

Guía n.º 2

Introducción a
la Evaluación para
el Aprendizaje en el
marco de los **cursos**
de planes
reformados



UNIVERSIDAD
CENTRAL



**UNIVERSIDAD
CENTRAL**

CONSEJO SUPERIOR

Presidente

Rafael Santos Calderón

Consejeros permanentes

Jaime Arias

Fernando Sánchez Torres

Consejeros invitados

Augusto José Acosta

Carl Henrik Langebaek

Representante de los docentes

Aida Vanessa Wilches

Representante de los estudiantes

Karen Sofía Cuervo

Representante de los egresados

John Mario González Restrepo

Rectora

Paula Andrea López López

Vicerrector académico

Óscar Leonardo Herrera Sandoval

Vicerrector administrativo y financiero

Mario Henry Cárdenas García

Vicerrector de programas

Jorge Hernán Gómez Cardona

Directora de Centro de Excelencia Profesoral

Ángela Patricia Nocua Cubides

Directora de Desarrollo Curricular

Pilar Consuelo Murcia Méndez

Cordinador de Currículo

Yairsiño Oviedo Correa

Primera edición: Bogotá, 2025

Universidad Central

PREPARACIÓN EDITORIAL

Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI)

Directora: Luz Ángela González

Editor: Héctor Sanabria Rivera

Corrección de textos: Ignacio Cantillo Saade

Diseño y diagramación: Patricia Salinas Garzón

Publicado en Colombia - *Published in Colombia*

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida ni total ni parcialmente, ni registrada en sistemas de recuperación de información, ni transmitida en cualquier forma o por cualquier medio, sea este mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro, sin el permiso previo y por escrito de los editores.

Esta guía busca introducirle en el enfoque evaluativo que ha asumido la Universidad Central desde que estableció la función formativa como prioritaria y movilizadora de procesos de investigación, interacción con el entorno y autorregulación.

Tabla de contenido

1. La evaluación formativa en el aula.....	4
2. La competencia como síntesis de los aprendizajes.....	6
3. Evaluación para el aprendizaje basado en competencias	8
4. Orientaciones pedagógicas de la Evaluación para el Aprendizaje (EpA)	10
5. Orientaciones posteriores a la evaluación-retroalimentación-calificacional.....	19

1

La evaluación formativa en el aula

La evaluación se entiende como formativa y no como el resultado de una acumulación de evidencias sobre el avance, mayor o menor, de un proceso específico. La evaluación hace parte de la actividad formativa y contribuye al logro de los aprendizajes, pues permite la continua verificación de resultados y la proyección de nuevas estrategias de enseñanza y de integración cognitiva, con la finalidad de mejorar o alcanzar resultados cada vez más satisfactorios.

En el escenario propiamente pedagógico, la evaluación formativa se traduce en *evaluación para el aprendizaje*, es decir, una forma de valorar los aprendizajes que no tiene la finalidad exclusiva de medir, calificar y clasificar; no se evalúa el aprendizaje como tal (no es *evaluación del aprendizaje*) sino que se busca hacer de la evaluación un proceso de reflexión permanente sobre lo que se aprende, cómo se aprende y para qué se aprende, con la finalidad de que el tránsito formativo sea realmente significativo.

Igualmente, la enseñanza también se ve transformada, pues los resultados de los procesos evaluativos arrojan información fundamental acerca de los aprendizajes previos de cada estudiante, de las diversas formas en que aprenden (y de las dificultades para el aprendizaje) y de las apropiaciones que cada quien hace de lo aprendido, con la finalidad de modular y adaptar la didáctica.

