

Recomendaciones y estrategias para evaluar en la educación superior: propuesta de un modelo de evaluación centrado en el aprendizaje

Recommendations and strategies for evaluating in higher education: proposal for an evaluation model focused on learning

William Solórzano Vargas
Universidad de Costa Rica, San Ramón, Costa Rica
william.solorzano@ucr.ac.cr
<https://orcid.org/0009-0000-8021-2852>

Fecha de recibido: 3-03-2023
Fecha de aceptación: 14-11-2023

Resumen

En este documento se presenta una propuesta de un modelo de evaluación orientado al aprendizaje de las personas estudiantes, el objetivo fundamental es aportar insumos que sean de utilidad práctica para el personal docente universitario, con la finalidad de contribuir a mejorar la compleja labor de la evaluación educativa. Está dirigido a los docentes de la educación superior de todas las disciplinas académicas; en él se pueden encontrar un conjunto de principios orientadores de un tipo de evaluación que fomenta el desarrollo de habilidades y propicia la adquisición de aprendizajes significativos en el estudiantado, en contraposición a la mera medición y calificación de conocimientos. Este modelo fue elaborado a partir de la revisión de la literatura existente y se nutre de los conocimientos generados en investigación, mediante entrevistas aplicadas a un grupo de docentes de la Sede de Occidente, de la Universidad de Costa Rica; quienes de manera generosa compartieron experiencias que les han resultado exitosas en materia evaluativa. Igualmente valiosos para la construcción de esta propuesta evaluativa han sido los aportes y sugerencias del estudiantado de tercero y cuarto año de las carreras de Bachillerato en la Enseñanza de la Matemática y del Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Cívica, de la Sede de Occidente. Sobre todo en lo que respecta a las estrategias evaluativas que consideran más útiles para el logro de aprendizajes significativos y para el fortalecimiento de habilidades fundamentales en su desarrollo profesional y personal.

Palabras clave: evaluación, método de evaluación, educación superior, evaluación formativa, evaluación para el aprendizaje.

Abstract

This document presents a proposal for an evaluation model oriented to the learning of students. The fundamental objective is to provide inputs that are of practical use to university teaching staff, with the aim of contributing to improving the complex work of evaluation. educational. It is aimed at higher education teachers of all academic disciplines; In it you can find a set of guiding principles for a type of evaluation that encourages the development of skills and promotes the acquisition of significant learning in students, as opposed to the mere measurement and qualification of knowledge. This model was developed from the review of existing literature and is nourished by the knowledge generated in research, through interviews applied to a group of teachers from the Western Headquarters, of the University of Costa Rica; who generously shared experiences that have been successful in evaluation matters. Equally valuable for the construction of this evaluative proposal have been the contributions and suggestions of the third and fourth year students of the Baccalaureate in the Teaching of Mathematics and the Baccalaureate in the Teaching of Social Studies and Civics, from the Headquarters of West. Especially with regard to the evaluation strategies that they consider most useful for achieving significant learning and for strengthening fundamental skills in their professional and personal development.

Keywords: evaluation, evaluation method, higher education, formative evaluation, evaluation for learning.

I. Introducción

“La visión de la evaluación como proceso para aprender es más prometedora, que como valoración de los resultados conseguidos”
(Bordas y Cabrera, 2001).

En el campo de la evaluación educativa los cambios más significativos se han experimentado en las últimas tres décadas y sobre todo posterior a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el cual tuvo su origen en la Declaración de Bolonia de 1999 (Rué, 2007, p. 22). El EEES ha impulsado cambios en la cultura de la evaluación, por la necesidad de adaptarse a los nuevos planteamientos y enfoques educativos: educación centrada en el aprendizaje del estudiante, el desarrollo de competencias, la utilización de metodologías activas y sistemas de evaluación continua, formativa, compartida, entre otros. (Barrientos y López, 2017).

Bajo el amplio espectro de lo que se ha denominado “evaluación alternativa” y como oposición a la evaluación sumativa tradicional, han aparecido en la escena internacional diversos tipos de evaluación, a saber: formativa, formadora, continua, auténtica, evaluación para el aprendizaje, evaluación orientada al aprendizaje, evaluación de proceso, por citar algunos tipos.

En el contexto de la educación superior, una problemática presente es que las personas especialistas que se contratan en las universidades para hacer docencia (en áreas como: geografía, derecho, estadística, biología, medicina, entre otras) en muchos casos no poseen formación pedagógica ni evaluativa, situación que en ocasiones dificulta sus procesos de mediación pedagógica, así como las prácticas evaluativas que implementan, lo cual genera efectos negativos en el estudiantado.

Este trabajo se elaboró con la finalidad de aportar herramientas de utilidad práctica para el personal

docente universitario y de esta forma contribuir a mejorar la de por sí compleja labor evaluativa. El objetivo principal de este artículo es proporcionar recomendaciones y estrategias para evaluar en la educación superior bajo la propuesta de un modelo de evaluación centrado en el aprendizaje de los estudiantes.

El modelo de evaluación centrado en el aprendizaje que a continuación se propone, contempla los principios del enfoque de “evaluación orientada al aprendizaje”, y se ha complementado con elementos fundamentales de otros enfoques, como la evaluación formativa y la evaluación auténtica; dadas las bondades que estos presentan para el aprendizaje de las diferentes personas involucradas en el acto educativo.

II. Metodología

La presente investigación constituye un estudio de caso bajo un enfoque cualitativo. Se tomó como objeto de estudio dos carreras, el Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Cívica y el Bachillerato en la Enseñanza de la Matemática, ambas impartidas en la Sede de Occidente, de la Universidad de Costa Rica.

La población participante estuvo constituida por tres grupos de docentes, en primera instancia un grupo de docentes especialistas historiadores y geógrafos, quienes forman parte de la Sección de Historia y Geografía y pertenecen al Departamento de Ciencias Sociales. Un segundo grupo estuvo integrado por docentes especialistas en áreas como: matemática teórica (denominados comúnmente matemáticos puros), matemática aplicada y enseñanza de la matemática, que integran la Sección de Matemática, del Departamento de Ciencias Naturales. El tercer grupo de docentes estuvo vinculado con el Departamento de Educación, quienes conforman la Sección de Educación Secundaria. Este último grupo está integrado por profesores de varias disciplinas: Estudios Sociales, Castellano y Literatura, Inglés, Psicopedagogía y Psicología.

