

PROGRAMA OFICIAL DE DOCTORADO
EN EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN SOCIAL

Departamento de Teoría e Historia de la Educación
y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

TESIS DOCTORAL

ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE LAS RÚBRICAS PARA LA
EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EN LA
EDUCACIÓN SUPERIOR.

Realizada por:

Leticia Concepción Velasco Martínez

Dirigida por:

Dr. Juan Carlos Tójar Hurtado



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

AUTOR: Leticia Concepción Velasco Martínez

 <http://orcid.org/0000-0002-9411-8717>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es



Dr. D. Juan Carlos Tójar Hurtado, Catedrático de Universidad en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Director de la presente Investigación para aspirar al grado de Doctora realizada por D^a. Leticia Concepción Velasco Martínez

CERTIFICA:

Que la tesis: **ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE LAS RÚBRICAS PARA LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**, realizada por D^a. Leticia Concepción Velasco Martínez, reúne las condiciones científicas y académicas para su presentación.

Málaga, a 23 de mayo de 2018

Fdo. Juan Carlos Tójar Hurtado

Nota:

Durante el desarrollo de la tesis se ha intentado utilizar un lenguaje inclusivo. No obstante, pueden existir algunos fragmentos en los que se ha empleado el masculino genérico para facilitar la lectura.

Dedicatoria

*A mi madre María,
por su apoyo y amor incondicional.*

Agradecimientos

A mi director de tesis, Juan Carlos Tójar, por su apoyo, paciencia, esfuerzo y dedicación durante el desarrollo de la tesis doctoral. Gracias por ayudarme a madurar, enfrentarme a mis dificultades y darme fuerzas para cumplir mis ilusiones y expectativas. Con él he aprendido a valorar lo que realmente significa la investigación. Le doy las gracias por estar siempre a mi lado, por enseñarme tanto y compartir conmigo su experiencia profesional. A partir de ahora, siento que cada paso que dé, siempre llevará su impronta.

A mis compañeras y compañeros del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación por su apoyo en el desarrollo de mi formación como investigadora y docente.

A mi querida tutora de estancia, Frida Díaz Barriga, por su colaboración y apoyo en la realización de las actividades de investigación llevadas a cabo en México. Conocerla y poder compartir con ella tantos conocimientos y experiencias a todos los niveles, fue toda una suerte para mí. Tiene toda mi admiración como profesional y como persona. También, quiero agradecer a todo su equipo de trabajo por brindarme la oportunidad de aprender con ellos y de ellos. Nunca olvidaré la amabilidad y hospitalidad con la que me acogieron desde el primer momento.

A mis padres, María y Manuel, mi hermano Carlos, mi tía Marifé, mi tata y toda mi familia por su comprensión y cariño mostrado a lo largo de toda mi trayectoria académica y profesional.

A mis amigas y amigos por estar a mi lado siempre que los he necesitado.

Y, finalmente, quiero dar un agradecimiento muy especial y sentido, a mi tío Félix (mi padrino, como le gustaba a él referirse), porque fue como un padre para mí en todos los momentos de mi vida. Te fuiste antes de tiempo, pero tu recuerdo, tu amor, tu sabiduría y tus ganas de vivir siempre permanecerán en mí. Va a ser muy duro no verte sentado a mi lado el día de la defensa, pero quiero pensar que allá donde te encuentres, estarás apoyándome, como siempre lo has hecho.

Nada hubiera sido posible, sin todas las personas que de una forma u otra, me han acompañado en este recorrido.

Muchas gracias a todos/as.

Resumen

El enfoque por competencias se ha convertido en un modelo educativo de referencia para las titulaciones universitarias. Son muchos los países que están adaptando las estructuras y diseños curriculares a este modelo con el objetivo de establecer una enseñanza más acorde con las necesidades formativas actuales. Esta tesis doctoral, realizada por compendio, tiene tres fases de investigación principales. A pesar de presentarse en la modalidad por compendio, se ha optado por una elaboración del informe de tesis en un formato “híbrido”, yendo más allá de la mera compilación de los artículos del compendio en un proyecto de investigación, exponiendo los diferentes apartados del informe como si de una tesis tradicional se tratara. Por consiguiente, la primera fase del proyecto de investigación, recoge el estudio sobre las finalidades, funciones y usos de las prácticas evaluativas de los docentes mediante el análisis del contenido de rúbricas ($n_1=150$). La segunda fase, aborda el análisis sobre el estado de desarrollo, integración y adopción del enfoque por competencias, así como el uso de rúbricas en los planes de estudio universitarios de México a través de entrevistas en profundidad ($n_2=22$). La tercera fase de investigación, explora los niveles de transparencia del sistema de evaluación de diferentes titulaciones de la Universidad de Málaga a través de un cuestionario ($n_3=50$, prueba piloto y $n_4=1.262$, aplicación del cuestionario), permitiendo conocer si lo expresado en las programaciones docentes y en el desarrollo de las clases (enfoque pedagógico, metodología, sistema de evaluación, acción tutorial, etc.), está planteado de forma adecuada para facilitar la comprensión de los procesos de aprendizaje y evaluación del alumnado. El marco metodológico de esta tesis doctoral combina metodología cuantitativa y cualitativa. La perspectiva cuantitativa se enmarca dentro de los estudios ex post-facto de tipo correlacional, tanto por las características de los objetivos e hipótesis de la investigación planteada, como por la naturaleza de los datos a recoger. También, se aplica el enfoque cuantitativo en un estudio tipo encuesta que implicó la elaboración y validación un cuestionario. La perspectiva cualitativa se desarrolló mediante un proceso de categorización inductiva (análisis del contenido de las rúbricas y las entrevistas), y deductivas (análisis a partir de modelos teóricos). Al combinar ambas metodologías, el enfoque general de la investigación se puede definir como de método mixto de investigación. Respecto a la muestra, la investigación contempla un tipo de muestreo no probabilístico de carácter cualitativo que se realiza en los diferentes estudios que componen esta tesis. Dada la naturaleza de la metodología, la tesis combina estrategias y técnicas de recogida de información de corte cuantitativo y cualitativo. Por un lado, para la recogida de información contenida en las rúbricas y las entrevistas en profundidad, se construyó un sistema de categorías a través de un proceso de reducción, transformación, extracción y verificación de la información obtenida. Por otro lado, para la recopilación de información cuantitativa se emplearon dos instrumentos: 1) el sistema de categorías

para el análisis cuantitativo del contenido de las rúbricas, y 2) el cuestionario sobre transparencia en el sistema de evaluación de las titulaciones universitarias. Tras el análisis de la información, se presenta un resumen global de los resultados y conclusiones más relevantes derivados de las fases de investigación. También, se exponen algunas recomendaciones y propuestas de nuevas líneas de investigación futura para avanzar en la comprensión del estudio realizado. Para finalizar la exposición de la tesis, se incluye una copia de los trabajos o artículos publicados y el plan de difusión de los mismos, explicando las fases y periodos de los que consta el proceso de difusión de las publicaciones futuras. Además, se recoge un apartado en donde se indican las fuentes documentales consultadas y los anexos del trabajo de investigación.

ÍNDICE GENERAL

A. PRIMERA PARTE. INTRODUCCIÓN	25
1. Presentación	25
2. Problema de Investigación	26
4. Objetivos de la investigación	29
5. Hipótesis de trabajo.....	30
6. Presentación de los restantes apartados de la tesis doctoral.....	36
B. SEGUNDA PARTE. MARCO TEÓRICO Y ESTADO DEL ARTE	41
1. Bloque I. El proceso de convergencia europeo e iberoamericano, implicaciones y propuestas educativas en la enseñanza superior.	42
1.1. Una comparativa del enfoque por competencias entre España y México. Implicaciones y propuestas educativas en la enseñanza superior.....	43
1.2. La evaluación por competencias en el sistema universitario español y mexicano.....	51
2. Bloque II. Las rúbricas como instrumentos de evaluación por competencias.....	56
2.1. Antecedentes	56
2.2. Fundamentos teóricos	58
2.3. Las rúbricas y la innovación educativa	62
3. Bloque III. La transparencia como elemento clave en la evaluación de competencias.....	64
3.1. La transparencia en los sistemas de evaluación de los grados universitarios.....	64
3.2. El caso de los Grados de Ingeniería	66
C. TERCERA PARTE. MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	71
4. Bloque IV. Metodología de la investigación	71
4.1. Paradigma de investigación: modelo mixto de investigación educativa.....	71
4.2. Investigación cuantitativa	75
4.3. Investigación cualitativa	78
5. Bloque V. El proceso de investigación.....	81
5.1. Planificación del proceso de investigación.....	82
5.1.1. 1ª Fase de investigación (A_Ru)	82
5.1.2. 2ª Fase de investigación (A_En).....	83
5.1.3. 3ª Fase de investigación (A_Cu)	83
5.2. Fases de la investigación	87
5.2.1. Fase 1. Estudios sobre las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias. 92	
5.2.2. Fase 2. Estudio sobre la percepción del enfoque por competencias y uso de rúbricas... 96	
5.2.3. Fase 3. Estudio sobre la transparencia del sistema de evaluación en Ingeniería. 99	
5.3. Temporalización	101
5.4. Muestras	103

5.4.1. Muestreo de la fase 1 investigación sobre las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias (A_Ru)	103
5.4.2. Muestreo de la fase 2 de investigación sobre la percepción del enfoque por competencias y el uso de rúbricas (A_En1)	104
5.4.3. Muestreo de la fase 3 de investigación sobre la transparencia del sistema de evaluación en Ingeniería (A_Cu1).....	108
5.5. Técnicas e instrumentos de recogida de información.....	110
5.5.1. Técnicas e instrumentos de recogida de información cualitativa.....	110
5.5.1.1. Sistema de categorías del análisis cualitativo de las rúbricas	110
5.5.1.2. Entrevista sobre enfoque de competencias y uso de rúbricas	114
5.5.2. Técnicas e instrumentos de recogida de información cuantitativa.....	117
5.5.2.1. Sistema de categorías para el análisis cuantitativo de rúbricas.....	117
5.5.2.2. Cuestionario de transparencia en el sistema de evaluación	117
5.6. Definición, estructura y clasificación de las variables de la investigación.....	119
5.6.1. Macrocategorías de la fase 1 de investigación (A_Ru1, A_Ru2 y A_Ru3)	119
5.6.1.1. Macrocategoría: Propósitos de las rúbricas	120
5.6.1.1.1. Categoría 1.1. Trabajos de los estudiantes.	121
5.6.1.1.1.1.Subcategoría: Documentos escritos.	123
5.6.1.1.1.2.Subcategoría: Presentaciones orales.....	123
5.6.1.1.1.3.Subcategoría: Documentos escritos y presentaciones orales.....	123
5.6.1.1.1.4.Subcategoría: Herramientas informáticas	123
5.6.1.1.1.5.Subcategoría: Instrumentos de recogida de información.	123
5.6.1.1.1.6.Subcategoría: Problemas (matemáticos o de cálculo).....	123
5.6.1.1.1.7.Subcategoría: Dinámicas de trabajo.....	123
5.6.1.1.1.8.Subcategoría: Situaciones de simulación.	124
5.6.1.1.1.9.Subcategoría: Recursos audiovisuales.	124
5.6.1.1.1.10. Subcategoría: Otros trabajos.	124
5.6.1.1.2. Categoría 1.2: Actividades de aprendizaje.....	124
5.6.1.1.2.1.Subcategoría: Actividades asimilativas.....	129
5.6.1.1.2.2.Subcategoría: Actividades de gestión de la información.	130
5.6.1.1.2.3.Subcategoría: Actividades aplicación.	131
5.6.1.1.2.4.Subcategoría: Actividades comunicativas.....	132
5.6.1.1.2.5.Subcategoría: Actividades productivas.	132
5.6.1.1.2.6.Subcategoría: Actividades experienciales.....	134
5.6.1.1.2.7.Subcategoría: Actividades evaluativas.....	135
5.6.1.1.3. Categoría 1.3. Competencias genéricas.....	135
5.6.1.1.3.1.Subcategoría: Competencias instrumentales	138
5.6.1.1.3.2.Subcategoría: Competencias interpersonales.....	139

5.6.1.1.3.3.Subcategoría: Competencias sistemáticas.....	140
5.6.1.1.3.4.Subcategoría: Combinación de las competencias genéricas	141
5.6.1.1.4. Categoría 1.4: Componentes y subcomponentes de las competencias.....	141
5.6.1.1.4.1.Subcategoría: Componente conocimientos.....	143
5.6.1.1.4.2.Subcategoría: Componente habilidades y destrezas.....	144
5.6.1.1.4.3.Subcategoría: Componente actitudes y valores.....	145
5.6.1.1.5. Categoría 1.5: Metodología y modalidades de enseñanza.	146
5.6.1.1.5.1.Subcategoría: Método expositivo/lección Magistral.....	147
5.6.1.1.5.2.Subcategoría: Método basado en el estudio de casos.....	147
5.6.1.1.5.3.Subcategoría: Método basado en la resolución de ejercicios y problemas.	147
5.6.1.1.5.4.Subcategoría: Método para el aprendizaje basado en problemas (ABP).	148
5.6.1.1.5.5.Subcategoría: Método para el aprendizaje orientado a proyectos (AOP).	148
5.6.1.1.5.6.Subcategoría: Método basado en el aprendizaje cooperativo (AC).	148
5.6.1.1.5.7.Subcategoría: Método basado en la simulación	148
5.6.1.1.5.8.Subcategoría: Método <i>Learning by doing or working</i>	148
5.6.1.1.5.9.Subcategoría: Método basado en el aprendizaje online.	149
5.6.1.1.5.10. Subcategoría: Método basado en el portafolio.	149
5.6.1.1.6. Categoría 1.6: Modalidad organizativa	149
5.6.1.1.6.1.Subcategoría: Clases Teóricas/expositivas.....	150
5.6.1.1.6.2.Subcategoría: Seminarios/ Talleres.....	150
5.6.1.1.6.3.Subcategoría: Clases prácticas.	150
5.6.1.1.6.4.Subcategoría: Prácticas externas.	151
5.6.1.1.6.5.Subcategoría: Tutorías.....	151
5.6.1.1.6.6.Subcategoría: Estudio y trabajo en grupo.....	151
5.6.1.1.6.7.Subcategoría: Estudio y trabajo individual /autónomo.	151
5.6.1.1.6.8.Subcategoría: Clase práctica virtual:.....	151
5.6.1.1.7. Categoría 1.7: Ramas de conocimiento.....	151
5.6.1.2. Macrocategoría: Diseño de la rúbrica	152
5.6.1.2.1. Categoría 2.1: Componentes estructurales de la rúbrica.	153
5.6.1.2.1.1.Subcategoría: Introducción de la rúbrica.....	154
5.6.1.2.1.2.Subcategoría: Tipología de rúbricas analíticas.....	154
5.6.1.2.1.3.Subcategoría: Momento de la evaluación	156
5.6.1.2.2. Categoría 2.2: Criterios de evaluación de las rúbricas	157
5.6.1.2.2.1.Subcategoría: Definición del criterio de evaluación.	158
5.6.1.2.2.2.Subcategoría: Número de criterios que contiene la rúbrica.....	159
5.6.1.2.2.3.Subcategoría: Estructura organizativa de los criterios de evaluación.	159
5.6.1.2.2.4.Subcategoría: Transferibilidad de la rúbrica	160
5.6.1.2.2.5.Subcategoría. Adecuación del criterio de evaluación a objetivos de aprendizaje ...	161

5.6.1.2.2.6.Subcategoría: Adecuación del criterio de evaluación respecto al valor otorgado (ponderación).	161
5.6.1.2.2.7.Subcategoría: Homogeneidad.	162
5.6.1.2.2.8.Subcategoría: Explicitud de la competencia a evaluar.	163
5.6.1.2.2.9.Subcategoría: Modo de redactar los criterios de la evaluación.	164
5.6.1.2.2.10. Subcategoría: Calidad de la redacción del criterio de evaluación.	164
5.6.1.2.2.11. Subcategoría: Repetición de criterios en una misma rúbrica.	165
5.6.1.2.3. Categoría 2.3: Niveles de Ejecución	166
5.6.1.2.3.1.Subcategoría: Paralelismo en el lenguaje de los descriptores.	166
5.6.1.2.3.2.Subcategoría: Coherencia de los descriptores.	167
5.6.1.2.3.3.Subcategoría: Continuidad de los descriptores.	168
5.6.1.2.3.4.Subcategoría: Amplitud de los descriptores.	168
5.6.1.2.3.5.Subcategoría: Número de niveles de ejecución (1, 2, 3, 4...)	169
5.6.1.2.3.6.Subcategoría: Etiquetas asignadas a los niveles de ejecución.	170
5.6.1.2.3.7.Subcategoría: Progresión de los niveles de ejecución.	171
5.6.1.2.3.8.Subcategoría: Escalas empleadas en la rúbrica	171
5.6.2. Macrocategorías de la fase 2 de investigación (A_En1)	173
5.6.2.1. Macrocategoría: Modelo de enseñanza-evaluación en México.	174
5.6.2.2. Macrocategoría: El enfoque por competencias en México.	175
5.6.2.3. Macrocategoría: Diseño, implementación y evaluación de la rúbrica.	177
5.6.3. Macrocategorías de la fase 3 de investigación (A_Cu1).	178
5.7. Procedimiento de análisis de la información	178
5.7.1. Proceso de análisis de los datos construidos desde las rubricas.	178
5.7.2. Proceso de análisis de los datos extraídos de las entrevistas	181
5.7.3. Proceso de análisis de los datos extraídos del cuestionario	184
D. CUARTA PARTE: RESUMEN GLOBAL DE LOS RESULTADOS	187
6. Bloque VI. Resultados relevantes derivados de la investigación	187
6.1. Resultados de la fase 1 (A_Ru1, A_Ru2 y A_Ru3).	187
6.1.1. Resultados del Artículo 1 (A_Ru1).	189
6.1.1.1. Análisis univariante	189
6.1.1.2. Análisis bivalente	193
6.1.2. Resultados del artículo 2 (A_Ru2).	194
6.1.2.1. Trabajos de los estudiantes	195
6.1.2.2. Actividades de aprendizaje	196
6.1.2.3. Competencias genéricas	196
6.1.2.3.1. Combinación de las competencias	196
6.1.2.3.2. Descriptores de las competencias	197
6.1.2.4. Componentes de las competencias	199

