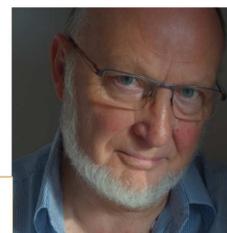


www.universitaria.cl

Dieudo LECLERCQ



Álvaro CABRERA MARAY



UNIVERSIDAD  
DE CHILE



Directores de la publicación:

Dieudonné Leclercq  
Universidad de Liège (ULg)

Álvaro Cabrera Maray  
Universidad de Chile (UCH)

**IDEAS e INNOVACIONES**  
**Innovaciones en Dispositivos de Evaluación**  
**de los Aprendizajes en la enseñanza Superior**  
**2014**

Se pueden bajar gratuitamente  
desde <http://orbi.uliege.be>, después Leclercq D., o  
desde [www.evaluaraprendizajes.cl](http://www.evaluaraprendizajes.cl)

- Los **resúmenes** de los 23 capítulos  
del libro IDEAS <http://hdl.handle.net/2268/173543>
- El **índice** de este libro para buscar entre  
entradas de 1500 conceptos y  
400 de autores <http://hdl.handle.net/2268/180060>

## **Dieudonné Leclercq**

Dr. en Educación (1975) en « La Metacognición vía la autoevaluación con grados de certeza » y con postdoctorales en las universidades de Pittsburgh y UCLA. Fue profesor en las Universidades de Namur (1975-1980) y de Liège (1980-2010). Es emérito desde 2010. Enseña como invitado en las Ues. de Liège y Paris 13. Recibió el título de *Honorary Member of the World Cultural Council* (México). Ha colaborado, en Chile, con la U de Chile (UCH -Santiago), la UMCE, la UCT (Temuco), la UC del Maule, la UNAB y la UCSC (Concepción). En Perú con la PUCP y el SINEACE (Lima), la UNSAAC (Cusco) y la UNTRM (Chachapoyas). En México con la U A Chapingo. En España con la U de Sevilla y la U de Deusto (Bilbao). [d.leclercq@uliege.be](mailto:d.leclercq@uliege.be)

## **Álvaro Cabrera Maray**

Licenciado en Artes mención Teoría de la Música, y Master en Pedagogía en Educación Superior de la U. de Liège (Bélgica). Ha sido profesor en la Facultad de Artes y en Cursos de formación General, trabajando en el Depto. Estudios de Pregrado de la U. de Chile a cargo del Área de Formación. Integró la Red nacional de Centros de Enseñanza-Aprendizaje y la de expertos SCT-Chile sobre sistema de créditos transferibles. Trabajaba en el Ministerio de Educación de Chile, coordinando los programas de la reforma educacional en Educación Superior. [alvarocabreramaray@gmail.com](mailto:alvarocabreramaray@gmail.com)

### **Contenidos del libro IDEAS:**

**ES:** Calificación ; Evaluación ; Productos ; Meta-cognición ; Resolución de problemas ; Proyectos ; Trabajo de grupo ; Portafolio ; Vigilancia cognitiva ; Pruebas de Progreso ; Taxonomía de Bloom ; Auto-evaluación ; Grados de certeza ; Test de Concordancia de Script ; Retroinformación ; calidades ; validez

**EN :** Assessment ; Evaluation ; Outcomes ; OSCE ; MCQ ; PARMs ; Metacognition ; Problem solving ; Projects ; Group produced work ; Portfolio ; Cognitive vigilance ; Progress Tests ; Bloom's Taxonomy ; Self-assessment ; Confidence Degrees ; Concordance Script Test ; Feedbacks ; Edometrics ; Metacognitive Spectral Test ; ETIC PRAD ; quality ; validity

**FR :** Notation ; Evaluation ; Résultats ; ECOS ; QCM ; PARMs ; Métacognition ; Résolution de problèmes ; Projets ; Travail de groupe ; Portfolio ; Vigilance cognitive ; Tests de progression ; Taxonomie de Bloom ; Auto-évaluation ; Degrés de certitude ; Test de Concordance de Script ; Rétro-information ; Edumétrie ; Test Spectral Métacognitif ; qualités d'une évaluation ; validité d'une mesure

**IDEAS = Innovaciones en Dispositivos de Evaluación de los Aprendizajes en la educación Superior**

**La lista de los capítulos y el resumen** de cada uno

aparece a continuación después de este capítulo.

## CAPÍTULO XII

### Los portafolios: Hacia una evaluación más integrada y coherente con el concepto de desempeño complejo

MARIANNE POU MAY Y CHRISTELLE MAILLART

El portafolio constituye una modalidad de integración no solamente de las variadas experiencias vividas por el estudiante, sino también de las variadas evaluaciones que han marcado su proceso de formación. En todos los tipos de portafolio se espera que el estudiante aplique su capacidad de reflexión sobre estas experiencias y evaluaciones previas.

El presente capítulo no tiene la ambición de hacer una síntesis de la literatura especializada acerca de los portafolios; tampoco de proponer ejemplos de cada una de las categorías existentes de portafolios; tampoco de cubrir el espectro de las buenas prácticas en este campo. Este trabajo es un testimonio que se apoya sobre la experiencia de las autoras. Algunos elementos teóricos se han escogido para ser presentados y después serán ilustrados mediante dos experiencias focalizadas: la primera concierne a los estudiantes que cursan el Master Complementario en Pedagogía de la Enseñanza Superior (Formasup), y la segunda a los estudiantes del Master en Logopedia/Ortografía, ambos programas de posgrado de la Universidad de Liège. El capítulo concluye con algunas reflexiones y perspectivas.

#### A. ¿Qué es un portafolio?

##### A.1. Las funciones de un portafolio

Si hoy en día el portafolio ha alcanzado tanta notoriedad en el contexto de la enseñanza superior es, entre otras razones, debido a su proximidad con el movimiento que tiende al desarrollo de competencias en el estudiante. Sabemos que en esta perspectiva no es suficiente ayudar al estudiante a lograr el dominio de saberes, de destrezas y de actitudes profesionales, sino que a desarrollar competencias, es decir, el saber actuar que resulta de la movilización y de la combinación de estos recursos en situaciones profesionales y ciudadanas complejas. Sin embargo, el desafío también consiste en desarrollar herramientas que permitan favorecer y acompañar el desarrollo de estas competencias, e incluso medirlo.

## A.2. Definición

Citado por Prégent *et al.* (2009) como uno de los medios absolutamente pertinentes a la evaluación del desarrollo de competencias, el portafolio es definido por Jacques Tardif (2006) como *una muestra de evidencias, seleccionadas por el estudiante para rendir cuenta de sus aprendizajes*. Ya sea en formato papel o electrónico, se compone de un dossier (archivador, blog, sitio web...) que permite recolectar y además seleccionar las huellas (escritos, fotografías, referencias, esquemas, mapas conceptuales, ...) que demuestran un aprendizaje o un desarrollo. Permite realizar un juicio evaluativo sobre una realidad sin reducirla.

## A.3. Hacia una estandarización de los portafolios

El interés actual por los portafolios y los “ePortafolios” (la “e” indicando el componente electrónico) es mundial. La conferencia ePortfolio de octubre de 2005 en Cambridge, Inglaterra, tuvo un éxito considerable. Desde entonces este tipo de conferencia se organiza cada año. Importantes desafíos internacionales se juegan alrededor de estas nuevas herramientas, no solo respecto a la documentación sino también a la valorización de las prácticas. Así, en 2006, se firmó un acuerdo de colaboración entre dos actores del mundo del eLearning<sup>73</sup>. Este acuerdo prevé la estandarización de los portafolios electrónicos, de modo que los mismos protocolos rijan sus desarrollos futuros, tanto en el mundo de la educación como en los mundos del trabajo y de la formación continua.