Estos docentes, de manera conjunta con el investigador, produjeron información relacionada con las prácticas evaluativas que implementan en su quehacer educativo. La totalidad de los docentes de las tres secciones antes descritas (cuarenta y dos en total) participó en la aplicación de un cuestionario elaborado específicamente para esta investigación y catorce de ellos participaron en entrevistas a profundidad que se realizaron de manera individual.

El otro sector social, que formó parte de la investigación, estuvo integrado por el estudiantado de ambas carreras, específicamente aquellos que cursaban el tercer y cuarto año, durante el 2017. Las técnicas utilizadas para generar datos con la población estudiantil, fueron entrevistas abiertas y grupos focales.

III. Fundamentación Teórica y Descripción del Modelo

Parafraseando a Joan Rué, el éxito en la aplicación de este modelo va a depender de que, como docentes se pueda orientar todo el sistema educativo hacia el “aprendizaje” de la persona estudiante, en vez de seguir privilegiando “el enseñar” como sucede actualmente (Rué, 2007).

En la Tabla 1, se presentan los elementos fundamentales de una evaluación centrada en el aprendizaje a nivel universitario.

Tabla 1
Elementos fundamentales de una evaluación centrada en el aprendizaje

1. La planificación del proceso evaluativo.	6. Evaluación integrada a los procesos de aprendizaje en el aula.
2. El diagnóstico sobre habilidades y conocimientos previos del estudiantado.	7. Diseño de actividades evaluativas que asemejen la realidad de la futura labor profesional del estudiante.
3. Evaluación centrada en la persona estudiante.	8. Diversificar las estrategias e instrumentos evaluativos.
4. La evaluación formativa como elemento inherente a toda actividad evaluativa.	9. Valoración del proceso y el producto final en la evaluación.
5. Participación de la persona estudiante en su propia evaluación.	10. Criterios e instrumentos para hacer transparente y objetiva la evaluación del estudiantado.

Seguidamente se describe cada uno de los elementos fundamentales que conforman el modelo de evaluación centrado en el aprendizaje, descritos en la Tabla 1.

3. 1. La planificación del proceso evaluativo

“Planear es decidir en el presente las acciones que se ejecutarán en el futuro para realizar propósitos preestablecidos” (Isunza, 2010, p. 82).

En la planificación es importante tener presente el perfil de egreso del profesional que la carrera quiere formar y, en relación con dicho perfil, reflexionar sobre los conocimientos, habilidades y actitudes fundamentales que va a desarrollar el estudiantado en el curso que se imparte.

Una vez determinadas las metas por alcanzar en el curso, para que la evaluación trascienda de la simple medición de contenidos y obtención de notas y se convierta en una verdadera herramienta para el aprendizaje de los estudiantes, es fundamental que la persona docente medite, elija y construya las estrategias e instrumentos evaluativos adecuados que va a implementar, tanto para desarrollar dichas habilidades o competencias en la población estudiantil, como también para obtener evidencias sobre el nivel de logro alcanzado por ellos.

Tal y como se explica más adelante, se recomienda aplicar variadas estrategias e instrumentos evaluativos, para obtener una mayor cantidad de evidencias sobre el progreso del estudiantado, realizar orientación y realimentación en el camino y obtener al final un juicio valorativo más global y objetivo.

3. 2. El diagnóstico sobre habilidades y conocimientos previos del estudiantado

En una de las entrevistas un docente de Historia narra una anécdota que marcó su vida y su forma de entender la evaluación. Describe que en uno de sus cursos, posterior a la aplicación de una prueba, se acercó uno de sus estudiantes y le dijo: “Profesor por qué usted me castiga y me baja puntos, por algo que yo no sé, por algo que usted cree que yo debía saber, pero que nunca en mi vida lo había escuchado, ni leído en ninguna parte” (Entrevista docente de Historia2). A partir de ese momento, este docente empezó a cuestionarse si es ético y justo calificar o castigar a una persona estudiante por aquello que desconoce.

Un verdadero especialista en Medicina, antes de iniciar con un tratamiento, realiza un detallado y en ocasiones profundo diagnóstico de su paciente: aplica diversas pruebas para obtener evidencias sobre su estado físico; analiza la información para conocer qué partes de su organismo están funcionando bien y dónde existen fallos o debilidades. Una vez concluido el diagnóstico, inicia con el tratamiento de la dolencia o enfermedad. ¿No deberían los especialistas en educación, proceder de manera similar?

Para no verse envuelto en dilemas éticos, aquí se plantea que al iniciar un proceso educativo, el docente realice una evaluación diagnóstica en el grupo de estudiantes a su cargo. El propósito de la evaluación inicial (diagnóstica), además de conocer el nivel de entrada de los estudiantes al curso, en términos de conocimientos y habilidades, es orientar, diferenciar y ajustar el proceso de aprendizaje a las características detectadas en el estudiantado (Inostroza y Sepúlveda, 2017).

La evaluación diagnóstica se puede realizar de manera individual o colectiva y se recomienda implementar mediante estrategias didácticas como las siguientes:

- a) *Lluvia de ideas*: Regularmente es una técnica muy utilizada en reuniones laborales o en salones de clase, para buscar soluciones creativas y participativas a un tema o problema, gracias al aporte de varias personas. También puede ser utilizada para diagnosticar el grado y nivel de conocimiento que posee la persona estudiante sobre una temática. Consiste en solicitar al grupo participante expresar ideas, conceptos, actuaciones, mecanismos de resolución, relacionados con el tema que se propone estudiar.
- b) Preguntas generadoras o problematizadoras: Elaborar y plantear al estudiantado una serie de preguntas que posibiliten la participación y discusión sobre el tema central del curso. Con este recurso, el docente puede darse una idea de los conocimientos que maneja la población estudiantil sobre las temáticas planteadas.
- c) Mapas conceptuales: Para desarrollarlos se solicita al grupo de estudiantes que, en subgrupos, elaboren un mapa conceptual a partir de lo que conocen del tema o temas por estudiar. El docente puede proporcionar un conjunto de términos con los cuales construir el mapa conceptual o bien una lectura corta que describa el estado de la cuestión del tema que será objeto de estudio en el curso. Posteriormente se realiza una puesta en común de los mapas conceptuales elaborados.

Este primer ejercicio permite, a todos los involucrados en el proceso, constatar los conocimientos previos que se poseen, las incongruencias, los vacíos de información que se tienen, pero también posibilita desde ese primer momento, empezar a motivarse y valorar lo que se va a desarrollar, generar y construir en el curso.

