



EVALUACIÓN Y ASEGURAMIENTO DEL APRENDIZAJE

*Criterios Conceptuales y Metodológicos
Consejo Académico, Resolución No. 017 de abril 12 de 2024*

2024

1a edición: 2024

© INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA ANTONIO JOSÉ CAMACHO

Serie: Vicerrectoría Académica

ISBN: 978-958-5167-38-4

EvA

Evaluación y Aseguramiento del Aprendizaje

Criterios Conceptuales y Metodológicos

Autores:

Mg. Carmen Edith Henao

Oficina de Asuntos Pedagógicos

Hernán Mera Borrero

Asesor Pedagógico

Mg. Paula Andrea Joya Naranjo

Docente Tiempo Completo, FEDV

Mg. Liliana Andrea Potosí

Líder de Oficina de Asuntos Pedagógicos

Ph.D. Zoraida Palacio Martínez

Vicerrectora Académica

Corrección de estilo:

Angélica Grajales

VA
VICERRECTORÍA
ACADÉMICA

Evaluación y Aseguramiento del Aprendizaje

Criterios Conceptuales y Metodológicos

CONSEJO ACADÉMICO:

Hugo Alberto González López
Rector

Zoraida Palacio Martínez
Vicerrectora Académica

Edwin Jair Núñez
Decano Facultad de Ingeniería

Francia Elena Amelines
Decana Facultad de Ciencias
Empresariales

María Isabel Afanador
Decana Facultad de Educación a Distancia
y Virtual

Octavio Augusto Calvache
Decano Facultad de Ciencias Sociales y
Humana

Víctor Uribe
Director Departamento de Ciencias
Básicas

Yolanda Ochoa
Directora de Bienestar

Yesenia Perea
Directora Oficina de Proyección Social

Juan Carlos Cruz
Decano de Investigaciones

Olga Ivonne Fernández Gaitán
Rep. Docentes

Ana Liliana Caicedo Cuenu
Representante Estudiantil

Miguel Ángel Aguilera
Representante Egresados

COMITÉ CENTRAL DE CURRÍCULO:

Zoraida Palacio Martínez
Vicerrectora Académica
Edwin Jair Núñez
Decano Facultad de Ingeniería

Francia Elena Amelines
Decana Facultad de Ciencias
Empresariales

María Isabel Afanador
Decana Facultad de Educación a Distancia
y Virtual

Octavio Augusto Calvache
Decano Facultad de Ciencias Sociales y
Humana

Víctor Uribe
Director Departamento de Ciencias
Básicas

Liliana Andrea Potosí
Oficina de Asuntos Pedagógicos

Contenido

Introducción	5
Referentes Institucionales	8
Criterios para la Evaluación y Aseguramiento del Aprendizaje EvA	21
Regularidades y rasgos fundamentales:	28
Criterios para el Diseño:.....	31
Criterios para la Evaluación:.....	40
Enfoques de evaluación:	53
Consideraciones finales	69
Bibliografía	72

INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA ANTONIO JOSÉ CAMACHO
CONSEJO ACADEMICO
RESOLUCIÓN No. 017
(abril 12 de 2024)

“Por la cual se avala la Evaluación y Aseguramiento del Aprendizaje”

El Consejo Académico de la Institución Universitaria Antonio José Camacho en uso de sus atribuciones legales y en especial de las conferidas en el artículo 26 del Estatuto General y,

CONSIDERANDO

Que, la Institución Universitaria Antonio José Camacho es un establecimiento público de Educación Superior del Orden Municipal, adscrito al Municipio de Santiago de Cali, creado por el Acuerdo No. 29 del 21 de diciembre de 1993 y modificado por el Acuerdo No. 0249 del 15 de diciembre de 2008, emitidos por el Honorable Consejo Municipal de Santiago de Cali, como una unidad autónoma con régimen especial vinculado al Ministerio de Educación Nacional en lo referente a las políticas y planeación del sector educativo.

Que, el Artículo 29 de la Ley 3ª señala que la autonomía de las instituciones universitarias, escuelas tecnológicas y de las instituciones técnicas profesionales estará determinada por su campo de acción y de acuerdo con la ley en los siguientes aspectos: a) Darse y modificar sus estatutos, b) Designar sus autoridades académicas y administrativas, c) Crear, desarrollar sus programas académicos, lo mismo que expandir los correspondientes título, d) Definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas, culturales y de extensión, e) seleccionar y vincular a sus docentes y alumnos.

Que, de acuerdo con el literal b) del artículo 26 del Estatuto General de la Institución Universitaria Antonio José Camacho, en función del Consejo Académico diseñar políticas académicas.

Que, se solicita la aprobación de la Evaluación y Aseguramiento del Aprendizaje, Criterios Conceptuales y Metodológicos

RESUELVE:

Artículo Primero: Aprobar la Evaluación y Aseguramiento del Aprendizaje, Criterios Conceptuales y Metodológicos, que a continuación se describe.

Introducción

Las prácticas de la evaluación al interior de las Instituciones de Educación Superior (IES) han sido uno de los puntos más críticos en los procesos educativos. La diversidad en teorías, tendencias y enfoques sobre el tema; los cuestionamientos que surgen por los resultados de las pruebas externas; la rigidez de los procesos académicos-administrativos al interior de las IES y el desempeño de los profesionales en el contexto laboral son algunos motivos que generan tensión, no sólo para los profesores responsables directos de este proceso, sino también para los directivos académicos, los propios estudiantes y el mismo estado.

Movidos por estas situaciones de preocupación, tanto el Estado en Colombia, a través del Ministerio de Educación Nacional (MEN), como los grupos de investigación al interior de las IES, han producido material de referencia que ha permitido contar con un amplio repertorio de conceptualizaciones y propuestas de intervención inscritas en muy diversas perspectivas teóricas y metodológicas. Aunado a esto, se han configurado agencias de profesionales



expertos como un campo de actividad especializada, que ofrecen servicios de acompañamiento en los procesos de evaluación a las instituciones educativas (Rueda Beltrán & García Salord, 2013).

Uno de los avances más significativos en el tema es la inclusión, en el lenguaje académico de las IES, de la evaluación formativa y continua, entendida esta como oposición a la evaluación tradicional y cuyo fin principal es el aprendizaje del estudiante. Sumado a este logro, el MEN, a partir de la normatividad, dispuso como lineamiento para las IES los Resultados de Aprendizaje (RA), concebidos como las declaraciones expresas de lo que se espera que un estudiante conozca y demuestre en el momento de completar su programa académico (Ministerio de Educación Nacional, 2019). Estos han permitido fundamentar desde un marco teórico y legal una propuesta de evaluación pertinente, basada en el aprendizaje del estudiante, en lo que necesita como profesional, como ser humano y como ciudadano.

La Institución Universitaria Antonio José Camacho (Unicamacho) presenta: *Criterios Conceptuales y Metodológicos para la Evaluación y Aseguramiento del Aprendizaje (EvA)*, en acuerdo con los requerimientos normativos nacionales y los lineamientos y referentes institucionales enmarcados en conceptualizaciones propias, cuyo propósito es, en el ejercicio de la autonomía universitaria, establecer una postura y brindar orientación metodológica para el diseño, desarrollo y evaluación del aprendizaje, centrada en los *Resultados de Aprendizaje*, en procura de la mejora continua y la calidad académica.

Referentes Institucionales



El Modelo Pedagógico Institucional, (MPI), es el principal referente teórico-conceptual y metodológico de la UNICAMACHO.

Obedece a una construcción colectiva, analítico/sintética y sistémica, que representa las relaciones y conceptos fundamentales que deberán predominar en el proceso pedagógico, cuyo referente concreto son las prácticas y procesos educativos alrededor del desarrollo integral del ser humano, lo que comprende la orientación, planeación, administración y evaluación de la práctica educativa (Figura 1). Como instrumento, el MPI desde lo conceptual permite operar y contribuir con rigor e innovación a la transformación educativa, con procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación que le otorgan la coherencia interna y la pertinencia social.

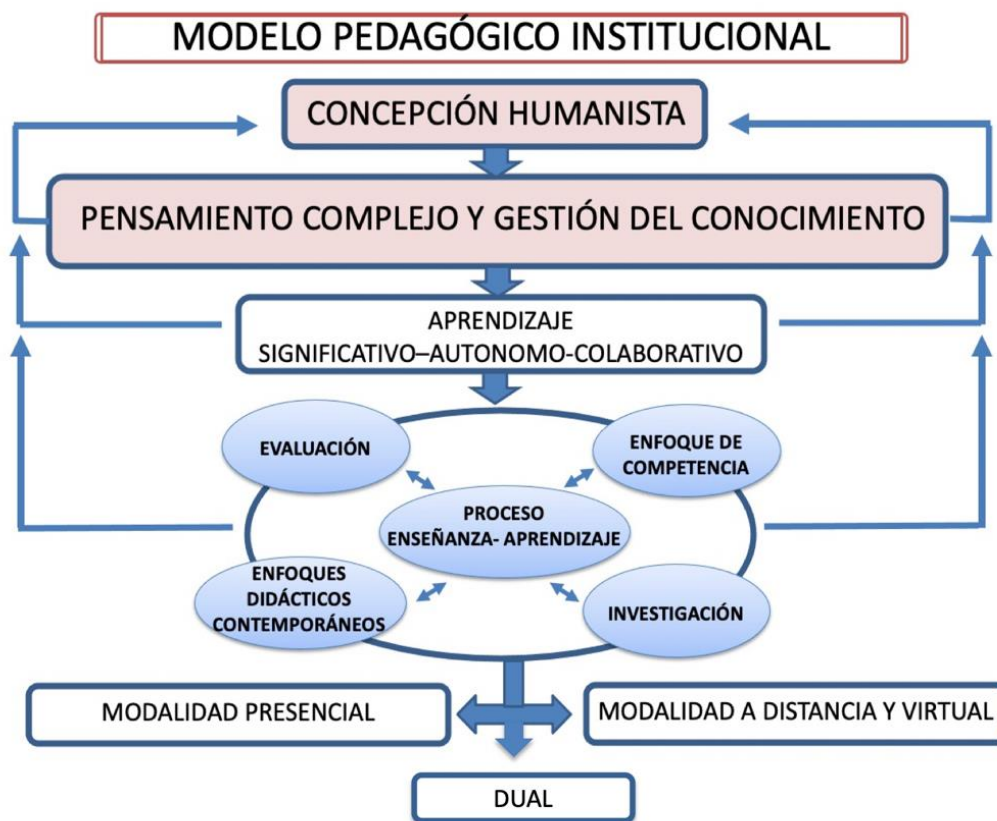


Figura 1. Representación gráfica del Modelo Pedagógico Institucional

En la Figura 1, se representa el MPI, el cual se desarrolla a partir de una concepción humanista como punto de partida -núcleo central- desde donde se orienta y reconocen los procesos cognitivos, socioafectivos, motivacionales y la racionalidad de cada individuo; se destaca la multidimensionalidad y multifactorialidad desde los componentes biológicos, ambientales, políticos y socioculturales. El MPI se soporta sobre dos pilares fundamentales, el pensamiento complejo y la gestión del conocimiento:

- **El pensamiento complejo:** como el modo de pensar que propone responder al desafío que presenta la complejidad como una propiedad del mundo real, considera dos situaciones problemáticas a las que hay que responder a la vez: la primera es lo incierto y la segunda afrontar la incertidumbre; puesto que, de una parte, el orden determinista del mundo y de la historia han sucumbido completamente y, de otra parte, el modo de pensamiento reductor y compartimentado indica cada vez más sus limitaciones. En este

orden de ideas, se destacan la naturaleza bio-antropo-socio-psicológica del aprendizaje humano y la transformación de la información para convertirla en conocimiento; donde el aprender conduce a la unidad de lo que se conoce y de lo que se desconoce, así como el aula entendida como un sistema complejo, valga enfatizar, un sistema social, abierto/cerrado, multidimensional y multifactorial, cierto/incierto, de comunicación y diálogo de saberes, como un ámbito de múltiples intereses en juego, atribución de significados, de convivencia, de investigación y adquisición/producción de conocimiento (UNICAMACHO, 2013).

- **La gestión del conocimiento:** permite promover y lograr el aprendizaje autónomo-significativo-colaborativo; consolidado este como cambio conceptual, metodológico, actitudinal y axiológico a partir y a través de la transformación de la información en conocimiento, lo que exige al menos como condiciones: actitudes, aptitudes, atribución de valor, unos instrumentos conceptuales y metodológicos para el aprender a aprender, el aprender a ser, el aprender a hacer y el aprender a convivir, en un diálogo permanente de saberes, de interdisciplinariedad, la constitución de comunidades de aprendizaje y de práctica, el desarrollo de la investigación, la innovación, la creatividad, el liderazgo y el emprendimiento, a través de enfoques didácticos contemporáneos (UNICAMACHO, 2020). Es preciso considerar la gestión del conocimiento en la medida en que ella le permite convertir al conocimiento en un activo para el proceso formativo y para el crecimiento personal y de la Institución; es donde se innova, se crea, se aplica, se protege y se transforma el conocimiento; es, entonces, el proceso complejo y constante que realiza la universidad para identificar, encontrar, clasificar, proyectar, presentar y usar de una manera más efectiva y eficiente el conocimiento y la experiencia de los programas y sus disciplinas, que han sido acumuladas a lo largo de su historia.

Ahora bien, en la perspectiva del currículo integrado, el aprendizaje autónomo-significativo-colaborativo (MPI, 2013 y PEI, 2015) cobra especial relevancia. Este se considera como un tipo de aprendizaje humano, como una unidad todo/partes, que interrelaciona los tres rasgos esenciales, como su nombre lo indica, de autonomía, significatividad y colaboratividad. El

aprendizaje integrado entendido en sí mismo (Blackshields *et al.*, 2016, pp. 31-32) y, en este contexto, como una gran condensación y, a la vez, un proceso y resultado, una construcción y conquista de orden superior que reubica estudios de lo general y lo específico, avanzando más allá, el que se expresa o pone en evidencia a través del desempeño situado en entornos nuevos y problemáticas complejas. Lo que exige una amplitud de perspectiva y de integración, esfuerzo y tenacidad para tratar con la dificultad y la incertidumbre, una actitud, una valoración y una capacidad para establecer nexos, para conectar aquello que sido desconectado y, por lo contrario, para no fragmentar o separar, pero sí distinguir y, por tanto, una actitud y habilidad para tomar decisiones, ejercer y reconocer la autonomía/dependencia y emitir juicios de valor esenciales.

Dicho aprendizaje, bajo el modelo pedagógico institucional, se anida, imbrica y circula de acuerdo con un enfoque por competencia propio, de las estrategias y técnicas didácticas contemporáneas; el proceso de investigación y la evaluación concebidas como el hecho y la acción de estimación continua del aprendizaje que va alcanzando el estudiante, direccionada durante la mediación didáctica, la orientación y el acompañamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En lo que sigue, se aborda inicialmente la evaluación para continuar posteriormente con la evaluación de los resultados de aprendizaje. En una primera aproximación a la evaluación desde el Modelo Pedagógico (UNICAMACHO, 2013) tratada como valoración, se expresa como:

(...) La valoración está direccionada a un acompañamiento en el proceso de enseñanza/aprendizaje, donde el docente valora e interpreta los avances del estudiante para buscar un desempeño mayor con una visión hacia la mejora continua y de reflexión-acción del estudiante en su proceso de aprendizaje, dado que es él actor principal. La valoración se centra en la integralidad del ser (individuo) desde la dimensión de la competencia profesional.

La UNICAMACHO, desde los aportes del pensamiento complejo al proceso educativo, reconoce que todo lo que se vive en y alrededor de los procesos formativos en una institución educativa y en un ámbito más reducido en el aula, se realiza en el contexto de interacciones e interdependencias auto-organizadoras que obedecen a dinámicas no lineales, generando transformaciones y emergencias donde lo destacable es la novedad cualitativa y la unidad del conocimiento, y donde los diferentes componentes interactuantes encierran, en una red de redes de relaciones, una multifactorialidad, multidimensionalidad-multicausalidad y policentrismo que integra aspectos cognitivos, socioafectivos, actitudinales, motivacionales, administrativos, económicos, políticos, científicos, tecnológicos, técnicos y medioambientales que caracterizan la enorme complejidad de los procesos educativos.

Un pensamiento vinculante acorde con una ontología relacional, sustentada desde el diseño curricular, establece una ruta que permita construir los caminos, el sentido, la lógica curricular y los propósitos, del proceso enseñanza/aprendizaje/evaluación; en este sentido, la UNIAJC ha definido que el currículo es el “sistema complejo de mediaciones formativas potenciadas por el trabajo académico y las vivencias cotidianas, que como institución educativa promueve y recrea para materializar y resignificar el sentido de su misión” (PEI, 2015), situándose más allá de la simple organización de contenidos y en coherencia con planteamientos de orden crítico y complejo como el que hace Malagón (2008), al considerar que el currículo se constituye en el puente que relaciona la teoría con la práctica, la universidad con el contexto y, en su significado más amplio, la educación con la sociedad. Al respecto, la Institución cuenta con una ruta metodológica para el diseño del currículo de programas, que posibilita poner en acción el modelo pedagógico y acoger un enfoque propio de competencia, así:

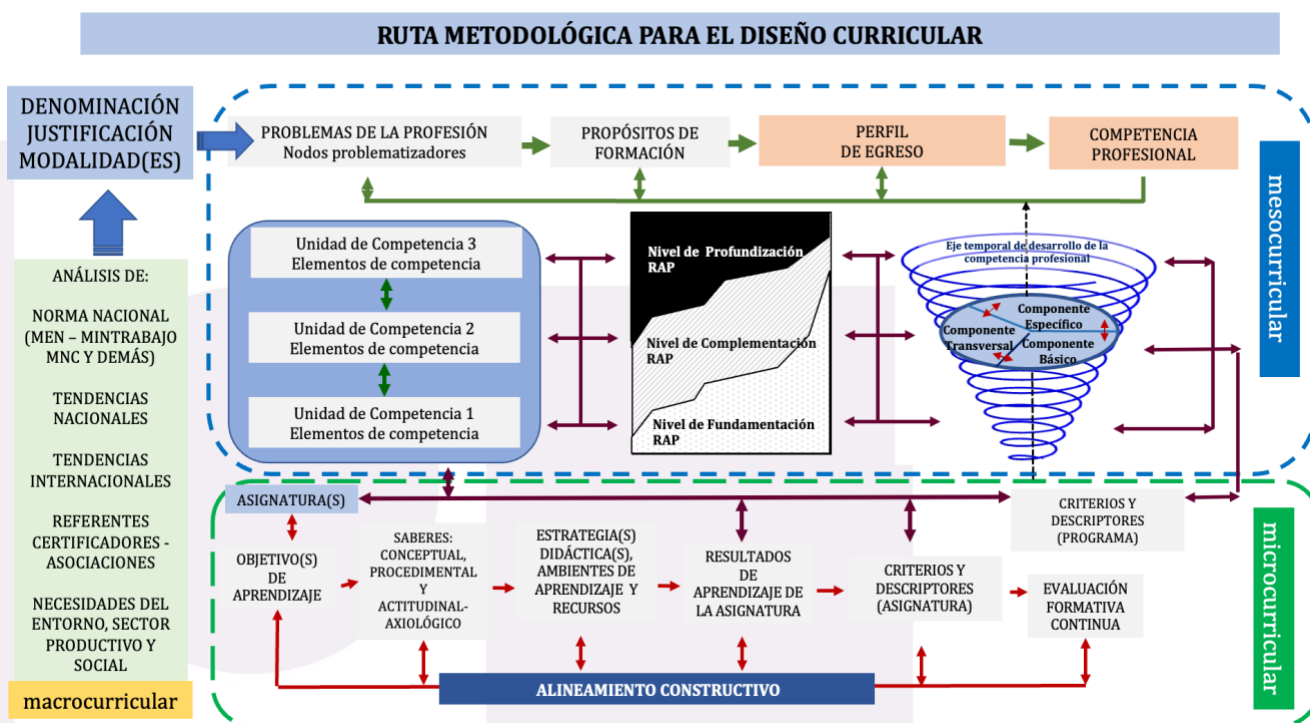


Figura 2. Ruta metodológica para el diseño curricular de programas

Las problemáticas reconocidas en el contexto global, nacional, regional y local, a partir de los desafíos, oportunidades y contradicciones esenciales presentes en él, así como los referentes entre los cuales se cuenta el Marco Nacional de Cualificaciones, los marcos internacionales de las diferentes áreas de conocimientos, los lineamientos normativos del MEN y los documentos institucionales construidos y enmarcados en la Resignificación curricular¹, constituyen un referente inicial para establecer los propósitos de formación, definir el perfil de egreso y la subsecuente competencia profesional, pilar fundamental para el desarrollo del proceso enseñanza, aprendizaje y evaluación.