6.1.2.4.1.	Combinación de los componentes	199
6.1.2.4.2.	Tipologías de componentes	200
6.1.2.4.2.1.	Tipología del componente: Conocimientos	200
6.1.2.4.2.2.	Tipología del componente: Habilidades y destrezas.....	201
6.1.2.4.2.3.	Tipología del componente: Actitudes y valores	202
6.1.3.	Resultados del artículo 3 (A_Ru3).....	203
6.1.3.1.	Resultados de aprendizaje	205
6.1.3.2.	Actividades de aprendizaje.....	206
6.1.3.3.	Competencias Genéricas	207
6.1.3.3.1.	Competencias instrumentales.....	208
6.1.3.3.2.	Competencias interpersonales.....	209
6.1.3.3.3.	Competencias sistemáticas.....	209
6.1.3.4.	Métodos de enseñanza.....	210
6.1.4.	Comparativa entre los resultados (A_Ru1, A_Ru2, A_Ru3).....	212
6.1.4.1.	Comparativa sobre los trabajos, actividades y competencias.....	212
6.1.4.2.	Comparativa sobre las competencias genéricas.....	213
6.1.4.3.	Comparativa de los componentes de las competencias	216
6.2.	Resultados de la fase 2 (A_En1).....	217
6.3.	Resultados de la fase 3 (A_Cu).....	220
E. QUINTA PARTE.	CONCLUSIONES FINALES, PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN FUTURA Y PLAN DE DIFUSIÓN	231
7.	Bloque VII. Conclusiones derivadas de los objetivos propuestos.....	231
7.1.	Objetivo general 1. Describir, analizar y valorar las rúbricas que utilizan los docentes para conocer el grado de adquisición de las competencias y contenidos disciplinares.....	231
7.1.1.	Conclusiones referidas a la finalidad de los docentes	232
7.1.1.1.	Las ramas de conocimientos vinculadas al empleo de rúbricas	232
7.1.1.2.	Los trabajos de los estudiantes evaluados con rúbrica	233
7.1.1.3.	Las actividades y subtipos de actividades evaluadas en las rúbricas	234
7.1.1.4.	Las competencias genéricas evaluadas en las rúbricas.....	236
7.1.1.5.	Las metodologías de enseñanza subyacentes de las actividades	239
7.1.1.6.	Los componentes de las competencias presentes en la rúbrica	240
7.1.1.7.	Criterios técnicos y pedagógicos del diseño de la rúbrica.....	241
7.2.	Objetivo general 2. Analizar las concepciones y percepciones de docentes sobre el desarrollo y evaluación de competencias y el uso de rúbricas.	247
7.2.1.	Conclusiones referidas a ventajas y desventajas de la implementación de la rúbrica.....	247
7.2.2.	Conclusiones de las implicaciones del enfoque por competencias	249
7.2.2.1.	Conclusiones de las implicaciones del enfoque sobre la capacitación del profesorado.....	249
7.2.2.2.	Conclusiones de las implicaciones del rechazo y resistencias al cambio.....	251

7.3. Objetivo general. 3. Explorar el nivel de transparencia en los sistemas de evaluación de las titulaciones universitarias.	254
F. SEXTA PARTE. RECOMENDACIONES, NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN Y PLAN DE DIFUSIÓN	257
8. Bloque VIII. Recomendaciones y propuestas de nuevas líneas de investigación.	257
8.1. Recomendaciones y orientaciones para el avance de los trabajos	257
8.1.1. Fase 1 (A_Ru1, A_Ru2 y A_Ru3).....	257
8.1.2. Fase 2 (A_En1)	258
8.1.3. Fase 3 (A_Cu1).....	258
8.2. Propuestas de nuevas líneas de investigación futura.....	258
8.2.1. Propuestas para la fase 1 (A_Ru1, A_Ru2 y A_Ru3).....	258
8.2.2. Propuestas para la fase 2 (A_En1)	259
8.2.3. Propuestas para la fase 3 (A_Cu1).....	259
9. Bloque IX. Copia de los trabajos de investigación	260
9.1. Artículos de investigación.	260
9.1.1. Artículo 1 (A_Ru1).	263
9.1.2. Artículo 2 (A_Ru2).	265
9.1.3. Artículo 3 (A_Ru3).	267
9.1.4. Artículo 4 (A_En1).	269
9.1.5. Artículo 5 (A_Cu1).....	271
10. Bloque X. Difusión de los artículos en eventos y publicaciones de interés científico	273
10.1. Contribuciones del plan de difusión de la tesis doctoral.....	273
10.2. Avances en el plan de difusión de las publicaciones futuras.	274
10.3. Fases y periodos del plan de difusión de los trabajos de investigación	275
G. SÉPTIMA PARTE: FUENTES DOCUMENTALES Y ANEXOS.....	279
11. Bloque XI. Fuentes documentales y anexos	279
11.1. Fuentes documentales	279
11.2. Anexos	301
ANEXO I. Guion de la entrevista	301
ANEXO II. Entrevistas	303
Entrevista 1.....	303
Entrevista 2.....	315
Entrevista 3.....	334
Entrevista 4.....	355
Entrevista 5.....	369
Entrevista 6.....	384
Entrevista 7.....	408
Entrevista 8.....	425

Entrevista 9.....	445
Entrevista 10.....	470
Entrevista 11.....	492
Entrevista 12.....	508
Entrevista 13.....	526
Entrevista 14.....	543
Entrevista 15.....	555
Entrevista 16.....	570
Entrevista 17.....	589
Entrevista 18.....	604
Entrevista 19.....	616
Entrevista 20.....	628
Entrevista 21.....	658
Entrevista 22.....	677
ANEXO III. Códigos de las entrevistas	695
ANEXO IV. Co-ocurrencias de las entrevistas.....	719
ANEXO V. Cuestionario (A_Cu1)	1299

Índice de tablas

Tabla 1. Preguntas que sustentaron el proceso investigador del estudio.....	28
Tabla 2. Rasgos distintivos del enfoque de formación dominante y de competencias	48
Tabla 3. Enfoques de investigación y técnicas de recogida de información de los artículos.	75
Tabla 4. Referencia documental de los artículos A_Ru1, A_Ru2 y A_Ru3.	75
Tabla 5. Referencia documental del artículo A_Cu1.	77
Tabla 6. Referencia documental del artículo A_En.	80
Tabla 7. Referencias documental sobre los artículos realizados en la 1ª fase de investigación..	82
Tabla 8. Referencia documental sobre el artículo realizado en la 2ª fase de investigación	83
Tabla 9. Referencia documental sobre el artículo realizado en la 3ª fase de investigación	83
Tabla 10. Resumen sobre la metodología de investigación de los artículos publicados	85
Tabla 11. Proceso de difusión de las publicaciones.	88
Tabla 12. Contribuciones realizadas de la fase 1 de investigación	95
Tabla 13. Contribuciones realizadas de la fase 2 de investigación.	98
Tabla 14. Contribuciones realizadas de la fase 3 de investigación.	100
Tabla 15. Fases y tareas del proceso de investigación de la tesis doctoral.	101
Tabla 16. Rúbricas del artículo 1(A_Ru1) distribuidas por rama de conocimiento	104
Tabla 17. Rúbricas del artículo 2 (A_Ru2) distribuidas por rama de conocimiento	104
Tabla 18. Rúbricas del artículo 3 (A_Ru3) distribuidas por regiones.....	104
Tabla 19. Perfil profesional de los informantes claves de la fase de investigación 2 (A_En1)	106
Tabla 20. Muestras empleadas en los artículos de investigación.	109
Tabla 21. Macro categorías de la fase 1 de investigación (A_Ru1, A_Ru2 y A_Ru3).....	111
Tabla 22. Macro categorías de la fase 1 de investigación	120
Tabla 23. Macro categoría 1 de la fase 1 de investigación (A_Ru1, A_Ru2 y A_Ru3).	121
Tabla 24. Identificación de la categoría trabajo de los estudiantes	122
Tabla 25. Número de actividades de aprendizaje que componen cada tipología	125
Tabla 26. Identificación de la categoría actividades de aprendizaje	125
Tabla 27. Identificación de la subcategoría: Actividades asimilativas.....	129
Tabla 28. Identificación de la subcategoría: Actividades de gestión de la información	130
Tabla 29. Identificación de la subcategoría: Actividades de aplicación	131
Tabla 30. Identificación de la subcategoría: Actividades de comunicación.	132
Tabla 31. Identificación de la subcategoría: Actividades productivas.	133
Tabla 32. Identificación de la subcategoría: Actividades experienciales.....	134
Tabla 33. Identificación de la subcategoría: Actividades evaluativas.....	135
Tabla 34. Número de competencias genéricas de cada tipología (González y Wagenaar, 2003)	136
Tabla 35. Identificación de la categoría: Competencias Genéricas.....	136

Tabla 36. Identificación de la subcategoría: Competencias Instrumentales.....	138
Tabla 37. Identificación de la categoría Competencias Interpersonal.....	139
Tabla 38. Identificación de la subcategoría: Competencias sistemáticas.....	140
Tabla 39. Identificación de la subcategoría: Combinación de las competencias genéricas	141
Tabla 40. Identificación de la categoría: Componentes y subcomponentes de las competencias	142
Tabla 41. Identificación de la subcategoría: Componente conocimientos	143
Tabla 42. Identificación de la subcategoría: Componente habilidades y destrezas.....	144
Tabla 43. Identificación de la subcategoría: Componente actitudes y valores.....	145
Tabla 44. Identificación de la categoría metodología y modalidades de enseñanza.	147
Tabla 45. Identificación de la categoría modalidad organizativa.....	150
Tabla 46. Identificación de la categoría rama de conocimiento	152
Tabla 47. Macrocategoría 2 de la fase 1 de investigación (A_Ru1, A_Ru2 y A_Ru3).	153
Tabla 48. Categorías 2.1: Componentes estructurales de la rúbrica.....	153
Tabla 49. Identificación de la subcategoría: Introducción de la rúbrica	154
Tabla 50. Identificación de la subcategoría: Tipología de rúbrica analítica.....	156
Tabla 51. Identificación de la subcategoría: Momento de la evaluación	157
Tabla 52. Categorías 2.2: Criterios de evaluación de la rúbrica.....	157
Tabla 53. Identificación de la subcategoría: Definición del criterio de evaluación	158
Tabla 54. Identificación de la subcategoría: Número de criterios que contiene la rúbrica	159
Tabla 55. Identificación de la subcategoría: Estructura organizativa de la rúbrica.....	160
Tabla 56. Identificación de la subcategoría: Transferibilidad de la rúbrica	160
Tabla 57. Identificación de la subcategoría: Alineación de los criterios de evaluación a los objetivos	161
Tabla 58. Identificación de la subcategoría: Alineación de los criterios de evaluación con la ponderación	162
Tabla 59. Identificación de la subcategoría: Homogeneidad del criterio de evaluación	163
Tabla 60. Identificación de la subcategoría: Explicitud de la competencia a evaluar.....	163
Tabla 61. Identificación de la subcategoría: Modo de redacción del criterio de evaluación	164
Tabla 62. Identificación de la subcategoría: Calidad de la redacción del criterio.....	165
Tabla 63. Identificación de la subcategoría: Repetición de criterios de evaluación.....	165
Tabla 64. Macrocategoría 2 de la fase 1 (A_Ru1, A_Ru2 y A_Ru3).	166
Tabla 65. Identificación de la subcategoría: Paralelismo entre descriptores de los niveles de ejecución	167
Tabla 66. Identificación de la subcategoría: Coherencia entre descriptores de los niveles de ejecución	167
Tabla 67. Identificación de la subcategoría: Continuidad entre descriptores de los niveles ejecución	168
Tabla 68. Identificación de la subcategoría: Amplitud de los descriptores.....	169

Tabla 69. Identificación de la subcategoría: Número de niveles de ejecución de la rúbrica.....	170
Tabla 70. Identificación de la subcategoría: Etiquetas asignadas al nivel de ejecución más bajo de la escala	170
Tabla 71. Identificación de la subcategoría: Progresión de los niveles de ejecución.....	171
Tabla 72. Identificación de la subcategoría: Tipología de escalas	172
Tabla 73. Macrocategorías de la fase 2 de investigación (A_En1)	173
Tabla 74. Identificación de la macrocategoría: Modelo de enseñanza-evaluación en México .	174
Tabla 75. Identificación de la macrocategoría: El enfoque de competencias en México	175
Tabla 76. Identificación de la macrocategoría: Diseño, implementación y evaluación de la rúbrica	177
Tabla 77. Dimensiones de la fase 3 (A_Cu1).....	178
Tabla 78. Macrocategorías de la fase 1 de investigación	181
Tabla 79. Identificación de la macrocategoría: Modelo de enseñanza y evaluación en México	183
Tabla 80. Identificación de la macrocategoría: El enfoque por competencias en México	183
Tabla 81. Identificación de la macrocategoría: Diseño, implementación y evaluación de la rúbrica	184
Tabla 82. Resumen de la metodología del artículo 1 (A_Ru1).	189
Tabla 83. Perfiles de las rúbricas de evaluación	190
Tabla 84. Porcentajes y frecuencias de competencias genéricas.....	191
Tabla 85. Relación entre las categorías trabajos de los estudiantes y rúbricas analíticas	193
Tabla 86. Resumen de la metodología del artículo 2 (A_Ru2).	194
Tabla 87. Trabajos de los estudiantes evaluados con rúbrica.....	195
Tabla 88. Actividades de aprendizaje evaluadas con rúbrica.....	196
Tabla 89. Combinación de las competencias genéricas evaluadas con rúbrica.....	197
Tabla 90. Competencias instrumentales evaluadas con rúbricas.....	197
Tabla 91. Competencias interpersonales evaluadas con rúbricas.....	198
Tabla 92. Competencias sistemáticas evaluadas con rúbricas.....	199
Tabla 93. Combinación de los componentes de las competencias	200
Tabla 94. Tipología del componente: Conocimientos.....	201
Tabla 95. Tipología del componente: Habilidades y destrezas	202
Tabla 96. Tipología del componente: Actitudes y valores	203
Tabla 97. Resumen de la metodología del artículo 3 (A_Ru3).	203
Tabla 98. Perfil de las rúbricas de evaluación del estudio A_Ru3	204
Tabla 99. Resultados de aprendizaje	206
Tabla 100. Actividades de aprendizaje.....	206
Tabla 101. Actividades de aprendizaje más evaluadas	207
Tabla 102. Competencias genéricas	208

Tabla 103. Competencias instrumentales.....	208
Tabla 104. Competencias interpersonales.....	209
Tabla 105. Competencias sistemáticas.....	210
Tabla 106. Metodologías de enseñanza.....	210
Tabla 107. Comparativa sobre la tipología de trabajos, actividades y competencias presentes en las rúbricas	212
Tabla 108. Comparativa de las competencias instrumentales	214
Tabla 109. Comparativa de las competencias interpersonales	214
Tabla 110. Comparativa de las competencias sistemáticas	215
Tabla 111. Comparativa de los componentes de las competencias de A_Ru2 y A_Ru3	216
Tabla 112. Códigos y ejemplos de citas textuales correspondientes a la macrocategoría “Rúbricas”	218
Tabla 113. Modelo CATPCA con dimensiones y Alpha de Cronbach	221
Tabla 114. Dimensión 1: Transparencia, implicación y responsabilidad en la evaluación.....	222
Tabla 115. Dimensión 2: Nivel de información sobre la calificación	224
Tabla 116. Dimensión 3: Características de las modalidades de evaluación (heteroevaluación, autoevaluación, coevaluación, etc.).....	225
Tabla 117. Dimensión 4: Feedback del profesorado	226
Tabla 118. Dimensión 5: Recursos y agentes educativos para la adquisición de aprendizaje (Guías docentes, material, campus virtual, el propio docente, otros/as estudiantes).	226
Tabla 119. Dimensión 6: Procedimientos, estrategias y pautas para orientar el aprendizaje integral del estudiante (comparte, negocia, evalúa, apoya, orienta, revisa, comunica. califica).....	227
Tabla 120. Dimensión 7: Disponibilidad de recursos materiales utilizados por los docentes... ..	228
Tabla 121. Indexación del artículo A_Ru1	260
Tabla 122. Indexación del artículo A_Ru2	260
Tabla 123. Indexación del artículo A_Ru3	261
Tabla 124. Indexación del artículo A_En1	261
Tabla 125. Indexación del artículo A_Cu1	261
Tabla 126. Artículo 1 A_Ru1	263
Tabla 127. Artículo 2 A_Ru2	265
Tabla 128. Artículo 3 A_Ru3	267
Tabla 129. Artículo 4 A_En1	269
Tabla 130. Artículo 5 A_Cu1	271
Tabla 131. Avances en el proceso de difusión de las publicaciones futuras.	274
Tabla 132. Fases del plan de difusión del trabajo de investigación	276

Índice de Figuras

Figura 1. Implicaciones del modelo de evaluación por competencias en la enseñanza.	36
Figura 2. Metodología cuantitativa de la fase 1 de investigación.	76
Figura 3. Metodología cuantitativa de la fase 3 de investigación.	78
Figura 4. Metodología cualitativa de la fase 1 de investigación.	79
Figura 5. Metodología cualitativa de la fase 2 de investigación.	81
Figura 6. Fases, estudios y difusión de la investigación.	91
Figura 7. Proceso de investigación interpretativa (Tójar, 2001)	182
Figura 8. Objetivos y metodología de la fase 1 de investigación.	188
Figura 9. Objetivos y metodología de la fase 2 de investigación.	217
Figura 10. Objetivos y metodología de la fase 3 de investigación.	220
Figura 11. Relaciones entre las categorías de la macrocategoría <i>Rúbricas</i>	249
Figura 12. Relaciones entre las categorías <i>Capacitación</i>	251
Figura 13. Relaciones entre las categorías <i>rechazo y resistencia al enfoque por competencias</i>	253

PRIMERA PARTE:
MARCO TEÓRICO Y ESTADO
DEL ARTE

A. PRIMERA PARTE. INTRODUCCIÓN

1. Presentación

En este apartado se realiza una breve introducción sobre la tesis doctoral, explicando su estructura y organización. También, se plantea el problema de investigación y las preguntas que guiaron el desarrollo de los principales estudios. Después, se presentan los objetivos generales y específicos que se pretenden alcanzar. Posteriormente, se expone la hipótesis de trabajo teniendo como referencia los objetivos propuestos y la naturaleza de la metodología de investigación. Por último, se realiza la presentación de los apartados de los que se componen esta tesis doctoral.

