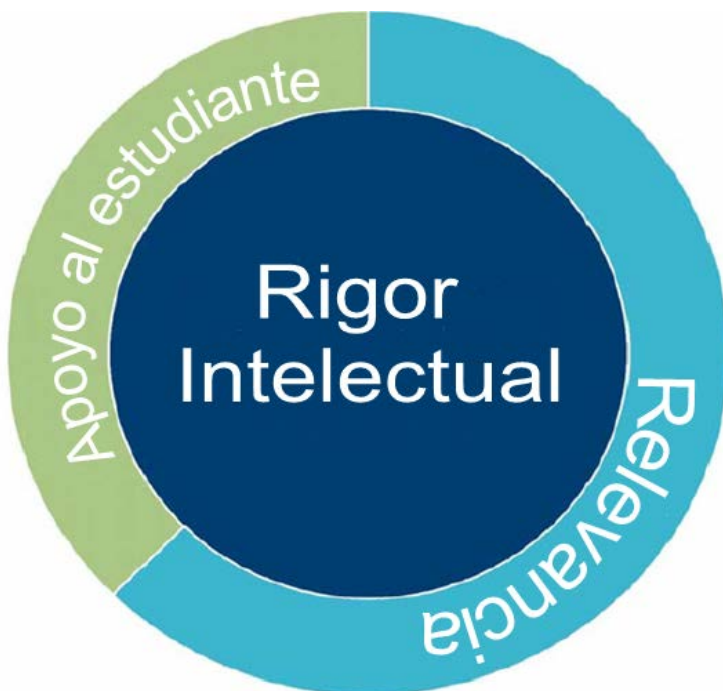


# MARCO DE CALIDAD PARA LA EVALUACIÓN: Una Guía para la Práctica Evaluativa en la Educación Superior (\*)



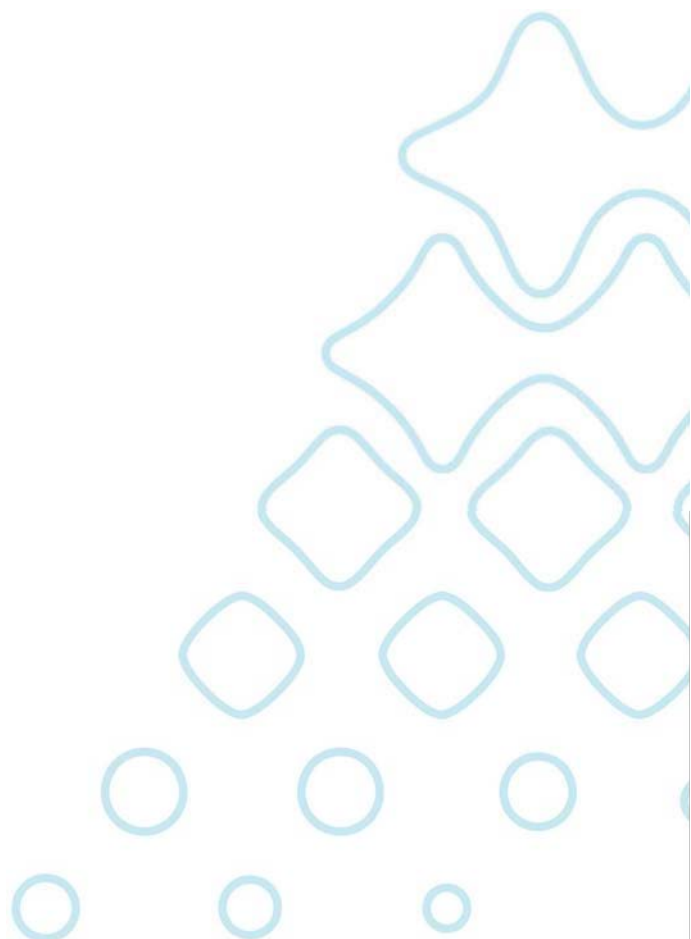
THE UNIVERSITY OF  
**NEWCASTLE**  
AUSTRALIA

Jennifer Gore, James Ladwig,  
Wendy Elsworth y Hywel Ellis  
(\*) Traducción al español:  
Grupo EVALfor (evalfor@uca.es)

# **MARCO DE CALIDAD PARA LA EVALUACIÓN: Una Guía para la Práctica Evaluativa en la Educación Superior (\*)**

Jennifer Gore, James Ladwig,  
Wendy Elsworth y Hywel Ellis  
**Universidad de Newcastle**

(\*) Traducción al español:  
Grupo EVALfor – [evalfor@uca.es](mailto:evalfor@uca.es)



*El apoyo a esta publicación viene dado por The Australian Learning and Teaching Council Ltd (Consejo Australiano de Aprendizaje y Enseñanza), una iniciativa del Departamento Gubernamental de Educación, Empleo y Relaciones en los Puestos de Trabajo. Las visiones expresadas en esta publicación no reflejan, necesariamente, aquellas del Consejo Australiano de Aprendizaje y Enseñanza*

*Este trabajo está publicado bajo los términos de Creative Commons Reconocimiento-No comercial-para Compartir bajo la misma licencia 2.5 Australia. Bajo esta licencia usted puede copiar, distribuir, mostrar y realizar el trabajo además de trabajos derivados de este.*

*Atribuciones: Debe atribuir el trabajo a los autores originales e incluir la siguiente declaración El apoyo a la obra original parte del Consejo Australiano de Aprendizaje y Enseñanza, una iniciativa del Departamento Gubernamental de Educación, Empleo y Relaciones en los Puestos de Trabajo.*

*Comercialización: No podrá usar este trabajo con intenciones comerciales.*

*Compartir. Si altera, transforma o recrea este trabajo, deberá distribuir el trabajo resultante bajo una licencia idéntica a la del original.*

*Para cualquier re-uso o distribución, deberá dejar claro a terceros los términos de la licencia de este trabajo. Estas condiciones podrán cambiarse siempre que obtenga el permiso del propietario del copyright.*

*Para ver una copia de esta licencia, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/au/> o envíe una carta a Creative Commons, 171 Second St, Suite 300, San Francisco, CA 94105, USA.*

*Cualquier petición o pregunta relativa a estos derechos deben dirigirse al Australian Learning and Teaching Council, PO Box 2375, Strawberry Hills NSW 2012 o mediante la página Web: <http://www.altc.edu.au>*

2009



# CONTENIDOS

Reconocimientos	4
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>5</b>
Marco de Calidad para la Evaluación	6
Estructura del Marco	7
Recursos Adicionales	8
Cómo Usar Esta Guía	8
<b>1. RIGOR INTELECTUAL</b>	<b>11</b>
1.1 Conocimiento Profundo	12
1.2 Comprensión Profunda	14
1.3 Conocimiento Problemático	16
1.4 Pensamiento de Alto Nivel	18
1.5 Metalenguaje	20
1.6 Comunicación Sustantiva	22
<b>2. RELEVANCIA</b>	<b>25</b>
2.1 Conocimiento Previo	26
2.2 Conocimiento Cultural	28
2.3 Integración del conocimiento	30
2.4 Relación	32
2.5 Narrativa	34
<b>3. APOYO AL ESTUDIANTE</b>	<b>37</b>
3.1 Criterios Explícitos de Calidad	38
3.2 Altas Expectativas	40
3.3 Dirección por el Estudiante	42
Hoja de Codificación	44
Lista de Comprobación	45
Ejemplos de Tareas Codificadas	46
Referencias	53

# RECONOCIMIENTOS

Este Marco de Calidad para la Evaluación (QAF en sus siglas en inglés) ha sido desarrollado como producto del Proyecto de Investigación de la Calidad de Evaluación en las Ciencias Sociales (QASS, en sus siglas en inglés) realizado por la profesora Jennifer Gore, el Profesor asociado James Ladwig, la Doctora Wendy Elsworth, Hywel Ellis, el Doctor Tom Griffiths y el Doctor Robert Parkes de la Universidad de Newcastle. Estos reconocen las inestimables contribuciones de Jill Brasno, Amy Chapman, Heather Sharp y Wayne Durand en la preparación de esta guía. Los investigadores agradecen a los participantes de la Universidad de Newcastle y de los muchos académicos cuyas observaciones y sugerencias han contribuido a la redacción final de esta guía.

Las escalas de codificación y otras notas de esta guía se han creado al investigar la adaptación de la Guía de Prácticas para la Evaluación de la Calidad en la Enseñanza (NSW DET 2005) para el sector terciario. En concreto, las escalas de codificación se derivan de una articulación anterior de varios elementos del modelo de estudios dirigido por: Profesor Fred Newman y asociados sobre "pedagogía auténtica" (1990-95), como parte de la agenda de investigación del CORS (Centro para la Organización y Reestructuración en la Escuela) y del Profesor asociado James Ladwig y el Profesor Bob Lingard (Directores del proyecto) sobre pedagogía productiva (1998-2000) como parte del QSRLS (Estudio Longitudinal para la Reforma de la Escuela en Queensland) y la profesora Jennifer Gore, el Profesor asociado James Ladwig, la Doctora Wendy Elsworth (Investigadores jefes) sobre el proyecto de investigación "Enseñanza de Calidad" como parte de la SIPA (Implicaciones sistémicas de la pedagogía y el Éxito en las escuelas públicas de la NSW). Las escalas de codificación proporcionadas en esta guía son una adaptación de elaboraciones anteriores específicas para el sector terciario.

*El apoyo a esta publicación viene dado por The Australian Learning and Teaching Council Ltd (Consejo Australiano de Aprendizaje y Enseñanza), una iniciativa del Departamento Gubernamental de Educación, Empleo y Relaciones en los Puestos de Trabajo.*

*Las visiones expresadas en esta publicación no reflejan, necesariamente, aquellas del Consejo Australiano de Aprendizaje y Enseñanza*

# INTRODUCCIÓN

El Marco de Calidad para la Evaluación presentado en esta guía se ha desarrollado como un apoyo académico para mejorar la calidad de la evaluación en la educación superior. El Marco de Calidad para la Evaluación es una herramienta que proporciona una crítica significativa y un perfeccionamiento de la evaluación mediante un lenguaje común que permita a los académicos reflejar y perfeccionar sus tareas evaluadoras. Las tareas pueden utilizarse a corto plazo en una sola actividad o a largo plazo en proyectos multidimensionales. Esta guía proporciona la elaboración de las dimensiones y los elementos del Marco de Calidad para la Educación con la intención de ayudar a los académicos a discutir sobre las prácticas de evaluación y a comprender qué constituye la práctica de calidad en la evaluación. Esta guía también se ha creado para que los profesores universitarios puedan observar la calidad de las tareas de evaluación que ellos mismos desarrollan en conjunción con los resultados que se espera de los alumnos del curso.

Las prácticas de evaluación son, evidentemente, más amplias que los materiales escritos usados para evaluar el progreso y los logros de los estudiantes. La definición más restrictiva de evaluación usada en esta guía proporciona un itinerario específico para la mejora, en general, de la práctica evaluativa. El minucioso análisis de materiales de evaluación por escrito en relación con las dimensiones y elementos del marco presentes en esta guía se ha diseñado para ayudar a reflexionar sobre temas de evaluación más amplios, incluyendo información sobre la marcha de la enseñanza y el aprendizaje además del desarrollo del curso.

Esta guía se basa en un modelo para la práctica evaluadora de alta calidad, conocido como modelo de Calidad de Enseñanza, desarrollado inicialmente para mejorar las prácticas en la educación escolar (NSW Departamento de Educación y Formación, 2004). Durante 2008 y 2009, se llevó a cabo un proyecto de la ALTC por investigadores de la Universidad de Newcastle para mejorar y evaluar un modelo para el análisis y mejora de la calidad de las prácticas de evaluación en la educación superior.