## A.4. Algunos tipos de portafolios

En lo tocante a portafolios, las clasificaciones son numerosas. Estas clasificaciones ayudan a elegir y a tomar decisiones relativas al trabajo que sería más útil a la progresión de un grupo particular de estudiantes.

Así, por ejemplo, Tardif (2006) distingue la carpeta de progresión de la carpeta de éxito, la que a menudo es llamada “portafolio”. Van Tartwijk *et al.* (2005) proponen una clasificación que distingue portafolios de evaluación, de presentación, de desarrollo, de práctica reflexiva, o portafolios combinados. En formación continua, los portafolios son con frecuencia de este último tipo, combinando componentes de presentación y de desarrollo. Por supuesto, según sus objetivos, la estructura y el contenido del portafolio son diferentes. Una clasificación ligeramente diferente y más específica para los docentes fue propuesta por Bernstein *et al.* (2006) y la Universidad Nebraska-Lincoln (EE.UU.), en su importante proyecto “Peer Review of Teaching” (revisión de la enseñanza por los pares). Los autores identifican cuatro tipos de portafolios, que van desde la ficha resumen de un curso hasta una exploración más temática, pasando por una pregunta de investigación muy especializada y un portafolio más completo, holís-

<sup>73</sup> Por una parte el Institut Eifel (*European Institute for eLearning*), que desarrolla y promueve el concepto de ePortfolio y juega un rol dinamizador en la mayoría de las conferencias internacionales en este ámbito, y por otra parte el “HR-XML consortium Europe”, activo en la estandarización de los objetos pedagógicos.

tico, que aborda varias vías y confluye con los portafolios “combinados” mencionados arriba. La mayoría de los portafolios actuales consiste en una combinación propia a un programa, pero conservando siempre un componente reflexivo.

## B. ¿Qué se evalúa en un portafolio?

El nivel de complejidad y de integración de los contenidos que se encuentran en un portafolio hace de él un instrumento particularmente sintonizado con el enfoque “por programa” (Prégent, Bernard y Kozanitis, 2009). Este tipo de evaluación necesita no solo de una recolección de evidencias por parte del estudiante, sino que, sobre todo, de análisis reflexivos sobre estas evidencias. Desde el punto de vista del profesor, la evaluación responde a una lógica incremental positiva. A continuación abordaremos brevemente cada uno de estos asuntos.

### B.1. La influencia de la visión “de programa”

El contenido del portafolio es a menudo determinado por un grupo de docentes. En efecto, dado el amplio espectro de competencias cuyo desarrollo puede demostrar el portafolio, y dado el aspecto integrador de esta herramienta, es generalmente utilizada por grupos de docentes que funcionan con una “visión de programa”. Estos docentes se unen en torno a los aprendizajes de los estudiantes de un programa de formación (por ejemplo, un Master), más que en torno a los de un solo curso. El portafolio es así el lugar de integración de los diferentes aprendizajes de los estudiantes.

Puede también ocurrir que una parte del portafolio sea definida en una discusión entre docentes y estudiantes. En ese caso es objeto de un contrato, generalmente negociado al inicio del año académico.

### B.2. La importancia de la noción de evidencia

Cualquiera sea la clasificación elegida, el portafolio generalmente refleja una preocupación por las evidencias (es decir, es *evidence-based*). Su autor (el estudiante) debe demostrar sus avances, y justificar lo que expresa en el portafolio a través de los resultados de pruebas, de otras evaluaciones, de huellas de actividades *on line*, testimonios escritos u orales de pares, de mentores de terreno, de colegas en el terreno, de pacientes, o de beneficiarios de sus acciones como (futuro) profesional. A él o ella incumbe entregar evidencias de su movilización y combinación eficaz de recursos internos y externos. A él o ella incumbe demostrar su competencia, su saber actuar en situación. Estas exigencias de evidencias no se motivan por una puesta en duda de las declaraciones del estudiante, sino que se hacen para permitir los intercambios relativos a su desarrollo profesional y ciudadano. La Figura 1 presenta un ejemplo de evidencia, originada en terreno (una farmacia), de detección de un error en una receta por parte del estudiante.

Probablemente el médico confundió "scopolamine" (DMJ<sup>74</sup> = 1 mg) y "butylscopolamine". La dosis prescrita aquí (10 mg 5x/J) corresponde a 50 veces la DMJ. En acuerdo con mi mentor de terreno, hemos llamado al médico para señalarle este error y en conjunto hemos decidido realizar la preparación de la receta "corregida".

DR. [REDACTED]		OK Si
C. M. n. [REDACTED]		veem plézamos
MEDICINA GENERAL		
ENFERMEDADES RESPIRATORIAS		
RUT: [REDACTED]		Por butylscopolamina
butyl ↓ telefoncar al médico	Bromuro de Scopolamina (10 mg)	↑
	Novalgina 250 mg p/ 20 cápsulas S. 1 cápsula hasta máx. 5 veces al día, si hay dolores	
Edificio Médico [REDACTED] Avda. [REDACTED] Of. [REDACTED] Fonos: [REDACTED]	Fecha: 1/06/2008 Firma: [REDACTED]	
<b>PRESCRIPCIÓN DE MEDICAMENTOS</b>		

Figura 1: En un portafolio, las evidencias (aquí la receta) son siempre acompañadas de comentarios del estudiante indicando su reflexividad (aquí, manuscritos en texto subrayado). Fuente: Geneviève Philippe, Farmacia, ULg.

### B.3. Mas allá de las evidencias, la reflexividad del estudiante

Aunque hemos insistido hasta ahora en las evidencias, es importante hacer notar que si bien ellas son necesarias, son por sí mismas insuficientes. En efecto, para servir de indicadores de aprendizaje y de desarrollo, la evidencia debe ser comentada por el estudiante, explicando de qué forma se transforma en prueba de una combinación de

<sup>74</sup> Dosis media por jornada.

recursos en una situación particular, y cómo resultó en una acción eficaz. Dentro del portafolio se encuentran no solo muestras (fotografías, impresiones de pantalla, obras originales, correos, películas, videos y otros extractos de la realidad), sino también y sobre todo justificaciones, aclaraciones y explicaciones relativas a estas producciones o eventos; análisis, comentarios de pares o tutores o mentores de terreno. Dentro se encuentra también el balance personal del trayecto de aprendizaje del estudiante, su plan de acción y sus perspectivas para continuar su aprendizaje.

Estos elementos están generalmente de acuerdo con el programa de formación que ha sido anunciado al estudiante y siguen su estructura. Sin embargo, también ocurre que se estructuran en torno a preguntas que el propio estudiante se plantea o a temas que él o ella ha elegido. Aquí también es apropiada la diversidad: "la diferencia entre portafolios va desde un conjunto idiosincrático de documentos recolectados por el estudiante de manera individual hasta presentaciones normadas de producciones y documentos que satisfacen criterios claramente definidos por el formador y por los examinadores" (Zeichner y Hutchinson, 2004, p73).

Por supuesto, la evaluación de los portafolios debe hacerse de acuerdo con lo que ha sido anunciado a los estudiantes. Es importante que ellos comprendan lo que será observado y lo que se espera. Así, la acumulación de trabajos es a menudo necesaria, pero lo que será tenido en cuenta, por sobre todo, será la elección por el estudiante de sus mejores trabajos y su explicación de las razones que fundamentan estas elecciones. El estudiante debe reunir indicadores de su óptimo funcionamiento, por ejemplo durante sus estancias en terreno, relatando situaciones vividas, pero la evaluación se centrará sobre todo en su visión reflexiva, sus comentarios, los de sus pares o de su tutor de terreno, relativos al desarrollo profesional desencadenado por sus actuaciones en terreno. En otras palabras, si los trabajos y las narraciones son importantes, aún más lo son los análisis, los comentarios y las reflexiones que determinarán la evaluación.