2. Problema de Investigación

El problema de investigación de este trabajo, se enfoca en el análisis y seguimiento sobre el estado de desarrollo e implantación del “enfoque por competencias” en los diseños curriculares de las titulaciones universitarias. Por ello, teniendo presente el marco de referencia del modelo por competencias, se persigue estudiar el impacto y los efectos producidos en la mejora de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. En este sentido, se estudian las nuevas propuestas educativas y sus implicaciones derivadas de los procesos de convergencia europeo y latinoamericano, valorando los retos y las dificultades de su proceso de desarrollo y puesta en práctica en los nuevos y cambiantes escenarios educativos.

Desde esta perspectiva, se exploran las concepciones, percepciones y capacitación del profesorado respecto al enfoque por competencias, sus propósitos y tendencias en el desarrollo y evaluación de las competencias, la selección de actividades y metodologías de enseñanza desarrolladas en el aula, así como los procesos de planificación y aplicación de estrategias, procedimientos e instrumentos de evaluación para evidenciar los aprendizajes adquiridos de los estudiantes. A partir del análisis de estos componentes principales del currículo, se determina la calidad y la mejora del sistema educativo universitario. No obstante, resulta esencial recordar que los nuevos conceptos, estructuras curriculares y experiencias educativas vinculados a los procesos de renovación, necesitan procedimientos, sistemas de seguimiento y revisión que garanticen la consolidación de un modelo educativo más consecuente con las transformaciones que se están originando en nuestra sociedad. En este sentido, este trabajo persigue desentrañar las fortalezas, debilidades y resistencias de un enfoque educativo que se presenta como alternativa al paradigma educativo tradicional predominante.

Desde este convulso panorama de cambios educativos, que tiene su epicentro en el “enfoque por competencias”, este trabajo centra su objetivo de estudio en el análisis del modelo de evaluación de competencias, por ser el elemento clave que permite valorar y determinar los progresos, logros y puesta en práctica de los aprendizajes de los estudiantes. De esta forma, la evaluación por competencias permite comprobar el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos, así como la adquisición y dominio de las competencias necesarias para el desarrollo integral del alumnado. En este contexto, se considera que la aparición de la evaluación por competencias constituye una oportunidad para superar tensiones y limitaciones de la evaluación tradicional, permitiendo ampliar los enfoques, finalidades y usos de la evaluación con el fin de hacerla más accesible, comprensiva, transparente y funcional.

Del mismo modo, en la línea de la mejora de los procesos de evaluación, este trabajo promueve la reflexión y el debate en torno a la adecuación de las nuevas técnicas e instrumentos de evaluación que se están empleando en las aulas

universitarias. De esta manera, se plantea la necesidad de cuestionar el sentido y alcance de las rúbricas de evaluación como instrumento de evaluación alternativo e innovador, útil en escenarios de aprendizaje orientado al desarrollo de competencias. Del análisis comparado de las rúbricas, como se expone más adelante, se detecta en qué medida y cómo se están utilizando las rúbricas para evaluar, o no, competencias. Desde esta perspectiva, se analizan las finalidades de los docentes en el diseño y aplicación de rúbricas de evaluación, explorando el tipo de trabajos que son objeto de evaluación, las actividades que predominan, las competencias genéricas que se evalúan con rúbricas, así como los aspectos técnicos y pedagógicos que tienen en cuenta los docentes en su diseño. El estudio sobre estos aspectos de las rúbricas de evaluación ha permitido detectar su idoneidad para dar respuesta a la evaluación por competencias, dando a conocer sus potencialidades y obstáculos durante el proceso de diseño e implementación de las mismas.

Por último, a partir de los resultados vertidos sobre el análisis y valoración de las rúbricas que utilizan los docentes, se identifican varias carencias en las prácticas evaluativas, siendo la falta de transparencia en el diseño y desarrollo de la evaluación de competencias uno de los aspectos fundamentales a tener en cuenta en las titulaciones universitarias. A partir de los hallazgos encontrados, se propone ahondar en la relevancia y prevalencia de los niveles de transparencia, compromiso y responsabilidad que deben alcanzarse en los procesos de planificación, enseñanza y evaluación de las competencias en los grados universitarios. De forma más concreta, se realiza un estudio para conocer las concepciones, percepciones y experiencias del alumnado sobre el nivel de transparencia en relación a los sistemas de evaluación del aprendizaje aplicados por el profesorado universitario de distintas titulaciones en el transcurso del Grado. En este sentido, establecer estrategias y mecanismos de transparencia para promover el interés y la comprensión de los estudiantes resulta esencial, ya que si bien la evaluación puede ser una fuente de motivación para el aprendizaje, también puede emplearse para acotar, dificultar o detener un aprendizaje de calidad, incluso aunque las prácticas educativas de los docentes puedan considerarse de excelentes (Fernández-Jiménez, Pérez-Vázquez, Sánchez y Alonso-Tapia, 2013).

A continuación, se presenta la tabla 1, que ilustra algunas de las preguntas de investigación que han dado sustento a todo el proceso de investigación, sirviendo de impulso para iniciar el estudio y aportando directrices para establecer los objetivos de investigación, justificar su idoneidad y valorar su viabilidad.

Tabla 1. Preguntas que sustentaron el proceso investigador del estudio.

Fase 1. (A_Ru1, A_Ru2 y A_Ru3) Rúbricas de Evaluación	1.1. ¿Son las rúbricas un instrumento idóneo para la evaluación de competencias? 1.2. ¿Cuáles son los propósitos de los docentes que evalúan con rúbricas? 1.3. ¿Cuáles son los usos que hacen los docentes de las rúbricas? 1.4. ¿Qué tipo de competencias son evaluadas con rúbricas (genéricas, específicas, sistemáticas, interpersonales, etc.)? 1.5. ¿Qué tipo de actividades son objeto de evaluación (asimilativas, productivas, experienciales, etc.)? 1.6. ¿Qué metodologías emanan del uso de la rúbrica (expositiva, aprendizaje basado en problemas, simulaciones, aprendizaje cooperativo, etc.)? 1.7. ¿Qué rama de conocimiento es más propicia al uso de la rúbrica (Ciencias Sociales y Jurídicas, Artes y Humanidades, Ciencias de la Salud, etc.)? 1.8. ¿Qué criterios técnicos (paralelismo en el lenguaje, coherencia en los descriptores, definición de los criterios de evaluación) y pedagógicos (carácter formativo, integración de los componentes de las competencias, etc.), emplean los docentes en el diseño de rúbricas?
Fase 2. (A_En) Integración del enfoque por competencias y uso de rúbricas de evaluación	2.1. ¿Qué origen y finalidad tiene el enfoque por competencias (formar, orientar, calificar, acreditar, certificar etc.)? 2.2. ¿Qué concepción de la enseñanza y la evaluación tiene el profesorado en relación al enfoque por competencias? ¿Se ha superado en modelo tradicional de objetivos con la aparición del modelo de competencias? 2.3. ¿Qué impacto e implicaciones tiene la evaluación por competencias en los procesos educativos en relación a la planificación y práctica docente (cambios en las políticas institucionales, en las estructuras curriculares, en las prácticas educativas, etc.)? 2.4. ¿Qué competencias y aprendizajes se adquieren a través del enfoque por competencias? 2.5. ¿Qué instrumentos de evaluación se emplean en la evaluación por competencias? ¿Son las rúbricas un instrumento innovador y efectivo para la evaluación por competencias?
Fase 3. (A_Cu) Transparencia en la evaluación	3.1. ¿Es la transparencia uno de los criterios o principios pedagógicos que guían la enseñanza y evaluación por competencias? 3.2. ¿Qué nivel de transparencia tienen los sistemas de evaluación en las nuevas titulaciones universitarias? 3.3. ¿El enfoque por competencias aporta más transparencia, diálogo y corresponsabilidad a los procesos de enseñanza y evaluación? 3.4. ¿El diseño curricular se elabora desde criterios de transparencia y acceso a la información para facilitar la comprensión de los procesos de aprendizaje y evaluación? 3.5. ¿En qué grado de transparencia se cumple lo expresado en la programación docente (enfoque pedagógico, metodología, sistema de evaluación, acción tutorial, etc.)? 3.6. ¿Qué elementos de la estructura curricular referidos a la evaluación (criterios de evaluación, feedback de los resultados, los trabajos y exámenes usados para la evaluación, etc.) están planteados con mayores niveles de transparencia?

Como se puede observar, las cuestiones planteadas en la tabla 1, sirvieron de punto de partida para asentar y orientar los primeros pasos del proceso investigador. También, se establecieron las fases principales de estudio y las directrices a seguir para avanzar en la comprensión de la temática estudiada. Según Pantoja (2015), las preguntas que guían la elección del tema son cruciales para concretar el área a investigar y dar respuesta al problema de investigación planteado. Por ello, se ha considerado oportuno plasmar en este apartado las preguntas de investigación que motivaron el comienzo de este proceso y sirvieron para formular los objetivos de investigación y las hipótesis de trabajo, que se detallan en los apartados siguientes.

4. Objetivos de la investigación

El conocimiento de las prácticas evaluativas de los docentes mediante el análisis del contenido de las rúbricas, así como de la aplicación de entrevistas y cuestionarios permitirá identificar en qué medida el profesorado está evaluando por competencias o si, por el contrario, atendiendo a las nuevas exigencias de evaluación que emergen del Espacio Común de Educación Superior de América Latina y El Caribe y la Unión Europea (ALCUE), continua anclado en la evaluación de aspectos disciplinares o de dominio de un contenido concreto, más centrados en principios psicométricos y conocimientos declarativos. En este sentido, se plantean los siguientes objetivos generales y específicos, indicando su relación con las preguntas de investigación propuestas en el apartado anterior.

1. Generales

- 1.1. Describir, analizar y valorar las rúbricas que utilizan los docentes para conocer el grado de adquisición de las competencias y contenidos disciplinares.
- 1.2. Analizar las concepciones y percepciones de docentes sobre el desarrollo y evaluación de competencias y el uso de rúbricas en la enseñanza universitaria.
- 1.3. Explorar el nivel de transparencia en los sistemas de evaluación de las titulaciones universitarias.

2. Específicos

- 2.1. Conocer las finalidades de los docentes en el diseño de rúbricas de evaluación, explorando el tipo de trabajos que son objeto de evaluación, las actividades que predominan, las metodologías de enseñanza que se aplican y las competencias genéricas que se evalúan con rúbricas. (Preguntas de investigación: 1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.5., 1.7.)
- 2.2. Identificar las ramas de conocimiento más vinculadas con la utilización de rúbricas. (Pregunta de investigación: 1.8).

- 2.3. Determinar la tipología de rúbrica, explorando aspectos de su diseño a nivel técnico y pedagógico. (Pregunta de investigación: 1.9)
 - 2.4. Observar y valorar coincidencias o discrepancias en las relaciones que existen entre las categorías presentes en el análisis de las rúbricas. (Pregunta de investigación 1.6.)
 - 2.5. Conocer el impacto de la evaluación de competencias, considerando las características que definen el enfoque por competencias (Preguntas de investigación: 2.1., 2.2., 2.3., 2.4., 2.5).
 - 2.6. Analizar el diseño y desarrollo curricular de los títulos de Grado, valorando y contrastando los procesos de transparencia y mejora de los métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. (Preguntas de investigación: 3.1., 3.2., 3.3., 3.4., 3.5., 3.6.)
5. Hipótesis de trabajo

A partir de estos objetivos (generales y específicos), y la naturaleza metodológica de esta investigación (descrita en apartados posteriores), sería posible establecer una serie de hipótesis de trabajo como las que se describen a continuación.

El Real Decreto 1393/2007 sobre Ordenación de las Enseñanzas Universitarias señala que los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deberán tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes y, por consiguiente, más elementos que la mera descripción de los contenidos formativos.

Sin embargo, De la Cruz y Abreu (2012) advierten que con frecuencia, planes de estudio que declaran programar por competencias, en la práctica educativa continúan siendo programas donde el profesorado y el alumnado se centran en el cumplimiento de temarios con contenidos estancos y tradicionales estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Esta visión de retroceso en las prácticas educativas, suscita una serie de interrogantes dirigidos a provocar un cambio en la cultura de los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación, más coherente con los nuevos modelos formativos impulsados por el Espacio Común de Educación Superior (ALCUE): ¿Cómo introducir la innovación en la educación superior ante un mundo en constante cambio y transformación? ¿Cómo romper con inercias y procesos pedagógicos desfasados que se encuentran vigentes en nuestra cultura educativa? ¿Cuáles son las claves y mecanismos para integrar el enfoque por competencias en las prácticas educativas de los docentes? ¿Cómo dar a conocer el sentido y alcance de la evaluación por competencias?

Antes tales cuestiones, las rúbricas se han presentado como un instrumento de evaluación capaz de dar respuesta a algunas de las preocupaciones y desafíos del aprendizaje y evaluación por competencias.

No obstante, Reddy y Andrade (2010), señalan que estudiantes y profesorado tienen distintas percepciones sobre los beneficios y efectos de las rúbricas. Según estos autores los estudiantes consideran que las rúbricas sirven a propósitos de aprendizaje y mejora del rendimiento, mientras que los docentes se centran casi exclusivamente en el papel de la rúbrica como herramienta de evaluación que califica de forma rápida, objetiva y precisa. De la misma manera, se advierte que instrumentos de evaluación considerados válidos e idóneos para evidenciar la adquisición de competencias, como son las rúbricas (Cano, 2015b; Fraile, Panadero y Pardo, 2017), son empleados para evaluar los tradicionales contenidos disciplinares de una materia (Velasco y Tójar, 2018). Los resultados de estos estudios sugieren que los docentes tienen una concepción más limitada e instrumentalista sobre la finalidad de una rúbrica.

De mismo modo, Panadero y Jonsson (2013), indican que las características únicas de las rúbricas no sólo las hacen instrumentos adecuados para mejorar las propiedades psicométricas de las evaluaciones de desempeño, sino también para apoyar el proceso de evaluación formativa, donde el *feedback* de la evaluación es utilizado para informar a los estudiantes sobre sus progresos y ayudarlos en el desarrollo de sus aprendizajes. En este sentido, Reddy y Andrade (2010), afirmaron que la mayoría de los estudios revisados sobre rúbricas se enfocan hacia la evaluación del rendimiento más que hacia el aprendizaje, destacando que sus finalidades educativas aún no se han abordado suficientemente. También, los estudios revisados por Jonsson y Svingby (2007), destacaron que la mayoría de las rúbricas se centran en los productos, como ensayos, muestras de trabajo o informes de laboratorio, en lugar de los procesos. Por el contrario, estos autores también argumentaron que una excepción notable es la cantidad relativamente grande de estudios de investigación de los estudiantes de Pedagogía.

Por consiguiente, como señalaban Panadero y Jonsson (2013), sería oportuno plantear estudios dirigidos a conocer los efectos de las diferencias individuales de los estudiantes en el uso de rúbricas tales como los objetivos de aprendizaje (orientado al proceso o producto), debido a que aún son desconocidos en el campo de estudio de las rúbricas.

Desde esta perspectiva, cabría plantearse algunas preguntas como las siguientes: ¿Con el uso de las rúbricas, los estudiantes con una orientación formativa de sus aprendizajes, podrían volverse más instrumentales y menos creativos?, ¿Existen diferencias sustanciales en el uso de la rúbrica cuando los objetivos de aprendizaje se orientan al proceso o al producto? La respuesta a tales cuestiones aportaría información sobre el modo de implementar con éxito una rúbrica con fines formativos. Además, en esta línea, se observa la necesidad de valorar otras diferencias personales como el

rendimiento académico previo, las estrategias metacognitivas (autorregulación, transferencia, etc.), estilos de aprendizaje (socializador, cognoscitivo, tradicional, etc.), la edad o el género entre los estudiantes (Andrade y Du, 2005; Panadero y Jonsson, 2013; Reddy y Andrade, 2010).

Asimismo, se destaca la importancia de realizar más estudios sobre rúbricas que valoren el desarrollo de actitudes, motivaciones y percepciones positivas que tienen los estudiantes sobre el aprendizaje (Lapsley y Moody, 2007); la habilidad de adquirir e integrar nuevas destrezas; la capacidad de ampliar y profundizar en el conocimiento a través de tareas significativas y auténticas; y desarrollar un gran abanico de estrategias cognitivas que permita al alumnado autorregular su aprendizaje y pensar de manera crítica y creativa.

De este modo, el estudio sobre las competencias que se evalúan con rúbricas permite detectar si los docentes están atendiendo a las capacidades que le permiten al alumnado desenvolverse con éxito en el mundo laboral y la realidad cotidiana, asegurando un aprendizaje más ajustado a sus necesidades, posibilidades e intereses. También, la consideración sobre la adecuación del diseño de las rúbricas de evaluación, ayudará al alumnado a identificar mejor los conocimientos, habilidades y actitudes esenciales que debe adquirir para ser competente a lo largo de su vida, promoviendo un aprendizaje basado en la potenciación de sus fortalezas y la superación de sus debilidades.