En general, se llegó a la conclusión de que las tareas de evaluación parecían ser un reto intelectual, pero rara vez ponía de manifiesto el significado de lo que los alumnos estaban aprendiendo al crear conexiones con la aplicación de su conocimiento más allá de la Universidad; y raramente se proporcionaba a los estudiantes detalles sobre lo que constituye la calidad cuando terminaban las tareas. Un importante hallazgo por parte de los investigadores fue que existía una correlación significativa entre la calidad de las tareas de evaluación y los logros de los estudiantes cuando se utilizaban nuestras medidas, pero que algunos cursos evaluaban a los estudiantes con criterios que no estaban relacionados con la demanda intelectual de las tareas. Además, Los académicos que participaron en el proyecto encontraron que el uso de un marco para las prácticas de evaluación constituía una forma efectiva de analizar, discutir y mejorar la calidad de sus prácticas de evaluación. Los investigadores identificaron la necesidad de aumentar el apoyo a los académicos a la hora de diseñar las tareas de evaluación.

# MARCO DE CALIDAD PARA LA EVALUACIÓN

El Marco de Calidad para la Evaluación posee tres dimensiones que representan las prácticas de evaluación en relación con los logros mejorados de los alumnos. Estas tres dimensiones son:

## 1. RIGOR INTELECTUAL

El rigor intelectual se refiere a la evaluación enfocada en la producción de una comprensión profunda de conceptos importantes y esenciales, así como en las habilidades e ideas. Las tareas de evaluación basadas en un alto rigor intelectual tratan al conocimiento como algo que implica una construcción activa y requiere de los estudiantes comprometerse en un pensamiento de alto nivel además de comunicar sustancialmente sobre aquello que han aprendido.

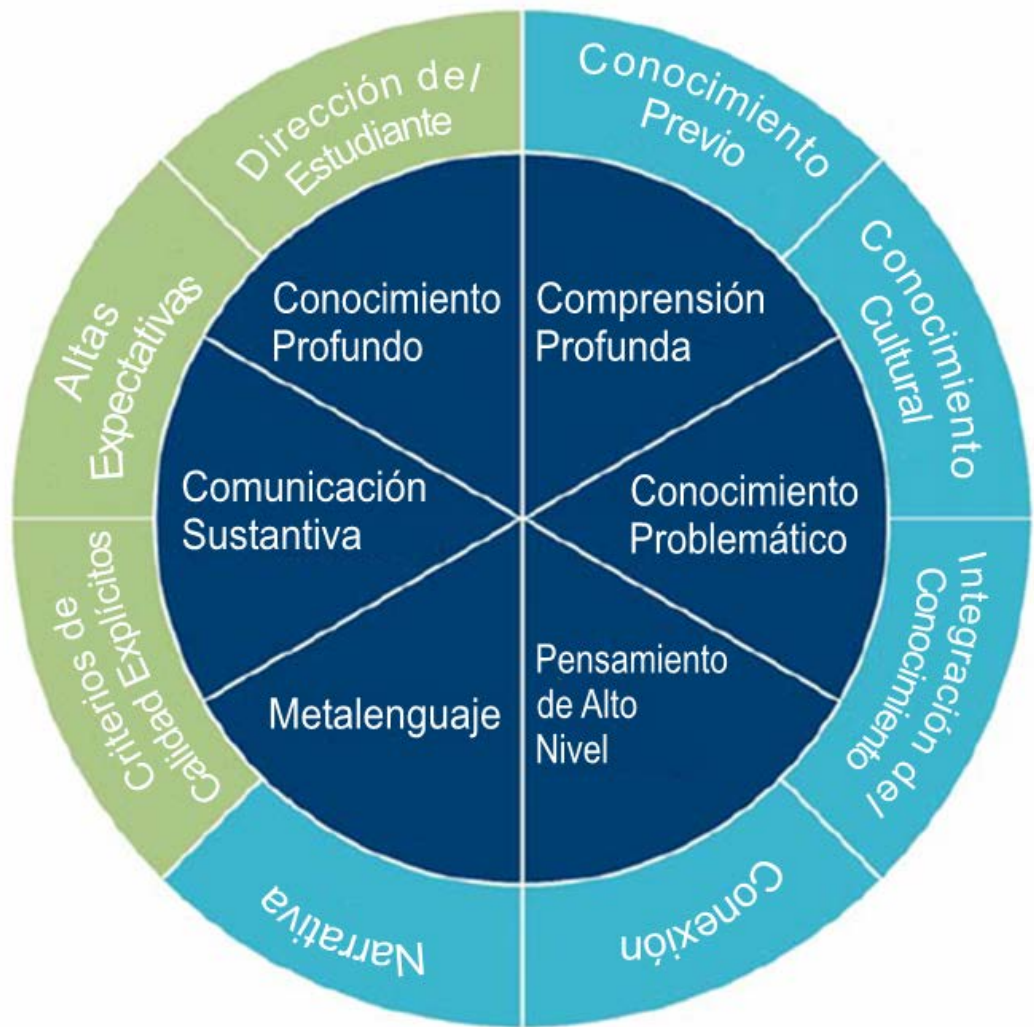
## 2. RELEVANCIA

La relevancia se refiere a una evaluación que ayuda a hacer que el aprendizaje sea más significativo e importante para los estudiantes conectándolos con las demandas intelectuales de su trabajo. Las tareas de evaluación que implican una alta Relevancia marcan una conexión clara con el conocimiento previo y la identidad de los estudiantes, con el contexto más allá de la universidad y con múltiples formas de conocimiento o perspectivas culturales.

## 3. APOYO AL ESTUDIANTE

El apoyo al estudiante se refiere a aquella evaluación que fija unas expectativas, elevadas y explícitas, del trabajo del estudiante.





**Figura 1 El Marco de Calidad para la Evaluación**

Cada una de las tres dimensiones del Marco de Calidad para la Evaluación comprende un número de elementos. La figura 1 representa las tres dimensiones y sus elementos en un intento de ilustrar la centralidad del Rigor Intelectual en las prácticas de evaluación y pone de manifiesto la manera en la que las dimensiones de Apoyo al Estudiante y la relevancia proporcionan un armazón, además de subrayar las conexiones necesarias para el estudiante.

# ESTRUCTURA DEL MARCO

El Marco de Calidad para la Evaluación comprende tres dimensiones: Rigor Intelectual, Relevancia y Apoyo al Estudiante; evidencia de lo que podemos encontrar en una tarea escrita dada a los estudiantes con la intención de evaluación o aprendizaje. Se propone un juicio sobre cada elemento en relación con unas preguntas guía y una escala de cinco puntos. Esta guía proporciona la siguiente información sobre cada elemento del modelo:

## DEFINICIÓN

Cada elemento se describe en términos generales para indicar lo que debe observarse cuando el elemento es altamente evidente, a diferencia de lo que debería observarse cuando hay poca o ninguna evidencia del elemento en la tarea de evaluación.

## ELABORACIÓN

Se proporcionan notas para cada elemento que subraya las implicaciones de los elementos para la evaluación en la educación superior y para responder a las preguntas más usuales en cuanto al significado y la aplicación del elemento.

## ESCALA DE CODIFICACIÓN

Cada elemento está dividido en cinco "códigos" o "puntuaciones" con un descriptor para cada uno de ellos. Los códigos o puntuaciones proporcionan la base para la reflexión y el diálogo profesional. La escala de codificación del 1 al 5 se basa en aspectos observables de la práctica de evaluación. La codificación de algunos elementos es proporcional, por lo que se marca una distinción entre, por ejemplo, "ninguna", "alguna" y "todas" las tareas, o de "mínimamente" a "sustancialmente". La codificación de otros elementos es condicional, en cuanto a que el código más apropiado depende de si una tarea ha alcanzado una condición concreta, por ejemplo, si la tarea requiere que el conocimiento sea tratado como una cuestión abierta.

## NOTA PARA LA MEJORA DE LAS TAREAS

Si bien los académicos deberían intentar alcanzar puntuaciones altas en las tres dimensiones de todas las tareas, no es realista esperar que todas las tareas tenga una puntuación alta en cada elemento. Sin embargo, animamos a los académicos a que consideren qué se necesitaría para alcanzar una puntuación alta en cada elemento. Las sugerencias proporcionadas en relación con cada elemento ofrece algunas ideas para conseguir puntuaciones altas

# RECURSOS ADICIONALES

Al final de la guía se encuentran cuatro recursos adicionales.

## HOJA DE CODIFICACIÓN

En la página 44 se proporciona una plantilla para registrar los códigos asignados para cada tarea.

## LISTA DE COMPROBACIÓN

Esta lista de comprobación que aparece en la página 45 puede usarse como referencia para profesores que quieran hacer una revisión rápida de la calidad de una tarea evaluativa sin tener que llevar a cabo todo el proceso de codificación. Por favor, tenga en cuenta que esta lista solo proporciona una revisión indicativa de la calidad de las tareas y no implica el mismo nivel de análisis significativo que se alcanza al realizar el proceso de codificación completo. La lista de comprobación arroja mejores resultados una vez que el profesorado ha alcanzado una comprensión en profundidad del Marco de Calidad para la Evaluación.

## EJEMPLOS DE TAREAS CODIFICADAS

Se proporcionan dos tareas, usando el Marco de Calidad para la Evaluación, que sirven de ejemplo de cómo puede usarse el proceso de codificación para analizar la calidad de las tareas de evaluación. Los ejemplos de las tareas codificadas comienzan en la página 46.

## REFERENCIAS

En la página 53 se proporciona una lista de referencias usadas para el desarrollo de esta guía.

# CÓMO USAR ESTA GUÍA

## EVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE.

El Marco de Calidad para la Evaluación y los procesos asociados de codificación detallados en esta guía están diseñados para proporcionar las bases para una reflexión, diálogo y mejora profesional. Una puntuación alta no se consigue necesariamente con un estilo de evaluación o estrategia de evaluación en particular. Por el contrario, una puntuación alta requiere un acercamiento a la evaluación que esté dirigido a estimular a los alumnos con rigor intelectual, proporcionándoles oportunidades que dejen claro a los estudiantes la importancia de lo que están aprendiendo y que ofrezca apoyo para que los estudiantes manifiesten las expectativas de su aprendizaje.

Más abajo se proporcionan algunas ideas para el uso de esta guía.