3.3. Evaluación centrada en la persona estudiante

Bajo este principio todas las actividades evaluativas que se implementan deben estar diseñadas y dirigidas a que el estudiantado mejore el conocimiento de sí mismo, que logren identificar sus fortalezas y debilidades con la finalidad de que puedan mejorar y crecer personal y profesionalmente. El docente, como facilitador del proceso del aprendizaje de la persona estudiante, tiene la misión de contribuir en dicho proceso, reforzando las virtudes y fortalezas del discente, a la vez que puntualiza los aspectos por mejorar y la forma en que podría hacerlo. Este proceso se realiza de manera consensuada con el estudiantado, a través de la evaluación formativa, mediante espacios de realimentación en los cuales oriente a la persona estudiante para que por sí mismo identifique estrategias para la mejora de su propio aprendizaje.

En el estudio realizado en la Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica, se logró determinar que la población estudiantil espera y agradece que, posterior a una actividad evaluativa o de medición (sea esta una prueba escrita, una exposición, un ensayo o un informe de investigación), el docente les indique dónde se equivocaron, qué errores cometieron, así mismo que juntos analicen el porqué de dichos desaciertos y se busquen estrategias para el mejoramiento.

Cuando el docente dedica tiempo y crea espacios para estas actividades, propicia la reflexión, el análisis y el autoconocimiento de la persona estudiante. No hacerlo es desperdiciar una excelente oportunidad de aprendizaje para el estudiantado y para el docente mismo.

Los resultados obtenidos en una actividad evaluativa son realmente útiles para el docente, en la medida que proporcionan información sobre qué tan adecuada y eficaz está resultando su mediación pedagógica, en ese grupo de estudiantes. Analizar los resultados y escuchar los comentarios del

estudiantado puede ayudar al docente a confirmar que su labor está bien orientada, o bien a considerar realizar ajustes que permitan reorientar el trabajo que se viene realizando, de acuerdo con las características y necesidades del grupo que tiene a cargo. En este sentido, se coincide plenamente con las autoras Bordas y Cabrera (2001), al afirmar que: “Hoy el aprendizaje y la evaluación deben tomar en consideración el desarrollo del propio estudiante, es decir: sus expectativas, su nivel inicial, sus estilos de aprendizaje, sus ritmos e intereses, sus necesidades y proyección futura” (p. 27).

3.4. La evaluación formativa como elemento inherente a toda actividad evaluativa

En toda estrategia evaluativa que se realiza a nivel de aula, es fundamental que la persona docente valore el potencial formativo que posee la estrategia para los participantes. La evaluación formativa hace referencia al conjunto de acciones que realiza el docente con la finalidad de mejorar el proceso de aprendizaje del estudiante y su propia mediación pedagógica en el acto educativo (Popham, 2013). La Red de Evaluación Formativa define “evaluación formativa” como:

Todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar. Sirve para que el alumnado aprenda más (y/o corrija sus errores) y para que el profesorado aprenda a trabajar mejor (a perfeccionar su práctica docente). Por decirlo de otro modo, la finalidad principal no es calificar al alumno, sino disponer de información que permita saber cómo ayudar al alumnado a mejorar y aprender más, ... y que sirva a su vez para que los profesores aprendamos a hacer nuestro trabajo cada vez mejor. (López y Pérez, 2017, pp. 36-37).

Considerar lo formativo de toda estrategia evaluativa implica que el docente debe estar alerta tanto sobre el proceso desarrollado por el estudiantado, como de los resultados de la evaluación, con la finalidad

de aprovechar esas evidencias obtenidas para conocer mejor a la persona estudiante y poder dar realimentación orientada a la mejora de su aprendizaje.

Se coincide plenamente con Popham (2013) en que la mediación pedagógica y la evaluación, que aplica el docente, es una empresa que se concibe cuidadosamente y en la que las decisiones acerca de qué hacer deben basarse en la mejor información disponible. Y la mejor información acerca de qué es lo que hay que hacer casi siempre emerge al determinar qué es lo que las personas estudiantes saben y pueden hacer.

En este sentido, toda actividad evaluativa que se realice, partiendo de las evidencias obtenidas, es aprovechada para detectar errores en lo aprendido y proporcionar al estudiantado la orientación y realimentación necesarias, que les permita mejorar la construcción de nuevos conocimientos y el desarrollo de las habilidades propuestas en el curso.

Se debe destacar que la evaluación formativa trasciende la establecida mediante normas u oficial, en el sentido que es interactiva y relacional, por eso adquiere características propias; de modo que el juicio reflexivo lo construye el docente producto de las interacciones cotidianas con las personas estudiantes. Lo anterior en un contexto específico (disciplinar) al mismo tiempo que temporal.

3.5. Participación de la persona estudiante en su propia evaluación

Los nuevos enfoques evaluativos centrados en el “aprender a aprender”, priorizan la parte formativa y buscan generar en el estudiantado procesos de autorreflexión sobre su propio aprendizaje, de manera tal que poco a poco desarrolle un mayor conocimiento y control sobre su particular forma y ritmo de aprender. De aquí la importancia de involucrar al estudiante en la evaluación de sus producciones (Falchikov, 2005).

Es importante advertir que, si bien se propone que la persona estudiante sea protagonista de su propio aprendizaje y se le brinde espacios de participación en la evaluación (mediante la autoevaluación, la evaluación entre pares y la coevaluación), lo anterior no necesariamente implica que el estudiantado se autocalifique, es decir que se asigne notas, en todas las estrategias evaluativas que el docente implementa. No está mal que el docente lo permita, pero se hace la observación de que aquí se aboga por que el discente se autoevalúe, para que reflexione sobre su trabajo y logre darse cuenta de sus fortalezas y debilidades e identifique las áreas en que es preciso mejorar (Zambrano, 2014).

En ese sentido, la evaluación se convierte en un instrumento en manos de la persona estudiante, que le permite tomar conciencia de lo que ha aprendido, de los procesos que le han permitido adquirir nuevos aprendizajes y de la manera como puede regular dichos procesos (Bordas y Cabrera, 2001).

3.6. Evaluación integrada a los procesos de aprendizaje en el aula

La evaluación no debe entenderse como algo aislado de los procesos de aprendizaje que se realizan a nivel de aula y fuera de ella, ni puede ser desarrollada únicamente un día determinado, a mediados o al finalizar el curso lectivo. Por el contrario, la evaluación debe integrarse a la labor pedagógica que el docente realiza cotidianamente con sus estudiantes.