Por otro lado, la investigación del conocimiento que tienen los docentes sobre los criterios técnicos y pedagógicos necesarios para diseñar rúbricas (Lynn, 2014; Mertler, 2001; Moskal, 2003; Popham, 1997; Tierney y Simon, 2004; Wiggins, 1998; Wolf y Stevens, 2007), y el nivel de concreción y transparencia que establecen en los criterios de evaluación (Brookhart, 2013; Dawson, 2017; Jonsson, 2010, 2014; McKevitt, 2016; Panadero y Romero, 2014), permitirá evidenciar el nivel de capacitación que tiene el profesorado respecto a su uso y, por consiguiente, conocer qué tipo de evaluación realizan (formativa, sumativa, etc.), para evidenciar los aprendizajes del alumnado. Estos hallazgos resultan relevantes, según Popham (1997) y Barylá, Shelley y Trainor (2012), debido a que una rúbrica mal diseñada desvía el foco de atención en relación a los aspectos que permiten identificar los componentes críticos que determinan si los estudiantes han obtenido los resultados deseados.

Además, según Panadero y Jonsson (2013), no existe información suficiente sobre los estudios relacionados con la validez de las rúbricas utilizadas. Incluso, el lenguaje empleado en las rúbricas es considerado como uno de los aspectos más desafiantes de su diseño (Tierney y Simon 2004; Moni, Beswick, y Moni 2005). Estos y otros autores como Blanco (2011), Jonsson y Svingby (2007) y Reddy y Andrade (2010) añaden que, a pesar de que los pocos estudios relacionados con la validez que han demostrado que la claridad y adecuación del lenguaje son las preocupaciones centrales, aún existen

aspectos importantes de validez que no se han abordado, como son la necesidad de establecer la alineación entre los criterios de evaluación de las rúbricas y el contenido o tema que se evalúa (validez de contenido); los elementos del constructo destinado a ser evaluados (validez de constructo); y la adecuación de las generalizaciones a otras actividades relacionadas (validez de criterio).

También, según advierten Tierney y Simon (2004), el tema sobre la consistencia en el diseño de las rúbricas, es decir, la claridad en la descripción de los niveles de calidad para cada uno de los criterios de desempeño y el impacto de esta sobre la fiabilidad de las interpretaciones realizadas por los estudiantes y los evaluadores, no ha sido muy discutido debido a que no es ampliamente conocido por los diseñadores de rúbrica como un requisito técnico. Asimismo, Panadero y Jonsson (2013) señalan que el formato de las rúbricas es un factor que no se ha investigado sistemáticamente. Del mismo modo, estos autores indican que no existen estudios sobre los efectos de diferentes diseños de rúbricas (como rúbrica holística frente a analítica, pocos niveles frente a varios, o tarea específica frente genérica), en el rendimiento del alumnado. Este hecho, pone de manifiesto la necesidad de establecer una línea de investigación que determine cuáles son los aspectos técnicos y pedagógicos que los docentes tienen presentes en el diseño de las rúbricas de evaluación, debido a que los criterios se convierten en un referente tanto para el profesorado como para el alumnado.

Por consiguiente, se pretende que los resultados recogidos en esta investigación aporten indicios que ilustren la situación actual de transformación de los enfoques evaluativos empleados en el contexto universitario, permitiendo detectar dificultades en el profesorado respecto al conocimiento de los nuevos modelos e instrumentos de evaluación de las competencias (Montes y Suarez, 2016; Poblete, Bezanilla, Fernández-Nogueira y Campo, 2016; Sadlder, 2009). Con respecto a esta cuestión, Hafner y Hafner (2003), demostraron en su estudio sobre el uso de rúbricas, que una gran mayoría de docentes universitarios tienen poco o ningún formación como educadores y un mínimo acceso a las nuevas tendencias en evaluación. En este sentido, las conclusiones de este trabajo tendrán mucha relevancia para conocer las necesidades formativas del profesorado que utiliza las rúbricas para evaluar competencias.

Además, abordar el conocimiento sobre el estado de desarrollo del modelo de evaluación por competencias, desde la mirada de los implicados: docentes, investigadores, expertos y estudiantes, permitirá identificar y contrastar los puntos fuertes y débiles de las prácticas evaluativas en la enseñanza universitaria. Del mismo modo, favorecerá la reflexión y el diálogo sobre las estrategias y pautas de actuación más adecuadas para la toma de decisiones en relación al diseño y mejora de planes de estudios basados en competencias en la enseñanza superior. Desde esta perspectiva, la evaluación de competencias se plantea como un elemento del currículum clave para la transformación de los procesos formativos y el avance hacia una auténtica enseñanza por competencias (Cano, 2015a).

Por último, cabe destacar que la evaluación por competencias debe ser un proceso que aporte claridad y comprensión a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ello, resulta necesario que los estudiantes conozcan los criterios de calificación, así como las intenciones y propósitos de la evaluación con el objetivo de que puedan adaptar el proceso de aprendizaje a los requerimientos de las pruebas de evaluación (Valverde, Revuelta y Fernández, 2012). De este modo, como indica Álvarez-Méndez (2001), hay que prestar atención al discurso sobre la variedad de métodos, técnicas y procedimientos de evaluación existentes hasta el momento, sobre todo, porque no son tan variados si se constata que la mayoría responde a los mismos fines, cumplen las mismas funciones y se emplean para los mismos usos. En este sentido, como indica este autor, la evaluación debe ser un ejercicio transparente en todo su recorrido, procurando que los criterios de evaluación sean explícitos, públicos y negociados entre el profesorado y el estudiante, para que la evaluación sea más equitativa y justa. Por consiguiente, la transparencia debe estar presente en todos los aspectos de la evaluación: principios, propósitos, negociaciones, fines y usos, así como estar al servicio del desarrollo integral de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, con el objetivo de analizar las prácticas evaluativas basadas en competencias de los docentes universitarios, se exponen las siguientes cuestiones, que sientan las bases sobre la línea de estudio de este trabajo:

¿A qué propósitos sirve la evaluación por competencias? ¿Se trata de una evaluación para reproducir, repetir, memorizar, crear, comprender? ¿Hacia dónde se dirige la evaluación por competencias? Se dirige a: ¿Probar la capacidad de asimilación, ejercer el poder y la autoridad, hacerse respetar, impartir disciplina? ¿Evidenciar aprendizajes, adquirir una actitud crítica, de dependencia, de sumisión, credibilidad? ¿Qué funciones cumple la evaluación por competencias? ¿Garantizar una auténtica inserción del individuo en la sociedad o asegurar el rendimiento y el éxito académico y socioprofesional? ¿Qué usos se hacen de la evaluación de competencias? ¿Evaluar para garantizar el acceso a una educación para todos y basada en valores? ¿Evaluar para proporcionar una formación para la vida y permanente con aspiraciones, posibilidades y oportunidades para seguir creciendo? ¿Qué criterios y principios guían actualmente la enseñanza y evaluación de las competencias? ¿Está la evaluación basada en principios de transparencia y significatividad para el estudiante? ¿Se diseñan y se aplican métodos e instrumentos de evaluación por competencias coherentes con la situación actual de cambios educativos? ¿Qué métodos e instrumentos se han introducido para la evaluación por competencias? ¿Suponen un cambio en los procesos y prácticas evaluativas de los docentes? ¿O son instrumentos que en apariencia resultan innovadores, pero solo en la forma y no en sus finalidades?

Todos estos interrogantes, pretenden arrojar luz sobre los propósitos, fines, situaciones y usos de la enseñanza y evaluación de las competencias, favoreciendo el

diálogo y la reflexión sobre la necesidad de establecer formas de evaluación más congruentes, que se difieren de las formas tradicionales de evaluar los aprendizajes.

Por consiguiente, analizando el estado actual de la evaluación por competencias, las intenciones y usos de las prácticas evaluativas (formación, orientación, rendición de cuentas, etc.), los sistemas e instrumentos de evaluación por competencias (en este caso, diseño e implementación de la rúbrica), y algunos de los componentes que afectan de forma directa a las condiciones de enseñanza y evaluación (políticas educativas, capacitación docente, aspectos contextuales, etc.), se puede realizar un diagnóstico profundo del nivel de desarrollo, aplicación y efectividad de la enseñanza por competencias y, más concretamente, de la evaluación.

Respecto al diseño por competencias, Tejada y Ruíz (2016), realizan una reflexión sobre las implicaciones del enfoque desde el punto de vista de los procesos formativos, centrando la atención sobre la necesidad de revisar los sistemas de evaluación para provocar un cambio real y efectivo en la enseñanza universitaria. De este modo, estos autores advierten que resulta esencial cambiar la cultura evaluativa institucional, teniendo como referencia (Tejada y Ruíz, 2016, p.28):

Desde el qué evaluar (objeto, indicadores, criterios,...) hasta cómo evaluar (modelos y estrategias), pasando por el para qué evaluar (finalidades y toma de decisiones), el cuándo evaluar o momento evaluativo y con qué evaluar, aludiendo a los instrumentos, técnicas o dispositivos de recogida de información y quién evaluará (agentes evaluadores).

A continuación se presenta un resumen del impacto y de algunas de las implicaciones de la introducción del modelo de evaluación por competencia en la enseñanza universitaria estudiadas en este trabajo a partir de la revisión de la literatura actual (ver figura 1).

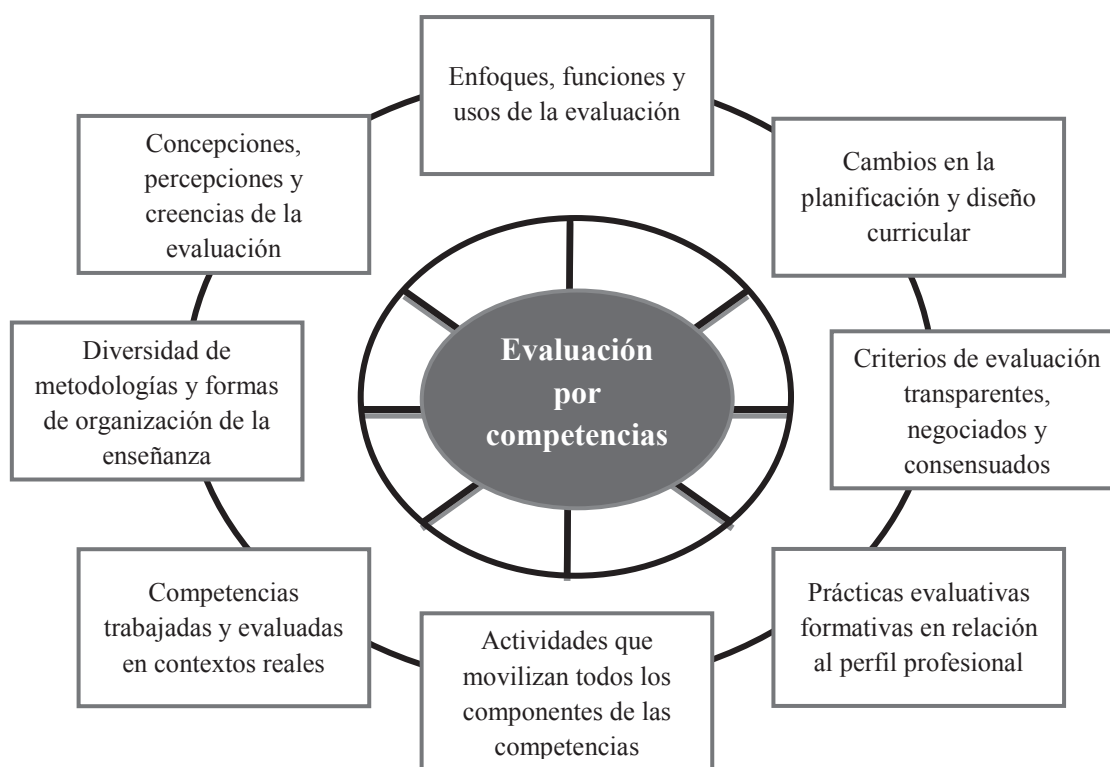


Figura 1. Implicaciones del modelo de evaluación por competencias en la enseñanza.

Los resultados obtenidos en este trabajo de análisis y comprensión sobre el sistema de evaluación de competencias en la educación superior, permitirán establecer estrategias y pautas de actuación que guíen el desarrollo de experiencias y buenas prácticas evaluativas, considerando los elementos que influyen en la toma de decisiones y el éxito de su implementación en las aulas.

6. Presentación de los restantes apartados de la tesis doctoral

A continuación se presentan los apartados que componen esta tesis doctoral. En la primera parte, se muestra el marco teórico y el estado del arte del tema de estudio que abarca una revisión sobre las principales concepciones, modelos y teorías que giran en torno a los estudios de investigación que componen esta tesis doctoral. En la segunda parte, se desarrolla la metodología de investigación, explicando el diseño metodológico, junto con la planificación y la temporalización de las fases y procesos de desarrollo de trabajo de investigación. También, se contempla en esta parte la muestra empleada y las técnicas e instrumentos de recogida de información. Después, se presenta la definición, estructuración y clasificación de las categorías y variables de cada uno de los estudios propuestos en esta tesis. De la misma forma, al final de este apartado, se explica el procedimiento de análisis de los datos obtenidos de las rúbricas, las entrevistas y los

cuestionarios. En la tercera parte, se muestra un resumen global de los resultados alcanzados y en la cuarta parte, se presentan las principales conclusiones y discusiones extraídas del análisis e interpretación de los resultados, teniendo como referencia los objetivos de investigación planteados. En la quinta parte, se exponen algunas recomendaciones, propuestas de nuevas líneas de investigación futura y el plan de difusión de los resultados a través de publicaciones y eventos de interés científico en el campo de estudio. Para finalizar, en la última parte se recogen las fuentes documentales consultadas y los anexos empleados en la tesis doctoral.

SEGUNDA PARTE:
MARCO TEÓRICO Y ESTADO
DEL ARTE

B. SEGUNDA PARTE. MARCO TEÓRICO Y ESTADO DEL ARTE

Una vez presentado el problema de investigación, los objetivos e hipótesis de trabajo que guiarán el desarrollo de esta tesis, en los apartados siguientes se va a proceder a realizar un recorrido sobre el origen y estado de desarrollo del enfoque por competencias en el Espacio Común de Educación Superior Europeo y Latinoamericano (ALCUE), conociendo las implicaciones y propuestas educativas que han surgido de este nuevo modelo educativo basado en el aprendizaje por competencias. Posteriormente, se va mostrar el impacto de la evaluación como elemento clave para determinar el grado de integración y desarrollo del modelo de aprendizaje por competencias en las titulaciones universitarias. En esta parte, se plantean los importantes desafíos y retos que tiene la evaluación por competencias, así como las dificultades y obstáculos que presenta su puesta práctica en las aulas.

También, en relación a las prácticas evaluativas actuales, se analiza la idoneidad de las rúbricas como instrumento para dar respuestas a la evaluación competencias, destacando su componente innovador y transformador para la mejora y el cambio en la evaluación educativa. En concreto, este apartado contempla una revisión sobre los trabajos y experiencias llevadas a cabo con rúbricas de evaluación, así como un estudio sobre su prevalencia, propósitos, características, utilidad e impacto en la evaluación de competencias.

Por último, se presenta un apartado que ilustra la importancia de la transparencia en los procesos de evaluación para abordar una evaluación más auténtica y formativa. Esta temática sobre la “transparencia en los sistemas de evaluación” surge a partir de la detección de ciertas carencias encontradas en el uso de los métodos e instrumentos de evaluación actual y, más concretamente, en el uso de las rúbricas. En esta línea, se plantea el interés y la relevancia por conocer qué nivel de transparencia existe en los procesos de enseñanza y evaluación por competencias, enfocándose en los elementos, estrategias y factores que facilitan el acceso y la comprensión a la información sobre los procedimientos y sistemas de evaluación aplicados por el profesorado en la enseñanza universitaria. Para finalizar este apartado, se analiza el modelo de enseñanza y evaluación de las titulaciones de Ingeniería, por considerarse una especialidad con un origen y tendencia más próxima al desarrollo y evaluación por competencias, debido a su naturaleza más práctica, centrada en la adquisición de capacidades y habilidades relacionadas con el desarrollo profesional. Desde el análisis del estudio de caso de la Ingeniería, se valora el modo de aplicación del sistema evaluación de las competencias por parte del profesorado, así como los niveles de transparencia que emplea en los procedimientos de evaluación para favorecer el conocimiento y la participación del alumnado en las prácticas evaluativas de los diferentes Grados de Ingeniería.

1. Bloque I. El proceso de convergencia europeo e iberoamericano, implicaciones y propuestas educativas en la enseñanza superior.

A continuación, se presentan tres grandes apartados que ilustran los procesos de reforma pedagógica, en relación a la enseñanza y evaluación de las competencias, establecidos desde las directrices y orientaciones educativas procedentes de la creación del espacio común entre las regiones de América Latina y del Caribe, y la Unión Europea (ALCUE).

La construcción del ALCUE, surgido durante la Primera Cumbre de Jefes de Estado y Gobierno de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (EU-LAC) celebrada en Río de Janeiro en 1999, sirvió para el fomento de la cooperación y consolidación de un marco de acción común en la educación superior con el propósito de mejorar las relaciones políticas, económicas, educativas, científico-tecnológicas y humanas de los países miembros.

En este sentido, uno de los grandes objetivos que se propuso desde el ALCUE fue la internacionalización de la educación superior, como una meta que implicaba analizar los perfiles profesionales, la oferta académica, los planes de investigación, la evaluación y la acreditación del programa profesional (Díaz-Barriga Arceo, 2006). Así como situar en la práctica educativa el “enfoque por competencias”, entendido como el desarrollo de habilidades, capacidades y actitudes que el alumnado debe desarrollar, a través de la formación de un perfil académico-profesional múltiple y complejo, relacionado con las demandas del mundo social y laboral (Leyva, Ganga, Tejada y Hernández, 2016; Yániz, 2008).