- Analizar una tarea de evaluación existente de acuerdo con el Marco de Calidad para la Evaluación usando las escalas de codificación proporcionadas y determinar si las puntuaciones asignadas sugieren formas en las que la tarea en su conjunto podría mejorarse.
- Trabajar con los compañeros para analizar una selección de tareas de un programa para revisar el abanico de tareas proporcionadas a los alumnos durante sus estudios.
- Mantener un registro de los códigos a los que se les asigna diferentes tareas que puedan proporcionarse a lo largo del curso para comprobar si existen tendencias concretas en términos de idoneidad del diseño de la evaluación, o elementos que raramente, o nunca, se plantean.
- Uso de los análisis de las tareas como modo de documentar la calidad de la práctica de evaluación para revisar el rendimiento, promociones y premios al profesorado.
- Aquellos que tienen un papel en ayudar al profesorado a diseñar la evaluación pueden usar esta guía en talleres y consultas individualizadas. 9

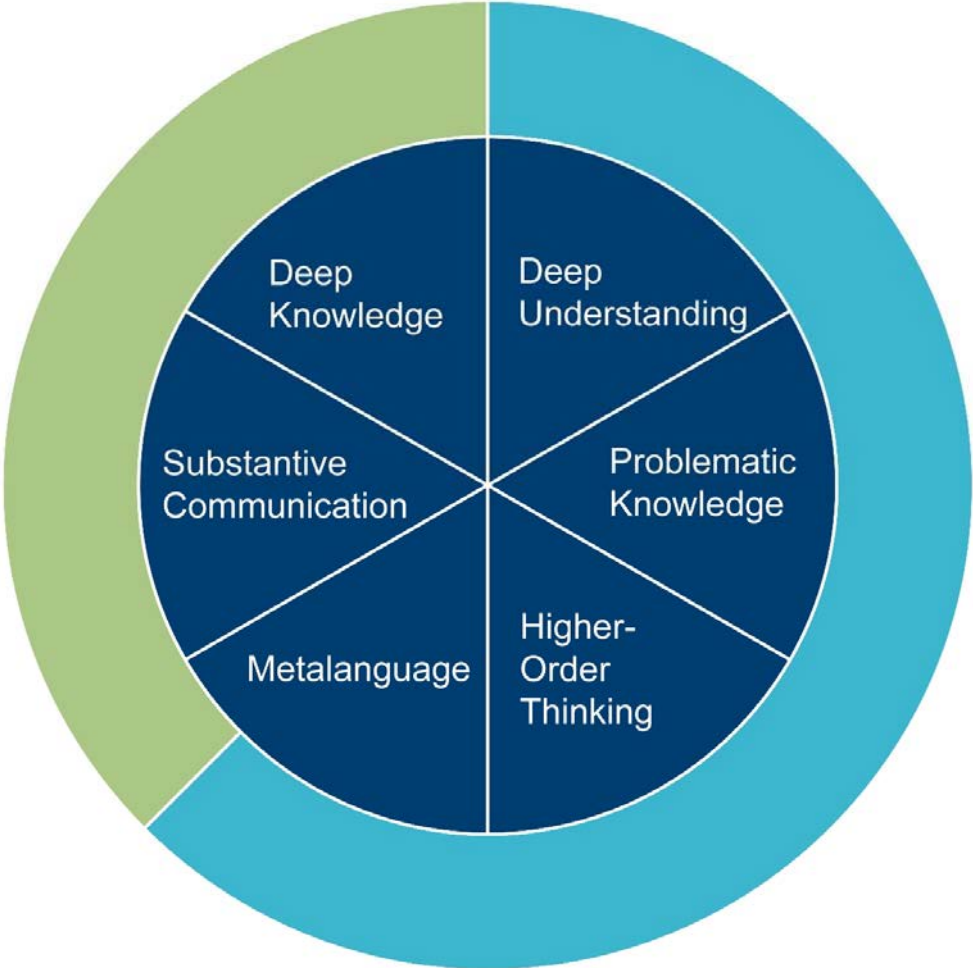
- Una vez que se haya familiarizado con el Marco de Calidad para la Evaluación, podrá usar la lista de comprobación rápida de la página 44 para la evaluación básica de la calidad de una tarea.

## ASIGNACIÓN DE CÓDIGOS

Existen algunas reglas generales importantes a seguir durante el proceso de codificación.

1. **Lo más importante es la presencia de todas las dimensiones del Marco de Calidad para la Evaluación.** No todos los elementos tienen que tener una puntuación alta en una tarea para considerarse de alta calidad, aunque cada una de las tres dimensiones debe tener una fuerte presencia en una tarea bien diseñada.
2. **Codifique solo aquello que es evidente en la descripción escrita de la tarea.** A veces, tendrá la tentación de proporcionar una alta puntuación a un elemento debido a que es consciente de que los estudiantes han accedido a una información en concreto o han llegado más lejos a través de instrucciones adicionales durante el curso; incluso si este detalle no es evidente en la tarea escrita. El Marco de Calidad para la enseñanza analiza solo la tarea de evaluación real, no las instrucciones que acompañan la administración de la tarea, y como tal, solo debe codificar lo que aparece, explícitamente, en la propia tarea.
3. **No existe ninguna opción "no procede".** Para una correcta codificación debe siempre asignar una puntuación a cada elemento. Una puntuación de "1" no es necesariamente indicativa de un mal diseño de la evaluación, es posible que solo indique que un elemento en particular no aparecía en la tarea. Sin embargo, una puntuación repetida en el tiempo de "1" en cualquier elemento puede indicar que se debe prestar más atención a un área de la práctica de evaluación.
4. **Si no puede decidirse entre dos puntuaciones, solo asigne la puntuación mayor si se han alcanzado las condiciones mínimas.** Los descriptores de cada escala de codificación no contemplan todas las maneras posibles en las que un elemento puede evidenciarse en una tarea de evaluación. Cuando tenga que decidir entre dos puntuaciones, determine si el descriptor de codificación del resultado más alto es realmente representativo de la tarea. En caso contrario, asigne la puntuación más baja, incluso si la tarea parece ser mejor que la menor puntuación del descriptor.

# 1. RIGOR INTELLECTUAL



# 1.1 CONOCIMIENTO PROFUNDO 12

## DEFINICIÓN

El conocimiento se considera profundo cuando implica las ideas o conceptos principales de un tema o curso y cuando el conocimiento se reconoce como crucial para el tema, curso o área disciplinar. El conocimiento profundo es evidente en una tarea cuando al alumno se le requiere que se dirija la parte central o a la complejidad de uno o dos conceptos o ideas clave, y que articule relaciones de una cierta complejidad entre los principales conceptos.

El conocimiento es escaso o superficial en una tarea cuando no se le pide al estudiante que utilice conceptos significativos o ideas clave sobre un tema o curso, y cuando los conceptos o ideas están fragmentados y desconectados del tema central.

## ELABORACIÓN

- Asegurarse de que el nivel de Conocimiento Profundo de las tareas es alto, es una manera de contestar la queja más común de los estudiantes en cuanto a que las tareas de evaluación en la educación superior rara vez están en concordancia con lo marcado en los objetivos curriculares (Boud & Falchikov, 2006).
- La calidad es el principal problema relacionado con el conocimiento profundo. El conocimiento Profundo requiere un contenido disciplinario y relevante del curso, organizado de tal modo que se establezca como núcleo de la tarea una pequeña cantidad de ideas o conceptos. Una tarea incorpora el conocimiento profundo cuando está estructurada de tal forma que ayuda a los estudiantes a desarrollar una respuesta coherente y significativa sobre algunos conceptos clave.
- Para determinar si los conceptos e ideas son "clave", hemos de considerar el significado y la aplicación general en la disciplina y la medida en la que están relacionadas a los resultados de aprendizaje de cualquier estudiante, y que se pretenden evaluar con las evaluaciones diseñadas.
- En los debates sobre el currículo, ha habido una gran distinción entre la profundidad y la amplitud del conocimiento que, a veces, son conceptos enfrentados. Es importante reconocer que es necesaria una cierta amplitud para conseguir la profundidad de conocimiento. Como consecuencia, la profundidad no puede conseguir con tareas que solo se centran en "menos" contenido.
- Es posible que una tarea requiera a los alumnos implicarse en el conocimiento profundo pero que le pida demostrar solo una comprensión superficial.

¿EN QUÉ MEDIDA LA TAREA SE CENTRA SOBRE UNA SERIE DE CONCEPTOS FUNDAMENTALES, EN EL CONTEXTO DEL CURSO Y TÓPICOS TRATADOS, Y REQUIERE UNA ARTICULACIÓN CLARA DE LAS RELACIONES ENTRE DOS O MÁS CONCEPTOS?	CONOCIMIENTO PROFUNDO	
	5	La tarea requiere una atención sostenida sobre conceptos o ideas pero no requiere una articulación de las relaciones entre dos o más conceptos
4	La tarea requiere un enfoque sostenido en los conceptos e ideas clave pero no precisa de una articulación clara de las relaciones entre dos o más conceptos.	
3	La tarea requiere que los estudiantes se enfrenten a una idea significativa, pero en general no les requiere mantener la atención sobre conceptos e ideas claves	
2	La tarea requiere que los estudiantes utilicen y se enfrenten a algunos conceptos e ideas claves pero sólo a un nivel superficial	
1	La tarea no requiere que los estudiantes utilicen conceptos claves e ideas significativas.	

**¿CÓMO PUEDE MEJORARSE EL CONOCIMIENTO PROFUNDO EN LAS TAREAS DE EVALUACIÓN?**

- Asegurándonos de que las tareas evalúan a los estudiantes acerca de sus logros en los resultados de aprendizaje del curso.
- Focalizando las tareas en relación con las ideas y conceptos centrales con otros conceptos o contextos particulares. Enlazando la tarea con ideas desarrolladas con anterioridad (de trabajos anteriores u otras tareas) u otras nuevas, aún sin explorar, los conceptos o contextos son dos modos de fortalecer el conocimiento profundo de una tarea.
- Asegurándonos de que las tareas conectan y estructuran los conceptos clave a tratar.
- Diseñando tareas que requieran del estudiante proporcionar contenido a través del uso de conceptos clave.



## 1.2 COMPRENSIÓN PROFUNDA

### DEFINICIÓN

La Comprensión Profunda se hace evidente en una tarea cuando se le pide al estudiante que proporcione información, argumentos o razonamientos que demuestren la comprensión de los conceptos e ideas centrales. Las tareas que implican un alto nivel de conocimiento profundo suelen ser aquellas que requieren de los estudiantes que exploren relaciones, resuelvan problemas, proporcionen explicaciones y llegue a una conclusión de forma relativamente sistemática, integrada y compleja en relación con las ideas o conceptos centrales.

La comprensión es escasa o superficial en una tarea cuando solo se le pide al estudiante que presente ideas de manera limitada o superficial. Las tareas que requieren que el estudiante la repetición de partes fragmentadas de información, la realización de tareas rutinarias o proporcionan interpretaciones limitadas sin hacer una clara distinción, resolver problemas o demostrar una comprensión compleja, solo les permitirá demostrar una comprensión superficial de lo aprendido.

### ELABORACIÓN

- La diferencia esencial entre el conocimiento profundo y la comprensión profunda es que el conocimiento profundo se basa en el conocimiento que se les requiere a los alumnos que reproduzcan, mientras que la comprensión profunda se centra en el aprendizaje que se pide a los alumnos que demuestren.
- La comprensión puede demostrarse de modo oral, escrito, simbólico o según los resultados; lo importante es ofrecer al estudiante una implicación activa en el conocimiento creado en las tareas. Ofrecer oportunidades a los estudiantes para que demuestren su comprensión implica pedirles que exploren relaciones, resuelvan problemas, creen explicaciones y lleguen a ciertas conclusiones.
- Es posible que una tarea requiera a los alumnos centrarse en ideas y conceptos complejos mientras que muestran solo una comprensión superficial. Por ejemplo, las tareas sobre ideas centrales que requieren un conocimiento profundo no siempre requieren que los estudiantes demuestren una comprensión profunda de esas ideas, pero les permite copiar o recordar un conocimiento de modo que demuestran solo una comprensión superficial.

**¿EN QUÉ MEDIDA LA TAREA REQUIERE DE LOS ESTUDIANTES QUE DEMUESTREN UNA COMPRENSIÓN PROFUNDA DE SU APRENDIZAJE ANTES QUE UNA SUPERFICIAL?**

### **COMPRENSIÓN PROFUNDA**

- 5 Toda la tarea requiere que los estudiantes aporten información, argumentos o razonamiento que demuestre una comprensión profunda
- 4 Una parte sustancial de la tarea requiere que los estudiantes proporcionen información, argumentos o razonamientos que demuestren una comprensión profunda.
- 3 La tarea requiere ambos tipos de conocimiento, profundo y superficial en diferentes puntos.
- 2 La tarea requiere, principalmente, que los estudiantes demuestren solo una comprensión superficial, con una o dos pequeñas excepciones.
- 1 La tarea requiere que los estudiantes demuestren solo una comprensión superficial.

