



UNIVERSIDAD
SAN SEBASTIAN

ORIENTACIONES AL PROCESO DE EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE

VICERRECTORÍA ACADÉMICA
DIRECCIÓN GENERAL DE PREGRADO





ÍNDICE DE CONTENIDOS

Introducción	5
I. Una mirada al proceso de evaluación para el aprendizaje	7
II. Requisitos para un proceso de evaluación riguroso	10
III. Ciclo del proceso de evaluación para el aprendizaje	12
IV. Planificación de la evaluación	13
¿Qué evaluar?	13
¿Para qué evaluar?	16
¿Quién evaluará?	17
Glosario	20
Referencias bibliográficas	28

INTRODUCCIÓN

La Universidad San Sebastián (en adelante, USS) ha asumido como uno de los propósitos que la rigen, el asegurar la calidad de la experiencia educativa de sus estudiantes, con miras a garantizar una formación profesional, disciplinaria e integral; para tal fin la Dirección General de Pregrado (en adelante, DGPG) se ha propuesto apoyar y facilitar el seguimiento al itinerario formativo “desde la caracterización de ingreso de cada estudiante y a lo largo de los años que permanecerá en la Universidad” (USS, 2015a, p.18), velar por la implementación de los planes de estudio y de su monitoreo permanente, a través de una gestión académica que promueve una docencia centrada en el estudiante, que reconoce la importancia de este en la construcción de su propio aprendizaje, se apoya en la tecnología y la innovación, y que junto a ello reconoce el valor del trabajo entre pares.

Con este objetivo la DGPG ha realizado una serie de acciones destinadas a levantar evidencia respecto de los procedimientos empleados para evaluar

los aprendizajes de sus estudiantes. Para la realización de este diagnóstico, junto con la revisión documental, se contó con la colaboración y participación de docentes y directivos de todas las sedes de la Universidad. La sistematización de la información recogida ha evidenciado la necesidad de crear orientaciones que contribuyan al trabajo docente respecto de los procesos evaluativos, a fin de diseñar e implementar un sistema de evaluación que responda a las necesidades de sus estudiantes. Para esto, durante el primer semestre del 2015, se contó con la colaboración de un grupo de académicos que participaron en el Taller Piloto de Construcción de Instrumentos que permitieron precisar los conceptos expuestos en este documento, favoreciendo con ello no sólo la labor docente en aula sino también la elaboración del presente documento.

Este conjunto de orientaciones al proceso de la evaluación para el aprendizaje se presentará en dos documentos: el primero se refiere a los elementos básicos que deben considerarse en todo proceso de evaluación, así como

a las características y etapas que es necesario contemplar al momento de su planificación; el segundo documento contendrá orientaciones para la elaboración de los instrumentos de evaluación de uso más frecuente en educación superior.

Para la elaboración de este documento, se ha tenido a la vista los informes de

Diagnóstico situación actual sistemas de evaluación, Propuesta de gestión de evaluación y Orientaciones para la evaluación de los aprendizajes: Evaluar para aprender, elaborado por Claudia Chávez Oyanedel, durante el año 2014 para la Universidad San Sebastián.

I. UNA MIRADA AL PROCESO DE EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE

Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de aprendizaje logran (o realizan) tus estudiantes. Tradicionalmente la evaluación en educación ha estado asociada a la determinación de la cantidad y cualidad de conocimientos adquiridos por los estudiantes, a través de la calificación¹. Esto ha contribuido a afianzar una cultura evaluativa restringida, que repercute en cómo los estudiantes aprenden y en los aprendizajes que priorizan. El énfasis en la calificación lleva con frecuencia, a centrar los esfuerzos del estudiantado en la obtención de la nota que le permita la aprobación del ramo por sobre la preocupación en los aprendizajes desarrollados (Santos-Guerra, 2003; Biggs, 2007).

Una mirada contrapuesta a la anterior, revela el rol que la evaluación puede desempeñar en los aprendizajes de los y las estudiantes, al considerar que sus resultados pueden ser utilizados por los y las docentes para **retroalimentar** a sus estudiantes, entregándoles información

¹La calificación es parte del proceso de evaluación, integrando la etapa de análisis de la información recogida de forma cualitativa, por medio de un logrado, en proceso o no logrado; o bien de forma cuantitativa, en una escala de notas que puede ser desde el 1,0 hasta el 7,0, dependiendo de cada país (Castillo-Arredondo & Cabrerizo-Diago, 2010).

sobre sus logros, avances y debilidades de manera que puedan mejorar su desempeño a partir del análisis del trabajo realizado. Esto se ve favorecido, cuando existe coherencia interna entre lo que se planifica, lo que se implementa en clases y lo que finalmente se evalúa (figura n°1), ya que repercute directamente en el juicio de valor que el docente realiza respecto al desempeño observado de los estudiantes y en las decisiones pedagógicas que se implementarán para afianzar los resultados de aprendizaje² esperados (Ibarra-Sáiz & Rodríguez-Gómez, 2010; Castillo-Arredondo & Cabrerizo-Diago, 2010).