Este principio de evaluación integrada guarda una estrecha relación con los conceptos de evaluación formativa, evaluación orientada al aprendizaje y evaluación continua, así como con la implicación de la persona estudiante en los procesos de evaluación (López y Pérez, 2017).

La evaluación se desarrolla de manera paralela e integrada a la mediación pedagógica; si el docente decide que la mejor manera de analizar un tema es mediante un debate, la participación del

estudiantado en dicho debate se evalúa. Si considera que implementar exposiciones por parte del grupo, las exposiciones se evalúan y autoevalúan. Si realiza una gira didáctica, igualmente la gira se puede constituir en una actividad evaluativa, en la cual se valoren los aprendizajes adquiridos, los beneficios y los aspectos a mejorar de la actividad.

Se propone que la evaluación sea interpretada como un proceso continuo e integrado, que inicia el primer día de clases, se practica a lo largo de todo el periodo lectivo y concluye el último día que se imparten lecciones a un grupo de estudiantes.

3.7. Diseño de actividades evaluativas que asemejen la realidad de la futura labor profesional del estudiante

Este es un principio de la denominada evaluación auténtica, la cual plantea que las técnicas, estrategias, instrumentos y actividades de evaluación estén claramente aplicadas en situaciones, actividades y contenidos reales del aprendizaje.

López y Pérez (2017) a partir de las definiciones que presentan diferentes autores, que han trabajado esta temática, realizan una síntesis en la que destacan las características más relevantes de la evaluación auténtica, las cuales se citan a continuación:

- a) Utiliza múltiples técnicas e instrumentos, para poder evaluar diferentes capacidades y competencias en situaciones lo más reales posibles o que tengan trascendencia con la vida real fuera del aula.
- b) Se centra en la evaluación de aprendizajes aplicables en la vida real. No se limita al simple control del conocimiento adquirido, sino también a cómo es comprendido y utilizado en situaciones reales.
- c) Utiliza de forma regular y sistemática la evaluación formativa en el proceso de aprendizaje.

- d) Evalúa tanto el producto como la calidad del proceso y proporciona la posibilidad de compartir la responsabilidad de la evaluación con el estudiantado, logrando que se implique más en el proceso de aprendizaje. El estudiante sabe cómo va a ser evaluado, lo cual mejora su interés y motivación.
- e) Necesita emplear más tiempo para planificarla y llevarla a cabo. (López y Pérez, 2017, p. 39).

Es probable que muchos coincidan en que el aprendizaje del estudiantado es más significativo y permanente cuando se realiza de manera vivencial, mediante una gira a un parque nacional, una visita guiada a un zoológico, se observa el proceso productivo de artículos en una industria o se presencia en un juicio el accionar de los abogados y jueces.

Es fundamental que la persona docente proponga estrategias evaluativas en las cuales el estudiantado presencia, observe, experimente, sienta o al menos recree, vivencias lo más cercanas posibles a lo que será su futura labor profesional.

Si se tiene la tarea de formar docentes, se debe implementar una evaluación en la cual se promueva que los estudiantes se acerquen a las escuelas y colegios, que realicen observaciones de lo que será su labor profesional, que elaboren planeamientos y materiales didácticos, que impartan lecciones en un grupo de estudiantes.

Si en sus manos está formar abogados, que en la evaluación redacten contratos y escrituras de traspaso de propiedades; que escenifiquen situaciones en las que representen el papel de acusados, víctimas, abogados, fiscales o jueces, para fomentar el desarrollo de habilidades de expresión (oral y escrita), razonamiento lógico, análisis, argumentación, síntesis, entre otras habilidades cognitivas de orden superior.

Es mediante este tipo de estrategias evaluativas como se logran desarrollar en la persona estudiante aprendizajes significativos y sobre todo se fortalecen las habilidades y competencias que serán fundamentales en su futura labor profesional. De allí la importancia del perfil de egreso de la carrera y que el personal docente conozca las habilidades, competencias y actitudes que se quiere formar en el estudiantado.

3.8. Diversificar las estrategias e instrumentos evaluativos

La persona docente no debe olvidar que el grupo de estudiantes que se tiene a cargo es muy diverso; en ocasiones los estudiantes provienen de contextos geográficos, culturales y socioeconómicos distintos, además poseen diferentes ritmos y estilos de aprendizaje. Por lo tanto, para lograr que todos adquieran los conocimientos y las habilidades que el curso propone, las estrategias evaluativas deben ser tan diversas, como variadas sean las actividades de mediación pedagógica que se implementan.

Si bien es cierto, cada disciplina posee características muy particulares y en algunos casos su objeto de estudio o los contenidos por analizar propician o dificultan su abordaje mediante variadas metodologías, para atender el principio de diversidad que prevalece en las aulas y en el aprendizaje de las personas estudiantes, el docente debe implementar la mayor cantidad posible de estrategias evaluativas.

Una evaluación con variadas estrategias permite recoger evidencias de diversas fuentes sobre el dominio de conocimientos o habilidades del estudiantado. Cuanta más información posea el docente de sus discentes y cuantas más variadas sean las evidencias recolectadas, mayor realimentación podrá aportar al estudiantado en su proceso formativo.

Por otra parte, para cumplir con los requisitos administrativos formales de la universidad, relacionados con la consignación de calificaciones

(notas) del estudiantado, una evaluación basada en diversas estrategias permite obtener un juicio valorativo más objetivo y mejor fundamentado de cada persona estudiante al finalizar el proceso educativo.

IV. Estudio de Caso

A continuación se describe una estrategia evaluativa que ha sido desarrollada por un docente de la Sede de Occidente, de la Universidad de Costa Rica, la cual resultó exitosa en términos de aprendizaje significativo para el estudiantado y en el desarrollo de habilidades o competencias fundamentales en su desarrollo profesional. Dicha estrategia evaluativa se ofrece con la intención de que otras personas la puedan aplicar o adaptar a sus cursos y disciplinas.

La estrategia se denomina **Debates con juegos de roles** y fue implementada por un docente de Geografía. La actividad es una especie de debate en la cual los estudiantes, además de contrastar ideas sobre una temática, deben asumir el rol de un personaje o grupo social que le es asignado previamente por el docente. Se selecciona un tema que sea polémico y se integran dos subgrupos, de cuatro o cinco estudiantes.

