



# INEVA en acción

<http://ineva.uprrp.edu>

Boletín informativo

Volumen 3, Número 4, 2007

## INTRODUCCIÓN

Este boletín informativo del Programa de **IN**vestigación y **EVA**luación Educativa (conocido como **INEVA**) del Departamento de Estudios Graduados de la Facultad de Educación en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras tiene como propósito principal exponer comentarios, noticias, reseñas y síntesis de trabajos relacionados con las áreas de investigación, estadística, evaluación y medición educativa. Además, es un medio para establecer vínculos de comunicación e intercambio con otras personas interesadas, en y fuera de Puerto Rico.

Este boletín contiene: (a) tres artículos – *Las notas y la evaluación del aprendizaje estudiantil*, *Las rúbricas para la evaluación del aprendizaje estudiantil* y *La evaluación de programas para el aprendizaje permanente*; y (b) la sección **INEVA nuevas**, en la que se incluyen noticias respecto a los estudiantes y profesores del Programa de INEVA. Puede acceder éste y otros boletines a través de nuestra página electrónica, <http://ineva.uprrp.edu/boletin.html>.

## LAS NOTAS Y LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE ESTUDIANTIL

*María del R. Medina Díaz, Ph. D.*

La evaluación del aprendizaje estudiantil, a menudo, se equipara con la asignación de notas en los cursos o en las asignaturas académicas de las instituciones educativas. Aún cuando las notas son símbolos imprecisos y no revelan el desarrollo y progreso académico de los estudiantes. No obstante, son el indicador, por excelencia, del aprovechamiento académico tanto para fines

administrativos como sociales. Este artículo discute la confusión entre las notas y la evaluación del aprendizaje y presenta varios asuntos para destacar sus diferencias.

### *Las notas*

El significado de las notas, al parecer, no es un asunto del todo claro. Su interpretación es a veces nebulosa y los procedimientos para determinarlas casi un misterio. Una nota podría indicar el grado en que los estudiantes han cumplido con los requisitos y las expectativas del profesor o la profesora y la institución. Inclusive, pueden enmascarar prácticas como la falta de honestidad académica y inflación de notas (Medina-Díaz & Verdejo-Carrión, 2005; Kohn, 2002; Rosovsky y Hartley, 2002; Zierkel, 1999). Lo cierto es que las notas, bien sea representadas como letras o numerales, no comunican información detallada acerca del aprendizaje ni del aprovechamiento del estudiante.

Las notas carecen de confianza como una medida certera del aprovechamiento, y mucho menos del aprendizaje logrado por los estudiantes por tres razones principales. La primera, y más grave a mi juicio, es que el profesorado tiende a combinar factores que no son académicos con el aprovechamiento al asignar una nota (e.g., el esfuerzo, la puntualidad en la entrega de los trabajos; las veces que vista su oficina; el recordar la cara o el nombre del estudiante). Esta práctica no es recomendada por autores y estudios en el campo de la evaluación educativa (Medina-Díaz y Verdejo-Carrión, 2000). El problema con el uso de estos factores es que para la facultad existen distintas maneras de definirlos, evaluarlos y combinarlos, de modo que al incluirse en la

asignación de notas confunden y distorsionan su significado e interpretación.

Cuando estos factores se utilizan para asignar las notas es muy difícil determinar, por ejemplo, si un estudiante que obtuvo C fue por su aprovechamiento o se debió a una combinación de otros factores (e.g., que no entregó los trabajos a tiempo o que no se esforzó lo suficiente). Además, si dos estudiantes tienen la misma nota en un curso pero con diferentes profesores no se puede asumir que los dos estudiantes lograron el mismo aprovechamiento. Esto es así porque cada uno de los profesores pudo considerar distintos factores en la adjudicación de las notas.

La segunda razón tiene que ver con la importancia que se le da a los componentes que constituyen la nota y la falta de claridad, consistencia y justificación del peso que se le otorga (si alguno), así como la forma en que se ponderan. Esto se refleja en el hecho de que aunque dos profesoras utilicen los mismos componentes en un curso, no necesariamente asignan las mismas notas. Cada profesor o profesora decide individualmente qué factores va a considerar, cuál es el peso relativo en la nota final y cómo va a calcular las notas al final del semestre.

La tercera razón está asociada a la traducción e interpretación de las puntuaciones que se obtienen mediante los instrumentos que se utilizan para recoger información sobre el aprovechamiento de los estudiantes. Específicamente, me refiero a usar una puntuación o resultado de un instrumento (e.g., una prueba) para representar el aprovechamiento del estudiante por medio de una nota y hacer inferencias acerca del dominio del contenido. Esta situación se complica más cuando en el mismo instrumento se combinan o mezclan distintos tipos de ítems y contenidos y se le asignan puntuaciones diferentes. Si a esto se le añade que no hay suficiente evidencia de la validez<sup>1</sup> de las

---

<sup>1</sup> Adopto el concepto unitario de validez que incluye toda la evidencia recopilada acerca del “construct”, contenido, estructura interna, proceso de respuesta relaciones con variables externas y consecuencias para apoyar el uso de las puntuaciones y sus inferencias (American Educational Research Association, American

puntuaciones e inferencias de estos instrumentos, entonces no se puede pretender que la nota simbolice verazmente el aprovechamiento que logró el estudiante.

Cuando se depende exclusivamente de las notas (como el resultado acumulado de las pruebas, las tareas y los trabajos de los estudiantes) cabe preguntarse:

- ¿Cómo las notas reflejan los aprendizajes logrados por los estudiantes?
- ¿Que instrumentos se utilizaron para recoger información acerca sus aprendizajes?
- ¿Los instrumentos utilizados representan y promueven aprendizajes relevantes?
- ¿Las puntuaciones que se obtienen con estos instrumentos son válidas?

Así que es difícil determinar si las notas, verdaderamente, representan el aprovechamiento general en el curso, el conocimiento del contenido que el o la estudiante ha adquirido o si se han considerado otros factores en las notas. Es imposible, pues, hacer inferencias acerca de lo que un o una estudiante sabe o puede hacer sólo con mirar las notas. Entonces, ¿por qué se usan las notas en las instituciones educativas? Porque están enraizadas en la cultura académica y en la sociedad (Guskey y Bailey, 2001; Haladyna, 1999; Marzano, 2000; Terwilliger, 1977; Trumbul y Farr, 2000). Vemos como a menudo se utilizan las letras A, B, C, D y F para calificar distintos aspectos de la educación y la política del país. Se reconoce en cada uno de estos símbolos un valor y la bondad de un significado que es socialmente aceptado (e.g., A es Excelente; B es Bueno; C es Regular; D es Deficiente y F es Fracaso).

### *La evaluación del aprendizaje estudiantil*

La evaluación del aprendizaje estudiantil es más que asignar notas y administrar pruebas. Constituye un proceso sistemático, reflexivo y responsable de juzgar o emitir juicio acerca del aprendizaje logrado a partir de cierta información recopilada (cualitativa y cuantitativa) y comparada con unos criterios

---

Psychological Association & National Council on Measurement in Education, 1999).

establecidos. Cuando se hace referencia a la evaluación del aprovechamiento se indica hasta qué punto se han logrado los propósitos (fines, objetivos u otros sustantivos que se usan) de la educación. La evaluación del aprendizaje estudiantil, pues, está estrechamente ligada al proceso de enseñanza-aprendizaje desde tres aspectos principales cuando se decide: (1) qué se espera que los estudiantes aprendan, (2) qué actividades van a llevarse a cabo para propiciar estos aprendizajes y (3) cómo se va a determinar lo que han aprendido y pueden hacer con lo que aprendieron.

Si se considera que la evaluación del aprendizaje es parte integral, no un episodio, del proceso de enseñanza-aprendizaje, entonces está vinculado con las actividades instruccionales y se provee retrocomunicación apropiada acerca de los aprendizajes esperados. Por ejemplo, una puntuación en una prueba y la autoevaluación de los estudiantes por sí sola no propician el aprendizaje a menos que estén acompañados de una retrocomunicación atinada, clara y específica acerca de su ejecución.

En las instituciones educativas, la evaluación es una función inherente y privilegiada de los profesores y las profesoras. Somos responsables ante la sociedad de la enseñanza especializada en distintos campos académicos y de desarrollar investigación que contribuya al avance del conocimiento y la aplicación en los mismos así como a la solución de problemas que aquejan al país. Esta posición privilegiada requiere también una reflexión acerca de la relevancia del contenido de los cursos, lo apropiado de nuestras prácticas de enseñanza y de la certeza de la evaluación del aprendizaje estudiantil.

Las notas, vistas como la culminación de un proceso evaluativo, reflejan nuestra responsabilidad de comunicar, de manera válida, ética y justa, el aprovechamiento logrado por el o la estudiante en un curso. Sin embargo, como las preguntas anteriores sugieren, se debe reconsiderar el significado de las notas y cómo representan los aprendizajes esperados por los estudiantes. Reconozco que esta no es una tarea sencilla ni solamente técnica, sino que conlleva re-examinar las experiencias, las creencias y los valores

personales e institucionales en torno a las notas y la evaluación del aprendizaje.

El proceso de evaluación del aprendizaje estudiantil comprende una serie de pasos que apoyan el calificativo de ser “sistemática”. En primer lugar, se establece cuál es el propósito de la evaluación y para qué se van a utilizar los resultados. Debemos asegurarnos que lo tratamos de evaluar vale la pena, que es importante, y está vinculado con el proceso de enseñanza-aprendizaje y con los objetivos propuestos. Los objetivos de los cursos pueden servir de guía para el diseño y desarrollo de las actividades instruccionales así como la evaluación de los aprendizajes esperados. Para lograr esto, también es necesario un entendimiento claro de la misión y metas institucionales y traducirlos a objetivos realistas de los programas académicos y servicios estudiantiles.

El aprendizaje, en un sentido amplio, es un proceso individual, dinámico y multidimensional que se manifiesta en cambios cualitativos en el conocimiento, las destrezas, las actitudes y los valores. Para poder evaluar el aprendizaje en toda su complejidad debemos considerar la validez de la información recopilada con los instrumentos o medios que se utilizan. Este es, precisamente, el segundo paso: la selección y desarrollo de los instrumentos para recoger información acerca de los aprendizajes de los y las estudiantes. La evaluación del aprendizaje se apoya en la calidad de la información que se recopila acerca de lo que las estudiantes han aprendido, aprenden y pueden hacer con lo aprendido y en el vínculo de ésta con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Varios autores han denunciado el desconocimiento de los profesores y las profesoras acerca de los requisitos técnicos y los usos de las puntuaciones de los instrumentos que administran (Schafer y Lissitz, 1987; Stiggins, 1991; Impara y Plake, 1995). Esto no debe sorprendernos debido al poco adiestramiento formal que reciben en el campo de la evaluación del aprendizaje.

Por lo tanto, la validez de las inferencias que los profesores y las profesoras pueden hacer de los aprendizajes complejos de los estudiantes es limitada o cuestionable si los instrumentos que se usan no son capaces de recoger datos acerca de lo

que reclaman. Todos y todas conocemos las historias de terror y horror acerca del uso inapropiado, y hasta grotesco y perverso, de las pruebas de aprovechamiento en el contexto universitario. Tampoco hay suficiente evidencia empírica de la deliberación consciente de la facultad para diseñar y elaborar pruebas que produzcan puntuaciones válidas. Se recomienda, pues, utilizar múltiples instrumentos y tareas, que evidencien su calidad técnica, para recoger información acerca de los aprendizajes logrados por los estudiantes en los cursos. Esto hace posible que los estudiantes puedan demostrar mejor lo que han aprendido. Sin embargo, reconozco que a pesar de la cuantiosa literatura relacionada que podría ayudar a los profesores y las profesoras en estas tareas, esta no es un material de lectura que prefieran.

Por otra parte, también se ha encontrado que los procedimientos de evaluación influyen en el aprendizaje de los estudiantes. Es decir, que los aprendizajes logrados por los estudiantes están asociados con las preguntas o tareas que se incluyen en los instrumentos de evaluación. Por ejemplo, si las pruebas enfatizan el recordar datos, los estudiantes se inclinarán por la memorización de información. Si en cambio, las pruebas demandan analizar y establecer relaciones, tratarán de pensar más elaborada y críticamente acerca del asunto planteado.

Precisamente, los resultados de los estudios de Milton (1982; Milton, Pollio y Eison, 1986) y Lewis (1984) revelaron que en la universidades se usan más las pruebas escritas objetivas, y en particular las que incluyen ítems de alternativas múltiples, que las pruebas tipo ensayo. Encontraron que la mayoría de las preguntas enfatizaban los niveles cognoscitivos más bajos (i.e., conocimiento y comprensión de acuerdo con la taxonomía de Bloom y colaboradores, 1956) aunque los profesores indicaban que iban más allá. También los materiales disponibles para los profesores y las profesoras (e.g., los bancos de preguntas que proveen las casas publicadoras de los libros de texto) contribuyen a fomentar conocimientos de bajo nivel.

En tercer lugar, debemos establecer los criterios para calificar las respuestas o juzgar la ejecución

del estudiante. Se comparan los criterios e indicadores con el procedimiento o producto realizado por la estudiante para determinar su logro o cumplimiento. Si se asigna un proyecto de investigación, por ejemplo, se recomienda contar con una matriz de valoración (o “rúbrica”) para conocer los criterios e indicadores que se van a usar en la calificación del proyecto y guiar la calificación de los proyectos de manera consistente.

Luego, se recoge, analiza e interpreta la información recopilada mediante los instrumentos para emitir un juicio acerca del aprovechamiento de los estudiantes. Es decir, acerca de cuán bien han logrado los aprendizajes que se esperaban y en cuáles necesitan mejorar o recibir ayuda adicional. Finalmente, se considera cómo se van a comunicar los resultados. Preguntas como las siguientes pueden servir de guía en esta etapa: ¿qué formato y vocabulario se va a utilizar en el informe o en la retrocomunicación al estudiante?, ¿Qué se va a escribir? ¿Qué procedimiento se va a usar para asignar las notas?

Como el proceso de evaluación no ocurre en un vacío, los juicios y las decisiones que toman los profesores y las profesoras pueden estar fundamentados en su experiencia y en las creencias acerca de la evaluación. Por lo tanto, es necesario proveer información a los estudiantes, desde el principio del curso, de la cantidad y el tipo de instrumentos y tareas que van a contestar y cómo se van a calificar para no “esperar las sorpresas” al final del semestre. La culminación el proceso de evaluación mediante algún tipo de comunicación escrita tiene gran importancia para los estudiantes u otras personas interesadas. De hecho, es la documentación que les sirve de evidencia de un proceso de evaluación y que conservan, a veces, por mucho años (e.g., los informes de notas, las cartas de recomendación, los informes narrativos, los trabajos corregidos con las anotaciones del profesor o la profesora).

Para concluir, quisiera destacar una serie de requisitos mínimos para comenzar un proceso de evaluación del aprendizaje efectivo y ético en el ámbito universitario:

1. Claridad los objetivos y los requisitos del curso así como en las instrucciones de los instrumentos y las tareas que se usan para recoger información acerca de los aprendizajes de los estudiantes.
2. Fomentar aprendizajes relevantes, con significado e interesantes para los estudiantes.
3. Usar varios instrumentos y tareas para recoger información válida acerca de los aprendizajes de los estudiantes.
4. Presentar el contenido curricular de manera coherente e integrada.
5. Fomentar la participación de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la evaluación.
6. Utilizar los hallazgos de la investigación en la docencia y de la evaluación para tomar decisiones y mejorar la calidad de la enseñanza, el currículo y la experiencia académica universitaria.
7. Aceptar nuestra responsabilidad como docente para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje y contribuir al desarrollo académico y personal de los estudiantes.
8. Aplicar prácticas de enseñanza y evaluación éticas y apropiadas para los estudiantes.

Reconozco también que para lograr cumplir con estos es necesario continuar con el desarrollo profesional del personal docente en la evaluación del aprendizaje estudiantil y proveer el apoyo y los recursos necesarios para su planificación y desarrollo a nivel de las facultades, los programas académicos y los cursos.

### Referencias

- American Educational Research Association, American Psychological Association & National Council on Measurement in Education. (1999). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Guskey, T. R. & Bailey, J. M. (2001). *Developing and reporting systems for student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Haladyna, T.M. (1999). *A complete guide to student grading*. Boston: Allyn and Bacon.
- Impara, J. C. & Plake, B.S. (1995). Comparing counselors', school administrators', and teachers' knowledge of student assessment. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 28, 78-87.
- Kohn, A. (November 8, 2002). The dangerous myth of grade inflation. *The Chronicle of Higher Education*, 49(11), B7.
- Lewis, K. G. (April, 1984). *What really happens in large university classes?* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, Luisiana.
- Marzano, R. J. (2000). *Transforming classroom grading*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Milton, O. (1982). *Will that be on the final?* Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Milton, O., Pollio, H. R. & Eison, J. A. (1986). *Making sense of college grades*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Medina-Díaz, M. & Verdejo-Carrión, A. L. (2005). Encuesta acerca de la deshonestidad académica estudiantil en el Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico. *Pedagogía*, 38(1), 179-204.
- Medina-Díaz, M. & Verdejo-Carrión, A. L. (2000). *Evaluación del aprendizaje estudiantil*. San Juan, PR: Isla Negra Editores.
- Rosovsky, H. & Hartley, M. (2002). *Evaluation and the academy: Are we doing the right thing?: Grade inflation and letters of recommendation*. Cambridge, Mass: American Academy of Arts and Science.
- Schafer, W. D. & Lissit, R. W. (1987). Measurement training for school personnel: Recommendations and reality. *Journal of Teacher Education*, 38, 57-63.

Stiggins, R. J. (1991). Relevant assessment training for teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 10(1), 7-12.

Terwilliger, J. S. (1977). Assigning grades: Philosophical issues and practice recommendations. *Journal of Research and Development in Education*, 10 (3), 21- 39.

Trumbull, E. & Farr, B. (Editoras). (2000). *Grading and reporting student progress in an age of standards*. Norwood, MA:

Zirkel, P. A. (1999). Grade inflation: A leadership opportunity for schools of education? *Teachers College Record*, 101(2), 247-260.

## **LAS RÚBRICAS PARA LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE ESTUDIANTIL**

*Connie F. Walker Egea*

La rúbrica (también conocida como matriz de valoración) es una guía para establecer los aspectos o especificar los criterios considerados en la revisión y calificación de las ejecutorias del estudiante. Ésta se puede utilizar, no sólo para el análisis de los productos del aprendizaje, sino también para los procesos ocurridos durante éste, incluyendo las preguntas para elaborar la respuesta y las tareas de ejecución. La rúbrica es una herramienta de evaluación que por lo general especifica el nivel de desarrollo esperado para obtener diferentes niveles de calidad. De esta manera, ayuda a los(as) maestros(as) y a los(as) estudiantes a determinar los niveles de calidad, basándose en estándares predeterminados. Asimismo, facilita la labor evaluativa del (de la) maestro(a) y ayuda a los(as) estudiantes a juzgar y revisar su propio trabajo antes de entregarlo, haciendo que el proceso de evaluación sea más objetivo y consistente (Andrade y Du, 2005; Medina y Verdejo, 2001; Mertier, 2001; Moskal, 2000).

Los criterios presentes en una rúbrica son los aspectos, características o dimensiones que nos sirven para determinar si la respuesta es aceptable o no (Medina y Verdejo, 2001). Es importante

destacar que las rúbricas deben presentar esos criterios de forma tal, que dos maestros(as) que utilicen ésta para evaluar el mismo trabajo de un estudiante puedan llegar a una puntuación similar. El grado de acuerdo entre las puntuaciones asignadas de forma independiente por dos maestros(as) u otras personas que la aplican es una medida de la confiabilidad o consistencia en la evaluación.

De acuerdo a Herman, Aschbacher y Winters, (1992), una rúbrica tiene varios componentes y cada uno de estos contribuye a su utilidad. Éstas deben contener una o más dimensiones que sirvan de base para juzgar la respuesta del estudiante, y definiciones y ejemplos para clarificar el significado de esa dimensión. Además, debe incluir una escala de valores para calificar cada dimensión y los estándares de excelencia para determinados niveles de ejecución. Una buena rúbrica debe: (a) ayudar a los(as) maestros(as) a definir excelencia y planificar cómo pueden ayudar a los estudiantes a alcanzarla, (b) comunicar a los(as) estudiantes qué constituye excelencia y cómo evaluar su propio trabajo, (c) comunicar las metas y resultados a los padres y otras personas, (d) ayudar a los(as) maestros(as) u otras personas a ser precisos, estar libre de sesgos y ser consistentes al asignar puntuaciones, y (e) documentar los procedimientos utilizados para juzgar el trabajo de los estudiantes.

Para facilitar este proceso de evaluación, existen diferentes tipos de rúbricas y su uso va a depender del propósito de la evaluación. Una rúbrica puede ser genérica o específica y analítica u holística (o global). Según Medina y Verdejo (2001) y Moskal (2000), la rúbrica genérica utiliza criterios amplios, que pueden adaptarse a distintas asignaturas o tareas, mientras que la específica está diseñada para evaluar el desempeño de una tarea o asignatura en particular. Ésta última aplica a un área exclusiva o a un género específico dentro de una categoría de ejecución.

Por otra parte, la rúbrica analítica es aquella que contiene dos o más niveles y permite evaluar de forma individual las características, componentes o dimensiones relevantes, asignándole una puntuación que se considere

adecuada, para finalmente comparar la respuesta del estudiante con ésta y asignar la puntuación correspondiente. Esto contrasta con la rúbrica holística, en la cual se utiliza solamente una escala para asignar las puntuaciones de manera global. El asignar las puntuaciones de manera holística puede ser más eficiente, pero cuando se hace de forma analítica generalmente obtenemos información más detallada que puede ser útil para planificar y mejorar la enseñanza y la comunicación con los estudiantes (Medina y Verdejo, 2001; Mertier, 2001; Moskal, 2000).

Según Mertier (2001), previo al diseño de una rúbrica en particular, el (la) maestro(a) debe decidir si al desempeño o producto se le van a asignar puntuaciones de manera holística o analítica. Independientemente de que tipo de rúbrica sea seleccionada, como paso inicial para el desarrollo de éstas, se deben identificar los criterios de ejecución específicos y los indicadores que se van a observar. Estos indicadores (Medina y Verdejo, 2001) consisten en la descripción de las conductas específicas que muestran si se cumple o no con los estándares o los criterios establecidos. Son una representación breve de naturaleza cuantitativa o cualitativa de lo que se está evaluando.

Asimismo, cuando se va a tomar la decisión de qué tipo de rúbrica se va a utilizar se debe tener en cuenta las posibles implicaciones. Entre estas implicaciones la más importante es que los(as) maestros(as) deben considerar cuál va a ser el uso de los resultados. Si el fin es obtener una puntuación total, entonces la asignación de ésta de forma holística es la más apropiada. Por el contrario, si el fin es formativo, y la meta es proveer retroalimentación, la asignación de las puntuaciones de manera analítica es más adecuada. Del mismo modo, se deben tomar en consideración otras implicaciones incluyendo el tiempo necesario, la naturaleza de la tarea como tal y de los criterios de ejecución específicos que van a ser observados. Es importante destacar que ninguna rúbrica es mejor que otra y que el uso de éstas va a depender del propósito de la evaluación.

Cuando el uso de una rúbrica para evaluar el aprendizaje es lo más indicado, se debe decidir si se va a utilizar o modificar una rúbrica existente o si se va a crear una nueva. Usualmente es más fácil adaptar una rúbrica que empezar desde cero. Aún así, cuando sea necesario desarrollar una rúbrica se sugiere tomar en consideración los siguientes pasos. La información que se ofrece a continuación es una compilación de varias fuentes (Allen, 2003; Medina y Verdejo, 2001; Mertier, 2001; Pickett, 1999).

1. Identificar qué es lo que se va a evaluar. Reexaminar los objetivos del aprendizaje que se van a tomar en consideración para cada tarea.
2. Identificar las características o atributos específicos observables que los estudiantes deben manifestar, incluyendo destrezas o comportamientos, de lo que se quiere evaluar.
3. Establecer los criterios e indicadores que se utilizarán para determinar la calidad de la respuesta.
4. Decidir qué tipo de rúbrica se utilizará.
5. Construir la rúbrica.
  - a. Describir el mejor trabajo que se puede esperar. Éste representa la categoría más alta.
  - b. Describir el peor trabajo o producto aceptable. Éste representa la categoría más baja aceptable.
  - c. Describir un producto inaceptable. Éste representa la categoría más baja.
  - d. Desarrollar descripciones para un producto de nivel intermedio. Éste representa las categorías intermedias.
6. Recopilar los trabajos e identificar cuáles representan cada nivel.
7. Revisar la rúbrica, según sea necesario. Reflexionar sobre su efectividad y revisarla antes de la siguiente implantación.

Si la rúbrica es holística debe presentar una descripción narrativa de lo que es un trabajo excelente y deficiente incorporando estos atributos de manera combinada dentro de la descripción. Si por el contrario, la rúbrica es analítica debe presentar una descripción narrativa de lo que es un trabajo excelente y deficiente para cada uno de los atributos de forma individual.

Para obtener más información y plantillas para la preparación de rúbricas puede acceder a [www.rubrics4teachers.com](http://www.rubrics4teachers.com) y [rubistar.4teachers.org](http://rubistar.4teachers.org).

### Referencias

- Allen, M. (2003). *Using scoring rubrics*. Recuperado el 26 de octubre de 2007, de [http://www.calstate.edu/AcadAff/SLOA/links/using\\_rubrics.shtml](http://www.calstate.edu/AcadAff/SLOA/links/using_rubrics.shtml)
- Andrade, H. & Du, Y. (2005). Student perspectives on rubric-referenced assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(3). Recuperado el 25 de octubre de 2007, de <http://pareonline.net/getvn.asp?v=10&n=3>
- Herman, J. L., Aschbacher, P. R. & Winters, L. (1992). *A practical guide to alternative assessment*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Medina Díaz, M. & Verdejo Carrión, A. L. (2001). *Evaluación del aprendizaje estudiantil*. San Juan, PR: Isla Negra Editores.
- Mertier, C. A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(25). Recuperado el 24 de octubre de 2007, de <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=25>
- Moskal, B. (2000). Scoring rubrics: What, when and how? *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(3). Recuperado el 24 de octubre de 2007, de <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=3>
- Pickett, N. (1999). *Guidelines for rubric development*. Recuperado el 26 de octubre de 2007, de [http://edweb.sdsu.edu/triton/july/Rubrics/Rubric\\_Guidelines.html](http://edweb.sdsu.edu/triton/july/Rubrics/Rubric_Guidelines.html)

## LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS PARA EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA

Chamary Fuentes Vergara

En el año 1998, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) celebró la Conferencia Mundial Sobre la Educación Superior para el siglo XXI. En esta conferencia se acordó tomar medidas concretas que favorezcan una educación superior que propicie el aprendizaje a lo largo de la vida (UNESCO, 1998). Con estas medidas, se pretende desarrollar una fuerza trabajadora para el nuevo contexto social enmarcado en la sociedad del conocimiento.

Con el fin de avanzar hacia una sociedad del conocimiento, los sistemas educativos deben sufrir modificaciones (Claxon 2001; UNESCO, 1998; World Bank Group, 2003). Algunas de las medidas para propiciar el aprendizaje a lo largo de la vida, sugeridas en la Conferencia de la UNESCO son: proveer cursos en horarios más flexibles que permitan el acceso de trabajadores al salón de clases, desarrollar cursos a distancia y promover un enfoque educativo centrado en el estudiante.

Ya ha pasado cerca de una década desde la Conferencia Mundial y algunos países han incorporado políticas educativas encaminadas a propiciar el aprendizaje a lo largo de la vida. Por ejemplo, en el año 2000, la Comisión Europea publicó el *Memorando sobre el aprendizaje permanente*, con el propósito de crear una estrategia para que en todos los estados miembros se facilitara un acceso continuo al aprendizaje, como parte de la sociedad del conocimiento (Centro de Investigación y Documentación sobre Problemas de la Economía, el Empleo y las Cualificaciones Profesionales, 2004).

El compromiso de algunos países para promover un acceso continuo al aprendizaje ha propiciado el desarrollo de fondos para el auspicio de programas educativos dirigidos a promover el aprendizaje a lo largo de la vida. Estos programas han estado sujetos a evaluaciones constantes para indagar los logros alcanzados. La evaluación de programas educativos



encaminados a propiciar el aprendizaje permanente se ha estudiado tanto desde la metodología cualitativa como desde la cuantitativa. Resulta importante destacar la poca aplicación de métodos mixtos.

En la búsqueda de literatura se identificaron siete evaluaciones cuantitativas. Todas estas evaluaciones utilizan un diseño de encuesta y constituyen evaluaciones de impacto. Estas evaluaciones pretenden conocer los efectos que ha tenido determinada política o programa en el público al que sirven. A continuación reseño algunas de estas evaluaciones cuantitativas.

La evaluación realizada por Payne (2000) tenía como finalidad determinar cómo los programas “*Individual Learning Accounts*” (ILA), han contribuido al aprendizaje permanente de adultos trabajadores en Dorset, una provincia de Inglaterra. Estos programas buscan facilitar el aprendizaje permanente costeadando los estudios de trabajadores de bajos ingresos en varios países europeos. Para esta evaluación se diseñó y administró un cuestionario para indagar cuánta participación en la educación formal habían tenido los clientes del programa. Aunque el cuestionario estaba diseñado con premisas de alternativas múltiples, en algunos casos, los participantes anotaron comentarios en los márgenes del instrumento. El investigador señaló que muchas de las anotaciones indicaban la insatisfacción de los participantes con los servicios ofrecidos en el programa, por lo cual se decidió incorporar este aspecto en la evaluación.

Otra de las evaluaciones cuantitativas fue realizada en la Universidad Politécnica de Valencia (2005). Esta evaluación pretendía trazar un mapa de la situación actual de las unidades de gestión de la formación permanente en Europa, luego de la política educativa a favor del aprendizaje permanente, adquirida por la Comisión Europea. Con esta finalidad se definió un modelo de indicadores sobre los efectos de las unidades de gestión en la formación permanente universitaria. Los indicadores, se fundamentaron, a su vez, en el Modelo Europeo de Excelencia (EFQM). Para esta evaluación se desarrolló un cuestionario el cual fue suministrado a nueve unidades de gestión que se encargan de ofrecer servicios que contribuyen a la

coordinación de la oferta formativa permanente. Todos los centros evaluados estaban ubicados en universidades públicas o privadas localizadas en Estonia, Finlandia, Noruega, Portugal, Suecia, Reino Unido y España.

Por otro lado, las seis evaluaciones cualitativas relacionadas con el tema de interés, identificadas en la literatura presentan un diseño de estudio de caso. En todas se aplicó un procedimiento de triangulación, bien sea de fuentes o estrategias para la obtención de información.

Un ejemplo de una evaluación donde se utilizó la triangulación de fuentes de información, es el estudio realizado por Smith (2004). En este estudio se llevaron a cabo 93 entrevistas. En estas participaron 11 adultos jóvenes en su primer año como empleados a tiempo completo y también se entrevistaron a sus padres, supervisores y maestros. Los 11 adultos jóvenes fueron entrevistados 4 veces durante un año. La finalidad de esta evaluación fue estudiar la transición de la escuela al mundo laboral enfocándose en el hábito de aprendizaje permanente en el nuevo ambiente laboral. También se pretendía conocer cómo los programas de adiestramiento en el empleo contribuyen en este proceso de transición. Con esta finalidad, se comparó el desempeño de jóvenes contratados con algún tipo de adiestramiento laboral con aquellos que no lo han recibido.

Gorrad y Selwyn (2000) realizaron otra evaluación cualitativa, en la cual utilizaron triangulación de estrategias para la obtención de información. El propósito de esta evaluación fue determinar cómo el uso de las tecnologías de la informática contribuye a ofrecer oportunidades para la educación de adultos, particularmente en grupos sociales excluidos de esta práctica. Como estrategia de recolección de información, se utilizó la entrevista semi-estructurada y la revisión de documentos del programa. Las entrevistas se realizaron a los actores y a participantes de un programa de educación en Inglaterra llamado “*Digital College*”. De esta manera no sólo se atendió la percepción de los participantes, si no que también, se consideró la perspectiva de la administración.

### Referencias

- Centro de Investigación y Documentación sobre Problemas de la Economía, el Empleo y las Cualificaciones Profesionales. (2004). *Aprendizaje a lo largo de la vida: Reto para el desarrollo del capital humano en las organizaciones*. Recuperado el 27 de diciembre de 2006, de [www.cidec.net/article/articleview/101/1/60](http://www.cidec.net/article/articleview/101/1/60)
- Claxon, G. (2001). *Aprender: El reto del aprendizaje continuo*. Barcelona: Paidós.
- Gorrad, S. & Selwyn, N. (2000). *Investigating the role of technology in widening participation in lifelong learning*. (No. de servicio de reproducción de documentos ERIC ED 447 789)
- Payne, J. (2000). The contribution of Individual Learning Accounts to the lifelong learning policies of the UK government. *Studies in Education of Adults. Journal of Lifelong Learning*, 20(6), 502-510.
- Smith, E. (2004). Learning to learn through work? The importance of Australian apprenticeship and traineeship policies in young workers' learning careers. *The Australian Educational Researcher*, 31(1), 15- 35.
- UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. Recuperado el 15 de enero de 2007, de [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)
- Universidad Politécnica de Valencia. (2005). *Análisis del diseño de estrategias para el desarrollo del aprendizaje permanente en Europa. El caso de la educación en el EEES (Espacio Europeo Para la Educación Superior) y la definición de indicadores de desarrollo de la vinculación universitaria en el EEES a través del aprendizaje*. Recuperado el 20 de enero de 2007, de <http://wwwn.mec.es/univ/proyectos2005/EA2005-0201.pdf>
- World Bank Group. (2003). *Lifelong learning in the global knowledge economy: Challenges for developing countries*. Recuperado el 15 de enero de 2007, de [www.worldbank.org/education/lifelong\\_learning\\_learningGKE.asp](http://www.worldbank.org/education/lifelong_learning_learningGKE.asp)

### INEVA NUEVAS

Víctor E. Bonilla Rodríguez, Ph.D.

Muchos eventos han ocurrido desde el número anterior de este boletín. Deseamos felicitar a los profesores y estudiantes del Programa de INEVA por sus logros.

- Los estudiantes Walter Rosales, Karla López y Cristina Martínez defendieron exitosamente sus propuestas de tesis durante el mes de diciembre.
- La estudiante Ana Cruz completó el proceso de examen de grado.
- Felicitaciones a la estudiante Janisse Salas y su esposo Iván Llerandi quienes acaban de recibir un pequeño regalo durante el mes de octubre, su hija Andrea Victoria.
- El día 9 de noviembre de 2007 se celebró la primera Casa Abierta del Departamento de Estudios Graduados de la Facultad de Educación. Agradecemos la participación activa de todos nuestros estudiantes. Fuimos un grupo muy concurrido y colorido demostrando la unión y el compañerismo que nos caracteriza.
- Felicitaciones a la Dra. María Medina por el excelente Panel-Foro que organizó junto a otros miembros de la Facultad y el egresado del Programa de INEVA Juan P. Vázquez. El título del Panel-Foro fue "Evaluación del aprendizaje: ¿Hacia dónde vamos?". Esta actividad se llevó a cabo el 14 de noviembre de 2007 en el Anfiteatro #3 de la Facultad de Educación. La actividad contó con la asistencia de estudiantes, profesores y personal del Departamento de Educación.
- El 29 de noviembre de 2007 se llevó a cabo el Taller "Planificación e implantación de una investigación mixta" ofrecido por el Dr. Joseph Maxwell de George Mason University, VA. El taller fue coordinado por el Dr. Víctor E. Bonilla del Programa de INEVA y la Dra. Annette López, Directora del Centro de Investigaciones Educativas.

Si desea citar alguno de los artículos presentados en este boletín, recomendamos utilizar el formato que especifica el Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association (2a. ed.) en español. A continuación se presenta un ejemplo de cómo citar un artículo de un boletín electrónico.

Vázquez, J. P. (2007, marzo). Estudio de Evaluabilidad. *INEVA en acción*, 3(1). Recuperado el 1 de marzo de 2007, de <http://ineva.uprrp.edu/boletin/boletin8.pdf>

### **JUNTA EDITORA**

Dr. Víctor E. Bonilla Rodríguez  
Madelyn E. Cintrón Rodríguez  
Karla L. López Vega  
Cristina Martínez Lebrón  
Dra. María del R. Medina Díaz  
John J. Ramírez Leiton  
Rosa L. Román Oyola  
Janisse Salas Luciano  
Juan P. Vázquez Pérez  
Connie F. Walker Egea

*Conceptuación Gráfica*  
*Víctor E. Bonilla Rodríguez, Ph.D.*

Las opiniones vertidas en esta publicación son de los (las) autores(as) y no representan las del Programa de INEVA. Las personas interesadas en escribir para esta publicación deben comunicarse con la Junta Editora a nuestra dirección electrónica ([ineva@uprrp.edu](mailto:ineva@uprrp.edu)). De la misma manera pueden enviarnos sus comentarios y sugerencias acerca de esta publicación.