Desde esta visión de convergencia entre América Latina y Europa, surge esta investigación que pretende dar a conocer el estado de desarrollo del modelo de competencias y, más concretamente, del sistema de evaluación de competencias instaurado en los planes de estudio de las universidades iberoamericanas, tomando como referencia las experiencias de España y México. El estudio en ambos países, aporta información sobre las similitudes y diferencias en torno a las dificultades y desafíos que aún comporta la integración del enfoque por competencias en las titulaciones universitarias. En este sentido, resulta necesario recordar que, a pesar de ser países que guardan lazos de naturaleza histórica y cultural, también poseen una gran diversidad de tradiciones, costumbres y escenarios locales que inciden de forma directa en las concepciones y percepciones del enfoque por competencias. Esta particularidad, subraya la importancia que tiene esta investigación a nivel contextual ya que abarca espacios y tendencias educativas distintas que podrían ampliar la comprensión sobre las estrategias de adopción, integración y aplicación del enfoque por competencias en el sistema educativo universitario.

De este modo, en los apartados siguientes se presentan las transformaciones, implicaciones y propuestas educativas que emanan de los procesos de convergencia del

ALCUE, centrándose en el estudio del sistema de evaluación por competencias introducido en los diseños curriculares de las titulaciones universitarias.

También, se presenta un análisis y valoración sobre el alcance y sentido de la rúbrica de evaluación, considerada como un instrumento de innovación educativa para dar respuesta a la evaluación por competencias. De este análisis, se identifican los propósitos que persiguen los docentes que usan rúbricas, así como los criterios técnicos y pedagógicos que emplean en su diseño e implementación.

Por último, se presenta un apartado sobre la transparencia del sistema de evaluación de los actuales planes universitarios, considerándola como un principio esencial para lograr una auténtica evaluación por competencias (Padilla y Gil, 2008, Brown, 2015). Este apartado está muy vinculado con el anterior (evaluación de la rúbrica) porque la transparencia es una de las características principales que distingue a la rúbrica de otros instrumentos de evaluación, siendo de gran valor para la comprensión de los procesos de evaluación por competencias (García-Sanz, Belmonte y Galián, 2017). A partir del análisis sobre esta característica, surge el interés y la relevancia por estudiar el nivel de transparencia que existe en el sistema de evaluación de los grados universitarios, como un elemento clave para identificar en qué medida y cómo se evalúa por competencias en las aulas universitarias.

1.1. Una comparativa del enfoque por competencias entre España y México. Implicaciones y propuestas educativas en la enseñanza superior.

Desde el Espacio Común de Educación Superior Europeo y Latinoamericano (ALCUE) se asume que el enfoque por competencias ha supuesto una reconfiguración de la enseñanza universitaria para dar respuesta a las actuales demandas de formación. En este sentido, instituciones y distintas normativas universitarias promueven un alineamiento constructivo de los elementos claves del currículo (Biggs 2005), de esta manera, las competencias se convierten en el referente curricular que da coherencia al diseño de las nuevas titulaciones (López-Ruiz, 2011). Por consiguiente, su aparición ha provocado transformaciones importantes en la forma de planificar, desarrollar y evaluar los procesos educativos (Corominas y Sacristán, 2011).

De esta manera, Yániz (2008) analizó algunas de las implicaciones principales de incorporar diseños curriculares basados en competencias a la formación universitaria: a) diseñar la formación universitaria como un proyecto; b) garantizar el trabajo intencional de todas las competencias recogidas en el perfil académico-profesional con actuaciones identificables; c) definir las competencias incluidas en cada proyecto, haciéndolas comprensibles para todos los implicados; d) promover metodologías que favorezcan el aprendizaje activo y acerquen la realidad profesional y social a la formación; e) utilizar procedimientos de evaluación válidos (que evalúen lo que pretenden y dicen evaluar).

No obstante, algunos autores (Barrón, 2016; Díaz-Barriga Arceo y Barrón, 2014; Díaz-Barriga Arceo, 2012), han indicado que el traspaso y redefinición de este enfoque a otros niveles educativos y ámbitos de conocimiento ha resultado difícil, pudiéndose afirmar hasta el momento que no se ha logrado ni su diseminación ni su concreción apropiada en la educación mexicana. En este sentido, a pesar de los importantes esfuerzos para establecer este enfoque como referente en la enseñanza universitaria, una gran mayoría de los sectores de la Educación mexicana consideran que el modelo de competencias podría no estar atendiendo los intereses, necesidades y demandas formativas de la enseñanza universitaria (Díaz-Barriga Arceo, 2006; Guzmán, 2017).

Del mismo modo, en el ámbito español basta revisar la mayoría de las programaciones docentes para detectar que no se ha resuelto su inclusión en el currículo (Mateo y Vlachopoulos, 2013), o que, en la mayoría de las ocasiones, solo supone cumplir con el trámite de enunciar un conjunto de competencias (Escudero, 2008), sin ningún planteamiento estratégico-metodológico de cómo integrarlas en las distintas asignaturas. De la misma forma, Bolívar (2008) señala que la planificación docente por competencias sigue inspirando un currículo técnico-administrativo, centrado en la mera tarea de rellenar determinados “formatos”, haciendo creer a los docentes que el trabajo de las competencias se asienta más en intereses burocráticos que en cambios profundos en las prácticas educativas.

Esta situación resulta más acuciante en el trabajo de las competencias genéricas, donde existe un desacuerdo, entre las distintas titulaciones, sobre cómo deben ser enseñadas y evaluadas (Ang, D’Alessandro y Winzar 2014; Bunney, Sharplin y Howitt 2015; Villardón, 2015). De hecho, gran parte del debate sobre la incorporación de las competencias, siempre ha estado caracterizado por diversas diferencias terminológicas; la ausencia de rigor metodológico en el desarrollo y evaluación de los componentes de las competencias (conocimientos, habilidades, actitudes, valores, etc.); la falta de atención al contexto en el que se desarrollan, y la escasez de recursos o guías prácticas para apoyar un verdadero cambio curricular (Clanchy y Ballard, 1995; Freire, Teijeiro y Pais, 2013; Sumsion y Goodfellow, 2004).

También, existen ciertos rechazos hacia el aprendizaje por competencias por considerarse un enfoque utilitarista y *eficientista* de la educación, centrado en el desarrollo de la formación laboral a través del aprendizaje de un conjunto de procedimientos y aplicación mecánica de unos conocimientos, en detrimento de la enseñanza en valores y una formación integral que permita un aprendizaje para toda la vida (Zabala y Arnau, 2014; Díaz-Barriga Casales, 2011). Igualmente, Escudero (2008), expone que el enfoque de competencias puede partir de una lógica mercantilista:

[...] se reconoce el valor estratégico de la educación en la economía del conocimiento, lo que se busca es la excelencia, el sometimiento de la formación a los imperativos de la globalización económica y las demandas del mercado, la innovación y la

competitividad mercantil, la racionalización, eficiencia y eficacia de los sistemas escolares en todos sus niveles, el aprendizaje a lo largo de toda la vida, pero insistiendo más en el trabajo (empleabilidad) y en la individualización de las necesidades que en la vida y la cohesión social (p.3).

Además, el dudoso origen y concepto de las competencias, es uno de los mayores problemas que presenta el enfoque y que aún perdura en el sistema educativo mexicano, y consiste en la dificultad para integrarlas en el currículo universitario, visibilizarlas y recoger evidencias de sus logros (Barrón, 2016).

En relación a otros aspectos a considerar, respecto a la puesta en práctica del enfoque por competencias en las reformas educativas desplegadas en México, se plantean algunas inconsistencias (Castellanos y Luna, 2009; Moreno Olivos, 2012):

- Falta de consolidación de un modelo teórico que arroje luz sobre las nociones, principios y fundamentos sobre el enfoque por competencias.
- Carencia de acuerdo y transparencia conceptual que genera incompreensión sobre los procedimientos y estrategias necesarias para aplicar el modelo en la práctica educativa y, por consiguiente, un vacío metodológico que obstaculiza la enseñanza y evaluación de la competencias.
- Predominio del enfoque de enseñanza tradicional, con una estructura disciplinar centrada en el docente, el aprendizaje memorístico y la evaluación sumativa. También, existe una ausencia de metodologías de trabajo colaborativo y por proyectos.
- Escasez de recursos, documentos y materiales curriculares que permitan abordar el modelo y constituyan una guía para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje basado en competencias.
- La ineficiencia en el desarrollo del enfoque por competencias, se hace más acuciante en las zonas rurales o indígenas debido a la escasez de profesorado cualificado y a la falta de recursos y apoyos estratégicos.
- Ausencia de la educación a distancia, del uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), y de la movilidad virtual en todas las regiones del país debido a que no se ha alcanzado el nivel de cobertura necesaria para estar “conectados” dentro y fuera, con otras partes del mundo.
- Deficiente, superficial y prescriptiva propuesta de formación del profesorado para dar a conocer el enfoque y el alcance del modelo de competencias. Esta problemática se traduce en una ausencia de consenso sobre las características y condiciones necesarias para desarrollar un programa formativo que responda a las necesidades, intereses y preocupaciones relativas a los niveles de capacitación pedagógica de los docentes, innovación e implicación en los procesos de cambio en su práctica diaria en el aula.
- Escasez e imprecisión en el diálogo, compromiso y participación de la comunidad educativa.

Del mismo modo, Robles-Haros y Estévez-Nenninger (2016), indican que los cambios acaecidos en las estructuras académicas y los diseños curriculares de las universidades mexicanas no deberían ser el resultado de los alineamientos, directrices y criterios políticos institucionales que han sido instaurados de forma unilateral y dependiente de las evaluaciones periódicas implementadas por la administración federal que, además, no ha contado con el diálogo y la participación de los docentes y otros agentes educativos. Desde esta misma posición, Moreno Olivos (2012), insiste en resaltar que la evaluación no solo debería ser concebida desde los requerimientos administrativos, aludiendo a la necesidad que tiene el sistema educativo de dar evidencias de los aprendizajes alcanzados a través de las calificaciones. Por ello, la evaluación no solo puede ser contemplada desde la corriente *accountability*, olvidando que los docentes tienen un papel bastante más importante (formar, orientar, retroalimentar, motivar, etc.), que satisfacer las exigencias y necesidades de inspección, control e información del sistema burocrático-administrativo. De este modo, las evaluaciones en el contexto mexicano cobran importancia en la medida en que se relacionan con privilegios materiales (subvenciones y recursos económicos), y sociales (prestigio académico y reconocimiento de la ciudadanía), desvirtuando el carácter pedagógico de la enseñanza y fomentando la aparición de creencias y malas prácticas docentes (Moreno Olivos, 2010).

En este sentido, un estudio realizado por López, Benedito y León (2016) a un grupo de expertos en Pedagogía de siete universidades españolas sobre sus percepciones acerca del impacto del enfoque de competencias en la enseñanza universitaria, señala que la formación universitaria en España también ha estado condicionada por la escisión entre el modelo académico-disciplinar y el profesionalizante. El primero, más enfocado en el “saber”, ha disfrutado de un progresivo status y prestigio social, mientras que la formación profesional, más enfocada en favorecer el “saber hacer”, no ha gozado del mismo reconocimiento. En este sentido, algunos autores actuales mexicanos (Pisté, Ávila, Aguirre y Sáenz, 2016), también añaden que el enfoque de competencias no ha logrado solucionar la falta de vinculación entre los conocimientos adquiridos en la universidad y las demandas reales del mundo laboral, debido a una falta de consenso en la elaboración de un diseño curricular que responda a las expectativas marcadas desde las instituciones universitarias mexicanas. Como resultado, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2017), indica que uno de cada dos egresados mexicanos no trabaja en los puestos relacionados con su área de estudio y que muchos egresados no tienen adquiridas las competencias requeridas para sus empleos. De esta manera, la OCDE, recomienda conectar de forma más eficiente la demanda de las competencias del mercado laboral con las trabajadas en la enseñanza universitaria mexicana. En esta línea, la Comisión Europea (2017), ha recomendado a España que adapte la formación universitaria a las demandas del mercado laboral debido a que posee el mayor porcentaje de la UE de titulados que ocupan empleos que no requieren estudios universitarios (37%).

En este sentido, Rué (2008), destaca la necesidad de realizar aproximaciones relevantes hacia un modelo curricular integral que conjugue los nuevos requerimientos, responsabilidades y expectativas de nuestra sociedad actual con la formación personal y socio-profesional de los estudiantes.

Esta brecha entre el contexto universitario y el laboral, se justifica en parte por las fuertes críticas vertidas al enfoque por competencias, en relación a su origen (ligados al ámbito empresarial y productivo), y su proximidad con el superado enfoque *fordista-taylorista* centrado en el modelo educativo por objetivos, con un carácter de racionalización técnico-instrumental que responde a las exigencias de la formación profesional, la empleabilidad y las demandas del mercado (Bolívar, 2008; Escudero, 2008).

No obstante, según algunos autores (López Ruiz, 2011; López, Benedito y León, 2016, Riesco, 2008), el enfoque por competencias no puede considerarse de forma unívoca y debe alejarse de los posicionamientos que conciben la formación universitaria y el debate de las competencias de manera antagónica. En este sentido, estos autores manifiestan la necesidad de rechazar las tendencias reduccionistas y centrarse en conseguir un equilibrio entre los requerimientos de la formación para la empleabilidad y la elevada formación académico-científica.

Por otro lado, diversos autores (Cano, Fernández-Ferrer y Pons 2017; Díaz-Barriga Casales, 2011; Tejada y Ruíz, 2016; Quesada-Serra, Rodríguez-Gómez y Ibarra-Sáiz, 2017), indican que estas dificultades para determinar el origen, la naturaleza y los propósitos del enfoque por competencias son derivadas de una falta de reflexión profunda sobre sus planteamientos, implicaciones y mejoras educativas, afectando a las decisiones sobre la organización institucional, la función docente, la financiación, las inercias de los procesos de innovación y actualización de la enseñanza, la planificación curricular, las prioridades en investigación, etc.

Desde este panorama, Rué (2008), ilustra algunas de las propuestas educativas que emanan del enfoque por competencias promovido por los espacios de convergencia europea y latinoamericano, mostrando una distinción entre el paso del enfoque hegemónico o dominante que impera aún en la enseñanza universitaria y los referentes básicos de cambio del modelo de competencias.

Tabla 2. Rasgos distintivos del enfoque de formación dominante y de competencias

Ámbito considerado	Prioridades	
	Enfoque dominante	Enfoque por competencias
El referente de la formación	La reproducción y aplicación del conocimiento generado. I+D	La aportación del conocimiento desarrollado al crecimiento, al desarrollo, a la innovación. I+D+I
Foco o eje de la formación	Los programas académicos.	Los estudiantes, sus competencias y el desarrollo de sus funcionalidades personales.
Acceso dominante al conocimiento	Enfoques transmisivos. Lógico-deductivos. Racionalidad intelectual.	Enfoques socio-constructivistas Importancia de lo emocional, de lo social y lo cognitivo. Aprender en y sobre la acción.
Contextos formativos	Aulas reales y/o virtuales. División entre tiempos, espacios académicos y de profesionalidad aplicada.	Aulas, contextos sociales y profesionales. Casos, problemas y situaciones vitales.
Concepción del conocimiento	Dualidad teoría/ práctica. Prioridad de la abstracción y la aplicación. Especialización.	Integración teoría y acción práctica Importancia de lo contextual. Integración de puntos de vista diversos Innovación.
Concepto de logro académico	Adaptación a la norma.	Generación de modalidades complejas de saber . Capacidad de transferencia
Evaluación	Normativa, en relación a lo transmitido. Sumativa, final.	Criterial, en relación a los desarrollos alcanzados. De proceso y sumativa final.
Orientación de la formación, (sentido de agencia de los formadores)	Estandarizada, de acuerdo con las normativas oficiales.	De acuerdo con las intencionalidades y habilidades.
Función central exigida al estudiante	Adaptativa.	Sentido de la propia responsabilidad Cooperación. Reflexividad Autoevaluación.

Fuente: Rué (2008)

Como se observa en la tabla 2, el modelo por competencias se presenta como una alternativa para cambiar el foco de la formación superior, agilizando los procesos de adaptación de los planes educativos a las nuevas exigencias y retos de nuestros tiempos.

En consecuencia, las transformaciones educativas, no solo son contempladas desde los cambios estructurales, sino también desde los ajustes y modificaciones de las prácticas educativas. Desde esta realidad, Leyva, Ganga, Tejada y Hernández, (2016), indican que para hacer efectiva la reforma y la inclusión de un modelo formativo al servicio de la educación, la comunidad educativa debe participar y comprometerse con los procesos de cambio, conociendo, interpretando y haciendo suya la propuesta curricular.

Por ello, Moreno Olivos (2012), señala que el profesorado necesita referentes teóricos-metodológicos y prácticos claros del desarrollo y evaluación del modelo de competencias, que le sirvan como apoyo ante los vaivenes y virajes de las reformas impulsadas por las fuerzas centrifugas de las políticas educativas. También, la OCDE (2017), pone de relieve que México podría aumentar la calidad y la relevancia de las competencias que se desarrollan en los planes de estudio universitarios, ofreciendo mejores condiciones laborales a los docentes. De mismo modo, en España existe una preocupación por la situación de precariedad del profesorado universitario en relación a la evolución y situación actual de las condiciones de trabajo en la docencia y la investigación, y sus perspectivas de avance y mejora (Castillo y Moré, 2018).

Por consiguiente, existe un consenso generalizado sobre la necesidad de establecer planes sólidos de formación, no solo en contenidos científicos propios del campo disciplinar, sino también en aspectos referidos a su didáctica y los factores implicados en la práctica docente (Bozu y Canto, 2009; Bozu y Imbernon, 2016; Delgado, Casado y Lezcano, 2016; Jato, Muñoz y García, 2014). A este respecto, estudios señalan que el contenido ofertado en los programas de formación se relaciona más con actividades de enseñanza-aprendizaje (diseño de guías docentes, acción tutorial, coaching en la docencia, etc.), que con aspectos referidos a evaluación por competencias (Cano, Ion, y Compañó, 2010; Ion y Cano, 2011). En este sentido, Villarroel y Bruna (2014), indican que esta situación se ve agravada porque para una gran mayoría del profesorado, la enseñanza universitaria constituye una segunda ocupación, pudiendo repercutir en su formación al orientar su docencia hacia el conocimiento específico de la disciplina más que en competencias.