Cada uno de estos subgrupos va a defender una posición diferente respecto a ese tema. Por ejemplo, para el tema “Desarrollo de megaproyectos turísticos en las zonas costeras” a un grupo se le asigna el rol de empresarios, comerciantes, funcionarios del Instituto Costarricense de Turismo y representantes del gobierno. Este grupo debe defender la creación de empleos, el desarrollo de infraestructura, la activación del comercio, entre otras ideas. El otro subgrupo representa y defiende las ideas de los sectores ambientalistas, las comunidades indígenas, los pobladores de las zonas costeras, los recursos naturales, el impacto ambiental.

Cada subgrupo estudia y se prepara, con anterioridad para, en el día del debate, asumir y defender el rol que le corresponde. Los estudiantes se pueden vestir

para la ocasión, ambientar o decorar el aula para la actividad; el docente o bien un estudiante, presenta el tema, los panelistas y comunica las normas que van a regir el debate. La estructura del debate se divide en cuatro etapas, que son las siguientes:

- a) Primera etapa: Cada subgrupo presenta sus ideas y los argumentos que viene a defender. Se otorgan cinco minutos a cada subgrupo.
- b) Segunda etapa: Preguntas entre los grupos de panelistas. El grupo A le hace preguntas al B y viceversa durante quince minutos o al menos tres preguntas de cada uno.
- c) Tercera etapa: Interviene la audiencia, es decir, el resto del grupo hace preguntas a los panelistas durante un tiempo de quince minutos.
- d) Cuarta etapa: Síntesis y conclusiones. En este momento los subgrupos se desprenden, abandonan su rol y pueden expresar su opinión sobre el tema. A partir de los aportes de las personas participantes y de lo que el docente agregue se generan las conclusiones sobre el tema.

Para evaluar la actividad se puede utilizar una rúbrica (similar a la Tabla 2) con indicadores definidos que permita, a la persona estudiante saber lo que se espera de su participación y al docente realizar una valoración y calificación objetiva del desempeño del estudiantado en la actividad.

Tabla 2.
Rúbrica para evaluar el debate con juego de roles

INDICADORES A EVALUAR	CRITERIOS DE CALIFICACIÓN Y PUNTUACIONES				Observaciones y comentarios
	Sobresaliente 4	Bueno 3	Aceptable 2	Deficiente 1	
Dominio del tema					
Asume correctamente el rol asignado					
Expone claramente las ideas					
Realiza preguntas bien planteadas					
Proporciona respuestas satisfactorias					
Manejo adecuado del tiempo					
Entregó resumen para su revisión					
Utiliza recursos adicionales según su rol					
Motiva discusión entre la audiencia					
Mantiene actitud de respeto y cortesía					
Puntos obtenidos:_____	Porcentaje Obtenido: _____				

En las entrevistas realizadas a personas estudiantes de la carrera de Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales, ellas manifestaron que este tipo de prácticas evaluativas producen resultados muy positivos en el desarrollo de habilidades para la vida y para su adecuado desempeño profesional en el futuro, además de que posibilitan la construcción de aprendizajes significativos y permanentes en la población estudiantil.

Además de la descrita anteriormente, otras estrategias evaluativas que se pueden implementar para la aplicación de conocimientos y de habilidades cognitivas de orden superior (el análisis, la comparación, la síntesis, la resolución creativa de

problemas, la argumentación razonada de ideas, entre otras) son: talleres pedagógicos, entrevistas a personas, observaciones, cine foro, análisis críticos, mapas conceptuales, portafolios de evidencias, diarios de campo, informes de investigación, exposiciones, ensayos, entre otras.

Es importante destacar que para obtener resultados más eficaces y exitosos es fundamental la orientación y realimentación que proporcione el docente, al estudiantado, en el desarrollo de la estrategia, por ejemplo, revisando y corrigiendo avances del trabajo.

V. Valoración del proceso tanto como del producto final en la evaluación

En las estrategias evaluativas que se lleven a cabo, para lograr que las personas estudiantes construyan aprendizajes significativos y permanentes, el docente debe dar seguimiento e importancia a todo el proceso que se efectuó para la obtención del producto solicitado y no solo valorar el resultado final de la actividad evaluativa.

Se coincide con Zambrano (2014), al indicar que esta tendencia de evaluar el proceso y no únicamente el producto final posibilita detectar los errores de aprendizaje del estudiantado en el desarrollo mismo de la estrategia y paralelamente, a través de la realimentación, tomar acciones preventivas que permitan que la persona estudiante aprenda y mejore (Zambrano, 2014).

A continuación se describen las acciones por seguir para implementar una evaluación de proceso. Bajo el supuesto de que la persona docente decide solicitar a su grupo de estudiantes que realicen una investigación sobre un determinado tema, lo ideal es que la persona docente considere las siguientes etapas:

A. Definir y dar a conocer lo que se va a solicitar al estudiantado. Lo primero es que el docente defina con claridad y precisión lo que se quiere que el estudiantado realice, estableciendo, con algún nivel de detalle, si la investigación es individual o en grupos, así como los elementos que se deben incluir en el informe escrito del trabajo. En este punto se valora si se requiere que el trabajo lo expongan oralmente al resto del grupo o si no es necesario.

Un aspecto fundamental es precisar los criterios que se utilizarán para calificar el proceso y el producto final solicitado, con sus respectivos porcentajes o puntuaciones; para este fin, se puede elaborar una rúbrica, tema que se explicará más adelante.

Lo anterior se establece en un documento escrito para ser entregado y comentado con los estudiantes. Este elemento es básico para proporcionar claridad y seguridad al estudiantado, pues de esta manera conoce, desde el inicio, lo que se espera de ellos, a la vez que la persona docente evidencia objetividad y transparencia en la evaluación al indicar cómo se le va a calificar el proceso y el o los productos solicitados.

B. Proporcionar acompañamiento y realimentación al estudiantado en el proceso.

Una manera muy efectiva de lograr esto es mediante la presentación de avances del trabajo solicitado por parte de estudiantes, la revisión cuidadosa de dichos avances por parte del docente y la discusión en conjunto de tales materiales.