**¿CÓMO PUEDE MEJORARSE LA COMPRENSIÓN PROFUNDA EN LAS TAREAS DE EVALUACIÓN?**

- Permitiendo a los estudiantes tener tiempo suficiente para realizar las tareas con la intención de que puedan demostrar su comprensión profunda.
- Estructurando la tarea de modo que se le pida a los estudiantes que demuestren explícitamente los lazos existentes entre los conceptos, las ideas, los hechos, la experiencia personal y las perspectivas.
- Centrándonos en las tareas formativas y sumativas relacionadas con la comprensión profunda.

## 1.3 CONOCIMIENTO PROBLEMÁTICO

### DEFINICIÓN

El conocimiento se trata como problemático en una tarea cuando requiere que los estudiantes traten el conocimiento no como una parte fija de la información, si no como un ser social construido y, por lo tanto, sujeto a influencias e implicaciones políticas, sociales y culturales. Una tarea con alto contenido en conocimiento problemático precisará que los estudiantes presenten formas de conocimiento múltiples y potencialmente conflictivas y las reconozcan como construcciones abiertas a debate.

El conocimiento no se trata como problemático en una tarea cuando pide a los estudiantes que afronten el conocimiento solo con hechos, o conjunto de verdades a adquirir. Una tarea posee un bajo contenido problemático cuando se pide a los estudiantes que traten el conocimiento como estático y abierto solo a una interpretación.

### ELABORACIÓN

- Argumentar un punto de vista, de la misma forma que en un debate o un artículo de discusión, puede ayudar a demostrar que el conocimiento es problemático. Los debates, sin embargo, no conducen necesariamente a una comprensión de la construcción social del conocimiento a menos que las posiciones opuestas sean analizadas de tal manera que se discutan las asunciones políticas, sociales y culturales en las que la visión está basada.
- De igual forma, la expresión de opiniones personales o puntos de vista diferentes no demuestran por sí mismas la construcción social del conocimiento a menos que el conocimiento en el que esas opiniones o puntos de vista están basados se consideren problemáticos (construidos y abiertos a debate).

**¿EN QUÉ MEDIDA LAS TAREAS REQUIEREN QUE LOS ESTUDIANTES PRESENTEN O ANALIZEN PERSPECTIVAS ALTERNATIVAS Y /O SOLUCIONES, Y DEMUESTREN CÓMO LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO SE RELACIONA CON SU COMPRENSIÓN DE LA TAREA?**

### **CONOCIMIENTO PROBLEMÁTICO**

- |   |   |
|---|---|
| 5 | La tarea requiere que el conocimiento sea tratado como una construcción social, con múltiples y/o interpretaciones conflictivas presentadas y analizadas de modo que se exponga un juicio sobre la idoneidad de una interpretación en un contexto dado. |
| 4 | La tarea requiere que el conocimiento se trate como una construcción social, con múltiples perspectivas y no solo debe presentarse si no que también debe explorarse a través de cuestionarse las asunciones básicas.                                   |
| 3 | La tarea requiere que el conocimiento se trate como una construcción social, planteando sus múltiples perspectivas.   |
| 2 | La tarea requiere que parte del conocimiento .se trate como un debate abierto.  |
| 1 | La tarea requiere que todo el conocimiento se presente solo como hechos y no como un debate abierto.  |

**¿CÓMO PUEDE MEJORARSE EL CONOCIMIENTO PROBLEMÁTICO EN LAS TAREAS DE EVALUACIÓN?**

- Pedir a los estudiantes que propongan soluciones alternativas como paso inicial para reconocer la naturaleza problemática del conocimiento.
- Crear tareas que requieran de los estudiantes una exploración de las asunciones en las que se sustentan una gran variedad de perspectivas.
- Incluir en las tareas cuestiones que requieran que los estudiantes discutan e identifiquen cómo el conocimiento es visto o construido de forma diferente a lo largo del tiempo y por diferentes grupos.
- En las tareas, pedir a los estudiantes que exploren cuál sería el significado del concepto central del curso para una variedad de grupos culturales y cómo ese significado puede haber cambiado con el tiempo.

En las tareas, pedir a los estudiantes que discutan y cuestionen el conocimiento para identificar posibles prejuicios o cuestionar lo que entendemos como conocimiento, cuál es la naturaleza del mismo y sus puntos fuertes.

# 1.4 PENSAMIENTO DE ALTO NIVEL

## DEFINICIÓN

Una tarea con gran contenido en pensamiento de alto nivel requiere de los estudiantes que manejen la información y las ideas de tal modo que transforme su significado e implicaciones. Esta transformación ocurre cuando los estudiantes combinan hechos e ideas con la intención de sintetizar, generalizar, explicar, crear hipótesis o llegar a alguna conclusión o interpretación. Las tareas que requieran que el estudiante maneje la información y las ideas para resolver problemas y crear nuevos (para ellos) significados y comprensión tendrán un gran contenido en pensamiento de alto nivel. Cuando se pide a los estudiantes que se comprometan con el pensamiento de alto nivel, puede que les haga crear conceptos ideas y productos inesperados.

Una tarea con poca carga de pensamiento e alto nivel requiere que los estudiantes trabajen solo con información fáctica o que se vean inmersos en actividades repetitivas. Las tareas que requieren que el estudiante recabe información, defina, describa, identifique, haga una lista o reproduzca un conocimiento dado, o que realice procedimientos rutinarios se dirige solo a un pensamiento de bajo nivel.

## ELABORACIÓN

- Es importante tener en cuenta que la relación entre el pensamiento de alto nivel y la profundidad son complementarias pero no simple. El pensamiento de bajo nivel es esencial para construir los cimientos de la comprensión, sin embargo, a menos que existan oportunidades para implicarse en un pensamiento de alto nivel, no será fácil que los alumnos demuestren una comprensión en profundidad de un concepto. Es decir, una tarea que pide al estudiante que use procesos para un pensamiento de alto nivel permitirá a los estudiantes demostrar una comprensión profunda solo si las ideas propuestas son sustantivas y relevantes para el objetivo de la tarea.
- El pensamiento no se convierte, necesariamente, en uno de alto nivel solo por aumentar la complejidad de la tarea. Por ejemplo, cuando los estudiantes solo necesitan seguir unos pasos y rutinas predefinidos, están implicándose en un pensamiento de bajo nivel.

**¿EN QUÉ MEDIDA LA TAREA REQUIERE QUE EL ESTUDIANTE ORGANICE, REORGANICE, APLIQUE, ANALICE, SINTETICE Y EVALÚE EL CONOCIMIENTO Y LA INFORMACIÓN?**

### **PENSAMIENTO DE ALTO NIVEL**

- 5 A lo largo de la tarea se pide a los estudiantes que demuestren un pensamiento de alto nivel.
- 4 Una parte sustancial de la tarea requiere que los estudiantes demuestren un pensamiento de alto nivel.
- 3 La tarea precisa, predominantemente, un pensamiento de bajo nivel, pero al menos existe una pregunta o actividad que requiere que los estudiantes demuestren un pensamiento de alto nivel.
- 2 La tarea precisa, predominantemente, un pensamiento de bajo nivel, pero en algún punto se pide a los estudiantes que demuestren un pensamiento de alto nivel como una desviación menor.
- 1 La tarea requiere que los estudiantes demuestren solo un pensamiento de bajo nivel.

**¿CÓMO PUEDE MEJORARSE EL PENSAMIENTO DE ALTO NIVEL EN LAS TAREAS DE EVALUACIÓN?**

- Proporcionando a los estudiantes oportunidades para:
  - Construyendo el significado a partir de la información (clasificando, resumiendo, infiriendo comparando o explicando);
  - Separando la información (procedimientos o técnicas) en partes y determinando cómo estas partes están relacionadas entre sí y/o cómo se relacionan con el objetivo o estructura general (como cuando los estudiantes analizan, comparan, contrastan, organizan, hacen diferencias, examinan, ilustran, apuntan, relacionan, explican o diferencian el contexto);
  - Creando juicios basados en criterios o estándares (como cuando los estudiantes evalúan, comentan, comprueban, critican, juzgan, discriminan, justifican o interpretan un contenido);
  - Uniendo elementos para crear un conjunto coherente o funcional, o reorganizando elementos para crear un nuevo elemento (como cuando los estudiantes combinan, crean, diseñan, planifican, reorganizan, reconstruyen, generan o producen), y
  - Evaluando, manejando y transformando la información.
- Proponiendo preguntas que puedan tener múltiples respuestas/posibilidades y pidiendo a los estudiantes que justifiquen sus respuestas y/o evalúen la información a partir de un número de fuentes.

# 1.5 METALENGUAJE

## DEFINICIÓN

Una tarea con alto contenido en metalenguaje requiere de los alumnos que se dirijan al lenguaje y a cómo funciona este en una disciplina académica. Las tareas con un alto contenido en metalenguaje precisa que los estudiantes señalen cómo diferentes tipos de textos, discursos y otras representaciones simbólicas funcionan realmente, comparar y contrastar textos, o explorar cómo el lenguaje y los símbolos pueden usarse para construir textos, conocimiento y poder.

Una tarea pobre en metalenguaje no necesita referencias explícitas al lenguaje o a su uso ni a cómo funcionan los textos. El énfasis se pone simplemente en completar la tarea sin cuestionar la estructura o la función del lenguaje.

## ELABORACIÓN

- El uso de una terminología específica de la disciplina no es metalenguaje en sí mismo. En el nivel más simple del metalenguaje, una tarea puede precisar que los estudiantes definan una terminología especializada con sus propias palabras. En usos más avanzados, puede pedirse que se considere cómo el lenguaje (o los sistemas de símbolos) analizado funciona para estructurar el significado de forma particular; por ejemplo, cómo las palabras que implican emociones ayudan a construir un punto de vista, o la función del lenguaje persuasivo en el marketing. Otros ejemplos de metalenguaje en las ciencias sociales incluyen:
  - Educación - describe cómo la matriz de un plan para una lección o unidad dejada en una mesa cualquiera es un sistema simbólico (lenguaje) que implica conocimiento, (usando esto para deconstruir o recontextualizar el contenido del programa de estudios).
  - Patología del lenguaje – hacer que los estudiantes analicen un pasaje del discurso usado para crear juicios sobre la habilidad del niño para comunicarse y analizar el lenguaje de los instrumentos utilizados para llegar a un cierto diagnóstico.
  - Historia – hacer que los estudiantes analicen cómo la "perspectiva" en historia se forma por aquellos que crean los textos, cuya posición es privilegiada y qué lenguaje se utiliza para crear esa posición.
  - Salud pública - analizar cómo el lenguaje especializado puede excluir a ciertos grupos de una discusión.
- Es importante tener en cuenta que los sistemas simbólicos (notación musical, ecuaciones científicas y matemáticas, estilos discursivos, etc.) operan como formas de lenguaje cuando estructuran un significado. El lenguaje sobre, o los comentarios, cómo funcionan estos sistemas simbólicos funcionan puede considerarse metalenguaje.
- El enfoque en el metalenguaje deriva del trabajo de los Socio-lingüistas educacionales australianos

(Baker and Freebody, 1989; Christie, 1990; Freebody, Ludwig y Gunn, 1995).



## METALENGUAJE

**¿EN QUÉ MEDIDA LAS TAREAS DE EVALUACIÓN PRECISAN QUE EL ESTUDIANTE USE EL METALENGUAJE AL COMENTAR SOBRE EL LENGUAJE Y CÓMO FUNCIONA ESTE?**

- 5 La tarea requiere que los estudiantes hagan referencias sustanciales, y comentarios complejos, sobre el lenguaje y sobre cómo funciona este.
- 4 La tarea requiere que los estudiantes hagan referencias sustanciales sobre el lenguaje y sobre cómo funciona este.
- 3 La tarea requiere que los estudiantes hagan algunas referencias sobre el lenguaje y sobre cómo funciona este.
- 2 La tarea requiere que los estudiantes hagan algunas referencias sobre el lenguaje, pero no sobre cómo funciona este.
- 1 La tarea no requiere que los estudiantes se refieran o comenten sobre el lenguaje que se está usando.

