

Tránsito a la excelencia...

GUÍAS Y HERRAMIENTAS PARA EL DESARROLLO DE UN PLAN DE AVALÚO DE LOS CURSOS DE INTRODUCCIÓN A LAS CIENCIAS SOCIALES

Samuel Figueroa Sifre

INTRODUCCIÓN¹

El siguiente trabajo contiene guías para el desarrollo de un plan de avalúo programático para el área de Ciencias Sociales General y ejemplos de herramientas de avalúo que pueden ser utilizadas para el desarrollo tanto del avalúo en la sala de clases como el avalúo de programa. Estas guías están redactadas en el espíritu y en la confianza de que las mismas nos permitan el *tránsito* a las aspiraciones de excelencia que compartimos como facultad del Departamento de Ciencias Sociales, y del área de Ciencias Sociales General.

Se incluyen como anejos dos "Hojas de Trabajo" que sirven para guiar el diseño de un plan de avalúo programático para un área académica. Adicionalmente, se han añadido a este documento ejemplos concretos de herramientas de avalúo que podrían ser utilizadas para recoger los datos necesarios para evidenciar los resultados y logros del aprendizaje basado en habilidades (o competencias).

Aunque el subtítulo de estas guías apunta a su utilidad como una herramienta para el avalúo de los cursos de Introducción a las Ciencias Sociales, el modelo presentado en este trabajo es altamente generalizable a otros contextos académicos. Confío en que *Tránsito a la Excelencia* continúe siendo una herramienta útil en el proceso de diseñar planes de avalúo y en el perfeccionamiento de los logros del aprendizaje.

¹ Este artículo fue redactado originalmente durante el año académico 2002-2003, cuando aún era director del Departamento de Ciencias Sociales. Originalmente, el documento tenía el propósito de desarrollar un plan de avalúo programático para el Departamento de Ciencias Sociales de la UPR Cayey. En el 2005 sirvió de guía para el plan de avalúo programático del Decanato de Estudiantes. En el 2007 fue utilizado para desarrollar el plan de avalúo del Programa de Estudios de Honor. Con algunas modificaciones, entre el 2015 y 2016, este documento ha sido utilizado como guía para los planes de avalúo programático incluidos en las revisiones de los programas de Sociología y Ciencias Sociales General. La actual es la revisión más reciente (2017), y acompaña el informe de la revisión de los cursos de CISO presentado en este trabajo.

¿QUÉ ES AVALÚO?

En los últimos 40 años probablemente ningún otro proyecto académico ha impactado más las estructuras curriculares y gerenciales de la Universidad contemporánea que el proyecto de avalúo. Una definición clásica de avalúo la proveen Palomba y Banta (1999) y Banta y Palomba (2015) en su texto titulados *Assessment Essentials: Planning, Implementing, and Improving Assessment in Higher Education*. Para estas autoras, avalúo es (1999, 2015, p. 4):

...la recopilación sistemática, la revisión, y el uso de información sobre programas educativos con el propósito de mejorar el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes.

Y elaboran diciendo que: Avalúo es,

Un proceso que hace preguntas acerca de cuál ha sido el aprendizaje de los estudiantes, recoge información relevante a esas preguntas, y usa esa información para mejorar el proceso académico en el que están involucrados los estudiantes. (1999, p.4)

Una de las definiciones más interesantes de avalúo, por su precisión, es la de Thomas A. Angelo (1995), quien dice que avalúo es:

...un proceso continuo encaminado a mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Requiere que nuestras expectativas sean hechas explícitas y públicas; que se establezcan criterios apropiados y estándares altos de calidad del aprendizaje; que se recopile, analice e interprete evidencia sistemáticamente para determinar cuán bien el desempeño coincide con esas expectativas y estándares; y finalmente, que se use la información resultante para documentar, explicar y mejorar el aprovechamiento académico.

No obstante, la claridad y el valor de estas formulaciones, debemos notar el carácter lineal de las mismas. Para Palomba y Banta (1999), y aún más para Angelo (1995), el avalúo es un proceso secuencial que conduce a un resultado que eventualmente nos lleva otra vez al inicio de otro nuevo proceso de avalúo. Aunque este abordaje tiene méritos, especialmente porque nos reta a organizar y ordenar el pensamiento con claridad, en el fondo está imbricado sobre un modelo de insumos y salidas cuyas mediaciones hermenéuticas no siempre están claras. El modelo en sí mismo puede ser muy bancario, dado que los logros del estudiante se expresan bajo el concepto de “ganancias del aprendizaje” y no por algún indicador del impacto transformador de la educación en el terreno personal y social.

Yo prefiero, desde la perspectiva de la pedagogía crítica (Giroux 2005), y de la pedagogía de la vida de Hostos (1906), Picó (2000) y Foucault (2004, 2005), una metáfora

distinta.² Una que vea el avalúo como un diálogo, como una conversación, como un proceso mediado hermenéuticamente por procesos de reflexión informada sobre los logros del aprendizaje. Quizás un modelo que se desenvuelve como una espiral —en vez de uno lineal— que se mueve hacia delante y hacia atrás —como todo diálogo— superando en forma ascendente sus propias diferencias o contradicciones y alimentando el futuro con las experiencias del pasado y del presente. Uno donde las formas se superan, sin desconocer su origen, en formas que transitan a la excelencia.³ Desde el punto de vista ético y pedagógico, por el otro lado, debe ser un proyecto cuya “eficiencia” tenga un carácter misional y no meramente uno basado en eficiencias porcentuales contables, sin descartar la necesidad de una contabilidad compartida.

Es importante aquí distinguir este modelo dialéctico o “en espiral” del modelo clásico de avalúo que a veces encontramos en los textos sobre el tema (Angelo 1991, Banta y Palomba 2015, Palomba y Banta 1999, Tobón, et al. 2016). Debe observarse que, aunque el modelo propuesto es muy parecido estructuralmente a los modelos corrientes de avalúo, la intención y práctica ética de este avalúo es distinta. Aquí, el avalúo es concebido como un acto moral y epistémico que nos permite transitar a la excelencia, y por lo tanto está lejos, de ser un acto repetitivo de cuantificaciones o mediciones periódicas —semestrales, anuales, etc.— sobre logros técnico-instrumentales del aprendizaje. No se trata de saber el porcentaje de logros y volver a repetir el avalúo el próximo semestre, sino de conocer esos los logros y trabajar para superarlos en acciones que nos lleven a alcanzar metas misionales de carácter moral como lo es educar para toda la vida.

En resumen, concibo el avalúo como un proceso de diálogo informado por la evidencia que los interlocutores consideren apropiada en un momento dado, y que nos permita, en su propia iteración, transitar la ruta de la excelencia a la que aspiramos como universitarios desde el espacio desde donde nuestros estudiantes y nosotros mismos nos encontremos. El proceso de avalúo debe ser un proceso participativo, periódico, recurrente, dialéctico, que establezca desde una perspectiva misional y moral cuáles habrán de ser los criterios de excelencia que guiarán nuestra gestión universitaria; que nos permita apreciar el trabajo que hacemos en búsqueda de alcanzar esos estándares

² Vea la discusión sobre este tema en: Samuel Figueroa Sifre, *La Revisión de los Cursos de Introducción a las Ciencias Sociales (CISO3121 y CISO3122) en el Departamento de Ciencias Sociales de la UPR Cayey* (Cayey, PR: Departamento de Ciencias Sociales, Universidad de Puerto Rico en Cayey, 2017).

³ Un concepto epistémicamente más cercano al concepto de “Aufhebung” dentro del pensamiento dialéctico clásico. Esto es, el “aufhebung” es lo que hace inoperante u obsoleto lo actual dando paso a una realidad que, aunque proviene de lo anterior y reconoce y comparte elementos de su existencia, la supera en una forma nueva que eventualmente, a su vez, necesita ser superada.

de excelencia, y que, en caso de que éstos no se estén alcanzando, podamos tomar las medidas necesarias para, en el mejor espíritu hostosiano, armonizar lo que decimos que queremos hacer con lo que hacemos. En última instancia, el avalúo es un acto moral, vinculado a la transformación de la vida de los estudiantes (y la nuestra) a través de la educación y la búsqueda del conocimiento, y no meramente un proceso de acopio de datos, formal y repetitivo.

LOS RESULTADOS DE LA EJECUCIÓN ACADÉMICA FORMATIVA DE LOS ESTUDIANTES: LA EVALUACIÓN ACADÉMICA Y EL AVALÚO FORMATIVO

El proceso de “evaluación” de los estudiantes siempre ha estado centrado en la medición de alguna forma de “ejecución” de los estudiantes. En la práctica hemos utilizado la *evaluación* de los estudiantes como una forma de “avalúo” de resultados dirigida a tomar decisiones sobre la transición del estudiante de un nivel académico a otro. Pero ese no es el objetivo cuando hablamos de **avalúo formativo** de los resultados de la ejecución académica de los estudiantes.

La literatura ha elaborado extensamente el concepto de “student learning outcomes” o los llamados “resultados del aprendizaje de los estudiantes” (Angelo y Cross 1993, Astin 1993, Banta y Palomba 2015, Cunningham y Cunningham 1987, Palomba y Banta 2001, Suskie 2004, Tobón, et al. 2016) como un proceso “formativo” con el propósito de distinguirlo del concepto de “evaluación” que discutimos anteriormente. En la práctica, sin embargo, en instancias donde se han usado los “student learning outcomes” para guiar el proceso de avalúo, en oposición a un proceso de “evaluación”, el carácter *formativo* de los resultados del aprendizaje se ha desvanecido en un éter que parece dar paso más a formas de acopio de datos dirigidas a cumplir con las reglamentaciones y criterios de acreditación vigentes, que a producir experiencias genuinamente *formativas*. Sin embargo, lo que necesitamos hacer para *transitar a la excelencia* educativa es hacer de los “student learning outcomes” o “resultados del aprendizaje de los estudiantes” una experiencia *genuinamente formativa*.

Uno de los elementos centrales del avalúo *formativo* debería ser una cultura sensible a la experiencia real del mundo de vida o “*lebenswelt*” de los estudiantes.⁴ Por “carácter *formativo*” me refiero a la capacidad del proceso educativo de propiciar la transición hacia formas más complejas, alternativas y más significativas de *ser* y de *aprender* que

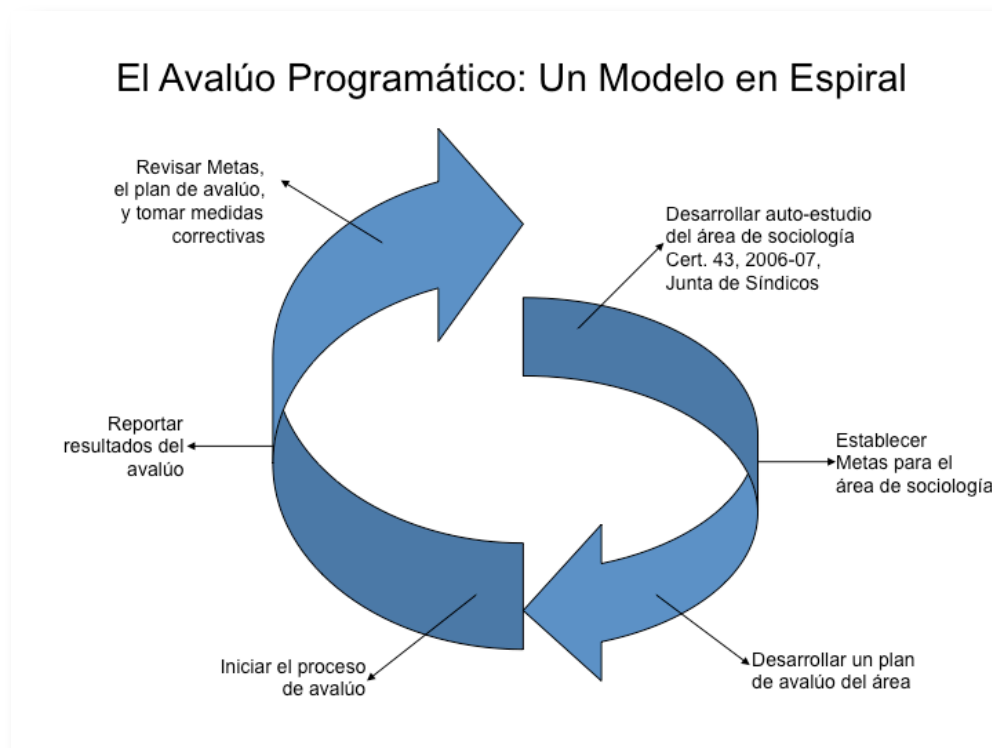
⁴ Uso el concepto de “*lebenswelt*” en el sentido que Jürgen Habermas lo usa en su *Teoría de la Acción Comunicativa*. Esto es, el acto interlocutorio o comunicativo que produce significaciones que permitan “entender” la vida —llenar los huecos de nuestras explicaciones o significaciones— a través del diálogo consensuado y con la intención de ser veraz, en oposición a entendimientos que vienen de afuera del proceso comunicativo, por ejemplo, del “sistema” (en el lenguaje de Habermas). Vea, Habermas.

contribuyan a darle significado y sentido a la vida de los estudiantes, y a la de los profesores mismos.

El avalúo formativo tiene que ser entonces un proceso dinámico de reflexión persistente y recurrente sobre lo aprendido que evidencie, a través de alguna herramienta de avalúo, el haber alcanzado algún contenido, habilidad, o actitud relevante a la vida del académica y personal del estudiante y a los objetivos académicos de un curso o de un programa académico. El producto total de este proceso es lo que queremos entender por “student **formative** learning outcomes” o los “resultados del aprendizaje **formativo** de los estudiantes”, en oposición al más tradicional y muchas veces conceptualmente técnico, instrumental, y lineal de los llamados “student learning outcomes” que encontramos en la práctica tradicional del avalúo.

UN MODELO DE PLANIFICACIÓN DEL AVALÚO PROGRAMÁTICO: LOS ASPECTOS PRÁCTICOS DEL PROCESO DE AVALÚO

Una buena manera de representarnos la estructura de un plan de avalúo con un “*weltanschauung*” hermenéutico (o si se quiere, dialéctico o fenomenológico) es tratar de visualizar lo que deben ser las partes de ese plan a través de un modelo. La siguiente ilustración contiene un ejemplo —puede haber muchos otros— de lo que a mi entender deben ser los componentes de todo plan de avalúo que tome en consideración la responsabilidad misional de transitar dialécticamente hacia formas más elevadas de excelencia.



EL PUNTO DE PARTIDA DEL AVALÚO FORMATIVO: CONTENIDOS, HABILIDADES Y ACTITUDES

En la Universidad de Puerto Rico en Cayey todo objetivo de un curso de Educación General tiene que permitirnos evaluar un contenido, una habilidad (o competencia) o una actitud, ya sea de forma separada o en alguna combinación de estas.

La Tabla 1 resume brevemente lo que queremos alcanzar en cada una de estas tres dimensiones pedagógicas.

Tabla 1 — Características de los resultados de la ejecución académica formativa	
Contenidos	Se refiere al conocimiento de una materia en particular
Habilidades	Se refiere la comprensión de un tópico, la demostración de una competencia, el desarrollo de una sensibilidad, estética, científica, ética, etc.
Actitudes	Disposición a una respuesta a asuntos de valores, intereses, preocupaciones, etc.

Debemos observar que esta estructura es la que sigue el documento de *Habilidades y Contenidos de la Educación General de la UPR-Cayey* y el *Nuevo Modelo de Educación General*. Estos documentos deben guiarnos al plantearnos los contenidos, habilidades o competencias, y las actitudes que queremos para el área de Ciencias Sociales General. La siguiente tabla resume estas ideas.

¿DE DÓNDE PROVIENEN LOS DATOS DEL AVALÚO? LA ARTICULACIÓN DEL AVALÚO EN LA SALA DE CLASE CON EL AVALÚO PROGRAMÁTICO

Los datos del avalúo solo pueden provenir de una fuente: *Los estudiantes*. No pueden provenir de ningún otro lado porque los que experimentan la transformación pedagógica formativa son los estudiantes. Los datos pueden obtenerse a través de medios directos o indirectos (ver más adelante). Pero independientemente de cómo se levanten los mismos, los datos de avalúo tienen que hablar de las experiencias transformativas de los estudiantes como parte del proceso educativo y en función de las habilidades, contenidos y actitudes que queremos documentar. Sólo información recogida de las experiencias de los estudiantes mismos es información válida para el proceso de avalúo.

A veces hemos pensado que el avalúo programático es una realidad factorialmente distinta al avalúo de la sala de clase. Pero esto no es así. Los logros de un programa se

“logran” en la sala de clases. En ningún otro sitio. Por supuesto, hay logros de un programa académico que tienen que ver con gobernanza y gerencia universitaria, pero esos componentes tienen sus propios mecanismos de avalúo institucional. Pero los logros académicos de un programa, en términos de las experiencias educativas de los estudiantes, existen solo en los estudiantes mismos y en la sala de clases.

Ahora bien: ¿Cómo se articula el avalúo formativo en la sala de clases con el avalúo programático? Un ejemplo debe ayudarnos a ver esto con mayor claridad. Una profesora que quiera seguir de manera formativa los logros de sus estudiantes en términos de los objetivos de su curso, necesita levantar datos sobre los procesos de enseñanza en la sala de clases. Pero debe quedar claro que los objetivos de un curso tienen que desprenderse de los objetivos del programa académico donde está ubicado el curso. Así que, cuando levantamos datos al nivel de un curso, estamos simultáneamente levantando datos sobre los objetivos de un programa de estudios académico.

Dicho de otro modo, el avalúo de la sala de clase es el punto de partida del avalúo programático. Los datos que se levantan a nivel de la sala de clase son exactamente los mismos datos que evidenciarán los logros del aprendizaje a nivel de un programa académico, pero organizados a la luz de los objetivos del programa académico mismo. Un plan de avalúo programático es un proceso a través del cual se levantan datos a nivel de la sala de clase, de manera intencional y estructurada, con el propósito de llegar a conclusiones sobre los logros del programa académico. Esto es, el avalúo programático permite determinar si los objetivos del programa académico fueron alcanzados utilizando datos de avalúo que se obtienen de los estudiantes en la sala de clase. El modelo que aquí se presenta tiene la función de proveer un ejemplo de cómo desarrollar un plan de avalúo programático estructurado de esta manera.

EL PROBLEMA DE LA MEDICIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA EJECUCIÓN ACADÉMICA FORMATIVA

El debate sobre cuestiones de medición —asunto central de todas las epistemologías modernas— es muy amplio para intentar reproducirlo aquí. Por eso, aunque reconozco que existen distintas posturas sobre cuál debe ser el nivel técnico de medición durante el proceso de avalúo, pienso que medidas que reflejen acuerdos simples pero sensatos sobre lo que entendemos por el logro de objetivos expresados en términos de contenidos, habilidades o actitudes son las mejores. En ese sentido favorezco el uso de rúbricas sencillas combinadas con material cualitativo que clarifique el sentido del comentario cuantitativo de la rúbrica, y cuyo foco principal no sea necesariamente la precisión aritmética de una medida sino el resultado de los logros formativos del aprendizaje.

Con esta idea en mente pienso que al momento de considerar las mediciones que usaremos debemos tener los siguientes criterios en mente.

EL “PUNTO DE EXCELENCIA”

Antes de recoger la información, sobre un estándar de excelencia que hayamos establecido, ya sea a nivel programático o de la sala de clases, debemos acordar el llamado “cutoff point” o “punto de excelencia”. Esto es, el punto donde entendemos que nuestra meta o estándar de excelencia ha sido alcanzado. Por ejemplo, si el 25% de nuestros estudiantes nos indican al final del año académico que no están seguros sobre cómo construir correctamente un cuestionario, nos preguntaremos: ¿Hemos alcanzado el estándar de excelencia correspondiente a esa habilidad o competencia en el programa de Ciencias Sociales General? Esas son las preguntas sobre las que nos tenemos que *poner de acuerdo* dentro de un área académica o Departamento *antes* de comenzar el recogido de la información de avalúo.

¿QUÉ HERRAMIENTAS TENEMOS DISPONIBLES PARA ESTABLECER EL “PUNTO DE EXCELENCIA”?

1. Si tenemos información de ejecución previa podemos utilizar esa información como punto de partida (“baseline”) para establecer nuestro criterio o punto de excelencia. Si no tenemos esa información (“baseline”) es posible producir un ejercicio que nos de algún criterio para comenzar. A veces la experiencia del día a día tendrá que ser nuestro único recurso.
2. El punto de partida puede también provenir de estándares ya conocidos (College Board, IGS, etc.) o de expertos en el tema, si ninguno de las anteriores está disponible.
3. El “baseline” o punto de partida debe ser monitoreado y discutido periódicamente y ajustado cuando sea necesario.

TIPOS DE MEDIDAS DE AVALÚO FORMATIVO: MEDIDAS DIRECTAS E INDIRECTAS

En el espacio discursivo del avalúo se distinguen dos tipos de medidas: *Medidas directas* y *medidas indirectas*. Las fronteras entre estos tipos de medidas no siempre están totalmente claras, y a menudo se combinan en una misma experiencia de avalúo.

Las primeras se refieren a instrumentos de avalúo que reflejan con **evidencia** directa — muchas veces cuantitativa pero no exclusivamente— que el estudiante domina un contenido, una habilidad o una actitud. En fin, que el estudiante *aprendió* lo que tenía que aprender y fue formado por esa experiencia. Por ejemplo, el estudiante puede presentar evidencia de un cuestionario en el cuál ha construido correctamente (siguiendo y quizás mejorando los acuerdos epistémicos vigentes sobre construcción de cuestionarios) el 90% de las preguntas. Eso sería una medida directa de avalúo.

Las medidas indirectas se refieren al uso de criterios o “juicios” que los propios estudiantes, supervisores, y otros hacen del trabajo presentado como evidencia. Por ejemplo, recomendaciones de asesores externos, informes de grupos focales, comentarios escritos de profesores sobre la ejecución de los estudiantes, resultados del laudo de un panel de jurados, y otros. Estos “juicios” indirectos son siempre indicadores de logro académico en el contexto de los contenidos, habilidades (competencias) o actitudes que un estudiante alcanza a través del proceso académico. Estas medidas tienen un carácter cualitativo más que cuantitativo, pero a veces tienen que ser acompañadas de evidencia cuantitativa directa.

Independientemente de qué tipo de medidas se use, la validez de las medidas — directas o indirectas— debe establecerse con claridad. Los criterios de aceptación de las medidas de avalúo deben formar parte de los consensos a los que se llegan durante el proceso de formalizar el plan de avalúo.

La Tabla II (a continuación) contiene algunos ejemplos de tipos de medidas —podría haber muchas otras— para cada componente del avalúo formativo.⁵

Tabla II — Ejemplos de Medidas Directas e Indirectas		
Tipo de aprendizaje	Medidas directas	Medidas Indirectas
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Portafolios • Evidencias de trabajo en los cursos de cierre académico (los llamados “capstone courses”) • Pruebas estandarizadas en la disciplina correspondiente. • Ensayos escritos • Presentaciones orales • Proyecto de investigación • Sesión de afiches (“Poster sesión”) 	<ul style="list-style-type: none"> • Informes de los estudiantes (“self-reports”) de lo que ellos mismos entienden han sido sus ganancias en términos de contenidos del proceso de aprendizaje. • Apreciaciones escritas por profesores, supervisores, de campo, internado, laboratorios, etc., del aprendizaje del estudiante en términos de

⁵ He incluido en las referencias guías muy prácticas con ejemplos concretos de medidas de avalúo. También incluyo como anejo al final de este documento cuatro ejemplos concretos de medidas de avalúo que pueden adaptarse tanto para hacer avalúo de la sala de clases como avalúo de programas.

Tabla II — Ejemplos de Medidas Directas e Indirectas

Tipo de aprendizaje	Medidas directas	Medidas Indirectas
	<ul style="list-style-type: none"> • Exhibiciones • Películas 	<p>contenido de la materia.</p>
<p>Habilidades o competencias</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ejecuciones evaluadas por jurado de un proyecto de laboratorio, un proyecto de investigación, una sesión de afiches ("poster session"), un ensayo, novela, una representación musical, etc., donde se reflejen competencias u habilidades alcanzadas • Portafolio • Ensayos escritos • Presentaciones orales • Evidencias de trabajo en los cursos de cierre académico (los llamados "capstone courses") • Proyecto importante realizado por el estudiante (investigación, trabajo escrito, estudio de caso, trabajo en grupo) • Un examen validado (matemáticas, idioma extranjero, pensamiento crítico, etc.) que busca identificar 	<ul style="list-style-type: none"> • Informes de los estudiantes ("self-reports") de lo que ellos mismos entienden han sido sus logros en términos de competencias del proceso de aprendizaje. • Apreciaciones escritas por profesores, supervisores, de campo, internado, laboratorios, etc., del aprendizaje del estudiante en términos de competencias y habilidades de la materia.

Tabla II — Ejemplos de Medidas Directas e Indirectas		
Tipo de aprendizaje	Medidas directas	Medidas Indirectas
	dominio de competencias <ul style="list-style-type: none"> • Exhibiciones que reflejen o evidencien habilidades • Películas filmadas por estudiantes 	
Actitudes	<ul style="list-style-type: none"> • Informes de supervisores de práctica, profesores, patronos, etc. • Encuestas diseñadas para medir cambios en actitudes, valores y creencias (al principio y final de su carrera académica) • Diarios reflexivos • Encuestas de graduados, etc. • Ensayos escritos • Presentaciones orales • Exhibiciones • Películas filmadas por estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Informes de los estudiantes (self-reports) de lo que ellos mismos entienden han sido sus ganancias en términos de contenidos del proceso de aprendizaje. • Apreciaciones escritas por profesores, supervisores, de campo, internado, laboratorios, etc., del aprendizaje del estudiante en términos de contenido de la materia.

Por supuesto, el área de Ciencias Sociales General puede desarrollar otras medidas para medir su efectividad. Por ejemplo, encuestas de exalumnos, encuestas a patronos, supervisores, jefes, etc., de exalumnos, encuestas de salida para los estudiantes que se gradúan (el llamado “seniors exit interview”) y estudios de seguimiento a graduados del programa de Ciencias Sociales General.

ALGUNAS CARACTERÍSTICAS GENERALES DE UN BUEN PLAN DE AVALÚO PROGRAMÁTICO PARA EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES GENERAL

Pienso que un buen plan de avalúo programático del área de Ciencias Sociales General debe tener las siguientes características:

1. El número de objetivos de aprendizaje formativo no debe ser muy grande. Pienso que entre 5 y 7 contenidos, habilidades p actitudes que deseen medirse en cada ciclo de avalúo es suficiente para hacer el proceso manejable.
2. El área de Ciencias Sociales General como un todo debe estar involucrada en el proceso de avalúo. Debe también acordar los “puntos de excelencia” para el programa, participar en el análisis de los datos, y en la preparación y presentación del informe de avalúo.
3. El plan tiene que hacerse a “escala humana”. No nos inventemos un plan que no podamos manejar.
4. Deben utilizarse varios indicadores de avalúo para capturar la multidimensionalidad del proceso de aprendizaje formativo.
5. Al momento de ejecutar el avalúo, se le debe explicar a los estudiantes lo que es el avalúo de programa y cuál es su función.
6. La facultad del área de Ciencias Sociales General (y del Departamento) utilizará los resultados del avalúo para tomar decisiones sobre sus metas y objetivos futuros.

LAS ETAPAS DE UN PLAN DE AVALÚO PROGRAMÁTICO: PASO A PASO

La Tabla III contiene los pasos a seguir en un plan de avalúo para el programa de Ciencias Sociales General (y los CISOS). Al final del documento he incluido las **Hojas de Trabajo I y II** que nos facilitarán trabajar en el desarrollo de estos pasos.

Tabla III — Paso a Paso... El Desarrollo de un Plan de Avalúo para el Programa de Ciencias Sociales General	
<p>Paso I— Objetivos programáticos (puede obtenerse de los objetivos del departamento o programa)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utilizar Hoja de Trabajo I. 2. Debe establecerse la relación entre objetivos programáticas y la Misión y Metas del Departamento. Aquí puede utilizarse el documento de Alineación de las Misiones y Metas con los CISOS como guía (Tabla 1, del Informe sobre la Revisión de los CISOS, 2017). 3. Debe participar toda el área de Ciencias Sociales General en la decisión sobre habilidades, contenidos y actitudes sobre las que se hará avalúo.
<p>Paso II—Decidir qué instrumentos de avalúo van a usarse, se evalúan los mismos, y se asocia cada medida seleccionada con las metas de aprendizaje identificadas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se deben seleccionar varias medidas de avalúo. 2. Deben combinarse medidas directas con medidas indirectas. 3. Debe establecerse la relación entre las metas programáticas el

Tabla III — Paso a Paso... El Desarrollo de un Plan de Avalúo para el Programa de Ciencias Sociales General

	<p>área y las medidas de avalúo seleccionadas.</p>
<p>Paso III—Determinar los estándares de ejecución</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se decide cuándo vamos a entender que una habilidad, contenido o actitud ha sido alcanzada. Esto es se establece el "puntos de excelencia".
<p>Paso IV—Se establece un calendario para el avalúo, se establece un plan para recoger la información</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Decidimos cuál será la muestra de cursos que van a ser evaluados. 2. Se establece calendario para el avalúo y quién hará qué tarea. 3. Determinamos cómo lograremos que los estudiantes participen y qué le diremos a los estudiantes sobre los resultados del avalúo. 4. Establecemos cómo se recolectará la información y donde se almacenará (ver Hoja de Trabajo II). 5. Copia del plan de avalúo debe enviarse a los comités Departamentales e Institucionales correspondientes, incluyendo Currículo del Departamento, Comité de la Facultad sobre Planificación y Avalúo, Comité de Educación General y al Decanato Académico.
<p>Paso V—Se ejecuta el plan de avalúo</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Equipo de trabajo ejecuta el plan, no se deja la ejecución del plan en manos de la coordinación del programa, se ajusta la ejecución al calendario.
<p>Paso VI—Se usa la información para mejorar las características del programa de Ciencias Sociales General (o los cursos de Introducción a CISO)</p>	<p>Se hacen recomendaciones sobre como:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Impactar el currículo de nuestros cursos. 2. Mejorar el proceso de enseñanza en el salón de clases. 3. Revisión de programas 4. Mejorar y atender la consejería 5. Posible reclutamiento de personal, etc. 6. Decidimos si tenemos que dar un paso atrás y volver a trabajar en las competencias, contenidos y

Tabla III — Paso a Paso... El Desarrollo de un Plan de Avalúo para el Programa de Ciencias Sociales General

	<p>actitudes. (aquí se evidencia el proceso hermenéutico y dialéctico del que hablaba al principio).</p>
<p>Paso VII—Se comunican los resultados y se reflexiona sobre su significado, se hacen nuevos planes.</p>	<p>1. Se prepara un informe de los resultados del avalúo departamental y se discute a finales de cada año académico.</p>

REFERENCIAS

- Angelo, Thomas A. 1995. "Reassessing (and defining) assessment." *AAHE Bulletin* 48, no. 3: 7-9
- Angelo, Thomas A. y Patricia K. Cross. 1993. *Classroom Assessment Techniques: A Handbook for College Teachers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Angelo, Thomas. A. , ed. 1991. *Classroom Research: Early Lessons from Success. New Directions for Teaching and Learning*. San Francisco: Jossey Bass.
- Astin, Alexander. 1993. *Assessment for Excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education*. Phoenix, AZ: Oryx Press.
- Banta, Trudy W. y Catherine A. Palomba. 2015. *Assessment essentials: Planning, implementing, and improving assessment in higher education*. Second Edition. ed., Jossey-Bass higher and adult education series. San Francisco: Jossey-Bass & Pfeiffer Imprints.
- Cunningham, Patricia M. y James W. Cunningham. 1987. "Content Area Reading-Writing Lessons.". *The Reading Teacher* 40: 506-512
- Figueroa Sifre, Samuel. 2017. *La Revisión de los Cursos de Introducción a las Ciencias Sociales (CISO3121 y CISO3122) en el Departamento de Ciencias Sociales de la UPR Cayey*. Cayey, PR: Departamento de Ciencias Sociales, Universidad de Puerto Rico en Cayey.
- Foucault, Michel. 2004. *Discurso y verdad en la antigua Grecia*, Pensamiento contemporáneo. Barcelona: Paidós.
- _____. 2005. *Hermenéutica del sujeto: Curso del Collège de France (1982)*, Akal universitaria. Tres Cantos, Madrid: Akal Ediciones.
- Giroux, Henry A. 2005. *Estudios culturales, pedagogía crítica y democracia radical*, Colección PROA Serie Manuales. Madrid: Editorial Popular.
- Habermas, Jürgen. 1987. *Teoría de la acción comunicativa*. 2 vols. 1a ed., Humanidades/filosofía. Madrid: Taurus Ediciones.
- Hostos, Eugenio María de. 1906. *Moral social*. 2. ed. Madrid: Impr. de Bailly-Bailliere é hijos.
- Palomba, Catherine A. y Trudy W. Banta. 1999. *Assessment essentials: Planning, implementing, and improving assessment in higher education*. 1st ed., The Jossey-Bass higher and adult education series. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- _____. 2001. *Assessing student competence in accredited disciplines: Pioneering approaches to assessment in higher education*. 1st ed. Sterling, Va.: Stylus.

Picó, Fernando. 2000. "Universitas Ludens." Trabajo presentado en la Lección Magistral UPR Cayey, Cayey, PR. Recobrado.

Suskie, Linda. 2004. *Assessing Student Learning A Common Sense Guide*. Bolton, MA: Anker Publishing Company, Inc. .

Tobón, Sergio, et al. 2016. *Competencias, calidad y educación superior*, Alma Mater. Bogotá: Magisterio.

HOJAS DE TRABAJO I Y II PARA EL DESARROLLO DE UN PLAN DE AVALÚO
DEL PROGRAMA DE CIENCIAS SOCIALES GENERAL

Universidad de Puerto Rico en Cayey
Departamento de Ciencias Sociales
Área de Ciencias Sociales General

Hoja de Trabajo I — Para Establecer un Plan de Avalúo los cursos de Introducción a las Ciencias Sociales

Paso I—Desarrollo de Metas para los cursos de Introducción a las Ciencias Sociales

Utilizando la siguiente tabla, prepara una lista de entre 5 y 7 metas de aprendizaje para los cursos de Introducción a las Ciencias Sociales con las que queremos trabajar. Identifica a qué aspecto del aprendizaje la meta hace referencia principalmente: a contenidos (C), a habilidades (H), a actitudes (A), o a una combinación de estos. Puede usar Coloca una marca de cotejo bajo todas las categorías que apliquen. No es necesario incluir metas para todos los componentes.

Objetivos programáticos (puede obtenerse de los objetivos del departamento o programa)	¿Cuál es el contenido(s)	¿Cuál es la habilidad(es)	¿Cuál es la Actitud(es)?
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			

NOTA: Esta tabla puede transferirse a una hoja con orientación horizontal para más fácil manejo de la información.

Paso II—Haga una lista de las medidas de avalúo que planeas usar y asócielas con la meta de aprendizaje correspondientes.

Dos cosas son importantes en este paso: (a) recuerda utilizar más de un tipo de herramienta de avalúo y (b) combina medidas directas con medidas indirectas. En la tabla siguiente, haz una lista de la *Herramienta de Avalúo* que se usará, indica el (los) número(s) de la meta(s) de aprendizaje a la que está asociada la medida, y usa marcas de cotejo para indicar si la medida es directa o indirecta. Debes notar que una herramienta de avalúo puede estar asociada a una o más metas de aprendizaje.

Herramienta de Avalúo	Está asociada a la Meta de aprendizaje número... del Paso I	Medida Directa	Medida Indirecta

Paso III—Establece los estándares de excelencia para cada meta del curso

En este paso, el área de Ciencias Sociales General debe establecer qué nivel de ejecución va a considerar apropiado para sus estudiantes en relación a cada una de sus metas. Por ejemplo, es posible que haya alguna meta que el área de Ciencias Sociales General entienda que todos sus estudiantes (100%) tienen que alcanzar. Es posible, sin embargo, que esta sea una expectativa inadecuada para otras metas del programa y que nos tengamos que conformar con que sólo una parte de nuestros estudiantes (70% ó 80%) realísticamente alcancen esa meta.

Una forma razonable de tomar estas decisiones, especialmente en la primera ocasión que se hace, es obtener los resultados del avalúo para la primera vez que se avalúan los estudiantes, y usar este resultado como “baseline” o punto de partida para años subsiguientes. Por ejemplo, si en el año 2016-17 el nivel de los estudiantes en el dominio de una meta fue de 70%, para el próximo año académico elevamos ese estándar de excelencia al 75% y trabajamos para alcanzarlo.

Una vez acordados los puntos o estándares de excelencia, se completa la siguiente tabla indicando la habilidad, contenido o actitud y el nivel de ejecución (estándar de excelencia) que el área de Ciencias Sociales General considera apropiado para sus estudiantes.

Contenidos, Habilidades, y Actitudes	Nivel de ejecución que se considera apropiado para sus estudiantes—“punto de excelencia”
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	

Paso IV—Planea la ejecución del avalúo y completa el Cuadriculado de Avalúo para los cursos de Introducción a las Ciencias Sociales (ver ejemplo completado más adelante).

En este paso se realizarán las siguientes tareas:

1. Se selecciona la muestra de cursos que participarán del proceso de avalúo.
2. Se establece un calendario para el avalúo.
3. Se asignan tareas para la ejecución del avalúo.
4. A modo de resumen, se completará la Hoja de Trabajo II — *Cuadriculado de Avalúo* (o “*assessment grid*”) que aparece a continuación. Se incluye copia del *Cuadriculado de Avalúo* (Hoja de Trabajo II) parcialmente completado como ejemplo.

Paso V—Se redacta el informe de avalúo utilizando el Cuadriculado de Avalúo

Finalmente se redacta el informe sobre el avalúo de los CISO y se comparte con el área de Ciencias Sociales General, con los estudiantes del área, y con el Departamento.

Universidad de Puerto Rico en Cayey
Departamento de Ciencias Sociales

Hoja de Trabajo II — Cuadrulado de Avalúo (MODELO)						
Meta	Herramienta de avalúo	Población o muestra que será avaluada	Cuándo o con qué frecuencia ocurrirá el avalúo	Resultados del avalúo	Recomen-dación de uso	Dónde se informarán los resultados
Meta 1- Contenido	Matriz de contenidos y habilidad de organización de conceptos Informe de los estudiantes (self-report) de cuáles han sido sus ganancias de aprendizaje.	Muestra de secciones de CISO que se estudiarán	Febrero 2018 Abril 2018	El 80% de los estudiantes organizó los conceptos correctamente. Informes escritos reflejan fortalezas en el <i>área 1</i> y promedio a débil en el <i>area 2</i> de ganancias de aprendizaje	Deben elevarse los estándares de ejecución a 85% para el próximo ciclo de avalúo.	Reunión departamental de fin de año y se le informan resultados a estudiantes. Pedirle al Decano Académico que incluya datos del informe de avalúo en su informe anual al Senado.
Meta 2- Habilidades	Presentación de afiches de investigación ("poster sesión")	Muestra de secciones de CISO que se estudiarán	Semana de las Ciencias Sociales	ETC.		
Meta 3- Contenido	Matriz de características definitorias					
Meta 4- Habilidades	Portafolio Estructurado basado en Evidencia de Resultados del Aprendizaje	Muestra de secciones de CISO		Portafolio refleja que se alcanzaron de manera buena o excelente el 75% de las metas de aprendizaje.		

NOTA: Debe imprimirse de forma horizontal en papel legal para trabajar con ella de manera más adecuada.