### B.4. Una lógica de evaluación positiva

Al contrario de un evaluador que sustrae puntos al estudiante a medida que descubre errores en su producción, los evaluadores de un portafolio abordan la producción del estudiante empezando desde cero, y le acreditan elementos positivos a medida que van descubriendo, durante la lectura, indicadores de buenos análisis y evidencias de desarrollo. El estudiante solo puede ganar, lo que coloca al evaluador en una lógica incremental y positiva, muy diferente de la lógica escolar convencional.

### C. ¿Por qué realizar / hacer realizar un portafolio?

Para el estudiante de educación superior, realizar un portafolio, cualquiera sea su contenido, puede tener varias ventajas. A continuación se presentan algunas:

- El aprendizaje se demultiplica, porque el estudiante se da cuenta no solo de su resultado final, sino también de sus progresos y de su proceso de desarrollo. Aprende sobre sí mismo, sobre sus fortalezas y sobre su manera de funcionar cuando aprende. Desarrolla su metacognición, la que será útil más adelante en otras situaciones;
- El portafolio permite el desarrollo de recursos a veces llamados genéricos o transversales, como la autoevaluación, el pensamiento crítico, la comunicación, el análisis, la síntesis y la integración de conocimientos;
- El portafolio también entrega al estudiante huellas o trazas de sus aprendizajes, con mucho más respaldo que una simple lista de puntajes. El estudiante puede entonces “traducir” estas huellas en competencias y realizaciones que escribir sobre un *currículum vitae*. En los programas profesionalizantes este portafolio puede además servir como un mecanismo “acelerador de carrera”, permitiendo al estudiante vincular más fácilmente sus aprendizajes con su práctica profesional (y así obtener una promoción).

#### D. Una condición de éxito: el acompañamiento al estudiante

Utilizar portafolios para permitir al estudiante dar cuenta de su desarrollo de competencias parece imponerse, tanto por la lógica de este método respecto a la definición de la competencia, como por la dificultad de evaluar estas competencias por otros medios (las estancias en terreno, las simulaciones u otras situaciones complejas demandan costosas puestas en escena). El fenómeno “portafolio” ha adquirido una amplitud considerable durante estos diez últimos años. Sin embargo, si bien existe acuerdo sobre el interés del método, con frecuencia se descuidan, por falta de recursos, algunas condiciones necesarias para desplegar su eficacia respecto al aprendizaje de los estudiantes.

Así, por ejemplo, en una tarea compleja, el acompañamiento es particularmente importante. Además de entregarle instrucciones precisas sobre el interés de este trabajo, se debe también informar al estudiante sobre las producciones esperadas, los plazos, el apoyo disponible, los roles de cada uno y los criterios de evaluación de su producción. El estudiante recibirá retroalimentación sobre sus producciones intermedias y tendrá oportunidades para discutir sobre sus progresos y su integración de conocimientos, por lo menos al inicio y al fin del trabajo. Si es posible, el estudiante podrá también consultar ejemplos de portafolios realizados por estudiantes de años anteriores. Sin por esto considerarlos como ejemplos a repetir, será invitado a evaluar en estos trabajos la diversidad de trayectos posibles que culminan en un éxito.

Si el portafolio es pluridisciplinario, es lógico que el acompañamiento también lo sea. Así, varios docentes intervendrán (simultánea o sucesivamente) en las reuniones de seguimiento del estudiante y en la evaluación colegiada de la producción final. En el seno del equipo de docentes que se encargan de una evaluación de este tipo se debe

realizar una reflexión acerca del grado de autonomía que debe tener el estudiante: demasiada libertad puede llevar a análisis muy superficiales, mientras que demasiado control hace correr el riesgo de desmotivar o desmovilizar al estudiante, que no se reconoce en las obligaciones impuestas al trabajo.

A continuación presentamos dos ejemplos de utilización del portafolio en un programa de formación. El de “Formasup” detalla el contenido del portafolio de este programa. El de las logopedas coloca el foco en la noción de evidencias e ilustra sus niveles.

#### E. Portafolios para docentes en formación continua (programa “Formasup”)

##### E.1. El contexto

Desde 2002 la Universidad de Liège organiza un master complementario en pedagogía de la educación superior (llamado “Formasup”) iniciado por D. Leclercq y M. Poumay. Este programa de 60 créditos ECTS fue concebido para los acompañantes pedagógicos que desean desarrollar su “profesionalismo”. Estos docentes deben tener al menos tres años de experiencia, enseñar en el nivel superior o terciario, y disponer de un alto grado de libertad en la organización de uno de sus cursos. A lo largo del programa (generalmente de un año), cada docente inscrito entrega modificaciones en su propia enseñanza, recolecta datos en sus grupos de estudiantes y se preocupa de mejorar sus aprendizajes.

Formasup se sitúa resueltamente en una visión de programa (Prégent, Bernard, y Kozanitis, 2009) centrada sobre el desarrollo de competencias (Tardif, 2006). El programa de cursos se articula en torno a un referencial (Poumay y Georges, 2009) compuesto por las tres siguientes competencias:

- Concebir un dispositivo de formación coherente, con sentido, que favorezca el aprendizaje de cada aprendiz;
- Enseñar de manera motivante, activa, y que genere compromiso, informando a cada aprendiz sobre sus progresos para favorecer el aprendizaje profundo a lo largo de toda su vida;
- Regular su práctica de enseñanza sobre la base de datos objetivos y subjetivos recolectados de los aprendices.

No entraremos aquí en los detalles de la organización de este programa, sino que presentaremos solo el portafolio. Este, al final de la formación, constituye el trabajo integrador, el lugar en el cual cada participante aportará evidencias de su movilización y de su combinación de los recursos aprendidos. Así demostrará su desarrollo profesional en cada una de las tres competencias pretendidas por el programa.

## E.2. El posicionamiento del portafolio Formasup

Este portafolio es de tipo combinado (según la clasificación de Van Tartwijk y Driessen, 2005), con un acento particular sobre la práctica reflexiva, pero incluyendo también otros necesarios componentes

- de presentación (para que sea posible compartir experiencias, los colegas deben conocer a lo menos un mínimo sobre el contexto de cada uno)
- de desarrollo (por las mismas razones relativas a compartir experiencias, debido a que cada participante explora preguntas de investigación diferentes, esos trayectos individuales deben ser precisados).

Según la clasificación de Bernstein *et al.* (2006), es más que un portafolio de “referencias”, ya que traza las evoluciones de un curso y el desarrollo de un enseñante a lo largo del tiempo (portafolio de tipo “holístico”) y a la vez informa sobre una regulación (ajuste con base en la evidencia) en la clase (a modo de una minipregunta de investigación con sus propios estudiantes). Así, este portafolio combina varias características. Une los dos componentes principales de todo portafolio de enseñanza, que son los comentarios reflexivos y las muestras de práctica. Su combinación de reflexión, presentación e intervención aumenta el interés de su difusión con otros colegas, y sirve así al desarrollo profesional no solo de los participantes mismos, sino también de una comunidad de reflexión más amplia.

Este portafolio está sintonizado con la definición que da Tardif (2006) de la “carpetita de éxito”, que permite a cada uno dar evidencias de su competencia, movilizándolo una combinación personal de saberes, destrezas y actitudes.

## E.3. La Valoración de la Adquisición de Experiencia (VAE)

Dentro de los límites que establecen los acuerdos de Bolonia relativos a los Masters Complementarios, nos inscribimos en la línea de los trabajos que permiten la validación de las adquisiciones previas de experiencia, proponiendo a los docentes mencionar sus formaciones anteriores y acreditando estas experiencias pasadas, en tanto sean objeto de una reflexión y de un análisis crítico. Esto también permite a cada uno capitalizar las diversas formaciones, talleres y conferencias vividas en su propia institución, dando de este modo un valor añadido a estas iniciativas pedagógicas locales.