La evaluación en el PEI

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) (2020) de la Universidad Central establece que la evaluación es “un momento de reflexión que se hace sobre una situación dada, según lo considerado como deseable”. Es posible analizar este enunciado en tres partes:

- 1) Evaluación como reflexión: si reflexionar es volverse hacia sí mismo en una actitud de observación, la autoevaluación es la forma más adecuada para conocer el nivel de aprendizaje alcanzado, mientras que la heteroevaluación se convierte en un acompañamiento del acto reflexivo. Sobra decir que en los procesos de enseñanza-aprendizaje el profesor es un heteroevaluador.
- 2) Se evalúan experiencias: el aprendiente no reflexiona en el vacío o en abstracto, sino que toma como objeto de su análisis el resultado de su experiencia ante situaciones específicas reales o simuladas. Estos resultados “experienciales” deben también constituirse en objeto de análisis por parte del profesor.
- 3) Existen las expectativas sobre el aprendizaje: lo deseable en un proceso de enseñanza-aprendizaje tiene, por lo menos, dos fuentes: lo que espera el estudiante obtener para avanzar en sus propósitos personales y lo que el profesor cree que necesita el estudiante para ser un buen profesional.



La competencia como síntesis de los aprendizajes

La Universidad Central tiene una larga tradición en la concepción del aprendizaje entendido como las realizaciones que demuestran el desarrollo de competencias. Como se ha podido ver en la guía sobre *Elementos generales de la Reforma Curricular*, una competencia tiene grados de avance que van desde lo más básico (de acuerdo a lo esperable en una universidad) hasta lo más complejo, y condensa aprendizajes de todo tipo que pueden ser organizados en tres atributos: cognitivo, práctico y actitudinal.

Cuando se dice que un **estudiante "aprende algo"** se quiere significar que, en lo que este hace (realiza), demuestra o **pone en evidencia** los diversos saberes adquiridos (cognitivos, prácticos y actitudinales) que ha integrado a sus maneras de pensar y actuar, gracias a que ha podido experimentar la funcionalidad y pertinencia de estos en su vida diaria como persona, académico o profesional.

La competencia en los Lineamientos Curriculares

Los Lineamientos Curriculares (2024) de la Universidad Central define la competencia como “una potencialidad que combina conocimientos, habilidades y actitudes que se orientan a la capacidad de responder y resolver las necesidades del entorno, en situaciones particulares y reales, plenas de incertidumbre”. Al respecto, es importante considerar el “enfoque de capacidades” que subyace a esta definición, pues cuando se determina que una persona está en la capacidad o no de dar respuesta a una situación específica y real, se infiere que ha adquirido o desarrollado los conocimientos, las habilidades y las actitudes que le permiten mostrarse como competente para abordar la situación y buscar respuesta a las problemáticas que se presentan.



Evaluación para el aprendizaje basado en competencias

El uso de la evaluación para el aprendizaje debe cumplir con ciertas características si se quiere que, a la vez, permita evaluar competencias; entonces, esta debe ser:

1. **Formativa:** brinda al estudiante información sobre aquello que puede o debe mejorar en su proceso de aprendizaje. También le permite al profesor vislumbrar la conexión efectiva entre los resultados de aprendizaje esperados (RAE), la red conceptual, los criterios de evaluación y la secuencia didáctica.
2. **Integral:** pone a cada estudiante en situación, de modo en que pueda dar respuesta a los problemas planteados mostrando su desarrollo de capacidades cognitivas, prácticas y actitudinales. Para el profesor esto significa tener la habilidad para formular actividades evaluativas que conecten los problemas o retos que plantea el plan de desarrollo de curso.
3. **Participativa:** permite la retroalimentación, el diálogo y el fortalecimiento de la relación pedagógica. El profesor, por lo tanto, se encaminará al diseño de herramientas para el seguimiento y la autoevaluación permanentes.
4. **Útil:** sirve al estudiante para dar sentido a los aprendizajes y conocimientos desarrollados, los cuales se enmarcan en una diversidad de competencias. El profesor debe estar en la posición de mostrar continuamente los vínculos con el contexto y con los problemas del entorno.

5. Continua: en tanto que no se reduce a la calificación, la evaluación es continua, se adecua a los dispositivos pedagógicos utilizados y muestra la posibilidad del desarrollo paralelo de diferentes competencias. En esta medida el profesor

debe asegurar la coherencia entre los dispositivos pedagógicos y las actividades evaluativas, ya sea que conduzcan o no a calificación, desarrollar evaluación de manera permanente y dar retroalimentación apropiada y oportuna.