**¿CÓMO PUEDE MEJORARSE EL METALENGUAJE EN LAS TAREAS DE EVALUACIÓN?**

- Incluyendo, cuando sea apropiado, preguntas específicas sobre el uso del lenguaje en una tarea, por ejemplo: *¿Cómo afecta a tu interpretación el lenguaje usado en el fragmento y por qué? o ¿Cómo se refleja el lenguaje/sistema simbólico usado en el fragmento la actitud de ciertos grupos o ideologías?*
- Cuando sea apropiado, haciendo que los estudiantes expliquen la elección del lenguaje utilizado en sus respuestas.

# 1.6 COMUNICACIÓN SUSTANTIVA

## DEFINICIÓN

Este elemento identifica la calidad de la comunicación (oral, escrita o simbólica) necesaria para promover la comprensión coherente. Una tarea con alto contenido en comunicación sustantiva requerirá que los estudiantes elaboren sus argumentos y/o explicaciones, proporcionando una respuesta amplia enfocada en los conceptos clave del tema.

Una tarea que necesita poca o ninguna comunicación sustantiva podría consistir en una pregunta de respuesta única, respuestas múltiples pero simples, o la presentación de un producto sin ninguna elaboración.

## ELABORACIÓN

- La comunicación sustantiva puede ser oral, escrita, no verbal o simbólica.
- La comunicación sustantiva posee las siguientes características:
  - Es sustantiva; es decir que, la comunicación continúa un pensamiento o idea más allá de las simples preguntas y respuestas al desarrollar una extensión lógica o síntesis a través de una línea de razonamiento.
  - La comunicación está enfocada a la esencia de la tarea. Se encuentra más allá del mero recuento de experiencias, hechos, definiciones o procedimientos para criticar el razonamiento de manera que se creen distinciones, aplicando ideas, formando generalizaciones y haciendo que surjan preguntas.
- En una tarea de grupo, el foco puede estar en la manera en la que los otros toman un punto de discusión y el flujo total de información e ideas se crea, al menos, en dos direcciones.

**¿EN QUÉ MEDIDA LA TAREA REQUIERE QUE LOS ESTUDIANTES ELABOREN SU COMPRENSIÓN DE MANERA SOSTENIDA Y SUSTANTIVA?**

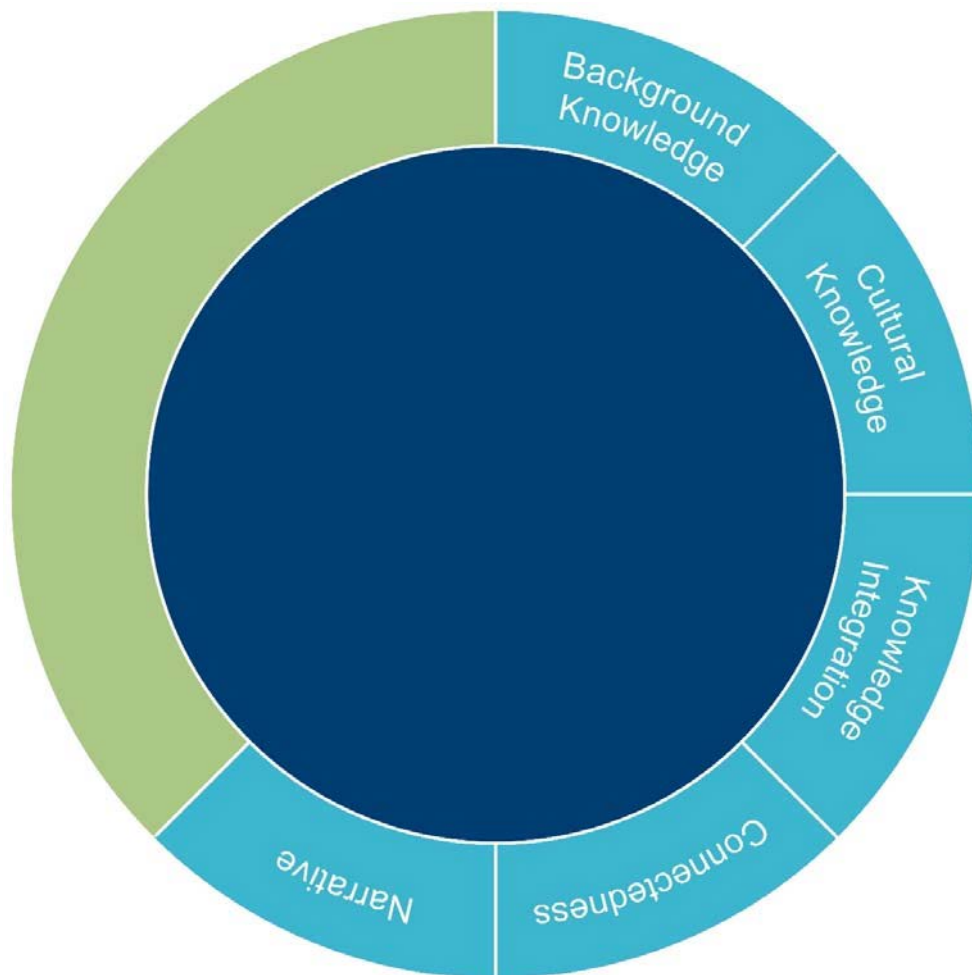
**COMUNICACIÓN SUSTANTIVA**

- 5 La tarea requiere de los estudiantes que produzcan una clarificación elaborada, sustanciada y compleja de ideas, conceptos o argumentos relacionada directamente con la esencia del tema.
- 4 La tarea requiere de los estudiantes presenten alguna clarificación elaborada, sustanciada y compleja de ideas, conceptos o argumentos relacionada directamente con la esencia del tema.
- 3 La tarea requiere de los estudiantes solo que presenten ideas, conceptos o argumentos relacionados con el tema, en vez de una elaboración de su comprensión.
- 2 La tarea requiere de los estudiantes que comuniquen su conocimiento del tema o idea a través de respuestas breves, lo cual no necesita elaboración.
- 1 La tarea no requiere ninguna información sustantiva.

**¿CÓMO PUEDE MEJORARSE LA COMUNICACIÓN SUSTANTIVA EN LAS TAREAS DE EVALUACIÓN?**

- Seleccionando una tarea que sea lo suficientemente extensa como para que requiera de los estudiantes una respuesta elaborada.
- Explicar de manera explícita lo que implica una respuesta sustantiva.
- Evitar las pruebas e elección múltiple o de respuestas cortas que no permiten a los estudiantes elaborar su comprensión del tema.

## 2. RELEVANCIA



## 2.1 CONOCIMIENTO PREVIO

### DEFINICIÓN

Un alto conocimiento previo se evidencia cuando una tarea proporciona a los estudiantes la oportunidad de crear conexiones entre su conocimiento previo y experiencia, y el contexto, las habilidades y competencias que se están evaluando. El conocimiento previo puede incluir disciplinas anteriores o el conocimiento e disciplinas no académicas, tales como el conocimiento local, el cultural, las experiencias personales y el conocimiento de los medios y de la cultura popular.

Un conocimiento previo de bajo nivel se evidencia cuando las tareas implican un nuevo contenido, habilidades y competencias si proporcionar ninguna oportunidad al estudiante de incorporar su conocimiento previo del tema tratado, y cuando la tarea no se dirige a un conocimiento previo relevante o clave que pudiera aumentar la comprensión del estudiante sobre el nuevo conocimiento.

### ELABORACIÓN

- El conocimiento previo de los estudiantes puede venir de casi cualquier sitio - desde sus experiencias individuales, aprendizaje anterior, conocimiento procedente de su propia familia y comunidad y de sus experiencias laborales u otras áreas de estudio. El foco principal de este elemento es si el conocimiento previo de los estudiantes en el curso se valora y enlaza con la materia de la tarea.
- El conocimiento previo difiere entre estudiantes de un mismo grupo, por lo que cuando se diseña una tarea que incorporará tales conocimientos, el profesorado no debería asumir que todos los estudiantes estarán familiarizados con el mismo conocimiento previo. Esto es cierto tanto para el conocimiento previo académico como para el no académico.
- La implicación el conocimiento previo no requiere necesariamente una mención explícita de este, ya que puede ser implícito.

**¿EN QUÉ MEDIDA LA TAREA DE EVALUACIÓN RECURRE AL CONOCIMIENTO PREVIO DE LOS ESTUDIANTES Y REQUIERE QUE LOS ESTUDIANTES CONECTEN EL CONOCIMIENTO PREVIO CON EL NUEVO CONOCIMIENTO?**

### **CONOCIMIENTO PREVIO**

- |   |  |
|---|--|
| 5 | El conocimiento previo de los estudiantes es sustancialmente incorporado en la tarea y se integra en la tarea conexiones significativas con otros conocimientos. |
| 4 | El conocimiento previo de los estudiantes se menciona o evoca, se conecta con lo esencial de la tarea e incluye la conexión con otro conocimiento previo.        |
| 3 | El conocimiento previo de los estudiantes se menciona o evoca y se conecta con lo esencial de la tarea.  |
| 2 | El conocimiento previo de los estudiantes se menciona o evoca pero sólo de una forma superficial y no conectada con lo esencial de la tarea.                     |
| 1 | El conocimiento previo no se menciona ni se evoca.   |

**¿CÓMO PUEDE MEJORARSE EL CONOCIMIENTO PREVIO EN LAS TAREAS DE EVALUACIÓN?**

- Al diseñar una tarea, trace una conexión con el conocimiento académico previo que los estudiantes puedan usar para completar la tarea.
- Donde sea posible, incorpore el conocimiento previo en las tareas a través de referencias a la familia, comunidad, experiencia previa y cultura popular.
- Cree tareas que requieran de los estudiantes centrarse sustancialmente en el conocimiento adquirido en varios contextos.  
Dada la diferencia de conocimiento previo que los estudiantes de un grupo pudieran aportar a la tarea, tales tareas deberían pedir a los estudiantes que apliquen algún control sobre la materia a tratar en la tarea.
- Considere incluir una afirmación como las siguientes en las necesidades de su tarea.

*“Esta tarea se basa en los conceptos básicos de este curso que ya hemos estudiado en las lecciones, tutorías y en las lecturas obligatorias. Basándose, además, en su conocimiento previo de este curso, de otros cursos que haya estudiado y de su experiencia y conocimiento más allá de la propia universidad...”*

## 2.2 CONOCIMIENTO CULTURAL

### DEFINICIÓN

Una tarea tiene un alto nivel de conocimiento cultural cuando reconoce la demanda de conocimiento de grupos sociales no dominantes de una manera auténtica, detallada y profunda. Los diferentes grupos sociales se definen en relación con la cultura dominante en Australia y se distinguen por características tales como: estatus socio económico, género, origen étnico, raza, edad, sexualidad, discapacidad, lengua y religión.

Una tarea tiene un bajo nivel de conocimiento cultural cuando la cultura dominante es vista como la única fuente de conocimiento aceptable, y existe poca o ningún reconocimiento del conocimiento, habilidades y formas de comprensión de otros grupos sociales. El conocimiento cultural en una tarea también es bajo cuando solo se usa para comparar grupos sociales basándonos en características superficiales.