De este modo, la capacitación y actualización del profesorado universitario sigue siendo un tema pendiente en todas las instituciones de educación superior. La formación del profesorado se constituye como una herramienta esencial para el desarrollo profesional del docente y como una pieza clave en la mejora de la calidad de la práctica educativa (Zabalza, 2011). En este sentido, hay autores que van más allá y defienden que la formación permanente ya no es una opción, sino una obligación moral; pudiendo

ser, incluso, en muchos casos, el único vínculo que une al profesorado con la realidad educativa (Pérez-Ferra y Gonçalves, 2013).

No obstante, a pesar del interés creciente por la formación del profesorado, Díaz-Martín (2016), señala que existe un desconocimiento sobre la transferencia y la efectividad de los planes de formación en relación al desempeño docente; así como de sus niveles de adecuación a la realidad diaria del aula. Los resultados revelan que un 18% del profesorado no ha accedido a ningún tipo de formación docente, un 47,7% que los planes de formación dan poca respuesta a sus necesidades de práctica docente y un 46,7% que la formación está poco adaptada a las características del aula, siendo incluso un poco teórica (42,7%). Estos resultados pueden sumarse a los obtenidos por Reverter-Masià, Alonso y Molina (2016), en la Universidad de Lleida, donde se obtuvo que solo el 33% de los cursos del programa de formación inicial y permanente poseen un sistema de evaluación o seguimiento del impacto; y solo el 7% de la formación a demanda hace evaluación o seguimiento del impacto o transferencia de la formación por competencias.

En otro estudio realizado por Malik, Nasimy Tabassum (2015), el profesorado universitario valora la importancia que tienen los programas de formación para su docencia, pero no está satisfecho con la efectividad y transferibilidad del contenido a la realidad del aula porque no son útiles para responder a las situaciones y problemáticas que surgen en ella. También, este estudio señala que el profesorado demanda una mayor capacitación en estrategias de enseñanza innovadoras basadas en la práctica reflexiva, y un seguimiento sobre la efectividad de los programas de formación. Por otro lado, advierten que la ausencia de estrategias de detección de necesidades; así como la falta de comunicación entre el profesorado universitario para conocer sus intereses y expectativas son algunos de los principales motivos de insatisfacción del profesorado. En este sentido, los estudios parecen coincidir en la necesidad de alinear la formación profesional del profesorado con los intereses y necesidades docentes, y las estrategias de desarrollo definidas por la institución educativa (Poblete, Bezanilla, Fernández y Campo, 2016; Kovalchuk, 2015).

Por consiguiente, Pisté, Ávila, Aguirre y Sáenz (2016), resaltan la necesidad de adoptar el enfoque a partir de la preparación y capacitación docente, la flexibilidad y apertura a la innovación y el desarrollo de infraestructuras y organización administrativa que den cobertura al modelo de competencias. También, insisten en reseñar que el discurso sobre las competencias goza de una sólida justificación teórica, pero resulta necesario profundizar en su conceptualización, adaptación y aplicación al sistema universitario. En este sentido, no se puede negar que el profesorado universitario desde hace más de una década, ha trabajado en la incorporación del sistema de competencias a los procesos de enseñanza-aprendizaje, modificándose la planificación y el desarrollo de las prácticas educativas para hacer efectivo el desarrollo y evaluación del enfoque de competencias (Rivadeneyra-Espinoza et al., 2016).

Desde esta perspectiva, el modelo de competencias invita a la reflexión y al intercambio docente, así como al establecimiento de nuevos compromisos conjuntos y al trabajo interdisciplinar en todo lo relativo al diseño, desarrollo, evaluación e innovación curricular (López, Pérez-García y Rodríguez, 2015).

1.2. La evaluación por competencias en el sistema universitario español y mexicano

Desde la década de los noventa, las principales reformas curriculares de los países europeos y latinoamericanos han estado orientadas al currículo por competencias, lo que ha supuesto el desarrollo de propuestas alternativas a la evaluación de los aprendizajes. Así, ha proliferado el empleo de técnicas e instrumentos de evaluación más dialógicos y comprensivos que las tradicionales pruebas de lápiz y papel (Ibarra y Rodríguez-Gómez, 2010; Padilla y Gil, 2008).

Por consiguiente, el nuevo marco evaluativo centrado en las competencias, plantea importantes desafíos para dar respuesta a las incongruencias de las prácticas tradicionales de evaluación. Optar por un nuevo itinerario evaluativo fundamentado en la filosofía de la formación por competencias, cuyo objetivo es “aprender a aprender”, significa abrirnos a un nuevo modelo de evaluación que permita evidenciar el desarrollo de un perfil profesional y académico, para ajustarse tanto a las demandas de mercado laboral como a los complejos y cambiantes contextos vitales de aprendizaje (Gimeno Sacristán, 2008).

En este sentido, Rueda Beltrán (2009), destaca que el enfoque competencias ha supuesto una oportunidad para impulsar la revisión de los diseños curriculares y las estrategias que permiten su desarrollo y adquisición, contribuyendo a su vez, al planteamiento de nuevas formas de evaluación orientadas a valorar los conocimientos de forma gradual (función formativa), y no solo a la certificación de los aprendizajes (función sumativa).

De este modo, López Ruíz (2008, 283), resalta el valor formativo de la evaluación, indicando que una de las razones que justifican la inclusión del enfoque competencial es mejorar la evaluación de aprendizajes, valorando las capacidades del estudiante para adquirir y aplicar los conocimientos y habilidades necesarias para la resolución de problemas complejos en contextos y situaciones más o menos próximas al mundo laboral y la vida cotidiana.

Entonces, la evaluación desde el ámbito universitario “no debería servir solo para asegurar que las calificaciones del alumnado sean válidas y relevantes para el desarrollo de sus carreras, sino que también deberían ser una parte formativa de su experiencia de aprendizaje” (Brown y Glasner, 2003, p.76).

Hasta ahora el modelo educativo estaba basado en el enfoque clásico de adquisición de las competencias específicas propias de cada disciplina, por lo que la

definición de estas, su desarrollo y evaluación no presentaban dificultades; sin embargo no ocurre lo mismo respecto a las competencias genéricas de carácter transversal (Bartual y Turmo, 2016; Corominas y Sacristán, 2011; Villarroel y Bruna, 2014). Según Villa y Poblete (2011, p. 151), “la dificultad en la evaluación de las competencias puede ser muy distinta en función de las mismas competencias, ya que algunas están más saturadas de conocimientos, habilidades y valores que otras”. De esta forma, cabe preguntarse: ¿Qué tipo de competencias genéricas son más evaluadas?: ¿Las competencias instrumentales y sistemáticas que poseen descriptores más observables y medibles; o lo son las competencias interpersonales que demandan mayores niveles reflexión para comprobar su nivel de adquisición?

Desde esta perspectiva, se pone de relieve la importancia de establecer una correspondencia entre las competencias a evaluar y la estrategia o técnica de evaluación seleccionada. Cuando no se tiene en cuenta esta premisa, ocurre que se implementan determinados procedimientos que no son útiles para evaluar lo que realmente se pretende evaluar. Esta discordancia se produce sencillamente porque se parte de un concepto equivoco de competencia, o porque se desconocen herramientas más adecuadas para evaluar. En otras ocasiones, sucede que determinadas competencias son más difíciles de evaluar porque exigen más tiempo y dedicación en su ejecución, y se buscan estrategias de evaluación más simples, incluso cuando éstas no son pertinentes (Villa y Poblete, 2011).

Estas situaciones, aún muy recurrentes en las aulas universitarias, invitan a un cuestionamiento sobre la idoneidad de las técnicas y herramientas de evaluación por competencias que se han ido empleando tradicionalmente en la universidad.

Desde esta perspectiva, se puede afirmar que existe una escasez de estudios sobre la evaluación de competencias realizados hasta el momento, reconociéndose que “se sabe poco sobre qué se está evaluando, cómo se está realizando esa evaluación o cuál es el impacto en el desarrollo competencial o en la mejora de la formación universitaria” (López, Benedito y León, 2016, p. 11). De este modo, se admite que la evaluación de competencias es un elemento del currículo aún poco explorado, en estos momentos de cambio y transformación, a pesar de considerarse un factor clave para el avance de la educación universitaria.

En varios estudios realizados en diferentes universidades mexicanas y españolas sobre el enfoque por competencias y el uso de rúbricas para evaluarlas (Tójar y Velasco, 2015; Velasco, Díaz-Barriga Arceo y Tójar, 2016; Velasco y Tójar, 2018) se ha detectado que no existe una comprensión clara del sentido y alcance de la evaluación de competencias por parte del profesorado y el alumnado.

Suele ocurrir que el significado de la competencia aluda a un “saber hacer” que conduce a un desempeño eficiente, que se puede demostrar mediante ejecuciones

observables, sucediendo que, en muchos programas educativos, la definición de competencia se aborda en términos de la sumatoria de conocimientos más habilidades más actitudes, no quedando claro el papel que juegan los contenidos. Por el contrario, el potencial de este enfoque se encuentra cuando la competencia se concibe como un proceso complejo de movilización e integración de saberes, pero que además ocurre dentro de los límites (facilidades y restricciones) que plantea un dominio temático y situacional específico, caracterizado por un conjunto de prácticas socioculturales que dan significado y sentido a dicha competencia (Denyer, Furnémont, Poulain y Vanloubbeeck, 2007).

Es decir, el ejercicio de la competencia no se reduce a “aplicar conocimiento”, pues se requiere que la persona, al enfrentar la situación y en el lugar mismo, reconstruya el conocimiento, invente algo inédito, proponga una solución o tome decisiones. Se requiere responder de la manera más pertinente posible a los requerimientos de la situación o problema que se afronta, e implica el ejercicio conveniente de un rol o una función dada. También implica una acción responsable y autorregulada, es decir, consciente, realizada con todo conocimiento de causa, por lo que involucra un “saber ser”. Esta concepción resulta particularmente valiosa para entender lo que es la apropiación de competencias en el caso de los profesionales universitarios en formación, y conduce a entrever que para evaluar la adquisición de una competencia es necesario demostrar que se comprenden y cubren las exigencias de la tarea o situación-problema involucrada, que se saben realizar las funciones que ésta requiere y que se logra demostrar el tipo y nivel de desempeño requerido.

La competencia profesional se alcanza, se cumple o acredita cuando “alguien demuestra que conjuga o aplica adecuadamente dichos atributos (conocimientos y capacidades) para conseguir un resultado esperado en un contexto determinado” (Blas, 2007, p. 41).

De esta manera, la evaluación de competencias debería permitir obtener evidencias, de una fuente primaria, de lo que los estudiantes han logrado comprender, solucionar o intervenir en relación con los asuntos pertinentes y trascendentes, en el plano personal, académico, social o profesional, según sea el caso. La evaluación por competencias implica entender cómo se desarrolla el desempeño en un contexto y situación determinados, o seguir el proceso de adquisición y perfeccionamiento de determinados saberes o formas de actuación. Otro aspecto central de la evaluación por competencias, probablemente el más importante y a la par difícil de conseguir, reside en la promoción de capacidades para la autorregulación y autoevaluación de la persona en formación, puesto que el enfoque por competencias, por lo menos en la acepción que se ha adoptado antes, destaca la construcción activa, propositiva y colaborativa del propio conocimiento (Velasco, Díaz-Barriga Arceo y Tójar, 2016).

Visto desde la perspectiva antes mencionada, el asunto de la evaluación por competencias reviste una gran relevancia y resulta necesario un cambio de hondo calado en la cultura de la evaluación del aprendizaje imperante, en sus concepciones y prácticas, para lograr una evaluación por competencias con pertinencia, autenticidad y validez.

Por ello, Villa y Poblete (2011) afirman que no tiene mucho sentido que los esfuerzos en las reformas curriculares se orienten sólo a impulsar cambios en las estrategias pedagógicas y en los diseños curriculares, prescribiendo el cambio de metodologías, programaciones y actividades, si permanece sin cambio una concepción de la evaluación simple y reducida a la adquisición de conocimientos.

Al respecto, en una investigación realizada en la Universidad de Deusto, se analizaron más de 200 programas docentes y se observó que la mayor dificultad encontrada no era tanto cómo se desarrollan las competencias, sino cómo se evalúan (Villa y Poblete, 2011). En este sentido, se pone de relieve la importancia de establecer la debida congruencia entre las competencias a enseñar y evaluar, así como las estrategias didácticas y los dispositivos de evaluación adecuados, eficaces y accesibles (Xie, Zhong, Wang y Lim, 2013).

En este sentido, resulta importante destacar que en los nuevos modelos de desarrollo competencial, el currículo no se estructura por unidades temáticas sino por actividades de aprendizaje (Mateo, 2006). Por ello, en el contexto universitario se aprecia un impulso de nuevos modelos educativos centrados en el aprendizaje, que enfatizan la importancia de integrar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en el desarrollo de una amplia variedad de tareas abiertas, auténticas y realistas que faciliten el desarrollo de las competencias generales y específicas consideradas en las nuevas titulaciones.

De esta manera, la enseñanza universitaria está promoviendo en el estudiante la realización de tareas o trabajos relacionados con el diálogo o el debate, la experimentación, la investigación, las prácticas laborales o clínicas, las simulaciones, las demostraciones, los trabajos de campo, el análisis de documentos o publicaciones científicas, las técnicas de dinámica de grupos, la elaboración de ensayos, informes, memorias o portafolios; la aplicación de modelos o técnicas, la presentación de tareas individuales o grupales, la revisión de monografías, la dirección de seminarios, la elaboración de esquemas o mapas conceptuales, la interpretación o construcción de una gráfica, tabla, plano o mapa; la participación en foros, la creación de webs, blogs o wikis, etc. (López Ruiz, 2011).

En consecuencia, según la nueva estructura curricular basada en la evaluación de actividades competenciales, cabe preguntarse: ¿Qué tipo de actividades son objeto de evaluación por los docentes? ¿Las habituales tareas asimilativas y reproductivas,

propias del enfoque tradicional, o tareas más centradas en la simulación, el trabajo en equipo, el aprendizaje por proyectos, etc.? Para dar respuesta a estos interrogantes, en esta investigación se tomó como referencia la clasificación de actividades propuesta por Marcelo, Yot, Mayor, Sánchez y Murillo (2014), que las agrupa en relación a las siguientes categorías: asimilativas, gestión de información, aplicación, comunicativas, productivas, experienciales y evaluativas. El conocimiento sobre el tipo de actividades que son objetivo de evaluación, permite identificar cómo se está trabajando por competencias debido a que el diseño de una actividad requiere “explicitar las competencias asociadas a esta actividad, qué conocimientos o habilidades llevan implícitos y en qué contextos se aplicarán, como también el nivel de profundidad o complejidad en el que se tendrían que concretar” (Gairín, 2009, p. 29)

Frente a las prácticas tradicionales en la enseñanza universitaria, que se limitan a realizar una evaluación final y sumativa con una finalidad exclusivamente calificadora o certificadora, López Pastor (2012) indica que se han publicado numerosos trabajos que defienden la idoneidad de las metodologías activas y los sistemas de evaluación formativa para mejorar el nivel de aprendizaje del alumnado, en la dirección establecida por el proceso de convergencia (Biggs, 2005; Boud y Falchikov, 2007; López-Pastor, Castejón y Pérez-Pueyo, 2009; Pérez Pueyo y Tabernero, 2008).

En este sentido, la metodología de enseñanza y las modalidades organizativas juegan un papel fundamental en la evaluación. De este modo, los métodos de enseñanza que responden a los planteamientos del enfoque por competencias, se caracterizan por conceder mayor protagonismo al estudiante en el desarrollo de su aprendizaje, favorecer el trabajo en equipo, adecuar la enseñanza a las competencias que los estudiantes tienen que alcanzar, potenciar las posibilidades de aprendizaje autónomo y permanente y, por último, promover la práctica de una evaluación formativa y continua (De Miguel, 2006). De esta forma, abordar la planificación curricular desde el alineamiento constructivo (Biggs, 2005) de todos los elementos de currículo (competencias-métodos de enseñanza-resultados de aprendizaje), favorece una auténtica evaluación de competencias (Brown, 2015; Díaz-Barriga Arceo, 2006; Fernández March, 2010).

Desde esta perspectiva, existe aún mucho camino por recorrer en las aulas universitarias para transformar la cultura de la evaluación imperante, y es necesario invitar a un cuestionamiento sobre la idoneidad de los métodos, procedimientos, técnicas y herramientas de evaluación que se han empleado tradicionalmente en la universidad. Pero al mismo tiempo, se requiere analizar críticamente el empleo de la evaluación alternativa y centrada en el desempeño, a la par que recuperar ejemplos de buenas prácticas.

2. Bloque II. Las rúbricas como instrumentos de evaluación por competencias

A continuación se presentan tres apartados que dan a conocer el marco general en el que se contextualiza el trabajo de investigación sobre las rúbricas como instrumentos de evaluación de competencias, a través de las aportaciones más relevantes realizadas en el campo de estudio. En el primer apartado, se exponen los antecedentes del tema de investigación a través de una revisión y descripción de los trabajos previos y recientes, para conocer el alcance del estudio sobre las rúbricas de evaluación en la enseñanza universitaria; en el segundo, se presenta una fundamentación teórica que sustenta los propósitos y el enfoque del estudio de investigación, clarifica algunos referentes conceptuales y muestra el interés científico y educativo que posee la temática; en el tercero, se presenta el carácter innovador y transformador de las rúbricas de evaluación, destacando su capacidad para abordar procedimientos de evaluación más transparentes y participativos.

2.1. Antecedentes

En este apartado se presentan los antecedentes y el estado actual del estudio sobre las rúbricas como instrumentos de evaluación de competencias.