A partir de las entrevistas realizadas en esta investigación, se logró comprobar que tanto docentes como estudiantes, coinciden en que la estrategia de revisar y discutir (entre los subgrupos y el profesor) los avances de un proyecto, constituye una eficiente forma de aprendizaje, pues ambos sectores obtienen beneficios. A las personas estudiantes les permite tener certeza de los aspectos en que están bien orientados; realizar las modificaciones pertinentes al trabajo, gracias a la realimentación (observaciones y sugerencias) proporcionadas por el docente; además asegura un mejor rendimiento académico al obtener notas más altas y una mejora significativa en la calidad académica del producto final obtenido en las investigaciones.

El profesorado por su parte, tiene mayor seguridad de que el trabajo fue realizado efectivamente por sus estudiantes y obtienen mejores evidencias del aprendizaje (tanto en términos del dominio y la aplicación de conocimientos, como en el desarrollo de destrezas y habilidades) del estudiantado. Además, logran incrementar el nivel de calidad en cuanto a los resultados de los trabajos solicitados, ya que la revisión de los avances les brinda la posibilidad de ir elevando el nivel de exigencia, según las características y capacidades de la población estudiantil.

Por otra parte, les permite atender las diferencias y necesidades individuales del estudiantado, pues es claro que poseen diferentes destrezas y habilidades, así como distintos estilos y ritmos de aprendizaje, que deben ser considerados en los procesos evaluativos. Se debe tener presente que con este enfoque lo que se quiere evitar es caer en la mera medición, calificación y selección del estudiantado.

En este punto es importante advertir que aplicar esta estrategia de seguimiento mediante avances, proporcionando acompañamiento y realimentación a la persona estudiante implica, por parte del docente, una mayor inversión de tiempo en la planeación, revisión y discusión de los trabajos que solicite; pese a ello, a criterio del grupo docente que lo implementa, los resultados obtenidos en términos de aprendizaje para el estudiantado y la mejora de los productos obtenidos valen el esfuerzo.

VI. Instrumentos y criterios para hacer transparente y objetiva la evaluación del estudiantado

Un tema que despierta cierto temor y preocupación entre el personal docente, y que además resulta medular a la hora de cambiar de una evaluación que privilegia las pruebas y la calificación a una evaluación centrada en el aprendizaje, es cómo transformar las evidencias del aprendizaje del estudiantado, obtenidas a través de las estrategias evaluativas de corte formativo, en números, en notas para cada estudiante.

Este dilema se resuelve, como se indicó en páginas anteriores, al utilizar instrumentos previamente elaborados por el docente, en los cuales se establezca de manera precisa y clara, los criterios¹ con los cuales se va a evaluar el desempeño, las actuaciones, actividades, proceso o producto solicitado al estudiantado. Estos instrumentos (comúnmente denominados rúbricas) deben ser dados a conocer

a la población estudiantil con suficiente antelación, con la finalidad de evitar malentendidos y que la evaluación se convierta en algo subjetivo. Las rúbricas se definen como: “un conjunto fijo de criterios expresados claramente en una escala que define para los estudiantes y profesores el rango de ejecución aceptable e inaceptable. Los criterios proporcionan descripciones niveladas de la ejecución de aspectos observables” (Inostroza y Sepúlveda, 2017, p.36).

Por instrumentos de evaluación se entiende el conjunto de herramientas, reales y tangibles, utilizadas por el docente para registrar y sistematizar sus valoraciones sobre el desempeño observado en la persona estudiante (Inostroza y Sepúlveda, 2017). Ejemplos de instrumentos son las listas de control, escalas de calificación, rúbricas, escalas de diferencial semántico, entre otros. Dentro de las ventajas que presentan dichos instrumentos están las siguientes:

- Ayudan al docente a definir los niveles de calidad y a planificar el proceso de aprendizaje para alcanzar ese nivel de calidad propuesto.
- Clarifica a la persona estudiante qué constituye un desempeño excelente, bueno, satisfactorio e insuficiente y cómo puede autoevaluar su trabajo.
- Brinda asesoría al estudiante en los aspectos específicos que necesita mejorar.
- Permite crear consenso entre el personal docente respecto de la calidad esperada en los trabajos solicitados y cómo los apoyarán para lograr esos niveles de calidad. (Inostroza y Sepúlveda, 2017, p.37).

Seguidamente se presentan, a manera de ejemplo, algunas rúbricas que han sido utilizadas por docentes

¹ Entiéndase por criterio de evaluación, el principio, norma o idea en relación a la cual se imite un juicio de valor sobre el objeto evaluado. En otras palabras, el criterio de evaluación es la condición que debe cumplir una actuación, tarea o producto para ser considerado de calidad por parte del docente (Rodríguez e Ibarra, 2011, p. 71).

universitarios para la valoración y calificación de las estrategias evaluativas que implementan en sus cursos, las cuales podrían utilizarse tal cual o bien

servir de guía para la elaboración de instrumentos propios. Estos modelos se detallan en la Tabla 3, Tabla 4, Tabla 5 y Tabla 6.

Tabla 3.

Indicadores para la autoevaluación del trabajo individual y el aporte a las lecciones

Nombre del estudiante: _____

ASPECTOS POR EVALUAR	CRITERIOS DE CALIFICACIÓN (Frecuencia)				Observaciones y comentarios
	4 Siempre	3 Casi siempre	2 De forma ocasional	1 Pocas veces	
Asistió a todas las lecciones y actividades desarrolladas en el curso.					
Aportó sus argumentos a las exposiciones y discusiones de los diferentes contenidos temáticos desarrollados en las clases.					
Participó activamente en el análisis y discusiones de las lecturas y temas de cada semana.					
Mantuvo comunicación constante con el profesor en lecciones y tutorías.					
Mostró compromiso en la elaboración y mejoramiento de los trabajos desarrollados a lo largo del curso.					
Total de puntos					
Puntos obtenidos: _____	Porcentaje Obtenido: _____				

Nota: Documento proporcionado de forma voluntaria por una persona docente entrevistada.

Descripción del instrumento de evaluación: el presente instrumento evalúa el aporte y la participación que el estudiante realizó durante el semestre, a lo largo de todas las sesiones de trabajo.