### ELABORACIÓN

- El elemento de conocimiento cultural implica el reconocimiento y la valoración del conocimiento de grupo sociales no dominantes.
- El conocimiento cultural define las características de grupos sociales que las personas usan para identificarse a sí mismos como parte de un grupo social concreto. A pesar de que algunos grupos sociales experimentan prejuicios y desventajas, el conocimiento cultural no es un indicador de desventajas, si no un recurso valioso sobre los que los docentes pueden construir el aprendizaje. Por ejemplo, la inclusión del conocimiento cultural aborigen en los cursos refuerza la comprensión por parte de todos los estudiantes de que los grupos sociales representan el conocimiento de forma diferente en vez de de forma "menor".
- El término "cultura" se usa en este caso en un sentido amplio para incluir a los creadores de la diferencia cultural en la sociedad australiana. En este sentido, sería posible considerar a más grupos que aquellos mencionados anteriormente como fuentes de conocimiento cultural. Por ejemplo, las personas que viven en áreas remotas o rurales tendrán un conocimiento específico sobre Australia y sus instituciones que debe reconocerse como conocimiento cultural.
- Hemos de evitar las inclusiones artificiales o meramente simbólicas del conocimiento cultural, ya que pueden ser contraproducentes.

**¿EN QUÉ MEDIDA SE INCORPORA Y VALORA EL CONOCIMIENTO CULTURAL DE DIVERSOS GRUPOS SOCIALES EN LA TAREA?**

**CONOCIMIENTO CULTURAL**

- 5 La tarea requiere de los estudiantes que incluyan un reconocimiento del conocimiento de cultural y valore igualmente este conocimiento y el de la cultura dominante.
- 4 La tarea requiere de los estudiantes que incluyan un reconocimiento y valoración sustancial del conocimiento cultural y reten el marco de la cultura dominante.
- 3 La tarea requiere de los estudiantes que reconozcan y valoren algún conocimiento cultural, pero dentro del marco de la cultura dominante.
- 2 La tarea requiere de los estudiantes se refieran a algún conocimiento cultural pero sólo de forma superficial.
- 1 La tarea no requiere un reconocimiento explícito o valoración de otro conocimiento que no sea el de la cultura dominante.

**¿CÓMO PUEDE MEJORARSE EL CONOCIMIENTO CULTURAL EN LAS TAREAS DE EVALUACIÓN?**

- Diseñando tareas, proporcionando oportunidades a los estudiantes de mirar más allá de los estereotipos que se usan para describir a los diferentes grupos sociales.
- Pidiendo a los estudiantes que tengan en cuenta a más de un grupo social cuando se refieran a un tema en particular y, en la medida de lo posible, usen recursos refrendados por otros grupos sociales.
- Requiriendo a los estudiantes que reconsideren su trabajo o ideas desde un punto de vista cultural diferente del propio, como el estatus socio económico, el género, la edad o la discapacidad.
- Requiriendo a los estudiantes que respondan a un tema o que diseñen una estrategia o producto para un grupo social en particular, y que elaboren sus consideraciones.



## 2.3 INTEGRACIÓN DEL CONOCIMIENTO

### DEFINICIÓN

Una tarea incluye un alto nivel de integración del conocimiento cuando se le pide a los estudiantes que creen conexiones significativas entre diferentes temas y/o entre diferentes áreas disciplinares. Por ejemplo, cuando se pide a los estudiantes que aborden temas o problemas que requieren conocimiento de varios temas o áreas disciplinares; en este caso, la integración del conocimiento tendrá un nivel alto.

Una tarea con bajo nivel de integración del conocimiento, no se pide a los estudiantes que creen conexiones significativas entre diferentes temas y/o entre diferentes áreas disciplinares. Cuando los límites del conocimiento son estrechos, las oportunidades que tiene el estudiante de demostrar conexiones significativas entre temas o áreas disciplinares son limitadas.

### ELABORACIÓN

- Es importante tener en cuenta que el elemento de integración del conocimiento asume que la tarea evaluará el conocimiento desde una base multidisciplinar. Decir que las conexiones significativas se crean entre áreas disciplinares implica que el conocimiento disciplinar debe estar presente. Esto es, que mientras la integración del conocimiento es un medio para desarrollar el significado, no podemos perder de vista aquello que estamos integrando. Una tarea de evaluación que requiere integración del conocimiento, comprensión y habilidades provenientes de otras áreas disciplinares proporciona al estudiante la oportunidad de demostrar un mayor nivel de aprendizaje solo si esta integración contribuye al conocimiento profundo de los conceptos clave.
- Un currículo temático o basado en problemas no produce, necesariamente, integración del conocimiento. Puede resultar en una serie de actividades con una pobre conexión que ni profundiza en la comprensión de unos cursos en concreto ni realiza las conexiones entre ellos.
- Crear una tarea que incluya conexiones entre áreas disciplinarias o temas debe requerir un profundo conocimiento especializado de las múltiples áreas o temas académicos.

**¿EN QUÉ MEDIDA LA TAREA INTEGRA EL CONOCIMIENTO DENTRO Y ENTRE LOS CURSOS O ÁREAS DISCIPLINARES?**

**INTEGRACIÓN DEL CONOCIMIENTO**

- 5 La tarea requiere de los estudiantes que realicen conexiones substanciales y significativas no sólo con sino también entre cursos o áreas disciplinares.
- 4 La tarea requiere de los estudiantes que realicen algunas conexiones significativas entre tópicos, áreas o cursos.
- 3 La tarea requiere de los estudiantes que realicen al menos una conexión significativa entre tópicos, áreas o cursos.
- 2 La tarea requiere de los estudiantes que algunas pequeña o triviales conexiones, pero el conocimiento está, mayoritariamente, reducido al específico de un curso o tópico.
- 1 La tarea no requiere conexiones significativas. Todo el conocimiento necesario para la tarea se reduce a lo que se ha definido explícitamente en un tópico simple.

**¿CÓMO PUEDE MEJORARSE LA INTEGRACIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LAS TAREAS DE EVALUACIÓN?**

- Dirigiendo la atención de los estudiantes hacia el hecho de que son ellos los que pueden basarse en la comprensión que han desarrollado en los cursos para demostrar su comprensión en la tarea.
- Requerir de los estudiantes que basen directamente el conocimiento adquirido en otras áreas disciplinares. En la medida de lo posible, basar tales requerimientos en su propio conocimiento de lo que los alumnos están aprendiendo en otras áreas disciplinares y /o cursos (esto es, reunirse con colegas para aunar resultados de aprendizaje).
- Planeando tareas integradas con otros docentes a través de un programa usando resultados identificados de más de un curso, en los casos en que sea posible. Esto implicaría identificar los conceptos significativos de cada curso y asegurarnos de que la tarea de evaluación proporciona oportunidades para demostrar la consecución de todos los resultados identificados en el curso.

## 2.4 RELACIÓN

### DEFINICIÓN

Una alta relación se evidencia cuando una tarea posee un valor y un significado más allá de los estudios universitarios. Una tarea de evaluación presenta un alto grado de relación al enfrentarse a un problema público, a una experiencia real o a una situación en la que es probable que los estudiantes encuentren en su vida. Una tarea muestra un alto grado de relación cuando requiere de los estudiantes que interactúen con una audiencia más allá del contexto de aprendizaje al comunicar su conocimiento a otros. Por ejemplo, aquellas tareas que requieren de los estudiantes que promuevan soluciones a problemas sociales, proporcionen asistencia a otras personas o creen acciones o productos que puedan, de alguna manera, compartir con la audiencia o con los consumidores, tendrán un alto nivel de relación.

Una tarea con poco o ningún nivel de relación puede considerarse importante para obtener éxito solo en la universidad (ahora o en el futuro), pero no en ningún otro aspecto de la vida. Tales tareas no producen ningún impacto en los demás y solo sirven para certificar el nivel de competencia del estudiante o el cumplimiento de las normas y rutinas de la educación formal.

### ELABORACIÓN

La relación es alta cuando los estudiantes no solo comparten su trabajo con una audiencia más allá del ámbito de aprendizaje inmediato, si no que se les pide que exploren el sentido y el significado de tener una audiencia o lo que significa su trabajo para esa audiencia. Las tareas con más alto nivel de relación aseguran que el dialogo con audiencias externas es imprescindible en vez de ser algo hipotético y artificial.

**¿EN QUÉ GRADO LA TAREA REQUIERE LA APLICACIÓN DEL CONOCIMIENTO A CONTEXTOS Y PROBLEMAS DE LA VIDA REAL Y APORTA OPORTUNIDADES PARA QUE LOS ESTUDIANTES RELACIONEN SU TRABAJO A SITUACIONES MÁS ALLÁ DEL AMBIENTE DE APRENDIZAJE?**

**RELACIÓN**

- 5 La tarea requiere de los estudiantes que reconozcan y exploren las conexiones entre el conocimiento de la disciplina y las situaciones externas al ambiente de aprendizaje de tal forma que creen un significado personal y destaquen el conocimiento significativo. La tarea requiere que los estudiantes se impliquen o influyan en una audiencia más allá de su evaluador o compañeros.
- 4 La tarea requiere de los estudiantes que reconozcan y exploren las conexiones entre el conocimiento del curso y las situaciones externas al ambiente de aprendizaje de tal forma que creen un significado personal y destaquen el conocimiento significativo. La tarea puede incluir oportunidades para influir en una audiencia más allá de su evaluador o compañeros.
- 3 La tarea se basa en algunas conexiones con el mundo externo al ambiente académico, pero no requiere que los estudiantes exploren las implicaciones de estas conexiones por lo que estas permanecen como algo abstracto o hipotético.
- 2 La tarea intenta conectar el aprendizaje del estudiante con el mundo más allá del ambiente de aprendizaje, pero esta conexión es superflua o trivial.
- 1 La tarea no tiene una conexión clara con algo externo a la propia tarea. No se ofrece justificación para la tarea más allá de los requisitos propios de la universidad.

**¿CÓMO PUEDE MEJORARSE LA RELACIÓN EN LAS TAREAS DE EVALUACIÓN?**

- Diseñando las tareas de evaluación de modo que se pida a los estudiantes que comenten las relaciones entre los conceptos significativos que se están investigando y sus propias vidas.
- En la medida de lo posible, seleccionar para la tarea de evaluación aquellos aspectos del tema que tengan una aplicación inmediata en contextos externos a la universidad.
- Relacionando las tareas con temas actuales en el área disciplinaria, en la comunidad local, en los medios o en la cultura popular.
- En caso apropiado, requerir de los estudiantes que compartan su trabajo con una audiencia externa a la universidad.
- En la medida de lo posible, pedir a los estudiantes que exploren el significado y la significancia de la audiencia para su trabajo como parte de la tarea.

## 2.5 NARRATIVA

### DEFINICIÓN

El uso de la narrativa tendrá un alto nivel cuando los textos que se pide a los estudiantes que lean, oigan, miren escriban o cuenten, ayude a ilustrar o dar vida al conocimiento que estén tratando. Una tarea de evaluación con alto nivel de narrativa puede tener la forma de una historia, o puede requerir de los estudiantes que respondan usando una forma narrativa. La narrativa puede incluir historias personales, biografías, hechos históricos, estudios de casos, textos literarios y culturales así como actuaciones. La narrativa en una tarea será de alto contenido aunque se presente un solo texto, siempre que esta aumente el significado de la tarea.

El uso de la narrativa es bajo en una tarea cuando no se requiere a los estudiantes que lean, oigan, miren, escriban o cuenten historias o cuando las historias utilizadas están desconectadas del objetivo de la tarea. La narrativa también será baja si las historias se usan de modo que restan valor a los requerimientos de la tarea y no ayudan al estudiante a demostrar su aprendizaje.