Desde su aparición en el ámbito universitario, el uso de rúbricas y su aplicación en los sistemas de evaluación ha ido creciendo progresivamente. Sin embargo, varios estudios (Cano, 2015b; García-Ros, 2011; Hafner y Hafner, 2003; Jonsons y Svingby, 2007; Marín-García y Santandreu-Mascarell, 2015; Panadero y Jonsson, 2013; Panadero y Romero, 2014; Panadero, Romero y Strijbos, 2013; Reddy y Andrade, 2010; Valverde y Ciudad, 2014), advierten que aún no existe un cuerpo sólido de conocimiento que aporte evidencias del uso que hacen los docentes de la rúbrica, como instrumento de evaluación de competencias y su impacto sobre el rendimiento del alumnado.

En este sentido, Cano (2015b), revisa las últimas evidencias científicas en relación a los efectos de la rúbrica en el aprendizaje y la validez de su uso, teniendo presente los estudios más representativos realizados en este campo (Jonsson y Svingby, 2007; Panadero y Jonsson, 2013; Reddy y Andrade 2010; Valverde y Ciudad, 2014; entre otros). Algunas de las conclusiones que se extraen de sus revisiones es que la rúbrica posee un efecto positivo en la adquisición de aprendizaje del estudiante, pero que existen diversos modos de utilizarlas y un gran número de factores que moderan su efecto.

En este sentido, los diversos estudios que se han revisado hasta el momento, cuestionan la calidad técnica de las rúbricas empleadas, en términos principalmente de la fiabilidad de las puntuaciones y, en menor medida, de la validez (Blanco, 2008). El trabajo de metaanálisis sobre la validez y fiabilidad de la rúbrica de Jonsson y Svingby (2007), reveló que éstas poseen un bajo coeficiente de fiabilidad, debatiéndose su idoneidad y eficacia para producir una evaluación auténtica. No obstante, en la

actualidad, parece que las investigaciones sobre rúbricas muestran que se comienzan a alcanzar niveles más altos de fiabilidad y validez (García-Ros, 2011; Indhraratana y Kaemkate, 2012; Lovorn y Rezaei, 2011; Unal, Bodur y Unal, 2012; Valverde y Ciudad, 2014; Villamañe, Álvarez, Larrañaga y Ferrero, 2017), aunque aún existen autores que señalan que los resultados continúan siendo parciales (Bharuthram, 2015; Blanco, 2008; Cebrián, 2014; Cebrián, Serrano y Ruiz, 2014; Panadero y Jonsson, 2013).

También se observa una importante debilidad metodológica que caracteriza buena parte de los estudios, lo que puede ser atribuido en parte a la naturaleza de la evaluación alternativa y situacional (dificultades para operativizar y cuantificar la amplia variedad de áreas disciplinares de referencia, la tipología de la competencia, los contenidos y las tareas consideradas, así como al contexto de uso de las rúbricas), y al origen de muchos estudios, la mayoría de carácter descriptivo o experiencial (procesos de innovación, investigación-acción, investigaciones de aula, etc.) (Blanco, 2008; Cano, 2015b; Marín-García y Santandreu-Mascarell, 2015; Reddy y Andrade, 2010).

En relación a los procesos de aprendizaje, aún no se puede afirmar que exista una relación directa entre el uso de la rúbrica y la mejora del rendimiento (Panadero y Jonsson, 2013; Reddy y Andrade, 2010; Valverde y Ciudad, 2014), pero sí existen ya evidencias constatadas de que las rúbricas son unos instrumentos de extraordinario valor para el desarrollo de procesos de monitorización, autoevaluación y coevaluación del estudiante, contribuyendo a una mayor comprensión del aprendizaje que se traduce en un aumento de mayores niveles de autonomía y autorregulación en el estudiante (Andrade y Valtcheva, 2009; Fraile, Panadero y Pardo, 2017; Greenberg, 2015; Panadero, Brown, y Strijbos, 2016; Reynolds-Keefer, 2010).

Por otro lado, según Blanco (2008), seleccionar un tipo u otro de rúbrica depende esencialmente de los objetivos y de la naturaleza de los resultados a evaluar, es decir, si se pretende realizar una evaluación de carácter formativa o sumativa. Otros elementos a considerar son: los tiempos requeridos para la evaluación, el tipo de actividades a desarrollar o la selección de criterios específicos a observar para verificar el nivel de competencia alcanzado. Desde estas premisas habría que analizar qué tipo de rúbricas emplean los docentes: analíticas (carácter formativo), o globales (carácter sumativo) (Heejeong, 2015; Jonsson and Svingby (2007). De esta manera, conociendo los propósitos de evaluación del profesorado, se podrá conocer cuáles son sus concepciones, tendencias, enfoques o modelos en relación a la evaluación de competencias.

De este modo, se pone de manifiesto la necesidad de continuar investigando en este campo de estudio, poniendo en valor la importancia de analizar las rúbricas desde el punto de vista pedagógico y técnico, para contribuir al diseño y aplicación de rúbricas que permitan una evaluación por competencias más fiable, válida y eficaz.

2.2. Fundamentos teóricos

En este apartado se presenta una fundamentación teórica sobre la temática, destacando la importancia y el impacto de la rúbrica en los procesos de evaluación por competencias. Los estudios, trabajos y experiencias educativas analizadas en la fase de revisión de literatura, han determinado los fundamentos teóricos que componen este campo de estudio. En esta revisión teórica se exponen algunas concepciones sobre el término, sus características, estructuras, usos y propósitos de la rúbrica como instrumento de evaluación por competencias.

Las nuevas tendencias en la enseñanza universitaria apuestan por un modelo de evaluación estrechamente vinculado al concepto de evaluación formativa que promueve el enfoque competencial (Poblete, Bezanilla, Fernández-Nogueira y Campo, 2016; Villa y Poblete, 2011), siendo las rúbricas de evaluación, uno de los instrumentos más utilizados para obtener evidencias de la adquisición de competencias (Cebrián, 2014; Jonsson y Svinghy, 2007; Panadero y Jonsson, 2013; Reddy y Andradre, 2010; Valverde y Ciudad, 2014).

Atendiendo al enfoque competencial, se considera que una rúbrica es una escala de valoración, utilizada preferentemente por el docente, e incluso por el estudiante en tareas de autoevaluación y coevaluación, para evaluar los descriptores de las competencias, según una serie de dimensiones relevantes que pueden ser valoradas cualitativa y cuantitativamente, en relación a una escala gradual razonada y, al mismo tiempo, compartida por todos los participantes (Tójar y Velasco, 2015).

Respecto al sentido y alcance de las rúbricas, se observa que son utilizadas en el contexto universitario para emitir una valoración sobre la calidad de los trabajos de los alumnos en un amplio rango de materias o actividades (Al-Zumor, 2015; Asari, Ma'rifah, y Arifani 2016; Blanco, 2008; Lu y Zhang, 2013). En este sentido, De la Cruz y Abreu (2014) advierten que las rúbricas tienen un mayor impacto en los procesos formativos del alumnado cuando se diseñan situaciones de aprendizaje que: a) implican una selección de tareas o actividades relevantes y significativas; b) movilizan e integran diversos conocimientos y habilidades; y c) plantean escenarios y contextos reales de práctica profesional.

Jones, Allen, Dunn y Brooker (2016), han establecido una guía pedagógica de cinco pasos para que el alumnado mejore en los procesos de comprensión y utilización de los criterios de evaluación incluidos en la rúbrica. Estas pautas de actuación incluyen: (1) la deconstrucción de la rúbrica y la estandarización del método de puntuación; (2) ejemplos y ejemplares; (3) la revisión por pares; (4) auto-examen; y (5) un diario de reflexión. Estos pasos permiten que la rúbrica sea utilizada de forma regular por los estudiantes y docentes para evaluar la calidad de los trabajos.

De este modo, las rúbricas son un excelente recurso para el aprendizaje, debido a que permiten al alumnado reflexionar sobre la retroalimentación proporcionada, planificar sus tareas, comprobar sus progresos y revisar su trabajo antes de la presentación, mejorando su rendimiento y reduciendo sus niveles de ansiedad (Conde y Pozuelo, 2007; Eshun y Osei-Poku, 2013; Gottlieb y Moroye, 2016; McKevitt, 2016; Panadero y Jonsson, 2013). La evaluación con rúbrica así entendida va más allá de la constatación de los resultados y permite al alumnado identificar sus fortalezas y debilidades (Menéndez-Varela y Gregori-Giralt, 2016).

En este sentido, la revisiones más relevantes en este campo, señalan que una de las principales virtudes de la rúbrica es su capacidad para clarificar y detallar los criterios de evaluación y dar a conocer las expectativas de los docentes, permitiendo una mayor transparencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Alsina, 2010; Jonsson, 2014; Reddy y Andrade, 2010; Reynolds-Keefer, 2010). También estudios llevados a cabo por algunos autores como Stevens y Levi (2015), Gallego y Raposo (2014), Martínez-Figueira, Tellado-González y Raposo (2013), y Rekalde y Buján (2014), destacan que el uso de rúbricas facilita la formación en competencias: a) informando al estudiante de los logros alcanzados y de los que le quedan por conseguir; b) aportando feedback inmediato mediante evidencias constatadas a través de criterios preestablecidos; c) contrastando los procesos de enseñanza-aprendizaje con los resultados logrados; d) resaltando el carácter multidimensional de las competencias al integrar conocimientos, habilidades y actitudes; f) transformando el uso e implementación de la rúbrica en una actividad de compromiso y responsabilidad ética.

Por consiguiente, disponer de una rúbrica específica no sólo favorece una evaluación más sistematizada, sino que también permite al profesorado ser más coherente al emitir un juicio de valor sobre una determinada calificación, así como asegurar a cada estudiante que va a ser evaluado con los mismos criterios que sus compañeros, superando la arbitrariedad, la inconsistencia o la subjetividad de la evaluación y, por tanto, disminuyendo el margen de error en la calificación (García-Sanz, Belmonte y Galián, 2017; Raposo y Martínez, 2011;).

También, el valor formativo de la rúbricas se pone de relieve cuando se concretan, consensuan y socializan con el grupo-clase antes de aplicarlas, favoreciendo que el alumnado haga suyos los criterios de evaluación, ayudándole a aproximar sus resultados a los acordados (autoevaluación), a reflexionar sobre sus potencialidades y a detectar dificultades, aprendiendo incluso, a pedir ayuda cuando no encuentra los recursos necesarios para superarlas (Al Zumor; Alsina, 2013; Fraile, Panadero y Pardo, 2017). En este sentido, Sabariego (2015) también añade que negociar con los estudiantes las dimensiones e indicadores de evaluación, así como los niveles de dominio de la rúbrica permite homogeneizar los criterios de evaluación entre los diversos grupos y ser más objetivo con el trabajo del alumnado. Del mismo modo, entre el profesorado, se alcanzan mayores niveles de coherencia y coordinación en la evaluación.

También, algunos autores como Bharuthram (2015) o Dawson (2017), advierten que instituciones, docentes e investigadores han trabajado y estudiado las posibilidades de las rúbricas sin poseer una visión compartida sobre su significado, aplicaciones e impacto en el desarrollo del aprendizaje.

Fernández March (2010) recogió de un modo resumido las distintas aplicaciones posibles de este instrumento, atendiendo a criterios técnicos y pedagógicos sobre su diseño y uso. La tipología de rúbrica que establece se contempla en la siguiente clasificación:

1. Propósitos: evaluar ensayos, trabajos individuales, actividades grupales breves, proyectos amplios, presentaciones orales.
2. Áreas: técnicas, científicas o humanidades.
3. Cuándo y dónde: depende del objetivo de la evaluación y de la tarea de aprendizaje propuesta; y no del área, tema o tipo de materia (Moskal, 2000).
4. Tipología de rúbricas según:
 - 4.1. Estructura o grado de formalidad:
 - 4.1.1. Holística o comprensiva (global): evalúa la totalidad del proceso, prima la valoración global, es más rápida de diseñar y fácil de aplicar, aunque informa menos de aspectos concretos.
 - 4.1.2. Analítica o parcial: la respuesta está más enfocada (pautada o protocolizada). El diseño es más complejo y aunque informa mejor de elementos concretos del proceso de aprendizaje, puede perderse la perspectiva global del aprendizaje.
 - 4.2. Temática: genéricas (competencias genéricas o transversales) y específicas de dominio de materias o tareas.
 - 4.3. Amplitud: componentes de la competencia o competencia en su conjunto.
 - 4.4. Usos: observación-evaluación, autoevaluación, evaluación de pares, etc.

También, dependiendo del momento en el que se realiza su diseño, se pueden clasificar en rúbricas predeterminadas, perideterminadas y postdeterminadas (Tójar y Velasco, 2015). Las rúbricas predeterminadas son las que se predefinen antes del desarrollo de las clases, y se aplican tal y como fueron diseñadas previamente. Las rúbricas se pueden calificar como perideterminadas cuando se van diseñando de manera paralela al proceso de enseñanza. Las rúbricas que se denominan postdeterminadas son las que se diseñan una vez que las clases han finalizado, e incluso cuando los estudiantes ya han realizado y entregado las tareas solicitadas para la evaluación. Las rúbricas perideterminadas y postdeterminadas pueden contar con las opiniones y la participación del estudiante. Tanto en su diseño, como en las descripciones de algunas de sus partes. Las diferentes partes de la rúbrica pueden ser incluso negociadas y/o

consensuadas con los estudiantes, aumentando progresivamente el nivel de participación en su propia evaluación.

Del mismo modo, dependiendo del tipo de escala se establece la siguiente clasificación:

- Rúbricas cuantitativas: numéricas o gráficas
- Rúbricas cualitativas: alfabéticas o categoriales
- Rúbricas combinadas, que son las que incorporan elementos cualitativos y cuantitativos para la valoración.

También, los sistemas que emplean varias rúbricas, o multirúbricas, pueden clasificarse de la siguiente forma (Velasco y Tójar, 2015):

- Rúbricas integradas, cuando se utilizan varias rúbricas para evaluar de manera conjunta diferentes competencias a partir, normalmente, de diversas actividades de evaluación.
- Rúbricas encadenadas, cuando se utilizan diversas rúbricas de manera secuenciada para evaluar diversas partes de un mismo proceso de aprendizaje.

Por otro lado, se pueden encontrar rúbricas tanto en soporte estático (papel o archivo informático para consulta y descarga -.doc; .pdf; .gif) o dinámico (página web o software específico de creación y utilización de rúbricas), denominándose en este caso e-rúbrica (Raposo y Martínez, 2011; Serrano y Cebrián, 2011;).

En este sentido, Cebrián y Monedero (2014), exponen algunas de las ventajas de evaluar en este formato digital:

- Mejor autonomía por parte de los estudiantes para visionar su estado de competencias adquiridas, y cuáles les quedan aún por lograr en cualquier momento.
- Más conocimiento y rapidez por parte del docente para detectar competencias difíciles de alcanzar por los grupos o individualmente -el docente dispone de mayor capacidad y tiempo para la reedición y cambio de contenidos en la rúbrica.
- Más inmediatez en el proceso de comunicación y evaluación docente-estudiante.
- Mayores posibilidades de colaboración en una misma rúbrica o en un mismo curso entre docentes sin importar el tiempo y el espacio.
- Más automatización y sistematización en la evaluación.
- Más adecuación al trabajo paulatino, acumulativo y constructivo por parte del estudiante, que desde una estructura temporal y organizativa permite ajustarse a distintos ritmos de aprendizaje, etc.

- Mayores posibilidades para mejorar la comunicación entre los miembros de la universidad y establecer criterios de evaluación homogéneos entre el profesorado.

De esta clasificación se desprende que una razón de índole práctica que puede justificar el uso creciente de las rúbricas “es su versatilidad como instrumento de evaluación y su capacidad de ajustarse a las exigencias de una evaluación de competencias multidimensionales y multifacética” (Blanco, 2008, p. 64).

Desde esta perspectiva, se hace necesario debatir sobre algunas cuestiones como si: ¿Conocen los docentes los requisitos técnicos y pedagógicos que son esenciales para la construcción de rúbricas eficaces? ¿Necesita el profesorado algún tipo de formación para su diseño y uso?

Estas y otras cuestiones, permiten abrir el debate sobre la idoneidad y eficacia de los nuevos paradigmas, enfoques y procedimientos evaluativos, tomando como referencia las rúbricas para la evaluación por competencias como instrumento de innovación educativas en las aulas universitarias.

También, desde este marco de referencia se establece esta investigación, dirigida a conocer los propósitos que persiguen los docentes cuando diseñan una rúbrica de evaluación; así como analizar los tipos de rúbricas que utilizan para apoyar y orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2.3. Las rúbricas y la innovación educativa

Dos de los elementos principales de la innovación educativa, en evaluación de aprendizajes, son la participación de los estudiantes y la transparencia en la evaluación (Tójar, 2012). Para ambos, la rúbrica es un potente recurso. Con cualquiera de ellos por separado, y con ellos trabajando de manera conjunta, el proceso de innovación educativa en el aula se favorece.

Si se anima a los estudiantes a que conozcan, valoren, debatan e incluso que propongan criterios de evaluación (para incluirlos en la rúbrica definitiva), se favorece su participación e implicación en el propio aprendizaje (Flores y Padilla, 2009). Una rúbrica bien construida y detallada orienta al estudiante sobre qué debe hacer para aprender y sobre cómo va a ser evaluado. El poder de la misma para favorecer el aprendizaje es muy potente pues le permite al estudiante contrastar lo que va realizando día a día con lo que en cada tarea se le pide para favorecer el desarrollo de las competencias. El estudiante que participa en el desarrollo, comprensión y/o en la construcción de la rúbrica se retroalimenta más fácilmente sobre sus propias fortalezas y debilidades, con lo que la motivación por el aprendizaje y por la propia asignatura aumenta (Gámiz-Sánchez, Torres-Hernández y Gallego Arrufat, 2015).