4

Orientaciones pedagógicas de la Evaluación para el Aprendizaje (EpA)

La puesta en práctica de la EpA debe considerar, entonces, el compromiso de la formación por competencias y contar con las características mencionadas. ¿Cómo llevarse al aula? Para esto, a continuación, se presentan algunas **Orientaciones pedagógicas¹** bajo el enfoque de la EpA que son pertinentes para todo tipo de curso, aunque se puedan dar diferencias en lo relativo a las estrategias o técnicas utilizadas.

4.1. Centrar al protagonista del aula en la Evaluación para el Aprendizaje

Desde la formación por competencias, las capacidades que se desarrollan pertenecen al sujeto que busca ser competente, así que *el protagonista* de la formación y, por ende, de la evaluación **es el estudiante**. Esto implica para el profesor:

- Una transformación de su práctica pedagógica.

1 Las demás orientaciones pueden consultarse en el documento Orientaciones Pedagógicas de una Evaluación para el Aprendizaje en la Escuela de Estudios Transversales (2023).

- Planear la evaluación como un ejercicio de corresponsabilidad con los estudiantes, de modo que sean protagonistas de sus procesos de aprendizaje.
- Comprender que la planeación de la evaluación es ofrecer a los estudiantes comprensión sobre la interacción que se va a establecer con los objetos de conocimiento propios del curso, las competencias que se quiere desarrollar, los criterios para elaborar y evaluar sus tareas, así como los mecanismos para valorar sus avances o problemas, para revisar sus errores y reorientar su aprendizaje.

4.2. Reflexionar sobre el propósito de la Evaluación para el Aprendizaje

El enfoque de la EpA *cuenta con distintas dimensiones que exceden lo netamente académico*, como, por ejemplo, sociales, profesionales, éticas y políticas.

Para llevar a la reflexión sobre este hecho pregunte lo siguiente:

Dimensión pedagógica: ¿qué elementos del diagnóstico permiten conocer las competencias previas en los estudiantes? ¿De qué manera promuevo que los mismos estudiantes den cuenta sobre su propio proceso de aprendizaje?

Dimensión social: ¿cuáles son las dinámicas sociales que quiero transformar en el diseño de la evaluación? ¿De qué manera la evaluación planteada permite buscar y proponer formas para favorecer las dinámicas sociales que quiero transformar?

Dimensión profesional: ¿cuáles son las formas en las que estoy involucrando los contextos profesionales dentro de la evaluación planteada? ¿Cómo, a partir de la evaluación diseñada, logro evidenciar que los estudiantes están aplicando los aprendizajes dados en el curso?

Dimensión ético-política: ¿de qué manera las modalidades de evaluación elegidas favorecen un ejercicio de liberación, reconocimiento y respeto entre los actores? ¿Cómo facilita la evaluación diseñada, las reflexiones ético-políticas de los estudiantes, en relación con sus ejercicios profesionales?

4.3. Asumir la evaluación para el aprendizaje por competencias

La EpA implica entonces un viraje que repercute en la forma en la que se comprende el aprendizaje, el cual se entiende y se llega a evidenciar como desarrollo de competencias, de manera que *lo que se evalúa con la EpA son las competencias*.

La EpA desde la experiencia

El documento de Orientaciones Pedagógicas de una Evaluación para el Aprendizaje en la Escuela de Estudios Transversales (2023) recomienda lo siguiente:

1. Comprender las intenciones del desarrollo curricular desde un enfoque por competencias.
2. Hacer un reconocimiento del sílabo y plan de desarrollo del curso (PDC).
3. Identificar qué tipo de competencias se evalúan (conocimiento, habilidad, actitud) y verificar que estén en estrecha relación con los RAE.
4. Reconocer RAE y los criterios con los que se evalúan las competencias.
5. Dialogar con otros profesores que comparten el espacio académico para clarificar cada competencia a evaluar (equipo profesoral).

6. Compartir con sus estudiantes el sílabo y PDC y escuchar las percepciones que tienen sobre la pertinencia de las competencias.
7. Integrar las dimensiones y los interrogantes que se desprenden de estas a la hora de evaluar las competencias.
8. Dialogar con los estudiantes del curso sobre las estrategias de enseñanza, las tareas y los criterios de evaluación, previamente.