## E.4. La estructura del portafolio Formasup

A continuación se muestra la estructura del portafolio, de la forma en que es presentada a los participantes al inicio del año:

Tabla 1: Estructura del portafolio Formasup

<p>Presentación personal</p> <p>(para presentarse como un profesional en desarrollo, enuncie una selección de elementos significativos relacionados por usted)</p>	<p>1. Su <i>visión de la enseñanza y del aprendizaje</i>, sus objetivos como docente y la evolución de esta visión. Ej.: su ideal profesional, sus fuentes de motivación, su referencial de valores. Le invitamos a redactar también las razones de sus cambios de métodos o de actitudes, de su conciencia de la necesidad de cambiar algunos elementos de su enseñanza (cambios destacados).</p> <p>2. Sus cursos, sus trabajos prácticos y sus varios <i>cargos</i> relativos a la enseñanza (incluyendo la participación en comités).</p> <p>3. Sus <i>formaciones</i> relativas a la enseñanza y lo que ha aprendido de ellas. Ej.: Diplomas pedagógicos, workshops, conferencias, seminarios, acompañamientos individualizados, comunidades de práctica y todo lo que muestre su compromiso como docente. Coméntelos para resaltar sus aprendizajes en estas instancias.</p> <p>4. Sus presentaciones o <i>publicaciones</i> de naturaleza pedagógica. Si son numerosas, elija las más significativas. Entregue en dos o tres líneas la conclusión esencial que se puede extraer de cada una de ellas.</p> <p>5. [opcional] Las <i>opiniones</i> de su entorno sobre su enseñanza. Ej.: Las opiniones de sus estudiantes (en la evaluación de la docencia, por ejemplo), de sus colegas, de su director de departamento o jefe de carrera.</p>
<p>Evidencias de su desarrollo de competencias</p> <p>(para demostrar su capacidad y apoyar sus declaraciones con elementos concretos y objetivados)</p>	<p>Algunos <i>indicadores sobre la calidad de su enseñanza</i>:</p> <p>Lo importante aquí es movilizar los buenos elementos, las “evidencias concluyentes”, justificarlas, y, por supuesto, aplicarlas sobre elementos que se complementen (elegir en cada caso tres evidencias relativas a actitudes o habilidades bien diferenciadas). Las evidencias deben ser concretas, ilustradas por trabajos, comentarios o correos escaneados, originadas en su realidad profesional.</p> <p>1. Tres evidencias del hecho que su dispositivo de formación es coherente y tiene sentido, que favorece el aprendizaje de cada estudiante.</p> <p>2. Tres evidencias del hecho que usted enseña de un modo motivante, activo, que genera compromiso, y que informa a cada aprendiz de sus progresos, para favorecer el aprendizaje en profundidad a lo largo de la vida.</p>
<p>Artículo de regulación</p> <p>(para apoyar su capacidad de sacar beneficios de su acción pedagógica, en la línea de mejorar permanentemente su enseñanza.)</p>	<p>Un <i>artículo de regulación</i> (que se puede publicar después), que relate cómo usted ha recolectado y procesado los datos objetivos y subjetivos originados en su clase, para entender mejor el aprendizaje de sus estudiantes y mejorarlo.</p> <p>Este artículo debe:</p> <p>1. Presentar elementos del contexto de su enseñanza, necesarios para comprender su artículo.</p> <p>2. Explicar por qué usted ha elegido recolectar esos datos. Esto consiste en plantear un problema, al inicio, y justificar el hecho de que abordar este problema es fecundo para el aprendizaje de sus estudiantes y para la mejora de su curso.</p> <p>3. Estar documentado por algunos libros o artículos útiles a su reflexión.</p> <p>4. Presentar la metodología de la recolección de sus datos (objetivos y subjetivos, de satisfacción y de aprendizaje), dar cuenta de sus resultados, interpretarlos y concluir o discutir esos resultados.</p> <p>5. Abrirse hacia perspectivas/preguntas que permitirán proseguir la mejora de su curso.</p>
<p>Mirada reflexiva sobre su Blog</p> <p>(para mostrar que usted tiene perspectiva relativa a su propio aprendizaje)</p>	<p>Un <i>análisis cuantitativo y cualitativo de su contribución al Blog Formasup</i>, y del aprendizaje que ha generado en usted.</p> <p>Para ayudarlo en este análisis se le entregará una serie de preguntas (no limitantes)</p>

Continuación Tabla 1

<p>Perspectivas (para mostrar que usted tiene ideas para ir más allá... pues siempre podemos ir más allá; nunca hemos llegado)</p>	<p>Sus preguntas pendientes y los <i>próximos pasos</i> previstos en lo relativo a su desarrollo profesional... Ej.: ¿Va a evolucionar su función en la institución gracias a su inversión en el programa Formasup? ¿Tiene usted la intención de llevar a cabo otras acciones el año que viene o después, dentro de su clase o en un contexto más amplio? ¿Cuáles precisamente? ¿Cómo se inserta su progreso en la política de su facultad / departamento / escuela? ¿Encontrará usted allí un terreno favorable para la prolongación de su desarrollo profesional?</p>
<p>Comunicación pública (para compartir su experiencia)</p>	<p>1. Fecha, lugar y público (target) de una <i>presentación oral</i> sobre algunos de los elementos mencionados arriba (a escoger), mencionando como mínimo sus datos de regulación (entregar las láminas usadas u otros materiales de presentación en anexo al portafolio) 2. <i>Sus comentarios</i> sobre esta presentación (reacciones de los colegas participantes, consultas realizadas durante su presentación, sus opiniones sobre estas consultas, las perspectivas de otros actores)</p>
<p>En anexo (¡Atención! Recuerde incorporar estas páginas en los anexos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sus tablas de datos, sus tratamientos de datos o cualquier elemento que permita la verificación de sus procesos;</li> <li>- Su Plan de curso (programa / planificación didáctica) que fue concebido y diseñado durante el primer semestre del Master;</li> <li>- Eventuales tratamientos de datos que usted quisiera adjuntar, aun cuando no añadan elementos útiles para su artículo de regulación (si usted los inserta en anexo, indique el porqué);</li> <li>- Las láminas u otro material de apoyo de su presentación durante la comunicación pública;</li> <li>- Cualquier elemento que usted juzgue útil para la buena comprensión de su portafolio y de su desarrollo profesional (por ejemplo, si Ud. quiere, puede adjuntar los informes reflexivos realizados para cursos que hubiera seguido como opciones electivas).</li> </ul>

Este portafolio puede parecer clásico en algunas de sus secciones. El artículo de regulación, por ejemplo, podría constituir un trabajo separado, bastante convencional. El interés del conjunto reside en la libertad que se deja al participante para armonizar las secciones como prefiera, de establecer los vínculos entre ellas, de subrayar lo que le parezca más representativo de su desarrollo. Por otra parte, es su responsabilidad elegir los mejores ejemplos e ilustrarlos para destacar lo que le parezca esencial. Así, por ejemplo, la segunda sección (evidencias del desarrollo de competencias) desemboca en trabajos muy diferentes los unos de los otros, siendo ellos mismos señales de trayectorias muy diferenciadas. Este criterio de amplia variedad en los trabajos finales es uno de los elementos que indica que estamos con propiedad en presencia de una potencial evaluación de competencias (Tardif 2006).

### E.5. La preparación para el portafolio Formasup

Con el fin de preparar a los participantes para la construcción progresiva de su portafolio, varias actividades se organizan a lo largo del año: un "blog" específico al programa de formación (pero abierto en Internet) les pide redactar una ficha semanal que podrán re-utilizar en su portafolio; una actividad específica de "portafolio", con exploración y análisis de trabajos de años anteriores, se realiza a mitad del año; un

acompañamiento individual permite a cada uno atraer la atención de los docentes / acompañantes sobre sus dificultades y sus problemas (tres reuniones individuales en el año).