Tabla 4.
Rúbrica para la evaluación de un ensayo

Universidad de Costa Rica

Sede de Occidente

Profesor: _____ II Semestre – Año ____ Valor 54 puntos 30%

Rubrica para la evaluación de un ensayo

Criterios que se calificarán:	Bueno 6 puntos	Regular 3 puntos	Ausente 0 puntos
Introducción	Describe el tema y justifica la importancia del mismo para su ensayo.	No demuestra suficiente comprensión del tema y justifica parcialmente su importancia.	No hay evidencia de la comprensión del tema, ni justifica la importancia del mismo para su ensayo.
	Explica los objetivos y propósito de su ensayo.	Poca claridad en los objetivos y propósito del ensayo.	No explica los objetivos y propósito del ensayo.
Desarrollo	Emplea los contenidos de las lecturas y videos analizados en el curso, relacionándolos correctamente con el tema de su ensayo y los objetivos propuestos.	Emplea algunas veces los contenidos de las lecturas y videos analizados en el curso y los relaciona poco con el tema del ensayo y los objetivos propuestos.	No hay evidencia del uso adecuado de los contenidos de las lecturas y videos, en el desarrollo de su ensayo.
	Existe secuencia lógica en el desarrollo de las ideas.	Presenta ideas en un orden no secuencial que dificulta la lectura y comprensión del ensayo.	Las ideas carecen de estructura y sentido lógico.
	Realiza un análisis crítico y reflexivo del tema planteado.	Realiza un análisis superficial y poco crítico del tema.	No realiza un análisis crítico del tema, se limita a describirlo.
Conclusiones	A partir del análisis desarrollado, elabora conclusiones fundamentadas.	Elabora conclusiones poco vinculadas con el desarrollo del tema o con poca fundamentación.	Las conclusiones no se vinculan con el desarrollo del tema y carecen de fundamentación.
Aspectos formales	Cumple con la extensión mínima y la cantidad de citas bibliográficas solicitadas.	Cumple parcialmente con la extensión mínima y la cantidad de citas requeridas.	El ensayo no cumple con la extensión solicitada y no realiza ninguna cita bibliográfica.
	Emplea correctamente las normas Turabian para las citas al pie de página y referencias bibliográficas al final del documento.	Emplea incorrectamente el método Turabian en la realización de las citas y referencias bibliográficas.	No emplea las normas Turabian para las citas y las referencias al final del documento.
	Cumple las reglas de ortografía y puntuación.	A veces cumple las reglas de ortografía y puntuación.	Presenta graves errores de ortografía y puntuación.
Puntos Obtenidos_____		Porcentaje Obtenido_____	

Nota: documento proporcionado de forma voluntaria por una persona docente entrevistada.

Tabla 5.
Evaluación del proyecto final de investigación

Universidad de Costa Rica - Sede de Occidente
Profesor: _____

Evaluación del proyecto final de investigación

I PARTE: AUTENTICIDAD DEL TRABAJO

	Alta certeza (4 a 5 puntos)	Moderada certeza (2 a 3 puntos)	Poca certeza (1 punto)	Ninguna certeza (0 puntos)
Autenticidad del trabajo y respeto a la producción intelectual ajena para evitar cometer plagio				
El estilo, estructura y vocabulario del informe escrito sugieren que este fue elaborado por los estudiantes.				
No se cometió plagio. El informe escrito da crédito a la producción intelectual de otras personas (da crédito a las ideas, conceptos y frases, así como a modelos, métodos, técnicas e instrumentos generados por otras personas. (En este aspecto se considera como moderada certeza cuando las deficiencias se producen por impericia de los autores al manejar las fuentes de información)				

II PARTE: ESTRUCTURA Y CONTENIDO DEL INFORME ESCRITO

Sección	Aspectos por analizar	Muy bueno (4 a 5 puntos)	Aceptable (2 a 3 puntos)	Debe Mejorar (1 punto)	Ausente (0 puntos)
Portada	Contiene los elementos oficiales de la portada (Universidad, Departamento, Sección, Curso, Nombre del proyecto, nombre de la profesora, nombre de los estudiantes, ciclo lectivo, año)				
Título	Informa el contenido de la investigación. Es breve, conciso y específico. (No utiliza exceso de palabras y establece expectativas reales del contenido del trabajo)				
Tabla de contenidos	Indica las principales secciones del trabajo y las páginas en las que se encuentran				
Resumen	Contiene una síntesis de los aspectos más relevantes de la investigación (problema, metodología, resultados y conclusiones).				

Sección	Aspectos por analizar	Muy bueno (4 a 5 puntos)	Aceptable (2 a 3 puntos)	Debe Mejorar (1 punto)	Ausente (0 puntos)
Justificación	Describe las razones y el propósito que motivan la investigación. Evidencia la viabilidad de la investigación				
Planteamiento del problema	Plantea la pregunta de investigación. Presenta una pregunta bien redactada y formulada				
Estado de la cuestión	Expone los estudios previos que se asocien inmediatamente con el tema de investigación de manera detallada. Evidencia una búsqueda exhaustiva de información.				
Marco teórico	La perspectiva teórica permite aporta un análisis novedoso y pertinente.				
	Hace referencia dentro del texto de los trabajos consultados. Realiza citas dentro del texto de la información que utiliza para documentar su trabajo.				
	Presenta explicaciones de términos técnicos o definiciones relevantes para la investigación, (sin convertir el referente teórico en un glosario).				
	Brinda una explícita perspectiva de conocimiento de manera clara.				
	Demuestra un proceso de organización de la información.				
<i>Hipótesis</i>	Expone la respuesta preliminar ante el problema de investigación (basada en los conocimientos previos) de forma que posibilite su validez.				
<i>Objetivos general y específicos</i>	El (los) objetivo (s) general (es) presenta autonomía y un logro específico por alcanzar.				
	Los objetivos (tanto generales como específicos) mantienen cohesión y coherencia entre sí.				
	Los objetivos específicos posibilitan la ejecución del (de los) objetivo (s) general (es).				
Desarrollo de los capítulos	Los capítulos responden a los objetivos planteados.				
	Relacionan la perspectiva teórica con el objeto de estudio (y se orientan con el problema de investigación)				
	Evidencian el aporte innovador de los investigadores (de manera que no se conviertan en una simple reproducción).				
	La calidad de la información y la redacción responden al nivel académico de los estudiantes.				