4.4. Desplegar posibilidades al diseño y la realización pedagógica de la EpA

Desde la perspectiva de la EpA, el plan de curso debe desplegarse pensando, en primer lugar, en la forma en la que se va a evaluar el desarrollo de competencias, es decir, las actividades y realizaciones que le permitirán al estudiante evidenciar el grado de avance en cada competencia. Por tanto, la secuencia didáctica será una consecuencia lógica de la planeación evaluativa y llevará, en la mayoría de los casos, a la formulación de metodologías activas de enseñanza-aprendizaje, pues estas permiten alcanzar una transformación en la relación pedagógica (ver figura 1).

Figura 1. Transformación en la relación pedagógica



Fuente: Orientaciones Pedagógicas de una Evaluación para el Aprendizaje en la Escuela de Estudios Transversales (2023).

La actividad auténtica como metodología activa

El documento de Orientaciones Pedagógicas de una Evaluación para el Aprendizaje en la Escuela de Estudios Transversales (2023) propone la realización de actividades auténticas (AA) como la metodología activa más efectiva, ya que permite articular tres dimensiones:

1. Realismo: inclusión de contextos del mundo del trabajo, profesional o problematizador. A partir de:
 - a. Revisar el perfil de egreso, los RAE del curso y los requerimientos del mundo del trabajo para esa disciplina.
 - b. Responder a las preguntas: ¿cómo se conecta y contribuye ese curso con las competencias del perfil de egreso en esta carrera?, ¿qué serán capaces de hacer los estudiantes al final del curso?, y ¿las capacidades adquiridas en el curso permiten a los graduados responder a las tareas o funciones que necesita la profesión?
- c. Delimitar un contexto verdadero o una tarea análoga o simulada a lo que se hace en el mundo del trabajo.
2. Desafío cognitivo: las actividades auténticas involucran un nivel de complejidad cognitiva que demanda al estudiante construir conocimiento, usando habilidades de orden superior y estabilidad en el recuerdo de lo aprendido. A través del estímulo de la tarea se generan procesos de resolución de problemas, aplicación del conocimiento y toma de decisiones que corresponden al desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas, y no solo a la repetición del conocimiento declarativo o conceptual. Por ello es necesario planear una actividad auténtica que cuide de:

- a. Determinar con precisión las habilidades de aplicación y transferencia del saber en la tarea auténtica.
 - b. Determinar los RAE que enmarcan la tarea auténtica y que responden a las habilidades cognitivas del recuerdo (definir, describir, nombrar, identificar, enumerar...), el análisis (calcular, comparar, aplicar, emplear, analizar, relacionar, examinar, organizar, utilizar...) y la transferencia (construir, crear, diseñar, planificar, inventar, modificar, proponer, concluir, decidir, evaluar...).
 - c. Responder a las preguntas: ¿cuáles dispositivos son los más pertinentes para lograr los RAE deseados, de manera realista y con la complejidad cognitiva requerida?, ¿cuáles métodos e instrumentos de evaluación me permiten medir esos resultados de aprendizaje, igualmente, de manera realista y con la complejidad cognitiva requerida?
 - d. Considerar las preguntas de la tarea auténtica de modo que respondan a los RAE.
- 3.** Juicio evaluativo: incluir procesos de retroalimentación que permitan a los estudiantes comprender su proceso, sus avances, sus retrasos o repliegues, e integrar en su comportamiento los criterios de buena calidad para transferirlos en otros contextos.

4.5. Considerar la retroalimentación como pilar fundamental de la EpA

El tránsito de la evaluación a la calificación es la retroalimentación², sin la cual es prácticamente imposible para el estudiante saber en qué etapa del proceso de aprendizaje se encuentra. Por esto, *la evaluación continua requiere una retroalimentación continua*, un ejercicio de acompañar al estudiante en su reflexión sobre los resultados obtenidos en su experiencia formativa, independientemente de la valoración numérica.

