



UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
TEMUCO

DIRECCIÓN GENERAL
DE DOCENCIA
VICERRECTORÍA ACADÉMICA

MANUAL DE BUENAS PRÁCTICAS
**EN EVALUACIÓN Y
RETROALIMENTACIÓN**
en la Universidad Católica de Temuco

año
2023

MANUAL DE BUENAS PRÁCTICAS

EN EVALUACIÓN Y RETROALIMENTACIÓN

en la Universidad Católica de Temuco

Vicerrectoría Académica

Vicerrector Dr. David Figueroa Hernández

Corrección de estilo

Sofía Fuenzalida Murúa

Dirección General de Docencia

Directora Mg. Claudia Orrego Lepe

Diagramación

María Constanza Uribe

Dirección de Tecnología Educativa

Directora (I) Dra. Mónica Kaechele Obreque

ISBN

9789566224099

Coordinación

Dra. Gema Pascual Hoyuelos

Ediciones UC Temuco

Mayo 2023

Equipo

Mariel Soto Riveros
Rocío Cristi González
Claudio Palma Ávila
Jorge Yáñez Sepúlveda
Sergio Sanhueza Jara
Daniela Ruíz Figueroa

Cómo citar:

Formato APA 7

Universidad Católica de Temuco (2023).
*Manual de Buenas Prácticas en Evaluación y
Retroalimentación en la Universidad Católica de
Temuco*. Vicerrectoría Académica.



UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
TEMUCO

DIRECCIÓN GENERAL
DE DOCENCIA
VICERRECTORÍA ACADÉMICA

Este libro fue financiado con el Proyecto UCT2099
“Sistema de evaluación para el aprendizaje en la UC Temuco que asegure
el éxito de las trayectorias académicas de los y las estudiantes”.



UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
TEMUCO

DIRECCIÓN GENERAL
DE DOCENCIA
VICERRECTORÍA ACADÉMICA

Contenido

Prólogo.....	7
Introducción	9
Capítulo 1: ¿Qué aspectos teóricos y tendencias caracterizan la evaluación en educación superior?.....	10
Repensando la evaluación en la educación superior	21
Capítulo 2: ¿Cómo evaluar y retroalimentar aprendizajes en la Universidad Católica de Temuco?.....	25
Paso a paso: una propuesta flexible	29
Capítulo 3: Marco orientador para la implementación de buenas prácticas en evaluación y retroalimentación en la UC Temuco.....	36
Definición de buenas prácticas en educación superior.....	37
Referentes Institucionales.....	39
Referentes Conceptuales para buenas prácticas en evaluación y retroalimentación.....	41
Criterios de buenas prácticas docentes en evaluación y retroalimentación para la UC Temuco	43
Capítulo 4: Talleres desarrollados en XII Jornadas de Docencia y I Seminario de Buenas Prácticas en Evaluación 2022. Desafíos y demandas de la nueva docencia.....	47
Temática: Buenas Prácticas en evaluación de desempeños y retroalimentación para el aprendizaje.....	48
Temática: Buenas Prácticas en evaluación curricular.....	53
Temática: Buenas prácticas en competencias genéricas	55

Referencias bibliográficas	62
Anexos	66
Anexo 1: Glosario de medios de evaluación	67
Anexo 2: Escala de autovaloración en la competencia del perfil docente evaluación de los aprendizajes de los estudiantes	72
Anexo 3: Formato de ficha de buenas prácticas en evaluación y retroalimentación de aprendizajes UCT	75
Anexo 4: Ejemplo de registro de buenas prácticas en evaluación y retroalimentación de aprendizajes UCT	77

Prólogo

El manual que tienen a su disposición recoge el esfuerzo colaborativo llevado a cabo en el contexto del proyecto “Sistema de evaluación para el aprendizaje en la UC Temuco que asegure el éxito de las trayectorias académicas de los y las estudiantes”. El proyecto fue desarrollado conjuntamente por los equipos de la Dirección General de Docencia y profesores de diversas facultades, con financiamiento del Ministerio de Educación.

La evaluación y la retroalimentación en la educación superior son temas frecuentes de conversación entre quienes nos dedicamos a la labor docente, la cual es demandante y no siempre comprendida. Cómo mejorar la evaluación, cómo garantizar el aprendizaje, cómo enfrentar y aprovechar las nuevas tecnologías en beneficio del proceso educativo, son temas que se discuten en pasillos, reuniones de trabajo y en las mañanas al tomar café, entre quienes asumimos con responsabilidad el ejercicio de la docencia. Las prácticas de evaluación reflejan nuestra pedagogía y lo que consideramos relevante en nuestra labor formativa, sin importar la disciplina o área en la que nos desenvolvamos. La evaluación revela nuestros principios educativos, nuestros valores éticos y, finalmente, nuestra apreciación de lo que constituye una formación profesional adecuada. La evaluación es una práctica que refleja nuestra comprensión de la labor pedagógica y que constantemente se cuestiona debido al delicado equilibrio existente entre el proceso formativo, la medición y la acreditación. Es necesario reflexionar sobre estos aspectos, ya que no existen respuestas únicas a las interrogantes y no esperamos tenerlas. Sin embargo, es importante generar una comprensión compartida que nos permita enfrentar los desafíos actuales en la formación profesional.

El concepto de buenas prácticas en evaluación busca establecer un marco común para entender la evaluación de calidad. Esto implica desarrollar principios, procedimientos, acciones e instrumentos que orienten la labor universitaria hacia enfoques evaluativos que fomenten el aprendizaje y el desempeño activo de los estudiantes en diversos contextos y áreas disciplinarias en las que se forman. Desde esta perspectiva, el presente manual tiene como objetivo contribuir al diseño de prácticas evaluativas centradas en el desempeño estudiantil, en concordancia con los paradigmas evaluativos actuales y los principios y directrices del Modelo Educativo de la universidad.

El manual que presentamos se estructura en forma de preguntas, con el fin de facilitar su lectura y apoyar la labor docente. Se incluyen ejemplos, recomendaciones y reflexiones para enriquecer el proceso de diseño de la evaluación en los cursos, fomentar el diálogo entre los departamentos y grupos de profesores, y guiar la implementación de prácticas que se alineen constructivamente con los objetivos formativos de la universidad, expresados en los perfiles de egreso de cada carrera.

Esperamos que este texto sea una contribución tanto para el trabajo práctico como para la reflexión teórica. Que ayude a organizar tareas y, al mismo tiempo, genere debates constructivos que mejoren la labor que cada docente realiza con dedicación, con el objetivo de brindar oportunidades de aprendizaje para cada uno de sus estudiantes.

[Dra. Mónica Kaechele-Obreque](#)

Introducción

El Manual de Buenas Prácticas en Evaluación y Retroalimentación en la Universidad Católica de Temuco (UCT), se enmarca dentro del Proyecto 2099, titulado “Sistema de evaluación para el aprendizaje en la UCT que asegure el éxito de las trayectorias académicas de los y las estudiantes”, cuyo objetivo es instalar un sistema de evaluación para el aprendizaje consistente con el modelo educativo institucional, que fortalezca la calidad de procesos formativos y potencie el éxito de las trayectorias académicas de los y las estudiantes, mediante el diseño, implementación, sistematización y mejora de experiencias de evaluación y retroalimentación de los procesos formativos.

El objetivo de este manual es proporcionar a la comunidad académica una guía práctica para la evaluación y la retroalimentación en las trayectorias académicas. Así también, este manual da respuesta a uno de los hitos del Objetivo Específico 2 del Proyecto 2099¹, el que busca: Diseñar, implementar, sistematizar y mejorar mecanismos de apoyo que consoliden buenas prácticas de evaluación de aprendizajes y desempeños, en los planes de estudio de pregrado.

Respecto de su estructura, el manual que se presenta contiene cuatro grandes capítulos, los que pretenden abordar desde las bases conceptuales transitando hacia las acciones más prácticas. Considera así mismo, la presentación de una serie de buenas prácticas en la evaluación y retroalimentación, fundamentadas en la investigación y experiencia profesional. Y, por último, se presentan en anexos, una serie de herramientas y elementos útiles que aporten al éxito de la aplicación de las buenas prácticas, y generen un impacto positivo en la motivación y compromiso de los y las estudiantes con los procesos de aprendizajes.

Este manual es el resultado del trabajo colaborativo de un amplio número de personas y equipos, entre ellos docentes de la Facultad de Ciencias Religiosas y Filosofía, de la Facultad de Ciencias de la Salud y del Departamento de Matemáticas y Física; profesionales de la Dirección General de Docencia; académicos y académicas de otras universidades; y revisores de fondo² y de forma.

1 Subsecretaría de Educación Superior. Fortalecimiento Universidades Estatales.
Proyecto UTC2099: Sistema de evaluación para el aprendizaje en la UC Temuco que asegure el éxito de las trayectorias académicas de los y las estudiantes.

2 Un agradecimiento especial a Angélica Torres Vásquez y Jorge Miranda Ossandon.



CAPÍTULO 1

¿Qué aspectos teóricos y tendencias caracterizan la evaluación en educación superior?

Este capítulo pretende hacer un breve acercamiento teórico a la evaluación en educación superior, considerando principalmente la propuesta de Tejada³, que coincide con otros referentes (Falchikov, 2013; Ibarra-Sáiz y Rodríguez-Gómez, 2019; Pavié y Casas, 2016; Sánchez y Martínez, 2020), y que debe ser ampliada con otras miradas que ponen el foco en la retroalimentación (Boud y Molloy, 2015; Cabrera y Mayordomo, 2016; Hattie y Clarke, 2020; Pastor, 2009; Winstone y Carless, 2019); realizando un análisis previo del contexto actual.

Es imprescindible comprender las características de la sociedad del siglo XXI y cómo ello impacta en la formación de los profesionales. Para entender la complejidad del siglo XXI, conviene mencionar el acrónimo VUCA, término acuñado en Estados Unidos, en la escuela del ejército para retratar las consecuencias después de la Guerra Fría. VUCA es un acrónimo formado en inglés por los términos Volatility (V), Uncertainty (U), Complexity (C) y Ambiguity (A), a saber, volatilidad, incertidumbre, complejidad y ambigüedad. Esta es la combinación de adjetivos que, en conjunto, representan la naturaleza de algunas condiciones o situaciones adversas.

Es así como, se visualiza un mundo lleno de cambios, donde el conocimiento se vuelve obsoleto rápidamente; un mundo impredecible, donde es difícil establecer pronósticos y tenemos que vivir con la idea de que todo cambia continuamente; un mundo lleno de caos, donde al buscar relaciones de causa y efecto, casi no podemos encontrarlas; un mundo lleno de ambigüedad, donde son válidas las múltiples perspectivas y no hay una sola verdad, así no sólo lo interdisciplinar o lo multidisciplinar cobra fuerza, sino que lo transdisciplinar se impone poco a poco. Esto lleva a requerir en la formación de los profesionales el fortalecimiento de las habilidades para el siglo XXI, que se clasifican en cuatro grandes pilares: a) Vida y las habilidades profesionales (transversales), b) Medios de información y habilidades tecnológicas, c) Materias básicas y, d) Habilidades de aprendizaje e innovación (Creatividad, Pensamiento Crítico, Comunicación y Colaboración).

En este punto es importante destacar la “creatividad colectiva”. Vivimos en una red, y la tecnología lo incrementa ya no estamos en la era de sólo enviar y recibir conocimiento y prácticas, ni en la era de

3 Tejada, José. (2022). Evaluación de aprendizajes en educación superior: de la teoría a la práctica. Consideramos a Tejada y su equipo referente en el área, así mismo, por su rol de formadores de académicos/as y asesores/as de la UCT; y por su mirada práctica de la formación de la docencia universitaria, aportando recursos y estrategias.

las verdades absolutas, estamos en la era del intercambio y el intercambio que se dirige hacia la co-creación del valor y el respeto a la diversidad. El conocimiento por tanto no viene sólo de libros, sino de abajo hacia arriba, generado por todos y cada uno, desde sus diferentes talentos, perspectivas y conocimientos. Esta visión de integrar el potencial del colectivo es clave en la universidad, y conlleva hacernos todos responsables del aprendizaje, del proceso y del producto. Además, hablar de creatividad colectiva es hablar de diseñar para la evolución, no para la solución, porque necesitamos entender que realmente cada simple intervención, incluso los errores son parte del resultado y por sobre todo del proceso (del viaje).

Por otra parte, es necesario entender los propósitos de la educación superior, muy en sintonía con las habilidades del siglo XXI mencionadas anteriormente. Así, Acuña (2014) señala:

(...) la Educación Superior tiene como propósito la formación de personas que se desempeñen, en las distintas áreas del saber, como profesionales con altos valores éticos que contribuyan al desarrollo integral de un país. Por lo tanto, el proceso formativo en el ámbito universitario debe trascender la mera enseñanza de profesiones o disciplinas, para convertirse en un proceso de formación integral de personas. En ese sentido, cada carrera universitaria debe promover características específicas en sus estudiantes, las cuales se requieren tanto para una profesión en sí misma, como para la vida y la convivencia en general.

(...) la educación superior responde a dos intenciones: educar para la vida en sociedad y educar para el desarrollo del ser. Ambas intenciones corresponden a lo indicado previamente: formar profesionales que sean ciudadanas y ciudadanos ejemplares, quienes contribuyan con el desarrollo de su país... Entonces, con la formación de profesionales se debe atender las demandas de una sociedad, las cuales son de distinta índole: sociales, educativas, culturales, económicas y políticas, entre otras... Esta misión de las universidades se realiza mediante sus tres actividades sustantivas: la docencia, la acción social y la investigación; de ahí la importancia de revisar la función docente" (p. 39).

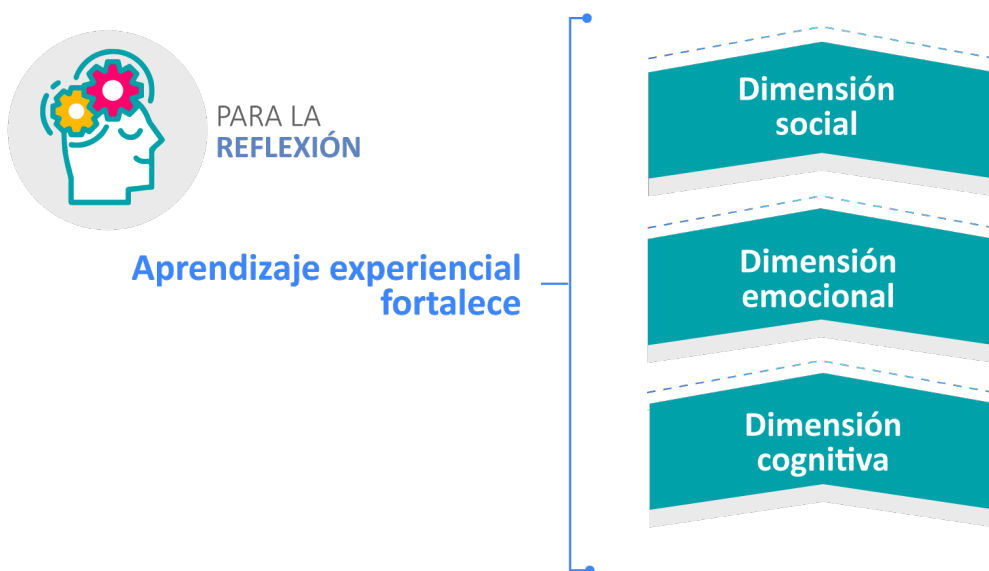
En ese nuevo paradigma, la educación superior no está sólo fundamentada en disciplinas, ni tiene el foco sólo en la calificación o en la evaluación sumativa, sino que pasa a estar fundamentada en perfiles profesionales y dirige su foco hacia la evaluación formativa y formadora, lo que exige, por tanto, una nueva cultura evaluativa, que promueve nuevas prácticas como la vinculación con actividades

profesionales, el sentido formativo (para la mejora), formador y compartido, la combinación de auto-hetero-coevaluación, la diversidad de instrumentos y agentes, la autorregulación y la integración de la tecnología (Tejada, 2022).