²Los resultados de aprendizajes (en adelante RA) son enunciados acerca de lo que se espera que el estudiante sea capaz de hacer, comprender y evidenciar una vez terminado un proceso de aprendizaje (Kennedy, 2007 citado en USS, 2015b).



Figura n°1: Alineamiento de los Componentes presentes en actividades curriculares en Educación Superior (Elton & Johnston, 2002; Himmel, 2003; Biggs, 2007).

De acuerdo a lo anterior, el enfoque de la evaluación “para” el aprendizaje se reconoce como un proceso formativo, compuesto por diferentes acciones que tienen como propósito contribuir al aprendizaje permanente de los estudiantes, analizando comparativamente los resultados obtenidos con los criterios³ que fueron previamente definidos por el docente y que son conocidos por los estudiantes (Himmel, 2003; Biggs, 2007; Contreras, 2010).

³ Los criterios de evaluación son rasgos de conductas específicas que se espera que los estudiantes manifiesten al realizar un desempeño (Himmel, Olivares & Zabalza, 1999).

En este sentido, *Assessment Reform Group* en el año 2002 propuso los 10 principios de la Evaluación para el Aprendizaje, los cuales son un referente a implementar en todo proceso evaluativo desde educación preescolar hasta educación superior; estos principios sostienen que la evaluación para el aprendizaje debe cumplir con los siguientes criterios:

1. Ser parte de una planificación efectiva para enseñar y aprender.
2. Tener el foco puesto en cómo aprenden los estudiantes.

3. Ser mirada como central en la práctica de la sala de clases.
4. Ser considerada como una de las competencias claves de los docentes.
5. Ser cuidadosa y expresarse en forma constructiva, dado que toda evaluación tiene impactos emocionales.
6. Tener en cuenta la importancia de la motivación del estudiante.
7. Promover un compromiso con las metas de aprendizaje y un entendimiento compartido acerca de los criterios con los cuales serán evaluadas.
8. Proporcionar a los estudiantes orientaciones constructivas sobre cómo mejorar su aprendizaje.
9. Desarrollar la capacidad de los estudiantes para autoevaluarse, de modo que puedan ser cada vez más reflexivos, autónomos y hábiles para gestionar su aprendizaje.
10. Ser usada para enriquecer las oportunidades de aprender de todos los estudiantes en todas las áreas del quehacer educativo.

Coherentemente con lo analizado en estas páginas, la Universidad San Sebastián define la evaluación académica como “un proceso permanente, continuo, sistemático y formativo” (USS, 2011). Al ser concebida de esta forma, se espera que favorezca: a) el aprendizaje, al brindar retroalimentación al estudiante respecto de sus logros en función de los resultados de aprendizaje esperados; y b) la enseñanza, ofreciendo una retroalimentación respecto de la efectividad de las estrategias empleadas y tomar decisiones pedagógicas que contribuyan a los resultados de aprendizaje por parte de los estudiantes.

II. REQUISITOS PARA UN PROCESO DE EVALUACIÓN RIGUROSO

El desarrollo de un proceso de evaluación tiene como propósito contribuir al logro de aprendizajes de los estudiantes; por esta razón, es preciso resguardar que la recolección de evidencias acerca de éstos así como el juicio que se emita y las orientaciones que se brinden al estudiante para la mejora, den cuenta efectivamente de lo que se está evaluando. A esto se denomina rigurosidad del proceso de evaluación.

Un proceso de evaluación riguroso se caracteriza por la coherencia entre los resultados de aprendizaje, las metodologías de enseñanza utilizadas y la pertinencia de los instrumentos de evaluación para obtener información válida y confiable sobre el desempeño de los estudiantes.

Los investigadores Förster-Marín & Rojas-Barahona (2008) señalan que los resultados de una evaluación se considera *válida*, cuando los instrumentos de evaluación entregan evidencias que midieron lo que declararon medir.