El enfoque de competencia asumido por la Institución como el modo de concebir y tratar el asunto educativo-curricular en la Institución, es sustancial, sistémico e incluyente en la orientación del diseño, desarrollo y evaluación formativa continua y curricular. En este

¹ Programa institucional que definió las orientaciones para el diseño, el desarrollo y la evaluación curricular de los procesos académicos-2021

marco referencial, el concepto central de competencia se ubica dentro la categoría amplia de las acciones humanas, con el plan de formación integral y para la vida, y desde estas consideraciones, se sitúa dentro de la categoría más general del desarrollo humano. Así, la competencia hace referencia, en específico, a una organización compleja de atributos o rasgos esenciales como soporte subyacente para el desempeño idóneo en situaciones concretas, ubicadas en entornos determinados como el aula, la institución educativa, el trabajo, la familia, la naturaleza, la vida... Los atributos o rasgos esenciales refieren a conocimientos, actitudes, habilidades, motivos, intereses, destrezas, ética, valores y paradigmas, que hacen que el sujeto interprete o comprenda la situación específica en que se halla y actúe en coherencia con la demanda o desafío que dicha situación problémica le presenta.

Interesa destacar que la competencia, en esta concepción, se constituye en la unidad de aspectos tanto externos como internos al sujeto que aprende y se desarrolla como profesional y como ser humano, para la vida. Lo externo se refiere a los diferentes entornos en que actúa y al desempeño integral asociado, y los aspectos internos a los atributos o rasgos esenciales ya descritos. Por esta razón, la competencia se modela como un sistema en interacción con el entorno, bajo una topología de red (UNIAJC, Documento Enfoque de Competencias, 2016). En ese sentido, el concepto de competencia se constituye en un nodo dentro de una red de redes de relaciones, según aspectos tanto internos como externos a la persona, con un significado que comparte con otros conceptos aledaños con los que se entrelaza para conformar una unidad sistema/entorno, con raíces y precedentes histórico-filosóficos, socio-psicológicos, pedagógicos y didácticos, entre otros, con la mirada puesta en las perspectivas socio-culturales e histórico-culturales.

En definitiva, concebimos y tratamos los procesos educativos en la Institución, basados en un enfoque de competencia incluyente, sistémico; ni tan general, completamente abstracto, descontextualizado y genético; ni tan específico, sin integralidad, reducido a una simple capacidad, a una actitud, a una aptitud o habilidad, a una destreza o a un conocimiento

específico, recurriendo ingenuamente al cambio de términos² con rigor teórico/práctico y metodológico, como corresponde hoy en día trabajar en el contexto de las ciencias de la educación, en específico lo curricular como campo de estudio e investigación.

El enfoque socioformativo, continuando con Tobón, en lo fundamental sobresale como un marco de reflexión-acción educativo que proyecta generar las condiciones pedagógicas y didácticas esenciales para mediar y orientar la formación de personas íntegras, integrales y, por lo tanto, idóneas para enfrentar y tratar los desafíos -problemas del desarrollo personal, la vida en sociedad, el equilibrio ecológico, la creación cultural y artística, el desempeño profesional y empresarial- partiendo del entrelazamiento de la educación con los procesos sociales, comunitarios, culturales, económicos, políticos, religiosos, deportivos, ambientales y artísticos en los que viven las personas inmersas, en interacción, realizando actividades y procesos formativos en el nivel individual/social con atribución de sentido (en acuerdo con la relación compleja de unidad sociedad/universidad/conocimiento).

Se distingue de otras perspectivas o enfoques en que pone el acento en cómo contribuir a la transformación en convivencia de la educación, según la correlación pensamiento/lenguaje(s)/actuación situada, de las personas como sujetos responsables de ella mediante la investigación-acción, considerando al estudiante, a la persona, como un ser humano en desarrollo, en construcción permanente, como unidad en la diversidad, una de cuyas dimensiones es la competencia, en otras palabras, la idoneidad, la proficiencia expresada, puesta de manifiesto a través del desempeño situado en diferentes entornos específicos: aulas de clase, institución educativa, familiares, sociales, culturales, empresariales, ambientales, entre otros.

Desde nuestro enfoque, es necesario recordar y acentuar, valga la redundancia, que la declaración de la competencia incluye, formando parte, el desempeño integral; esto es, el sujeto integral e integrado en diferentes contextos de actuación, en donde frente a demandas del entorno, expresa y/o pone de manifiesto su idoneidad (experticia, proficiencia), y esto en

² Desde esta óptica coincidimos con de Zubiría (2014); no obstante, damos un paso adelante.

acuerdo con la sobresaliente relación dialéctica a resaltar de potencia/acto (...el ser en potencia y el ser en acto, esto es, el ser con relación a la acción... (Aristóteles, 1999, pp. 149-150); (Bustamante, 2003, pp. 37-42); (De Zubiría, 2014, pp. 133-157); (Tobón, 2015, pp. 59-80), relación que permite entender y abordar el cambio en la convivencia (Maturana, 2002) involucrado en el desarrollo de la competencia por niveles, donde lo potencial hace referencia a la parte interna (lo endógeno), al lado no visible de la competencia, y lo actual al acto o lo actualizado, pone de manifiesto la parte externa (lo exógeno), el lado visible de la competencia; valga insistir, el desempeño, pero el desempeño situado en contexto.

Es así como el diseño curricular concibe una única competencia profesional para cada programa formativo, el cual junto con los resultados de aprendizaje asociados (anidados, imbricados) que tributan a su desarrollo cobra un gran sentido cuando esta va encaminada al desarrollo de un pensamiento crítico, complejo, sistémico. Un pensamiento/lenguaje(s)/acción que es ante todo el que entrelaza y no fragmenta, que afronta y trata lo entramado, la incertidumbre, la concatenación de los fenómenos entre sí, la bruma, la borrosidad conceptual, la contradicción dialéctica (Bujan, Rekalde & Aramendi, 2011; Morin, 1988, 1994; Morin & Delgado, 2018), la que se constituye en elemento fundamental de referencia para la valoración del proceso formativo del estudiante, en relación con los *Resultados de Aprendizaje (RA)* esperados.

En este orden de ideas, la competencia profesional se analiza o descompone en partes constituyentes, interrelacionadas e interactuantes denominadas respectivamente unidad de competencia y elemento de competencia, donde este último resulta de la descomposición analítica de la unidad de competencia anidando el resultado de aprendizaje del programa en correlación a la asignatura y sus partes constituyentes: Objeto de estudio, Objetivo de aprendizaje, Saberes conceptuales, procedimentales, actitudinales-axiológicos, Estrategias didácticas, Ambientes de aprendizaje y Evaluación formativa y continua. Para tratar la complejidad de dicha *organización curricular competencial* y llegar así a un nivel de especificidad mayor, tal que posibilite su manejo pedagógico y didáctico según los diferentes campos disciplinares, materias o asignaturas, pero no de una manera aislada, al menos,

interdisciplinariamente si no se puede transdisciplinarmente; se trata de aplicar sistemáticamente la relación dialéctica de unidad anudar/desanudar/reanudar (o, en otras palabras enhebrar/deshenabrar/rehenebrar) los lazos. Ello permite, abordar, en su conexidad, el aprendizaje autónomo-significativo-colaborativo asociado al desarrollo de la competencia profesional, al nivel de lo macrocurricular, mesocurricular y microcurricular, en particular, en lo atinente al plan de curso/lo vivido en el aula de clase y evidenciado en los RA. Bajo este tratable curricular y didáctico, la estrecha correspondencia elemento de competencia con saberes de tipo conceptual/procedimental/actitudinal-axiológico permite metodológicamente la *valoración de los resultados de aprendizaje* de una manera sistemática, sistémica y puntual, tal como se acometerá un poco más adelante.

Esta correspondencia en el proceso mental sintético/analítico del todo/partes (análisis: la separación de un todo en sus partes; síntesis: unificación o condensación de las partes en el todo), es esencial en el diseño, el desarrollo e implementación curricular, así como la valoración ligada(os) al Enfoque de Competencia inherente a los procesos educativos en la Institución. Conviene aclarar que esta composición/descomposición/recomposición entre las partes constituyentes e interrelacionadas de la competencia profesional no responde ni a la aplicación de la lógica formal [de dos valores (bivalente): lo uno o lo otro, sí o no, verdadero o falso, p o q, en acuerdo con el tercero excluido, por ejemplo] -sistema lógico que se aplica al razonamiento formal al margen de su contenido-, ni al empleo del método denominado análisis funcional utilizado en el tratamiento -centrado en puestos de trabajo- de las competencias laborales. Este desarrollo se concibe dialécticamente como un sistema y en su necesario carácter contradictorio de unidad y lucha de opuestos, en el vínculo y diálogo entre los procesos sintéticos y analíticos del pensamiento, donde, incluso, el desarrollo de diferentes clases de lógicas reconoce la herencia y aportes de la dialéctica (Guadarrama, 2018)

Reflexionar críticamente en el contexto de la Educación Superior sobre un fenómeno tan complejo (proceso que va del fenómeno a la esencia, de la esencia menos profunda a la más profunda y viceversa, donde ¡el conocimiento se produce, emerge en el mismo recorrido!)

como lo es la competencia profesional, su desarrollo y, sobre todo, si su valoración en los términos aquí expuestos ha implicado poner en evidencia todo aquello que, inherente a la esencia, nos permite caminar abriendo los cauces y que, desde un punto de vista teórico/práctico, conduce a completar la propuesta.

Primero, se acude a la metáfora de la espiral para describir y representar el avance y ritmo ascendente en amplitud, profundidad, transversalidad, especificidad profesional y mayor totalidad, en acuerdo con la dialéctica del desarrollo, a escala humana, del proceso formativo.

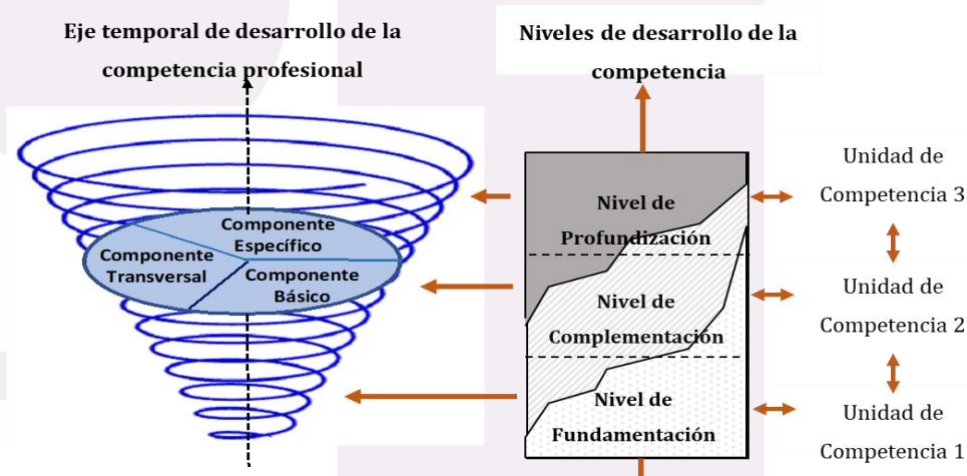


Figura 3. Niveles y componentes de la competencia profesional

Segundo, dichos niveles, para un determinado programa formativo profesional se tratan a lo largo del eje temporal (el tiempo inseparable del ser de algo, lo histórico-social, Castoriadis, 1997; desde donde no se debe ocultar, entre otras, el carácter histórico-social de la producción de conocimiento), así:

- a) Por cada semestre académico puesto que posibilitan determinar el avance o no, del estudiante al siguiente semestre, su posible homologación o convalidación, todo en acuerdo con la valoración establecida según los respectivos resultados de aprendizaje del programa anidados en cada unidad de competencia y elementos de la competencia, declarados previamente en el diseño de la ruta curricular del programa para su acreditación.

- b) Agrupados y conexos los Resultados de Aprendizaje del Programa (RAP) por cada nivel de desarrollo de la competencia profesional: Fundamentación, Complementación y Profundización (Figura 3. Adjunta en la p.18.). Es importante destacar que cada nivel de desarrollo de competencia tiene tres componentes: el componente básico, que refiere a lo fundamental, incluye el conocimiento asociado las asignaturas de ciencias básicas (naturales y formales como: física, biología química, matemáticas y lógica) y las ciencias sociales y humanas (comunicación y lenguaje, humanidades, ética, identidad y ciudadanía, entre otras) con la idea de apoyar procesos mentales (análisis/síntesis, abstracción/concreción, generalización/particularización, es decir, desarrollo de pensamiento crítico, complejo). El componente transversal entendido como un proceso de inter-transdisciplinar y globalizante con énfasis en lo actitudinal-aptitudinal, lo ético-axiológico relacionado con el liderazgo y emprendimiento, comunicación y lenguaje, uso de TIC e investigación. El componente específico inherente a lo propio, exclusivo de la profesionalidad de cada programa (Res. 004, 2021, Documento orientador para el diseño curricular). En esta dinámica, el crecimiento de la competencia profesional en términos de nivel de desarrollo de la fundamentación, complementación, profundización que se corresponden a la unidad de competencia (UC1: Unidad de Competencia de Fundamentación, UC2: Unidad de Competencia de Complementación, UC3: Unidad de Competencia de Profundización) y sus componentes básicos (b), específico (e) y transversal (t)). Vale la pena decir que el componente básico, transversal y específico de la unidad de competencia (UC1, UC2, UC3) varía de la siguiente manera: en el nivel de Fundamentación, el componente básico (b) es alto, el componente transversal (t) es significativo y el componente específico (e) es mínimo. En el nivel de Complementación, el componente específico (e) es sustancial, el componente transversal (t) se mantiene y el componente básico (b) disminuye respecto a lo propio del programa. En el nivel de profundización, el componente básico (b) es mínimo, la contribución del componente transversal (t), como su nombre lo indica, es transversal al desarrollo de la competencia y a lo largo de todo el proceso formativo se mantiene igual, mientras el componente específico (e) se maximiza.

Por lo tanto, el desarrollo de la competencia profesional en el contexto del sistema y del desempeño en entornos caracterizados por una creciente complejidad (Maldonado, 2016), se concibe desde una naturaleza secuencial, en este sentido, los niveles y componentes de la competencia nos proporcionan claridad para identificar cómo las diferentes asignaturas contribuyen al desarrollo de las diferentes unidades de competencia y, por ende, de la competencia profesional. Esta identificación permite determinar qué asignaturas introducen, refuerzan y dominan los diferentes tipos de saberes establecidos para cada unidad de competencia en los elementos de la competencia. Al mismo tiempo, nos permite identificar en qué momento y en qué asignaturas el estudiante debe demostrar el alcance de las diferentes unidades de competencia, lo que permite establecer dónde es necesario evaluar dicho alcance a partir de la medición de los resultados de aprendizaje.

Con la intención puesta en llegar (finalmente) a la concreción de la propuesta, se presenta a continuación un conjunto integrado de elementos a considerar como parte de las acciones de valoración, entre ellas se incluyen, en términos generales:

La valoración según el enfoque de competencia (Res. 003 2019), en correlación a los elementos de competencia (resultados de aprendizaje del programa RAP) por las diferentes unidades de competencia (UC1: Fundamentación, UC2: Complementación, UC3: Profundización) y componentes de la unidad competencia, componentes básico (b), transversal (t) y específico (e) como desarrollo de la competencia profesional.

Donde elementos como: el(los) entorno(s), la toma de decisiones que requiere reconocer los procesos/resultados de la valoración y, en especial, lo relativo a la contribución al nivel de desarrollo de la respectiva competencia profesional y, en consecuencia, al desarrollo socio-humano de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje para el desempeño profesional, para la vida, para la convivencia, para la paz; en la idea de la ecología del desarrollo humano (he ahí la importancia de los entornos).

Evaluación y Aseguramiento del Aprendizaje

EvA

La evaluación del aprendizaje depende de la concepción, del acercamiento teórico-conceptual-práctico e incluso del contexto, entre otras variables que se le relacionan, además puede cambiar y adaptarse. A menudo se piensa que la *evaluación del aprendizaje* es posterior a todo el proceso de formación, sin embargo, las investigaciones en currículo, como articulador del todo y las partes en una institución, nos lleva a entender que es parte fundante, transversal y continua del proceso de formación, dentro de las instituciones educativas.

Los términos evaluación y aprendizaje se entenderán como un mismo proceso, *la evaluación* en general tiende a asociarse con significados como el valor o medida de algo, que sería la versión reduccionista de todo un andamiaje muy complejo, que implica: una planificación y diseño, que contemple un sin número de estrategias y técnicas, experiencias y actividades, según ese algo que se quiere evaluar.



Autor desconocido está bajo licencia CC BY-

Por otro lado, *el significado de aprendizaje* dependerá del enfoque desde el que sea definido para un propósito, y es que el aprendizaje también es un proceso. Desde los enfoques cognitivos (Piaget, Ausubel citado por Sonsoles, 2017) se dice que, al trabajar por procesos, el aprendizaje se verifica en resultados del proceso, es decir, esas experiencias donde el aprendiz coloca en juego el conocimiento como construcción del saber le dan significado y permite el desarrollo de nuevas situaciones. Luego *el aprendizaje es la construcción de significados, se realiza en contexto, en comunidad, en una cultura determinada -cognición situada- en la interacción con las personas, la mediación y el andamiaje* (Brunner citado por Sonsoles, 2017).

En acuerdo con lo argumentado hasta aquí y teniendo presente que en la institución no nos referimos a cualquier aprendizaje, tal como aparece en los diferentes documentos institucionales, sino al *aprendizaje autónomo-significativo-colaborativo* (MPI, 2013 y PEI, 2015) y, de otra parte, el aprendizaje en el ser humano no es observable directamente puesto que está encubierto, esto es, representado y organizado en la mente-cerebro de cada persona, es necesario recurrir a evidencias que lo pongan de manifiesto, es por ello que se acude a los *Resultados de Aprendizaje (RA)* que nos refieren al desempeño asociado del estudiante frente a cuestiones, asuntos, tareas y problemas, que permitan evidenciar las habilidades, destrezas, actitudes y conocimientos específicos, adquiridos a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en el aula y fuera de ella en acuerdo con las diferentes modalidades (Presencial, híbrida (presencial + virtual), Virtual, Distancia y Dual), en el correspondiente proceso de formación.

En este caso, los Resultados de Aprendizaje por Asignatura (RAA) y los correspondientes Resultados de Aprendizaje del Programa (RAP). Estos últimos vinculados a los elementos de competencia de las unidades de competencia (UC1: Fundamentación, UC2: Complementación, UC3: Profundización) y sus componentes (básico, transversal y específico), que dan desarrollo a la Competencia Profesional: Se establece que si el estudiante alcanza las diferentes unidades de competencia, expresadas en los distintos tipos de saberes (conceptual, procedimental y actitudinal-axiológico) al evaluar los elementos de

competencia, demostrando acciones observables y medibles como las declaradas en los RAP, entonces el estudiante logra desarrollar la competencia profesional del programa y alcanza el perfil de egreso correspondiente. Esto garantiza que el programa académico y la institución cumplan con la promesa de valor declarada a la sociedad en general.

Finalmente, la Evaluación del Aprendizaje, centrada y concretada en los Resultados de Aprendizaje (aprendizaje autónomo-significativo-colaborativo), desde el enfoque institucional de competencia, facilita la toma de decisiones en todos los niveles de gestión del currículo en busca de la mejora continua. Este enfoque permite desarrollar simultáneamente un Proceso de **Aseguramiento del Aprendizaje**, dado que, a partir del establecimiento de los Resultados de Aprendizaje del Programa (RAP) y los Resultados de Aprendizaje de la Asignatura (RAA), se debe evidenciar y poder medir, desde lo declarado en la Competencia Profesional, en términos de desempeños, desarrollo de habilidades y adquisición de destrezas, en un determinado periodo mientras el estudiante avanza en la ruta formativa. Por ende, la institución y los responsables del diseño e implementación de estas trayectorias deben crear instrumentos de evaluación con criterios claros y transparentes, es decir, instrumentos o herramientas de medición que permitan evaluar el logro de los RAP declarados en la ruta de diseño curricular del programa y alineados con estándares de calidad y criterios definidos que evalúen el desempeño de los estudiantes.

Es importante destacar que el aseguramiento del aprendizaje es un proceso sistemático y cíclico diseñado para garantizar el aprendizaje efectivo de los estudiantes mediante un seguimiento riguroso de su progreso. Su objetivo principal es fomentar mejoras continuas en los programas educativos (AACSB, 2015). Este proceso se centra en medir el alcance de la competencia profesional de cada programa. Para ello, se requiere una alineación macro-meso-micro curricular con las normativas internacionales, nacionales, el horizonte institucional, el perfil de egreso, la competencia profesional, las unidades y elementos de competencia, y los Resultados de Aprendizaje del Programa, alineados con las asignaturas correspondientes al mapeo curricular de la ruta de diseño curricular del programa (plan de estudio), el objeto de estudio de la asignatura, el objetivo de aprendizaje, de la asignatura, los

Resultados de Aprendizaje de las Asignaturas (RAA) enraizados en los saberes conceptuales, procedimentales, actitudinales-axiológicos, las estrategias didácticas, los ambientes de aprendizaje y la evaluación formativa y continua.

En este contexto, el proceso de Evaluación y Aseguramiento del Aprendizaje de la institución denominado -EvA-, se concibe como un ciclo continuo y en espiral, que permite avanzar desde lo macro, hasta lo microcurricular, mediante una conexión lógica y secuencial para un proceso de mejora continua.

El sistema de Evaluación y Aseguramiento del Aprendizaje (EvA) desde un enfoque de mejora continua para la gestión y evaluación del currículo se centra en los siguientes aspectos:

- El perfil de egreso representa la promesa que hace la institución educativa al sector productivo y social. Donde se declaran los conocimientos en un área de desarrollo específico, que es sensible y comprende las realidades socio-culturales en marcadas en un contexto y se compromete al mejoramiento de este, de una manera ética y responsable.
- La competencia profesional, desde una perspectiva socio-formativa integral y sistémica, se declara, sintetiza o condensa los conocimientos, habilidades, destrezas, capacidades, actitudes y valores ético-axiológico en que un profesional se debe formar para desempeñarse en el complejo contexto social, laboral, ambiental y de vida misma. La competencia profesional se modela como un sistema/entorno que integra, tanto aspectos internos como externos del sujeto que se forma, está constituida por tres componentes o partes interactuantes: básico, específico y transversal. El primero refiere a lo fundamental que debe ser parte de cualquier profesional, incluye conocimiento aportado de las ciencias básicas naturales/formales (Ej.: física y matemáticas) y de las ciencias sociales humanas (Ej.: humanidades). Lo transversal como proceso atraviesa todo el currículo desde una perspectiva inter-

transdisciplinar, se relaciona con el liderazgo y el emprendimiento, la comunicación y lenguaje, el uso de las TIC y la investigación. Por último, el componente específico refiere a lo propio y exclusivo de cada profesionalidad y lo que diferencia sustantivamente a un programa de otro.

- Las unidades de competencia corresponden a los niveles de desarrollo de la competencia profesional y son el nivel de fundamentación que abarca los primeros semestres de formación y tienen la finalidad de generar reflexión, apropiación, comprensión de antecedentes, fundamentos y principios que cimienten el campo de conocimiento del programa académico. Nivel de complementación, donde se intensiva lo correspondiente a problemas propios del área del conocimiento y campo profesional enmarcado en contextos socio-culturales, se enfatiza en el reconocimiento, discernimiento, apropiación, argumentación, proposición e interpretación de teorías propias disciplinares. Nivel de profundización donde consolida el desarrollo de la competencia profesional desde lo específico y transversal, procurando una formación integral y para toda la vida, afrontando la demanda de problemas del entorno, hace énfasis en el diseño y aplicación científica, tecnológica, social, artística, cultural, entre otras experiencias que lo colocan en contacto con el mundo laboral y de la vida de manera teórico-práctica para la resolución de problemas.
- Los elementos de la competencia se determinan a través del proceso de descomposición analítica de las unidades de competencia, comprometen realizaciones y desempeños específicos, directamente asociados a los saberes conceptuales, procedimentales, actitudinales-axiológicos (objetos de estudio de las asignaturas) y los componentes básico, transversales y específicos de la unidad de la competencia. El elemento de competencia permite establecer, identificar y ordenar las asignaturas necesarias para estructurar el plan de estudios del programa.
- Los Resultados de Aprendizaje (RA), para la UNIAJC son el efecto o aquello que el estudiante alcanza a través de las diferentes actividades de aprendizaje, asociadas a las estrategias didácticas utilizadas, a los ambientes y recursos tecnológicos. Se declaran en correspondencia a los elementos de la competencia. Estos resultados son

los puntos de referencia para la revisión y mejora continua de los procesos de formación y evaluación del aprendizaje autónomo-significativo-colaborativo institucional.

VALORACIÓN DEL ASEGURAMIENTO DEL APRENDIZAJE

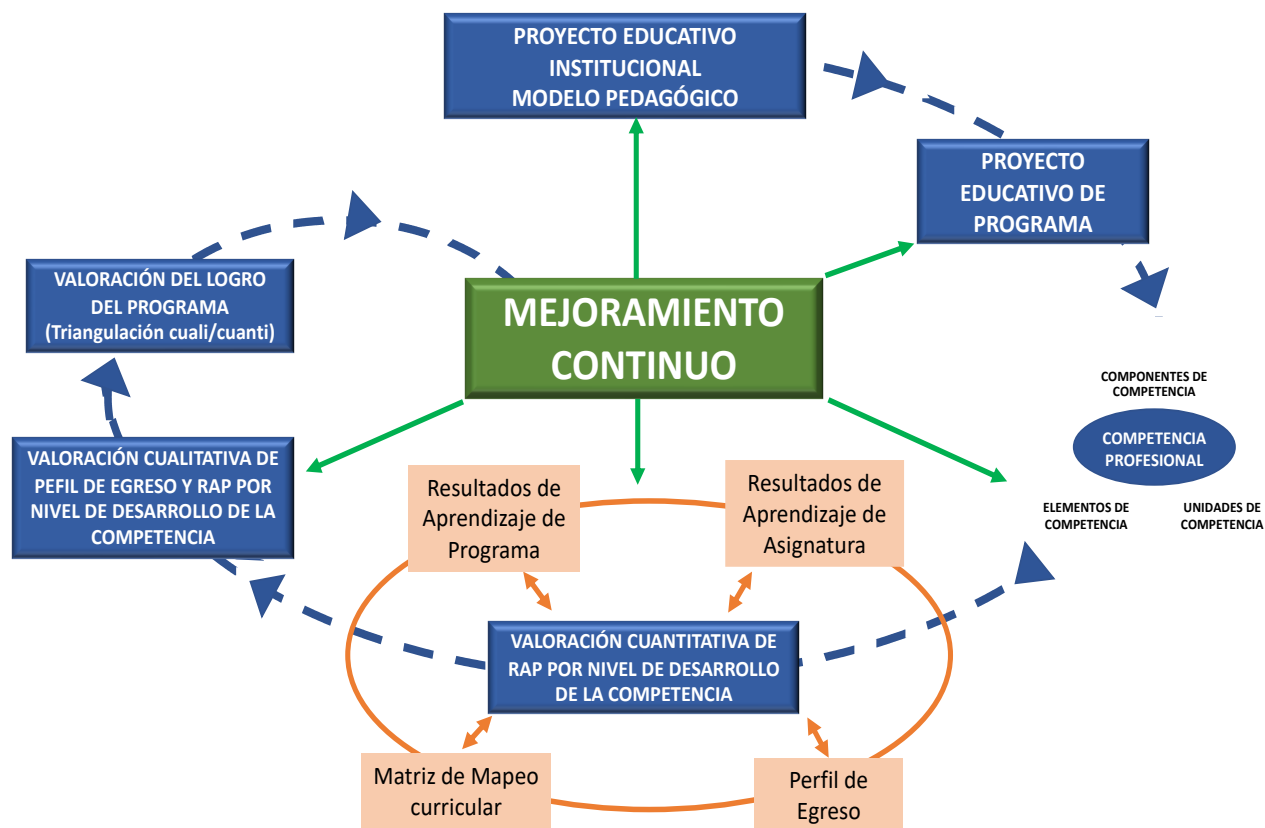


Figura 4. Proceso de aseguramiento de los aprendizajes

Es crucial enfatizar que en el proceso *de evaluación y aseguramiento del aprendizaje* (EvA) debe existir una clara alineación entre los Resultados de Aprendizaje del Programa (RAP) y el currículo, ya que estos son los que nos permiten medir el alcance de las diferentes unidades de competencia del programa y, por lo tanto, garantizar el desarrollo de la competencia profesional. Para lograr esto, es necesario:

1. Alinear el perfil de egreso con el proyecto educativo institucional y el modelo pedagógico.
2. Definir la competencia profesional, las unidades de competencia, los elementos de competencia y los resultados de aprendizaje para el programa.
3. Alinear el currículo con las unidades de competencia, los elementos de la competencia y los RAP del programa implica determinar dónde y cómo se integran estos elementos en el plan de estudios, considerando los componentes y niveles de desarrollo de la competencia.
4. Definir los momentos en los que se llevará a cabo la evaluación de los RAP.
5. Establecer los mecanismos e instrumentos de evaluación de los RAP.
6. Aplicar los mecanismos e instrumentos de evaluación - recolectar la información.

Estos elementos son esenciales para recopilar datos a lo largo del proceso formativo. Durante este proceso, se obtendrán diversas evidencias que permitirán mostrar diferentes aspectos del progreso en la ruta curricular, como el alcance de las unidades de competencia y los elementos de la competencia que garantizan el logro de la competencia profesional.

Los datos recopilados y analizados son fundamentales para la toma de decisiones y la mejora de los procesos institucionales, contribuyendo así a concretar el currículo. Esto implica retroalimentar la propuesta curricular desde una perspectiva macro, meso y micro. Todos los actores del proceso educativo, incluidos estudiantes, profesores, directivos y otros miembros de la comunidad educativa, juegan un papel crucial en este proceso de retroalimentación y mejora continua.

En resumen, la naturaleza dinámica del proceso de Evaluación y Aseguramiento del Aprendizaje (EvA) permite adaptarse tanto a las particularidades de los programas académicos como a los lineamientos del Proyecto Educativo Institucional (PEI), las prioridades de cada facultad y los enfoques de enseñanza-aprendizaje-evaluación adoptados por los docentes según su área disciplinar o laboral. Esta flexibilidad del EvA respeta las

diversas formas de trabajo disciplinario y fomenta la autonomía, permitiendo que cada programa académico defina o redefina su perfil de egreso, competencia profesional, unidades, elementos de competencia y resultados de aprendizaje, así como estrategias para evaluar y mejorar el rendimiento estudiantil. Además, el EvA se orienta hacia una evaluación transformadora, considerando la evaluación como un proceso para recopilar información, emitir juicios valorativos y tomar decisiones con el fin de mejorar los procesos educativos en relación con los aprendizajes de los estudiantes, quienes eventualmente se convertirán en egresados.

Regularidades y rasgos fundamentales:

El aprendizaje de la UNICAMACHO se caracteriza por tener tres rasgos:

Lo Autónomo. En la Educación Superior y, en especial la UNICAMACHO, desde la concepción humanista del MPI, los contenidos no son sólo lo que permea y orienta el desarrollo del ser humano, en el proceso de formación, luego en ejercicio de la autonomía, que supone una actividad intrínseca como valor agregado del desempeño de la persona en diferentes contextos, se considera que el aprendizaje autónomo autorregula o autodirige continuamente la toma de decisiones en el desarrollo de habilidades y adquisición de destrezas que hacen trascender el ser en una sociedad cambiante. (Mera, 2011 citado en MPI, 2013).

Lo Significativo. Este, como oposición al aprendizaje tradicional, hace énfasis en la UNICAMACHO a ese rol determinante que juegan la construcción de saberes conceptuales, procedimentales, axiológicos y actitudinales, que se entrelazan alrededor de situaciones problemas de diferentes contextos reales a los que desde los programas de formación que oferta la institución desean intervenir los estudiantes desde sus necesidades y experiencias (MPI, 2013).

Lo Colaborativo. Asociado a las estructuras de trabajo a lo largo de todo el currículo y la sinergia entre los saberes conceptuales, procedimentales, axiológicos y actitudinales, es la

concreción de cinco condiciones básicas: la interdependencia positiva; la interacción promotora cara a cara; la responsabilidad individual, actitudes y habilidades interpersonales y de grupo pequeños, y la búsqueda, organización y procesamiento de grupo (Arias Silva, Cárdenas y Estupiñán, 2005, pp.18-22 citado en MPI, 2013).

*En la UNICAMACHO el aprendizaje es un **Aprendizaje integrado de lo autónomo-significativo-colaborativo**, cuya concreción y detalle se logra a través de los Resultados de Aprendizaje (RA) puestos de manifiesto a través del desempeño del estudiante.*

Así, los **Resultados de aprendizaje (RA)** se entienden en la Institución como el efecto o aquello que el estudiante alcanza a través de las diferentes actividades (procesos) de aprendizaje, asociadas a las estrategias y técnicas didácticas utilizadas, ambientes y recursos tecnológicos. Tiene dos lados constitutivos: lo interno inherente a las acciones, organizaciones y representaciones en la mente-cerebro del estudiante y lo externo, relativo al desempeño situado, con respecto al desenvolvimiento frente a tareas o problemas.

Los resultados del aprendizaje son declaraciones de lo que se espera que un estudiante conozca, comprenda y/o sea capaz de hacer al final de un periodo de aprendizaje (ANECA, 2017). Los RA constituyen el núcleo del proceso de mejora continua, evaluando hasta qué punto los estudiantes logran los resultados establecidos por el programa académico en su perfil de egreso. A partir de ellos, se realizan ajustes en el currículo para fomentar un proceso de aprendizaje más efectivo. Los resultados de aprendizaje se determinan considerando las tendencias en las disciplinas que conforman la profesión, el perfil de formación esperado, la naturaleza y nivel de formación del programa académico, así como los estándares internacionales (CESU, 2020).

Es fundamental destacar la existencia de dos categorías de Resultados de Aprendizaje: los Resultados de Aprendizaje del programa (RAP) y los Resultados de Aprendizaje de las Asignaturas (RAA). Ambos tipos están interrelacionados, siendo los RAP una referencia de lo que se espera que el estudiante adquiera, comprenda y logre como resultado global de su formación académica, es decir, son aquellos resultados del aprendizaje que se espera que un estudiante logre al término del proceso de formación para la obtención de un título concreto. Por otro lado, los RAA delimitan lo que se espera que el estudiante adquiera, comprenda y sea capaz de hacer al concluir una asignatura en específico. Estos resultados están directamente vinculados a las estrategias de enseñanza y métodos de evaluación particulares de cada asignatura. Esta alineación entre resultados, actividades de enseñanza y estrategias de evaluación aporta transparencia al proceso de enseñanza-aprendizaje y garantiza la coherencia interna de las asignaturas (ANECA, 2017).

Así, el aseguramiento del aprendizaje inicia a partir de un bucle dinámico denominado por John Biggs (1993) como alineamiento constructivo, el cual persigue que los objetivos de aprendizaje, los métodos de enseñanza y los criterios de evaluación se alineen y definan de

manera coherente, de tal manera que los resultados de aprendizaje esperados sean coherentes con el proceso de enseñanza y las actividades a desarrollar, para mejorar el aprendizaje del estudiante.



Figura 5. Alineamiento constructivo

Como parte del modelo es importante establecer, desde el diseño, los rasgos fundamentales de los elementos que constituyen unos resultados de aprendizaje y los constructos para la evaluación.