Sin lugar a duda, el enfoque basado en competencias ha generado una profunda transformación en las teorías psicopedagógicas del aprendizaje, aportando así a la progresión de los modelos de formación profesional (Tejada, 2022). Cobra así gran relevancia el aprendizaje experiencial o aprendizaje situado, que considera que todo proceso de aprendizaje integra tanto la información como la experiencia: el aprendiz reinterpreta los conocimientos previos o construye nuevos a partir de la experiencia. Además, este aprendizaje se vuelve más efectivo al tener la referencia profesional, al estar ligado a la resolución de problemas reales. Tejada señala:

No sólo se incrementa su percepción de utilidad, y motivación en el propio proceso de aprendizaje, sino que también se ve incrementada su aplicabilidad. La inmediatez de la experiencia aumenta la probabilidad de que el aprendizaje sea significativo y genera retos emocionales. De esta forma, se fortalece la dimensión social, emocional y cognitiva de aprendizaje y desarrollo de competencias. (2022, p.36)



La formación de competencias exige partir de situaciones y problemas reales. Y si no es posible, entonces, utilizar situaciones simuladas. Esto fomenta valores, como la responsabilidad en el trabajo, la colaboración al trabajar en equipo, la iniciativa, el razonamiento, la motivación, en definitiva, posibilita el aprender a aprender, incorporando nuevos saberes que a su vez generan nuevas competencias tanto profesionales como personales.



La adquisición de competencias, tal como, lo señala Tejada (2022, p. 37) requiere ambientes de aprendizaje que estén centrados en:

1. Una situación auténtica como fuente de especificación de competencias
2. El estudiante como protagonista y agente de la acción
3. El fomento de la competencia, la acción y los recursos
4. La comunidad que propicia la colaboración con otros estudiantes y miembros de ésta
5. La evaluación auténtica para retroalimentar en formación y para tener una valoración de desempeño.

El aprendizaje en educación superior es complejo y multidimensional, y, por lo tanto, necesita ser valorado de diferentes formas. Según Tejada:

(...) todo ello supera la vieja cultura de evaluación en la universidad asociada fundamentalmente a los conocimientos adquiridos, a través de dispositivos centrados en pruebas escritas y orales. Es necesario, pues, abrir la estrategia y dispositivos evaluativos lo suficiente para recoger toda la información necesaria y valorar todos los resultados esperados en estrecha conexión con las decisiones de programación de aprendizajes realizadas y su desarrollo. Por lo tanto, la evaluación de competencias como proceso complejo debe orientarse hacia la acción del participante/profesional, tomando como referente situaciones reales y/o simuladas de trabajo que sirvan para diseñar evaluaciones auténticas de evaluación. (2022, p.70)

Al igual que esta nueva cultura evaluativa requiere de diferentes formas de evaluación, también requiere de diferentes actores para poder “atraparla”.



PARA LA
REFLEXIÓN

> Un único instrumento
> Un único evaluador

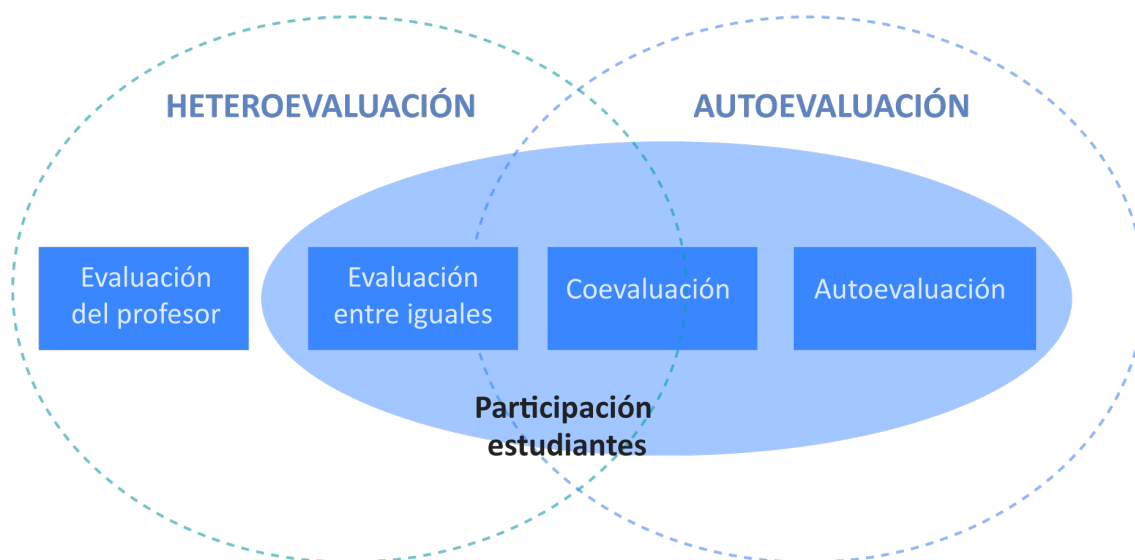


! No pueden “atrapar” la
competencia !

La evaluación de competencias requiere de procesos de heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación (Ver Figura 1). En ocasiones estos agentes debemos buscarlos en los propios escenarios de actuación profesional: directivos, profesores, tutores, subordinados, iguales o pares, alumnos, otros miembros de la comunidad. Cada uno puede entregar una mirada diferente para obtener las evidencias perseguidas. No obstante, es importante considerar que cada uno puede tener un peso diferente en el proceso de evaluación y ello es bueno que se refleje con una diferente ponderación en el valor, papel o significado de la información aportada. “En síntesis, dado el carácter institucional de la enseñanza, este nuevo enfoque reclama procesos más participativos y democráticos e incluye la utilización de mecanismo para llegar a acuerdos e integrar las diferentes perspectivas valoradas” (Tejada, 2022, p. 73).

Figura 1

Modalidades de Evaluación y Participación de los Estudiante



Nota: Procesos de heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación. Reproducida de *E-evaluación orientada al e-aprendizaje estratégico en educación superior*. Narcea, Rodríguez Gómez, G. e Ibarra Sáiz, M. S. (2016). <https://elibro.net/es/ereader/uctemuco/46100?page=39>.

Por lo tanto, no es suficiente el enfoque tradicional que, como señala Falchikov (2013), se caracteriza por:

1. Evaluación del conocimiento declarativo
2. Rango estrecho de métodos

3. Los métodos utilizados no siempre reflejan los objetivos del curriculum
4. La evaluación está separada de la enseñanza y el aprendizaje
5. Métodos de evaluación poco claros (por ejemplo, no se especifican criterios)
6. Escaso poder del aprendiz
7. Los aprendices pueden evitar la responsabilidad de su propio aprendizaje
8. La fiabilidad y la validez como principales preocupaciones
9. Métodos sin fundamentación científica
10. Métodos difícilmente viables en un sistema de educación superior en expansión
11. Provocan sentimientos negativos perdurables a lo largo de los años
12. Tiene consecuencias negativas

Y se hace necesario avanzar hacia un enfoque alternativo que, como señala Falchikov (2013), se caracteriza por:

1. Evaluación del conocimiento procedimental
2. Amplio rango de métodos
3. Los métodos utilizados intentan, reflejar los objetivos del currículo
4. La evaluación está integrada en la enseñanza y el aprendizaje
5. Métodos transparentes (criterios explícitos)
6. Los aprendices tienen grados de poder
7. A los aprendices se les anima a responsabilizarse de su propio aprendizaje
8. Fiabilidad y validez son una preocupación más
9. Algunos métodos basados en, o derivados de la teoría
10. Uso de algunas variedades estimuladas por la expansión
11. Provocan sentimientos negativos, generalmente transitorios
12. Con pocas consecuencias negativas

Así, en los Lineamientos para la evaluación de aprendizajes en la UC Temuco también se muestran las principales diferencias entre estos enfoques (Ver Tabla 1).

Tabla 1

Diferencias entre enfoque

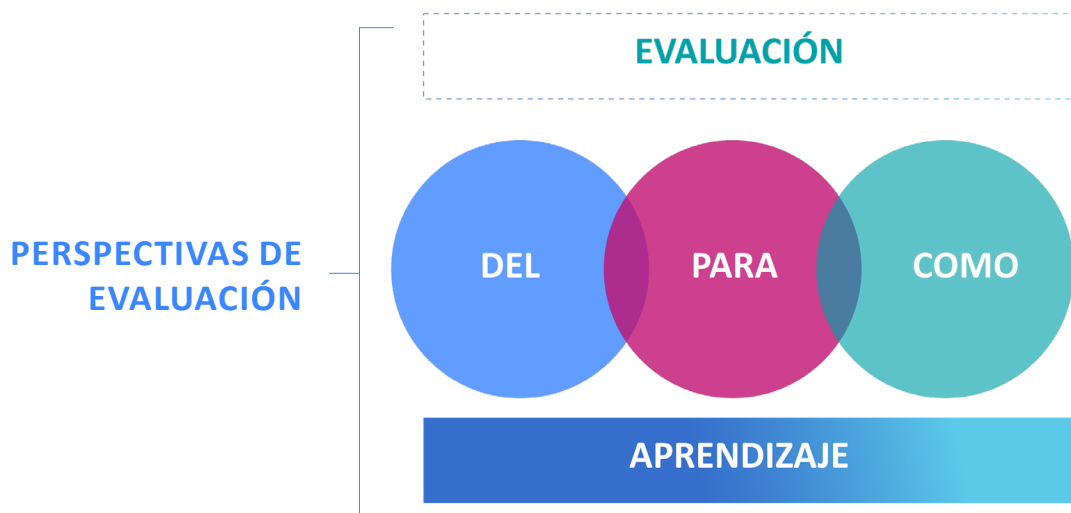
DIFERENCIAS ENTRE ENFOQUES		
	Enfoque de enseñanza por contenidos	Enfoque por competencias
Enseñanza y Aprendizaje	La enseñanza se focaliza en la transmisión de un conjunto de contenidos o saberes propios o necesarios de una disciplina. De esta forma, el aprendizaje es entendido como la asimilación, adquisición y reproducción de esos contenidos .	La enseñanza se concibe como la disposición y puesta en marcha de una serie de recursos y estrategias que faciliten la construcción activa de aprendizaje por parte de los estudiantes. Por su parte, los aprendizajes de los estudiantes son demostrados enfrentando situaciones, resolviendo problemas de manera idónea o proponiendo nuevas formas de hacer y ver .
Evaluación	La evaluación en el enfoque tradicional, consiste en seleccionar contenidos enseñados para controlar o medir el grado de adquisición que los estudiantes poseen sobre estos. Se evalúa para corroborar cuanto recuerdan, retienen o son capaces de reproducir .	La evaluación se concibe integrada al proceso de aprendizaje, como un conjunto de experiencias donde el estudiante va progresivamente demostrando su aprendizaje a través de actuaciones o desempeños que permitan enfrentar situaciones o problemas de complejidad ascendente . El foco de la evaluación estará centrado en determinar cómo los estudiantes emplean lo aprendido y el dominio que poseen del nuevo aprendizaje .

(Basado en Bolívar, 2016)

Nota: Universidad de Católica de Temuco (2020b). *Lineamientos para la evaluación de aprendizajes en la UC Temuco*. <http://repositoriodigital.uct.cl/handle/10925/4191>

En los últimos años se han incorporado diversos conceptos como “evaluación del aprendizaje”, “evaluación para el aprendizaje” y “evaluación como aprendizaje”. La evaluación “del” aprendizaje es una perspectiva que pone el acento en el rol del profesor y tiene una finalidad sumativa (poner una nota), por lo tanto, arroja datos que se pueden usar como datos para la evaluación, pero esta perspectiva no debe dominar. Son la

evaluación “para” y “como” aprendizaje las perspectivas que deben dominar. La diferencia principal entre ellas radica en que en la perspectiva “para” el profesorado tiene un gran control e implicación, el o la docente proporciona al estudiantado retroalimentación descriptiva e instrucción para mejorar y controla el progreso de los estudiantes hacia el logro de los resultados de aprendizaje (por eso se habla de formativa); y en la perspectiva “como” el estudiantado tiene un gran control e implicación, esto es, se les enseña a desarrollar su capacidad para ser aprendices independientes y autónomos, a controlar su propio progreso hacia el logro de los resultados de aprendizaje (autoevaluación) y a proporcionar retroalimentación a otros pares, es por ello que se habla de formadora (Jurado y Miranda, 2022).



Estos conceptos han sido bastante discutidos (para más detalle ver Jurado y Miranda, 2022). Pero, más allá de las distinciones conceptuales el punto clave para nuestro fin es que la evaluación puede contribuir u obstaculizar el aprendizaje, dependiendo de cómo se diseñe y se aplique en un determinado entorno de aprendizaje. Por ello, hacer que la evaluación actúe como palanca para facilitar el aprendizaje de los alumnos no sólo es una práctica deseable en las aulas, sino también un objetivo importante de las reformas globales de la evaluación.

En este punto, es necesario tener una precaución conceptual: la evaluación como aprendizaje no es un concepto nuevo. Sin embargo, carece de una teorización clara. El término “evaluación como aprendizaje” nace en la década de 1970, en gran parte gracias al trabajo de Alverno College. Ellos la definen como un proceso integral para el aprendizaje, que implica la observación y el juicio del rendimiento de cada estudiante sobre la base de criterios explícitos, con la consiguiente retroalimentación para el estudiante (Alverno College, 1994, p.3). El enfoque se centraba en la

importancia de emplear la retroalimentación de la evaluación para respaldar el aprendizaje, y reconocía la autoevaluación como una experiencia esencial para el estudiante en su proceso de aprendizaje. Se ha considerado un proceso regulador de la metacognición, y se espera que el alumno actúe como conector crítico entre la evaluación y el aprendizaje (Dann, 2002; Earl & Kast, 2006). Sin embargo, los intentos disponibles de conceptualizar la evaluación como aprendizaje se centran en el papel activo de los estudiantes en los procesos de evaluación, pero no hablan de lo que ocurre con la evaluación per se. No existe una descripción clara de cuáles son las características únicas de las actividades de evaluación como aprendizaje, ni de cómo diseñar tareas de evaluación como aprendizaje significativo.

Este tipo de evaluación surge como una estrategia de aprendizaje, más que como un método de evaluación, que requiere que los estudiantes aprendan a partir de la participación en la propia tarea de evaluación, así como en las actividades asociadas a ella. Una tarea de evaluación como aprendizaje debe generar oportunidades de aprendizaje para los estudiantes.

La evaluación como aprendizaje se sitúa bien en las reformas educativas mundiales porque, por un lado, reconfigura el papel del profesorado y del alumnado en el proceso de evaluación para centrarse en el nuevo aprendizaje a través del diseño deliberado de la evaluación y, por otro, es compatible con el desarrollo de las capacidades de autorregulación de los alumnos para facilitar su aprendizaje a lo largo de toda la vida (Lee et al., 2019).

Dado que la evaluación como aprendizaje hace hincapié en el papel activo de los estudiantes en el proceso de evaluación, el profesor deja de ser la única fuente de retroalimentación y cada estudiante se convierte en un recurso de aprendizaje para sí mismo y para los demás. Así, la evaluación como aprendizaje tiene el potencial de superar, o al menos aliviar, las limitaciones prácticas encontradas en la aplicación de las reformas de la evaluación, como el gran tamaño de las clases y la pesada carga de trabajo docente (Yan y Brown, 2021). Si la evaluación para el aprendizaje es un gran paso en términos de conceptualizar la evaluación como parte integral del aprendizaje, en lugar de un mero resumen del aprendizaje, la evaluación como aprendizaje da un paso más en la defensa del papel de la actividad de evaluación para maximizar las oportunidades de aprendizaje y la responsabilidad de los estudiantes en el proceso de evaluación.

En síntesis, en este Manual hablaremos de perspectivas de evaluación, porque operativamente ayuda, aunque no estamos ajenos al debate de fondo.

> Repensando la evaluación en la educación superior

Este paradigma, que pone el acento en el aprendizaje (sea “para” o sea “cómo”, pero en el aprendizaje), conlleva repensar la evaluación. Y la evaluación en este contexto no es un proceso que se produce al final, no es un proceso dissociado de las estrategias de enseñanza-aprendizaje. Sí es un proceso de recogida de información para la toma de decisiones. Así, la evaluación está integrada en un flujo continuo de Evaluación-Diseño-Evaluación (Ver Figura 2).

Figura 2

Ciclo de evaluación



Nota: Miranda-Ossandón, J. (2020, septiembre). *Debates en torno al Curriculum en tiempos de pandemia y virtualidad*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Universidad del Salvador.

Por tanto, a la pregunta de cómo evaluar, debemos considerar que es clave que él o la docente diseñe su plan de evaluación, respondiendo a siete preguntas básicas (Ver Tabla 2).

Tabla 2*Dimensiones básicas de la evaluación educativa*

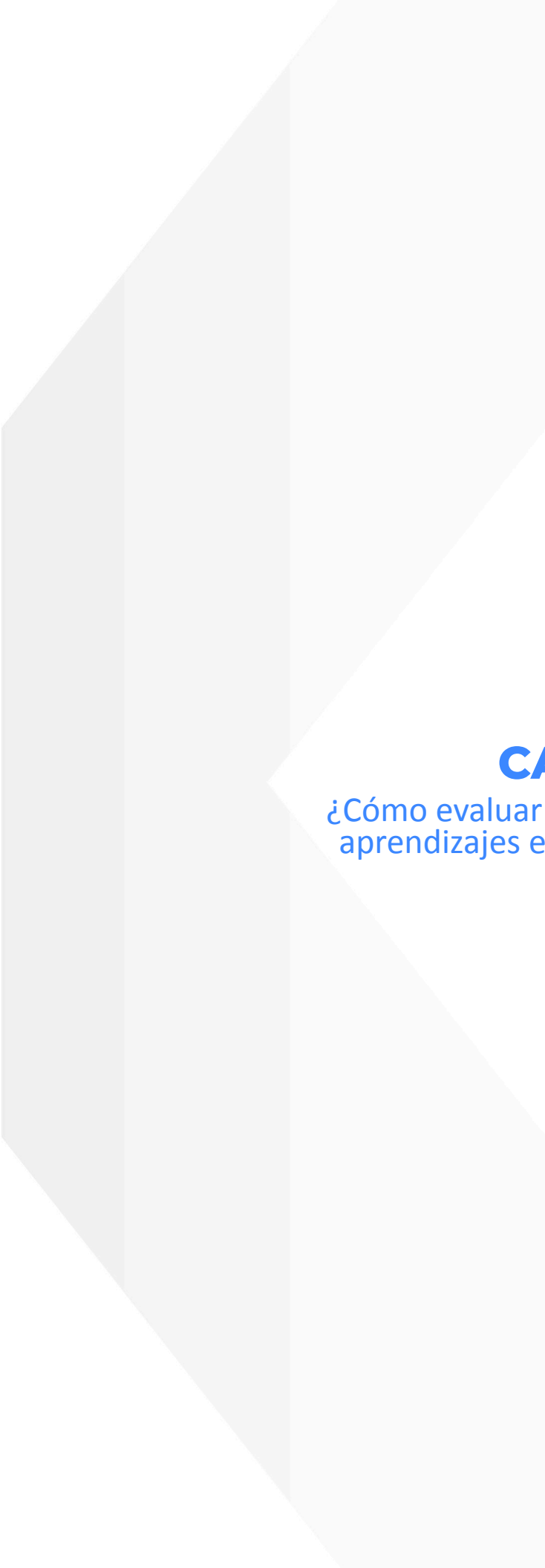
¿Qué?	☐ Necesidades ☐ Objetivos ☐ Contenidos ☐ Profesores ☐ Alumnos ☐ Metodología	¿Para qué?	☐ Diagnóstica ☐ Formativa ☐ Sumativa
¿Cuándo?	☐ Inicial ☐ Continua ☐ Final ☐ ... ☐ Diferida	¿Con qué?	☐ Entrevista ☐ Cuestionario ☐ Test ☐ Pruebas objetivas ☐ Observación ☐ ... ☐ Fiabilidad, validez y pertinencia
¿Quién?	☐ Equipo directivo ☐ Profesores ☐ Alumnos (grupo) ☐ Usuario ☐ Experto ☐ Autoevaluación/ Heteroevaluación/ Coevaluación ☐ Interna/Externa	¿Cómo?	☐ Experimental ☐ Naturalista ☐ Basado en la demanda ☐ Toma de decisiones ☐ Basado en el costo ☐ Cualitativa/cuantitativa
¿En función de qué?	☐ Adecuación a las finalidades de la política de formación ☐ Adecuación con las necesidades formativas del contexto inmediato		

Nota: Tejada (2022, p.50). *Evaluación de aprendizajes en educación superior. De la teoría a la práctica.*

Para diseñar el plan de evaluación, Tejada (2022, pp. 64-68) propone los siguientes pasos:

Pasos	Descripción
1. Establecer las competencias o resultados de aprendizaje del estudiantado	Estas vienen dadas por el Perfil profesional de la carrera. Revisa el programa, y de ahí se extraen los Resultados de aprendizaje para llevar a tu guía de aprendizaje (al interior contempla tu plan de evaluación).
2. Identificar situaciones de aprendizaje (profesionales) relevantes	En su elaboración se lleva a cabo una secuencia de operaciones de los estándares de la competencia (realizaciones profesionales, criterios de realización y contexto profesional).
3. Extraer los criterios de mérito y niveles de dominio	Esta operación se refiere a agrupar los criterios de realización de las unidades de competencia. Pueden tener distintos formatos. Por ejemplo, asociado a niveles de desempeño: satisfactorio, básico, competente o destacado. O asociado a niveles de normalización: básico, medio, avanzado, o también novel, junior, senior o experto.
4. Fijar los niveles de logro de las competencias	Esta operación se refiere a la elaboración de escalas descriptivas de competencia, en que poder apoyar la emisión del juicio de competencia y poder así incrementar la consistencia en la interpretación de los estándares de la competencia.

5. Obtener las evidencias suficientes de la competencia	Esta operación consiste en obtener diferentes tipos de evidencias suficientes de competencia (conocimientos, destrezas, actitudes) y los métodos para su recogida que se derivan de la resolución de las situaciones relevantes de evaluación. Es importante considerar si la evidencia es pertinente, veraz y vigente. Pueden clasificarse en: ● Evidencia de conocimiento: incluye el conocimiento de lo que tiene que hacerse, el cómo habría de hacerlo, por qué tendría que hacerse y lo que habría que hacer si las condiciones del contexto cambiaran en el desarrollo de la actividad. Implica la posesión de un conjunto de conocimientos, teorías, principios que son un sustento para un desempeño eficaz (pruebas de habilidades, examen escrito, entrevista, cuestionarios, etc.) ● Evidencia de desempeño: comportamiento por sí mismo o descripción sobre variables o condiciones que permiten inferir que el desempeño fue efectivamente logrado. Pueden ser obtenidas: » De forma directa (observación, videograbación, simulaciones, evaluación 360°) » Por producto o inferidas (diarios, portafolios, cuadernos de campo, etc.)
6. Diseñar con precisión el dispositivo de recogida de información	Esta operación tiene que ver con quién evalúa, es creíble, es aceptado, consensado, ... Aspectos que dan para un capítulo completo (Ver Capítulo 2 de Tejada, 2022. Marco metodológico y operativo de la evaluación de los aprendizajes)
7. Definir los procedimientos de recogida de la información.	Esta operación se relaciona con seleccionar, construir y/o validar los instrumentos y estrategias de recogida de información. (Ver Capítulo 2 de Tejada, 2022. Marco metodológico y operativo de la evaluación de los aprendizajes)



CAPÍTULO 2

¿Cómo evaluar y retroalimentar aprendizajes en la UC Temuco?

Responder a esta pregunta, nos obliga a entender los aspectos previos y el contexto de la UC Temuco, cuyo Modelo Educativo (Universidad Católica de Temuco [UCT], 2009) promueve una formación basada en competencias, con un compromiso con la gestión de la calidad del aprendizaje y un aprendizaje significativo y centrado en el estudiantado, entre sus principales ejes.



RECURSO
WEB

Ver Modelo educativo para
más detalle:



PARA LA
REFLEXIÓN

Definición de competencias en la UC Temuco:

saber actuar, movilizando recursos propios y ajenos para resolver problemas reales de manera efectiva y éticamente responsable, con creatividad e innovación. Los recursos se refieren de manera especial a los distintos saberes (ser, saber y saber hacer) que de manera integrada se transforman en dispositivos que serán utilizados por la persona competente. (UCT, 2009, p. 25)

Por lo tanto, la evaluación en la UC Temuco requiere incorporar un enfoque de evaluación que permita medir desempeños. En este sentido, se ha apostado por la perspectiva de la evaluación auténtica. Esta perspectiva describe los desempeños auténticos como aquellos que se demuestran en situación, movilizando recursos de naturaleza diversa para enfrentar de manera idónea los problemas de una determinada profesión o disciplina (UCT, 2020).



RECURSO
WEB

Lineamientos para la evaluación
de aprendizajes en la UC Temuco.



En este modelo el rol de los y las profesores junto con el mismo estudiantado será facilitar el aprendizaje profundo y de calidad. Para ello el profesorado debe desarrollar nuevas competencias docentes. Una de estas competencias es la evaluación y retroalimentación de los aprendizajes, foco de este manual, que se aborda con detalle en el capítulo 4.

Para diferenciar el enfoque tradicional del enfoque alternativo de evaluación se alude a la mirada fotográfica y la mirada videográfica. Desde la mirada fotográfica, que se asocia con la evaluación tradicional, la evaluación está más centrada en la cuantificación de los aprendizajes como conocimientos acumulados, generalmente aislados y de bajo nivel cognitivo. Mientras que la mirada videográfica, se asocia con la evaluación auténtica o alternativa o de competencias, que pone el acento en documentar el recorrido de desarrollo, por tanto, da cuenta de la progresión producida en una trayectoria mediante un conjunto de evidencias sobre los recursos manejados y su movilización exitosa para enfrentar problemas o situaciones de complejidad ascendente. Esta última mirada plantea un gran desafío, pues en el ámbito universitario no es una práctica habitual evaluar el progreso de los aprendizajes a lo largo del tiempo (UCT, 2020).

En la UCT hay espacio para las dos miradas. De hecho, la Guía de Aprendizaje en los procedimientos evaluativos contiene tanto Evaluaciones Focalizadas de Contenidos como Evaluaciones Integradas de Desempeño (Ver Tabla 3). Pero, el nuevo enfoque nos insta a dar gradualmente más peso a la evaluación alternativa o integrada (perspectiva de evaluación “para y “como” aprendizaje). De hecho, hay que considerar que la evaluación focalizada de contenidos, por sí sola, no da cuenta de la competencia. Y otro aspecto que podría ayudar en esta transición es considerar que la línea de separación entre Procedimientos evaluativos y Métodos de enseñanza y aprendizaje/Técnicas didácticas es más discontinua, que continua.

Tabla 3

Extracto de la Guía de Aprendizaje Coherencia entre Resultados de Aprendizaje, contenidos asociados, evaluación y métodos de enseñanza y aprendizaje.

Elija esta tabla para la modalidad presencial y presencial con HyFle⁴

Resultados de Aprendizaje	Contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales que se requieren para lograr los resultados de aprendizaje)	Procedimientos evaluativos		Métodos de Enseñanza y aprendizaje / Técnicas didácticas
		E. Focalizadas de contenidos	E. Integradas de desempeño	

Elija esta tabla para la modalidad e-learning (full e-learning, b-learning)⁵

Resultados de Aprendizaje	Contenidos (Conceptuales, Procedimentales y Actitudinales, que se requieren para lograr los resultados de aprendizaje)	Procedimientos y recursos evaluativos acordes a la modalidad (explicitar ponderación)		Métodos de Enseñanza y aprendizaje / Técnicas didácticas acordes a la modalidad	Medio de comunicación y horas totales (en correspondencia con las horas P-M-A del programa de curso que se transforman a esta modalidad)			Recursos educativos digitales y aplicaciones en plataforma (tipo de recursos)
		Evaluaciones Focalizadas de contenidos	Evaluaciones Integradas de desempeño		Presencial / Práctica / Evaluación Presencial (P)[2]	Sincrónica (S)	Asincrónica (A)	



PARA LA
REFLEXIÓN



“Evaluaciones Integradas de Desempeño o Evaluaciones auténticas: Desafío y meta hacia donde deben avanzar el profesorado UCT”



“Evaluación focalizada de contenidos por sí sola no da cuenta de la competencia”

4 Para conocer cómo trabajar la modalidad e-learning (full e-learning, b-learning) y acceder a ejemplos, revisa las micro cápsulas de la Dirección de Tecnología Educativa en <https://dte.uct.cl/docentes/>

5 Para modalidad b-learning, u opcionalmente, hasta 20% para modalidad full e-learning.

> Paso a paso: una propuesta flexible

Este apartado tiene por objetivo acercar de una manera práctica y directa cómo avanzar hacia buenas prácticas de evaluación y retroalimentación en la UCT. Por supuesto que estos pasos no son rígidos, ni necesariamente los mejores para tu contexto, pero pueden ayudarte a mejorar. Recuerda que, en el enfoque de calidad, el ciclo de mejora continua es lo importante.

PASO 1.

PREGÚNTATE: ¿CUÁL ES TU ENFOQUE O TU FORMA DE ENTENDER LA EVALUACIÓN?

PASO 2.

REVISAR ¿CUÁL ES EL RESULTADO DE APRENDIZAJE DE TU ASIGNATURA?

PASO 3.

PLANIFICA ¿CÓMO DISEÑO MI PLAN DE EVALUACIÓN?

PASO 4.

MEJORA, ¿QUÉ BUENAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN PUEDO INCORPORAR?

PASO 5.

VALIDA LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS, ¿CÓMO PUEDO VALIDAR Y RETROALIMENTAR LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS?

Veamos algunas orientaciones para cada paso:

PASO 1. PREGÚNTATE: ¿CUÁL ES TU ENFOQUE O TU FORMA DE ENTENDER LA EVALUACIÓN?



EJERCICIO
SUGERIDO



¿Qué es para mí evaluar?

Para mí evaluar es

.....

.....

SOLUCIÓN: No hay respuestas buenas o malas. Pero si te invito a revisar y ver en qué enfoque de evaluación te mueves. Y recordarte que la UCT se está moviendo hacia un enfoque alternativo de evaluación, que pone el énfasis en el aprendizaje del estudiantado y en su rol activo (Ver Tabla 4).

Tabla 4*Desde dónde partimos y Hacia dónde vamos en esta nueva cultura evaluativa*

DESDE ENFOQUE TRADICIONAL	HACIA ENFOQUE ALTERNATIVO
EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE	EVALUACIÓN PARA Y COMO APRENDIZAJE
FINALIDAD SUMATIVA NOTA - CALIFICACIÓN- MEDICIÓN	FINALIDAD FORMATIVA Y FORMADORA RETROALIMENTACIÓN
EVALUACIÓN AL FINAL	EVALUACIÓN DE PROCESO
AGENTE EVALUADOR: PROFESOR	MÚLTIPLES AGENTES: HETERO-AUTO-CO
ROL ESTUDIANTE: PASIVO	ROL ESTUDIANTE: ACTIVO ELABORACIÓN COLEGIADA
EVALUACIÓN PARCIALIZADA	EVALUACIÓN INTEGRADA
MEDIO DE EVALUACIÓN: PRUEBAS DE CONTENIDO	MEDIO DE EVALUACIÓN: MÚLTIPLES (Glosario en Anexo 1)

PASO 2. REVISAR: ¿CUÁL ES EL RESULTADO DE APRENDIZAJE DE TU ASIGNATURA?

El Resultado de Aprendizaje, o Resultados de Aprendizaje, pues pueden ser varios, es lo que debes evaluar. Este lo encontrarás en el Programa de la asignatura. Lo debes copiar y pegar. ¡Sin modificar!! Su modificación sería un cambio menor que debe ser informado a la jefatura de carrera correspondiente.

El Resultado de Aprendizaje integra las competencias específicas y las competencias genéricas. Y todas las competencias conforman el Perfil académico profesional: meta final de la formación (Ver Figura 4).

Figura 4
Resultado de Aprendizaje: Foco de la evaluación



También puede pasar que tu curso sea parte de una evaluación de ciclo. En la UCT se apuesta por hacer un seguimiento del logro de las competencias, y es por ello que se piden evaluaciones en tres momentos: inicial, medio y final.



RECURSO
WEB

**Evaluación de ciclo:
Orientaciones para su
implementación**

**Guía práctica
evaluación de ciclos**



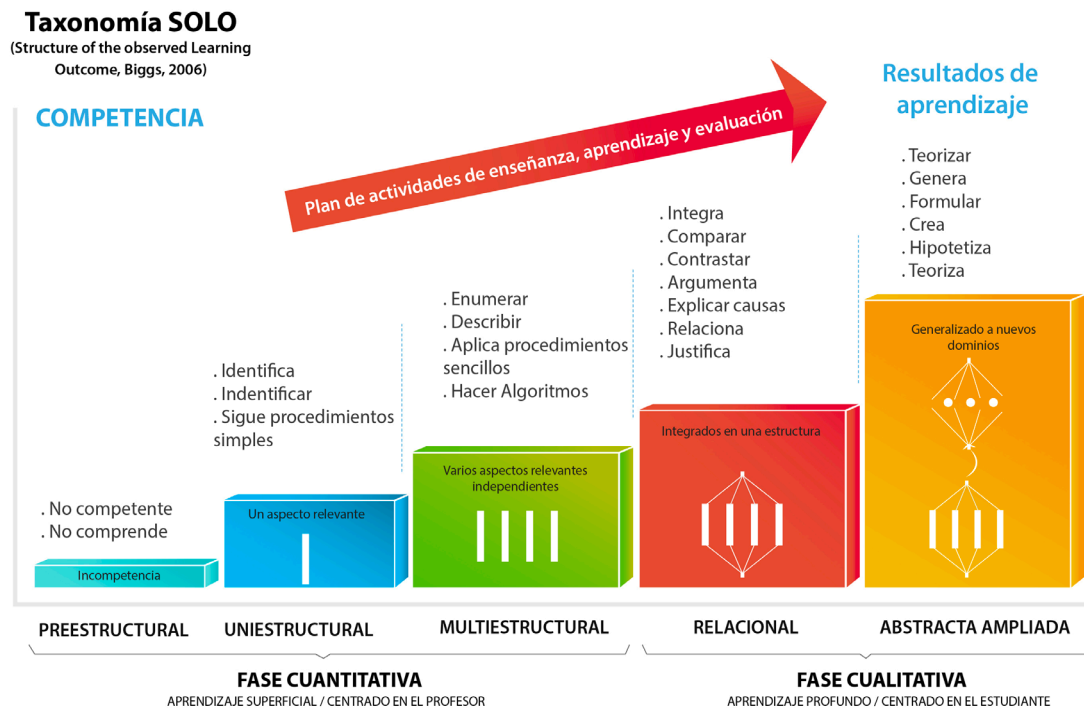
PASO 3. PLANIFICA: ¿CÓMO DISEÑO MI PLAN DE EVALUACIÓN?

Avanzar hacia una nueva cultura evaluativa exige que diseñemos o planifiquemos las actividades de evaluación y retroalimentación. En tu Guía de aprendizaje aparece una tabla que puede ayudarte a pensar en ese diseño de tu plan de evaluación (Ver Tabla 3). Pero también puedes tener tu propio espacio, pues recuerda que la Guía de Aprendizaje es para el estudiante. Tú puedes tener un plan de las sesiones u otros documentos con más detalle de tu diseño.

Ya, pero ¿por dónde empiezo? Fíjate en el verbo de tu Resultado de Aprendizaje. Existen varias taxonomías para entender las exigencias cognitivas que debemos pedir a nuestros estudiantes, pero desde la UCT se ha optado por la Taxonomía SOLO de Biggs (Ver Figura 5).

Figura 5

Taxonomía SOLO



Nota: Sáez, A. (2021). *Plan de Formación docente en evaluación y retroalimentación*. [Curso desarrollado en julio del 2021 en la UCTemuco, en el contexto del Proyecto UCT2099]

Veámoslo con ejemplos. No sin antes REMARCAR que son ejemplos que no agotan, ni excluyen las posibilidades, pues el aprendizaje en educación superior es complejo y multidimensional, y más cuando está ligado a actividades profesionales auténticas o simuladas.

SI EL VERBO ES ...	ENTONCES...
Identifica Nombra Sigue procedimientos	Prueba de selección múltiple Preguntas de respuesta breve Prueba de desarrollo Situaciones de laboratorio o clínicas (donde se entrenan desempeños sencillos) Portafolio reflexivo
Describe Enumera Aplica procedimientos sencillos Hace algoritmos	Prueba de selección múltiple Prueba de desarrollo Ejercicios Presentación oral Portafolio reflexivo
Integra Argumenta Compara Contrasta Explica Relaciona	Prueba de desarrollo Presentación oral Trabajo escrito Informe Problemas Simulaciones Portafolio reflexivo
Formula Crea Genera Hipotetiza	Solución de caso, problema, proyecto, reto Informes en formatos cercanos a la realidad profesional/académica Portafolio reflexivo

SI ADEMÁS BUSCAMOS QUE EL ESTUDIANTE... (Tomando la taxonomía de Marzano)	ENTONCES...
Controle sus procesos de pensamiento y se regula (automonitorree su aprendizaje)	Bitácora de prácticas (qué hice, qué me pasó) Test espectrales metacognitivos Portafolio reflexivo
Sea consciente de sus propias actitudes, creencias y sentimientos y cómo determinan su motivación individual para realizar la tarea.	Bitácora de prácticas (qué hice, qué me pasó) Portafolio reflexivo

PASO 4. MEJORA, ¿QUÉ BUENAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN PUEDO INCORPORAR?

Una buena evaluación debe contemplar varios criterios, once si tomamos la clasificación de la UCT. Pero no te abrumes intentando lograr todos a la vez. Puedes enfocarte en uno e iniciar un cambio en tus prácticas. Para más detalle ver Capítulo 3.



HERRAMIENTAS



En Anexo 2 puedes realizar una Escala de autoevaluación en la competencia del perfil docente que te permitirá empezar el cambio, en aquello que tienes más debilidad o en aquellos que tienes más fortaleza.

PASO 5. VALIDA LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS, ¿CÓMO PUEDO VALIDAR Y RETROALIMENTAR LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS?

Acuérdate de validar las CG. En la UCT las CG se integran con la CE, no obstante, se busca que se validen y retroalimenten. Por lo tanto, incluya en su plan 3 momentos de validación y retroalimentación.

En la UCT son 10 CG y dos de ellas son identitarias:

1. Actuación Ética (Identitaria)
2. Respeto y valoración de la Diversidad (Identitaria)
3. Orientación a la excelencia

4. Creatividad e Innovación
5. Aprendizaje Autónomo
6. Idioma Inglés
7. Trabajo Colaborativo
8. Manejo del Conocimiento y gestión de la información
9. Comunicación Oral, escrita y multimodal
10. Uso de TIC



RECURSO
WEB

Definición, niveles, criterios e indicadores:



Te invito a ver cómo colegas han enseñado y evaluado CG:
Libro de Experiencias docentes en Competencias Genéricas en la UC Temuco.

Libro de Experiencias docentes en Competencias Genéricas en la UC Temuco.



Finalmente, no es que sea un paso más pero sí un recurso, pues en la UCT se generó bajo el Proyecto UCT2099 un repositorio que se actualizará en el tiempo con éstos y otros recursos, y con todos los servicios que puedan contribuir a seguir desarrollando su competencia de evaluación y retroalimentación de los aprendizajes.



RECURSO
WEB

Guía temática de evaluación y retroalimentación de los aprendizajes en la UC Temuco

<https://uct.libguides.com/evaluacion>



CAPÍTULO 3

Marco orientador para la
implementación de buenas prácticas
en evaluación y retroalimentación en
la UC Temuco

Este marco surge en el contexto del Proyecto 2099 y se desarrolló teniendo como fuentes principales referentes institucionales y conceptuales. En este marco se presenta la siguiente estructura:

1. Definición de buenas prácticas en Educación Superior.
2. Referentes Institucionales de la UC Temuco.
3. Referentes Conceptuales para buenas prácticas en evaluación y retroalimentación.

> Definición de buenas prácticas en educación superior

El concepto de *buenas prácticas* ha permeado ampliamente a la educación dando pie a la existencia de distintas acepciones e interpretaciones sobre su *deber ser*, así como de las estrategias para su detección. Las buenas prácticas educativas son promovidas para referir un conjunto de acciones o principios que gozan de reconocimiento por los resultados positivos que se pueden obtener de su replicabilidad. El propósito de distinguir las buenas prácticas educativas es otorgarles visibilidad y con ello atraer la atención de nuevos actores interesados en replicarlas, para extender sus beneficios en nuevos contextos (Mondragón y Moreno, 2020).

Existirían tres niveles de maduración de una práctica para convertirse en *buena*. La primera etapa es la **innovación**, donde se ha implementado, pero no se ha evaluado, se caracteriza por su buena intencionalidad; la siguiente etapa es la práctica **exitosa**, aquella que ha sido evaluada y se ha acreditado su *efectividad*; y, la tercera etapa es la buena práctica **replicada**, es decir, aquella práctica cuya efectividad se ha demostrado en nuevos contextos diferentes al original (OIT, 2015), por lo tanto, ha sido posible su *transferencia o replicabilidad*.

Por su parte, para que una buena práctica sea reconocida como tal, deben contar con ciertos atributos diferenciadores como *innovación, efectividad, sostenibilidad, colaboración, pertinencia, transferibilidad y publicable* (Ver Tabla 5. Atributos de una buena práctica y su descripción). Sobre el atributo de *innovación* es relevante hacer énfasis en que toda buena práctica educativa busca transformar el escenario educativo, ya sea aportando nuevos métodos o herramientas, o bien, haciendo cambios en las estructuras y formas de efectuar los procesos para replicarlos en nuevos contextos.

Tabla 5*Atributos de una buena práctica y su descripción*

Atributo	Descripción
Innovación	Las buenas prácticas educativas están orientadas a la transformación del contexto educativo, su carácter innovador se construye a partir de la intención de mejorar el aprendizaje del estudiantado.
Efectividad	Las buenas prácticas educativas son efectivas cuando generan un impacto positivo verificable en el cumplimiento de los objetivos que persiguen. Son eficaces y eficientes para mejorar los resultados de aprendizaje del estudiantado.
Sostenibilidad	Es la característica que eventualmente aporta visibilidad a la buena práctica educativa. Significa que ha perdurado, es vigente y soportada por una comunidad y otros factores que la vuelven potencialmente replicable.
Colaboración	El desarrollo de una buena práctica educativa es soportado por una comunidad de docentes donde a través de un proceso sistematizado colaboran para intercambiar, evaluar y mejorar las mismas en forma continua.
Pertinencia	Una buena práctica educativa debe estar orientada a resolver una problemática educativa real, ya sea que aporte una solución nueva, o bien, que vuelva más eficientes las que ya existen. Dicha solución debe ser coherente y fundamentarse con un sustento pedagógico, tecnológico y ético riguroso.
Transferibilidad	Esta característica tiene que ver con la factibilidad y viabilidad de la implementación de la buena práctica educativa. Los recursos materiales y humanos deben apegarse a las condiciones del contexto particular donde se desee replicar o transferir.
Publicable	El desarrollo de las buenas prácticas educativas debe orientarse a la generación de publicaciones que ayuden a diseminarlas, a través de guías, manuales u otros soportes documentales para que se conozcan y puedan ser difundidas y replicadas.

Es por ello por lo que en este contexto se presentó un sistema de registro un **formato de ficha para recoger** buenas prácticas en evaluación y retroalimentación (Ver Anexo 4 para ficha y Anexo 5 para ejemplo de registro). Este formato, utiliza como referentes el modelo de presentación de buenas prácticas en gestión definidos por TELESCOPI⁶ y la guía de presentación de buenas prácticas de la Universidad de Salamanca.

Para este marco, y dado su carácter inicial se considerarán aquellas prácticas que hayan considerado la planificación, la implementación y la verificación, por las limitaciones temporales. No obstante, la idea es establecer un sistema de apoyos para el desarrollo de Buenas Prácticas en evaluación y retroalimentación de aprendizajes, así como el diseño y la habilitación de entornos virtuales para la difusión de estas y la creación de un repositorio, que sea poblado a lo largo del tiempo y difundido con otras Instituciones de Educación Superior.

> Referentes Institucionales

Los referentes institucionales que sirven de sustento para este marco son: el modelo educativo de la Universidad Católica de Temuco; el perfil docente UC Temuco (UCT, 2022); el Modelo Integral de Desarrollo de la Docencia ([MIDD] UCT, 2020), marco que organiza las rutas de formación y desarrollo de la docencia en la UC Temuco; los lineamientos para la evaluación de aprendizajes en la UCTemuco (UCT, 2020); y al modelo de gestión de la calidad de la docencia basado en el ciclo de mejora de Deming (MGCD).

Mención especial merece el modelo de gestión de la calidad de la docencia, basado en el ciclo de mejora de Deming (MGCD) responde al desafío de articular la formación en torno al Modelo Educativo innovador, abierto y flexible, con procesos de evaluación que consideren acciones sistémicas para la orientación y toma de decisiones oportunas y optimizadoras, desde un enfoque integrador y alineado con requisitos de aseguramiento de la calidad educativa. Bajo esta realidad, la UCTemuco, identificó la necesidad de contar con el modelo de gestión de la calidad de la docencia, desde un enfoque de procesos, integral y de mejora continua. Este modelo se operacionaliza a través de una metodología de espiral de mejora continua que considera 4 fases: planificación, implementación, verificación y mejora continua.

El Perfil Docente de la UCT actualizado a 2022 (UCT, 2022) define la competencia “Evaluación y retroalimentación de los aprendizajes” y sus tres niveles (Ver Tabla 6).

6

TELESCOPI: Observatorio chileno de buenas prácticas de dirección universitaria. <http://telescopi.cl/pagina/>



RECURSO
WEB

Ver Perfil Docente



Tabla 6

Definición y niveles de la competencia Evaluación y retroalimentación de los aprendizajes de la UC Temuco

Definición y niveles de la competencia Evaluación y retroalimentación de los aprendizajes de la UC Temuco		
Implementa un plan de evaluación del aprendizaje integrando competencias genéricas y específicas de los estudiantes que contempla retroalimentación y comprobación del nivel de logro de los resultados esperados para favorecer en ellos la autoevaluación y la mejora continua.		
NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
Implementa procedimientos evaluativos que respondan a lo establecido en el Programa de curso, con criterios, características de aplicación y procesos de calificación transparentes y socializados con los estudiantes.	Implementa procedimientos evaluativos alineados a los Resultados de Aprendizaje de un curso que sean socializados, válidos e incorporen procesos de retroalimentación.	Implementa un plan de evaluación en el curso que integre criterios de diversidad, comunicación oportuna, retroalimentación y validez a fin de generar evidencias sistematizadas del logro de los Resultados de Aprendizaje, integrando competencias genéricas y específicas.

> Referentes Conceptuales para buenas prácticas en evaluación y retroalimentación

La evaluación en la educación superior se ha ido desarrollando de forma progresiva y ha sufrido un radical avance conceptual en las últimas décadas, como hemos visto en el primer capítulo. Se ha pasado de una evaluación concebida como mera calificación y selección, carente de criterios de calidad a una evaluación auténtica, retadora, compartida y sostenible concebida como aprendizaje, que desarrolla la capacidad de autorregulación y empoderamiento de los estudiantes (Ibarra-Saíz y Rodríguez-Gómez, 2019).

Se ha utilizado como principal referente conceptual el Marco de Desarrollo Académico Docente (MDAD) propuesto por Paricio, Fernández y Fernández (2019). En relación con la evaluación propone 11 descriptores para un sistema de evaluación en educación superior, organizado en cuatro niveles de complejidad creciente que integran las perspectivas que conciben la evaluación como: evaluación del aprendizaje, para el aprendizaje y como aprendizaje (Ibarra-Saíz y Rodríguez-Gómez, 2019).

La perspectiva de la evaluación del aprendizaje es principalmente de carácter sumativa y se utiliza para confirmar de manera fundamentada el logro de los aprendizajes del estudiantado. Por su parte, la evaluación para el aprendizaje tiene como finalidad aportar información sobre el proceso de aprendizaje. Por último, la evaluación como aprendizaje es un proceso de desarrollo y apoyo a la metacognición y autorregulación para el logro de aprendizajes de calidad en el estudiantado.

El Nivel 1 se refiere a elementos básicos en un proceso de evaluación cuyo propósito esencial es la confirmación de lo que el estudiantado conoce y es capaz de hacer. Los criterios para este nivel son:

- ☐ Evaluación coherente
- ☐ Evaluación transparente
- ☐ Evaluación basada en criterios

El Nivel 2 implica un propósito evaluativo de mayor profundidad y exigencia. La multiplicidad de medios e instrumentos de evaluación, ofrecer información de calidad sobre el progreso, la rigurosidad de la evaluación y la consideración de su perspectiva profesional son los elementos constitutivos de este nivel. Los criterios para este nivel son:

- ☐ Evaluación diversa y participativa
- ☐ Evaluación formativa
- ☐ Evaluación auténtica
- ☐ Evaluación rigurosa

El Nivel 3 requiere un enfoque y una práctica evaluativa de carácter avanzado. Concebir la evaluación como aprendizaje exige una actitud de diálogo y responsabilidad compartida entre profesorado y estudiantes. Los criterios para este nivel son:

- ☐ Evaluación retadora
- ☐ Evaluación que fomenta la autorregulación y la metacognición
- ☐ Evaluación compartida y negociada

En el Nivel 4 presenta un único descriptor relacionado con la investigación sobre la calidad de la evaluación y la capacidad para comunicar y transferir el conocimiento sobre la evaluación.

- ☐ Contribuye a la investigación sobre la calidad de la evaluación

En la UCT, se considera la propuesta del MDAD (Ibarra-Sáiz y Rodríguez-Gómez, 2019), pero con algunas diferencias (Ver Tabla 7. Diferencias entre la competencia de evaluación y retroalimentación entendida por la UCT y por el MDAD).

Tabla 7

Diferencias entre la competencia de evaluación y retroalimentación entendida por la UCT y por el MDAD

UCT	MDAD
3 niveles ☐ Dejando la investigación en el 3° nivel	4 niveles ☐ Dejando la investigación en el 4° nivel

En el nivel 2: ☐ Diversidad ☐ Formativa ☐ Autenticidad ☐ Rigurosidad	En el Nivel 2: ☐ Evaluación diversa y participativa ☐ Evaluación formativa ☐ Evaluación auténtica ☐ Evaluación rigurosa
En el nivel 3: ☐ Progresión de aprendizajes ☐ Autorregulación y la metacognición ☐ Participación ☐ Investigación	En el nivel 3: ☐ Evaluación retadora ☐ Evaluación que fomenta la autorregulación y la metacognición ☐ Evaluación compartida y negociada

> Criterios de buenas prácticas docentes en evaluación y retroalimentación para la UC Temuco

Considerando los referentes previos, a continuación, se presentan los criterios de buenas prácticas de evaluación y retroalimentación para la UCT para cada nivel. En la Tabla 8 se especifican los criterios para el nivel 1, en la Tabla 9 para el nivel 2 y en la Tabla 10 para el nivel 3.

Es importante resaltar que esta división en niveles y criterios tiene un sentido práctico, pues no está exenta de complejidades e interrelaciones, como señalan Paricio, Fernández y Fernández:

La cuestión es sencilla de formular: «¿qué significa una buena docencia?». El propósito central es fundamentar en la investigación una concepción actualizada y problemática de la docencia, que salga al paso de esa concepción simple a la que aludíamos anteriormente (concepción de la docencia como una cuestión de saber mucho, exponerlo de forma organizada y clara y responder de forma adecuada a las dudas). Cambiar, actualizar las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje es el primer resultado esperado de este Marco. La docencia es una empresa académica extraordinariamente compleja, en la que confluyen un gran número de factores interconectados hasta configurar un sistema extremadamente sensible. La dificultad metodológica que afronta la investigación educativa es un claro testimonio de esta complejidad. (2019, p.12)

En los capítulos que siguen se analizarán muchos de esos factores y podrá observarse la interrelación tan intensa y variable que mantienen entre ellos. El desarrollo como docente de una profesora o de

un profesor es, por tanto, un trayecto largo en el que gran cantidad de conocimientos, experiencias y reflexiones se integran en criterios de actuación flexibles y en evolución. El MDAD pretende aportar un mapa para ese trayecto.

Por lo tanto, no es que un nivel sea más relevante que el otro. Todos son relevantes y se complementan. Son tres niveles, como se dice, de complejidad creciente y acumulativa, y además fuertemente interrelacionados, abiertos al escrutinio y el debate.

Tabla 8

Caracterización del nivel 1 de la competencia y sus criterios

Nivel 1:	
El Nivel 1 inicial se refiere a elementos esenciales de un proceso de evaluación cuyo propósito es evidenciar el logro de los aprendizajes del estudiantado. Para ello, se requiere disponer de un sistema de evaluación basado en criterios claros y transparentes, en coherencia con los resultados de aprendizaje y competencias a las que tributa el curso. Este nivel se centra en la perspectiva de la evaluación del aprendizaje.	
1. Coherencia	El plan de evaluación permite evidenciar el nivel de logro de los resultados de aprendizaje del curso (coherencia interna), y los niveles de dominio de las competencias a las que tributa el curso (coherencia externa).
2. Transparencia	El plan de evaluación es público, accesible y describe con claridad todos los elementos esenciales (quién, qué, cuándo y cómo se va a evaluar), antes de que suceda la evaluación.
3. Basada en criterios	La evaluación de las tareas, productos o actuaciones del estudiantado se realiza sobre la base de criterios que especifican cada una de sus cualidades esperadas.

Tabla 9*Caracterización del nivel 2 de la competencia y sus criterios*

Nivel 2:	
El Nivel 2 implica un propósito evaluativo de mayor profundidad y exigencia. La diversidad de modalidades, estrategias e instrumentos de evaluación, ofrecer instancias formativas y de retroalimentación oportuna sobre el progreso, la rigurosidad de la evaluación y la consideración de su perspectiva profesional son los elementos constitutivos de este nivel. Este nivel se sustenta en el enfoque de evaluación para el aprendizaje.	
4. Diversidad	El plan de evaluación contempla diferentes modalidades, estrategias de evaluación y recursos de apoyo de acuerdo con el tipo de aprendizaje que se espera que el estudiantado evidencie y sus propios intereses y motivaciones.
5. Formativa	El plan de evaluación ofrece al estudiantado instancias de evaluación formativa que permiten monitorear y autoevaluar su aprendizaje, al igual que instancias de retroalimentación efectiva con información particularizada y detallada, sobre la calidad y el progreso de su trabajo y desempeño para que pueda mejorar sus productos y actuaciones.
6. Autenticidad	El plan de evaluación incorpora instancias de evaluación desafiantes y realistas basadas en situaciones problemáticas complejas, con diferentes soluciones, vinculadas directamente a las actuaciones y desempeños de su futuro ejercicio profesional.
7. Rigurosidad	El plan de evaluación permite recoger información de alta calidad, con un alto grado de fiabilidad, validez y capacidad de discriminación.

Tabla 10*Caracterización del nivel 3 de la competencia y sus criterios*

Nivel 3:	
El Nivel 3 requiere un enfoque y una práctica evaluativa de carácter avanzado. Concebir <i>la evaluación como aprendizaje</i> exige una actitud de diálogo y responsabilidad compartida entre docentes y estudiantes (coevaluación, autoevaluación, heteroevaluación).	
8. Progresión de aprendizajes	El plan de evaluación se organiza de acuerdo con distintas instancias de evaluación que permiten evidenciar el logro progresivo y gradual de los aprendizajes.
9. Autorregulación y la metacognición	El plan de evaluación permite demostrar el pensamiento crítico y el desarrollo metacognitivo, a través de instancias de evaluación donde el estudiantado reflexiona, comunica y se apropia de su proceso de aprendizaje.
10. Participación	El plan de evaluación permite que el estudiantado asuma un rol activo de copartícipe y responsable de su proceso de aprendizaje.
11. Investigación	El plan de evaluación incluye los resultados de buenas prácticas en evaluación de aprendizajes, y a su vez, facilita la investigación, la comunicación y la transferencia de la práctica evaluativa.



CAPÍTULO 4

Talleres desarrollados en XII Jornadas de Docencia

I Seminario de Buenas Prácticas
en Evaluación 2022, Desafíos y
demandas de la nueva docencia

> Temática: Buenas Prácticas en evaluación de desempeños y retroalimentación para el aprendizaje

Taller 1

Simulación Clínica para el aprendizaje de Competencias Específicas en Salud

Nombre-relator/a	Daniel Rodríguez Marconi
Email-relator/a	drodriguez@uct.cl
Institución	Universidad Católica de Temuco
Facultad/Unidad	Ciencias de la Salud
Carrera	Fonoaudiología

Objetivo	Conocer la estrategia de simulación clínica para la enseñanza de competencias laborales. Comprender el rol de la retroalimentación en la simulación clínica
Metodología	• Se realizará un taller práctico que consiste en 3 pasos: • Presentación de la estrategia educativa: 15 min • Simulación clínica en vivo: 25 min • Reflexiones finales: 5 min • Cierre: 5 min
Herramientas	Los y las académicas asistentes podrán aprender desde un ejemplo concreto, cuál es la función y los procesos que conlleva aplicar una simulación práctica, aplicable como metodología a muchas disciplinas. Con la demostración, se espera que las y los académicos puedan reflexionar sobre cómo aplicar estas técnicas dentro de los cursos que dictan, para favorecer el logro de aprendizajes significativos que logren el cumplimiento de los resultados de aprendizaje y las competencias profesionales.
Actividades	La simulación clínica por representar corresponde a la generación del proceso de entrevista con un paciente, lo que se llama anamnesis (preguntas iniciales que realiza el profesional de salud en el primer encuentro con su paciente). En este proceso el estudiante evaluado debe demostrar el uso adecuado de preguntas clínicas, que le permita indagar correctamente en los signos y los síntomas de su paciente para llegar a un diagnóstico o una conclusión clínica. El objetivo es demostrar a través del ejemplo, cómo se realiza una evaluación de este tipo, mostrando fases, procesos, pautas y formas de retroalimentación.

Taller 2

Análisis de prácticas educativas a través del juego

Nombre-relator/a	María Soledad González Ferrari
Email-relator/a	mariasoledad@uc.cl
Nombre-relator/a-2	Juan García
Nombre-relator/a-3	María Francisca Jara
Institución	Pontificia Universidad Católica de Chile
Facultad/Unidad	Centro de Desarrollo Docente UC
Carrera	

Objetivo	Se espera que los y las participantes logren: 1. Identificar problemas técnicos y éticos en la evaluación de aprendizajes que se realiza habitualmente en las instituciones educativas. 2. Proyectar posibles mejoras a la evaluación de aprendizajes realizada habitualmente en instituciones educativas. 3. Compartir buenas prácticas evaluativas.
Metodología	El taller busca ser un espacio en el que, a partir de la colaboración y del juego, las y los participantes identifiquen los principales problemas técnicos y éticos asociados a problemas evaluativos recurrentes en evaluación de aprendizajes. Para ello se trabajará con un juego de manera grupal, se clasificarán una serie de problemas evaluativos en un tablero, con apoyo conceptual logrando identificar la problemática de cada caso que se analice. A partir del análisis de los problemas evaluativos, los participantes compartirán buenas prácticas evaluativas, proyectarán posibles mejoras y establecerán relaciones y contactos a partir de sus intereses particulares y contextos de docencia. Como parte del trabajo los participantes, podrán acceder a los marcos conceptuales y a las estrategias revisadas en su grupo de juego.

Herramientas	Las instituciones educativas presentan constantemente desafíos con relación a la evaluación de aprendizajes a realizar en el aula. Es frecuente encontrar importantes avances en relación con la evaluación estandarizada, pero poco se abordan los desafíos técnicos y éticos que conlleva la tarea de evaluar y que los y las docentes enfrentan de manera permanente en su quehacer. El mayor aporte del taller es lograr que a través del juego y la colaboración se logre identificar problemáticas recurrentes de evaluación de aprendizajes, las cuales deben ser modificadas en nuestras aulas para lograr mejores aprendizajes en los y las estudiantes. Se espera que cada participante, al finalizar el taller, obtenga ideas de mejora a problemas evaluativos a los que se ve enfrentado, además del contacto de otros participantes quienes tienen inquietudes similares y con quienes podrán establecer colaboración futura. Por otra parte, el juego que se utilizará, puede ser una estrategia simple que podría ser transferida a otros contextos en los cuales se requiera analizar problemas técnicos y éticos de la evaluación de aprendizajes.
Actividades	Bienvenida y presentación de los participantes: Se iniciará enunciando el contexto y desafío de la sesión. Los participantes se sentarán en grupos (6 integrantes) y se presentarán en cada mesa. Juego grupal de análisis: Se invita a jugar. Cada mesa contará con un tablero con espacios para clasificar tarjetas según validez, confiabilidad, y según problemas éticos. Además, tendrán un set de tarjetas, cada una de ellas enuncia un problema evaluativo recurrente en educación. El grupo a través de la discusión y el consenso deberá clasificar cada situación. En caso de tener dudas conceptuales contarán con fichas de apoyo que los guiarán. Luego de clasificadas las tarjetas revisarán su trabajo raspando un recuadro en el reverso de cada tarjeta que señala la respuesta correcta. Se finaliza revisando las principales dudas. Transformación de prácticas de manera colaborativa: En grupo deberán seleccionar un problema evaluativo frecuente necesario de transformar, deberán compartir buenas prácticas que se relacionen, para concluir con una propuesta concreta de transformación de esa práctica, que se escribirá en un cartel. Cierre: Se realiza un plenario en el cual se enuncian algunas de las propuestas. Se invita a los participantes a contactarse, si es que están interesados en compartir buenas prácticas en cada línea trabajada.

Taller 3

Diseño en Blackboard de actividades orientadas a la autoevaluación, con corrección y retroalimentación automatizadas

Nombre-relator/a	L-Nicolás Schiappacasse Poyanco
Email-relator/a	lschiappacasse@uct.cl
Nombre-relator/a-2	Jaime Castillo Pincheira
Institución	Universidad Católica de Temuco
Facultad/Unidad	Ingeniería, Departamento de Procesos Industriales
Carrera	Ingeniería Civil Industrial

Objetivo	Diseñar y construir en la plataforma Blackboard recursos educativos orientados a la autoevaluación, provistos de las características de corrección y retroalimentación automatizadas.
Metodología	Taller práctico. Durante su desarrollo, las y los docentes irán construyendo sus propios recursos educativos en la plataforma Blackboard, siguiendo las instrucciones y ejemplos dados por el relator.
Herramientas	Gracias a los recursos educativos orientados a la autoevaluación, provistos de las características de corrección y retroalimentación automatizadas: 1. Las y los estudiantes podrán conocer inmediatamente cuánto han avanzado en su estudio y recibirán de manera oportuna sugerencias de los recursos cognitivos que deberán movilizar para alcanzar los resultados de aprendizaje. 2. Las y los estudiantes progresarán en los niveles de dominio de las competencias genéricas Aprendizaje Autónomo, Uso de TICs y Gestión del Conocimiento. 3. Las y los docentes dispondrán de una estrategia que les permitirá estar presentes durante el aprendizaje autónomo y, a la vez, monitorear y evaluar este proceso.

Actividades	1) Breve introducción (10 min como máximo) en la que mediante una presentación Power Point se releva la necesidad que tienen las y los estudiantes de disponer para sus horas autónomas de recursos educativos que les permitan, por una parte, autoevaluar su proceso de aprendizaje y, por otra, hacer los ajustes que sean necesarios al mismo, gracias a la oportuna retroalimentación recibida. 2) Diseño y construcción en la plataforma Blackboard de recursos educativos orientados a la autoevaluación, provistos de las características de corrección y retroalimentación automatizadas. Las y los docentes deberán llevar alguna de las guías de trabajo que entregan a sus estudiantes para las horas autónomas.
-------------	--

Taller 4

Instrumentos de evaluación

Nombre-relator/a	Antoni Navío Gámez
Email-relator/a	Antoni.Navio@uab.es
Institución	Universidad Autónoma de Barcelona
Facultad/Unidad	Ciencias de la Educación, Departamento de Pedagogía Aplicada

Objetivo	Analizar a través de la teoría y de ejemplos rúbricas construidas en el contexto de la educación superior.
Metodología	Taller práctico, durante el cual el profesorado presentará una base teórica y numerosos ejemplos de rúbricas para poder analizar y realizar dudas y consultas aplicadas a la realidad.
Herramientas	Se utilizará presentación teórica y ejemplos de rúbricas para el análisis.
Actividades	Breve exposición del relator sobre las rúbricas. Actividad práctica en la que los docentes analizan diferentes tipos de rúbricas empleadas en el contexto de educación superior, y en el ámbito de las prácticas (trabajo fin de grado, tribunal).

> Temática: Buenas Prácticas en evaluación curricular

Taller 5

Metodologías de evaluación basada en la valoración y la autoestima

Nombre-relator/a	Alfredo Gustavo Di Pietro
Email-relator/a	adi Pietro@uct.cl
Institución	Universidad Católica de Temuco
Facultad/Unidad	Ciencias Jurídicas, Económicas y Administrativas
Carrera	Licenciatura en Ciencias Jurídicas

Objetivo	El objetivo del taller es presentar y analizar distintas metodologías de evaluación, innovativas, mediante las cuales se puedan obtener los mejores resultados de la evaluación, entendida como un proceso.
Metodología	La metodología consiste en: 1. Crear las condiciones para fortalecer la autoestima y valoración de las y los estudiantes. 2. identificar recursos y métodos para administrar los fracasos. 3. Reconocer los recursos indispensables para lograr una evaluación exitosa.
Herramientas	El aporte concreto que se propone lograr tiene directa incidencia en las tasas de retención y de titulación oportuna.
Actividades	Se propone la realización de tres módulos: 1. Análisis de la realidad de la evaluación en un contexto intercultural e inclusivo. 2. Necesidad de superar modelos ineficaces que generan el fracaso del proceso. 3. Selección de los recursos disponibles y de las metodologías más adecuadas.

Taller 6

“Mapeo Curricular”, una herramienta para la toma de decisiones en Evaluación de Ciclo

Nombre-relator/a	Héctor Quiroz Almuna
Email-relator/a	hquiroz@uct.cl
Nombre-relator/a-2	Francisca Martínez Guerra
Institución	Universidad Católica de Temuco
Facultad/Unidad	Dirección de Desarrollo y Evaluación Curricular (DDEC), Dirección General de Docencia

Objetivo	Potenciar el uso de herramientas para el análisis curricular en la fase de diseño de una Evaluación de Ciclo.
Metodología	Metodología activo-participativa que considera la realización de un taller práctico, en grupos de 3 personas. En él se desarrollarán actividades vinculadas al análisis curricular requerido para el levantamiento de una propuesta evaluativa, en la fase de diseño de una evaluación de ciclo. Para ello se utilizará la técnica del “Mapeo Curricular”, que se aplicará a una situación concreta de una carrera, junto con los datos e indicadores institucionales y una serie de insumos que se requieren para la toma de decisiones.
Herramientas	1. Kellun 2. Celut 3. Kim 4. Matrices de Mapeo Curricular DDEC 5. Cuadernillo de Docencia referido a Evaluaciones de Ciclo 6. Guía Práctica 7. Cápsulas de video Módulos de Autoformación
Actividades	1. Exposición de contextos 2. Conformación de grupos 3. Entrega de insumos y explicación de su uso (Cuadernillo de Docencia y Guía Práctica) 4. Exhibición Cápsulas Módulos de Autoformación 5. Recolección de datos desde plataformas institucionales 6. Llenado de matrices de mapeo Curricular 7. Análisis de la información 8. Toma de decisiones curriculares y justificación 9. Esbozo de propuesta evaluativa

> Temática: Buenas prácticas en competencias genéricas

Taller 7

Estrategias socioemocionales en el aula universitaria.

Nombre-relator/a	Carmen Paz Tapia
Email-relator/a	ctapia@uct.cl
Nombre-relator/a-2	Jessica Navarro
Nombre-relator/a-3	Patricia Muñoz
Nombre-relator/a-4	Yenny Díaz
Nombre-relator/a-5	Natalia Bernalles
Institución	Universidad Católica de Temuco
Facultad/Unidad	Educación
Carrera	Educación Diferencial

Objetivo	Vivenciar estrategias socioemocionales que permitan la comprensión de aspectos claves de la educación emocional en las aulas universitarias que propicie un clima de aula nutritivo y aprendizajes significativos.
Metodología	Metodología experiencial, activo-participativa.
Herramientas	Sensibilización de la relevancia de la educación socioemocional a partir de la vivencia personal para favorecer el aprendizaje de los estudiantes. Aporte en el desarrollo de la competencia de comunicación e interacción con los estudiantes del perfil docente.

Actividades	Actividad bienvenida emocional: Baile y responder 2 preguntas Trabajo por estaciones: ☐ Círculo emocional ☐ Reconocimiento del otro; conciencia emocional ☐ Autoevaluación emocional ☐ Tabla periódica de las emociones Reflexiones ☐ ¿Qué te aportó la vivencia? ¿Qué me dejó la estrategia? (muro de aportes) ☐ ¿De qué manera estas estrategias socioemocionales aportarían en la docencia? Cierre emocional Comparte aprendizaje con un colega
-------------	---

Taller 8

Fortalecimiento de la competencia aprendizaje autónomo mediante la estrategia metodológica clase al revés

Nombre-relator/a	L-Nicolás Schiappacasse Poyanco
Email-relator/a	lschiappacasse@uct.cl
Nombre-relator/a-2	Aída Concha Fritz
Institución	Universidad Católica de Temuco
Facultad/Unidad	Ingeniería, Departamento de Procesos Industriales
Carrera	Ingeniería Civil Industrial

Objetivo	Ejemplificar la planificación de una unidad de aprendizaje incorporando la metodología “clase al revés”.
Metodología	Se aplicará la metodología “Clase al revés” (también conocida como Flipped classroom), de modo que las y los docentes puedan aprender desde la vivencia. Esto implica que a los inscritos se les asignará un breve trabajo previo en el que se espera que aprendan las bases de la metodología. El taller comenzará con una retroalimentación del trabajo que realizaron de manera autónoma, finalizando esta etapa con una consolidación de los aprendizajes adquiridos. Luego, mediante una breve exposición, los relatores compartirán su experiencia de 11 semestres de implementación de la metodología “clase al revés”, con foco en el fortalecimiento del aprendizaje autónomo. El taller finalizará con una actividad en la que planificarán una unidad temática de alguno de sus cursos, incorporando la metodología “clase al revés”, con énfasis en las actividades para horas autónomas.
Herramientas	En términos generales, la metodología Flipped classroom contribuye a: (i) centrar el proceso de aprendizaje en el estudiante, otorgándoles un mayor protagonismo, (ii) transformar el rol docente, pasando de ser sólo transmisor de contenidos a guía y orientador del aprendizaje del estudiante, (iii) aprovechar las oportunidades que la tecnología ofrece para implementar nuevas metodologías y estrategias didácticas, y finalmente, (iv) contribuir al desarrollo de competencias asociadas a la gestión autónoma del conocimiento de los estudiantes.

Actividades	Previo al taller: Las y los docentes, mediante un vídeo, aprenderán en qué consiste la metodología “clase al revés”. Luego, responderán un breve cuestionario sobre los contenidos del vídeo. Durante el taller: □ Las y los docentes recibirán por parte de los relatores una retroalimentación del trabajo que realizaron de manera autónoma. Esta actividad permitirá consolidar los aprendizajes adquiridos. □ Breve exposición de los relatores sobre su experiencia de 11 semestres de implementación de la metodología “clase al revés”, con foco en el fortalecimiento del aprendizaje autónomo. □ Actividad práctica en la que los docentes planificarán una unidad de aprendizaje de uno de sus cursos, incorporando la metodología “clase al revés”, con énfasis en el diseño de las actividades para horas autónomas.
--------------------	--

Taller 9

Aprendizaje-Servicio en la Universidad Autónoma de Barcelona a través de los Trabajos Fin de Estudios

Nombre-relator/a	Jofre Güell Bosch
Email-relator/a	aprenentatge.servei@uab.cat
Institución	Universidad Autónoma de Barcelona
Facultad/Unidad	Fundación Autónoma Solidaria, Oficina de Aprendizaje-Servicio

Objetivo	Difundir la estrategia y las herramientas utilizadas en la Universidad Autónoma de Barcelona para promover y expandir el Aprendizaje-Servicio
Metodología	Exposición de la experiencia Debate con los participantes
Herramientas	El Aprendizaje-servicio (ApS en adelante) es una modalidad educativa que proporciona un aprendizaje significativo, un empoderamiento del estudiante, una conexión de éste con su realidad social, una profesionalización, etc. Además, se conecta la universidad con su misión social y se mejora el entorno con proyectos muy concretos. Compartir estrategias tanto de institucionalización como, sobre todo, de promoción del ApS proporciona el aprendizaje de diferentes formas de hacer y herramientas que pueden ser útiles y extrapolables en el contexto concreto de cada participante para potenciar esta metodología.
Actividades	La sesión consta de una introducción en la que se lanzarán unas preguntas a los asistentes para ver cuál es su relación con el ApS y adaptar un poco la parte teórica, especialmente la introducción. La parte teórica en sí explicará la experiencia de la Universidad Autónoma de Barcelona con la promoción del ApS. ¿Cuál es el abasto del ApS en la UAB? ¿Cómo ha sido el proceso de institucionalización? ¿Qué actores juegan un papel destacado? ¿Por qué se ha creado un programa de Trabajos Fin de Estudios con ApS? ¿Cuál es el resultado? Por último, la sesión dejará un amplio espacio para establecer un diálogo con los y las participantes, para resolver dudas, pero también para intercambiar experiencias, saberes y formas de hacer respecto al ApS.

Taller 10

Realidades extendidas en el campo educativo

Nombre-relator/a	Constanza Uribe
Email-relator/a	muribe@uct.cl
Nombre-relator/a-2	Felipe Bello
Nombre-relator/a-3	Ricardo Ulloa
Institución	Universidad Católica de Temuco
Facultad/Unidad	Dirección de Tecnología Educativa (Dirección General de Docencia)

Objetivo	Difundir y motivar a docentes sobre los beneficios y posibilidades que ofrecen las realidades
Metodología	Metodología experiencial, conversatorio entre talleristas, expertos, asistentes al taller.
Herramientas	Herramientas y equipamiento para la realización del taller:
Actividades	Interacción de asistentes con equipamiento Realidad Virtual y Realidad Aumentada.

Taller 11

Herramientas para la evaluación de competencias genéricas

Nombre-relator/a	Marco Antonio Bellot
Email-relator/a	Ricardo Tighe
Institución	Universidad Católica de Temuco
Facultad/Unidad	Dirección de Formación Humanista Cristiana (Dirección General de Docencia)

Objetivo	Compartir desafíos y pendientes en el área de las competencias genéricas en el modelo educativo UC Temuco
Metodología	Exposición participativa
Herramientas	Data
Actividades	Exposición participativa Taller de identificación de criterios para la evaluación



Referencias

Bibliográficas



- Acuña, M. (2014). El rol docente en los procesos de evaluación de los aprendizajes. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 5(1), 34-63.
https://www.researchgate.net/publication/262524464_El_rol_docente_en_los_procesos_de_evaluacion_de_los_aprendizajes
- Alverno College. (1994). *Student assessment-as-learning at Alverno College* (3rd. ed.rev.). (Original work published 1979).
- Biggs, J. B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea.
- Boud, D., & Molloy, E. (2015). *El feedback en educación superior y profesional: Comprenderlo y hacerlo bien*. Narcea.
- Cabrera, N. y Mayordomo, R.M. (eds.) (2016). *El feedback formativo en la universidad. Experiencias con el uso de la tecnología*. LMI. (Colección Transmedia XXI).
- Dann, R. (2002). *Promoting assessment-as-learning: Improving the learning process*. Routledge.
- Earl, L. M., Kast, S. (2006). *Rethinking classroom assessment with purpose in mind: Assessment-for-learning, assessment-as-learning, assessment-of-learning*. Government of Manitoba, Manitoba Education, Citizenship and Youth. https://www.edu.gov.mb.ca/k12/assess/wncp/full_doc.pdf
- Falchikov, N. (2013). *Improving assessment through student involvement: Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. Routledge.
- Jurado de los Santos, P., Miranda-Ossandón, J. (2022). Evaluación “para” el aprendizaje. En J. T., A. Navío, P. Jurado, C. Ruíz, J. Miranda, & M. Fandos (Eds.), *Evaluación de aprendizajes en educación superior: De la teoría a la práctica* (1ª ed., p.123).
- Hattie, J., y Clarke, S. (2020). *Aprendizaje visible: Feedback*. Paraninfo SA.

- Ibarra-Sáiz, M. S. y Rodríguez-Gómez, G. (2019). Una evaluación como aprendizaje. En J., Paricio, A., Fernández, e I., Fernández. (Eds.), *Cartografía de la buena docencia universitaria: un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación* (pp. 175-196). Narcea.
- Lee, I., Mak, P., y Yuan, R. E. (2019). Assessment as learning in primary writing classrooms: An exploratory study. *Studies in Educational Evaluation*, 62, 72-81.
- Mondragón Beltrán, E. A. A., y Moreno Reyes, H. (2020). Revisión del concepto de buenas prácticas educativas que integran tecnologías digitales en el nivel superior: enfoques para su detección y documentación. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, e916. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.916.
- Paricio, J., Fernández, A. y Fernández, I. (Eds.). (2019). *Cartografía de la buena docencia universitaria: un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación*. Narcea.
- Pastor, V. M. L. (2009). *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Narcea.
- Pavié, A., Casas, M. (eds.) (2016). *Buenas prácticas en evaluación de aprendizajes en educación superior*. https://www.researchgate.net/publication/341714827_Buenas_practicas_en_evaluacion_de_aprendizajes_en_Educacion_Superior
- Rodríguez-Gómez, G., Ibarra-Sáiz, M. S. (2016). *E-evaluación orientada al e-aprendizaje estratégico en educación superior*. Narcea. <https://elibro.net/es/ereader/uctemuco/46100?page=136>.
- Sáez, A. (2021). *Plan de Formación docente en evaluación y retroalimentación*. [Curso desarrollado en Julio del 2021 en la UCTemuco, en el contexto del Proyecto UCT2099].
- Sánchez, M. y Martínez, A. (Eds.). (2020). *Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias*. https://cuaieed.unam.mx/descargas/investigacion/Evaluacion_del_y_para_el_aprendizaje.pdf

- Sánchez, T., Molina, P., Del Valle, R., Pascual, G. y Alvial, M. (2011). *Orientaciones para la renovación curricular: Etapa 5. Elaboración de Guías de Aprendizaje*. <https://repositoriodigital.uct.cl/items/07e1dffb-be5e-41e2-a246-721a0ae55371>
- Tejada Fernández, J., Navío Gámez, A., Jurado de los Santos, P., Ruíz Bueno, C., Miranda Ossandón, J., y Fandos Garrido, M. (2022). *Evaluación de aprendizajes en educación superior: De la teoría a la práctica* / José Tejada Fernández (coord.). Aula Magna Proyecto Clave McGraw Hill.
- Universidad Católica de Temuco (2009). *Modelo Educativo UC Temuco: Principios y Lineamientos*. <https://3w.uct.cl/archivos/modeloeducativo.pdf>
- Universidad Católica de Temuco (2020a). *Modelo Integral de Desarrollo de la Docencia*. Universidad Católica de Temuco. <http://repositoriodigital.uct.cl/handle/10925/4190>
- Universidad Católica de Temuco (2020b). *Lineamientos para la evaluación de aprendizajes en la UC Temuco*. <http://repositoriodigital.uct.cl/handle/10925/4191>
- Universidad Católica de Temuco. (2022). *Perfil Docente Universidad Católica de Temuco*. <https://dgd.uct.cl/wp-content/uploads/2022/11/Perfil-docente-2022-UCT.pdf>
- Winstone, N., Carless, D. (2019). *Designing effective feedback processes in higher education: A learning-focused approach*. Routledge.
- Yan, Z., Brown, G. T. L., Lee, C. K. J., & Qiu, X. L. (2020). Student self-assessment: Why do they do it? *Educational Psychology*, 40(4), 509-532. doi: 10.1080/01443410.2019.1672038.
- Yan, Z., & Yang, L. (Eds.). (2021). *Assessment as learning: Maximizing opportunities for student learning. and achievement*. Routledge.



Anexos



Anexo 1

Glosario de medios de evaluación⁷

CLASIFICACIONES: Se entregan a los estudiantes, o las elaboran ellos, listas de consecuencias, causas, efectos, pruebas que refutarían una determinada postura, etc. Posteriormente, deben identificar las dos o tres causas, efectos, etc. más importantes. Puede utilizarse como una tarea de preparación para un seminario. Después, comienza el seminario y el alumnado discute en pequeños grupos para ponerse de acuerdo en sus prioridades comunes (se continúa con una disposición piramidal –medio no 40).

COMUNICACIONES: Están consideradas como escritos, pero también se trata de disertaciones breves sobre un trabajo que se divulga para su conocimiento.

CUADERNO DE CAMPO: Se trata de un cuaderno utilizado para la recogida de datos descriptivos y analíticos durante el desarrollo de materias con un fuerte componente práctico.

DEFENSA DE TRABAJOS O PROYECTOS: Los estudiantes han de argumentar razonadamente las partes que conforman un trabajo o proyecto (no se trata de exponer, es más que una mera descripción de lo realizado).

DEBATE: Controversia entre varias personas que habitualmente tienen puntos de vista distintos, moderada por una persona encargada de plantear las preguntas.

DIAGRAMAS DE VENN: Es una forma sencilla de mapa conceptual en el que los límites de un concepto se representan mediante un círculo o elipse y las relaciones entre conceptos se expresan por la intersección o solapamiento de éstos. El diagrama de Venn como medio de evaluación, permite valorar las relaciones que los estudiantes tienen de la conexión entre conceptos o ideas.

DIARIO REFLEXIVO: Se trata de un cuaderno con un componente más personal, reflexivo y vivencial prácticas profesionales. Consiste en reflexionar y escribir sobre el propio proceso de aprendizaje. Las representaciones que hace el alumno de su aprendizaje pueden centrarse en: el desarrollo conceptual logrado, los procesos mentales que se siguen, y los sentimientos y actitudes experimentadas.

⁷ El glosario ha sido tomado de Rodríguez e Ibarra (2016, p. 139-145).

ENSAYO: Escrito donde se muestran una o varias ideas donde la argumentación de las propias ideas cobra verdadera importancia.

ENSAYO EN TRES MINUTOS: Se trata de plantear al alumnado un par de preguntas: “¿Qué es lo que más me interesa descubrir en la próxima clase?, ¿Cuál es el punto principal que he aprendido hoy?” Estas preguntas proporcionan información muy útil al docente en dos sentidos: formativo, al descubrir cómo los estudiantes interpretan el contenido, y sumativo, para descubrir si el alumnado ha hecho las interpretaciones adecuadas, que pueden utilizarse con fines de calificación. Estas preguntas pueden responderse en pocos minutos.

ENTREVISTAS GRUPALES: Actividad que consiste en conversar con todos los miembros de un grupo, quiénes responden a las preguntas que plantea el profesor. No hay debate entre los miembros como en el grupo de discusión, se trata solamente de ampliar la información.

ENTREVISTAS INDIVIDUALES: Conversación entre dos personas, en la que una de ellas (normalmente el/la docente) dirige las preguntas sobre algún aspecto específico y la otra (normalmente el/la estudiante) responde.

ESTABLECER CORRESPONDENCIAS: En una columna se escriben las primeras partes de una serie de enunciados, numerados en orden correlativo. En una segunda columna se incluyen las segundas partes, pero no en orden, encabezadas por letras. La tarea consiste en establecer correspondencias entre números y letras.

EXÁMENES: Se trata de un conjunto de preguntas a las que hay que dar respuesta demostrando el conocimiento que se posee. Pueden ser de diferentes tipos: de opción múltiple (tipo test), selección de la mejor respuesta, con libro abierto, exámenes tipo ensayo (con preguntas abiertas) y orales.

EXPOSICIÓN DE LECCIONES: Exposición por parte del alumnado de un tema o lección propuesto por el docente. No se trata de una defensa, sino de una enunciación.

EXPOSICIÓN DE TRABAJOS: Manifestación oral por la que se da a conocer un tema determinado, a través de la declaración o explicación de una o varias ideas.

FRAGMENTOS: Son porciones significativas de contenido que el estudiante debe conocer bien y a las que tiene que responder. Puede tratarse de un párrafo de una novela o de un texto estándar, un diagrama de Venn, un objeto arqueológico, una fotografía (un edificio, un componente de una

máquina), etc. La tarea del estudiante consiste en identificar el fragmento, explicar su contexto, decir por qué es importante, a qué le recuerda o cualquier otra cosa que quiera comentar.

GLOSARIOS: Se pide a los estudiantes que elijan un número determinado de conceptos claves de la unidad. Una vez decididos han de definirlos, ampliando información de otras fuentes. Como ampliación, puede solicitarse que los pongan en común en pequeño grupo y las re-elaboren.

GRUPO DE DISCUSIÓN: Debate entre un grupo significativo (6 a 10 personas como máximo) sobre un tema que les afecta en el que los participantes se hacen preguntas de unos a otros. El profesor sólo conduce la discusión e introduce orden.

INCIDENTES CRÍTICOS: El docente solicita al alumnado que informen sobre “incidentes o episodios críticos” que les parezcan ejemplos de contenidos importantes de la unidad o tema, o que les estimulen a pensar sobre el contenido. Posteriormente, han de explicar por qué son críticos tales episodios, cómo surgieron y qué puede hacerse al respecto.

Esto proporciona una rica información sobre cómo el alumnado ha interpretado lo que se les ha enseñado y cómo pueden hacer uso de la información.

MAPAS CONCEPTUALES: Diagramas realizados por los estudiantes que expresan las relaciones entre conceptos generales y específicos de una materia, reflejando la organización jerárquica entre ellos. Es un medio que favorece el desarrollo organizado y funcional de los conceptos claves de una materia o disciplina, y permite valorar las representaciones que el estudiante va elaborando de los conceptos de una asignatura y su habilidad para integrarlos en un esquema mental comprensivo.

MESA REDONDA: Reunión de varias personas para discutir un tema predeterminado y preparado, donde cada persona hace una breve exposición inicial al resto del grupo, y a partir de aquí se da paso a interpelaciones entre los interrogantes de la mesa y del público presente. Al final se hace una conclusión de lo que ha ocurrido.

PANEL DE EXPERTOS: Selección de “expertos” entre el alumnado para realizar una breve exposición ante sus compañeros y el profesor. Posteriormente puede producirse un debate entre los expertos o entre los expertos y el público. Puede ser útil si se está trabajando por grupos y cada grupo aporta un experto que demuestra la preparación del grupo en una temática.

PENSAR EN VOZ ALTA: Consiste en la verbalización por parte de los estudiantes de sus pensamientos y procesos mientras realiza una tarea. Permite al docente seguir la evolución del alumnado, saber cómo realiza la tarea, qué estrategias utilizan, sus puntos fuertes y débiles, ayudar a los estudiantes y planificar y desarrollar otras estrategias de enseñanza. También ayuda al alumnado a ser consciente del proceso que desarrollan, a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, a percibir posibles dudas o fallos, a desarrollar otras estrategias de aprendizaje y a controlar/autodirigir su aprendizaje.

PORTAFOLIO: Acumulación ordenada de evidencias (materiales, actividades, reflexiones) sobre un proceso de aprendizaje que permite visualizar el progreso o desarrollo del alumnado. Requiere justificar la elección y elaborar un hilo conductor entre todos los componentes de este.

PRESENTACIONES: (Exposición pública) Explicación y defensa por parte de uno o varios estudiantes de algún tópico de la materia o trabajo realizado. Esta actividad permite demostrar habilidades y competencias en el uso del conocimiento.

PÓSTER: Síntesis de un estudio, investigación o prueba, a través de un escrito mural con texto, acompañado de imágenes, cuadros, fotos... Además de la presentación hay una exposición oral por parte de quiénes lo han elaborado.

PRÁCTICUM/MEMORIA DE PRÁCTICAS: Se trata del informe que ha de presentar el estudiante que ha realizado un periodo de inserción en el ámbito profesional por un periodo de tiempo determinado. En este informe se recogen, entre otros, los siguientes aspectos: observación y análisis del contexto, relación con los conocimientos académicos, plan propio de acción, conclusiones, aportaciones e implicaciones.

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: Documento donde se presentan las propuestas y diseño de un trabajo de investigación. Describe el conjunto de objetivos e hipótesis, metodología a seguir y resultados que se esperan conseguir.

RECENSIONES: Se trata de los materiales escritos sobre lecturas realizadas. Su estructura puede ser simple (resumen y análisis) o compleja (resumen, esquema, dudas, preguntas generadas, conexión con otros temas, análisis crítico).

REDACCIÓN DE CRITERIOS PARA REALIZAR O EVALUAR TRABAJOS: Se trata de elaborar los criterios por los que pudiera categorizarse una actividad de calidad. No sólo requiere que los estudiantes descubran lo importante, sino también les hace reflexionar sobre lo que pueda diferenciar los resultados excelentes, buenos, aceptables, modestos e insuficientes.

REDACCIÓN DE PROBLEMAS: (plantear casos prácticos para analizar) En vez de realizar un estudio de caso o resolver problemas, se trata de que un grupo de estudiantes los elabore y otro grupo los haga. Quienes los preparan facilitan retroalimentación a los estudiantes que trabajan sobre los casos o problemas, mientras que éstos a su vez, valoran la calidad de los problemas o casos, preferiblemente de manera formativa.

REPRESENTACIONES: Reproducir conductas y gestos para interpretar ciertas acciones que manifiestan contenidos o actitudes

SEMINARIOS DE ORGANIZACIÓN PIRAMIDAL: Se plantea un problema o se identifica una cuestión. Los estudiantes, de forma individual, escriben cuatro o cinco puntos (o cuatro o cinco puntos a favor y otros tantos en contra). Se disponen por parejas y se ponen de acuerdo en los tres mejores, por ejemplo. Las parejas se agrupan para formar grupos de 4 o de 6, que después informan sobre los puntos principales a todo el seminario.

SIMULACIÓN DE CONFERENCIAS DE PRENSA: Actividad donde se pide a los estudiantes presentar de forma concisa una postura y después, responder a preguntas hostiles a la misma. Tanto los interrogadores, a los que puede recompensarse por su agudeza, como las personas “coordinadoras de prensa”, tienen que prepararse bien.

SIMULACIONES: Se trata de demostrar, mediante actos, que se es capaz de realizar una tarea solicitada o resolver un problema práctico o completo. Como, por ejemplo: realizar una simulación de traducción simultánea de una conferencia en una escuela de traductores.

TEST DE ESPACIOS EN BLANCO: En un pasaje textual se elimina una de cada siete palabras, aproximadamente, y el lector tiene que rellenar el espacio en blanco con la respuesta correcta o sinónimo. Se escoge un texto que sólo puede entenderse si se comprende el tema de que se trate, como en el caso de los fragmentos (anteriormente explicados). Las palabras omitidas son esenciales para dar sentido al pasaje.

Anexo 2

Escala de autovaloración en la competencia del perfil docente evaluación de los aprendizajes de los estudiantes

Instrucciones: Este instrumento tiene por objetivo recoger su autopercepción en la competencia de evaluación y retroalimentación de los aprendizajes de los estudiantes de la UCT.

Piense en un curso donde quiera implementar cambios. Complete la siguiente escala, marcando una de las siguientes opciones: TA = Totalmente de acuerdo, A = Acuerdo, D = Desacuerdo, TD = Totalmente desacuerdo, NA = No aplica.

Criterios	TA	A	D	TD	NA
1. Mi plan de evaluación está alineado con los Resultados de Aprendizaje y con las competencias del perfil.					
2. Los medios, las técnicas, los instrumentos y criterios de evaluación están alineados entre sí.					
3. Mi sistema de evaluación tiene especificados los criterios de evaluación (adecuación, pertinencia, relevancia, suficiencia, precisión,) que se van a utilizar para valorar los diferentes medios de evaluación (productos o actuaciones del estudiante).					
4. Mi sistema de evaluación es público, accesible para todos los implicados, describe todos los elementos básicos (quién, qué, cuándo y cómo se va a evaluar) y está redactado en un lenguaje comprensible.					
5. Favorezco el diálogo y la colaboración del estudiante en el proceso de evaluación de su aprendizaje de forma transparente en la planificación. Por ejemplo: decido o consensuo con los estudiantes la selección o definición de los criterios.					

6. Favorezco el diálogo y la colaboración del estudiante en el proceso de evaluación de su aprendizaje de forma transparente en el desarrollo. Por ejemplo: favorezco que evalúen sus propios productos o los de los compañeros.					
7. Favorezco el diálogo y la colaboración del estudiante en el proceso de evaluación de su aprendizaje de forma transparente en los resultados. Por ejemplo: dialogo y consenso con los estudiantes sobre las calificaciones.					
8. Mi plan de evaluación mide realmente lo que pretendo medir.					
9. Mi plan de evaluación evidencia el grado de consecución de los resultados de aprendizaje, evitando cualquier sesgo o desviación.					
10. Mi plan de evaluación permite establecer una clara diferenciación entre distintos niveles de desarrollo, entre diversos niveles de logro, y, en definitiva, ofrece información de utilidad.					
11. Mi plan de evaluación ofrece al estudiante información particularizada y detallada, sobre la calidad y el progreso de su trabajo y desempeño.					
12. En la retroalimentación considero múltiples vías de comunicación (entre iguales, hetero, auto). Multidireccional.					
13. Diseño tareas de evaluación que requieren del uso de las competencias que serán necesarias en su vida profesional.					
14. Mi sistema de evaluación ofrece oportunidades a los estudiantes para que utilicen sus diferentes capacidades, estilos y estrategias de aprendizaje, lo que implica la necesidad de considerar el uso de diversos medios (productos o actuaciones del estudiante), técnicas e instrumentos de evaluación.					

15. La evaluación que realizo es diseñada e implementada entre mis estudiantes y/o a través de un proceso continuo de diálogo y consenso, que favorece el sentido de logro personal y social de los estudiantes, elemento básico de la evaluación como justicia social.					
16. Investigo sobre mi sistema de evaluación (cuestiono mi propia práctica evaluativa).					
17. Mi plan de evaluación considera tareas de evaluación que exigen enfrentarse a situaciones problemáticas difíciles de resolver, complejas y que constituyen un desafío para el estudiante.					
18. En las tareas de evaluación dejo espacio para que puedan reflexionar de manera autónoma y crítica sobre sus productos y actuaciones y sobre los de sus compañeros, a través de un análisis y valoración crítica de sus fortalezas y debilidades, considerando el error como oportunidad de autoaprendizaje.					
19. Facilito previamente orientaciones y descripciones claras y detalladas de las tareas de evaluación, de manera que el estudiante pueda apropiarse del proceso, planificar y organizar sus actividades, controlar los contenidos, las informaciones, los recursos o el tiempo necesario para alcanzar los resultados de aprendizaje esperados. Además, ofrezco al estudiante retroalimentación diversa (hetero, entre iguales, auto, co) para ayudarle a identificar su progreso.					

Anexo 3

Formato de ficha de buenas prácticas en evaluación y retroalimentación de aprendizajes UCT

1. Antecedentes de la Práctica en evaluación y retroalimentación de aprendizajes UCT

Título:

- **Palabras clave:** *(al menos 3 palabras clave que identifiquen la buena práctica)*
- **Académico/a responsable:**
- **Unidad académica (Facultad, Departamento / carrera):**
- **Curso:**
- **Semestre:**

Marque con una X los atributo(s) de buena práctica en evaluación y retroalimentación que cumple:

Atributo	Descripción	(X)
Innovación	La práctica está orientada a la transformación de la evaluación de aprendizajes, su carácter innovador se construye a partir de la intención de mejorar el aprendizaje de los estudiantes.	
Efectividad	La práctica genera un impacto positivo verificable en el aprendizaje de los estudiantes.	
Sostenibilidad	La práctica ha perdurado, es vigente y está sostenida por una comunidad que la vuelve potencialmente replicable.	
Colaboración	La práctica se construye en colaboración permitiendo intercambiar, evaluar y mejorar la misma en forma continua.	
Pertinencia	La práctica está orientada a resolver una problemática real, ya sea aportando una solución nueva o bien volviendo más eficiente la que ya existe. Dicha solución es coherente y se fundamenta en un sustento pedagógico, tecnológico y ético riguroso.	
Transferibilidad	La práctica es factible y viable de replicar en contextos educativos similares.	
Publicable	La práctica orienta la generación de publicaciones que ayuden a diseminarla a través de guías, manuales u otros soportes documentales para que otros la conozcan y pueda ser difundida y replicada.	

1. Descripción general de la práctica: (Máximo 200 palabras).
<i>Resumen ejecutivo de la Práctica que servirá como documento de difusión de esta. Describir de modo general la práctica haciendo referencia a los principales objetivos y acciones y resultados obtenidos. Señalar el posible nivel de replicabilidad a otros contextos (alto/medio/bajo), así como las principales lecciones aprendidas.</i>
2. Diagnóstico inicial (Máximo 300 palabras)
<i>Describir la situación de partida/línea de base (diagnóstico), haciendo referencia a las causas del problema y los efectos en el aprendizaje de los estudiantes, así como el alcance de la participación de éstos en la identificación y solución del problema. También, deberá describir las alternativas de solución, justificación de la solución seleccionada y su alineamiento con el modelo educativo UCT, los objetivos propuestos para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.</i>
3. Desarrollo de la práctica (Máximo 500 palabras)
<i>Debe describirse los pasos, las etapas o estrategias desarrolladas en la implementación de la práctica.</i>
4. Resultados de la práctica (Máximo 300 palabras)
<i>Indicar los principales resultados obtenidos en el aprendizaje de los estudiantes. Se deberán describir resultados cuantitativos y cualitativos, relacionándolos con los objetivos planteados y la sostenibilidad en el tiempo.</i>
5. Evaluación de la práctica y aspectos de mejora (Máximo 200 palabras)
<i>Indicar los mecanismos utilizados para evaluar la práctica, sus fortalezas, debilidades y los principales aprendizajes y aspectos de mejora o de innovación detectadas; además, deberá expresarse los mecanismos de abordaje de riesgos potenciales que podían amenazar la sostenibilidad de las mejoras alcanzadas.</i>
6. Replicabilidad y transferencia de la práctica (Máximo 200 palabras)
<i>Describir posibilidades de replicabilidad y transferencia de la práctica indicando de igual forma sus alcances y posibles limitaciones.</i>

Anexo 4

Ejemplo de registro de buenas prácticas en evaluación y retroalimentación de aprendizajes UCT

- **Título:** Simulación Clínica en fonoaudiología para el tratamiento de la disfonía
- **Palabras clave:** Simulación clínica, retroalimentación, aprendizaje por competencias
- **Académico/a responsable:** Daniel Rodríguez Marconi
- **Unidad académica (Facultad, Departamento / carrera):** Facultad de Ciencias de la Salud, Departamento de Procesos Terapéuticos, Fonoaudiología
- **Curso:** Intervención en Voz Profesional FONO1121
- **Semestre:** VII

Fecha de realización de la ficha: 8/8/2022

Marque con una X los atributo(s) de buena práctica en evaluación y retroalimentación que cumple:

Atributo	Descripción	(X)
Innovación	La práctica está orientada a la transformación de la evaluación de aprendizajes, su carácter innovador se construye a partir de la intención de mejorar el aprendizaje de los estudiantes.	X
Efectividad	La práctica genera un impacto positivo verificable en el aprendizaje de los estudiantes.	X
Sostenibilidad	La práctica ha perdurado, es vigente y está sostenida por una comunidad que la vuelve potencialmente replicable.	X
Colaboración	La práctica se construye en colaboración permitiendo intercambiar, evaluar y mejorar la misma en forma continua.	

Pertinencia	La práctica está orientada a resolver una problemática real, ya sea aportando una solución nueva o bien volviendo más eficiente la que ya existe. Dicha solución es coherente y se fundamenta en un sustento pedagógico, tecnológico y ético riguroso.	X
Transferibilidad	La práctica es factible y viable de replicar en contextos educativos similares.	X
Publicable	La práctica orienta la generación de publicaciones que ayuden a diseminarla a través de guías, manuales u otros soportes documentales para que otros la conozcan y pueda ser difundida y replicada.	X

1. Descripción general de la práctica: (Máximo 200 palabras).

Resumen ejecutivo de la Práctica que servirá como documento de difusión de esta. Describir de modo general la práctica haciendo referencia a los principales objetivos y acciones y resultados obtenidos. Señalar el posible nivel de replicabilidad a otros contextos (alto/medio/bajo), así como las principales lecciones aprendidas.

Se trata de una evaluación para el aprendizaje de procedimientos clínicos de tratamiento para la voz. Para lograr los aprendizajes, en las horas de taller M se realiza entrenamiento con rol playing y simulaciones clínicas de diversos tratamientos para la intervención de la voz, los que luego serán evaluados con un usuario simulado (paciente simulado -actor).

En la evaluación, de forma individual, se le sortea alguno de los procedimientos de terapia vocal. El/la estudiante debe ingresar a una sala más pequeña donde se encuentra el paciente simulado, y realizar los procedimientos sorteados en un tiempo de 10 min. La interacción con el usuario implica normas básicas de cortesía, habilidades comunicativas, resolución de problemas, entre otras habilidades que se suman a las propias de la disciplina. Luego de terminar la simulación, el docente realiza una retroalimentación de los aspectos procedimentales de la fonoaudiología con una rúbrica, el usuario simulado da una retroalimentación sobre la calidad de atención con una pauta y finalmente el estudiante entrega una retroalimentación al usuario simulado con una lista de cotejo. Luego se entrega la calificación al estudiante y termina la evaluación, para hacer pasar al siguiente estudiante. Esta estrategia es aplicable a cualquier contexto clínico o procedimental.

2. Diagnóstico inicial (Máximo 300 palabras)

Describir la situación de partida/línea de base (diagnóstico), haciendo referencia a las causas del problema y los efectos en el aprendizaje de los estudiantes, así como el alcance de la participación de éstos en la identificación y solución del problema. También, deberá describir las alternativas de solución, justificación de la solución seleccionada y su alineamiento con el modelo educativo UCT, los objetivos propuestos para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

De acuerdo con el modelo por competencias de la UCT, las estrategias de aprendizaje deben contemplar la aplicación de actividades para lograr los resultados de aprendizaje. Un resultado de aprendizaje es un saber complejo que contempla una dimensión conceptual, procedimental y actitudinal, que se aplica a un contexto real de su futuro trabajo.

Frente a esta problemática, una solución sencilla es comprender el campo de ejecución del profesional y subdividirlo en tareas, para luego transformarlas en estrategias de aprendizaje. Algunas de las tareas de un profesional contemplan el análisis conceptual, la aplicación de procedimientos, la comunicación con otros, el análisis de datos, gestión de equipos, entre otros. Para cada una de estas competencias, el docente debe diseñar actividades de aprendizaje que se acerquen lo más posible a la competencia real que requiere a futuro, lo que exigen implementar estrategias activas de aprendizaje (simulación, proyectos, investigación, talleres, etc.).

Una de las actividades laborales relevantes de un fonoaudiólogo es la atención de pacientes (usuarios). Esta habilidad requiere del manejo conceptual (conocimiento sobre terapias), procedimental (conocer cómo hacer la terapia), actitudinal (como tratar a un usuario) y gestión (como organizar el tiempo en la sesión). Frente a la necesidad de desarrollar esta habilidad, se decide implementar la simulación clínica, ya que presenta buena evidencia de efectividad en la literatura y permite el desarrollo de competencias.

3. Desarrollo de la práctica (Máximo 500 palabras)

Deben describirse los pasos, las etapas o estrategias desarrolladas en la implementación de la práctica.

La aplicación de esta estrategia de aprendizaje requiere varios pasos, ya que implica cambiar el método de enseñanza-aprendizaje de las clases P y M, para lograr coherencia con lo que se evalúa en la simulación clínica.

En las horas P, se pueden revisar conceptos y procedimientos desde el análisis de situaciones, casos clínicos breves o conceptualmente. Este marco conceptual es importante para el estudiante para tener un marco de referencia para la toma de decisiones clínicas en una sesión de terapia.

En las horas M se realizan actividades de simulación en las cuales el docente debe demostrar con ayuda de algún estudiante voluntario o con el ayudante, las partes de cada procedimiento y las consideraciones de tipo comunicativas, actitudinales, resolución de problemas entre otros. Es importante explicar a los estudiantes que cada concepto, procedimiento, actitud o estrategia comunicativa se va a evaluar en la simulación clínica, para que los estudiantes le tomen importancia al proceso.

También durante las horas M, los estudiantes en pareja o en grupo deben practicar las técnicas que serán evaluadas en la simulación, para recibir retroalimentación del docente y sus compañeros.

Con al menos un mes de anticipación, se debe explicar en detalle en qué consiste la evaluación con simulación clínica y presentar la rúbrica, destacando los puntos más importantes para lograr el éxito en la evaluación. La presentación debe ser detallada, en un lenguaje claro y mostrando ejemplos de lo que hay que hacer y lo que no hay que hacer. Se recomienda hacer preguntas o ejercicios de “qué harías si...” presentando posibles situaciones complejas que se presenten en la evaluación con simulación clínica.

Luego de trabajar las habilidades en hora M, los conceptos y análisis en hora P y en conocimiento de la rúbrica y la manera de evaluar, se debe realizar el sorteo de turnos para la evaluación.

Una evaluación, dependiendo de su complejidad, puede durar 20 minutos por estudiante. Se puede hacer de manera individual, pareja o grupal, pero es preferible que sea individual.

Se entregan horarios específicos para rendir la prueba y los estudiantes deben presentarse a esa hora solamente para poder rendirla.

La evaluación contempla primero el sorteo de las acciones a realizar durante la simulación. El estudiante se toma un minuto para planificar, usando una hoja en blanco y un lápiz.

Luego ingresa a la simulación clínica, saluda a sus usuarios y comienza a realizar los procedimientos. Esta situación no está exenta de particularidades. El estudiante debe resolver las posibles situaciones que se presenten, como fallas en el equipamiento, mala comprensión de instrucciones o actitudes negativas frente a la terapia.

Luego de terminado el tiempo, comienza el proceso de retroalimentación, que demora aproximadamente 5-7 minutos. Este proceso comienza por la retroalimentación del docente, usando la rúbrica antes presentada y enfatizando en los aspectos técnico-profesionales. Luego continúa el actor usando una pauta de habilidades de atención (calidad de atención), con la cual da un comentario al estudiante. Finalmente, el estudiante evalúa al usuario simulado, con una pauta que valora la calidad de la actuación.

El proceso finaliza con la calificación del docente, que puede o no incluir la opinión del usuario simulado.

Al finalizar, se hace pasar al siguiente estudiante, se realiza nuevamente el sorteo de actividades y el proceso de evaluación continua.

4. Resultados de la práctica (Máximo 300 palabras)

Indicar los principales resultados obtenidos en el aprendizaje de los estudiantes. Se deberán describir resultados cuantitativos y cualitativos, relacionándolos con los objetivos planteados y la sostenibilidad en el tiempo.

Las y los estudiantes valoraron la estrategia de aprendizaje, mencionando que logra acercarlos a la práctica profesional futura. Esto se pudo ver reflejado en varias instancias.

Durante la realización del proceso de retroalimentación: En general, las y los estudiantes mencionaron que la situación fue realista y que les permitió acercarse a lo que realizarán a futuro. Varios de ellos agradecieron la oportunidad de practicar previo al contacto con pacientes reales, mencionando que este tipo de estrategias permite aprender y conocer su propias fortalezas y debilidades.

En el reporte de encuesta post-test: Los estudiantes valoran positivamente la estrategia de aprendizaje, mencionando que les permite reflexionar sobre sus propias habilidades y mejorar la forma en que atenderán a sus futuros pacientes. Valoraron que se hiciera un proceso de retroalimentación respetuoso y amable.

En las calificaciones: en términos generales se puede ver mucha preocupación de los estudiantes por obtener una buena calificación. Se observan calificaciones y rendimientos muy superiores a las pruebas teóricas del curso. Mientras que en las pruebas teóricas hubo gran cantidad de notas bajo 4, en la prueba con usuario simulado los casos son aislados. Esto quiere decir que un mismo estudiante se preparó con más intensidad para la prueba de usuario simulado que para la prueba práctica, lo que denota la importancia que le otorgan a este tipo de evaluaciones.

5. Evaluación de la práctica y aspectos de mejora (Máximo 200 palabras)

Indicar los mecanismos utilizados para evaluar la práctica, sus fortalezas, debilidades y los principales aprendizajes y aspectos de mejora o de innovación detectadas; además, deberá expresarse los mecanismos de abordaje de riesgos potenciales que podían amenazar la sostenibilidad de las mejoras alcanzadas.

Fortalezas: aprendizaje significativo, contextual, profundo, muy bien valorado por los estudiantes, que permite el cumplimiento de resultados de aprendizaje.

Debilidades: El proceso de evaluación y retroalimentación toma tiempo, lo que en ocasiones conlleva usar todas las horas M por dos semanas para lograr aplicar la evaluación. La evaluación conlleva costos de materiales y contratar paciente simulado. La preparación conlleva capacitar al actor.

6. Replicabilidad y transferencia de la práctica (Máximo 200 palabras)

Describir posibilidades de replicabilidad y transferencia de la práctica indicando de igual forma sus alcances y posibles limitaciones.

Esta evaluación es transferible a toda habilidad o competencia que conlleve un contexto de atención de pacientes o personas. Se podría aplicar en todas las áreas de la salud y otras disciplinas que impliquen el trato con personas. En mi caso, se puede aplicar a todos los cursos que dicto, ya que todos implican la atención de usuarios.

Este libro es resultado del proyecto UCT2099 “Sistema de evaluación para el aprendizaje en la UC Temuco que asegure el éxito de las trayectorias académicas de los y las estudiantes”.

Los talleres que se recogen fueron presentados en la XII Jornadas de Docencia y 1º Seminario de Buenas Prácticas en Evaluación, Universidad Católica de Temuco, Chile, 5, 6 y 7 de octubre de 2022



UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
TEMUCO

DIRECCIÓN GENERAL
DE DOCENCIA
VICERRECTORÍA ACADÉMICA



MANUAL DE BUENAS PRÁCTICAS

EN EVALUACIÓN Y RETROALIMENTACIÓN

en la Universidad Católica de Temuco



UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
TEMUCO

DIRECCIÓN GENERAL
DE DOCENCIA
VICERRECTORÍA ACADÉMICA

ISBN: 978-956-6224-09-9