Por el contrario, ninguna lectura formativa del portafolio es asegurada por los docentes / acompañantes. Ellos pueden revisar y comentar un análisis particular, o contestar a consultas puntuales sobre las evidencias o sobre cualquier otro asunto (existe un foro específico para eso), pero de ningún modo pueden entregar una evaluación intermedia sobre la integración de los diferentes elementos o sobre la coherencia del conjunto. Esta movilización y combinación de recursos propios del estudiante es precisamente lo que será evaluado en el portafolio final.

### E.6. La evaluación del portafolio Formasup

Tres jueces evalúan cada portafolio e intentan, a través de estos documentos, situar el nivel de desarrollo profesional de los docentes participantes. Es excepcional que un participante produzca un trabajo insuficiente (eso ocurría solo tres veces en cada 80 trabajos). Sin embargo, sí ha ocurrido que un participante pida algunos meses más para mejorar su trabajo y alcanzar una producción de la cual esté orgulloso. La congruencia entre jueces es generalmente bastante buena, especialmente cuando se refieren a las competencias que guían la formación. La noción de nivel de desarrollo, en cambio, se mantiene como algo difícil de abordar y objetivar. Sería más correcto juzgar el desarrollo pretendido según lo que fue "logrado o no logrado", pero las exigencias administrativas de nuestra institución nos fuerzan a establecer niveles de los grados (satisfacción, distinción, gran distinción —distinción máxima) que aún no logramos armonizar de buena forma con los niveles reales de desarrollo de la competencia. Es necesaria más investigación para afinar estos niveles.

## F. Portafolios con los estudiantes de Logopedia en la ULG

### F.1. El contexto

En conformidad con las recomendaciones europeas en el ámbito de formación inicial en ortofonía/logopedia, la Universidad de Liège organiza un Master en Logopedia de 120 créditos ECTS, repartidos en dos años académicos. El acceso a este Master está condicionado al éxito en un grado de bachiller (Bachelor) en Logopedia de 180 créditos ECTS (en tres años), que pueden ser realizados en la universidad (Bachelor de transición) o en la enseñanza superior no universitaria (Bachelor profesionalizante). En este último caso se exige un año adicional, preparatorio al Master. La formación completa se reparte en 5 o 6 años, dependiendo de la trayectoria del estudiante, y contiene muchas horas de práctica en terreno (300 horas -15 créditos- en Master 1 y 360 horas -18 créditos- en Master 2). En el último año los estudiantes pueden elegir una

especialización entre cuatro salidas posibles: (i) sordera, (ii) voz, (iii) lenguaje escrito y afasia, y (iv) lenguaje oral y discapacidad (hándicap). Son cerca de 50 estudiantes por año y una quincena por salida, con excepción de la salida “sordera”, que reúne 5 o 6 estudiantes cada año.

Desde 2007 el equipo docente del Master en Logopedia ha iniciado un importante trabajo de reorganización de la enseñanza para evolucionar hacia una visión de programa, más conectada con las necesidades y realidades del terreno. Este cambio corresponde a la voluntad de derribar las fronteras entre los diferentes cursos teóricos y mejorar la formación clínica de los estudiantes, esencialmente adquirida a través de las estancias de terreno, pues era poco trabajada en la universidad. La primera etapa de esta transición consistió en la elaboración de un referencial de competencias profesionales con el apoyo metodológico del IFRES<sup>75</sup> y la supervisión científica de Jacques Tardif. Este referencial en Logopedia (Maillart, Grevesse y Sadzot, 2010) incluye cinco competencias que deben ser desarrolladas por los estudiantes a lo largo de su formación inicial y continua:

- Asumir la responsabilidad de la prevención en el ámbito de los trastornos que corresponden al campo de acción de el/la logopeda;
- Evaluar a un paciente;
- Tratar a un paciente que presenta un trastorno perteneciente al campo de acción de el/la logopeda;
- Establecer una relación profesional;
- Desarrollar la experticia requerida para una práctica logopédica de calidad al servicio del paciente y de la sociedad.

Hasta hoy, el portafolio ha sido introducido principalmente a nivel del Master, como dispositivo integrador entre los cursos teóricos y la formación clínica. Sin embargo, las experiencias realizadas nos incitan actualmente a extender este dispositivo a la integralidad de la formación, introduciéndolo desde el primer año. Estando esta extensión actualmente en desarrollo, solo las experiencias relativas al Master serán presentadas aquí.

## F.2. Un portafolio basado en un referencial

La inserción de un portafolio en la carrera de Logopedia se ha impuesto como una consecuencia lógica de la opción por un programa basado en competencias. Después de haber identificado, en el referencial, las diferentes competencias profesionales que se deseaba lograr, los problemas de su desarrollo (entrenamiento, ejercitación) y de su evaluación han sido rápidamente planteados. Así, apareció que los estudiantes tenían pocas oportunidades de trabajar explícitamente algunas competencias (por ejemplo,

<sup>75</sup> Institut de Formation et de Recherche en Enseignement Supérieur, de la Universidad de Liège.

la relación profesional). La introducción de un dispositivo que demande a los estudiantes reflexionar sobre algunas de sus adquisiciones implícitas, documentar sus aprendizajes, y desarrollar su reflexión profesional, ha demostrado ser indispensable.

En este marco, una primera experiencia tuvo lugar en 2009, con una decena de estudiantes de último año, en el contexto de un seminario de desarrollo profesional. El dispositivo propuesto se distribuyó a lo largo de tres meses y consistió en tres encuentros mensuales, grupales, de tres horas cada uno (T1-T2-T3), y una cita individual de presentación del portafolio de 30 minutos (T4). Cada encuentro apuntaba a un objetivo preciso (por ejemplo: trabajo de representaciones profesionales) y fue precedida y/o seguida de una preparación individual. El portafolio pedido a los estudiantes debía reflejar el trabajo emprendido y estar organizado en torno a dos puntos principales:

- 1) Autoevaluación y mirada crítica sobre el trayecto de desarrollo profesional: ¿Cuáles son sus adquisiciones / aprendizajes / ganancias? ¿Cuáles son sus lagunas / vacíos actuales?
- 2) Entregar evidencias acerca de tres competencias (originadas de fuentes diferentes), y evidencias de una actitud, que hayan sido trabajadas durante su estancia en terreno.

Esta primera experiencia fue positivamente apreciada por los estudiantes (Maillart, Deum, Grevesse y Sadzot, 2009) y permitió evidenciar algunas dificultades. Entre ellas, la dificultad de los estudiantes para comprender la noción de evidencia y de los docentes para evaluarla.

Luego de esta primera experiencia el portafolio —en la forma de una carpeta de integración organizada en torno a las cinco competencias del referencial— se mantuvo como un componente de la evaluación en el último año, para los estudiantes de la salida “lenguaje oral y discapacidad”. En esta salida un sistema de acompañamiento de las estancias de terreno tiene lugar mensualmente, con reuniones de tres horas en cada ocasión. Allí los estudiantes presentan situaciones problemáticas complejas que han sido vividas en el terreno, bajo la supervisión de un tutor clínico. Este tutor guía la resolución clínica y ayuda a los estudiantes a clarificar la noción de evidencias, identificando elementos que podrían ser incluidos en su portafolio. A fin del año los estudiantes deben presentar un informe demostrando su evolución y su dominio de al menos tres de las cinco competencias del referencial. Este informe es evaluado en conjunto por la responsable académica de la salida y por el tutor clínico del seminario de acompañamiento. La calificación obtenida es frecuentemente bien correlacionada con la calificación de la estancia en terreno, otorgada por el tutor clínico de terreno, que ha seguido al estudiante durante su estancia y que no ha basado su calificación en el portafolio, sino sobre sus realizaciones clínicas en contexto. Lo anterior apoya la validez ecológica (ver Capítulo 4) del portafolio como herramienta de evaluación del desarrollo profesional.