-
- 2 En ese tránsito se da el proceso de seguimiento y registro del avance de los RAE del estudiante a lo largo del periodo académico: cada profesor, en los momentos que indique la secuencia didáctica del PDC, evaluará las realizaciones entregadas por el estudiante, para lo cual tendrá en cuenta los criterios de evaluación y la ponderación de la rúbrica establecidos por el equipo profesoral que diseñó el PDC. Una vez hecho esto, el profesor asignará, en el aula integrada a la presencialidad, la calificación correspondiente y los comentarios que considere necesarios y que permiten comprender cómo la evaluación dio lugar a esa calificación. Aunque el sistema de calificación es de "nota única", la evaluación y la retroalimentación deben ser constantes; para asegurar que esto sea así y garantizar un mínimo de información a los estudiantes acerca de su proceso, la Universidad generará unas fechas de corte académico en las que se solicitará a los profesores informar y retroalimentar a los estudiantes de manera oportuna.

La retroalimentación como mediadora de la experiencia

El documento de Orientaciones Pedagógicas de una Evaluación para el Aprendizaje en la Escuela de Estudios Transversales (2023) establece unos mínimos al momento de hacer una retroalimentación:

1. Los ejercicios de retroalimentación no solo son útiles para los estudiantes, pues también resultan muy significativos para los profesores, ya que permiten identificar y mejorar los posibles equívocos que ocurren en el aula.

2. La retroalimentación es un acto dialógico donde lo cognitivo y lo social confluyen, en una serie de interpretaciones, percepciones y comprensiones.
3. El tono en la interacción debe buscar un equilibrio entre lo evaluativo y lo productivo, ya que la intención final será hacer ver al estudiante, que más allá de la calificación, lo importante será siempre entregar un trabajo de calidad, y que si esto no se logra, lo mejor será la repetición del ejercicio, lo que se busca así es que el estudiante se entrene en la idea del mejoramiento continuo, ya que algún día no tendrá quien lo corrija y el tendrá que hacerlo solo.
4. Algunos ejercicios realizados en las actividades auténticas propiciaron prácticas de retroalimentación entre pares.
5. La calidad de la retroalimentación se mide en términos de tiempo, modo y lugar.
6. La retroalimentación busca mejorar la calidad del trabajo, para lograr esto los comentarios deben ser claros, directos, orientadores y motivadores.

Consideraciones para el ejercicio de retroalimentación:

- a. Delimitar desde la actividad auténtica el estado del desempeño del aprendizaje del estudiante: qué se esperaba, cómo se desempeñó y cómo puede mejorar.
- b. Retroalimentar antes, durante y después de la actividad auténtica.
- c. Entregar información que ayude al estudiante a evaluarse en relación con sus propias metas, como también a los criterios externos, determinados en la actividad auténtica.
- d. Observar y estar expuestos a otros desempeños que emerjan en el desarrollo de la actividad auténtica.
- e. Cubrir la brecha entre lo real y lo ideal.
- f. Trabajar con el error como posibilitador didáctico.

5

Orientaciones posteriores a la evaluación- retroalimentación- calificación

En la medida en la que avanza el periodo académico se obtienen datos provenientes de la continua observación evaluativa, de las respectivas retroalimentaciones de las realizaciones entregadas y de las calificaciones a las que haya habido lugar; con estos, el profesor está en una posición privilegiada para *generar unas alertas académicas* para el estudiante, para los programas académicos y para las unidades de apoyo a la permanencia.

Un primer momento de alerta debería permitir al estudiante hacer ajustes en su compromiso con el curso, su disposición al aprendizaje, la presentación oportuna de realizaciones y otros que redunden en un mejor desempeño. Es preferible que la comunicación de estas alertas se dé a través de correo electrónico o del aula virtual.

Un segundo momento de alerta podría considerar la intervención del programa académico, en la medida en la que se deban aplicar algunas indicaciones de reglamento académico o que se considere que el programa podría dar una guía adicional, incluso a través de tutorías y consejerías.

Existe un tercer momento que corresponde a alertas dirigidas a las unidades de apoyo a la permanencia (Dirección de Estudiantes), quienes también realizan un seguimiento desde los registros consignados en el aula virtual, con la finalidad de que se pueda hacer un diagnóstico de las dificultades y

una remisión a los diferentes apoyos académicos con los que cuenta la Universidad (botiquín), como programa de monitorías, talleres para el desarrollo de hábitos de estudio, actividades extraclase, sesiones de refuerzo y otros.



UNIVERSIDAD
CENTRAL