### ELABORACIÓN

- La tarea puede emplear la narrativa como **contenido** (i.e. cuando el material de la tarea se presenta bajo la forma de narrativa) o como **proceso** (i.e. cuando se pide a los estudiantes que escriban, cuenten o representen una historia).
- La narrativa es una poderosa herramienta para el aprendizaje. Una tarea de evaluación puede incluir una narrativa que ilustre de forma apropiada un concepto clave del tema, y a la que pueda hacerse referencia a través de la respuesta del estudiante. Los estudiantes pueden demostrar su comprensión en una tarea de evaluación al estructurar sus propias vivencias o los conocimientos recientemente adquiridos, en forma de narrativa. Sin embargo, para que sea significativa, la narrativa debe conectar y apoyar los conceptos básicos de la tarea.
- Promover el uso relevante de experiencias personales o historias inventadas como respuesta a una tarea de evaluación puede ayudar a aquellos estudiantes menos hábiles en el uso de construcciones abstractas a demostrar su comprensión.

**¿EN QUÉ MEDIDA LA TAREA EMPLEA NARRACIONES PARA ENRIQUECER LA COMPRENSIÓN DE LOS ESTUDIANTES?**

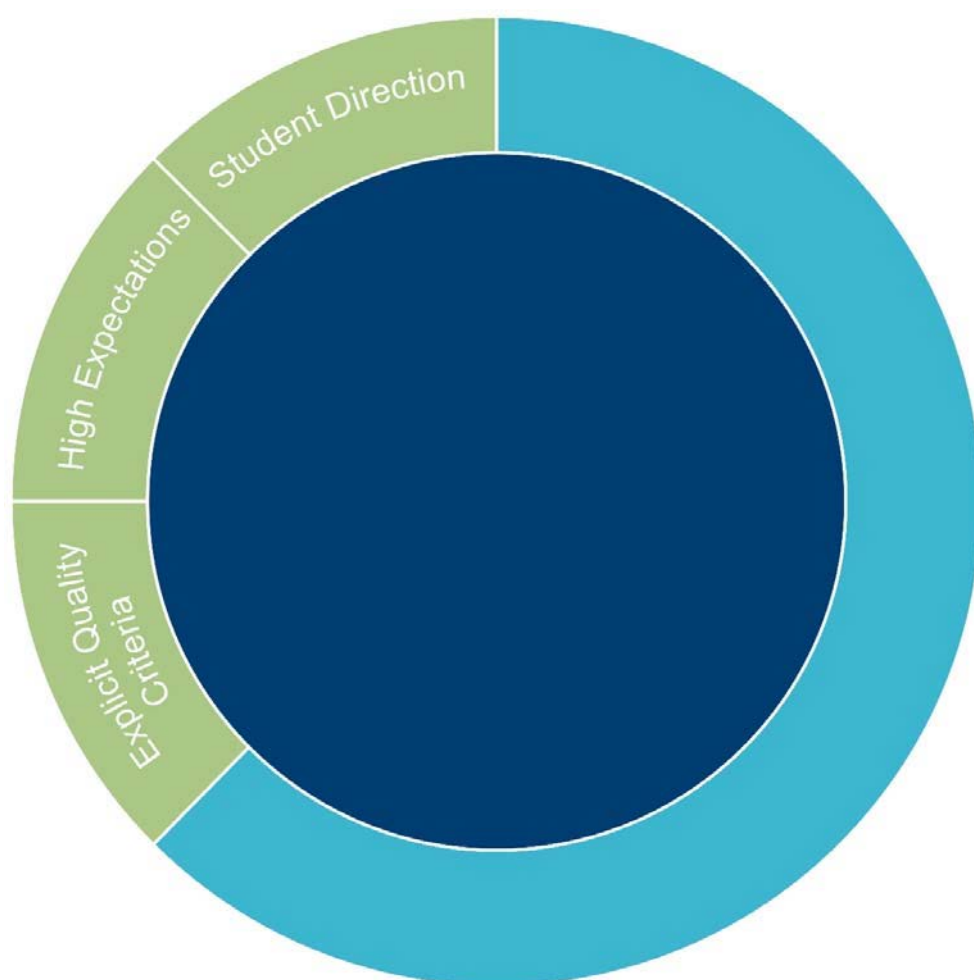
**NARRATIVA**

- 5 La tarea hace un uso sustancial de la narrativa y está integrada en los requerimientos de la tarea.
- 4 La tarea hace un uso sustancial de la narrativa y está conectada a los requerimientos de la tarea.
- 3 La tarea emplea alguna narrativa para resaltar el significado de la tarea y está conectada con los requerimientos de la tarea.
- 2 La tarea emplea alguna narrativa pero sólo como algo secundario, y/o está vagamente con los requerimientos de la tarea.
- 1 O bien las tareas no hacen uso de la narrativa, o las narrativas utilizadas están desconectadas de la tarea.

**¿CÓMO PUEDE MEJORARSE LA NARRATIVA EN LAS TAREAS DE EVALUACIÓN?**

- Reconociendo y usando múltiples fuentes de historias, tales como biografías, autobiografías, documentales, vivencias personales, casos de estudio, informes de campo, y ponentes invitados; en la medida de lo posible y relacionados con la esencia de la tarea.
- Planeando una gran variedad de oportunidades en la tarea para que los estudiantes creen sus propias historias relacionadas con la base de la tarea; i.e. realizar un periódico, entradas de diarios, periodismo reflexivo, carpetas, emails, chat rooms, escenarios, estudios de casos y representaciones.
- Usando un escenario hipotético para establecer un contexto adecuado al trabajo de los estudiantes. En vez de simplemente proponer un ensayo, creando una historia, pidiendo a los alumnos que creen un rol dónde deban comunicar un trabajo a una audiencia concreta. Por ejemplo, los estudiantes de patología del lenguaje podrían escribir un plan de gestión para un hipotético cliente/paciente.

### 3. APOYO AL ESTUDIANTE



## 3.1 CRITÉRIOS EXPLÍCITOS DE CALIDAD

### DEFINICIÓN

Un alto grado de criterios explícitos de calidad, en una tarea, se define por unas afirmaciones detalladas y específicas sobre la calidad del trabajo que se pide a los alumnos. Los criterios explícitos de calidad se convierten en un punto de referencia para evaluar el trabajo de los estudiantes cuando se pone de manifiesto la manera en que esos criterios se usarán para evaluar el trabajo del estudiante.

Un bajo grado de criterios explícitos de calidad, en una tarea, se identifica en la ausencia de referencias escritas sobre la calidad del trabajo que se espera de los estudiantes. Las referencias a las necesidades técnicas o procedimientos solo (tales como el número de ejemplos, la longitud de un ensayo o la duración de una presentación) no evidencian los criterios explícitos de calidad.

### ELABORACIÓN

- Designar lo que los estudiantes deben hacer para completar una tarea no aclara lo que realmente cuenta como trabajo de alta calidad. Resaltar solamente lo que los estudiantes deben completar es simplemente un procedimiento. Los criterios explícitos de calidad, por otro lado, aclaran a los estudiantes lo que el docente espera en cuanto a la finalización de una tarea de alta calidad.
- Modelar una tarea no constituye un criterio de calidad claro, ya que los estudiantes simplemente imitarán lo que han observado. Sin embargo, unir esfuerzos con el docente, o con un grupo de estudiantes, donde estos últimos se implican en la creación de su propio modelo de lo que constituye una respuesta de alta calidad a una tarea, puede verse como un nivel alto en criterios explícitos de calidad.
- En algunas tareas creativas, es posible que no se pueda desarrollar un criterio explícito de calidad para los usuarios del producto requerido, dado que los estudiantes pueden que creen su propio trabajo al determinar el estilo, género y materiales que ellos mismos seleccionarán. Sin embargo, aún es posible proporcionar algunos criterios generales que pueden ser mejorados a medida que el estudiante desarrolla su trabajo.
- Mientras se asienta el valor de las escalas de codificación en la articulación de los criterios detallados, solo con detallar los criterios puede que no ofrezca una visión general de lo que constituye un trabajo de alta calidad. Por ejemplo, en los momentos en que "el todo es más que la suma de sus partes", puede ser útil esclarecer la diferencia entre una impresión holística en contraste con un análisis punto a punto. En la construcción de la rúbrica holística de calificación asociada a un conjunto establecido de criterios de puntuación, deben hacerse conexiones claras entre los elementos pertenecientes a una rúbrica y los demás criterios. Las rúbricas holísticas deberían dejar claro cómo se otorgan los créditos a los componentes de la propia rúbrica.



**¿EN QUÉ MEDIDA EN LA TAREA SE APORTAN EXPLÍCITAMENTE LOS CRITERIOS DE CALIDAD DEL TRABAJO QUE SE ESPERA QUE LOS ESTUDIANTES REALICEN, Y SE UTILIZAN ESOS CRITERIOS COMO PUNTO DE REFERENCIA PARA EVALUAR EL TRABAJO DE LOS ESTUDIANTES?**

### **CRITERIOS DE CALIDAD EXPLÍCITOS**

- 5 Se presentan de forma explícita afirmaciones sobre la calidad del trabajo y se presenta claramente cómo estos criterios se utilizarán para evaluar el trabajo del estudiante.
- 4 Se presentan afirmaciones claras sobre la calidad del trabajo y hay una cierta elaboración de lo que significa hacerlo bien.
- 3 Se presentan afirmaciones claras sobre la calidad del trabajo pero hay poca elaboración de lo que significa hacerlo bien.
- 2 Se presentan solo algunas afirmaciones en torno a la calidad deseada de los trabajos.
- 1 No de forma explícita información sobre la calidad de los trabajos que se tienen que realizar. Tan sólo se hacen explícitos algunos criterios técnicos o procedimentales.

**¿CÓMO PUEDE MEJORARSE LOS CRITERIOS DE CALIDAD EXPLÍCITOS EN LAS TAREAS DE EVALUACIÓN?**

- A medida que diseña la tarea, tenga en cuenta estas cuestiones: *¿Qué espero que los estudiantes produzcan?*, y *¿Con qué calidad espero que lo hagan?*.
- Cuando se elabora las rúbricas para la evaluación, consideremos si los criterios se refieren a la calidad del trabajo e forma explícita o, simplemente, proponen instrucciones procedimentales o técnicas.
- Usando los criterios para evaluar el trabajo de los estudiantes y proporcionando información durante el desarrollo, además de al término de la tarea.
- Proporcionando ejemplares anotados, ejemplos de trabajos o modelos que muestren la alta calidad de los resultados de los alumnos según los criterios. Estos ejemplares pueden ser en forma de trabajos de estudiantes anteriores y/o fuentes.
- Dejando claro que lo que cuenta como resultados de alta calidad y comunicando estos criterios de forma clara de modo que los estudiantes el aspecto que debe tener un trabajo de calidad.

## 3.2 ALTAS EXPECTATIVAS

### DEFINICIÓN

Las expectativas son altas cuando una tarea presenta retos a todos los estudiantes mediante el tipo y nivel del material seleccionado. Unas altas expectativas están establecidas cuando la tarea anima y recompensa a los estudiantes por aceptar riesgos conceptuales o de cualquier otro tipo al demostrar su aprendizaje, sea el reto de la tarea de tipo intelectual, físico o basado en los resultados.

Las expectativas son bajas cuando una tarea requiere poco de los estudiantes en términos de reto conceptual o toma de riesgo. Una tarea de evaluación que implique que algunos estudiantes sean incapaces de completar el trabajo también implica unas expectativas bajas.

### ELABORACIÓN

- Proponer unas expectativas demasiado altas o bajas es otra de las quejas comunes sobre la práctica evaluativa en la educación superior según Boud and Falchikov (2006).
- Las altas expectativas no están relacionadas con el ámbito o la magnitud de la tarea, aunque sí con el grado al que se pide a los estudiantes que se comprometan en un trabajo.
- Allí donde una tarea incluye expectativas diversas de rendimiento, es importante que estas se comuniquen de tal manera que todos los estudiantes puedan optar al nivel más alto de reto y recibir un reconocimiento por sus logros.
- Aquellos académicos que ven la inteligencia como algo dinámico y fluido, tienen menos probabilidades de poseer unas rígidas nociones preconcebidas sobre lo que los estudiantes podrán o no conseguir.
- Cuando los académicos mantienen unas altas expectativas a través de las tareas programadas, animan a los estudiantes a fijarse metas más altas en vez de conformarse con aprobar. Esperar menos de los estudiantes es hacerle un flaco favor.