### F.3. La calidad de las evidencias

Como ya hemos dicho, una de las dificultades de los estudiantes es la elección y la justificación de las evidencias. Con frecuencia los estudiantes se contentan con evidencias “crudas” o poco justificadas. Es por esto que se propuso ejemplos concretos, para ayudarles a clarificar la noción de evidencias y evaluar la calidad del proceso reflexivo asociado. Por ejemplo, la participación en una jornada de formación profesional organizada fuera de la universidad puede ser considerada como una evidencia para ilustrar el recurso “actualización de sus conocimientos de manera autodidacta o en formación continua”, vinculado a la competencia “desarrollar la experticia requerida para una práctica logopédica de calidad”. Sin embargo, la práctica reflexiva vinculada a esta evidencia será juzgada de manera diferente si el estudiante se conforma con proporcionar un certificado de participación en la jornada de formación (evidencia cruda), o si es capaz de proponer cambios concretos, pertinentes y medibles en su práctica, como consecuencia de los elementos extraídos de la jornada de formación (evidencia elaborada). La Tabla 2, que detalla los diversos niveles de las evidencias, es comunicada a los estudiantes y guía la evaluación del portafolio.

Tabla 2. Ejemplo de indicadores de calidad de las evidencias jerarquizados por niveles de elaboración (1 = básico; 4 = excelente)

Nivel 1	Documento objetivo bruto dando prueba de un hecho, de una realización personal. Ej. Certificado de presencia (entregado por el organizador) a una jornada o curso de formación, copia de una “evaluación logopédica (fonoaudiológica)” realizada, fotografía de un material concebido para una rehabilitación, etc.
Nivel 2	Documento objetivo acompañado de un comentario personal. Ej. Resumen de la formación seguida, comentario sobre el contexto de la evaluación y/o las particularidades del paciente, explicaciones del material construido, etc.
Nivel 3	Documento objetivo acompañado de un comentario personal y crítico (presencia de vínculos explícitos entre las dimensiones clínicas y teóricas). Ej. Crítica de la formación seguida, comentario crítico sobre el contexto de la evaluación y/o sobre las particularidades del paciente, motivación crítica del material construido, etc.
Nivel 3	Documento objetivo acompañado de un comentario personal crítico y de perspectivas de regulación (idealmente medible). Ej. Explicación de las consecuencias clínicas derivadas de la participación en una jornada o curso de formación, presentación detallada de las variantes posibles adaptadas a situaciones particulares y línea de base para un material clínico, etc.

### G. Discusión y perspectivas

#### Una herramienta de evaluación exigente

Ya sea con los docentes en formación continua o con los logopedas en formación inicial, nos parece que el portafolio constituye un buen medio para permitir al estudiante darse cuenta del estado de desarrollo de sus competencias. Para esto es necesario que tenga a su disposición un referencial que precise las competencias esperadas al final del proceso de formación. También es necesario que se haya beneficiado de un acompañamiento ad-hoc, en la forma de seminarios, de reuniones individuales, de supervisión en el terreno por un tutor de estancia, de discusiones sobre la noción de evidencias, además de reflexión crítica sobre la base de portafolios realizados por estudiantes de años anteriores. Este tipo de producción es exigente y se justifica especialmente en un enfoque de “programa”. En efecto, no se concibe que los estudiantes deban entregar un trabajo de este tipo en cada uno de sus cursos de forma no integrada, no coordinada. En tal caso, invertirían una energía considerable en separar los contenidos, cuando la noción de competencia reclama una integración de estos contenidos.

#### Niveles de desarrollo difíciles de definir

Aunque los portafolios sean hoy en día muy utilizados en la educación superior, y en particular en los programas profesionalizantes, continúa siendo complejo para los equipos de docentes establecer niveles de desarrollo de cada competencia del programa, de modo que la progresión de los estudiantes hacia los niveles más altos de desarrollo de estas competencias esté bien demarcada, con claros puntos de referencia. Analizar los portafolios producidos por los estudiantes es una de las vías que nos debieran permitir establecer, y después afinar, estos niveles de desarrollo.

#### Un necesario apoyo a los equipos de docentes

En las instituciones que deseen ver sus programas evolucionar hacia este tipo de integración de la noción de competencias, y su evaluación a través de los portafolios, es necesario prever un apoyo o guía a los equipos de docentes, y la comunicación y vinculación entre ellos. Introducir portafolios no es anodino. Significa pulsar una tecla que fuerza a cambiar las prácticas en profundidad, en beneficio de una mayor coherencia, ... pero con el costo de volver repetidamente sobre algunas discusiones y con una importante inversión de tiempo. Para que este tiempo de los docentes sea invertido en forma útil, la Universidad de Liège optó por dotarse de guía o acompañamiento externo. Se solicitó consultores para apoyar a los equipos de docentes que se comprometían en este tipo de cambio. Así, una decena de equipos fue acompañada en la revisión de sus programas, lo que probablemente no hubiese ocurrido sin este motor externo.

De naturalezas diversas, hoy en día los portafolios reciben mucha atención en la educación superior. Tienen efectos poderosos y prometedores. Nuevas experiencias nacen y suscitan el entusiasmo de los actores. Sin embargo, estas experiencias no deben ocultar la necesidad de continuar con los esfuerzos de investigación, y, en particular, de observación del desarrollo de las competencias y de definición de escalones –o niveles de desarrollo– que harán más diagnósticas estas evaluaciones complejas, en beneficio del aprendizaje de los estudiantes.

## Referencias

- BERNSTEIN, D., BURNETT, A., GOODBURN, A. y SAVORY, P. (2006). *Making Teaching and Learning Visible: Course Portfolios and the Peer Review of Teaching*. Bolton, MA: Anker.
- MAILLART, C., GREVESSE, P. y SADZOT, A. (2010). Elaboration d'un référentiel de compétence en logopédie/orthophonie. In A. Ammar y M., Sbihi, AIPU 2010 *Réformes et changements pédagogiques dans l'enseignement supérieur*. CD-ROM. Doi : <http://hdl.handle.net/2268/63155>
- MAILLART, C., DEUM, M., GREVESSE, P. y SADZOT, A. (2010). Le portfolio appliqué à la formation en logopédie. Communication présentée au 7ème Congrès du Comité Permanent de Liaison des Orthophonistes Logopèdes (CPLOL). Doi : <http://hdl.handle.net/2268/13677>
- POUMAY, M., y GEORGES, F. (Cartographe). (2009) *Prosup: Professionnaliser l'enseignement et l'apprentissage dans le supérieur*. Consulté le 06/06/2010 dans <http://www.mindmeister.com/fr/26912925/prosup-2009-2010-poumay-georges-2009-fr>
- PRÉSENT, R., BERNARD, H., y KOZANITIS, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme*. Montréal: Presses internationales Polytechnique.
- TARDIF, J. (2006). *L'évaluation des compétences: Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Education.
- VAN TARTWIJK, J., DRIESSEN, E. y EPICG TEAM (2005). *Typologie de portfolios électroniques*. EUN, retrieved on July 10th, 2005, from [http://www.eun.org/eun.org2/eun/en/Celebrate\\_LearningObjects/content.cf-m?ov=33515ylang=fr](http://www.eun.org/eun.org2/eun/en/Celebrate_LearningObjects/content.cf-m?ov=33515ylang=fr)
- ZEICHNER, K. M. y Hutchinson, E. (2004). Le rôle du portfolio de l'enseignant comme outil pour identifier et développer les compétences des enseignants. *Recherche et Formation*, 47, 69-78.

# IDEAS E INNOVACIONES Dispositivos de Evaluación de los Aprendizajes en la educación

Dieudonné LECLERCQ y Álvaro CABRERA MARAY 2014

## Resumen de cada capítulo

Los editores y autores principales del libro

p. 11-13

### Prologo

Álvaro Cabrera &  
Dieudonné  
Leclercq

### Parte 1: Conceptos clave en educación

p. 15-20

1	<b>ATOME (Alineamiento en un Tablero de Objetivos, Métodos y Evaluaciones.</b> Da una visión panorámica de los tres pilares de un programa de formación: los objetivos (y sus 4 niveles de alcance), los Métodos (y sus 8 Eventos de Enseñanza-Aprendizaje), las evaluaciones (y sus 4 niveles de profundidad), insistiendo sobre la Triple Concordancia (u alineamiento) O-M-E y dando ejemplos de inconsistencia.	<b>D.Leclercq &amp; Álvaro Cabrera</b> p. 23-34
2	<b>Los componentes de un dispositivo de evaluación de los aprendizajes (DEA)</b> Da una visión de los vínculos entre las finalidades (formativas o sancionantes) de la evaluación, las competencias que desarrollar y los recursos que dominar, las condiciones de un dispositivo, las herramientas y los criterios de calidad de cada componente de un DEA.	<b>D. Leclercq</b> p. 35-50
3	<b>El prisma de las características de un Dispositivo de Evaluación de los Aprendizajes (DEA)</b> Presenta las características y las condiciones de un DEA como las facetas de un prisma: Quien (los agentes) evalúa, cuando (de manera definitiva o mejorable), quienes (individuo o grupo), para quienes (pública o confidencial), como (objetivamente o subjetivamente; estandarizada o adaptativa), que modifican la medición o su interpretación.	<b>D. Leclercq</b> p. 51-82
4	<b>ETIC PRAD: Ocho criterios de validez de un Dispositivo de Evaluación de los Aprendizajes (DEA)</b> Presenta 8 tipos de validez de un componente de un DEA: Ecológica (cerca de la situación real), Teórica (razonamiento o teoría que lo funda), Informativa (o diagnóstica), Consecuencial (lo que resulta del componente), Predictiva (correlada con otras mediciones), Replicabilidad (o fiabilidad), Aceptabilidad (para los profesores, los estudiantes, el público), Deontológica (equitativo).	<b>D. Leclercq</b> p. 83-92
5	<b>Autodescribir y evaluar el Dispositivo de Evaluación de los Aprendizajes (DEA) de un curso</b> Propone una secuencia que puede seguir un profesor para definir un DEA para su curso, es decir sus objetivos, sus métodos y sus evaluaciones, presentándoles en una tabla de modo que aparecen los vínculos y las ausencias de vínculos.	<b>D. Leclercq &amp; Álvaro Cabrera</b> p. 93-102

6	<p><b>La calificación subjetiva de los desempeños complejos: Criterios y rubricas</b>                  Presenta la docimología y sus evidencias de los efectos de notación o de calificación subjetiva (ley de Posthumus, ausencia de concordancia intra y inter-jueces, efectos de halo, de secuencia, de estereotipo, de confirmación (o de inercia). Además de esta docimología “negativa”, presenta principios de una docimología positiva y varios tipos de escalas (ej: la de Mercali) y rubricas.</p>	<p><b>D. Leclercq &amp; Álvaro Cabrera</b>  p. 103-128</p>
7	<p><b>Evaluar la capacidad de resolver problemas</b>                  Explica la diferencia entre una pregunta y un problema, el cono de la experiencia (Dale), y las heurísticas de Polya para resolver problemas. Da varios ejemplos de evaluaciones apropiadas a medir la capacidad y detectar los procesos utilizados en la resolución de problemas: las cascadas convergentes y divergentes, las análisis fraccionadas de casos (AFC), la facilitación progresiva, la medición de la búsqueda de información (Shannon, Rimoldi). Da ejemplos de medición de la creatividad, de la capacidad de aproximación y una teoría de la auto-fijación de la dificultad, como de la perseverancia.</p>	<p><b>D. Leclercq, S. Delcomminette</b>  (HERS) &amp; A. Cabrera p. 129-152</p>
8	<p><b>ECOE: Exámenes Clínicos Objetivos y Estructurados</b>                  Esta técnica consiste en una sucesión de estaciones en cada de cuales se juegan roles (simulaciones) donde el profesor juega el paciente (el estudiante jugando el del medico o de la enfermera) u el cliente (el estudiante jugando el del farmacéutico), o... para medir competencias, es decir capacidad de actuar en situación compleja. El sistema de notación incluye las actitudes, las destrezas, y la cognición. Las reacciones de los participantes como la predictividad de estas mediciones son presentadas.</p>	<p><b>G. Philippe (ULg), D. Leclercq &amp; J-P. Bourguignon (ULg)</b> p. 153-170</p>
9	<p><b>Meta cognición y Tests Espectrales Metacognitivos (TEMs)</b>                  Para los docentes que quieren desarrollar y medir capacidades como la vigilancia cognitiva, el espíritu crítico, la auto-evaluación (y la meta cognición) y el desarrollo epistemológico es presentada el método “Test Espectrales Meta cognitivos” que combina PSM con SGI (cap. 13, 14 y 15), grados de certeza (cap. 15 y 16), debate y reflexión meta cognitiva. Presenta los aspectos técnicos como los resultados obtenidos en varios ámbitos (cognitivo, epistemológico, meta cognitivo).</p>	<p><b>D. Leclercq &amp; Álvaro Cabrera</b> p. 171-196</p>
10	<p><b>Evaluar los Aprendizajes en la Pedagogía Por Proyectos (PPP)</b>                  La PPP permite de desarrollar y medir competencias complejas (incluido trabajar en equipo), con un enfoque sobre rubricas, tan como sus componentes (recursos) en términos de cognición, actitudes, destrezas. Se puede aplicar los principios de evaluación a 360° (por los pares, por su mismo, por los docentes, por el público). El capítulo plantea (y ilustra sobre un caso) el problema de la convergencia (o ausencia de congruencia) entre estas varias fuentes de evaluación, y el problema de la ponderación de los criterios.</p>	<p><b>Álvaro Cabrera</b>  p. 197-220</p>
11	<p><b>Evaluar la contribución de cada participante a un trabajo grupal</b>                  Distingue colaboración y cooperación, presenta los elementos que deben ser parte de un contrato al inicio, y después presenta 6 métodos para evaluar el valor añadido de cada participante al trabajo de grupo. Ilustra el método 4 (declaraciones de participación) con un ejemplo, el de PARMs (Proyectos de Animación Reciproca Multimedia) y sus criterios DECLAR, el método 5 (observación continua con la simulación de actividad parlamentaria y el método 6 (observar la colaboración) con la pauta de Bales. .</p>	<p><b>D. Leclercq, P. Gillet (ULg), M. Erpicum (ULg) &amp; A. Cabrera</b> p. 221-242</p>
12	<p><b>Los Portfolios: Hacia una evaluación más integrada y coherente con el concepto de desempeño complejo</b>                  Este principio (y método) de evaluación sirve no solo a evaluar desempeños complejos como estancias en terreno, sino de constituir una integración de varias evaluaciones. Es ilustrado en dos carreras de la universidad de Liège: Formasup o Master en Pedagogía Universitaria (con sus instrucciones o consignas de redacción del portfolio) y el Master en Logopedia (que permite de discutir de 4 niveles de calidad de evidencias).</p>	<p><b>M. Poumay (ULg) &amp; Chr. Maillard (ULg)</b> p. 243-260</p>

13	<p><b>Las Preguntas de Selección Múltiples (PSM): del currículo escondido a la vigilancia cognitiva</b>                  Presenta los retos del currículo oculto y de la espontaneidad vs la limitación a respuestas sobre sollicitación. Explica como la vigilancia cognitiva se puede entrenar y medir con una consigna valida por las PRB (Preguntas a respuesta Breve) y las PSM (Preguntas a Selección Múltiple): las Soluciones Generales Implícitas (SGI) como “Ninguna, Todas, falta datos, Absurdo”. Da una definición muy precisa de PSM, sus formas de presentación, sus ventajas y desventajas y presenta los modelos mentales que cada de 8 consignas (instrucciones) favorece. Presenta la fórmula que vincula la fiabilidad de la nota final en la prueba, el número de PSM y el número de soluciones en ella.</p>	<p><b>D. Leclercq &amp; Álvaro Cabrera</b>                  p. 261-286</p>
14	<p><b>Reglas de redacción de las Preguntas de Selección Múltiples y la habilidad para responder pruebas</b>                  Presenta 24 reglas (repartidas en 5 categorías) y los dispositivos experimentales (preguntas sobre contenidos ficticios) que permiten verificarlas, tan como los resultados de estas verificaciones en caso de transgresión de las reglas.</p>	<p><b>D. Leclercq</b>                  p. 287-300</p>
15	<p><b>Evaluar procesos cognitivos según la Taxonomía de Bloom</b>                  Presenta modalidades de evaluación apropiadas a cada de los 6 niveles de los procesos mentales descritos en la taxonomía de Bloom: la memoria (de re-cognición y de evocación), la comprensión (con la definición de Smedslund), la aplicación, el análisis (y las Preguntas PRIM-BIS para diferenciar entre análisis y comprensión, la síntesis y la creación (y los criterios de Torrance), el juicio(incluido la capacidad de aproximar).</p>	<p><b>D. Leclercq</b>                  p. 301-328</p>
16	<p><b>Auto-evaluación con grados de certeza: un microscopio para la evaluación de los aprendizajes</b>                  Presenta los retos del uso de grados de certeza: epistemológico (de definición de “dominio”), de medición en investigación (la necesidad de un microscopio del pensamiento), de caracterización practica (utilizable – inutilizable) de niveles de conocimiento) y de fijación de umbrales de éxito os resultados y de excelencia. Presenta las condiciones metodológicas de uso (3 principios), las distribuciones espectrales de calidad de les respuestas, las nociones de meta memoria y de meta comprensión (el JOC o juicio de comprensión).</p>	<p><b>D. Leclercq</b>                  p. 329-356</p>
17	<p><b>Grados de certeza y docimología: como calificar</b>                  Denuncia varios sistemas de cotejo inapropiados y la importancia (impredecible) de tener en cuanta el realismo de las respuestas acertadas por un estudiante en una prueba. Explica como verificar (con la ley binomial) la presunción de realismo, cálculo de un índice de calibración. Trata de la sobrestimación y de resolución (Discriminación y lucidez), tan como de una pauta innovadora de cotejo basada en ;los grados de certeza.</p>	<p><b>D. Leclercq</b>                  p. 357-386</p>
18	<p><b>PdP: Pruebas de Progreso</b>                  Presenta una modalidad de evaluación en cual la universidad de Maastricht se ha ilustrada como pionera: la Pruebas de Progreso que consisten en presentar el mismo día a todos los estudiantes de una carrera (que sean de primer o de ultimo año) una prueba sobre todos los contenidos de la carrera (centenas de preguntas), cuatro veces por año (con pruebas “paralelas”). Las ventajas y desventajas son revisitadas, como el modo de comunicar los resultados, original también. Estos principios son ilustrados por su aplicación en Maastricht desde cuarenta años.</p>	<p><b>D. Leclercq, A. Cabrera &amp; C. Van der Vleuten (U. Maastricht)</b>                  p. 387-408</p>
19	<p><b>TCS : El Test de concordancia de Script</b>                  Esta técnica ha sido concebida para medir la capacidad clínica de tratar la información. Ha sido utilizada principalmente en medicina (revisión de opinión desde una información adicional). Es ilustrada con un ejemplo y resultados de su aplicación en la univ. de Liège.</p>	<p><b>V. Massart (ULg), A. Collard (ULg) D. Giet (ULg)</b>                  p. 409-418</p>

20	<p><b>Concebir Dispositivos de Evaluación de los Aprendizajes (DEA) al nivel de un programa</b>                  Presenta tres experiencias de desarrollo de un DEA al nivel de una facultad: la de Farmacia en Liège y las de medicina en Liège y en Maastricht.</p>	<p><b>D. Leclercq,                  C. Van der Vleuten                  &amp; A. Cabrera</b>                  p. 419-430</p>
21	<p><b>Retroinformaciones (Feedbacks )</b>                  Empieza con el problema de la profundidad de penetración de una retroinformación, desde sobre los detalles de ejecución de la tarea hasta el <i>Self</i> ( es porque son presentadas las teorías de William James sobre la auto-estima y la <i>FIT</i> o <i>Feedback Intervention Theory</i>). Un modelo integrador (llamado CAIRO) es presentado. Varios modos de presentación de las retroinformaciones después de una prueba son presentados. Una modalidad, utilizada en la UCH (Universidad de Chile) que se focaliza al esencial, es presentada con un ejemplo.</p>	<p><b>D. Leclercq,                  M. de la Fuente                  (UCH) &amp; A.                  Cabrera</b>                  p. 431-454</p>
22	<p><b>Los roles de un SMART: Servicio Metodológico de Apoyo a la Realización de Tests</b>                  Un (SMART) ayuda docentes en la concepción y la realización de pruebas estandarizadas y en el procedimiento de las respuestas de los estudiantes (calcula de varios índices relativos a cada pregunta y cada solución de las PSM), como en las retroinformaciones automatizadas a los estudiantes. Un enfoque especial es dedicado al uso de cajas de voto a distancia (<i>clickers</i>).</p>	<p><b>D. Leclercq &amp;                  P. Detroz (ULg)</b>                  p. 455-476</p>
23	<p><b>Índices cuantitativos en Docimología</b>                  Consiste en un catálogo de conceptos útiles para tratar cuantitativamente los datos resultando de evaluaciones estandarizadas como</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-los tipos de categorías (nominales, ordinales, métricas).</li> <li>-los índices relativos a una distribución : índices de centración (Modo, Mediana, Media), de dispersión (rango, cuartiles, desviación estándar), de posiciones relativas o normativas (la nota z, los percentiles) de la forma de la distribución (asimetría o <i>skewness</i>).</li> <li>-las presentaciones gráficas de distribuciones.</li> <li>-índices de comparación o de progreso: la amplitud del efecto (AE), la ganancia relativa (GR).</li> <li>-la fiabilidad de la nota (<i>reliability</i>) al total de la prueba y el alfa de Cronbach.</li> <li>-el umbral de éxito, fijado a priori o a posteriori.</li> <li>-el índice de discriminación (correlación punto <i>biserial</i> o <i>rpbis</i>) de un modo de respuesta aplicado a cada de las soluciones de cada PSM</li> <li>-el análisis automática de una prueba</li> <li>-el valor heurístico de los nubes de puntos.</li> </ul>	<p><b>D. Leclercq,                  R. Roco (Chile)                  &amp;                  A. Cabrera</b>                  p. 477-543</p>
24	<p><b>Index de los autores</b>                  426 autores citados.</p>	<p><b>D. Leclercq &amp;                  A. Cabrera</b>                  p. 545-549</p>
25	<p><b>Index de los conceptos</b>                  Se puede bajar gratuitamente via <a href="http://hdl.handle.net/2268/180060">http://hdl.handle.net/2268/180060</a></p>	<p><b>D. Leclercq &amp;                  A. Cabrera</b></p>