Se sugiere para resguardar la validez de los datos:

- Preguntarse: **¿El instrumento de evaluación a aplicar, mide lo que**

declara medir?

- Asegurarse de que el instrumento está cubriendo los resultados de aprendizaje esperados (validez de contenido).
- Diseñar situaciones de evaluación que contengan contenidos, vocabulario y actividades de aprendizaje similares a las ejecutadas en clases (validez instruccional).
- Dar a conocer previamente al estudiante los resultados de aprendizaje a evaluar y la intencionalidad de la evaluación (diagnóstica, formativa o sumativa), evitando pruebas sin aviso (validez consecuencial).

Los mismos autores plantean que los datos son *confiables*, a nivel de aula, cuando existe suficiente información del desempeño de los estudiantes sobre un resultado de aprendizaje (RA) y los datos obtenidos son estables en distintas evaluaciones, resguardando que cada instancia de evaluación tenga similares condiciones de aplicación que las anteriores.

Para cautelar la **confiabilidad** de los datos se sugiere:

- Preguntarse **¿los resultados de la evaluación son suficientes y estables en cada evaluación?**

- Evaluar un mismo resultado de aprendizaje en diferentes situaciones evaluativas (tipo prueba escrita, informes, debates, etc.).
- Resguardar la claridad en la elaboración de ítems e instrucciones de evaluación, a fin de evitar problemas de interpretación por parte de los estudiantes.
- Considerar las condiciones de aplicación al momento de evaluar, dado que un ambiente muy ruidoso, por ejemplo, puede influir en el desempeño de los estudiantes.

Se reconoce un concepto adicional, denominado *objetividad*, que contribuye a la confiabilidad de los datos. Un instrumento es objetivo cuando el juicio de valor o la valoración que hace el evaluador sobre el desempeño del estudiante es siempre el mismo, independientemente de quién sea el que esté evaluando.

En tal sentido, se sugiere velar la **objetividad** de los datos por medio de:

- Preguntarse **¿los resultados de la evaluación son independientes de quién los corrige?**
- Explicitar con qué fin se evaluará y qué es lo que evaluará.
- Diseñar una pauta de corrección clara y precisa, de forma paralela a la construcción de un instrumento de evaluación.

- Consensuar las pautas de corrección, cuando hay más de un revisor, para resguardar que los resultados obtenidos que este proceso, sean los mismos, independientemente de quién aplique la pauta.

Considerando estos elementos, el docente podrá tener mayor certeza respecto de la veracidad de los resultados de sus evaluaciones, lo que favorecerá a los estudiantes al recibir una retroalimentación más ajustada al aprendizaje efectivamente logrado, y a los docentes en torno a las decisiones pedagógicas que deban tomar para facilitar el logro de los resultados de aprendizaje esperados.

III. CICLO DEL PROCESO DE EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE

La evaluación en tanto proceso implica etapas que operan cíclica e imbricadamente entre sí, aportando información en todo momento respecto del aprendizaje de los estudiantes y sobre la efectividad de la docencia, tal como se observa en la figura n° 2:

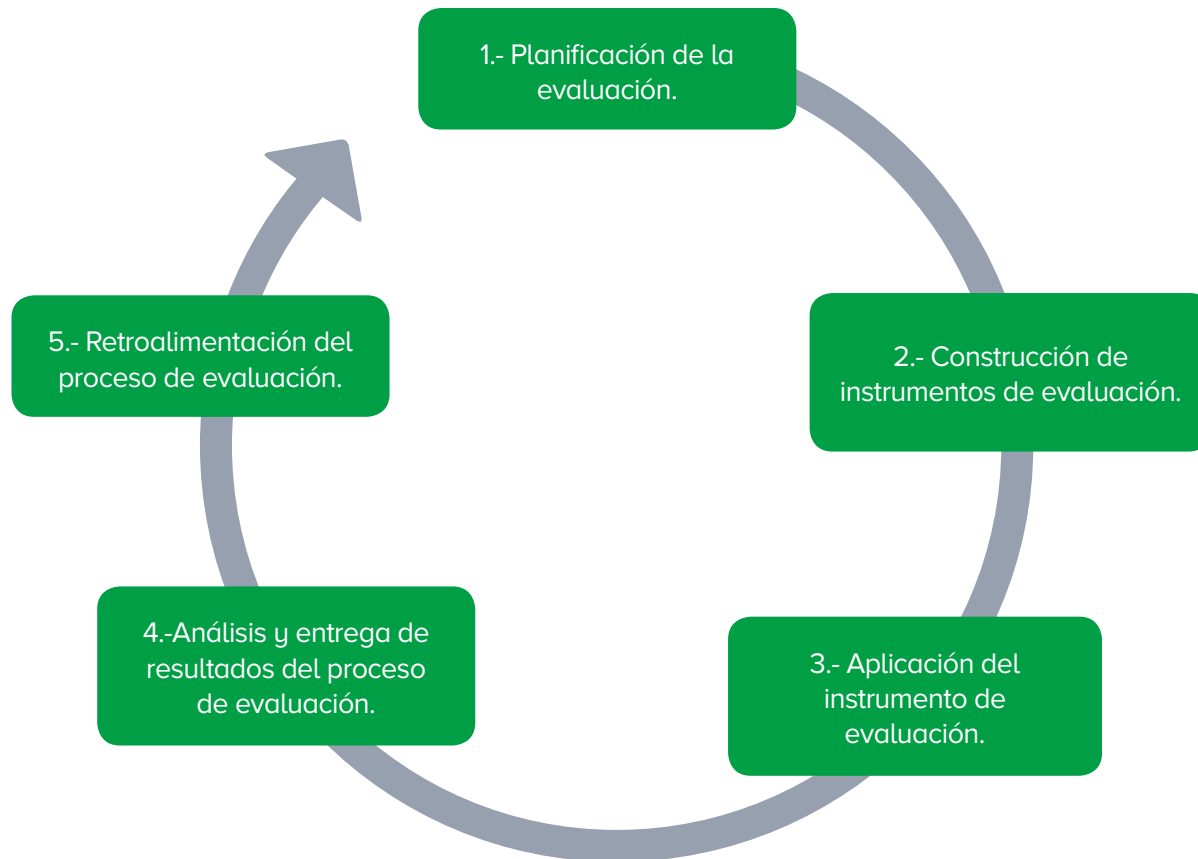


Figura n°2: Etapas del ciclo del proceso de evaluación para el aprendizaje.

IV. PLANIFICACIÓN DE LA EVALUACIÓN

En esta primera etapa del ciclo, el foco está en determinar las características de la situación de evaluación⁴ a la que se enfrentará el estudiante; para esto, es preciso establecer con claridad el objeto de evaluación, los aspectos concretos de aquello que será evaluado y el modo en que se recabará y ponderará la información obtenida durante el proceso evaluativo. Algunas preguntas guías que operacionalizan en la labor académico-pedagógica son: ¿Qué evaluar?, ¿Para qué evaluar?, ¿Quién evaluará? y ¿Con qué evaluar?

¿QUÉ EVALUAR?

Esta pregunta busca establecer los aspectos centrales que nos interesa valorar en

⁴ El término de situación de evaluación se utiliza para referir genéricamente al mecanismo que se utilizará para evaluar al estudiante, por ejemplo una presentación, un debate, un informe, una prueba escrita, etc.

relación con los resultados de aprendizajes declarados en el programa de estudio. Cabe recordar que un resultado de aprendizaje se elabora a partir de una taxonomía⁵, cuyo fin es entregar un modelo explicativo de cómo categorizar y jerarquizar las habilidades a desarrollar en los estudiantes en el área cognitiva, psicomotora o afectiva. Una de las taxonomías más usadas en educación es la de Bloom (1956) revisada por Anderson & Krathwohl (2001), de la que se ofrece una síntesis en la tabla n° 1.

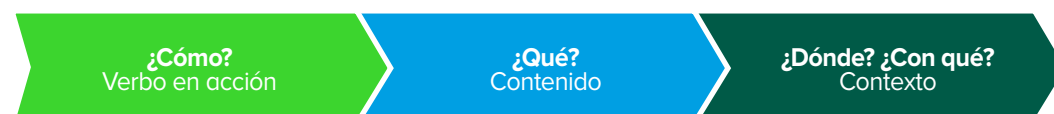
⁵ Existen diversas propuestas taxonómicas como: Taxonomía dominio afectivo de Krathwohl, Bloom & Masia (1964), Taxonomía Psicomotriz Simpson (1966), Taxonomía Structure of Observed Learning Outcomes (SOLO) de Biggs & Collis (1982); Taxonomía de Fink (2003); Taxonomía de Marzano & Kendall (2007).

Tabla n°1

Descripción de las habilidades cognitivas según Anderson et al. (2001).

Complejidad creciente					
CONOCER	COMPRENDER	APLICAR	ANALIZAR	EVALUAR	CREAR
Recoger información	Confirmación Aplicación	Hacer uso del conocimiento	Dividir Desglosar	Juzgar el resultado	Reunir Incorporar
Recuerda y reconoce información e ideas, además de principios aproximadamente en la misma forma en que los aprendió.	Esclarece o interpreta información en base a los conocimientos que posee.	Selecciona, transfiere, y utiliza datos y principios para completar una tarea o solucionar un problema.	Diferencia, clasifica, y relaciona las conjeturas, hipótesis, evidencias, o estructuras de una pregunta o aseveración.	Valora, evalúa o critica en base a estándares y criterios específicos.	Genera, integra y combina ideas en un producto, plan o propuesta nuevos por él o ella.

Figura n° 3: Componentes de un resultado de aprendizaje.



En la figura n°3 se presenta la estructura de un RA en términos de su redacción⁶.

Cabe recordar que un RA corresponde a una operacionalización del desempeño que los estudiantes lograrán al final del curso, que les permitirá evidenciar los conocimientos, procedimientos y actitudes desarrollados por ellos.

Algunos ejemplos de RA son:

1. **Elabora textos argumentativos escritos** sobre diferentes situaciones profesionales.
2. **Interpreta la construcción de identidades en textos literarios latinoamericanos contemporáneos.**

⁶ La pregunta orientadora: ¿Con qué? es aplicable a asignaturas que tienen contemplado evidenciar el desempeño de los estudiantes en situaciones reales o en la resolución de problemas.

3. **Resuelve problemas de orientación y representación espacial** a partir de nociones geométricas y sistemas de representación espacial.
4. **Analiza el aporte de la metodología cualitativa y cuantitativa a la investigación de una problemática de su entorno.**

Al analizar estos RA a la luz de la taxonomía de Anderson et al. (2001), se observa que el RA 1 se ubica en el nivel cognitivo crear, mientras que el RA 2 se concentra en el nivel cognitivo analizar, y el RA 3 se encuentra en el nivel cognitivo de aplicar. En este sentido, los autores Biggs & Tang (2009), señalan que una vez que se ha establecido un resultado de aprendizaje en uno de los niveles de jerarquización taxonómica, el paso siguiente es preguntarse *¿Qué elementos del RA nos interesa evaluar?* A estos elementos centrales o rasgos de conductas específicas a evaluar se les denomina criterios de evaluación (Himmel, Olivares & Zabalza, 1999; Himmel, 2001; Contreras, 2010).

Los criterios de evaluación se desprenden del RA de cada unidad presente en el programa de asignatura, debiendo estar redactados en el mismo nivel taxonómico y con la misma estructura que dicho RA. Es importante destacar, que los criterios de evaluación deben explicitar el o los aspectos específicos a evaluar, a fin de evidenciar el logro del RA del programa a través de

diferentes situaciones de evaluación. Para su formulación el docente podrá hacerse preguntas como las siguientes:

- ¿Cómo reconoce que la respuesta o desempeño del alumno es correcta o está en el nivel del aprendizaje esperado?,
- ¿Qué aspectos de la respuesta o desempeño del estudiante es necesario observar para determinar si logró o no el aprendizaje esperado?

A continuación, en la tabla n° 2 se proponen las fases para redactar un criterio de evaluación.

Tabla n°2

Fases para construir un criterio de evaluación en los programas de estudio.

Resultado de aprendizaje: Analiza el aporte de la metodología cualitativa y cuantitativa a la investigación de una problemática de su entorno.

Fase	Ejemplo de Criterio de Evaluación
1. Determinar nivel taxonómico en el que se encuentra el RA, de acuerdo a la taxonomía utilizada.	Según la taxonomía Anderson et al. (2001), corresponde al nivel de: Análisis.
2. Desagregar el RA en aspectos relevantes para el desempeño.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Características de la metodología cualitativa y cuantitativa. 2. Aporte de ambos métodos a la investigación. 3. (...)
3. Redactar los criterios de evaluación en el mismo nivel taxonómico que el RA.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compara las características de la metodología cualitativa y cuantitativa. 2. Determina el potencial de estas metodologías en el estudio de un fenómeno social particular. 3. (...)

Una vez realizado lo anterior, se debe determinar una situación de evaluación que permita al estudiante poner en acción su aprendizaje, la que debe ser acorde con el nivel taxonómico del resultado de aprendizaje esperado.

¿PARA QUÉ EVALUAR?

Esta pregunta busca establecer cuál será la **intencionalidad** de la evaluación, la que puede ser:

- *Diagnóstica*: Utilizada para conocer los aprendizajes previos de los estudiantes,

estableciendo una línea de base respecto de los resultados de aprendizaje esperados. No lleva calificación.

- *Formativa*: Empleada durante el proceso de enseñanza aprendizaje para constatar cómo los estudiantes van avanzando en dirección de los resultados de aprendizaje esperados para el curso y, en función de los resultados, implementar otras estrategias metodológicas que contribuyan al logro de los resultados de aprendizaje. Puede o no llevar calificación.
- *Sumativa*: Aplicada al término de una unidad o módulo de aprendizaje para determinar el grado en que los resultados de aprendizaje fueron alcanzados. Habitualmente lleva calificación.

Sin perjuicio de la intencionalidad declarada en cada una de las evaluaciones anteriores, es esperable que el docente retroalimente formativamente a sus estudiantes tanto cuando se trata de una evaluación diagnóstica, formativa o como de una evaluación sumativa.

¿QUIÉN EVALUARÁ?

Esta pregunta apunta a determinar el **agente evaluador** del proceso de evaluación. Según quién evalúa, pueden observarse las siguientes situaciones:

- *Heteroevaluación*: Evaluación aplicada por un tercero respecto del evaluado (profesor evalúa al estudiante o viceversa)
- *Coevaluación*: Evaluación realizada entre pares evaluados (evaluación entre alumnos o entre docentes)
- *Autoevaluación*: Evaluación aplicada a sí mismo por el propio evaluado.

¿CON QUÉ EVALUAR?

La Universidad San Sebastián, reconoce que la evaluación se puede realizar a través de los siguientes instrumentos de evaluación: pruebas escritas, interrogaciones orales, trabajos de grupo o individuales, informes, rúbricas, listas de cotejo, escala de valoración u otras situaciones de evaluación que permitan apreciar conocimientos, habilidades y actitudes que se esperan en la formación, lo que visibiliza la posibilidad de diseñar e implementar un abanico amplio de situaciones e instrumentos de evaluación. Algunos de los instrumentos más usados para evaluar se presentan en la tabla n° 3.

Tabla n°3

Clasificación de instrumentos de evaluación Adaptado de Castillo-Arredondo & Cabrerizo-Diago (2010)

Clasificación de instrumento	Subcategoría de instrumentos
Conocimiento	<p>Tipo prueba respuesta cerrada:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selección múltiple • Verdadero o Falso • Términos pareados • Ordenamiento • Jerarquización <p>Tipo prueba respuesta abierta breve:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Simple • Identificación • Completación • Asociación
Resolución de problema	<p>Tipo prueba respuesta abierta extensa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comparación • Decisión • Causa-efecto <p>Tipo prueba mixta (incluye preguntas de tipo cerrada y abierta)</p> <p>Otros: Organizadores gráficos (mapas mentales/mapas conceptuales)</p>

Clasificación de instrumento	Subcategoría de instrumentos
Registro de realización de tarea	<ul style="list-style-type: none"> • Lista de cotejo • Escala de valoración • Rúbricas (de preferencia de tipo analítica) • Registro de observación
Desempeño	<ul style="list-style-type: none"> • Talleres de aplicación • Elaboración de material • Informes • Proyectos de investigación • Debates • Exposición oral • Role playing • Portafolios • Pautas de desempeño (autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación)

Es importante aclarar que las evaluaciones de tipo prueba de respuesta cerrada deben tener una pauta de corrección con las claves o respuestas correctas de cada pregunta. Mientras que las situaciones tipo prueba de

respuesta abierta y de desempeño requieren de otros instrumentos de evaluación (escala de valoración o rúbricas) para poder realizar un juicio de valor, respecto a criterios asociados a una tarea previamente definidos.

GLOSARIO DE TÉRMINOS

Concepto	Definición
Coherencia interna de la evaluación para el aprendizaje	Se refiere a la articulación que debe existir entre lo que se planifica, lo que se implementa en clases y lo que finalmente se evalúa, lo que repercute directamente en el juicio de valor que el docente realiza respecto al desempeño observado de los estudiantes y en las decisiones pedagógicas que se implementarán para afianzar los resultados de los aprendizajes esperados.
Proceso de evaluación riguroso	Un proceso de evaluación riguroso da cuenta de la organización del proceso de evaluación, en función de la coherencia entre los resultados de aprendizajes, la metodología de la clase y la pertinencia de los instrumentos de evaluación utilizados, para obtener información del desempeño de los estudiantes de forma válida y confiable.

Concepto	Definición
Validez de los instrumentos de evaluación	La validez se refiere a la interpretación de los datos, considerándose válida, cuando los instrumentos de evaluación entregan evidencias que midieron lo que declararon medir.
Confiabilidad de los instrumentos de evaluación	La confiabilidad también se refiere a la interpretación de los datos, considerándose confiables, cuando existe suficiente información del desempeño de los estudiantes sobre un resultado de aprendizaje y los datos obtenidos son estables en cada evaluación, resguardando que cada instancia de evaluación tenga similares condiciones de aplicación que las anteriores.
Objetividad de los instrumentos de evaluación	La objetividad hace referencia a la interpretación de los datos, considerándose objetivos, cuando en este proceso se debe dar cuenta de un juicio de valor, independientemente de quién aplique una pauta de corrección para analizar los datos de un instrumento de evaluación.

Concepto	Definición
Ciclo del proceso de evaluación para el aprendizaje	La evaluación en tanto proceso implica etapas que operan cíclica e imbricadamente entre sí, iniciándose con la planificación de la evaluación, a continuación la construcción misma de los instrumentos, la aplicación de estos y el análisis de los mismos. Finalizando con una retroalimentación de las etapas mencionadas y de los resultados del proceso.
Planificación de la evaluación	Corresponde a la primera etapa del ciclo de evaluación en la cual el foco está en determinar las características de la situación de evaluación a la que se enfrentará el estudiante; para esto, es preciso establecer con claridad el objeto de evaluación, los aspectos concretos de aquello que será evaluado y el modo en que se recabará y ponderará la información obtenida durante el proceso evaluativo. Algunas preguntas guías que operacionalizan la labor académico-pedagógica al respecto son: ¿Qué evaluar?, ¿Para qué evaluar?, ¿Quién evaluará? y ¿Con qué evaluar?

Concepto	Definición
Resultados de aprendizajes	Los resultados de aprendizajes responden a la pregunta ¿Qué evaluar? Y corresponden a la operación del desempeño que los estudiantes lograrán al final de un curso, a fin de evidenciar el afianzamiento de los recursos conceptuales, procedimentales y actitudinales por parte de ellos. Se elabora a partir de una taxonomía de habilidades cognitivas.
Taxonomía de habilidades cognitivas	Modelo explicativo de cómo categorizar y jerarquizar las habilidades a desarrollar en los estudiantes en el área cognitiva, psicomotora o afectiva. Una de las taxonomías más usadas en educación es la de Bloom (1956) revisada por Anderson & Krathwohl (2001).

Concepto	Definición
Criterios de evaluación	Los criterios de evaluación se desprenden del RA de cada unidad presente en el programa de asignatura, debieran estar redactados en el mismo nivel taxonómico y con la misma estructura que dicho RA. Es importante destacar, que los criterios de evaluación deben explicitar el o los aspectos específicos a evaluar, a fin de evidenciar el logro del RA del programa a través de diferentes situaciones de evaluación.
Situación de evaluación	El término de situación de evaluación se utiliza para referir genéricamente al mecanismo que se utilizará para evaluar al estudiante, por ejemplo una presentación, un debate, un informe, una prueba escrita, etc.

Concepto	Definición
Intencionalidad de la evaluación	La intencionalidad de la evaluación responde a la pregunta ¿para qué evaluar? y se relaciona con los propósitos de la evaluación dependiendo si es utilizada para conocer los aprendizajes previos de los estudiantes se denomina diagnóstica; por otro lado, si es empleada durante el proceso de enseñanza aprendizaje para constatar cómo los estudiantes han aprendido y, en función de los resultados, implementar otras estrategias metodológicas que contribuyan al logro de los resultados de aprendizaje, se denomina formativa y por último si es aplicada al término de una unidad o módulo de aprendizaje para determinar el grado en que los resultados de aprendizaje fueron alcanzados, se denomina sumativa.