**¿EN QUÉ MEDIDA LA TAREA COMUNICA ALTAS EXPECTATIVAS PARA TODOS LOS ESTUDIANTES Y ANIMA A LOS ESTUDIANTES A ASUMIR RIESGOS CONCEPTUALES?**

**ALTAS EXPECTATIVAS**

- 5 La tarea presenta importantes desafíos a todos los estudiantes, y les anima a asumir riesgos en la demostración de su aprendizaje.
- 4 La tarea supone desafíos importantes para todos los estudiantes.
- 3 La tarea supone algún reto para la mayoría de los estudiantes.
- 2 La tarea supone algún reto para algún estudiante.
- 1 La tarea no requiere que los estudiantes participen en un trabajo retador.

**¿CÓMO PUEDE MEJORARSE LAS ALTAS EXPECTATIVAS EN LAS TAREAS DE EVALUACIÓN?**

- Programando tareas que requieran del estudiante que asuma riesgos conceptuales mediante la evaluación crítica del tema (asunciones, demanda de conocimiento, valores, evidencias, etc.) objeto de la tarea.
- Refleje y rete sus propias asunciones y preconcepciones sobre la capacidad de los estudiantes en implicarse en un trabajo que plantee un reto.
- Considere formas en las que se pida a los estudiantes que demuestren su comprensión asumiendo retos conceptuales (tales como desarrollar una solución original a un reto social o político ampliamente conocido) o riesgos de aprendizaje (al compartir su trabajo con una audiencia más allá del evaluador, como su propia clase o una audiencia profesional).

## 3.3 DIRECCIÓN POR EL ESTUDIANTE

### DEFINICIÓN

Una tarea con alto grado de dirección por el estudiante hace que los estudiantes ejerzan un control sobre uno o más de los siguientes aspectos significativos de una tarea:

- **elección** de las actividades que han de ser incluidas en la tarea;
- **tiempo** de duración de la tarea;
- **ritmo** en el que la tarea ha de completarse; o
- **criterios** por los que serán evaluados.

Las tareas que poseen un alto grado de dirección por el estudiante requieren de estos que asuman la responsabilidad de las actividades en las que se implican, y/o cómo completarlas.

Una tarea con una nivel bajo de dirección por el estudiante no posee ninguna entrada en el diseño de la tarea. El profesor determina explícitamente qué actividades constituyen la tarea, además de cómo y cuándo ha de completarse esta, además de los criterios por los que será evaluada.

### ELABORACIÓN

- El elemento de dirección por el estudiante no implica que los académicos renuncien a su responsabilidad de ayudar a los estudiantes a demostrar su aprendizaje. Por el contrario, este elemento reconoce la importancia de los profesores a la hora de proporcionar a los estudiantes que ejerciten un control sobre uno o más de estos cuatro aspectos:
  - Elección de las actividades – Los estudiantes tienen la oportunidad de seleccionar de un amplio abanico de tareas, o de elegir el tema o enfoque de la tarea, o la forma en la que han de completar la tarea, las fuentes de información que en las que pueden apoyarse o el método de presentación.
  - El tiempo necesario para las actividades – Los estudiantes tienen la oportunidad de ejercer control sobre el tiempo dedicado a la tarea, decidiendo o negociando cuánto tiempo van a necesitar para completarla o la fecha de entrega de la misma.
  - Ritmo de finalización – Los estudiantes tienen la oportunidad de ejercer un control sobre la rapidez a la hora de terminar una tarea.
  - Criterios por los que serán evaluados – Los estudiantes tienen la oportunidad de negociar o contribuir a la hora de determinar los criterios por los que serán evaluados.
- Al diseñar la tarea, los profesores puede que tengan diferentes puntos de vista en cuanto a proporcionar a los alumnos oportunidades para ejercer el control sobre estos cuatro aspectos dependiendo del curso que impartan.

**¿EN QUÉ MEDIDA ESTÁ DISEÑADA LA TAREA DE TAL FORMA QUE LOS ESTUDIANTES PUEDAN DIRIGIR O SELECCIONAR LAS ACTIVIDADES RELACIONADAS CON SU APRENDIZAJE Y LAS FORMAS Y MEDIOS A TRAVÉS DE LOS CUALES SE REALIZARÁN?**

#### **DIRECCIÓN POR EL ESTUDIANTE**

- 5 Los estudiantes determinan muchos aspectos importantes de la tarea, independientemente o no de la aprobación por parte del profesorado.
- 4 La tarea ofrece a los estudiantes un control sustancial, con la posibilidad de negociar al menos algunos aspectos significativos de la tarea.
- 3 Los estudiantes tienen la capacidad de ejercer algún tipo de control en relación a por lo menos un aspecto importante de la tarea.
- 2 Aunque a los estudiantes se les da un cierto control sobre algunos aspectos de las tareas (la elección, el tiempo, el ritmo, la evaluación) su control es mínimo o trivial.
- 1 Todos los aspectos de la tarea están explícitamente diseñados por parte del profesorado.

**¿CÓMO PUEDE MEJORARSE LA DIRECCIÓN POR EL ESTUDIANTE EN LAS TAREAS DE EVALUACIÓN?**

- Incorporando elecciones estructuradas dentro de las tareas, i.e. actividades escalonadas con múltiples puntos de entrada y salida, para que los alumnos puedan determinar dónde comenzar y qué retos pueden encontrarse.
- Con tareas consensuadas y abiertas a las tareas propuestas por los estudiantes.
- Proporcionando opciones a los alumnos en cuanto a qué preguntas de las tareas de evaluación completan.
- Permitiendo tiempo suficiente para terminar las tareas a un ritmo que convenga a un amplio rango de estudiantes.

# MARCO DE CALIDAD PARA LA EVALUACIÓN:

## HOJA DE CODIFICACIÓN

Use esta hoja para registrar la calificación que asigna a cada elemento de una tarea y su justificación al asignar cada calificación.

	ELEMENTO	CALIFICACIÓN	JUSTIFICACIÓN
<b>RIGOR INTELECTUAL</b>	Conocimiento Profundo	1 2 3 4 5	
	Comprensión Profunda	1 2 3 4 5	
	Conocimiento Problemático	1 2 3 4 5	
	Pensamiento de alto nivel	1 2 3 4 5	
	Metalinguaje	1 2 3 4 5	
	Comunicación sustantiva	1 2 3 4 5	
<b>RELEVANCIA</b>	Conocimiento previo	1 2 3 4 5	
	Conocimiento cultural	1 2 3 4 5	
	Integración del conocimiento	1 2 3 4 5	
	Relación	1 2 3 4 5	
	Narrativa	1 2 3 4 5	
<b>APOYO AL ESTUDIANTE</b>	Criterios de calidad explícitos	1 2 3 4 5	
	Altas expectativas	1 2 3 4 5	
	Dirección por el estudiante	1 2 3 4 5	

# MARCO DE CALIDAD PARA LA EVALUACIÓN:

## LISTA DE COMPROBACIÓN

Esta lista de comprobación puede usarse como referencia para profesores que quieran hacer una revisión rápida de la calidad de una tarea evaluativa sin tener que llevar a cabo todo el proceso de codificación. Por favor, tenga en cuenta que esta lista solo proporciona una revisión indicativa de la calidad de las tareas y no implica el mismo nivel de análisis significativo que se alcanza al realizar el proceso de codificación completo. Para cualquier aclaración de cualquiera de los elementos, por favor, diríjase a la página de detalles de cada elemento proporcionada en esta guía.

	ELEMENTOS	PREGUNTA DE CODIFICACIÓN	SÍ 3	NO 3
<b>RIGOR INTELECTUAL</b>	Conocimiento Profundo	¿La tarea está enfocada en una cantidad de conceptos clave dentro de los contenidos y cursos, y requiere una clara articulación de la relación entre conceptos?		
	Comprensión Profunda	¿La tarea requiere que los alumnos demuestren una comprensión profunda en vez de superficial de su aprendizaje?		
	Conocimiento Problemático	¿La tarea requiere que los estudiantes presenten o analicen perspectivas y/o soluciones alternativas y demostrar cómo la construcción del conocimiento está relacionada con la comprensión de la tarea?		
	Pensamiento de alto nivel	¿La tarea requiere que los alumnos organicen, reorganicen, apliquen, analicen, sintetizen y evalúen el conocimiento y la información?		
	Metalenguaje	¿La tarea requiere que los alumnos usen el metalenguaje para comentar sobre la lengua y su funcionamiento?		
	Comunicación Sustantiva	¿La tarea requiere que los alumnos elaboren su comprensión de manera sostenida y substantiva?		
<b>RELEVANCIA</b>	Conocimiento Previo	¿La tarea recurre a los conocimientos previos del estudiante para crear lazos entre el conocimiento previo y el nuevo?		
	Conocimiento cultural	¿Se incorpora y evalúa el Conocimiento Cultural de diversos grupos sociales en la tarea?		
	Integración del conocimiento	¿La tarea integra el conocimiento en y entre cursos o áreas disciplinares?		
	Relación	¿Aplica la tarea el conocimiento a un contexto o problema de la vida real y proporciona oportunidades para que el estudiante relacione su trabajo con situaciones más allá de las necesidades universitarias?		
	Narrativa	¿Se usa en la tarea historias para enriquecer la comprensión del estudiante?		
<b>APOYO AL ESTUDIANTE</b>	Criterios de Calidad Explícitos	¿La tarea proporciona criterios explícitos para la calidad del trabajo que se espera de los estudiantes y deja claro cómo esos criterios serán aplicados cuando se evalúe su trabajo?		
	Altas expectativas	¿La tarea informa de las altas expectativas a todos los estudiantes y los anima a asumir riesgos conceptuales?		
	Dirección por el estudiante	¿La tarea está diseñada de modo que los estudiantes ejerzan una dirección sobre los medios y la forma en la que demuestren su comprensión cuando completen la tarea?		

# REFERENCIAS

Baker, C. and Freebody, P. 1989. *Children's First School Books*. Oxford. UK.

Boud, D. & Falchikov, N. (2006). Aligning Assessment with Long-Term Learning. Special Issue: Learning-Oriented Assessment: Principles and Practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413.

Christie, F. (Ed.) (1990). *Literacy for a changing world*. Australian Council for Educational Research, Melbourne.

Freebody, P., Ludwig, C. & Gunn, S. (1995). *Everyday literacy practices in and out of schools in low socioeconomic urban communities*. Department of Employment, Education and Training, Canberra.

NSW Department of Education and Training. (2004). *Quality teaching in NSW public schools: An assessment practice guide*. Ryde: NSW Department of Education and Training, Professional Support and Curriculum Directorate.



Support for this publication has been provided by The Australian Learning and Teaching Council Ltd, an initiative of the Australian Government Department of Education, Employment and Workplace Relations.

The views expressed in this publication do not necessarily reflect the views of The Australian Learning and Teaching Council.

# CONTACT

Professor Jenny Gore  
The University of Newcastle  
Callaghan NSW 2308 Australia  
T +61 2 4921 6709  
F +61 2 4921 6020  
E [Jenny.Gore@newcastle.edu.au](mailto:Jenny.Gore@newcastle.edu.au)

## Visit us online

[www.newcastle.edu.au](http://www.newcastle.edu.au)

CRICOS Provider 00109J

## Versión en español:

Profesor Gregorio Rodríguez  
Grupo EVALfor  
Facultad de Ciencias de la Educación  
e-mail: [evalfor@uca.es](mailto:evalfor@uca.es)