Sección	Aspectos por analizar	Muy bueno (4 a 5 puntos)	Aceptable (2 a 3 puntos)	Debe Mejorar (1 punto)	Ausente (0 puntos)
Conclusiones	Responden a la relación entre objetivos y resultado de los datos obtenidos en los capítulos.				
Bibliografía utilizada en el informe	Bibliografía consultada: Presenta suficientes referencias que sustentan el trabajo.				
	La calidad de las referencias utilizadas es razonable, es decir se trata de referencias recientes y de fuentes confiables, tomando en cuenta la abundancia de información sobre el tema de cada proyecto.				
	Las referencias se presentan en orden alfabético y formato consistente (APA u otro) y tienen todos los elementos requeridos para que otra persona pueda encontrar el trabajo consultado si así lo requiere.				
	Todas las fuentes citadas dentro del texto fueron incluidas en la bibliografía y viceversa				

Nota: Documento proporcionado de forma voluntaria por una persona docente entrevistada.

Tabla 6.
Rúbrica para calificar la exposición grupal

Universidad de Costa Rica

Sede de Occidente

Profesor: _____

Primer ciclo: Año ____

RÚBRICA PARA CALIFICAR LA EXPOSICIÓN GRUPAL: VALOR 10%
Integrantes del grupo: _____, _____,

Los integrantes del grupo	Puntuaciones				
	Excelente 5	Muy Bueno 4	Bueno 3	Regular 2	Deficiente 1
Evidencian dominio del tema en la exposición y al responder preguntas de sus compañeros y profesor.					
Muestran un pertinente diseño y manejo del material audiovisual, técnicas didácticas o de los recursos utilizados en la exposición.					
Propician la integración y participación del resto del grupo.					
Demuestran una adecuada expresión corporal y proyección de voz.					
Presentan una secuencia lógica en la exposición (Introducción, desarrollo del tema, consideraciones finales -síntesis-)					
Se hace un uso adecuado del tiempo durante la exposición.					
Total del Puntos					

Puntos Obtenidos:_____ **Porcentaje Obtenido:**_____

Observaciones del Docente: _____

Nota: Documento proporcionado de forma voluntaria por una persona docente entrevistada.

VII. Conclusiones

La evaluación educativa es una práctica compleja y delicada. A nivel universitario a este proceso se le debe prestar especial atención debido a los múltiples efectos, positivos y negativos, que genera en la formación profesional del estudiantado.

Sobre el tema de la aplicación práctica de la evaluación educativa, se coincide plenamente con lo indicado por López y Pérez (2017), en el sentido de que no existen dos sistemas iguales de evaluación centrada en el aprendizaje. Cada docente realizará las adaptaciones pertinentes al contexto y su forma de trabajar.

Por tal razón, el modelo de evaluación de aprendizajes que aquí se propone no debe ser interpretado como una receta por seguir al pie de la letra; en realidad se trata de un conjunto de principios y orientaciones para la práctica evaluativa, los cuales cada docente adaptará y readaptará a su disciplina y a su propio estilo de trabajo.

Se recomienda visualizar la evaluación como un proceso continuo, permanente y totalmente vinculado con las actividades de mediación pedagógica que la persona docente implementa a nivel de aula. Además diseñar estrategias evaluativas dirigidas a desarrollar y fortalecer habilidades investigativas, comunicativas, reflexivas y creativas del estudiantado, que les permita a las futuras personas graduadas crecer y desarrollarse personal y profesionalmente. Así mismo, implementar el uso de rúbricas para la valoración y asignación de puntajes a los trabajos de investigación, exposiciones, ensayos o cualquier otra tarea que se solicite al estudiantado; esto con la finalidad de orientar e indicar de manera clara a la persona estudiante lo que se espera de ella, elevar la calidad de los productos generados en las evaluaciones y para otorgar calificaciones numéricas más justas y objetivas a los trabajos que la población estudiantil presenta para su revisión.

Por otra parte, es importante advertir que no se trata de implementar el modelo de manera íntegra y completa de una sola vez en la práctica evaluativa; quizá sería lo ideal hacerlo, sin embargo, para no sentirse abrumado y frustrado en el intento, se recomienda incorporar elementos de manera gradual en el quehacer evaluativo en los cursos y poner en práctica una evaluación lo más variada y dinámica posible.

Las personas docentes con más experiencia en la temática evaluativa, afirman que lo fundamental es innovar y empezar a experimentar con nuevas estrategias de evaluación, las cuales, semestre tras semestre, se van a ir mejorando y perfeccionando según los resultados obtenidos.

Investigaciones en otras latitudes (Gargallo, 2008; Gibbs, 2010; Ion y Cano, 2012; López y Pérez, 2017) han concluido que, normalmente estos procesos de puesta en práctica y mejora, si se realizan de forma colectiva, junto a compañeros de la misma carrera o de áreas afines y además se socializan los resultados, el proceso de mejora y aprendizaje suele ser mucho más rápido y eficaz.

VIII. Referencias

- Barrientos, E. y López, V. (2017). Evaluación orientada al aprendizaje en educación superior: últimas tendencias. *Infancia, Educación y Aprendizaje* (IEYA). 3 (2). Recuperado de <http://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/index>
- Bordas, I. y Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centradas en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*. (218), pp. 25-48.
- Falchikov, N. (2005). *Improving Assessment Through Student Involvement: Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. New York, Routledge.

- Gargallo, B. (2008). Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de sus estudiantes. *Revista Española de Pedagogía*, 66 (241), pp. 425-445.
- Gibbs, G. (2010). Uso estratégico de la evaluación en el aprendizaje. Por Brown, S. y Glasner, A. (Ed.). *Evaluar en la Universidad: problemas y nuevos enfoques*. (pp. 61-74) Madrid, Editorial Narcea.
- Inostroza, G. y Sepúlveda, S. (2017). *La Evaluación Auténtica*. México, Nueva Editorial Iztaccihuatl S.A.
- Ion, G. y Cano, E. (2012). La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación por competencias. *Revista Educación*. XXI (15), pp. 249-270.
- Isunza, M. (2010). *Perfil de egreso y formación profesional: Una estrategia metodológica en el diseño curricular*. México. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco (Colección Educación: Debates e imaginario social).
- López, V. y Pérez, Á. (2017). Buenas prácticas docentes. *Evaluación Formativa y Compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. España: Universidad de León.
- Popham, J. (2013). *Evaluación Trans-formativa: El poder transformador de la evaluación formativa*. Madrid: Editorial Narcea S.A.
- Rodríguez, G. e Ibarra, M. (2011). *e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en Educación Superior*. Madrid: Narcea S.A ediciones.
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad: El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid, España: Narcea S.A ediciones.
- Zambrano, A. (2014). *Prácticas evaluativas para la mejora de la calidad del aprendizaje: Un estudio contextualizado en la Unión Chile*. (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona.