

## FOCUS 2

Herramientas  
para la calidad  
universitaria



# EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE





AQU CATALUNYA

# EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Barcelona, 2023

© Autor: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, 2023

C. de Enric Granados, 33

08007 Barcelona

Elaboración: Josep Manel Torres

Con el asesoramiento de: Sebastián Rodríguez Espinar

Primera edición: marzo de 2023

El contenido de este documento está sujeto a la licencia de [Ofrecimiento al Dominio Público \(CC0 1.0 Universal\)](#) de Creative Commons. Puede copiar, modificar, distribuir la obra y hacer comunicación pública, incluso para fines comerciales, sin pedir permiso.



## CONTENIDO

<b>Introducción.....</b>	<b>7</b>
Contexto y marco normativo.....	7
Objetivos y estructura del documento.....	8
Terminología.....	9
<b>La evaluación de los resultados de aprendizaje.....</b>	<b>9</b>
Características de la evaluación de los resultados de aprendizaje.....	11
Componentes del proceso de evaluación.....	13
<b>La alineación operativa.....</b>	<b>14</b>
La alineación operativa en las materias.....	14
La alineación operativa en el programa formativo.....	16
<b>La implementación de la evaluación basada en criterios.....</b>	<b>17</b>
1. Definición de los objetivos formativos y de los resultados de aprendizaje.....	18
2. Identificación de los criterios de evaluación y establecimiento de las actividades formativas.....	18
3. Concreción de los contenidos.....	19
4. Selección de los métodos de evaluación.....	20
5. Establecimiento de las rúbricas y del sistema de calificación.....	22
6. Retroalimentación al estudiantado.....	26
7. Certificación.....	27
<b>La evaluación de los resultados de aprendizaje a escala de programa formativo: el aseguramiento de la calidad.....</b>	<b>27</b>
<b>La política de evaluación.....</b>	<b>30</b>
Consejos para implementar la política de evaluación de los resultados de aprendizaje.....	32
<b>Anexo 1. Mapeo del plan de estudios.....</b>	<b>35</b>
<b>Anexo 2. Ejemplos de rúbricas.....</b>	<b>38</b>
Ejemplo 1. Rúbrica holística.....	38
Ejemplo 2. Rúbrica analítica.....	39
<b>Anexo 3. Checklist para la evaluación de rúbricas.....</b>	<b>41</b>
<b>Anexo 4. Recursos documentales.....</b>	<b>42</b>



## INTRODUCCIÓN

### Contexto y marco normativo

En Europa, como consecuencia de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), ha habido una creciente demanda de la sociedad y los organismos gubernamentales para que las universidades especifiquen aquello que las personas graduadas en un programa formativo conocerán y sabrán hacer, es decir, cuáles son los resultados de aprendizaje esperados. A medida que los programas formativos han ido especificando su perfil de formación en resultados de aprendizaje, ha aparecido la necesidad de demostrar que sus graduados y graduadas los han alcanzado.

En los años ochenta del siglo pasado se inició, en Estados Unidos y Canadá, un debate sobre la necesidad de incorporar a los procesos de acreditación de títulos el logro de los resultados de aprendizaje. En Europa, la necesidad de un mayor énfasis en estos aspectos ha tomado impulso en los últimos años, como consecuencia del aumento de la demanda de formación superior, de los cambios sociales y tecnológicos —con la necesidad de formar a personas en ámbitos nuevos y muy diversos— y de la incorporación de nuevas estructuras formativas y proveedores de educación superior. La pandemia de COVID-19 ha acelerado aún más estos cambios. A medida que la educación superior se expande y se diversifica, cada vez toman mayor relevancia las garantías que ofrecen las instituciones de educación superior sobre la calidad y validez de sus títulos. Todo eso ha provocado que la evaluación de los resultados de aprendizaje esté mucho más presente en las agendas de la Unión Europea, de los gobiernos nacionales, federales y regionales y, desde luego, de las agencias de evaluación de la calidad.

El nuevo marco normativo español<sup>1</sup> va en esta dirección al hacer obligatoria la especificación de los resultados de aprendizaje pretendidos para el estudiantado graduado. No obstante, el cambio de paradigma solamente tendrá éxito si hay una implicación institucional que proporcione las herramientas y formación necesarias al profesorado y sitúe realmente al estudiantado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la Asociación Europea de Universidades (EUA por sus siglas en inglés) concluye en un informe reciente que las universidades, en su normativa y actividades, todavía no prestan suficiente atención a la evaluación. Esto comporta una escasa reflexión institucional sobre la evaluación como parte del aprendizaje centrado en

---

<sup>1</sup> Ministerio de Universidades, «[Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad](#)». Boletín Oficial del Estado (233), 29 de septiembre de 2021, p. 119537-119578. BOE-A-2021-1578.

el estudiantado y sobre la alineación operativa entre todos los elementos que componen el proceso de enseñanza-aprendizaje.<sup>2</sup> Un enfoque de los planes de estudios basado en resultados de aprendizaje en los que todos los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje están alineados se encuentra todavía, pues, en un estadio inicial de implantación en las universidades europeas. En consecuencia, se plantean muchas preguntas sobre la naturaleza de su evaluación, tales como:

- > ¿Qué quiere decir evaluar los resultados de aprendizaje?
- > ¿Qué se evalúa?
- > ¿Qué métodos y herramientas se utilizan para evaluar los conocimientos, habilidades y competencias y ofrecer una retroalimentación (*feedback*) formativa, positiva y alentadora?

El alcance de la evaluación de los resultados de aprendizaje es enorme. Allí donde se definan resultados de aprendizaje se podrá establecer un sistema de evaluación para determinar su logro.

### Objetivos y estructura del documento

Este Focus 2 se centra en la evaluación a escala de programas formativos y de materias/asignaturas. Su finalidad es ayudar a los equipos directivos de las universidades, centros y estudios y al profesorado a la hora de planificar la estrategia de evaluación para que sea más apropiada a su disciplina, profesión y resultados de aprendizaje. Por lo tanto, su objetivo es puramente **operacional y no constituye un documento académico en el sentido de establecer la naturaleza y bases de la evaluación de los aprendizajes**, aunque no rehúye el trabajo académico actualmente más relevante para proponer al profesorado y las universidades soluciones válidas para la evaluación de los resultados de aprendizaje.

En primer lugar, se presentan los objetivos y características de la evaluación. A continuación, se definen los distintos elementos que componen la estrategia de evaluación y cómo se relacionan entre ellos. En ocasiones, la evaluación se ve desconectada del proceso de enseñanza-aprendizaje, un proceso en el que el profesorado piensa una vez diseñado el plan de estudios y finalizada la docencia. Por esta razón, es importante asegurar que resultados de aprendizaje, contenidos, métodos y actividades formativas, y métodos y criterios de evaluación están alineados. También se toma en consideración la importancia de la estrategia de evaluación de los resultados de aprendizaje a escala de programa formativo en la mejora continua de la titulación, así como en el aseguramiento de la calidad, la rendición de cuentas y la acreditación de los

---

<sup>2</sup> EUA, «[Curriculum and Assessment: Thematic Peer Group Report](#)», *Learning & Teaching Paper #16* (Brussels, Geneva: European University Association, 11 marzo 2022).



títulos. La política institucional en evaluación y los recursos que la acompañan son una pieza importante para que el cambio de paradigma tenga éxito. A lo largo del documento y en sus anexos se incluyen ejemplos y recursos documentales que pueden ser adaptados por las instituciones en sus propios programas formativos.

### Terminología

En el «Focus 1» ya se comentó la diversidad de definiciones que se encuentran en la bibliografía sobre los conceptos de resultados de aprendizaje, competencias y habilidades.<sup>3</sup> En ocasiones estas diferencias son mínimas, pero en otras son tan importantes que el mismo término puede expresar conceptos e ideas muy distintos. Por ejemplo, en el caso de los resultados de aprendizaje, las definiciones, aunque numerosas, difieren poco, mientras que las diferencias en la clasificación de los distintos resultados tienen mayor relevancia.

Todas estas posibles diferencias afectan a la forma en la que se podrá evaluar el logro de los resultados de aprendizaje. Por ejemplo, definimos la competencia como la capacidad demostrada para utilizar los conocimientos y las habilidades —también las habilidades personales, sociales y/o metodológicas— en situaciones de trabajo o de estudio y en el desarrollo profesional y personal. Es evidente, pues, que el logro de una determinada competencia solo podrá evaluarse en la acción y en un contexto real.

La situación es idéntica en cuanto a la evaluación de los resultados de aprendizaje y sus componentes. Por ejemplo, en la mayoría de la literatura anglosajona sobre la evaluación de los aprendizajes, los términos «método de evaluación» y «tarea de evaluación» se usan indistintamente. Otros autores y autoras, sin embargo, distinguen claramente entre método, estrategia, técnica y tarea de evaluación. Dado que este Focus 2 es un documento fundamentalmente operativo, se adopta la primera interpretación.

## LA EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE

La evaluación es el mecanismo mediante el que el estudiantado puede demostrar la calidad de su aprendizaje y el profesorado calificarlo y certificarlo. No obstante, hay un consenso generalizado en la educación superior —en Europa especialmente desde la implantación del EEES— acerca de que la evaluación debe ir más allá del hecho de poner a prueba el aprendizaje del estudiantado: debería considerarse como una parte de la estrategia global para ayudar al estudiantado a aprender. En este sentido, las investigadoras Catherine Palomba y Trudy Banta definen la evaluación como la recogida sistemática, la revisión y el uso de información sobre programas educativos con la

---

<sup>3</sup> Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, [El perfil de las titulaciones: objetivos de formación, perfil de graduación y resultados de aprendizaje](#) (Barcelona: AQU Catalunya, 2022).

finalidad de mejorar el aprendizaje y el desarrollo del estudiantado.<sup>4</sup>

Thomas A. Angelo<sup>5</sup> ofrece una visión de la naturaleza y el propósito de la evaluación que puede resumirse de la siguiente manera:

- > Es un proceso continuo orientado a comprender y mejorar el aprendizaje del estudiantado.
- > Implica hacer públicas y explícitas las expectativas del profesorado.
- > Establece criterios y estándares adecuados para un aprendizaje de calidad.
- > Reúne, analiza e interpreta de forma sistemática las evidencias para determinar si el rendimiento del estudiantado coincide con las expectativas y estándares y, en su caso, mejorarlo.

La evaluación es, pues, un elemento clave en el aprendizaje centrado en el estudiante (ACE) y, atendiendo a los múltiples objetivos que abarca, hablamos de **estrategia de evaluación**. Esta tiene que conectar y relacionar estrechamente la formulación de los resultados de aprendizaje, los métodos de evaluación, los criterios de evaluación y la planificación y programación de las tareas o pruebas para la calificación. Es una estrategia que tendrá múltiples propósitos, desde comprobar el logro de los resultados de aprendizaje y calificar la calidad de ese logro, o dar una retroalimentación al estudiantado con el fin de mejorar su aprendizaje, hasta la producción de información que permita al profesorado mejorar su docencia o (re)definir los resultados de aprendizaje o los contenidos de su materia, entre otros.

Por otra parte, el proceso de evaluación y sus resultados tienen implicaciones evidentes en el aseguramiento de la calidad, dado que pueden proporcionar las evidencias necesarias para demostrar a la sociedad que las personas graduadas han alcanzado los resultados de aprendizaje previstos y están preparadas para un trabajo o estudios posteriores.

Mantz Yorke establece tres propósitos para los que se evalúa al estudiantado: favorecer el aprendizaje, certificar los logros y proporcionar datos que puedan utilizarse con finalidades de aseguramiento de la calidad (ver la tabla 1).<sup>6</sup>

La evaluación, por lo tanto, es un proceso más complejo y con mayor valor añadido que la simple calificación y certificación de los logros del estudiantado. En última instancia, sin embargo, tiene que contribuir a la mejora del aprendizaje del estudiantado y a la

---

<sup>4</sup> Trudy W. Banta and Catherine A. Palomba, *Assessment essentials: planning, implementing, and improving assessment in higher education*, 2nd ed., Jossey-Bass Higher and Adult Education Series (San Francisco: Jossey-Bass & Pfeiffer Imprints, 2014).

<sup>5</sup> Thomas A. Angelo, «Reassessing (and Defining) Assessment», *AAHE Bulletin* 48, n.º 3 (noviembre 1995): 3.

<sup>6</sup> Mantz Yorke, *Grading Student Achievement in Higher Education: Signals and Shortcomings*, Key Issues in Higher Education Series (London; New York: Routledge, 2008).

mejora de la docencia del profesorado.

**Tabla 1. Propósitos de la evaluación del estudiantado**

Propósito	Propósito detallado
Aprendizaje	Motivar al estudiantado Diagnosticar los puntos fuertes y débiles Dar retroalimentación Consolidar el trabajo realizado hasta aquel momento Ayudar al estudiantado a desarrollar su capacidad de autoevaluación Establecer el nivel de logro al final de una unidad de estudio
Certificación	Establecer el nivel de rendimiento al final de un programa formativo Aprobar o suspender a un/a estudiante Calificar o clasificar a un/a estudiante (con referencia a normas y/o criterios) Otorgar una «licencia para ejercer» Demostrar la conformidad con normativas externas, como las de un organismo profesional o estatutario Seleccionar para un trabajo, actividad formativa, etc. Predecir el rendimiento futuro
Aseguramiento de la calidad	Evaluar hasta qué punto se han alcanzado los objetivos de un programa Juzgar la efectividad del entorno de aprendizaje Ofrecer retroalimentación al profesorado sobre su eficacia personal Controlar los niveles de logro a lo largo del tiempo Asegurar a los grupos de interés que el programa o unidad de estudio es de un nivel adecuado Proteger la profesión correspondiente Proteger a la sociedad

## Características de la evaluación de los resultados de aprendizaje

Para que la evaluación de los resultados de aprendizaje sea pertinente y adecuada, debe reunir una serie de características que tanto el profesorado como las personas responsables de los programas formativos tienen que tomar en consideración cuando diseñan sus estrategias de evaluación. Phil Race, Sally Brown y Brenda Smith detallan dieciséis características que debería tener un proceso de evaluación pertinente.<sup>7</sup> La evaluación tiene que ser:

- > **Válida**, es decir, tiene que evaluar lo que realmente se quiere medir: la adquisición de los resultados de aprendizaje previstos. Debe diseñarse de forma que el

<sup>7</sup> Sally Brown, Phil Race and Brenda Smith, *500 Tips on Assessment*, 1st ed. (Routledge, 2004).

estudiantado ponga en práctica los resultados de aprendizaje previstos y, por lo tanto, permitir la comprobación del nivel de su logro. Una evaluación válida tiene que comportar la discriminación del estudiantado según el nivel de los resultados de aprendizaje alcanzados. En otras palabras, tiene que poder proporcionar un abanico de calificaciones amplio.

- > **Fiable**, con métodos de evaluación objetivos y coherentes con el logro de los resultados de aprendizaje del estudiantado. Dos estudiantes que han alcanzado un nivel similar de resultados de aprendizaje deben tener calificaciones similares.
- > **Realista**. La evaluación tiene que requerir que el estudiantado utilice los conocimientos, habilidades y competencias que ha alcanzado en situaciones que simulan el contexto de la disciplina o de la profesión para la que prepara el programa formativo de la manera más próxima posible. Es decir, requiere que el estudiantado utilice los mismos conocimientos, habilidades y competencias que se esperan de las personas profesionales de esas disciplinas. La autenticidad de una tarea de evaluación depende del grado en el que se parece a la realidad de la práctica profesional o disciplinaria.
- > **Transparente**. El estudiantado tiene que conocer al inicio de la materia/asignatura todos los detalles relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje: resultados de aprendizaje previstos, actividades formativas, métodos y criterios de evaluación, rúbricas, etc. No puede haber agendas ocultas ni sorpresas a la hora de evaluar al estudiantado.
- > **Motivadora** del aprendizaje del estudiante. La evaluación tiene que ayudar al estudiante a estructurar su aprendizaje de modo continuo durante el período formativo. La evaluación debe permitir al estudiantado autoevaluar y controlar su progreso y ayudarlo a tomar decisiones informadas sobre qué aprender, cómo aprenderlo y la mejor manera de evidenciar el logro de su aprendizaje.
- > **Fomentadora de un aprendizaje profundo**. El estudiantado no tiene que ser conducido hacia un aprendizaje superficial o una repetición de conocimientos o habilidades.
- > **Justa**. Todos los y las estudiantes deben tener las mismas oportunidades de tener éxito en el proceso de evaluación, aunque sus trayectorias o experiencias formativas no hayan sido iguales.
- > **Equitativa**. Si bien la evaluación general puede estar diseñada para discriminar entre estudiantes en función del logro de los resultados de aprendizaje previstos, las prácticas de evaluación no tienen que ser discriminatorias y deben tener como objetivo no perjudicar a ningún individuo o grupo. El uso de un abanico de métodos de evaluación lo suficientemente amplio puede asegurar que no se produzcan sesgos.
- > **Formativa**. La evaluación es un proceso que requiere mucho tiempo para todas

las personas implicadas, por lo que parece una oportunidad perdida si no se utiliza como medio para hacer saber a cada estudiante cómo lo está haciendo y cómo puede mejorar.

- > **Temprana.** La evaluación formativa tiene que empezar tan pronto como sea posible en el curso o módulo formativo. El estudiantado se beneficia enormemente al recibir una retroalimentación temprana sobre cómo lo está haciendo y puede ajustar sus esfuerzos en consecuencia.
- > **Oportuna.** La evaluación que se produce únicamente al final de un período de aprendizaje no sirve de mucho a la hora de proporcionar retroalimentación, y también conduce al síndrome de la “muerte súbita”, lo que significa que el estudiantado no tiene ninguna posibilidad de practicar la evaluación antes de aprobar o suspender. Incluso cuando solo hay una evaluación formal final, deben proporcionarse oportunidades previas para el ensayo y la retroalimentación.
- > **Incremental.** Idealmente, la retroalimentación al estudiantado tiene que ser continua. Por lo tanto, tiene sentido programar distintas actividades de evaluación que sumen para la nota o calificación final. Eso evita sorpresas y puede ser mucho menos estresante que los sistemas en los que la superación de una materia/asignatura se basa en el rendimiento de una única prueba de evaluación limitada en el tiempo.
- > **Recuperable.** El estudiantado debe tener alguna oportunidad para aprobar la materia/asignatura que se ha suspendido antes de volver a repetirla.
- > **Exigente.** La superación de una evaluación o prueba no tendría que ser automática o por debajo del umbral que marcan los resultados de aprendizaje.
- > **Favorecedora de la demostración de la excelencia.** Los métodos de evaluación deberían desafiar al estudiantado a alcanzar los resultados de aprendizaje más altos posibles.
- > **Eficiente y manejable.** Debe hacerse un uso racional y eficaz del tiempo y recursos de profesorado. La carga de trabajo a la hora de enfrentarse a las tareas de evaluación, tanto para el profesorado como para el estudiantado, no tiene que ser excesiva.

### Componentes del proceso de evaluación

En el proceso de evaluación pueden identificarse distintos elementos que son relevantes, como los métodos y criterios de evaluación, las calificaciones y la certificación de los resultados de aprendizaje.

- > **Métodos de evaluación** (también tareas de evaluación). Son toda la variedad de pruebas o exámenes escritos, orales y prácticos, proyectos, representaciones, presentaciones y portafolios utilizados para evaluar el progreso de cada

estudiante y determinar el logro de los resultados de aprendizaje de una materia/asignatura o del programa formativo.

- > **Criterios de evaluación.** Son los atributos o características específicas del trabajo del estudiantado que permiten al profesorado hacer un juicio sobre la calidad del rendimiento y, por lo tanto, sobre el logro del resultado de aprendizaje que se pretende evaluar.
- > **Estándares de evaluación.** Son una descripción de lo que se espera que cada estudiante haga para demostrar que ha logrado un resultado de aprendizaje<sup>8</sup> con un nivel de calidad concreto. Son la base sobre la que se realiza un juicio de la adecuación de la tarea llevada a cabo por el estudiantado.
- > **Notas.** Son las puntuaciones que se otorgan en las tareas de evaluación y, en ocasiones, en materias y asignaturas. En nuestro sistema universitario, las notas se otorgan en una escala de 0 a 10.
- > **Calificaciones.** La calificación es la denominación que se utiliza para designar los distintos intervalos que pueden establecerse en todo el rango de notas. En nuestro sistema las calificaciones son: suspenso (0-4,9), aprobado (5,0-6,9), notable (7,0-8,9), sobresaliente (9,0-10) y matrícula de honor (hasta un máximo del 5% de los sobresalientes).<sup>9</sup> Se utilizan en las materias/asignaturas, aunque también es normal usarlas en las tareas de evaluación.
- > **Rúbricas.** Es el sistema para la asignación de calificaciones y notas que se construye a partir de los criterios y estándares de evaluación establecidos para valorar los distintos niveles de calidad del logro.
- > **Certificación.** Es el acto formal por el que se asegura la adquisición de los resultados de aprendizaje de cada estudiante, ya sean los correspondientes a la materia/asignatura o los de la titulación, a través de la expedición del correspondiente título académico.

## LA ALINEACIÓN OPERATIVA

### La alineación operativa en las materias

La alineación operativa dentro de una materia/asignatura hace referencia a la vinculación de los resultados de aprendizaje previstos del estudiante con los procesos y

---

<sup>8</sup> Unión Europea, *Guía de uso del ECTS* (Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, 2015).

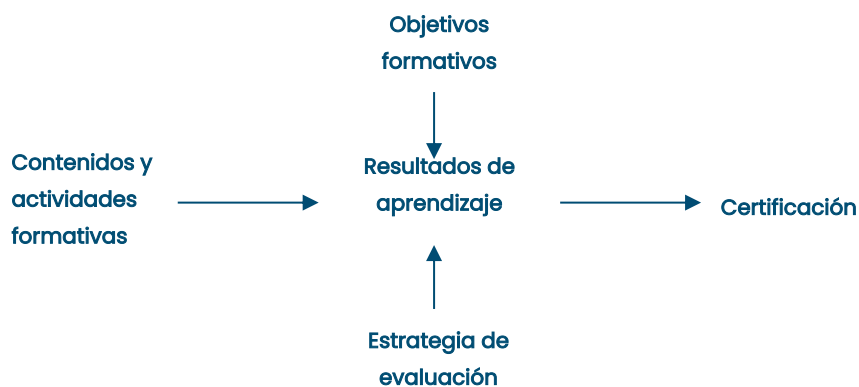
<sup>9</sup> Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, «[Real Decreto 1125/2003](#), de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional», Boletín Oficial del Estado (224), 2003, p. 34355-34256. BOE-A-2003-17643.

## Focus 2. Herramientas para la calidad universitaria

prácticas necesarios para fomentar esos resultados.<sup>10,11</sup> Es la coherencia interna que debe producirse entre los resultados de aprendizaje que se pretenden que alcance el estudiantado, el contenido, las metodologías y actividades docentes y los métodos y criterios de evaluación. La alineación de todos estos aspectos debe facilitar el logro de los resultados de aprendizaje. Por ejemplo, si una asignatura tiene resultados de aprendizaje relacionados con la comprensión —acciones de demostración, explicación e interpretación, etc.—, pero la metodología docente es de clase magistral, las actividades del estudiantado son tomar apuntes y preguntar en clase y la evaluación es sumativa al final de la asignatura, no se produce la alineación, dado que las actividades que se llevan a cabo no permiten poner en práctica los resultados de aprendizaje y el estudiantado no tiene oportunidad a lo largo de la asignatura de practicar la evaluación y conocer su progreso.

Por lo tanto, a la hora de diseñar la materia/asignatura tiene que asegurarse que los resultados de aprendizaje previstos se relacionan bien con los métodos de evaluación, a los que se aplican criterios de evaluación adecuados, y que se ponen en marcha mecanismos de retroalimentación, directos y útiles, sobre la medida en la que el estudiante ha demostrado el logro de esos resultados.

**Figura 1. Relaciones entre los elementos del diseño curricular**



La figura 1 muestra las relaciones que se establecen entre los distintos elementos que intervienen en el diseño curricular de una materia/asignatura.

Algunos consejos, entre otros muchos, que pueden ser útiles para el profesorado a la hora de comprobar la alineación de los distintos elementos son los siguientes:<sup>7</sup>

---

<sup>10</sup> Pat Hutchings, «[Aligning Educational Outcomes and Practices](#)», *Occasional Paper*, n.º 26 (enero 2016): 1–20.

<sup>11</sup> John B. Biggs and Catherine Tang, *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*, 4th ed., SRHE and Open University Press Imprint (Maidenhead, England New York, NY: McGraw-Hill, Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2011).

## Focus 2. Herramientas para la calidad universitaria

- > Determinar lo que se pretende que cada estudiante conozca y sea capaz de hacer al acabar la materia/asignatura. Los resultados de aprendizaje sirven al estudiantado para saber si la materia/asignatura será relevante para sus necesidades o intenciones formativas.
- > No escribir ningún resultado de aprendizaje que no permita obtener evidencias observables de su logro o que, por el contrario, no quiera evaluarse. Si es lo bastante importante para proponerlo como resultado de aprendizaje esperado, tiene que evaluarse necesariamente de algún modo. Y, al contrario, si alguna tarea de evaluación pretende evaluar un resultado de aprendizaje relevante no previsto inicialmente, este tiene que incorporarse al catálogo de resultados de aprendizaje.
- > Determinar las evidencias que permiten comprobar el logro de los resultados de aprendizaje y hacer públicos los métodos y criterios de evaluación. Cuando el estudiantado sabe qué se espera que demuestre para tener éxito, es mucho más probable que llegue al nivel requerido.  
Vale la pena preguntarse, para cada resultado de aprendizaje previsto, cómo puede evaluarse de la mejor manera. Si es fácil pensar cómo se evaluará, probablemente el resultado estará bien diseñado. Si es difícil pensar cómo podría evaluarse, normalmente es una señal de que hay que repensar el resultado para relacionarlo con más firmeza con las tareas que permitirían evaluarlo.

### La alineación operativa en el programa formativo

La titulación tiene que ser capaz de demostrar que el estudiantado que se gradúa ha alcanzado los resultados de aprendizaje pretendidos. Eso puede conseguirse de dos formas:

- > A través de **actividades de evaluación finales** en las que cada estudiante tenga que integrar resultados de aprendizaje adquiridos a lo largo de los estudios. Esta es una práctica muy poco habitual en nuestro sistema universitario, excepto la evaluación clínica objetiva estructurada (ECO-E), implementada en algunas titulaciones del ámbito de Salud —especialmente en Medicina—, y los trabajos de fin de grado y de máster (TFG/TFM), en los que pueden integrarse una parte de los resultados de aprendizaje.
- > A través de la **alineación de los resultados de aprendizaje de la titulación con los correspondientes de las materias/asignaturas** que la constituyen. Por lo tanto, los métodos de evaluación establecidos en las materias y asignaturas sirven también para certificar el logro de los resultados de aprendizaje del programa formativo. Ya se vio en el «Focus 1»<sup>3</sup> que el aprendizaje no es acumulativo ni su adquisición depende únicamente de una materia o actividad formativa, por lo que no siempre



pueden comprobarse directamente o en una materia concreta, porque son el resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje de toda la titulación. Sí es bueno, sin embargo, que la mayoría de los resultados de aprendizaje de la titulación se escriban de modo que sea posible comprobar si se ha alcanzado el aprendizaje. Generalmente, cada resultado de aprendizaje del programa se abordará en diferentes materias/asignaturas, desde ángulos distintos y cada vez más complejos.

El equipo académico responsable de la titulación tendría que contestar estas preguntas:

- > ¿Las materias/asignaturas de la titulación en su conjunto abordan todos los resultados de aprendizaje del programa formativo? ¿Hay lagunas? ¿Hay repeticiones?
- > ¿La alineación entre los resultados de aprendizaje del programa y los de las materias/asignaturas es equilibrada? Es decir, ¿se pone demasiado énfasis en algunos de los resultados del programa por encima de los de las materias/asignaturas o viceversa?

De esta forma, la construcción de una tabla que visualice dicha relación puede servir a la titulación para comprobar si todos los resultados de aprendizaje propuestos pueden certificarse a partir de los resultados de aprendizaje de las materias del plan de estudios. En el apartado «ANEXO 1. MAPEO DEL PLAN DE ESTUDIOS» se proporcionan diferentes ejemplos de cómo poder hacer ese mapeo.

## LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EVALUACIÓN BASADA EN CRITERIOS

Esta sección presenta los distintos elementos que deberían tenerse en cuenta a la hora de implementar en las materias/asignaturas evaluaciones basadas en criterios y alineadas con los resultados de aprendizaje. Son los siguientes:

1. Definición de los objetivos formativos y de los resultados de aprendizaje esperados
2. Identificación de los criterios de evaluación y establecimiento de las actividades formativas
3. Concreción de los contenidos
4. Selección de los métodos de evaluación
5. Establecimiento de las rúbricas y del sistema de calificación
6. Retroalimentación al estudiantado
7. Certificación

## 1. Definición de los objetivos formativos y de los resultados de aprendizaje

El primer paso en el diseño de la materia/asignatura tiene que ser la concreción de sus objetivos formativos y, a continuación, la elaboración de los resultados de aprendizaje que se espera que alcance el estudiantado.

Los objetivos de formación **describen lo que el profesorado pretende cubrir en su materia/asignatura** para la formación de sus estudiantes. Por lo tanto, los objetivos se redactan desde la perspectiva del profesorado y describen el proceso de enseñanza y la gestión del aprendizaje.

Los resultados de aprendizaje son **declaraciones de lo que se espera que el estudiantado conozca, entienda y/o pueda demostrar** al final de un período de aprendizaje.

Normalmente se definen en términos de una combinación de conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y comprensión que una persona alcanzará como resultado de su participación exitosa en un conjunto particular de experiencias de educación superior.<sup>12</sup> Para más información sobre este punto, consultar el «Focus 1».<sup>3</sup>

## 2. Identificación de los criterios de evaluación y establecimiento de las actividades formativas

El siguiente paso es identificar los criterios de evaluación que permitirán evidenciar el logro de los resultados de aprendizaje por parte del estudiantado. Los criterios son las **características clave del rendimiento de cada estudiante en una tarea de evaluación** y guiarán el esfuerzo del estudiantado, informándolo sobre lo que es importante y qué tiene que hacer en la tarea de evaluación. Los criterios también se denominan **dimensiones de evaluación**.

Debe prestarse especial atención al verbo del resultado de aprendizaje que describe lo que el estudiantado será capaz de hacer al acabar la unidad con éxito. Por ejemplo, si el verbo activo es «diseñar», se tiene que pensar en cuáles son las características esenciales del diseño en las tareas de evaluación que debe llevar a cabo el o la estudiante. Estas características conforman los criterios. No todas las características tendrán, sin embargo, la misma importancia. Cualquier característica que no sea especialmente importante debería descartarse. Como en el caso de los resultados de aprendizaje, una larga lista de criterios será difícil de manejar tanto para el estudiantado como para el profesorado. Por lo tanto, hay que ceñirse a los criterios clave y pertinentes para demostrar el logro.

---

<sup>12</sup> Stephen Adam, «An Introduction to Learning Outcomes», *EUA Bologna Handbook: Making Bologna Work* (Berlin: Raabe, 2006), 24.

Los criterios pueden referirse, por ejemplo, a algo que debe estar presente o ausente (presencia de una gramática correcta o ausencia de errores ortográficos) o a alguna función que tiene que cumplirse (descripción precisa de los procesos de preparación de un artículo y sus resultados y conclusiones). En el siguiente ejemplo se presenta un resultado de aprendizaje cuyo método de evaluación consiste en la elaboración de una memoria de una práctica de laboratorio.

**Al final del módulo, el/la estudiante podrá redactar una memoria concisa, clara y ordenada de una práctica de laboratorio que tiene que estructurarse en el formato establecido.**

Algunos criterios de evaluación se encuentran contenidos en el propio resultado de aprendizaje, como la calidad de la redacción de la memoria y el formato:

- > La memoria estará escrita de forma concisa, clara y ordenada.
- > La memoria tendrá el formato establecido (plantilla).

Podrían añadirse otros criterios que pueden estar implícitos, como la identificación del método de análisis o la exactitud de los cálculos:

- > Se identificará correctamente el método de análisis.
- > Los cálculos correspondientes a la práctica serán correctos.

Vemos, pues, que los criterios de evaluación pueden desarrollarse a partir de los resultados de aprendizaje, pero también a partir de las propias tareas de evaluación, especialmente si están implícitos.

A la vez que se van concretando los criterios de evaluación, también hay que establecer los métodos docentes y actividades formativas más adecuados para poner en práctica y alcanzar los resultados de aprendizaje. De nuevo, tanto los criterios como los métodos y actividades formativas tienen que estar alineados entre ellos y con los resultados de aprendizaje que se pretende alcanzar.

### 3. Concreción de los contenidos

A continuación, podrán concretarse los contenidos. Es conveniente seguir esta secuencia porque, en caso contrario —empezar por los contenidos y después definir los resultados de aprendizaje—, se puede acabar con un número de resultados de aprendizaje inalcanzable a la hora de evaluar y certificar su logro. La selección del temario responde directamente a la experiencia del profesorado, que tiene que determinar su alcance y profundidad en función de los resultados de aprendizaje y del nivel que estos determinen. Además, tiene que preverse que todos los contenidos puedan desarrollarse en el tiempo previsto por los créditos ECTS de la materia/ asignatura. Debe evitarse siempre programar más contenidos de los que podrán desarrollarse en el tiempo previsto. Esta práctica es

injusta para el estudiantado y desvirtúa el sistema europeo de créditos.

A la hora de programar los contenidos y actividades formativas, hay que tener en cuenta que los verbos que se han utilizado para la definición de los resultados de aprendizaje marcan también el nivel de aprendizaje previsto desde el menos complejo —como el recuerdo de hechos— hasta el más complejo —como la combinación de información en una nueva unidad de conocimiento— (ver la tabla 2). Los contenidos tienen que estar alineados también con estos niveles.

### 4. Selección de los métodos de evaluación

Los resultados de aprendizaje previstos y los criterios de evaluación proporcionan una guía para seleccionar los métodos de evaluación y diseñar las tareas que mejor pueden evaluar el logro de aquellos resultados. En la literatura científica existen numerosas clasificaciones de los métodos de evaluación: por ejemplo, si están limitados en el tiempo o no, si se permite consultar material o no, etc. Lo importante, sin embargo, es que sean adecuados, es decir, que sean coherentes con los resultados de aprendizaje definidos y con las actividades de aprendizaje. Por lo tanto, la naturaleza de los resultados de aprendizaje condicionará la tipología de métodos de evaluación y la metodología docente que pueden utilizarse.

Evidentemente, un solo método no permitirá la evaluación de todos los resultados de aprendizaje de la materia/asignatura o del programa formativo. Será necesario el uso de múltiples métodos de evaluación. A menudo, las tareas de evaluación se diseñan para evaluar más de un resultado de aprendizaje. En esta situación debe valorarse qué combinación de resultados de aprendizaje pueden evaluarse adecuadamente. Del mismo modo, un resultado de aprendizaje puede abordarse en más de un método de evaluación.

El contexto disciplinario también influirá en la elección de la tarea de evaluación. Algunos métodos de evaluación son más auténticos —realistas— que otros porque permiten evaluar conocimientos, habilidades disciplinarias y competencias profesionales propios de aquel ámbito concreto.

Un punto importante es que las tareas de evaluación tienen que poder gestionarse tanto por el estudiantado, con respecto al tiempo y los recursos para llevarlas a cabo, como por el profesorado, a la hora de evaluar el rendimiento de sus estudiantes.

La tabla 2 propone también posibles métodos de evaluación para los distintos tipos de aprendizaje.

## Focus 2. Herramientas para la calidad universitaria

**Tabla 2. Tipos de aprendizaje y posibles métodos de evaluación**

Tipos de aprendizaje	Verbos	Métodos de evaluación
<b>Conocimiento</b> <i>(recuerdo de hechos)</i>	citar, definir, emparejar, enumerar, escribir, identificar, ilustrar, indicar, informar, nombrar, proporcionar, realizar, recontar, reconocer, recordar, relacionar, seleccionar	ensayo, exposición escrita, glosario, nota técnica, prueba de completar ( <i>fill-in-the-blanks</i> ), prueba de discriminación (verdadero/falso), prueba de localización (mapas, gráficos, fotografías, esquemas, etc.), prueba de respuesta múltiple, prueba objetiva, etc.
<b>Comprensión</b> <i>(capacidad de ver y entender las relaciones)</i>	asociar, clasificar, comparar, convertir, defender, demostrar, describir, discutir, distinguir, esquematizar, estimar, explicar, inferir, informar, interpretar, organizar, reformular, resumir, revisar, sugerir, traducir	ensayo, demostración de leyes y teorías, diagrama, esquema, ejemplos, infografía, informe oral, mapa conceptual, presentación, prueba de respuestas breves, prueba de ordenación, reseña, resumen, revisión de la literatura, etc.
<b>Aplicación</b> <i>(uso del conocimiento)</i>	aplicar, cambiar, conducir, construir, demostrar, descubrir, desarrollar, determinar, dibujar, dramatizar, emplear, ilustrar, interpretar, investigar, modificar, operar, organizar, practicar, predecir, preparar, producir, programar, reestructurar, resolver, traducir, utilizar	composición, construcción, coreografía, ejemplos, informe de laboratorio, informe oral, interpretación (teatro, música), portafolio, póster, presentación, prototipos, resolución de problemas, <i>role-play</i> , simulación, traducción de textos, etc.
<b>Análisis</b> <i>(deconstrucción e investigación del conocimiento)</i>	analizar, categorizar, comparar, criticar, debatir, determinar, diferenciar, discriminar, distinguir, estructurar, examinar, experimentar, identificar, investigar, preguntar, probar, relacionar, resolver, resumir, seleccionar, sondear	crítica (literaria, cinematográfica, etc.), debate, depuración ( <i>debug</i> ), discusión dirigida, estudio de casos, práctica/análisis de laboratorio, resolución de problemas, etc.
<b>Evaluación</b> <i>(juicio del valor o la conveniencia)</i>	evaluar, calcular, concluir, contrastar, criticar, defender, desmentir, discriminar, estimar, interpretar, justificar, juzgar, medir, revisar, puntuar, priorizar, calificar, validar	autoevaluación, evaluación de los compañeros/ras, crítica (literaria, cinematográfica, etc.), estudio de casos, informe, juicios en los tribunales, soluciones alternativas, simulaciones, etc.
<b>Creación</b> <i>(combinación de información en una nueva unidad de conocimiento conectada)</i>	adaptar, combinar, compilar, comparar, componer, construir, crear, dividir, diseñar, explicar, formular, generar, idear, integrar, planificar, proponer, relacionar, reordenar, reestructurar, reunir, revisar, sintetizar, sistematizar, unificar	casos prácticos, creación literaria, creación de modelos, desarrollo de criterios, desarrollo de teorías e hipótesis, diseño, diseño de experimentos, noticia, planificación de proyectos, programación informática, reportaje, etc.

## 5. Establecimiento de las rúbricas y del sistema de calificación

El siguiente paso es establecer cómo se puntuarán las tareas de evaluación y cómo se otorgará la calificación de la materia/asignatura. Una de las formas de alinear constructivamente las calificaciones con los criterios y resultados de aprendizaje es mediante un esquema de calificación o rúbricas. El sistema de rúbricas es una **matriz en la que se relacionan los criterios o dimensiones clave de la tarea de evaluación (filas) con el nivel de logro de esos criterios (columnas)**. Este nivel viene descrito por un estándar.

Una rúbrica es, en definitiva, una herramienta de evaluación que tiene tres rasgos distintivos: criterios de evaluación, definiciones de calidad y estrategia de puntuación.<sup>13</sup>

- > Los criterios de evaluación representan las dimensiones sobre las que se evalúa una actividad o una tarea del estudiante.
- > Las definiciones de calidad o estándares son descripciones cualitativas que distinguen el rendimiento del estudiante en un continuo —desde el nivel más bajo hasta el más alto— para un criterio determinado.
- > La estrategia de puntuación articula el proceso de convertir las evaluaciones cualitativas del rendimiento para cada criterio en un juicio global de la calidad de la actividad o tarea.

Una rúbrica bien diseñada puede aportar beneficios tanto al profesorado como al estudiantado. Las rúbricas pueden ayudar al profesorado a:

- > Reducir el tiempo dedicado a la calificación.
- > Garantizar la coherencia y objetividad en la calificación.
- > Reducir la incertidumbre y las quejas sobre las calificaciones.
- > Ajustar la docencia o proporcionar recursos adicionales en función del rendimiento global de toda una clase.

Las rúbricas también pueden ayudar al estudiantado a:

- > Entender las expectativas del profesor o profesora sobre una tarea concreta.
- > Entender cómo las actividades y las tareas se alinean con los resultados de aprendizaje de la materia/asignatura.
- > Mejorar su rendimiento gracias a los comentarios del profesorado a través de los estándares de evaluación.
- > Autoevaluar su propio trabajo.

Es evidente que no todos los métodos de evaluación permiten el uso de las rúbricas. Por

---

<sup>13</sup> W. James Popham, *Modern Educational Measurement: Practical Guidelines for Educational Leaders*, 3rd ed. (Boston: Allyn and Bacon, 2000).

ejemplo, en pruebas objetivas o de discriminación (verdadero/falso) no puede utilizarse un esquema de rúbricas, porque, en general, la respuesta no admite niveles de calidad diferenciados, dado que solo una respuesta es la correcta. Las rúbricas funcionan cuando las tareas de evaluación requieren que el estudiante elabore su respuesta. En esos casos, las rúbricas ayudan a **incrementar la fiabilidad y validez de la evaluación**.

### Tipos de estándares

Los estándares de evaluación pueden establecer o bien el umbral que determina el logro del resultado de aprendizaje o bien los distintos niveles de calificación. Se habla entonces de estándares umbral y estándares para la calificación, respectivamente. La práctica generalizada en nuestro sistema universitario es usar los estándares para calificar el nivel de logro de los resultados de aprendizaje y son los que se utilizan para la elaboración de las rúbricas. En cualquier caso, los estándares umbral se encuentran incluidos en los de evaluación para la calificación, dado que son los que determinan la nota a partir de la que se aprueba la materia/asignatura y que certifica el logro del resultado de aprendizaje.

Desde la perspectiva del aseguramiento de la calidad, solo son esenciales los criterios umbral, porque son los que establecen el logro de los resultados de aprendizaje en su nivel mínimo. Ahora bien, el uso de los estándares de evaluación para la calificación del estudiantado supone claramente un incentivo para el aprendizaje, es exigente y permite la demostración de la excelencia que tiene su recompensa en forma de mayor nota o calificación.

### Tipos de rúbricas

Dependiendo de su uso y alcance, las rúbricas pueden ser de carácter **analítico**, en que la calidad del logro se describe para cada criterio por separado, u **holístico**, en que la calidad del rendimiento del estudiantado se describe aplicando todos los criterios al mismo tiempo para producir un juicio global sobre la calidad de la tarea o tareas de una materia/asignatura.

Al mismo tiempo, las rúbricas pueden ser **genéricas**, si describen el nivel de calidad del rendimiento de un criterio concreto en todas las tareas de la materia —los criterios derivados de los resultados de aprendizaje de la materia se evalúan de la misma manera, con los mismos descriptores o estándares, por ejemplo, resultados de aprendizaje relacionados con el pensamiento crítico, el trabajo en equipo, etc.—, o **específicas**, si el rendimiento se describe para cada tarea y criterio concretos. Las rúbricas genéricas destacan resultados de aprendizaje que no son específicos de una prueba de evaluación concreta, mientras que las específicas se utilizan para evaluar los criterios derivados de los resultados de aprendizaje que son únicos o particulares de aquella tarea.

La tabla 3 muestra un ejemplo típico de estructura de una rúbrica analítica utilizada en un método de evaluación y un resultado de aprendizaje concretos (las ponderaciones son a modo de ejemplo). Una buena rúbrica analítica tiene que contener entre **tres y cinco niveles de calidad** y, como mínimo, **dos criterios de evaluación**.<sup>14,15</sup> Los niveles podrían coincidir con los correspondientes a las calificaciones oficiales en Cataluña o establecer otras clasificaciones —por ejemplo: por debajo de competente, competente y por encima de competente; emergente, en desarrollo, etc.

**Tabla 3. Ejemplo de estructura de rúbrica analítica**

Criterios	Niveles de rendimiento				Ponderación	Puntuación
	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4		
Criterio 1	Est. 1-1	Est. 1-2	Est. 1-3	Est. 1-4	30%	Puntos * 0,3
Criterio 2	Est. 2-1	Est. 2-2	Est. 2-3	Est. 2-4	20%	Puntos * 0,2
Criterio 3	Est. 3-1	Est. 3-2	Est. 3-3	Est. 3-4	10%	Puntos * 0,1
Criterio 4	Est. 4-1	Est. 4-2	Est. 4-3	Est. 4-4	20%	Puntos * 0,2
Criterio <i>n</i>	Est. <i>n</i> -1	Est. <i>n</i> -2	Est. <i>n</i> -3	Est. <i>n</i> -4	20%	Puntos * 0,2
	↑ Descripción de la calidad del criterio en cada nivel ↑				100%	Puntos totales

La tabla 4 muestra un ejemplo de estructura de rúbrica holística. Aquí los niveles de calidad se representan en las filas. Para cada nivel se identifica un estándar que describe el logro global de todos los criterios que quieren evaluarse. Las rúbricas holísticas funcionan mejor cuando el número de criterios a evaluar es bajo. A medida que aumentan los criterios, es cada vez más difícil que todos se alcancen al mismo nivel y que el estándar definido sirva para englobar todas las variaciones.

**Tabla 4. Ejemplo de estructura de rúbrica holística**

Niveles de rendimiento	Estándares de calidad	Puntuación
Nivel 1	Estándar 1	0-4,9
Nivel 2	Estándar 2	5,0-6,9
Nivel 3	Estándar 3	7,0-8,9

<sup>14</sup> Susan M. Brookhart, *How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading* (Alexandria, Virginia: ASCD, 2013).

<sup>15</sup> Linda A. Suskie, *Assessing student learning: a common sense guide*, 3rd ed. (San Francisco, CA: Jossey-Bass, a Wiley Brand, 2018).



Nivel 4

Estándar 4

9,0-10

El apartado «ANEXO 2. EJEMPLOS DE RÚBRICAS» incluye ejemplos reales de rúbricas holística y analítica.

El propósito de la evaluación determinará el tipo de rúbrica. Para una evaluación formativa del estudiantado, es necesario el uso de rúbricas analíticas que permitan una retroalimentación sobre la calidad del rendimiento de los criterios de evaluación. Si el propósito es una evaluación global del logro de los resultados de aprendizaje en la materia/asignatura, el conjunto de la clase o el título, el uso de rúbricas holísticas suele ser más pertinente. Las rúbricas holísticas también pueden ser útiles cuando se quiere un resultado rápido o aproximado de la evaluación que, generalmente, no comporte una puntuación, o en casos en los que la tarea de evaluación no es relevante o tiene una ponderación pequeña en el conjunto de la materia/asignatura. También son útiles cuando no es posible encontrar criterios independientes para la evaluación de un resultado de aprendizaje concreto.

Un error común a la hora de establecer las rúbricas es centrarlas en las propias tareas de evaluación y no en el aprendizaje alcanzado. Por ejemplo, imaginemos un método de evaluación que consiste en la redacción de un artículo sobre las principales teorías psicodinámicas. Los criterios no deben centrarse en la presencia de una portada, un número determinado de páginas o una bibliografía ordenada alfabéticamente. Estos criterios no permiten una gradación de calidad, dado que son de presencia/ausencia y no califican el aprendizaje. Aunque estos aspectos pueden ser importantes, tienen que evaluarse o bien como una lista de verificación —*checklist*— o bien agrupados en un solo criterio relacionado con el formato. En el caso de la bibliografía, por ejemplo, un criterio podría ser la relevancia de las fuentes bibliográficas utilizadas, que podría dar lugar a un estándar en el nivel mínimo de aprobado similar a este: «El/la estudiante utiliza una variedad de fuentes académicas relevantes para identificar las principales teorías».

En el apartado «ANEXO 3. CHECKLIST PARA LA EVALUACIÓN DE RÚBRICAS» se incluye un cuestionario que el profesorado puede utilizar para comprobar la adecuación de las rúbricas elaboradas.

### El sistema de puntuación y/o calificación

El siguiente paso consiste en ponderar adecuadamente cada criterio y otorgar una puntuación o rango de puntuación a cada nivel de calidad para producir una nota o calificación final. La puntuación de la rúbrica implica transformar las descripciones que se han establecido para cada criterio y nivel de calidad —los estándares— en números. Identificar el peso que se asigna a cada criterio o dimensión de la rúbrica es un paso importante que indicará al estudiantado la importancia relativa de cada uno de los componentes del trabajo que se le asigna. No todos los criterios de evaluación tienen la

misma relevancia a la hora de evidenciar la adquisición del resultado de aprendizaje y, en consecuencia, el peso en la calificación o puntuación final de cada uno de ellos tiene que ser diferente.

## 6. Retroalimentación al estudiantado

Una vez calificada la tarea de evaluación, es muy importante que el profesorado explique a cada estudiante cómo ha sido su rendimiento, cómo está progresando en la materia/asignatura y qué puede hacer para mejorar la adquisición de los resultados de aprendizaje. Es lo que se denomina **retroalimentación formativa**, en contraposición a la **retroalimentación sumativa**, que tiene lugar una vez el o la estudiante ha finalizado la materia/asignatura y, por lo tanto, su aprendizaje, y que consiste en comentar cómo lo ha hecho y en qué grado ha adquirido los resultados de aprendizaje que se pretendían alcanzar.

La retroalimentación formativa requiere que se programen, a lo largo de la materia/asignatura, varias tareas de evaluación que permitan al estudiantado poner a prueba su progreso y al profesorado guiarlo en su camino de adquisición de los resultados de aprendizaje.

Los comentarios del profesorado sobre el progreso de sus estudiantes aumentan sus probabilidades de éxito.<sup>11</sup> La retroalimentación debe entenderse como un diálogo en el que el profesorado tiene que estar también abierto a los comentarios del estudiantado sobre su propio aprendizaje, porque eso le ayuda a tener una idea más clara de su progreso. La retroalimentación no solo puede proporcionarla el profesorado, también los demás compañeros y compañeras e, incluso, el propio estudiante (autoevaluación). Por eso, es muy importante que se haya establecido un sistema de rúbricas que permita situar en qué punto, en cuanto a la adquisición de los resultados de aprendizaje pretendidos, se encuentra cada estudiante.

La retroalimentación no tiene por qué ser necesariamente oral. Una conversación individualizada con cada estudiante para cada tarea es inviable. Existen diferentes sistemas que pueden utilizarse:

- > Proporcionar los comentarios por escrito. Una posibilidad es usar el sistema de rúbricas para situar el progreso del estudiante. Se pueden hacer comentarios sobre el rendimiento de cada criterio de evaluación en forma de lista numerada, por ejemplo.
- > Hacer uso de herramientas digitales creadas específicamente para la retroalimentación, ya sean específicas o dentro de los campus virtuales.
- > En clase, como consecuencia de las respuestas del estudiantado a preguntas que lanza el profesor o profesora.
- > En las sesiones de tutoría.

- > Etc.

También se puede optar, en determinadas tareas, por comentar solamente los criterios más relevantes. La combinación de distintas formas de retroalimentación hará que esta no suponga una carga de trabajo inabordable para el profesorado.

## 7. Certificación

Los créditos ECTS de las materias/asignaturas se otorgan cuando se demuestra a través de la evaluación que se han alcanzado los resultados de aprendizaje. En caso de que el o la estudiante no alcance los resultados de aprendizaje, no se otorgará ningún crédito. El número de créditos concedidos al o a la estudiante que demuestre el logro de los resultados de aprendizaje es el mismo que los correspondientes a la materia/asignatura.

La superación de todas las materias/asignaturas que componen el plan de estudios conduce a la expedición del correspondiente título universitario. El título certifica que el o la estudiante ha alcanzado los resultados de aprendizaje previstos, y de ahí la necesidad de que el programa formativo pueda vincularlos a las materias/asignaturas de algún modo.

## LA EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE A ESCALA DE PROGRAMA FORMATIVO: EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

Obtener información sobre el logro de los resultados de aprendizaje del estudiantado es esencial para saber qué funciona y qué no, para identificar las debilidades del plan de estudios y de la estrategia formativa de la titulación y, en consecuencia, para mejorar el rendimiento del estudiantado.<sup>16</sup> En este sentido, el grado de logro de los resultados de aprendizaje da respuesta a demandas externas e internas de rendición de cuentas. Los procesos de aseguramiento de la calidad, sin embargo, no tienen que llevarse a cabo solo para satisfacer las demandas externas, sino también para reflexionar, comprender y mejorar las prácticas docentes del programa formativo y de la institución,<sup>11</sup> con la finalidad de mejorar el aprendizaje del estudiante.

La evaluación de la adquisición de los resultados de aprendizaje a escala de programa puede ser muy beneficiosa para:

- > Identificar los puntos fuertes y débiles en el logro de los resultados de aprendizaje por parte de las personas graduadas y actuar sobre las debilidades para mejorar

---

<sup>16</sup> George Kuh and Stanley Ikenberry, «More Than You Think, Less Than We Need» (National Institute for Learning Outcomes Assessment, octubre 2009).

la adquisición de los resultados de aprendizaje o, en su caso, modificarlos.

- > Mejorar la eficacia del programa en función del rendimiento real del estudiantado.
- > Documentar el aprendizaje de los graduados y graduadas con finalidades de acreditación y rendición de cuentas.
- > Mostrar la calidad del programa ante la sociedad, lo que puede incrementar su prestigio y demanda y la empleabilidad de sus graduados y graduadas.

Es conveniente, pues, que los programas formativos establezcan un plan para evaluar el logro de los resultados de aprendizaje que han previsto para su estudiantado. A continuación, se presentan los aspectos que deberían considerarse a la hora de establecerlo:

- > Identificación de los resultados de aprendizaje esperados a escala de programa.
- > Mapeo de los métodos de evaluación a lo largo del programa formativo.
- > Recopilación y análisis de los resultados de la evaluación.
- > Revisión y mejora del programa formativo.

### **Identificación de los resultados de aprendizaje esperados a escala de programa**

El primer paso en la evaluación del programa es articular claramente qué se espera que conozca y sepa hacer el estudiantado graduado y, por lo tanto, que lo pueda demostrar. Una definición clara de estas expectativas es la base para el establecimiento de una adecuada estrategia de evaluación. Es importante comunicar los resultados de aprendizaje al estudiantado desde el principio y a lo largo de sus estudios.

A la hora de identificar los resultados de aprendizaje, deberá tenerse en cuenta, por una parte, la estructura de los planes de estudios, las condiciones normativas y el contenido disciplinario, y, por otra, la preparación previa del estudiantado (conocimientos, habilidades y competencias previos con los que accede).

Es muy recomendable implicar en la definición de los resultados de aprendizaje a los principales grupos de interés del programa formativo, especialmente al estudiantado, pero también a las asociaciones profesionales y científicas y a las unidades de enseñanza-aprendizaje de la institución.

### **Mapeo de los métodos de evaluación a lo largo del programa formativo**

El mapeo del plan de estudios es una herramienta útil para el profesorado y los equipos académicos responsables de los títulos para relacionar los resultados de aprendizaje con las materias/asignaturas que lo componen e identificar los momentos en los que se puede evaluar y certificar su logro. También es útil para comunicar al estudiantado cómo se trabajarán los resultados de aprendizaje y qué tipología de métodos de evaluación se utilizarán para su certificación.

Es importante identificar cómo y en qué momento se produce el aprendizaje en el plan de estudios y cómo se evalúa. El mapeo es un enfoque visual para analizar programas y puede realizarse mediante gráficos, tablas, diagramas o cualquier otro proceso que permita una visión general. Los mapeos permiten detectar lagunas en la evaluación de determinados resultados de aprendizaje o, al contrario, detectar resultados de aprendizaje que están sobrerrepresentados y/o sobrevalorados en el plan de estudios.

El apartado «ANEXO 1. MAPEO DEL PLAN DE ESTUDIOS» recoge algunos ejemplos que pueden utilizarse para relacionar los resultados de aprendizaje de la titulación en las materias que se trabajarán y evaluarán.

### Recopilación y análisis de los resultados de la evaluación

Una vez diseñadas/identificadas las tareas de evaluación para medir el logro de los resultados de aprendizaje a lo largo del programa, deberían recogerse los resultados de manera continua y utilizarlos para el análisis y mejora del programa formativo.

Concretamente, esta información puede usarse para:

- > Determinar hasta qué punto los y las estudiantes consiguen los resultados de aprendizaje previamente determinados a escala de programa.
- > Priorizar las áreas en las que la mejora del programa es necesaria.
- > Mostrar la calidad del programa a la sociedad —empresariado, donantes y benefactores, futuro estudiantado y sus familias, etc.
- > Documentar pruebas del rendimiento y aprendizaje del estudiantado con finalidades de acreditación y rendición de cuentas.

Idealmente, los resultados de las evaluaciones tendrían que recogerse una vez al año, al finalizar el curso académico. En cualquier caso, el análisis de los resultados tiene que estar ligado al proceso de seguimiento del programa formativo.

Es evidente que analizar toda la información de la evaluación de los resultados de aprendizaje cada año y para cada resultado de aprendizaje es una tarea inabordable. Es aconsejable diseñar un plan de evaluación que permita, en un plazo razonable, tener una visión completa del grado de adquisición de los resultados de aprendizaje por parte de las personas graduadas. Algunos aspectos que hay que considerar en el diseño de un plan de evaluación son los siguientes:

- > El plan tiene que especificar el proceso de evaluación para cada uno de los resultados de aprendizaje del programa formativo. Por lo tanto, aunque se puedan evaluar al mismo tiempo varios resultados, cada uno de ellos debe tener su propio análisis basado en evidencias.
- > Una misma tarea de evaluación se puede utilizar para evidenciar varios resultados de aprendizaje (por ejemplo, los trabajos de fin de grado y de máster, las tesis doctorales, proyectos integrados, etc.). Hay que incidir de nuevo en la

relevancia de estas tareas de evaluación y su selección para el análisis del grado de logro de los resultados de aprendizaje (RA), no solo por el número elevado de RA que se ponen en práctica, sino también por el esfuerzo de integración que requiere por parte del estudiantado.

- > Todos los RA del programa tendrían que evaluarse en un plazo de seis años —de acuerdo con el ciclo de acreditación del programa o del centro que lo imparte—; no obstante, el número de resultados en un año determinado y su orden dependen de los intereses, capacidad y tiempo necesarios del profesorado para recoger y analizar los datos. A veces, en grados con poco estudiantado y en másteres y programas de doctorado, puede ser conveniente acumular evidencias a lo largo de dos o tres cursos para poder realizar un análisis más meticuloso.
- > Cada método de evaluación tiene que alinearse cuidadosamente con un RA: tipo de método de evaluación, criterios y estándares de evaluación, etc.
- > Siempre que sea posible, las evidencias del logro de los RA tienen que venir de materias con varios grupos e impartidas por diferentes profesores y profesoras.
- > Siempre que sea posible, dos o más profesores y/o profesoras tendrían que evaluar las tareas del estudiantado que se seleccionan en el plan de evaluación.
- > A los efectos de la evaluación de los RA del programa formativo, los resultados particulares de cada estudiante no son relevantes, sino que se agregan con el resto de los resultados del estudiantado seleccionado para la evaluación de RA. La retroalimentación a cada estudiante la realizará el profesorado en sus materias/asignaturas de la forma habitual.

### Revisión y mejora del programa formativo

Los resultados del análisis deben utilizarse durante el proceso de seguimiento del programa formativo para mejorarlo, estableciendo oportunidades de mejora que podrían dar lugar a la revisión de los resultados de aprendizaje, los contenidos, las actividades formativas y los métodos de evaluación.

Como siempre, el plan de oportunidades de mejora tiene que ser estructurado e identificar a las personas responsables, los resultados esperados, la prioridad, la temporización, los recursos necesarios y los indicadores de logro. Es imprescindible que el proceso de seguimiento se lleve a cabo con la participación de los principales grupos de interés del programa formativo.

## LA POLÍTICA DE EVALUACIÓN

Es fundamental que el programa formativo se dote de una política de evaluación que debe estar alineada con la de su centro y/o universidad. Esta política tiene que hacer referencia explícita a las funciones y propósitos de la evaluación, es decir, los principios

que la guían. A lo largo de este documento se ha hablado suficientemente de los tres principios que guían la evaluación: el aprendizaje del estudiante y la retroalimentación de ese aprendizaje, la certificación de los logros, y el aseguramiento de la calidad y la rendición de cuentas (ver la tabla 1). Estos son los elementos que tendrían que estar presentes en toda política de evaluación, aparte del resto de los aspectos legales y reglamentarios que apliquen.

### **Aprendizaje y retroalimentación**

La alineación es un elemento clave para la promoción del aprendizaje del estudiante. La política tiene que recoger la necesidad de alinear los resultados de aprendizaje con las actividades formativas y los métodos de evaluación en las materias. Los posibles sistemas de evaluación del logro de los resultados de aprendizaje deben quedar recogidos en la política. No todos los sistemas serán válidos para el programa formativo, por lo que la política tiene que concretar los posibles sistemas en función de la disciplina y los resultados de aprendizaje que prevé la titulación. Un factor importante a la hora de escoger los métodos de evaluación más pertinentes es el grado en el que pueden ayudar al aprendizaje del estudiantado.

La política tiene que establecer los principios que guiarán la retroalimentación al estudiantado sobre su progreso en la adquisición de los resultados de aprendizaje previstos. En ella deben quedar recogidos aspectos tales como los posibles formatos o la periodicidad de la retroalimentación.

### **Certificación del rendimiento**

La política tiene que garantizar que las evaluaciones sean válidas y fiables y cumplan con el resto de las características básicas de una buena estrategia de evaluación (ver el apartado «Características de la evaluación de los resultados de aprendizaje»).

La alineación operativa vuelve a ser fundamental en la certificación del logro de los resultados de aprendizaje, no solo en la materia/ asignatura, sino también entre materias y en el conjunto del programa formativo.

Es una buena práctica establecer mecanismos que aseguren estas características y, en especial, la validez, fiabilidad y justicia de las evaluaciones a través de un proceso en el que el profesorado trabaje conjuntamente para valorar los resultados del sistema de evaluación del programa formativo y mejorarlo. La coherencia de los resultados de la evaluación en cuanto al logro de los resultados de aprendizaje tiene que mantenerse dentro de una cohorte y a lo largo del tiempo entre diferentes cohortes. La inclusión de directrices claras en la política de evaluación para la supervisión de los resultados de la estrategia de evaluación es fundamental para asegurar que los resultados de aprendizaje se certifican adecuadamente. Existen distintas estrategias que pueden adoptarse, como la evaluación cruzada con profesorado de otras materias o grupos de

una misma materia que evalúan las tareas del estudiantado, la evaluación de tareas por profesorado externo al programa, etc.

### **Aseguramiento de la calidad y rendición de cuentas**

La política tiene que recoger los mecanismos que permitan conocer el grado de logro de los resultados de aprendizaje pretendidos por parte de las personas graduadas y, en su caso, implantar acciones de mejora. Esta revisión permite al mismo tiempo rendir cuentas sobre la calidad de la formación de la titulación (ver el apartado «LA EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE A ESCALA DE PROGRAMA FORMATIVO: EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD»).

### **Consejos para implementar la política de evaluación de los resultados de aprendizaje**

La implantación de una política de evaluación de resultados de aprendizaje basada en criterios que prevean su revisión y mejora continua es una tarea compleja, y es ciertamente difícil sin la implicación y aceptación del profesorado, el apoyo administrativo e institucional y el liderazgo del equipo responsable del programa o del centro. Requiere un proceso de acompañamiento en la implantación, sistematizar la recogida, análisis e intercambio de datos y, sobre todo, una cultura institucional que valore la evaluación y mejora de la calidad. Una cultura institucional que considera la evaluación como un medio para mejorar la enseñanza y el aprendizaje anima al profesorado a hacerlo también, y lo lleva a desarrollar y utilizar instrumentos de evaluación adecuados. Eso afecta directamente al aprendizaje del estudiantado y lo mejora. Afortunadamente, hoy existen numerosas fuentes documentales, muchas de ellas de acceso público, que pueden ayudar enormemente a las instituciones a implantar su política de evaluación. Una pequeña muestra de dichas fuentes se recoge en el apartado «ANEXO 4. RECURSOS DOCUMENTALES».

### **Titulaciones de nueva creación vs. titulaciones ya implantadas**

La complejidad de poner en marcha la definición de los resultados de aprendizaje de la titulación y sus materias, y la consiguiente evaluación, será menor en una titulación de nueva implantación. En cambio, será necesaria una planificación muy cuidadosa en titulaciones ya implantadas.

En las titulaciones de nueva creación existe el trabajo previo de definir, en la memoria de verificación, el perfil del programa formativo y los resultados de aprendizaje de las materias/asignaturas que componen el plan de estudios. Esta definición y la propia disciplina de la titulación condicionarán las actividades formativas y los métodos de evaluación que habrá que utilizar. La política de evaluación deberá considerar estos aspectos y los tendrá que relacionar con la retroalimentación, certificación y garantía de



la calidad. Dado que las nuevas titulaciones se implantan generalmente curso a curso, el despliegue de la estrategia de evaluación se efectúa en un número reducido de materias/asignaturas. A lo largo del curso pueden programarse sesiones de análisis del despliegue, en las que se pueden compartir las experiencias e introducir mejoras. Al acabar el curso es imprescindible que se haga una evaluación del despliegue de la estrategia, que finalice con un plan de mejora que afectará tanto al primer curso como al siguiente, y así sucesivamente.

En este caso, tanto la política como la estrategia de evaluación pueden entenderse como provisionales, en el sentido de que tendrán que revisarse curso a curso en función de los resultados obtenidos, hasta tener una política y una estrategia más estables una vez desplegado todo el plan de estudios.

En las titulaciones ya implantadas es recomendable desplegar la evaluación de los resultados de aprendizaje progresivamente. Se puede empezar por los trabajos de fin de grado y de fin de máster, las prácticas externas obligatorias y los proyectos integrados o similares. En estas materias el profesorado tendrá que acordar los resultados de aprendizaje que se espera que alcance el estudiantado, las actividades formativas y el sistema de evaluación. Los resultados obtenidos tienen que dar lugar a una reflexión sobre la eficacia del sistema implantado y, en su caso, a un plan de mejoras. Una vez consolidado el sistema en estas materias, se puede ir desplegando poco a poco en el resto de las materias, por ejemplo por tipología, curso, áreas, etc., hasta completar la totalidad del plan de estudios. El profesorado que ha participado en la implantación en los TFG/TFM, prácticas y proyectos puede actuar como mentor del resto a medida que se vaya desplegando el sistema.

### **Formación del profesorado**

La formación y apoyo al profesorado es fundamental para asegurar una correcta implantación de la evaluación de los resultados de aprendizaje. La formación debe recoger los aspectos clave presentados en este documento, pero también tiene que dar las herramientas documentales necesarias para que el profesorado pueda adaptar el sistema de evaluación a su disciplina. El intercambio de experiencias y resultados puede favorecer la creación de una comunidad de profesorado interesada en el proceso de enseñanza-aprendizaje que tenga como base los resultados de aprendizaje.

### **Concreción de la política de evaluación**

A continuación, se ofrecen algunos elementos que hay que considerar en la concreción de una política de evaluación de resultados de aprendizaje, que pueden ayudar a los equipos responsables de los programas formativos:

1. Revisar las buenas prácticas de evaluación en otros programas formativos similares y en la literatura científica.

## Focus 2. Herramientas para la calidad universitaria

2. Establecer los objetivos del programa formativo en cuanto a la evaluación. Estos objetivos tienen que estar alineados con los del centro y los de la universidad.
  - a. Identificar los requerimientos normativos y de acreditación del programa.
3. Establecer los principios del sistema de evaluación.
4. Identificar la capacidad del programa para implantar la evaluación.
  - a. Los conocimientos, habilidades y competencias del profesorado en cuanto a la definición y aplicación de los resultados de aprendizaje y su evaluación será un aspecto que condicionará el alcance y despliegue de la política. Por lo tanto, la política tendrá que prever acciones formativas que deberán estar relacionadas con la política de formación del profesorado de la institución.
  - b. Habrá que identificar otros aspectos necesarios, como herramientas tecnológicas que faciliten la evaluación, espacios e infraestructuras adaptadas, etc.
  - c. Habrá que evaluar también la implicación y motivación de los distintos agentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje para que la política pueda implantarse y sea eficaz.
5. Evaluar la política.
  - a. Incluir en la política un proceso de revisión y mejora continua.
6. Elaborar un documento borrador que pueda someterse a consulta pública entre todos los grupos de interés del programa formativo.
7. Incorporar las aportaciones pertinentes del proceso de consultas y someter el documento a aprobación por parte de los órganos competentes.

## ANEXO 1. MAPEO DEL PLAN DE ESTUDIOS

Una primera herramienta de mapeo del plan de estudios puede ser la elaboración de una tabla en la que, para cada resultado de aprendizaje de la titulación, se indiquen las posibles actividades docentes que permitirán al estudiantado ponerlos en práctica y alcanzarlos y qué métodos de evaluación pone en marcha el programa para certificar su logro.

<b>Resultados de aprendizaje</b> Al acabar los estudios, el estudiante graduado será capaz de...	<b>Actividades docentes</b> ¿Qué actividades docentes ayudarán al estudiante a alcanzar los RA?	<b>Métodos de evaluación</b> ¿Qué tareas de evaluación se utilizarán para evidenciar el logro de los RA?
RA 1		
RA 2		
RA 3		
RA 4		

Esta primera tabla relacional puede convertirse en una herramienta más avanzada si se añaden los resultados de aprendizaje correspondientes al MCQES (Marco Catalán de Cualificaciones para la Educación Superior) y, si existen, los descritos en el marco de referencia de la disciplina.

<b>Resultados de aprendizaje</b> Al acabar los estudios, el estudiante graduado será capaz de...	<b>Resultados de aprendizaje del título en el MCQES</b> ¿Cuáles son los RA esperados en este nivel educativo?	<b>Actividades docentes</b> ¿Qué actividades docentes ayudarán al estudiante a alcanzar los RA?	<b>Métodos de evaluación</b> ¿Qué tareas de evaluación se utilizarán para evidenciar el logro de los RA?
RA 1			
RA 2			
RA 3			
RA 4			

La segunda tabla que hay que construir es la que indica en qué materias/asignaturas se trabajan los resultados de aprendizaje del programa formativo y en cuáles de ellas se evalúan.

## Focus 2. Herramientas para la calidad universitaria

RA	M 1	M 2	M 3	M 4	M 5	M n	Resumen
RA 1	T		T		T / E1		E1
RA 2		T		T / E2	T / E3		E2 / E3
RA n							

En esta tabla se indica con una *T* la materia/asignatura en la que se trabaja el resultado de aprendizaje y con una *E* si este resultado se evalúa en aquella materia. Estos métodos de evaluación tienen que corresponderse con los indicados en la primera tabla. Es posible que un resultado de aprendizaje del programa formativo se trabaje, total o parcialmente, en varias materias, pero que no se evalúe en todas ellas o que pueda evaluarse con distinta intensidad en algunas de ellas. Es importante, sin embargo, que siempre puedan identificarse métodos de evaluación para certificar el resultado de aprendizaje en alguna materia del plan de estudios.

Estas tablas son muy útiles para el programa formativo, para detectar lagunas en el plan de estudios que habría que resolver y para demostrar a los comités de acreditación de qué modo la titulación asegura que el estudiantado que se gradúa ha alcanzado los resultados de aprendizaje pretendidos.

En cuanto a la evaluación de los resultados de aprendizaje a escala de programa formativo, a la hora de diseñar el plan puede ser útil usar una tabla en la que se identifiquen los RA que hay que evaluar en cada curso, las evidencias que se utilizarán para determinar su adquisición, el momento en el que se recogerán y analizarán, y el estudiantado que se seleccionará. Un posible ejemplo de tabla que puede emplearse es el siguiente:

Curso	RA	Evidencia	Población	Acciones	Recogida	Informe
2022–2023	RA 1	Informe de laboratorio	El estudiantado de la materia “Fundamentos de la Biología”	En cada grupo el profesorado evalúa el RA de acuerdo con las rúbricas aprobadas	Final 2.º semestre	Septiembre 2023
	RA 6	Presentación oral	25% del estudiantado del TFG	Se selecciona al azar 1 de cada 4 estudiantes y cada tribunal evalúa el RA de acuerdo con las rúbricas aprobadas	Exposición TFG	Septiembre 2023
	RA 5	Informe Proyecto integrado Observación directa	33% del estudiantado de la materia de 2.º curso “Proyecto integrado”	Se selecciona al azar 1 de cada 3 proyectos y se evalúa el RA de acuerdo con las rúbricas aprobadas	Final 4.º semestre	Septiembre 2023

Focus 2. Herramientas para la calidad universitaria

Curso	RA	Evidencia	Población	Acciones	Recogida	Informe
2023-2024						
202X-202Y						

## ANEXO 2. EJEMPLOS DE RÚBRICAS

### Ejemplo 1. Rúbrica holística

Este ejemplo se inspira en otro que propone Jennifer Moon.<sup>17</sup> En esta materia de una titulación de grado en Artes Escénicas uno de sus resultados de aprendizaje está relacionado con la habilidad de trabajar en grupo para producir un proyecto escenográfico. Los criterios de evaluación, por lo tanto, consisten en comprobar el grado de participación, el liderazgo y la calidad de las aportaciones que hace el o la estudiante al proyecto del grupo. La principal tarea de evaluación de esta materia será el documento que el grupo elabore del proyecto, pero en el caso concreto de este resultado de aprendizaje el profesorado podrá valorar su logro fundamentalmente a través de la observación de la interacción del o la estudiante con el grupo y también con herramientas de autoevaluación del o la estudiante y de evaluación cruzada por las personas que integran el grupo de trabajo.

#### Identificación de la materia

Materia/asignatura	Proyecto escenográfico 1
Resultado de aprendizaje 1	El/la estudiante será capaz de trabajar con otros en grupos pequeños, participando e interactuando de manera productiva para él/ella y para el conjunto del grupo
Criterios de evaluación	Participación en las tareas asignadas al grupo Aportaciones productivas Liderazgo
Tareas de evaluación	Observación directa por el profesor/a Autoevaluación Evaluación por iguales

La rúbrica que se propone identifica cuatro niveles de calidad en el rendimiento del estudiante. En este caso, los niveles coinciden con los correspondientes a la estructura de calificaciones oficiales en Cataluña y España, pero podrían utilizarse otras denominaciones equivalentes. La puntuación es optativa en este caso. Puede ser útil para ponderar esta evaluación en la nota final de la tarea de evaluación, por ejemplo.

Con respecto a los estándares de calidad, hay que tener presente que deben poder ser observables y evaluables —aunque sean de carácter cualitativo— y suficientemente diferenciados entre ellos. Es importante hacer notar que el correspondiente al nivel de

<sup>17</sup> Jennifer Moon, *The Module and Programme Development Handbook: A Practical Guide to Linking Levels, Outcomes and Assessment Criteria*, 1st ed. (London; Sterling, VA: Kogan Page: Stylus Pub., 2003).

## Focus 2. Herramientas para la calidad universitaria

aprobado coincide con la redacción del resultado de aprendizaje. Hay que recordar que los resultados de aprendizaje describen el nivel mínimo que el estudiante tiene que demostrar que conoce y/o sabe hacer. Por lo tanto, es el nivel que determina el aprobado o el suspenso y viene descrito por un estándar umbral.

Niveles de rendimiento	Estándares de calidad	Puntuación
Suspenso	El/la estudiante no puede o no participa o no trabaja cooperativamente y con aportaciones útiles dentro del grupo.	0-4,9
Aprobado	El/la estudiante trabaja con otros en un grupo pequeño, participando e interactuando de manera productiva para él/ella y el grupo.	5,0-6,9
Notable	El/la estudiante trabaja bien con el resto de los miembros del grupo, participando e interactuando de una manera muy útil, que sugiere una creciente conciencia de su papel en el grupo y una creciente orientación hacia la asunción de roles de liderazgo cuando es necesario.	7,0-8,9
Sobresaliente	El/la estudiante es capaz de participar en un grupo de trabajo y dirigirlo, es consciente de su papel en el grupo y es capaz de describir estrategias y acciones a tomar.	9,0-10

Para determinar los distintos niveles, podría ser de utilidad para el profesorado establecer el nivel máximo a la vez que el nivel mínimo o umbral. En este caso, lo que podría querer el profesorado que demostrara un o una estudiante en el nivel de rendimiento más alto sería: «Ser capaz de trabajar y dirigir a las demás personas en pequeños grupos orientados a tareas concretas, participando e interactuando dentro del grupo de manera productiva para él/ella y para el grupo en conjunto. También ser consciente de su papel en el grupo y ser capaz de describir sus estrategias y acciones». A partir de esta descripción se puede establecer el correspondiente estándar, que ayudará a identificar el resto.

### Ejemplo 2. Rúbrica analítica

En este ejemplo se presenta el desarrollo de una rúbrica analítica para el mismo resultado de aprendizaje anterior. Es aplicable a cualquier tarea en la que uno de los resultados de aprendizaje que se evalúe sea el correspondiente al trabajo en grupo del estudiantado. Este ejemplo está adaptado de otro del Center for Teaching Innovation de la Cornell University.<sup>18</sup>

Los criterios de evaluación, en este caso, se amplían y consisten en comprobar el grado de participación, el liderazgo, la calidad de las aportaciones que hace el o la estudiante

---

<sup>18</sup> Center for Teaching Innovation, [Sample group work rubric](#), Cornell University (consultado: 1 de marzo de 2023).

## Focus 2. Herramientas para la calidad universitaria

al proyecto del grupo, así como su compromiso y su capacidad para comunicarse. También se proponen cuatro niveles de calidad para el rendimiento del o la estudiante, aunque no se incorporan ni ponderaciones ni puntuaciones en las valoraciones.

Criterios / dimensiones	Avanzado - Excede las expectativas	Competente - Cumple las expectativas	En progresión - No cumple las expectativas totalmente	Inicial - No cumple las expectativas
Aportaciones	Ofrece constantemente ideas útiles, hace más que otros y es muy productivo/va.	Generalmente ofrece ideas útiles y lleva a cabo su parte de la tarea.	A veces ofrece ideas útiles y no completa o tiene dificultades para completar todas las tareas.	Pocas veces ofrece ideas útiles, no completa sus tareas y no contribuye efectivamente al grupo.
Actitud y cooperación	Funciona muy bien dentro del grupo, está siempre dispuesto/ta a ayudar. Muestra siempre una actitud positiva y nunca discute.	Se muestra cooperativo/va. Generalmente muestra una actitud positiva y pocas veces discute.	A veces se muestra cooperativo/va. Pocas veces muestra una actitud positiva y a menudo discute.	Pocas veces se muestra cooperativo/va. Normalmente discute con los compañeros/ras y perturba al grupo.
Enfoque, compromiso	Casi siempre se centra en la tarea y lo que hay que hacer. Es muy autodirigido/da.	La mayor parte del tiempo se centra en la tarea y lo que hay que hacer. Se puede contar con esta persona.	A veces se centra en la tarea y lo que hay que hacer. Se le tiene que vigilar e impulsar para continuar con la tarea.	No se centra en la tarea y lo que hay que hacer. Deja que otros hagan el trabajo.
Cumplimiento del rol del equipo	Ha participado en todas las reuniones del grupo. Ha asumido el papel de liderazgo cuando ha sido necesario.	Ha participado en la mayoría de las reuniones del grupo. Ha liderado cuando se le ha pedido.	Ha participado en algunas reuniones del grupo. Su liderazgo es limitado.	Ha participado en pocas reuniones del grupo o en ninguna. No ha mostrado ningún tipo de liderazgo.
Capacidad de comunicación	Siempre escucha, comparte y apoya los esfuerzos de los demás. Ofrece comentarios efectivos a los otros miembros. Transmite una gran cantidad de información, toda relacionada con el tema.	Normalmente escucha, comparte y apoya los esfuerzos de los demás. Proporciona algunos comentarios efectivos a los otros miembros. Transmite información básica, la mayoría relacionada con el tema.	A menudo escucha, comparte y apoya los esfuerzos de los demás. Proporciona pocos comentarios a los otros miembros. Transmite muy poca información, alguna relacionada con el tema.	Pocas veces escucha, comparte o apoya los esfuerzos de los demás. No ha proporcionado ningún comentario a los otros miembros. No transmite ninguna información a los compañeros/ras.



## ANEXO 3. CHECKLIST PARA LA EVALUACIÓN DE RÚBRICAS

A continuación, se propone un cuestionario para comprobar si las rúbricas elaboradas para la evaluación de los resultados de aprendizaje son adecuadas. El cuestionario se ha adaptado del que propone Mary Chaaban para la Arizona State University.<sup>19</sup>

Preguntas	Sí	No
<b>Niveles de rendimiento (columnas)</b>		
¿Se han definido entre 3 y 5 niveles?		
¿Las etiquetas de los niveles de rendimiento son distintas, claras y relevantes?		
<b>Criterios de rendimiento (filas)</b>		
¿Se han identificado más de 2 criterios?		
¿Los criterios de rendimiento están diferenciados, son claros y relevantes (alineados con los resultados de aprendizaje)?		
<b>Estándares de rendimiento (celdas)</b>		
¿Describen diferencias de rendimiento que son observables y medibles?		
¿Articulan claramente cuáles son las expectativas en cada nivel de rendimiento para un criterio determinado?		
Para una fila determinada, ¿los estándares evalúan el mismo criterio en todos los niveles de rendimiento?		
¿Los estándares representan diferencias significativas en el rendimiento entre los niveles de rendimiento para un criterio determinado?		

<sup>19</sup> Mary Chaaban, «[Analytic Rubric Checklist](#)» (Arizona State University, 8 febrero 2019).

## ANEXO 4. RECURSOS DOCUMENTALES

### Alineación operacional

- > Biggs, John B., and Catherine Tang. [\*Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does\*](#). 4th edition. SRHE and Open University Press Imprint. Maidenhead, England New York, NY: McGraw-Hill, Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2011.  
Este libro proporciona un marco que puede utilizarse como guía a la hora de diseñar un programa, materia/asignatura o lección, desde la definición de los objetivos formativos y resultados de aprendizaje hasta su evaluación y la reflexión sobre los resultados obtenidos. Se explica el concepto de alineación constructiva (operativa) usado en la implementación de la educación basada en resultados. Cada capítulo incluye tareas y ejemplos para implementar la alineación constructiva en la docencia universitaria.
- > Houghton, Warren. "[Learning and Teaching Theory for Engineering Academics](#)". York, UK: The Higher Education Academy. Engineering Subject Centre, March 2004.  
La guía propone un esquema de desarrollo de resultados de aprendizaje y de alineación constructiva en programas formativos del ámbito de Ingeniería.
- > Hutchings, Pat. "[Aligning Educational Outcomes and Practices](#)". *Occasional Paper*, no. 26 (January 2016): 1-20.

### Evaluación

- > Armstrong, Susan, Sandii Chan, Janne Malfroy, and Rosemary Thomson. [\*Assessment Guide: Implementing Criteria and Standards-Based Assessment\*](#). 2nd edition. Sydney: University of Western Sydney, 2015.  
Es una guía práctica para el desarrollo de una estrategia de evaluación basada en criterios y estándares, con ejemplos y casos prácticos.
- > Assessment Commons. "[Assessment Commons: Internet Resources for Higher Education Outcomes Assessment](#)". Consultado el 1 de marzo de 2023.  
Es un espacio de aprendizaje abierto que recopila y organiza recursos y herramientas para la evaluación de los resultados de aprendizaje del estudiantado, la mejora de la enseñanza y aprendizaje, la revisión de programas y la acreditación. Todos ellos están dirigidos al profesorado.
- > Brown, Sally, Phil Race, and Brenda Smith. [\*500 Tips on Assessment\*](#). 2nd edition. New York: Routledge, 2004.  
Ofrece una orientación básica sobre cómo abordar aspectos clave de la evaluación. Proporciona 500 ideas que el profesorado puede seleccionar en función de sus necesidades. Se organiza en 6 capítulos y 47 temas con ideas y consejos.
- > Goff, Lori, Eleanor Pierre, Michael K. Potter, Thomas Carey, Amy Gullage, Erika Kustra, Rebecca Lee, et al. "[Learning Outcomes Assessment: A Practitioner's Handbook](#)". Toronto:

Higher Education Quality Council of Ontario, March 10, 2015.

Una guía básica dirigida al profesorado para el despliegue de la evaluación de los resultados de aprendizaje tanto en las materias/ asignaturas como en el programa formativo, con ejemplos y casos prácticos.

- > Moon, Jennifer. [\*The Module and Programme Development Handbook: A Practical Guide to Linking Levels, Outcomes and Assessment Criteria\*](#). 1st edition. London; Sterling, VA: Kogan Page: Stylus Pub., 2003.  
Obra esencial para desarrollar correctamente el perfil de los programas formativos, los resultados de aprendizaje y su evaluación.
- > [National Institute for Learning Outcomes Assessment \(NILOA\)](#).  
Fundada en 2008 en EE.UU., la NILOA es una organización de investigación y desarrollo de recursos, dedicada a documentar, defender y facilitar el uso sistemático de la evaluación de los resultados de aprendizaje con el fin de mejorar el aprendizaje del estudiantado.
- > Suskie, Linda A. [\*Assessing Student Learning: A Common Sense Guide\*](#). 3rd edition. San Francisco, CA: Jossey-Bass, Wiley Brand, 2018.  
Es una guía completa, práctica y sencilla sobre la evaluación de los resultados de aprendizaje que va dirigida al profesorado y a las personas con responsabilidad académica y de administración sobre los programas formativos.

### Autoevaluación y evaluación por pares

- > Mulder, Raoul, Jon Pearce, Chi Baik, and Catherine Payne. [“Guide to Student Peer Review: An Instructor’s Manual for Incorporating Peer Review into Tertiary Courses”](#). The University of Melbourne, May 14, 2013.  
Es una guía dirigida al profesorado para ayudarlo a incorporar la evaluación del o la estudiante por parte de otros estudiantes en las materias/ asignaturas. Se proporcionan ejemplos en distintas disciplinas, herramientas y recursos documentales que pueden utilizarse en la evaluación por pares.
- > Race, Phil. [A Briefing on Self, Peer and Group Assessment](#). Assessment Series 9. York, UK: Learning and teaching support Network (LTSN), 2001.  
Esta obra corta explora la autoevaluación por parte del estudiantado, la evaluación por pares y la evaluación grupal. Discute hasta qué punto estas evaluaciones son entendidas como válidas, fiables y transparentes por el estudiantado —y por aquellas personas que evalúan la calidad de la educación superior. El autor pretende también aumentar la confianza del profesorado sobre la conveniencia de adoptar estos procedimientos de evaluación en el aula y su validez.

## Mapeo y evaluación a escala de programa formativo

- > [Academic Degree Programs Assessment. Guidelines and Template y Assessment Plans](#). Northern Illinois University.  
Son, respectivamente, una guía para el mapeo de los resultados de aprendizaje del programa formativo en las materias del plan de estudios y una guía de evaluación de los resultados de aprendizaje a escala de titulación y el uso de los resultados de dicha evaluación en los grados de esta universidad.
- > Banta, Trudy W., and Catherine A. Palomba. [Assessment essentials: planning, implementing, and improving assessment in higher education](#). 2nd edition. Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. San Francisco: Jossey-Bass & Pfeiffer Imprints, 2014.  
Obra capital en el campo de la evaluación. Este libro guía al profesorado y a las personas con responsabilidad académica y de gestión a través del proceso de desarrollo de un plan de evaluación de resultados de aprendizaje de programas formativos. Proporciona más de 100 ejemplos.
- > Eberly Center. Carnegie Mellon University. ["Curriculum Mapping Tool"](#). Eberly Center. Carnegie Mellon University, June 30, 2016.  
Es una herramienta construida en MS-Excel que proporciona una plantilla básica y una avanzada para el mapeo de titulaciones universitarias. También facilita un ejemplo de mapeo básico y avanzado con algunos resultados de aprendizaje genéricos en una titulación de grado en Artes y un máster en Políticas Públicas.
- > Judd, Thomas, and Bruce Keith. ["Student Learning Outcomes Assessment at the Program and Institutional Levels"](#). In *Handbook on Measurement, Assessment, and Evaluation in Higher Education*. Routledge, 2013.  
En este capítulo, los autores ofrecen una visión general de los antecedentes, finalidad, contexto y metodología de un sistema de evaluación de los resultados de aprendizaje del estudiantado a escala institucional y de programa.
- > Learning Outcomes Assessment Advisory Committee. ["Student Learning Outcomes Assessment Guide"](#). Fairleigh Dickinson University, September 15, 2015.  
El objetivo de este documento es proporcionar orientación al profesorado de esta universidad norteamericana sobre la planificación y realización de evaluaciones de los programas de grado. Esta guía se creó como respuesta a la solicitud del profesorado de pasos concretos que pueden emprender mientras planifican y realizan evaluaciones del programa. La guía contiene orientaciones y ejemplos que pueden ayudar a las universidades catalanas en la construcción del mapeo y la evaluación del logro de los resultados de aprendizaje previstos a escala de titulación.
- > Sher, Anna, and Julian Fernald. [Guidelines for the Development and Assessment of Program Learning Outcomes](#). 1st edition. Santa Cruz, CA: University of California,

Santa Cruz, 2013.

Guía práctica que presenta el procedimiento a seguir para la evaluación de los resultados de aprendizaje a escala de programa formativo. Describe cómo elaborar los resultados de aprendizaje y alinearlos a lo largo de los planes de estudios. Proporciona numerosos ejemplos de matrices para el mapeo y rúbricas para la evaluación. Describe cómo elaborar un plan plurianual de evaluación de los resultados de aprendizaje y proporciona ejemplos para implementarlos en los tres niveles universitarios: grados, másteres y doctorados.

## Métodos de evaluación

- > Angelo, Thomas A., and K. Patricia Cross. [\*Classroom Assessment Techniques: A Handbook for College Teachers\*](#). 2nd edition. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1993.  
Los autores ofrecen al profesorado de todos los niveles asesoramiento sobre la evaluación en el aula, qué implica y cómo funciona, y sobre cómo planificar, implementar y analizar proyectos de evaluación. Además, incluye casos prácticos, 50 técnicas de evaluación y ejemplos de procedimientos para la gestión de las tareas de evaluación, y consejos prácticos sobre el análisis de los datos que resultan de la evaluación.
- > Brown, Sally, and Peter Knight. [\*Assessing Learners in Higher Education\*](#). 1st edition. Routledge, 2012.
- > Kent-Waters, Joe, Olivia Seago, and Lydia Smith. "[A Compendium of Assessment Techniques in Higher Education: From Students' Perspectives](#)". Edited by Samantha Pugh. Leeds Institute for Teaching Excellence, October 17, 2018.  
Este trabajo describe 58 métodos de evaluación, qué resultados de aprendizaje pueden evaluar, y los pros y contras de su uso, tanto desde la perspectiva del profesorado como del estudiantado.
- > Race, Philip. [\*The Lecturer's Toolkit: A Practical Guide to Assessment, Learning and Teaching\*](#). 4th edition. London; New York, NY: Routledge, 2015.  
Este libro presenta las principales características del proceso de aprendizaje y cómo diseñar la evaluación y la retroalimentación para mejorar el aprendizaje del estudiantado. Se centra en los pros y contras de 16 métodos de evaluación y la manera de diseñarlos e implementarlos correctamente. El libro también incluye capítulos dedicados a la docencia para la mejora del aprendizaje del estudiantado.

## Políticas

- > Walvoord, Barbara E. [\*Assessment Clear and Simple: A Practical Guide for\*](#)

[\*Institutions, Departments, and General Education\*](#). 2nd edition. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2010.

Este libro ofrece una guía breve y clara para la evaluación. Examina cómo la evaluación puede servir a los objetivos departamentales e institucionales, no solo a mandatos externos, y cómo se puede llevar a cabo de manera eficaz y eficiente con el tiempo, la experiencia y los recursos disponibles. Pretende hacer que la evaluación sea sencilla, rentable y útil para el aprendizaje del estudiantado, a la vez que cumple con los requisitos de evaluación de las agencias de acreditación y las normativas legales, entre otros.

- > Thematic Peer Group 'Student Assessment'. "[Student Assessment: Thematic Peer Group Report](#)". Learning & Teaching Paper, no. 10. Brussels, Geneva: European University Association, March 17, 2020.

Este artículo presenta el trabajo y las conclusiones del grupo temático de aprendizaje y enseñanza de la EUA sobre "Evaluación del alumnado", que discutió un marco integrado de práctica de evaluación, que incluye la competencia, el diseño y la retroalimentación de evaluación. El informe incluye un cuestionario de autoevaluación para ayudar a las instituciones en el proceso de implantar la política de evaluación.

## Rúbricas

- > Association of American Colleges and Universities. [Valid Assessment of Learning in Undergraduate Education \(VALUE\)](#). Washington, DC: Association of American Colleges and Universities, 2009.

La Association of American Colleges and Universities (AAC&U) desarrolló en 2015 las rúbricas analíticas para 16 resultados de aprendizaje de carácter general. Los equipos que las elaboraron estaban formados por personas expertas de *colleges* y universidades de EE.UU. Las rúbricas VALUE son descripciones amplias, independientes de las disciplinas. Las rúbricas VALUE articulan criterios fundamentales para cada resultado de aprendizaje, con estándares de calidad que describen niveles de logro progresivamente más complejos. Las rúbricas están pensadas para utilizarlas en el ámbito institucional para evaluar y discutir el aprendizaje del estudiantado, no para la calificación.

- > Boer, Ivo de, Femmie de Vegt, Helma Pluk, and Mieke Latijnhouwers. [Rubrics – A Tool for Feedback and Assessment Viewed from Different Perspectives: Enhancing Learning and Assessment Quality](#). IAMSE Manuals. Cham: Springer International Publishing, 2021.

En esta guía práctica se describe cómo utilizar las rúbricas para la evaluación y la retroalimentación. El manual se dirige a profesorado, estudiantado y personal de asesoramiento educativo en la educación superior. Se definen y describen las

## Focus 2. Herramientas para la calidad universitaria

rúbricas y cómo diseñar e implementar una rúbrica en materias y programas formativos. Se describen cuatro buenas prácticas en el uso de rúbricas: para una tarea escrita, para una presentación oral, para las habilidades de colaboración y para las habilidades clínicas. El foco se centra en la retroalimentación y la calificación de las tareas con rúbricas.

- > Eberly Center. [Creating and Using Rubrics](#). Carnegie Mellon University. Ejemplos de rúbricas que se pueden utilizar en varias tareas de evaluación.
- > Faculty Affairs Office. [Learning Outcomes & Assessment Rubrics](#). University of Colorado, Denver. Ejemplos de resultados de aprendizaje y rúbricas para su evaluación en los ámbitos de artes, ciencias del comportamiento, composición, diversidad cultural, humanidades, perspectivas internacionales, matemáticas, ciencias físicas y naturales y ciencias sociales.
- > [Learning Outcomes Project](#). University of Toronto. Ejemplos de rúbricas analíticas para la evaluación de resultados de aprendizaje relacionados con la comunicación, el diseño en ingeniería y el trabajo en equipo.
- > Olson, Jacqueline M., and Rebecca Krysiak. "[Rubrics as Tools for Effective Assessment of Student Learning and Program Quality](#)". In *Advances in Mobile and Distance Learning*, edited by Tamara Phillips Fudge, and Susan Shepherd Ferebee, 173–200. IGI Global, 2021. Las autoras centran este capítulo en destacar el potencial de las rúbricas como herramientas para una evaluación eficaz, y describen los elementos y pasos necesarios para el desarrollo e implantación de rúbricas, con la implicación crítica de las partes interesadas y el apoyo y liderazgo de los equipos directivos.
- > Poorvu Center for Teaching and Learning. [Creating and Using Rubrics](#). Yale University. Guía para la elaboración de rúbricas para la evaluación de resultados de aprendizaje, con ejemplos y recomendaciones.
- > Stevens, Dannelle D., and Antonia Levi. [Introduction to Rubrics: An Assessment Tool to Save Grading Time, Convey Effective Feedback, and Promote Student Learning](#). 1st edition. Sterling, VA: Stylus Pub., 2005. Este libro define qué son las rúbricas y cómo construirlas y utilizarlas. Proporciona una introducción completa para cualquier persona que empiece a integrar rúbricas en su docencia. También se describen procesos para construir rúbricas, incluidos algunos que implican la participación del estudiantado.

**Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya**

Marzo de 2023 · METAQU-014-2023-ES





Web: [www.aqu.cat](http://www.aqu.cat) · Twitter: [@aqucatalunya](https://twitter.com/aqucatalunya)