Concepto	Definición
Agente evaluador	El agente evaluador responde la pregunta ¿Quién evaluará? Y se relaciona con tres clasificaciones que son definidas de acuerdo a: si la evaluación aplicada es por un tercero respecto del evaluado (profesor evalúa al estudiante o viceversa) se denomina heteroevaluación o si la evaluación es realizada entre pares evaluados (evaluación entre alumnos o entre docentes) se denomina coevaluación. Por último, si la evaluación es aplicada por el mismo evaluado, se denomina autoevaluación.
Instrumentos de evaluación	Los instrumentos de evaluación responden a la pregunta ¿con qué evaluar? Y se relacionan con el uso de pruebas escritas, interrogaciones orales, trabajos de grupo o individuales, informes de visita o trabajos en terreno o resultados de experiencias de talleres o laboratorios, controles bibliográficos, informes de participación en actividades de formación, resultados de investigación aplicadas y otras actividades análogas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, L., & Krathwohl, D. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Assessment Reform Group. (2002). *Assessment for Learning: 10 principles*. Research-based principles to guide classroom practice. Recuperado en <http://www.aaia.org.uk/content/uploads/2010/06/Assessment-for-Learning-10-principles.pdf>
- Biggs, J. (2007). *Teaching for Quality Learning at University*. [2a ed]. New York: Open University Press.
- Biggs, J. & Tang, C. (2009). *Applying Constructive Alignment to outcomes-based Teaching and Learning*. Recuperado en https://intranet.tudelft.nl/fileadmin/Files/medewerkersportal/TBM/Onderwijsdag_2014/What-is-ConstructiveAlignment.pdf
- Castillo-Arredondo, S. & Cabrerizo-Diago, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid, España: Uned-Pearson.
- Contreras, G. (2010). Diagnóstico de dificultades de la evaluación del aprendizaje en la universidad: un caso particular en Chile *Educación y Educadores*. *Revista Educación y Educadores*, 13(2), 219-238. Recuperado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83416998004>
- Elton, L. & Johnston, B. (2002). *Assessment in Universities: a critical review of research* LTSN Generic Centre. Recuperado en <http://eprints.soton.ac.uk/59244/1/59244.pdf>
- Förster-Marín, C. & Rojas-Barahona, C. (2008). Evaluación al interior del aula: Una mirada desde la validez, confiabilidad y objetividad. *Revista Pensamiento Educativo*, 43(2), 285-305. Recuperado en <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/443>
- Himmel, E., Olivares, M^o & Zabalza, J. (1999). *Hacia una evaluación educativa: aprender para evaluar y evaluar para aprender*. Conceptos actuales sobre la evaluación del aprendizaje. Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Himmel, E. (2001). La evaluación de aprendizajes en la educación Superior. Recuperado en http://www.cned.cl/public/secciones/seccionrevistacalidad/doc/33/cse_articulo98.pdf

Himmel, E. (2003). Evaluación de aprendizajes en la educación superior: una reflexión necesaria. *Pensamiento Educativo. Revista De Investigación Educativa Latinoamericana*, 33(2), 199-211. Recuperado en <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/271/579>

Ibarra-Sáiz M. & Rodríguez-Gómez, R. (2010). Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad. *An Approach to the Dominant Discourse of Learning Assessment in Higher Education. Revista de educación*, 351, 385-407. Recuperado en http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351/re351_16.pdf

Santos-Guerra, M. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y personas eres. *Revista enfoques educacionales*, 5(1), 69-80. Recuperado en http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Santos_DimeComoEvaluas.pdf

Universidad San Sebastián. (2011). Decreto de Rectoría N° 77. Reglamenta la Docencia de Pregrado

Universidad San Sebastián. (2015a). Proyecto Educativo Actualizado.

Universidad San Sebastián. (2015b). Orientaciones para la Creación o Modificación de Programas de Asignatura. Resolución N° 162.





UNIVERSIDAD
SAN SEBASTIAN

La Dirección General de Pregrado agradece el aporte de los académicos que participaron del Taller Piloto de Construcción de Instrumentos:

Viviana Readí, Directora de Escuela Derecho, Santiago.

Aníbal Morales, Director Ingeniería y Tecnología, Santiago.

Carla García, Coordinadora Formación Integral, sede Bellavista.

María Bernardita Celis, Coordinadora Formación Integral, sede Los Leones.

Ricardo Pérez de Arce, Coordinador Clínica Jurídica Facultad de Derecho, Santiago.

El documento ha sido elaborado por la Dirección General de Pregrado.

Directora: Erika Castillo Barrientos

Directora Nacional de Currículum y Evaluación: Marisa Blázquez Palma

Equipo de evaluación 2015:

Claudia Acevedo Pérez

Scarlette Hidalgo Vergara



UNIVERSIDAD
SAN SEBASTIAN