Criterios para el Diseño:

Para la declaración de resultados de aprendizaje, la Institución asume la Taxonomía de Bloom (2001), teniendo como referencia las habilidades de pensamiento de orden inferior a superior correlacionados con los niveles de desarrollo de la competencia, así:

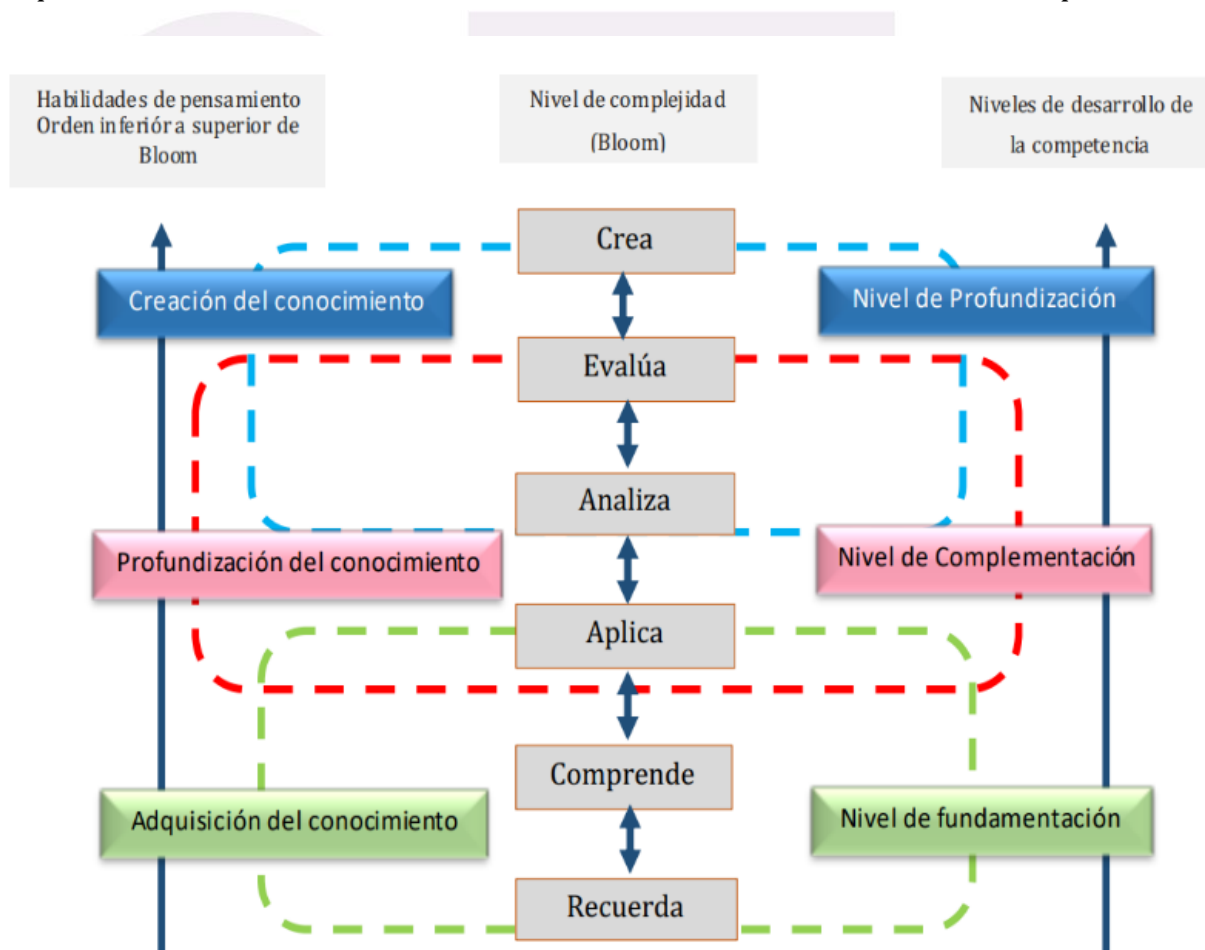


Figura 6. Ajuste de la Taxonomía de Bloom correlacionada con los niveles de desempeño de la competencia profesional

Se clasifican en:

1. Resultados de Aprendizaje del Programa-RAP: estos resultados se declaran utilizando la taxonomía de Bloom en el nivel más alto de desempeño y están alineados con las

unidades de competencia y los elementos de la competencia. Considerando los niveles de desarrollo y componentes de la competencia, se identifican como Resultados de Aprendizaje de Programa para cada Unidad de Competencia, por ejemplo: Resultados de Aprendizaje de Programa de la Unidad de Competencia 1 (RAP-UC1), Resultados de Aprendizaje de Programa de la Unidad de Competencia 2 (RAP-UC2) y Resultado de Aprendizaje de Programa de la Unidad de Competencia 3 (RAP- UC3).

2. Resultados de Aprendizaje de la Asignatura-RAA: corresponden a lo que se espera que el estudiante adquiera, comprenda y sea capaz de hacer durante el proceso formativo de la asignatura. Los resultados de aprendizaje de la asignatura se declaran con la taxonomía en el nivel que corresponda al desempeño.

Los Resultados de Aprendizaje de la Asignatura (RAA) pueden abarcar todos los niveles de complejidad de la taxonomía de Bloom, desde habilidades de orden inferior hasta habilidades de orden superior (recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar, crear) al ser declarados. Por otro lado, los Resultados de Aprendizaje del Programa (RAP) se declaran en concordancia con las unidades y elementos de la competencia, y deben reflejar niveles de habilidades de orden superior en relación la competencia profesional (analizar, evaluar, crear). Estos resultados (RAP) se integran dentro de los respectivos componentes y niveles de desarrollo de la competencia.

Resultados de aprendizaje de asignatura. – RAA					
Recuerda	Comprende	Aplica	Analiza	Evalúa	Crea
Resultados de Aprendizaje de Programa – RAP					

Figura 7. Resultados de aprendizaje de asignatura y programa correlacionados con la Taxonomía de Bloom

Los resultados de aprendizaje (RAP y RAA) en el marco del diseño curricular institucional serán entonces declarados a partir de un verbo en presente que remita a un proceso cognitivo (saber, hacer, ser, convivir), bajo la Taxonomía de Bloom, un objeto, el contexto u condición de calidad y la finalidad para la cual se establece dicho resultado, así:

Diseño de un Resultado de Aprendizaje de Programa

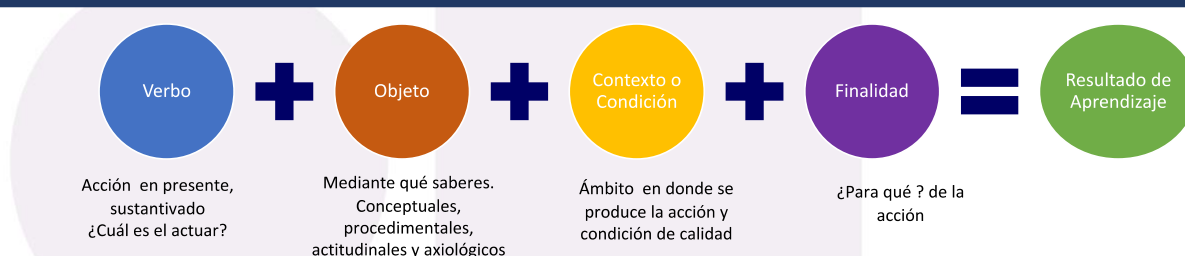


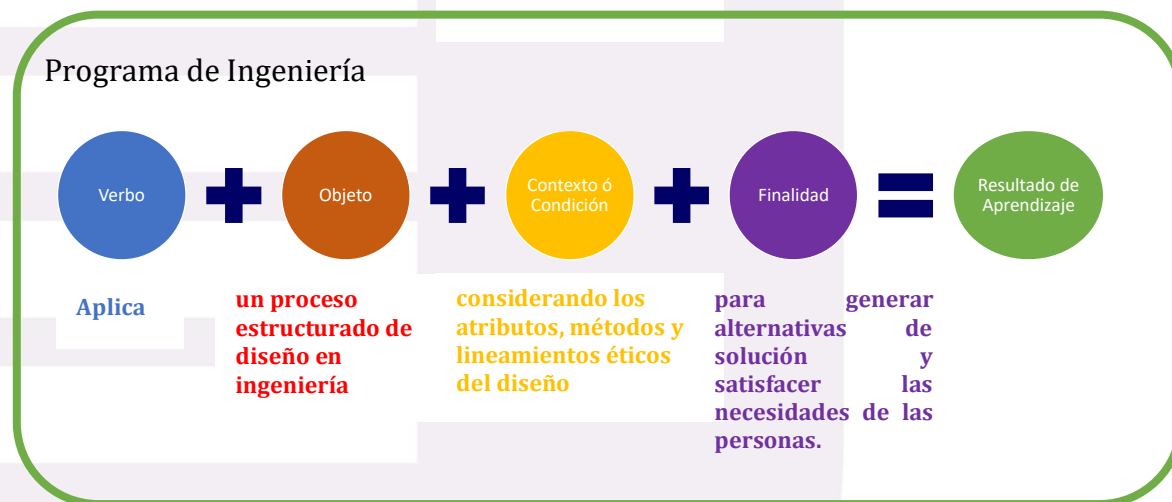
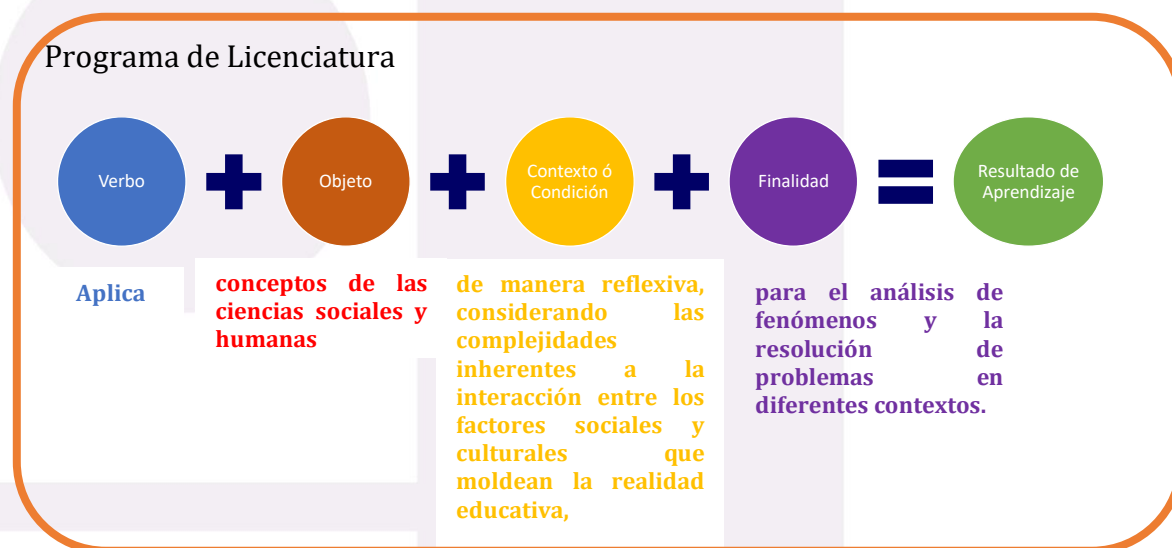
Figura 8. Estructura para la declaración de un Resultado de Aprendizaje (RA)

A pesar de que las pautas para describir los resultados de aprendizaje de un programa (RAP) o de una asignatura (RAA) son similares en cuanto a su estructura, existen diferencias significativas que deben considerarse al definirlos en uno u otro nivel:

- Los RAP deben reflejar los conocimientos fundamentales, las habilidades y las actitudes que se espera que los graduados adquieran al completar el proceso de formación.
- Los RAA deben contribuir al logro de los Resultados de Aprendizaje del Programa (RAP) y deben estar alineados con al menos uno de ellos. En términos generales, un RAA puede contribuir a uno o más RAP.
- Si bien el logro de los RAA debería implicar la adquisición de los RAP, estos últimos no deben limitarse a ser una simple compilación de los resultados de las asignaturas. Deben constituir el conjunto determinante de lo que se espera alcanzar o desarrollar con el programa formativo en cuestión.
- Es importante que los RAP estén alineados con el nivel correspondiente del Marco Nacional de Cualificaciones (MNC), garantizando así su coherencia con los estándares nacionales de educación.

- Por último, los RAA son mucho más específicos y concretos que aquellos relacionados con los resultados del aprendizaje del programa en términos generales. Estas últimas hacen referencia a aspectos más amplios y generales que se espera que los estudiantes alcancen (ANECA,2017).

Ejemplos:



A continuación, se presentan algunas recomendaciones para la redacción de los resultados de aprendizaje:

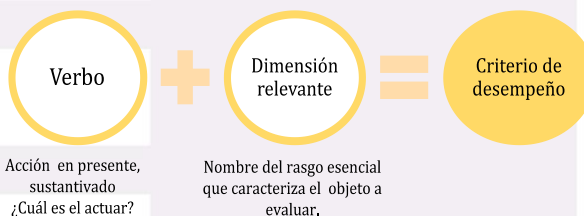
- Utilizar solo un verbo para cada resultado de aprendizaje, lo que facilita la claridad y la medición del logro del objetivo.
- Evitar el uso de términos vagos como "saber", "comprender", "aprender", "estar familiarizado con", "estar expuesto a" o "estar consciente de". En su lugar, emplear verbos más concretos y observables que describan acciones específicas que los estudiantes deben realizar.
- Simplificar las oraciones y, si es necesario, utilizar más de una para aclarar el significado. Las estructuras complicadas pueden dificultar la comprensión y la evaluación de los resultados de aprendizaje.
- Asegurarse de que los resultados de aprendizaje sean observables y medibles, lo que permite una evaluación objetiva del progreso del estudiante.
- Considerar el tiempo necesario para lograr los resultados de aprendizaje al redactarlos para las asignaturas. Es importante ser realista y evitar ser demasiado ambicioso en términos de lo que se puede lograr en un período de tiempo determinado con los recursos disponibles.
- Identificar claramente cómo se medirán y evaluarán los resultados de aprendizaje definidos. Esto puede implicar el desarrollo de criterios de evaluación específicos y el uso de mecanismos e instrumentos de evaluación adecuados.
- Redactar los resultados de aprendizaje de manera que sean comprensibles no sólo para los profesores, sino también para los estudiantes y la sociedad en general. Esto implica utilizar un lenguaje claro y accesible que evite jerga técnica o términos especializados en la medida de lo posible.
- Incluir únicamente aquellos resultados de aprendizaje que se consideren fundamentales para definir el aprendizaje esencial de la asignatura o programa. Evitar la inclusión de un número excesivo de resultados de aprendizaje, ya que esto puede dificultar su gestión y evaluación, así como su utilidad para el desarrollo efectivo de la enseñanza.

Los RA se encuentran acompañados de una estructura que permitirá su desarrollo y evaluación en el proceso formativo constituido por:

A) Criterios de evaluación (CE): son las dimensiones relevantes que caracterizan el objeto a valorar, en este caso resultados de aprendizaje, ya sea a nivel de programa o de asignatura. Como pauta, aspecto clave o dimensión relevante, se refiere al dispositivo que forma parte de la valoración centrada en el producto-desempeño integral del estudiante -saber actuar complejo- en lo que respecta a la calidad de lo realizado. Representa parte de la tarea, aspecto particular de la misma, atributo genérico. Por ejemplo: organización, originalidad, significación, comunicación, relevancia, precisión, coherencia, profundidad, orden de las ideas, dominio de conceptos y procedimientos, tarea realizada en grupo, exposición del proyecto, soportes para la presentación realizada, juicio crítico, entre otros. El criterio como dimensión importante o esencial es inherente a la naturaleza de la tarea a realizar, el problema a resolver o el proyecto a realizar...; siempre se refiere directamente a las condiciones de calidad de lo realizado, lo que se debe poner de manifiesto en el producto-desempeño integral del estudiante.

La estructura para declarar el criterio de desempeño está definida por un verbo en presente, según Taxonomía de Bloom (2001, p. 86), y una dimensión relevante, así:

Diseño de un criterio de desempeño



Ejemplo: **Formula el problema de estudio**
Establece las relaciones de causa - efecto de un problema en estudio.

Figura 9. Estructura para declarar el criterio de desempeño

- B) Niveles de desempeño (ND):** Son categorías que, dispuestas como una diferencia, definen la calidad de lo que se valora, con respecto al desempeño del estudiante. Se establece como niveles cualitativos: Sobresaliente, Bueno, Aceptable e Insuficiente. Los valores cuantitativos correspondiente a cada nivel, asignados por el programa académico en el rango de 0.0 a 5.0.
- C) Descriptores (D):** Es una breve descripción de la evidencia, que permite emitir juicios de valor con respecto al trabajo del estudiante, en acuerdo con los criterios. Se declara inicialmente lo correspondiente a lo sobresaliente, es decir, lo más completo y exigente, disminuyendo los requerimientos en cada nivel hasta llegar a lo insuficiente.
- D) Una rúbrica o matriz de valoración** constituye una guía de trabajo tanto para estudiantes como para profesores (la que se entrega a los estudiantes antes de iniciar un determinado trabajo para orientarlos con base en los resultados de aprendizaje y criterios de evaluación con los que se juzgará su tarea), es un instrumento utilizado para observar, identificar, caracterizar y describir en detalle el desempeño de los estudiantes y su modo de trabajar en el aula, en la comprensión y resolución de un problema complejo o durante el desarrollo de una tarea concreta, poniendo en evidencia que sus respuestas y trabajos, los conocimientos específicos y destrezas que han construido o adquirido son aplicados(as) en la situación concreta en que se demanda su uso. Las rúbricas, desde este punto de vista, no sólo se utilizan para valorar funciones intelectuales, como la crítica, el desarrollo de habilidades del pensamiento como el análisis/síntesis, la abstracción/concreción y la generalización, la innovación y la creatividad, sino también para inferir y valorar actitudes (disposiciones), valores, hábitos y motivos. En suma, las rúbricas proporcionan una adecuada descripción del desempeño del estudiante en un determinado matiz o aspecto, que se pone de manifiesto permanentemente, proporcionando una mayor solidez a la valoración. Facilitan la valoración del desempeño de los estudiantes en áreas del currículo que indican complejidad, imprecisión, borrosidad y gran subjetividad (Bujan, Rekalde & Aramendi, 2011; del Pozo, 2018).

La Rúbrica constituye una guía de trabajo tanto para estudiantes, para profesores y para el programa; obedece generalmente a un formato matricial o de tabla con un listado de criterios, graduados en niveles de calidad según el resultado de aprendizaje asociado. Institucionalmente, se define en formato matriz con una escala de valoración de cuatro ítems: sobresaliente, bueno, aceptable e insuficiente.



EVALUACIÓN Y ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD - EVA 

RÚBRICA DE VALORACIÓN
 UNIDAD DE COMPETENCIA X - RAPX

Competencia Profesional:				
Unidad de Competencia:				
Elementos de la Competencia:				
Resultado de Aprendizaje del Programa:				
Asignatura que Valora el RAP:				
Técnica de Evaluación:				
Criterio de Evaluación	Nivel Sobresaliente	Nivel Bueno	Nivel Aceptable	Nivel Insuficiente
Criterio 1	Descriptor	Descriptor	Descriptor	Descriptor
Criterio 2	Descriptor	Descriptor	Descriptor	Descriptor
Criterio 3	Descriptor	Descriptor	Descriptor	Descriptor
Criterio 4	Descriptor	Descriptor	Descriptor	Descriptor
Criterio 5	Descriptor	Descriptor	Descriptor	Descriptor

Figura 10. Rúbrica o matriz de valoración de los RAP.
 Anexo 3. Herramienta EVA, momento 2: Rúbrica

Entre las ventajas del uso de rúbricas se distinguen (del Pozo, 2018, pp. 59-60):

- Describen cualitativamente los diferentes niveles de desarrollo y logro que el estudiante debe alcanzar
- Explicitan en detalle los criterios de valoración
- Reducen la subjetividad en el proceso de valoración
- Permiten ajustar las expectativas al precisar los resultados de aprendizaje requeridos y el modo en que se pueden alcanzar
- Permiten que el estudiante revise sus trabajos o tareas antes de entregarlas al profesor(a)
- Promueven la responsabilidad de los estudiantes, al implicarlos o comprometerlos en el proceso de valoración de su propio trabajo (autovaloración)
- Indican con claridad al estudiante sus fortalezas y debilidades de manera que pueden realizar un mejor trabajo en la próxima tarea o problema a resolver

Clases de rúbricas. Existen básicamente dos clases: holísticas y analíticas (del Pozo, 2018: 60-62; Bujan, Rekalde & Aramendi, 2011: 81-84). Si bien, algunos autores (Amante & López, 2016: 115-130) incluyen hoy una tercera clase de rúbrica denominada rúbrica de desarrollo (Developmental Rubric), esta clase de rúbrica describe básicamente el desarrollo de un proceso o producto (la lectura, la escritura, la resolución de un problema, el diseño y desarrollo de algún producto...). También se habla de realizar una “rúbrica electrónica” o e-rúbrica; para ello existen varios programas on-line para elaborar rúbricas, además de que se pueden encontrar en la Web diferentes ejemplos.

Las rúbricas se definen como guías o escalas de evaluación que establecen niveles graduales de dominio o habilidad en relación con el desempeño de una persona en un proceso o producción específica. Estas herramientas integran una variedad de criterios que califican el progreso desde un desempeño principiante hasta uno experto. Las rúbricas representan una evaluación cualitativa del desempeño, aunque también permiten la asignación de

puntuaciones numéricas (Díaz, 2004). Las rúbricas son conjuntos de criterios y directrices diseñados para evaluar el desempeño de los estudiantes en relación con las actividades académicas, y están articuladas con los resultados de aprendizaje que se pretenden lograr, ya sea a nivel de programa o asignatura.

Cada programa académico establece su propia metodología para diseñar y aplicar rúbricas de evaluación, las cuales pueden ser desarrolladas para cada mecanismo de evaluación o resultado de aprendizaje ya sea a nivel de programa o asignatura. Además, los docentes pueden diseñar rúbricas basadas en sus conocimientos y experiencia en la disciplina, lo que les permite tener un conjunto de instrumentos de evaluación para todo el programa. Es crucial considerar los resultados de aprendizaje propuestos al diseñar y aplicar rúbricas de evaluación, ya que estas deben facilitar el logro de dichos resultados en cada curso y en cada momento de desarrollo del programa.

Crterios para la Evaluación:

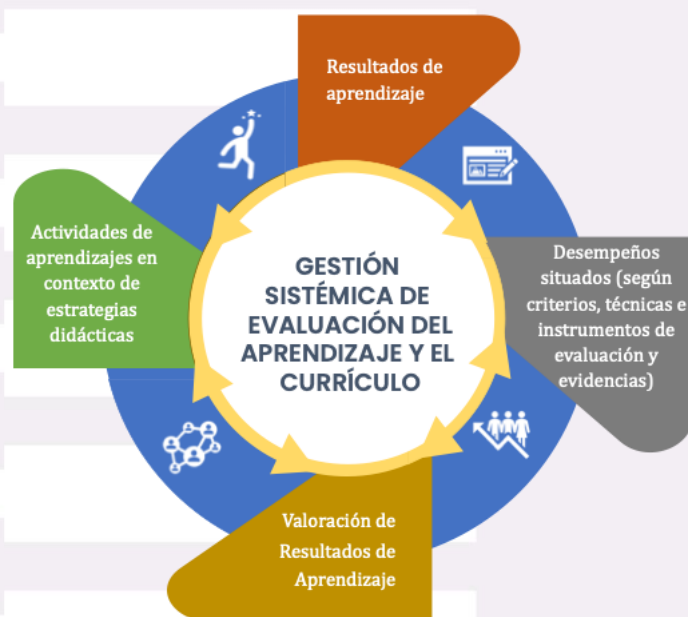


Figura 11. Abordaje sistémico de los Resultados de Aprendizaje

Un modo de concretar los compromisos implícitos y explícitos en la comprensión y uso adecuado de los Resultados de Aprendizaje se encuentra, desde un abordaje sistémico, en el concepto de Evaluación Formativa Continua, la consecuente declaración y valoración (según criterios, técnicas e instrumentos de evaluación y evidencias) de los correspondientes Resultados de Aprendizaje, mediante la reflexión crítica propia del examen de discrepancia y alineamiento

constructivo establecido entre aquellos esperados (en la relación: perfil de egreso/competencia profesional/ unidades de competencia / elementos de competencia/saberes por asignatura/resultados de aprendizaje, según la estructura microcurricular respectiva) y los que en efecto alcanza el(la) estudiante a través de las diferentes actividades de aprendizaje asociadas a las estrategias didácticas utilizadas, sus respectivas secuencias didácticas, ambientes educativos y los variados recursos tecnológicos puestos en juego en las mediaciones establecidas.

La Evaluación curricular o Evaluación del currículo (UNICAMACHO, 2020), conlleva a la mejora continua, comprende el currículo como un proceso y como un producto en sí mismo, que debe revisarse de manera permanente a lo largo de su diseño y desarrollo (Álvarez, 1997). Páez *et al.* (2013) señalan que es un proceso ligado al desarrollo del currículo, que proporciona información cualitativa y cuantitativa entre lo previsto y deseado en el diseño y lo logrado en el desarrollo.



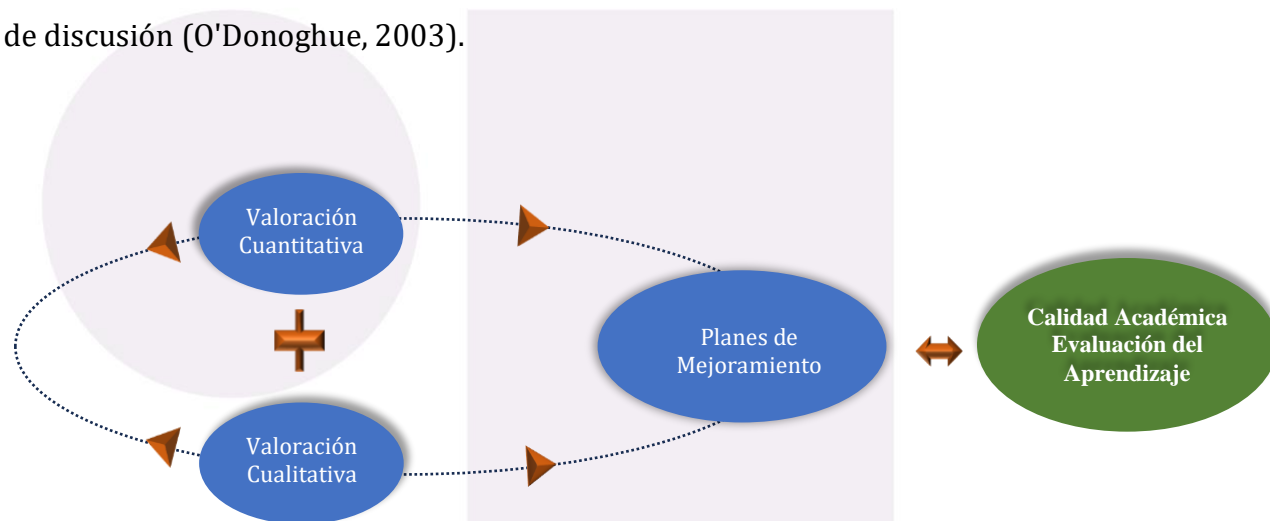
Figura 12. Evaluación Curricular

La evaluación curricular es una dimensión esencial para alcanzar la calidad académica, requiere la definición de Resultados de Aprendizaje (RA) que permitan analizar la trazabilidad de los logros curriculares y plantear nuevos ejercicios de diseño y nuevos procesos de desarrollo; así mismo, el proceso evaluativo debe considerar instrumentos objetivos, pertinentes y confiables con los que se desarrolle la autoevaluación permanente; es por esto que la evaluación se encuentra estrechamente ligada al ejercicio de la investigación educativa, pues define en sí misma los elementos metodológicos que darán lugar a determinar si las condiciones para el desarrollo están dadas o se hace necesario generarlas como parte del diseño y, posteriormente, si surgen asuntos en el desarrollo que deban ser perfeccionados.

Su desarrollo se plantea a partir de un proceso sistémico y articulado con tendencia al proceso de mejoramiento continuo en procura de la calidad académica, que parte de los fundamentos teleológicos definidos por la Institución a partir de su Proyecto Educativo Institucional y más específicamente el Proyecto Educativo de Programa, el cual brinda los referentes y variables necesarias para su valoración en el marco de la articulación que define y facilita el diseño curricular, a partir de la competencia profesional establecida y sus respectivas unidades, elementos y componentes; estos, a su vez, establecen unos resultados de aprendizaje (de programa y asignatura) con los cuales se plantea un mapeo curricular, lo que se constituye en elementos para una valoración cuantitativa de los resultados de aprendizaje del programa por unidad de competencia. El proceso también propone una valoración cualitativa a partir de estrategias que permitan medir los asuntos sociales y educativos que emergen en los actores que participan del proceso formativo y de evaluación de resultados de aprendizaje.

Esta indagación cuantitativa y cualitativa requiere una triangulación metodológica para obtener resultados que permitan valorar con mayor confiabilidad y validez el estado del programa académico. Al respecto, según O'Donoghue y Punch (2003), la triangulación es un “método de comprobación cruzada a través de fuentes múltiples para buscar regularidades en los datos de investigación” y según Erina Audrey (2013) “La triangulación también

chequea información para producir resultados cuidadosos y certeza en la recolección de datos”. Sobre esta base se establece una triangulación metodológica, la cual implica utilizar más de un método para reunir datos, en este caso particular, los resultados obtenidos del mapeo curricular en términos de los niveles de desempeño (excelente, bueno, aceptable e insuficiente), para ello es la construcción los formatos necesarios y el análisis de los grupos de discusión (O'Donoghue, 2003).



Todo el proceso de valoración cuantitativa, sumado a la valoración cualitativa, brinda elementos que para establecer planes de mejoramiento en relación con la evaluación del aprendizaje y la evaluación del currículo.

Figura 13. Valoración cualitativa y cuantitativa

Otras acciones que emergen del currículo y conforman, junto al plan de estudio, el desarrollo de la competencia y perfil profesional como los proyectos integradores, proyectos de aula, prácticas formativas, proyectos de investigación, proyectos sociales, niveles de inglés, pruebas SABER, actividades de bienestar, entre otros, merecen el reconocimiento que emerja de la conexión con los resultados de aprendizaje definidos en el currículo, mediante otras formas tales como las credenciales alternativas, referida como aquellas que se basan en la evaluación de habilidades, destrezas y valores que derivan de actividades no relacionadas con un título profesional o grado y se alinean con las necesidades específicas y oportunas de la fuerza de trabajo (Fong, Janzow & Peck, 2016), pero que, para nuestro caso, se conectan en la

consolidación de un perfil de egreso y, por tanto, se integran al ejercicio de la valoración del aprendizaje y del currículo. Entre las credenciales alternativas encontramos y se proponen: las insignias, microcertificaciones, bootcamp, Mooc’s, Spoooc’s, entre otros.

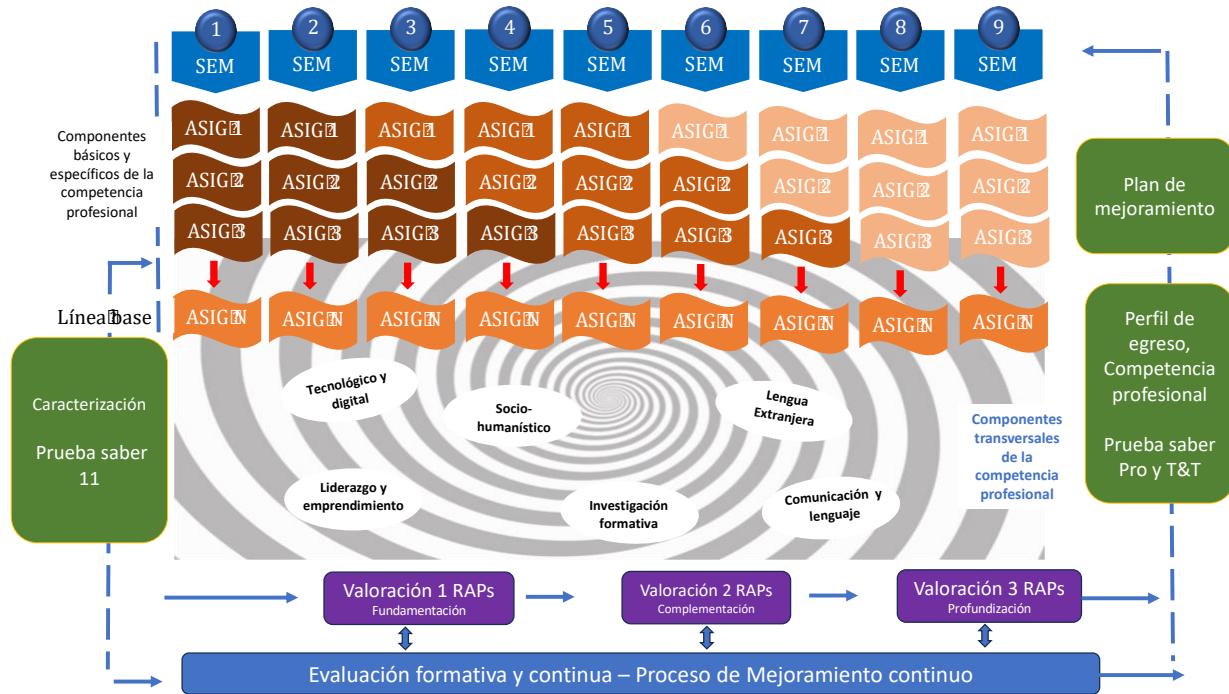


Figura 14. Estructura de valoración de RA

Desde la perspectiva del diseño curricular institucional, se propone la implementación del Sistema de Evaluación y Aseguramiento del Aprendizaje (EvA), el cual representa un proceso evaluativo continuo, holístico y en espiral de la formación en términos del aprendizaje autónomo-significativo-colaborativo. Este sistema se encarga de recopilar información relevante, generar juicios pertinentes y facilitar la toma de decisiones, con el fin de mejorar de forma constante los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Estas tres funciones del sistema se despliegan en tres momentos sucesivos:

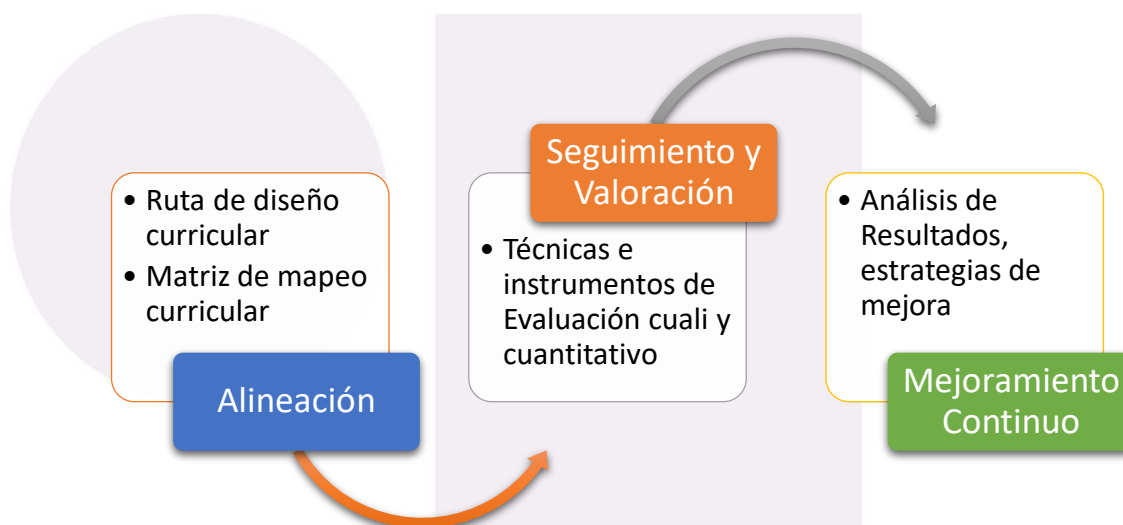


Figura 15. Momentos sucesivos del proceso de Evaluación y Aseguramiento de Evaluación

1. El primer momento, está concebido en la Ruta de Diseño Curricular (Figura 2, pág. 12), se conoce como "**alineación**", donde se lleva a cabo un análisis exhaustivo para proponer o redefinir el programa académico. Durante esta etapa, se realiza una evaluación profunda de la competencia profesional que se espera de los egresados. Los diversos actores del currículo, incluyendo directivos, docentes, estudiantes, egresados y empleadores, participan en un análisis para comprender las demandas y desafíos que enfrentarán los egresados en su vida personal, social y profesional. Se pone especial atención en identificar los saberes necesarios para abordar futuros problemas o situaciones del mundo real, más allá de los contenidos específicos. En este momento de "alineación", se establece la evaluación a partir de la definición de las unidades de competencia, sus elementos respectivos y los Resultados de Aprendizaje del Programa (RAP). Este proceso culmina con la identificación de los

cursos que contribuyen a fortalecer, complementar o profundizar las unidades de competencia del programa, asegurando así una alineación adecuada entre el perfil de egreso, la competencia profesional, las unidades, los elementos de competencia, los resultados de aprendizaje, los componentes y los niveles de desarrollo de la competencia.

El logro del primer momento dentro del sistema EvA es crucial para el éxito continuo del proceso, ya que en esta etapa se definen los aprendizajes asociados a las unidades de competencia que se pretenden valorar.

Una vez definida la malla curricular se establece la “ruta de aprendizaje”, donde se identifican las asignaturas que Introducen (I), Refuerzan (R) y Dominan (D) el desarrollo de los resultados de aprendizaje por cada unidad de competencia, de acuerdo con los componentes de la competencia. Esta alineación entre las unidades de competencia, los elementos y los resultados de aprendizaje con el currículo del programa garantiza que las asignaturas respondan adecuadamente a la formación y evaluación de los aprendizajes. Además, permite reconocer que una asignatura no actúa de forma independiente en la formación del estudiante, sino que su actuación está ligada a la alineación con otras y a la contribución requerida para la formación y evaluación de la competencia profesional, de acuerdo con su nivel de desarrollo.

Esta etapa culmina con el mapeo curricular, una práctica que implica la representación visual y sistemática de los elementos del plan de estudios o currículo educativo. Este proceso facilita la identificación y comprensión de la estructura, secuencia y relación entre los diferentes componentes del programa académico.

unidad de competencia objeto de evaluación. Durante este proceso, se establece una conexión específica entre los entornos de aprendizaje de los cursos que profundizan en las unidades de competencia y los resultados de aprendizaje esperados. Es fundamental destacar el vínculo que se establece entre las técnicas e instrumentos de evaluación utilizados para evaluar la unidad de competencia del programa académico y el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación llevado a cabo por los docentes en los cursos donde se ha definido el dominio de dicha unidad de competencia. En este momento se debe seleccionar los mecanismos e instrumentos de evaluación de los RAP, definir los momentos de evaluación y recopilar sistemáticamente información sobre el desempeño de los estudiantes en sus aprendizajes

Una vez determinado qué se evaluará en las unidades de competencia y definidos los cursos donde el estudiante dominará estos aprendizajes, se procede a establecer los tiempos en que se desarrollará el seguimiento y la valoración por cohorte de estudiantes, considerando los niveles de desarrollo de la competencia. Por ejemplo, se espera realizar el primer seguimiento a la unidad de competencia UC1: Unidad de Competencia de Fundamentación en tercer o cuarto semestre, a la unidad de competencia 2 UC2: Unidad de Competencia de Complementación en séptimo u octavo semestre, y valorar todas las unidades UC1: Unidad de Competencia de Fundamentación, UC2: Unidad de Competencia de Complementación y UC3: Unidad de Competencia de Profundización en el décimo semestre para garantizar el alcance específico de la competencia profesional.

Luego de identificar los momentos y tiempos de evaluación, se desarrollan las técnicas e instrumentos más adecuados para recopilar información y valorar el progreso de los estudiantes en cada unidad. En este segundo momento, se establece un diálogo específico entre la asignatura relacionada con los resultados de aprendizaje de la unidad de competencia (micro currículo) y lo que se espera evaluar de ella. Se construye una estrategia de evaluación basada en los elementos de la competencia y

los resultados de aprendizaje del programa, que cumpla con los objetivos del curso y permita valorar el desarrollo de la unidad de competencia.

Al diseñar la estrategia de evaluación a nivel micro currículo, es esencial definir la técnica y el instrumento de valoración. La técnica de evaluación debe desafiar al estudiante a enfrentarse a problemas o situaciones, proponer soluciones, adoptar una perspectiva crítica, entre otros. Algunos ejemplos de técnicas de evaluación son: análisis de casos, proyectos de intervención, trabajos de grado, etnografías, ensayos o comentarios argumentativos, portafolios, informes de laboratorio, elaboración de un diagnóstico, plan de trabajo o plan de acción, resolución de problemas, diseño o implementación de un programa o una estrategia, actividades integradoras, entre otros.

En cuanto al instrumento de valoración, se sugiere el uso de rúbricas analíticas o matrices de valoración alineadas con los resultados de aprendizaje y los niveles de desempeño. Estas permiten evaluar el desempeño de cada resultado y analizar el trabajo del estudiante en relación con las habilidades requeridas en cada unidad de competencia. Las rúbricas facilitan el reconocimiento del progreso de cada elemento de la competencia y de los resultados de aprendizaje, permitiendo una ponderación diferenciada según el análisis de la unidad de competencia y su nivel de desarrollo. Los resultados de la evaluación por rúbricas alimentan la tercera etapa del proceso, proporcionando datos sistematizados para análisis longitudinales y comparativos.

Este momento concluye con la elaboración del Plan de Valoración de la Unidad de Competencia, donde se registran las decisiones tomadas para garantizar la claridad sobre lo que se evaluará en cada unidad de competencia, el cronograma para la recolección de datos y la elaboración del informe de valoración, así como los responsables de su implementación y análisis de desempeño. Además, se desarrolla el instrumento utilizado para recopilar la información, que en este caso es la Rúbrica de Valoración. Es importante destacar que la elaboración de la rúbrica de valoración

es el resultado de la colaboración entre las autoridades académicas, los profesores y los asesores de cada facultad.

EVALUACIÓN Y ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD - EVA



Seguimiento y Valoración

Se implementan diversas técnicas e instrumentos de evaluación para reconocer el desempeño de los estudiantes en cada uno de los aprendizajes que conforman la unidad de competencia objeto de evaluación

Unidad de competencia	Elementos de competencia	Resultados de aprendizajes	Criterios de Evaluación	Ruta de aprendizaje	Momentos de valoración	Técnica de Evaluación (CUALITATIVO O CUANTITATIVO)	Instrumento de valoración	Tiempo recolección de datos y tiempo informe de valoración	Responsables
UC1	EC1	UC1RAP1							
	ECX	UC1RAP2							
UC2	EC1	UC2RAP1							
	ECX	UC2RAP2							
UC3	EC1	UC3RAP1							
	ECX	UC3RAP2							

Diseño o elaboró:	
Revisó:	
Aprobó:	
Fecha:	

**Figura 17. Plan de valoración de la unidad de competencia, Sistema de Evaluación y Aseguramiento del Aprendizaje -EvA-
 Anexo 2. Herramienta EVA, momento 2: Seguimiento y valoración**

3. Por último, el tercer momento se identifica como "**Mejoramiento Continuo**", debido a que una vez se han obtenido los resultados de los estudiantes evaluados en relación con cada resultado de aprendizaje, se procede a analizar de forma sistemática esta información. El objetivo es identificar de manera clara y oportuna el nivel de desempeño de los estudiantes en relación con los elementos definidos para cada unidad de competencia. En este momento, se brinda la oportunidad a los participantes del currículo de reflexionar nuevamente sobre la formación proporcionada por el programa académico y de tomar decisiones orientadas a mejorar algunos aspectos y optimizar otros. Esto se logra a través de la elaboración de un plan de acción o plan de

mejora. Basándose en el análisis de los desempeños de los estudiantes, las decisiones pueden dirigirse a mejorar ciertos aspectos del sistema de evaluación de la competencia profesional o a implementar mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje o en la ruta de aprendizaje que abarca varios cursos. Este momento está centrado en la valoración de los resultados y la toma de decisiones para generar cambios a nivel micro o meso curricular. Estos cambios buscan mejorar el desempeño de los estudiantes y fortalecer el programa académico en su conjunto.

Implica analizar los resultados obtenidos para identificar tanto las fortalezas como los aspectos a mejorar en los procesos curriculares, en línea con las unidades de competencia, los elementos de la competencia y los resultados de aprendizaje definidos para el programa académico.

Durante esta fase, se examinan los resultados de los estudiantes en conjunto con las estrategias didácticas propuestas por los docentes y las expectativas del programa en cuanto a la formación de la competencia profesional. Se elabora un informe sobre el desempeño de los estudiantes en relación con los resultados de aprendizaje, los elementos de la competencia y las unidades de competencia del programa.

La evaluación reflexiva y propositiva resultante debe conducir a planes de mejora que aborden aspectos tanto del macro como del meso y micro currículo. Es fundamental determinar en qué medida y a través de qué estrategias se puede mejorar el desarrollo de la competencia profesional.

Además, es necesario definir acciones de seguimiento y acompañamiento para evaluar la efectividad de las medidas implementadas para fortalecer las unidades de competencia. Esto implica no sólo estrategias por parte de los docentes, sino también considerar las actividades realizadas por los estudiantes.



EVALUACIÓN Y ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD - EVA

MEJORAMIENTO CONTINUO

La evaluación reflexiva y propositiva resultante debe conducir a planes de mejora que aborden aspectos tanto del macro como del meso y micro currículo.

Análisis de resultados y Plan de Mejoramiento Continuo	
Programa Académico	
Competencia Profesional	
Unidad de Competencia	
Elementos de la competencias	
Resultado de Aprendizaje - RAP	
Asignatura que valora el RAP:	
Número de estudiantes valorados:	
1. Hallazgos obtenidos en las mediciones	
<p><i>Es importante incluir un breve informe que describa los hallazgos obtenidos en las mediciones realizadas, así como las propuestas de mejora que se derivan de dichos hallazgos. Por lo tanto, es fundamental tener en cuenta que las dificultades encontradas pueden presentarse a nivel microcurricular (relacionadas con la planificación y diseño de actividades específicas) o mesocurricular (vinculadas con la organización y coordinación de los contenidos y actividades en el programa académico).</i></p>	
2. Oportunidades de mejora identificadas	
<p><i>Para cumplir con el objetivo de desarrollo de las unidades de competencia, es de suma importancia registrar los puntos por mejorar identificados por los estudiantes durante el proceso de valoración. Esto se puede lograr a través del uso de diferentes instrumentos, como rúbricas, que permitan identificar oportunidades de mejora en áreas como el análisis de situaciones y el uso de herramientas tecnológicas. Es fundamental que se preste atención a estos aspectos para poder brindar un mejor apoyo a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.</i></p> <p><i>Ejemplos: Dificultades para expresarse con claridad, dificultad para aplicar los conocimientos teóricos a situaciones prácticas, poco dominio de las herramientas tecnológicas necesarias para el desarrollo de la unidad de competencia.</i></p> <p><i>Preguntas clave: ¿Cuáles son las principales dificultades observadas por y en los estudiantes durante la valoración? ¿En qué aspectos específicos de la unidad de competencia o elementos de la competencia muestran los estudiantes menos dominio o habilidad? ¿Qué impacto tienen estas limitaciones en el desarrollo de la competencia profesional? ¿Cómo involucrar a los estudiantes activamente en su propio proceso de mejora y desarrollo en su proceso de aprendizaje?</i></p>	
Acciones de mejora	
<p><i>Registrar y documentar de manera clara, precisa y detallada las oportunidades de mejora identificadas en los estudiantes en el proceso de valoración. Esto debe tener presente lo siguiente: (1) identificación de oportunidades de mejora; (2) análisis a las reformas curriculares del programa; (3) Diseño de estrategias de mejora; (4) implementación de acciones y (5) monitoreo y evaluación del proceso.</i></p> <p><i>Ejemplos: cambios en los contenidos de la asignatura; reorganización de sílabos; retiro o adición de asignaturas, etc.</i></p> <p><i>Preguntas clave: ¿Cómo se alinean estas oportunidades de mejora con las reformas curriculares implementadas en el programa académico? ¿Cuáles son los recursos necesarios para implementar estas acciones de mejora? ¿Cómo se pueden adaptar los materiales y recursos existentes para apoyar las acciones de mejora? ¿Cómo evaluar la efectividad de las acciones implementadas en el mejoramiento del desempeño de los estudiantes?</i></p>	
Seguimiento	
<p><i>Definir las acciones para hacer seguimiento y acompañamiento que permitan evaluar el desarrollo de las acciones implementadas para el fortalecimiento de las unidades de competencias. Considere pertinente plantear diversas estrategias no solo por parte de los y las docentes, sino, también que tengan en cuenta a las actividades que realizan los estudiantes.</i></p> <p><i>Ejemplo: encuestas a los profesores que dan las asignaturas de la ruta de aprendizaje de la unidad de competencia, En los periodos 2024-2 y 2025-1 se aplicarán las técnicas de evaluación definidas, con el fin de contar resultados del impacto de las acciones de mejora aplicadas.</i></p> <p><i>Preguntas clave: ¿Cuáles son las unidades de competencias que se están buscando fortalecer y cuáles son los elementos específicos para lograrlo? ¿Qué estrategias van a implementar e integrar para el seguimiento y acompañamiento de los estudiantes en el desarrollo de las unidades de competencia? ¿Cómo evaluar la efectividad de las estrategias de seguimiento y acompañamiento? ¿Cómo se va a integrar actividades de seguimiento y acompañamiento en el plan de estudios de la asignatura y en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes y docentes?</i></p>	

En este proceso de seguimiento, se establece un ciclo de mejora de las unidades de competencia que generalmente abarca tres años para programas profesionales y dos años para tecnologías. Este ciclo permite disponer de datos, tendencias, análisis de mercado, investigaciones y retroalimentación para identificar si se realizaron los cambios necesarios en el programa académico.

Figura 18. Análisis de resultados y plan de mejoramiento, Sistema de Evaluación y Aseguramiento del Aprendizaje -EvA- Anexo 4. Herramienta EVA, momento 3: Mejoramiento continuo

Enfoques de evaluación:

En la revisión bibliográfica sobre enfoques de la evaluación se ha podido establecer diferentes orientaciones según postura de autores con trayectoria investigativa en el tema. Entre las más divulgadas se pueden mencionar: la tradicional, la diagnóstica, de criterios, sumativa, auténtica, formativa, sostenible, alternativa, entre otras; sin embargo, para el presente documento, según su finalidad, serán categorizadas en tres grandes líneas según su propósito; en otras palabras, para responder a la pregunta “para qué evaluar”. En este orden: la diagnóstica, para programar, ajustar y prevenir; la sumativa para certificar y/o acreditar; y la formativa para formar y aprender.



La Evaluación Diagnóstica: para Bloom (1975) y Domínguez (1977) es la que proporciona información acerca de las capacidades y potencialidades del alumno antes de comenzar un proceso de enseñanza para saber si puede llevar a cabo una serie de actividades con un rendimiento aceptable. Según Orozco Jutorán (2006), la evaluación diagnóstica se centra en conocer el tipo y nivel de conocimientos que tienen los estudiantes antes de iniciar un curso o asignatura, con el propósito de intervenir, ayudar y comparar los conocimientos de los estudiantes antes y después del aprendizaje, y así percibir su progreso. Esta evaluación constituye una fuente de información valiosa que debe ayudar a un mejor conocimiento del estudiante y una oportunidad para la reflexión de los docentes sobre sus programaciones y prácticas de aula y, finalmente, para analizar, distinguir y discernir entre lo que es capaz de hacer o no el estudiante. La evaluación diagnóstica es, por lo tanto, un procedimiento para recoger y tratar información sobre el nivel de desarrollo de las competencias del estudiante con el fin de conocer, pronosticar y tomar decisiones que favorezcan el pleno desarrollo educativo de los alumnos (Orozco-Jutorán, 2006)

Para Noizet y Caverni (1978) citados por Jiménez (1992), no es simplemente entender que un estudiante se encuentra capacitado para o que el otro esté más preparado para; es necesario entender que la información arrojada en la evaluación diagnóstica es fiable y válida en términos de utilidad para facilitar adaptaciones constructivistas, es decir, que el foco se encuentra en la perspectiva de una enseñanza adaptativa que tiene en cuenta las características individuales de los propios estudiantes.

Según definiciones anteriores, este tipo de evaluación responde más a un medio que se aproxima a conocer los niveles de conocimientos, habilidades y actitudes del estudiante antes de iniciar un proceso educativo y, por lo tanto, en una herramienta que puede utilizar el profesor para diseñar estrategias que promuevan y faciliten los aprendizajes próximos a abordar; sin embargo, no es en sí una evaluación que puede ser aplicada para conocer si un aprendizaje ha sido adquirido o no por el estudiante luego de llevar a cabo un proceso educativo que involucra nuevos saberes.

La Evaluación Sumativa: conocida también como evaluación final, de producto o de resultado. La evaluación sumativa, según Moreno Oliveros (2016), tiene el firme propósito de certificar el nivel de rendimiento de un estudiante al final de un curso o programa, decidir si se produce el éxito o el fracaso, hace referencia al juicio final y global de un proceso que ha concluido y sobre el que se emite una valoración terminal. Su preocupación es indicar cuánto ha progresado o aprendido el estudiante y su finalidad principal es servir a la selección y jerarquización de estudiantes según los resultados logrados (Gimeno 1995). Es decir, los clasifica en categorías, según resultados obtenidos.



En esta misma línea, para Ravela (2013), la evaluación sumativa está orientada a “acreditar” el aprendizaje a partir de los logros o resultados obtenidos, tiene un carácter retrospectivo

que sanciona lo que ha ocurrido, lo cual no se compadece de resultados anteriores para certificar un aprendizaje, a pesar de que se haya obtenido dicho aprendizaje.

Este enfoque evaluativo, continuando con Ravela (2013), puede realizarse en distintos momentos del proceso, ya sea al final de un periodo académico institucional o en momentos decisivos de los profesores al terminar cada unidad de aprendizaje.

Por lo general, los instrumentos utilizados son las pruebas escritas, orales, los test, cuestionarios, los exámenes del Estado o las pruebas estandarizadas anuales, típicas evaluaciones sumativas. Los resultados de estas pruebas se utilizan con frecuencia para la rendición de cuentas a fin de determinar qué tan bien están actuando las instituciones educativas, las zonas educativas o los estados. Dada su naturaleza poco frecuente y de amplia cobertura, lamentablemente, sus resultados con frecuencia son utilizados inadecuadamente para diseñar currículos y para tomar decisiones de intervención (Moreno Oliveros, 2016, p. 154). El sistema educativo y la presión social, continua Moreno Oliveros (2016), reclaman básicamente evaluaciones sumativas finales, mientras que la evaluación útil para el profesor es la formativa, y la distinción entre una y otra es fundamental para entender el sentido pedagógico de la evaluación.

Finalmente, la comprensión y precisión de la respuesta a la pregunta “¿para qué evaluar?” es lo que determina el carácter de la evaluación.



La evaluación formativa: en esta categoría se incluyen todos los enfoques en evaluaciones que han surgido como alternativas en oposición a la evaluación tradicional y comparten elementos comunes como el propósito, la inclusión de otros saberes diferentes al cognitivo, el aprendizaje contextualizado, los instrumentos, las diferentes metodologías, la importancia de la definición de criterios, la retroalimentación, la articulación entre la enseñanza y la

evaluación y, finalmente, la fundamentación teórica, que en últimas es la que da un nombre u otro según el énfasis en su fundamentación.

En esta categoría de evaluación formativa, de acuerdo a la trayectoria de fundamentación teórica y divulgación, son conocidas: *la evaluación basada en criterios* (Popham, 1983); *la evaluación por competencias*, derivada de la formación por competencias, la cual ha sido discutida en todo el contexto internacional, desde su propuesta con el proyecto Tuning iniciado desde el 2004; en el marco de este enfoque procede la enseñanza y la evaluación integral de los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales. *La evaluación sostenible* (Boud 2000), fundamentada en los aprendizajes a largo plazo; *la evaluación interactiva*, o de intercambio (Barberá 1997), se fundamenta en los proceso de enseñanza y evaluación como aspectos inherentes e inseparables; *la evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje* (Moreno Olivos, 2017), al respecto, se precisa la diferencia de este juego de palabras: en el caso “del aprendizaje” se refiere a la evaluación que permite conocer el estatus o nivel de aprendizaje del sujeto que se evalúa y “para el aprendizaje” hace referencia a la evaluación como una experiencia del aprendizaje; *la evaluación auténtica* (Díaz Barriga, 2005), esta perspectiva promueve tanto en la enseñanza como en la evaluación actividades que lleven a aprendizajes contextualizados.

Retomando la categoría de la evaluación formativa y los elementos comunes que comparten los enfoques alternativos, vale la pena esclarecer el propósito de la evaluación formativa:

La evaluación formativa Heritage (2007) citado por Moreno Oliveros (2016) es un proceso sistemático para obtener evidencia continua acerca del aprendizaje. Los datos reunidos son usados para identificar el nivel actual del alumno y adaptar la enseñanza para ayudarlo a alcanzar las metas de aprendizaje deseadas. En la evaluación formativa, los alumnos son participantes activos con sus profesores, comparten metas de aprendizaje, comprenden cómo van progresando, cuáles y cómo son los pasos siguientes que necesitan dar.

Salinas (2019) define la evaluación formativa como aquella que se realiza con el propósito de favorecer la mejora de algo, se ocupa tanto de los procesos como de los resultados; en la evaluación formativa, los estudiantes aprenden a controlar sus procesos de aprendizaje, se dan cuenta de lo que hacen, captan las exigencias de la tarea y responden consecuentemente, planifican y examinan sus propias realizaciones, identifican los aciertos y las dificultades; emplean estrategias de estudio pertinentes para cada situación, valoran sus logros y corrigen sus errores.

El propósito en la evaluación formativa es promover el aprendizaje y la participación del estudiante en el proceso de evaluación. Es importante en este punto hacer un alto y acordar que el tipo de aprendizaje de la evaluación formativa tiene un enfoque constructivista, es decir que se construye de manera individual a partir de las condiciones pedagógicas y didácticas que se promuevan en el ambiente. Además, también es necesario el reconocimiento de unos aprendizajes ya concebidos con que llegan los estudiantes al aula. Jhon Locke introdujo el término “la tabla rasa” para referirse a que el ser humano llega a la existencia sin nada escrito, como una tabula rasa; el término fue retomado por Jhon Dewey e introducido al campo pedagógico haciendo referencia a que el niño llega al aula con unos aprendizajes y no como una tabla rasa, haciendo alusión a la definición de Locke. En adelante el termino sirvió de inspiración para que estudiosos de la psicología educativa y la pedagogía continuaran su uso hasta hoy, el cual es conocido como “los saberes previos” con que llegan los estudiantes al aula.

Es valida la aclaración anterior para comprender el papel que juega el aprendizaje en los procesos de evaluación con énfasis en el aprendizaje. Para Moreno Olivos (2016, p. 38), el aprendizaje es la materia prima de la evaluación, toda vez que los profesores, cuando evalúan a sus alumnos, no lo hacen en el vacío, sino que justo lo que valoran es su aprendizaje. Entre los aprendizajes más representativos de este enfoque constructivista y que acoge el Modelo Pedagógico Institucional, están:

Desde la teoría de aprendizaje significativo de Ausubel, la nueva información que llega a una estructura cognitiva debe hacer un proceso de anclaje con aprendizajes anteriores, que configura un nuevo aprendizaje. Hace referencia a la atribución de sentido que los estudiantes deben poner en juego en su proceso de aprendizaje. Aquí, las relaciones establecidas entre lo previo aprendido y lo nuevo aprender es muy importante, así como el valor, relevancia y utilidad de aquello que están aprendiendo, para el ejercicio de su profesión y para la vida.

Desde el neologismo de la autopoiesis propuesta por Maturana y Varela (1975), refiriéndose a la capacidad de los sistemas de reproducirse y mantenerse por sí mismos, es traída a complementar este aprendizaje como una analogía para poner en acción y de manera individual las ideas rectoras, actitudes y valores inherentes a la autogestión, la autorregulación, el dominio de sí mismo y la necesidad de agenciar su propio aprendizaje (Institución Universitaria Antonio José Camacho, 2013)



Se pone de manifiesto en el trabajo colaborativo que los estudiantes deben poner en acción. Si bien, el trabajo independiente del estudiante es una condición necesaria, es insuficiente y se debe complementar con el trabajo en equipo. En este orden de ideas, la colaboratividad del aprendizaje debe cobrar mucha fuerza, igualmente, en las estrategias didácticas que se implementen en el aula. No sólo se aprende autónomamente, en el trabajo independiente, sino también con otros(as).

Figura 19. Aprendizaje integrados

Otro elemento común entre la evaluación formativa son los contenidos temáticos, que bajo este enfoque son concebidos como una red de saberes que integran *lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal*, y no como temas aislados unos de otros. Esta fundamentación es compartida por la *evaluación contextualizada, la evaluación del y para el aprendizaje, la evaluación por competencias y la evaluación sostenida o sustentable*. Vale la pena entonces aclarar cada uno de estos saberes y el cómo se pueden integrar.

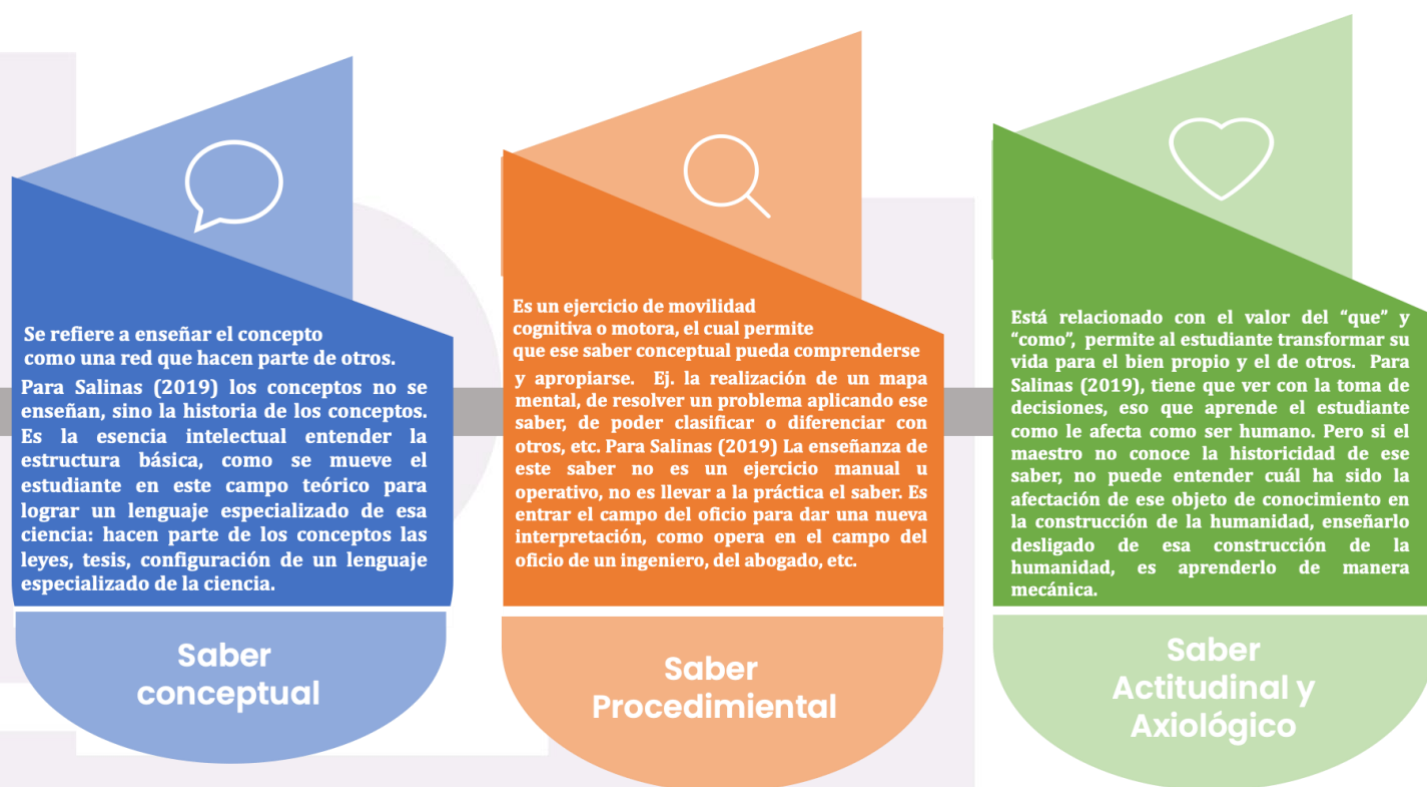


Figura 20. Red de Saberes

En la categoría de evaluación formativa, la evaluación puede darse también desde otros agentes; es también de carácter formativo formar a los estudiantes para evaluarse a sí mismos y evaluar a sus compañeros. Para Salinas (2019) es de vital importancia el establecimiento de criterios claros que orienten la sana evaluación entre los diferentes agentes. Las definiciones a continuación son tomadas del Modelo Pedagógico Institucional (2013) de la Institución Universitaria Antonio José Camacho, pág. 53 y 54.

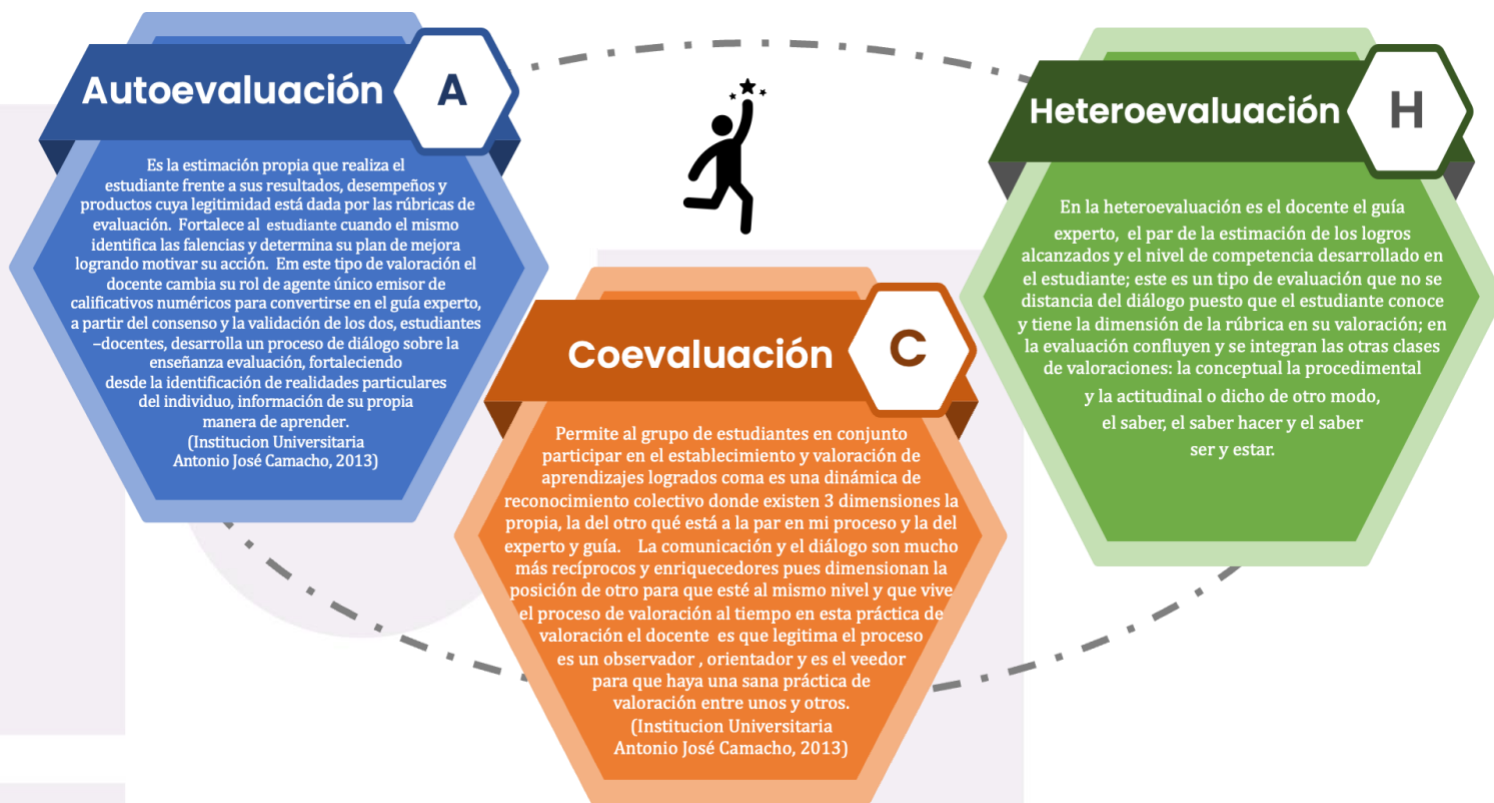


Figura 21. Categorías de evaluación formativa

Es central definir previamente unos criterios de evaluación (Popham, 1983) referidos a lo que se espera que el estudiante haga, con independencia de la comparación con otros estudiantes “de su clase”. Esta consideración permite constatar que un estudiante alcanzó, o no, la condición de calidad previamente establecida.

Para Rodríguez Gómez *et al.* (s.f.), los criterios de evaluación son un elemento transversal del procedimiento de evaluación. Tienen que ser coherentes con los propósitos de aprendizaje, estar explícitos en los instrumentos de evaluación y facilitar información sobre los niveles alcanzados en los resultados de aprendizaje.

Siguiendo a Ibarra Sáiz (1999) citado por Rodríguez Gómez (s.f.), los criterios 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 sea 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, coherentes y que proporcionen oportunidades de aprendizaje.

La retroalimentación-proalimentación: según Rodríguez Gómez *et al.* (s.f.) es requisito que se aporte retroalimentación (feedback) y proalimentación (feedforward) a los estudiantes durante sus ejecuciones, además de fomentar y formar en esta práctica a los estudiantes en el resto de las modalidades de evaluación donde estos poseen mayor protagonismo, como la autoevaluación, la evaluación entre iguales y la coevaluación. Aportar información es imprescindible, así como reflexionar sobre la calidad de la retroalimentación que se ofrece. La importancia de aportar retroalimentación de forma adecuada en tiempo y forma es una cuestión fundamental en la consolidación del aprendizaje y para la autorregulación de este. Hay que recalcar que otra importante condición es la de proporcionar la retroalimentación de forma rápida para que tenga mayor utilidad y que pueda adoptar tanto la forma oral como la forma escrita (Carless, 2004; Gibbs y Simpson, 2004). A diferencia de la retroalimentación, la intención de la proalimentación es ir más allá, proporcionando información útil no sólo para la mejora del desempeño presente, sino para su generalización a futuras tareas académicas y laborales (Carless, Joughin y Mok, 2006; Bloxham y Boyd, 2007 citado por Rodríguez Gómez, s.f.).

Finalmente, podemos expresar que **la Evaluación formativa y continua** que propone este modelo, en el marco del Modelo Pedagógico Institucional, se refiere al desarrollo de actividades de aprendizaje a lo largo del proceso formativo, que se centra en la integralidad del ser. Su definición en extenso se representa mediante el mapa conceptual que pone de manifiesto una red de conceptos desde la perspectiva teórica de la pedagogía conceptual:

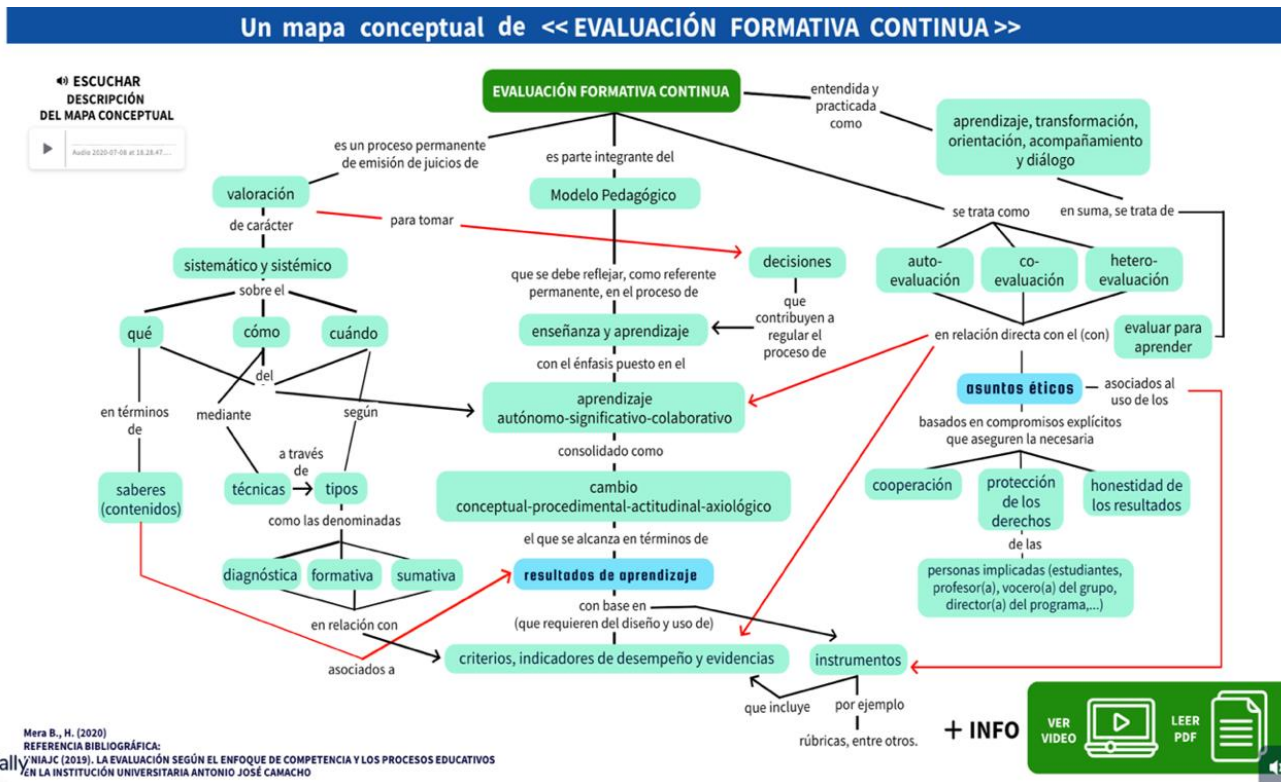


Figura 22. Un mapa conceptual de evaluación formativa y continua

Fuente: <https://view.genial.ly/5f00824f462f080d9ff03200/presentation-mapa-conceptual-efc>

El mapa conceptual se configura en tres ramas interconectadas: en la rama central se hace referencia directa al proceso de enseñanza y aprendizaje a la luz del Modelo Pedagógico Institucional (MPI, 2013), con el énfasis puesto en el aprendizaje autónomo-significativo-colaborativo, consolidado como cambio conceptual-procedimental-actitudinal y axiológico, el que se alcanza en términos de *resultados de aprendizaje*, con base en criterios y evidencias.

Igualmente, se destacan formando parte de la rama izquierda del mapa propuesto, que la *evaluación formativa continua* es un proceso permanente de emisión de juicios de valoración sobre el qué, cómo y cuándo se evalúa, y de la rama derecha del mapa, que la evaluación formativa continua es entendida y practicada como aprendizaje, transformación, orientación, acompañamiento, diálogo y que, en suma, se trata de *evaluar para aprender*; así mismo, se resaltan los *asuntos éticos* asociados a la evaluación.

En este sentido, la evaluación formativa y continua se refiere al desarrollo de actividades de aprendizaje a lo largo del proceso formativo, en el contexto de estrategias didácticas, que permita la asimilación de los saberes conceptuales/procedimentales/actitudinales y axiológicos, el cumplimiento de los objetivos y la valoración del aprendizaje logrado establecidos como *resultados de aprendizaje* de la respectiva asignatura, mediante tres tipos: diagnóstica, formativa y sumativa.



Figura 23. Tipos de evaluación formativa y continua

Está direccionada mediante un acompañamiento continuo en el proceso de enseñanza/aprendizaje, donde el profesor valora e interpreta los avances del estudiante para retroalimentar y buscar un desempeño mayor, con el propósito de la mejora continua y la reflexión-acción del estudiante en su proceso de aprendizaje; se centra en la integralidad del ser.

Es importante destacar que, en lo tocante con la valoración asociada al desarrollo de competencias en la UNIAJC, la complejidad está en el centro de un programa de formación

profesional con enfoque de competencia. No olvidemos que ser competente (idóneo, proficiente) implica saber gestionar lo complejo, puesto que la vida, la condición humana, los grupos de personas y/o los entornos son en sí mismos cambiantes e inciertos (Bujan, Rekalde & Aramendi, 2011, pp. 44-49).

El concepto de valoración (Tobón, 2015, pp. 319-351) distingue, de todas maneras, el carácter apreciativo de dicho proceso y la función de reconocer lo que los estudiantes aprenden en una integración con el saber conocer, el saber hacer, el saber ser y el saber estar-convivir. La valoración bajo estas condiciones refrenda:

- El reconocimiento de los resultados de aprendizaje asociados de manera sistemática a los elementos y unidades de competencia inherentes a la competencia profesional, considerando los niveles de desarrollo y los componentes de la competencia, se lleva a cabo utilizando criterios de evaluación y niveles de desempeño respaldados por evidencias.
- La comparación de la situación observada, la deseada y la emisión de juicios de valor.
- Además del conocer, el saber conocer y el saber hacer, el acento en las dimensiones del saber ser y el saber estar-convivir implícitos en todo desempeño profesional y humano.
- El énfasis en el carácter formativo, continuo, integrado y transformador del proceso de valoración, como aprendizaje, como información de retorno permanente.
- El diseño y uso de estrategias de valoración, así como la validación de los instrumentos utilizados.

La finalidad de un proceso de valoración asociado a las unidades de competencia de una competencia profesional es disponer de evidencias que soporten y pongan de manifiesto actuaciones en entornos bajo condiciones específicas, de manera que se pueda inferir que el desempeño esperado se ha alcanzado de modo conforme. Incluye los productos o resultados requeridos para evidenciar un desempeño idóneo o proficiente en un ámbito formativo, profesional, de la vida.

Las evidencias son acciones concretas, observables, por lo tanto, resultados o productos tangibles que se pueden clasificar en tres grupos (del Pozo, 2018, pp. 24-35):

- **Producto.** Evidencia directa, concreta, de la acción situada de un sujeto. Puede ser el producto en sí o un registro de este a través de un medio (audio, video, fotografía). Incluye documentos, estadísticas, informes, fotografías.
- **Prueba.** Valoración realizada donde se ponga en evidencia los conocimientos y/o habilidades del sujeto en relación con el nivel de desarrollo de la competencia profesional en cuestión: incluye: exámenes, entrevistas, simulaciones, certificaciones.
- **Testimonio.** Una tercera persona atestigua que el sujeto valorado en efecto posee cierto conocimiento, destreza, actitud, capacidad o conocimiento asociado con el nivel de desarrollo de la competencia profesional en consideración. Incluye: cartas, certificaciones, recomendaciones.

Las evidencias recabadas en el proceso de valoración de las unidades de competencia, cualquiera que sea su naturaleza, sólo son adecuadas si se relacionan directamente con los elementos de competencia-resultado de aprendizaje que valoran, si permiten evidenciar el desempeño del sujeto valorado, si es posible documentarlas para que entren a formar parte del portafolio y si son útiles para el sujeto en la demostración de su idoneidad o proficiencia.

Los principios en que se debe basar la valoración de las unidades de competencia de la competencia profesional son:

- **Pertinencia.** Una evidencia se considera pertinente si permite inferir directamente el estado del nivel de desarrollo de la competencia profesional de un sujeto, con una referencia específica al elemento(s) de competencia o resultado de aprendizaje.
- **Veracidad.** Una evidencia es veraz si se tiene la certeza de que ha sido generada por el sujeto evaluado, o que corresponde a quien la emite, como es el caso de un testimonio. La evidencia más veraz es cuando el(a) valorador(a) observa directamente al sujeto realizando la tarea, resolviendo el problema, y la valora. Existen otras evidencias con

alta veracidad como el registro mediante algún medio audiovisual (de audio, fotográfico, video), o que una persona creíble garantice su veracidad.

- Vigencia. La evidencia debe ser relativamente reciente, de modo que pueda dar cuenta de que el sujeto está en el nivel de desarrollo de la competencia en el tiempo presente.

En la medida en que las tareas de valoración se diversifican y complejizan para favorecer el desarrollo de la competencia profesional, así mismo se requiere de mecanismos adecuados para valorar con fundamento los nuevos productos, ya sean producidos por los estudiantes individualmente o por los estudiantes organizados en equipos (en trabajo colaborativo). Portafolios, exposiciones sobre un estudio de caso, simulaciones, informes de investigación, grupos focales, entrevistas, cuestionarios, para listar algunos, necesitan modos de conceptualización y tratamiento con instrumentos obviamente diferentes de los utilizados tradicionalmente a través de los llamados exámenes a papel y lápiz.

La evaluación es fundamental para generar evidencia del aprendizaje. Por lo tanto, al describir los resultados del aprendizaje es crucial determinar qué mecanismos e instrumentos de evaluación son los más adecuados para verificar si el estudiante ha adquirido los conocimientos deseados. Es esencial que los resultados del aprendizaje y los métodos de evaluación estén alineados. De esta manera, al formular los resultados del aprendizaje, se debe pensar en los mecanismos e instrumentos que serán más pertinentes para medir el nivel de logro del estudiante. Esta anticipación permite al estudiante comprender claramente qué se espera de él y cómo demostrarlo.

Los resultados del aprendizaje deben redactarse de manera que puedan ser observados directa o indirectamente. Por ejemplo, a través de la realización de tareas que requieran ciertos conocimientos, los cuales el estudiante debe explicar al ser evaluado sobre su desempeño. Preguntas como: ¿Cómo demuestra el estudiante lo que ha aprendido? o ¿Cómo se puede observar que un resultado del aprendizaje definido ha sido adquirido? son útiles para reflexionar sobre los métodos y criterios de evaluación más adecuados para evidenciar

el aprendizaje del estudiante. Por lo tanto, los procedimientos de evaluación deben ser cuidadosamente diseñados, proporcionados a los estudiantes y revisados regularmente.



Figura 24. Técnicas de evaluación Directos e Indirectos
Fuente: ANECA (2017).

Todas las técnicas de evaluación ya sean directas o indirectas, tienen sus ventajas y desventajas al momento de evaluar los resultados del aprendizaje. La elección de la técnica adecuada depende de la naturaleza del resultado del aprendizaje que se esté evaluando. La combinación de varios mecanismos de evaluación a lo largo de la asignatura o del programa puede aumentar la validez de la evaluación y reducir los posibles sesgos. Dado que siempre habrá múltiples formas de medir si el estudiante ha alcanzado un resultado del aprendizaje específico, la clave radica en seleccionar el mecanismo de evaluación más apropiado considerando el tiempo y los recursos disponibles.

Diferentes instrumentos se vienen utilizando en la valoración del desempeño con enfoque de competencia, adecuados para valorar resultados de aprendizaje complejos asociados a elementos y unidades de competencia; pero entre los diferentes instrumentos, las rúbricas, que se distinguen por su versatilidad y potencia didáctica, han despertado el interés y

utilización, desde la perspectiva teórico/práctica en los procesos formativos (Bujan, Rekalde & Aramendi, 2011, pp. 50-53; del Pozo, 2018, pp. 59-62). Los instrumentos de evaluación, en la evaluación formativa y continua, hacen parte de las técnicas y medios, y son las pruebas o evidencias que sirven para recabar información sobre el objeto a evaluar.

Técnica	Instrumento
Formulación de preguntas	Cuestionario
Estudios de casos	Cuestionario
	Guía de roles
Simulación de situaciones	Guía de roles
Seminario Investigativo	Lista de valoración de relatoría y protocolo
Resolución de Problemas	Lista de verificación de problemas: UV heurística, ABP, lluvia de ideas, Espina de pescado, punta iceberg, otros
Entrevista	Guía de entrevista, sistematización de resultados
Debate	Guía de roles
Ensayo	Sustentación, lista de verificación, resolución de preguntas
Artículo	Sustentación, lista de verificación, resolución de preguntas
Proyecto	Lista de verificación
Revisión bibliográfica	Lista de chequeo, sistematización de resultados, resolución de preguntas
Trabajo de campo	Lista de verificación
Diagramas de flujo	Lista de verificación
Prueba de habilidad o ejercicios prácticos	Guía de la prueba práctica o caso para resolver
Visita a empresas	Lista de chequeo, prueba de valoración
Protocolos técnicos	Lista de verificación

Figura 25. Tomado y ajustado del texto: De la Evaluación a la Valoración de las competencias
 Fuente: Tobon (2006, pp. 301-307).

Se centran en ¿qué evidencias recogemos? En este caso, las evidencias serán diferentes de acuerdo al tipo de competencia o aprendizaje evaluado. Así por, ejemplo, para valorar la aplicación y destrezas de investigación un mecanismo adecuado será un proyecto de investigación; para valorar las destrezas profesionales, lo sería un estudio de caso, y para valorar las habilidades comunicativas, se podría utilizar una presentación o una entrevista.

Es importante precisar que las técnicas de evaluación no son excluyentes entre sí, lo que significa que se pueden emplear varias en el proceso de enseñanza evaluación; no obstante, cada técnica cuenta con su propio medio, es decir, con sus instrumentos, los cuales dependen directamente de la técnica. Las técnicas permiten a la evaluación tener un horizonte claro en la metodología de la recolección de las evidencias y, por ende, encaminar la didáctica (Institucion Universitaria Antonio José Camacho, 2013).

Consideraciones finales

En suma, el presente documento sobre Evaluación del Aprendizaje en el contexto de los procesos educativos institucionales, integra y se caracteriza por los siguientes rasgos esenciales:

- Toma como núcleo de su fundamentación los referentes institucionales: el Modelo Pedagógico Institucional, considerado como modelo conceptual para la acción pedagógica y didáctica en el aula de clase, como el instrumento adecuado para operar y contribuir a la transformación educativa de la Institución, el Proyecto Educativo Institucional, el Enfoque de Competencia propio de la Institución, el Programa de Resignificación Curricular en marcha, el documento de Política y Lineamientos Curriculares y el Documento Estrategias y Técnicas Didácticas Contemporáneas. Igualmente, toma como referentes el internacional y el nacional, en particular, los lineamientos y políticas proferidas por el MEN (Decreto 1330, por ejemplo).
- En la óptica del currículo integrado, cobra particular importancia el Aprendizaje Autónomo-Significativo-Colaborativo, una conceptualización propia de la Institución, que



entrelaza en una unidad sus tres características distintivas: *autonomía, significatividad y colaboratividad*.

- La evaluación, se entiende, en esta propuesta, como el hecho y la acción de estimación educativa continua del aprendizaje que va alcanzando el estudiante, encaminada durante la orientación y el acompañamiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- La evaluación se asume como Evaluación Formativa Continua, un concepto clave en la presente propuesta, el que se puede evidenciar en el mapa conceptual presentado (p. 52) y donde se destacan, entre otros aspectos de igual interés, el evaluar para aprender y los asuntos éticos comprometidos en todo proceso de evaluación. Así mismo, se distingue en la rama central del mapa conceptual lo inherente a la evaluación de los Resultados de aprendizaje, objeto de la presente propuesta.
- Se subraya la relevancia visual-relacional del mapa conceptual. Mapa conceptual que se configura, tal como se puede observar en la representación gráfica, y donde se hace alusión directa al proceso de enseñanza y aprendizaje, a la luz del Modelo Pedagógico Institucional (MPI, 2013), con el énfasis puesto en el *aprendizaje autónomo-significativo-colaborativo*, consolidado este como cambio conceptual-procedimental-actitudinal y axiológico, el que se alcanza y pone en evidencia de una manera puntual y concreta en términos de *resultados de aprendizaje*, con base en criterios y evidencias. Igualmente se destacan, formando parte de la rama izquierda del mapa, que la ***evaluación formativa continua*** es un proceso permanente de emisión de juicios de valoración sobre el qué, cómo y cuándo se evalúa, y de la rama derecha del mapa, que la evaluación formativa continua es entendida y practicada como aprendizaje, transformación, orientación, acompañamiento, diálogo y que, en síntesis, se trata de *evaluar para aprender*.
- Igualmente sobresale la representación gráfica de la Ruta Metodológica para el Diseño Curricular de Programas, donde se visualiza el procedimiento, la ubicación y rol que juegan los Resultados de Aprendizaje en este proceso.
- También, importa señalar la contribución institucional a la elaboración del concepto alternativo y complementario (al propuesto en el Decreto 1330) *Resultados de Aprendizaje*.

- Es de gran interés educativo la representación gráfica, que pone de manifiesto, de una forma explícita, la correlación, coherencia y alineamiento entre la evaluación formativa y continua con la evaluación curricular mediante los mecanismos e instrumentos de evaluación, criterios y evidencias como soporte para la evaluación de los resultados de aprendizaje del programa.
- Así mismo, resalta el esquema que representa la declaración de un resultado de aprendizaje (verbo + objeto + contexto y condición + finalidad = resultado de aprendizaje).
- Se destaca la adopción de una taxonomía para la declaración y posterior valoración de los Resultados de Aprendizaje, en el marco del diseño curricular institucional, así como el diseño o adaptación y uso de diferentes mecanismos e instrumentos tales como portafolios, exposiciones, simulaciones, informes de investigación, rúbricas, para la correspondiente valoración. Un apartado especial se dedica al diseño y uso de rúbricas como matrices de valoración, subrayando su relevancia como una de las herramientas y guías de trabajo más poderosas actualmente en el contexto de los procesos educativos institucionales.

Lo presentado en el documento es referente institucional, que demanda un ejercicio de adopción y sistematización por parte de los programas académicos en materia de diseño y valoración de los resultados de aprendizaje.

PUBLÍQUESE Y CUMPLASE

Dado en Santiago de Cali a los doce (12) días del mes de abril de dos mil veinticuatro (2024)

Bibliografía

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación-ANECA. (2017). Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 1–88.

AACSB. (2015). *Demystifying Assurance of Learning: Q&A With Kathryn Martell*. <https://www.aacsb.edu/insights/articles/2015/10/demystifying-assurance-of-learning-q-and-a-with-kathryn-martell>

Cardozo, R. H.-S. (2007). La evaluación cualitativa: una práctica compleja. En La evaluación educativa, una práctica compleja (pág. 217). Bogotá, Colombia: Educación y educadores.

Departamento de Educación Gobierno de Navarra. (s.f.). *Marco teórico de la Evaluación Diagnóstica*. Idazluma Industrias Gráficas S.A.

Díaz Barriga, F. (2005). La evaluación autentica centrada en el desempeño: una alternativa para evaluar el aprendizaje y la enseñanza. En Barriga, F.D. *La enseñanza situada*. MacGraw-Hill.

González Jiménez, D. A. y Arce Giraldo, M. A. (2013). *Rostros de la Evaluación del aprendizaje en la educación superior*. Universidad San Buenaventura.

Hernández Barbosa, R. y Moreno Cardozo, S.M. (2009). La evaluación cualitativa: una práctica compleja. *Educación y Educadores*, 10(2), 215–223. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/699>

Institución Universitaria Antonio José Camacho. (2013). *Modelo Pedagógico Institucional*. UNIAJC.

Institución Universitaria Antonio José Camacho. (2013). *Modelo Pedagógico Institucional*. Institución Universitaria Antonio José Camacho.

Institución Universitaria Antonio José Camacho. (2020). *Documento orientador de diseño curricular de programa*. Institución Universitaria Antonio José Camacho.

Jiménez Gómez, F. (1992). *Evaluación educativa tradicional Universidad de Salamanca 1992*.
<https://sid.usal.es/idocs/F8/8.11-5036/cap2.pdf>

Moreno Olivos, T. (27 de febrero de 2017). *Universidad Autónoma Metropolitana. Presentación del libro "Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje"*.
https://www.youtube.com/watch?v=dYPNQOtjJ6U&feature=emb_title

Moreno Oliveros, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje*. Universidad Autónoma Metropolitana.

Muñiz, J. (2019). *Diez pasos para la construcción de un text*. Psicotema.

Lukas, J.F. y Santiago, K. (2014). *Evaluación educativa*. Alianza editorial.

Orozco-Jutorán, M. (2006). La evaluación diagnóstica, formativa y sumativa en la enseñanza de la traducción. En Varela Salinas, M.J. *La evaluación en los estudios de traducción e interpretación* (pp. 47-68). Bienza.

Salinas, M. L. (19 de junio de 2019). *Universidad Eafit. La Evaluación para el Aprendizaje en la Universidad: una ruta posible*.
<https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=LnlbM1pns44>

Toaquiza, V. (2015). Ralph Tyler: El padre de la Evaluación Educativa. *Para el Aula 13*, 52.

Tobón, S. (2015). De la evaluación a la valoración de las competencias. En: Medina Vidaña, E. *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Ecoe Ediciones.

Venegas, E. (2019). *EduTrens: Credenciales Alternativas*. Observatorio de Innovación Educativa Tecnológico de Monterrey.