Otras formas en las que se favorece la participación del estudiante es con la inclusión de sistemas de autoevaluación y/o de coevaluación (Quesada-Serra, Rodríguez Gómez e Ibarra Saiz, 2017). Tanto para unos como para otros, la rúbrica se muestra como una herramienta muy potente. La autoevaluación, y también la coevaluación, a través de rúbricas, promueven el aprendizaje y el autoaprendizaje (Serrano y Cebrián, 2011). Se aprende mejor lo que se sabe evaluar bien. Si el estudiante se autoevalúa, conoce mejor sus fortalezas y debilidades, y lo que ha de mejorar o cambiar para aprender más y mejor. Si un estudiante evalúa a otros estudiantes, aprende a usar los criterios de evaluación y, al mismo tiempo, aprende a aprender (Tójar y Velasco, 2015).

La transparencia, además de ser una reivindicación justa de cualquier persona evaluada, es otro elemento clave de la innovación educativa en evaluación. La rúbrica mejora la transparencia de la evaluación a partir del momento en que los criterios, los componentes y las ponderaciones de la evaluación y de la calificación son públicos y compartidos con los estudiantes. En primer lugar, el trabajo previo del docente en el diseño inicial de la rúbrica le ayuda a clarificar lo que espera del estudiante y a reorganizar su materia, contenidos y metodología, para que sea viable la evaluación de las competencias (Alsina, 2010). Las descripciones cualitativas detalladas y las ponderaciones cuantitativas de los diferentes niveles de logro ayudan, de manera clara, a valorar qué es lo más relevante de la competencia y cómo desarrollarla adecuadamente.

La interacción de la transparencia en la evaluación y del incremento de la participación (implicación) del estudiante en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, poseen un valor añadido. La conjunción de ambos elementos claves para la innovación en evaluación supone potenciar cada uno de ellos. La transparencia promueve la participación del estudiante y que se sienta más protagonista de su aprendizaje. La implicación del alumnado favorece la transparencia y su participación en el proceso de su evaluación y aprendizaje.

3. Bloque III. La transparencia como elemento clave en la evaluación de competencias.

Se parte del convencimiento de que la evaluación debe ser un proceso completamente transparente que permita visibilizar los métodos y técnicas de evaluación, definir con claridad los criterios de evaluación y favorecer los procesos de retroalimentación de los resultados de aprendizaje. Desde esta perspectiva, en el primer apartado se muestra el interés y la relevancia de establecer procedimientos de evaluación de competencias transparentes y compartidos para promover una evaluación más formativa, significativa y participativa para el estudiante. En el segundo apartado, se ilustra el estudio de caso de los Grados de Ingeniería, analizando los niveles de transparencia presentes en la enseñanza y evaluación de las competencias. Este trabajo de investigación, se centra en los estudios de Ingeniería porque en dichos estudios se aprecia una mayor presencia y recorrido del trabajo y evaluación de las competencias, al considerarse titulaciones de naturaleza más técnico-práctico. Al ser titulaciones más enfocadas al desarrollo de una serie de capacidades y habilidades relacionadas con la formación profesional, tradicionalmente ha resultado más propicio el desarrollo de metodologías y sistemas de evaluación más coherentes con un modelo educativo basado en el desarrollo de competencias (aprendizaje por proyectos, tareas basadas en la resolución de problemas, simulaciones, etc.). No obstante, a pesar de que se asume un carácter más experimental en las enseñanzas técnicas, no se percibe un trabajo y evaluación explícito y transparente de las competencias de los Grados de Ingeniería. Por consiguiente, en los apartados siguientes se expone el debate sobre los niveles de transparencia en el sistema de evaluación de las titulaciones universitarias, planteando como estudio de caso los Grados de Ingeniería.

3.1. La transparencia en los sistemas de evaluación de los grados universitarios.

La definición, implementación y evaluación de competencias se ha convertido en un reto para las nuevas titulaciones de Grado y Máster que deben dar respuesta a las actuales demandas de formación. En este sentido, las propuestas educativas realizadas por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se dirigen al desarrollo de un modelo educativo más eficaz que plantea algunos retos para la enseñanza universitaria (Cano, 2008; Fernández-March, 2010; Padilla y Gil, 2008), entre ellos:

- Enseñar a aprender a lo largo de la vida.
- Promover el aprendizaje autorregulado y autónomo del estudiante, actuando el profesorado como mediador del conocimiento.
- Proponer los resultados de aprendizaje expresados en términos de competencias genéricas y específicas.
- Favorecer el trabajo cooperativo entre profesorado y alumnado.
- Fomentar el uso de metodologías activas.
- Establecer una nueva definición y diversificación de las actividades de enseñanza-aprendizaje.

- Aplicar una manera distinta de entender la organización del aprendizaje: modularidad y espacios curriculares multi y transdisciplinares, al servicio de un proyecto educativo común.
- Emplear una evaluación estratégica integrada con las actividades de aprendizaje, y que realice una revaloración de la evaluación formativa-continua y una revisión de la evaluación final-certificativa.

Además, desde este nuevo panorama educativo, el estudiante asume un mayor protagonismo en su proceso de aprendizaje, siendo más consciente de sus logros y limitaciones, de su nivel de competencia, de cómo resuelve sus tareas y de qué puntos fuertes deben potenciar y qué puntos débiles deben corregir para enfrentarse a situaciones de aprendizaje futuras (Cano, 2008). En definitiva, este planteamiento implica que cada estudiante deber ser responsable de su propio proceso de evaluación teniendo presente que la evaluación sirve para evidenciar los progresos y estimular el aprendizaje de todos, y no para juzgar el éxito o el fracaso de algunos (Herrero-Fabregat y Pastor-Blázquez, 2012).

En este sentido, las propuestas metodológicas surgidas desde el espacio común de educación superior plantean la necesidad de promover mayores niveles de implicación y participación del alumnado en su proceso de evaluación. Este enfoque evaluativo, supone romper con la tradicional perspectiva unidireccional del proceso evaluador, de manera que el estudiante sea el protagonista de su propio aprendizaje y no un mero receptor de conocimiento. En este sentido, el profesorado tampoco es considerado como el único agente evaluador capaz de dirigir y decidir sobre los procedimientos, técnicas y criterios de evaluación (López Ruíz, 2011).

No obstante, diversos autores como Quesada-Serra, Rodríguez-Gómez e Ibarra-Saiz (2016), Rodríguez-Gómez et al. (2012), López-Pastor, Manrique y Vallés (2011), o Pérez-Pueyo, Tabernero, López, Ureña, Ruiz, Caplloch, y González (2008), indican que aún no existen suficientes evidencias sobre los niveles de participación que tiene el alumnado sobre su proceso evaluador, ni se aprecia la presencia de prácticas evaluativas que pongan de manifiesto la aplicación de una verdadera evaluación formativa y compartida en relación a la adquisición de competencias (Cano y Fernández-Ferrer, 2016). Del mismo modo, algunos autores (Quesada-Serra, Rodríguez-Gómez e Ibarra, 2017; Rodríguez-Gómez et al. 2012), sostienen que no existen evidencias en las programaciones docentes sobre la participación del alumnado en lo referido a promover la supervisión y capacitación de los estudiantes en procedimientos de evaluación, en el diseño y elaboración de instrumentos de evaluación; y en la posibilidad de negociar y consensuar con los estudiantes los criterios de evaluación.

Desde esta perspectiva, Álvarez-Rojo, Padilla-Carmona, Rodríguez-Santero, Torres-Gordillo y Suárez-Ortega (2011), indican que resulta esencial que el profesorado haga explícitas sus preconcepciones, propósitos e intereses relativos a la evaluación para

conseguir desarrollar mayor grado de transparencia, compromiso y responsabilidad en el proceso de evaluación. También, destacan que implicar al alumnado en los procesos de evaluación requiere que las normas, condiciones y criterios de evaluación sean explícitas y claras, para que el estudiante pueda reconocer en qué momentos de su proceso de aprendizaje se encuentra (Burton, 2006; Wood, Baghurst, Waugh y Lancaster, 2008; Pérez, Vizcarro, García, Bermúdez y Cobos, 2016). Del mismo modo, algunos autores como Villa y Poblete (2011), Villaroel y Bruna (2014), o Contreras, Martínez, Rubio y Vila (2016), indican que desde el inicio del curso, el profesorado debe mostrar a sus estudiantes de forma transparente y precisa los objetivos de aprendizaje, los criterios de evaluación y el peso que tendrán las actividades en la calificación final, ya que tendrá más impacto en el aprendizaje que el feedback poco estructurado (Yániz y Villardón, 2012).

De forma más concreta, la Agencia Nacional de Evaluación y Calidad (ANECA, 2013, 2015), señala que el profesorado que imparte una asignatura debe seleccionar métodos, instrumentos y estrategias de evaluación que permitan establecer criterios concretos, claros, detallados y públicos para garantizar la objetividad del proceso, proporcionando además un trato justo y equitativo para el alumnado. Sin embargo, De Vos y Belluigini (2011), han encontrado que plantear criterios de evaluación explícitos y transparentes resulta problemático en la teórica, y difícil de desarrollar en la práctica. Al respecto, algunos autores (Álvarez-Rojo et al., 2011; Leslie y Gorman, 2017), insisten en que no basta con informar al alumnado sobre los criterios de evaluación, sino que es necesario implicarlos en la construcción de esos criterios para promover un aprendizaje más significativo y, por tanto, hacer más consciente al alumnado de su proceso de aprendizaje.

3.2. El caso de los Grados de Ingeniería

En el caso de los estudios de tipo tecnológico, el trabajo con competencias (profesionales) tiene una gran tradición, bastante anterior a la introducción del aprendizaje por competencias promovido en el EEES. En esta línea, Herradón-Diez, Blanco-Cotano, Pérez-Yuste y Sánchez-Fernández (2009), indican que el diseño de los actuales títulos de Ingeniería ya no solo se realizan teniendo en cuenta un conjunto de conocimientos y habilidades técnicas ligadas al ámbito profesional, sino también se orientan al desarrollo de una serie de competencias generales, que si bien se han dado por supuestas en anteriores planes de estudio, ahora deben ser definidas, trabajadas en las diferentes materias de forma explícita y evaluadas con diversos procedimientos e instrumentos de evaluación.

A pesar de la experiencia en el empleo de las competencias, algunas de las principales características de los nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje-evaluación propuesto en el EEES, están muy ausentes en los estudios de Ingeniería. En este sentido, en un estudio realizado por Villamañe, Álvarez, Larrañaga y Ferrero (2017), en la

titulación de Ingeniería Informática, se puso de relieve que la falta de transparencia y la ausencia de evaluación continua son algunos de los principales problemas del Grado. Estos autores advierten que centrarse en el resultado final y no explicitar los criterios de evaluación no favorece la realización de un seguimiento continuo de los estudiantes. En este sentido, se propone que se establezcan metodologías (por ejemplo, las rúbricas), que permitan una evaluación continua con retroalimentación en los momentos claves del proceso de aprendizaje, estableciendo un protocolo de evaluación basado en criterios públicos y objetivos.

En esta línea, Cano y Fernández-Ferrer (2016), en un estudio con estudiantes de Educación Primaria, Farmacia y distintas Ingenierías, también señalaban que el alumnado valora la presencia de una evaluación continua, asegurando como clave para su evaluación la utilización de los casos prácticos y la resolución de problemas. No obstante, en los resultados puede constatarse cómo la evaluación continua, a pesar de considerarse necesaria y valiosa, queda relegada a un segundo plano por la preponderancia que aún tienen los exámenes finales, lo cuales, son los más usados como metodología de evaluación, pero a su vez los menos valorados por los estudiantes para su desarrollo competencial.

Por el contrario, otros autores como Miró-Julia, Fernández-Ferrer y Cabrera (2015), señalan que las estrategias de evaluación que más emplean y consideran útiles los estudiantes de las titulaciones de Ingeniería son los informes, los proyectos, los exámenes de desarrollo y los exámenes orales; siendo, por el contrario, el portafolio, las observaciones, o las escalas de actitudes las que menos presencia tienen en la evaluación y menos utilidad le atribuyen los estudiantes. Estos autores afirman que estos resultados se deben a cuestiones de experimentación y adaptación, es decir, el alumnado valora mejor aquellas estrategias de evaluación con la que está acostumbrado a ser evaluado porque son las más usadas y, por consiguiente, ha adquirido más dominio en el transcurso del Grado. Desde esta perspectiva, se podría concluir que los estudiantes parecen preferir metodologías más tradicionales porque no conocen, ni han sido evaluados con otros métodos y estrategias de evaluación. Resultados que se reafirman por la literatura precedente (De Miguel, 2005; Fernández March, 2006), señalan que el profesorado solo emplea aquellos instrumentos de evaluación con los que se siente familiarizado.

En consecuencia, Martínez, Amante, Cadenato y Rodríguez (2013), señalan que los Grados en Ingeniería suponen un buen ejemplo de estudios universitarios en los que se viene trabajando por competencias desde hace bastante tiempo (al menos competencias profesionales), aunque no destacan por una gran transparencia en la evaluación. Incluso, Fernández-Jiménez, Pérez-Vázquez, Sánchez y Alonso Tapia (2013), en un estudio sobre motivación en estudiantes de Ingeniería, indican que si bien la evaluación puede ser un motor de estímulo para el aprendizaje, también puede emplearse para obstaculizar, entorpecer o impedir un aprendizaje de calidad, incluso

cuando las clases impartidas por los docentes puedan considerarse de excelentes. Estos autores destacan en sus resultados la presencia de un modelo de evaluación basado en un examen único, con un tiempo limitado de realización, que incluye preguntas diferentes a lo que más intensamente se ha trabajado en clase.

En resumen, teniendo en cuenta la singular experiencia de la Ingeniería en el desarrollo de competencias, y al mismo tiempo, las dificultades que se plantean en estos estudios a la hora de introducir otros elementos imprescindibles en el modelo como la transparencia, se deduce que el profesorado de Ingeniería puede ser un caso de estudio relevante para analizar la cuestión de la transparencia en evaluación; y de la misma manera analizar en qué medida se desarrolla o no, en el contexto de la Ingeniería, de forma regular una planificación y estrategias de actuación suficientemente transparentes y explícitas como para promover el interés y la comprensión de los estudiantes.

Como conclusión a todo lo mencionado hasta ahora, se señala la necesidad de construir un marco sólido para el desarrollo e intercambio sobre buenas prácticas educativas, en este ámbito de estudio, donde dar sentido a los cambios e innovaciones en el campo de la evaluación de competencias, que sea lo bastante significativo para el profesorado universitario, como para transformar y mejorar de un modo definitivo sus prácticas de evaluación actuales. Desde esta perspectiva y como se aprecia en el artículo (A_Ru3), se plantea la construcción de un instrumento de evaluación que permita valorar los niveles de transparencia de los sistemas de evaluación que aplica el profesorado en las distintas asignaturas universitarias. Este instrumento supone un comienzo para revalorizar prácticas evaluativas con un carácter más público, accesible, transparente e interactivo.

TERCERA PARTE:

MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Con el objetivo de definir el marco metodológico de esta tesis doctoral, se va a proceder, por un lado, a plantear el paradigma educativo que guiará el proceso de investigación y el modelo metodológico seguido que describe, explica y justifica las estrategias llevadas a cabo para dar respuesta al problema de investigación y, por otro lado, se van a presentar las fases de investigación que han definido el desarrollo de este proceso de investigación.

4. Bloque IV. Metodología de la investigación

A continuación se describe el paradigma y modelo de investigación que conforma el marco metodológico de esta tesis doctoral.

4.1. Paradigma de investigación: modelo mixto de investigación educativa

Cuando se aborda una investigación, es conveniente formular con claridad el problema de investigación que se va a estudiar, determinar el tipo de datos que queremos conocer, así como plantear los objetivos e hipótesis que guiarán las etapas y fases de la investigación. Resulta esencial considerar esta secuencia, valorando que el problema de investigación constituye la fuente suministradora de datos para concretar los objetivos y las hipótesis de partida correspondientes en cada caso. Según Pérez Ferra (2014), estas serían las bases para definir el método más pertinente que se debería seguir para ir de lo desconocido a lo conocido. Sin embargo, con anterioridad a la definición del método, este autor considera necesario describir el paradigma o modelo en el que nos situamos, con el objetivo de justificar de manera adecuada la propuesta metodológica así como su interpretación.

Según Tójar (2001), en Educación se encuentra un intenso pluralismo paradigmático que puede reflejarse en la clasificación que realizó Lather (1992), en la que aparecen toda una serie de corrientes clasificadas según los objetivos que persiguen. De esta forma, junto al paradigma positivista, cuyo fin último es la predicción, se encontrarían otros con el objetivo primordial de comprender la realidad educativa (interpretativo, naturalista, constructivista, fenomenológico, hermenéutico, interaccionista simbólico y microetnográfico), otros paradigmas denominados emancipatorios (crítico, neomarxista, feminista, específico a la etnia, orientado a la praxis, participativo y freiriano), y por último los que actúan como descodificadores de los modelos paradigmáticos anteriores (post-estructural, post-moderno y diáspora postparadigmática).

Por consiguiente, desestimando de partida la existencia de un único y preponderante paradigma en la investigación educativa, una gran mayoría de autores se

inclinan por la existencia de tres modelos o aproximaciones principales: una objetivista, otra interpretativa y otra basada en la teoría crítica (Tojar, 2001). Esta opinión es la encontrada en trabajos como los de Guba y Lincoln (1982), Tuthill y Asthon (1983), Soltis (1984), Lincoln y Guba (1985), Morin (1985), De La Orden (1985), Escudero (1987), De Miguel (1989), Husen (1988), Walker y Evers (1988), Arnal, Del Rincón y Latorre (1992) y Colás y Buendía (1992).

De este modo, tomando como referencia algunos autores de la literatura científica, se distinguen tres paradigmas fundamentales de investigación: el paradigma positivista o racional-tecnológico, paradigma interpretativo o hermenéutico y paradigma sociocrítico (Alvira, 1983; Buendía, Colas, Hernández, 1997; Cea D'Ancona, 1996; Colas y Buendía, 1992; Pérez Ferra, 2014).

El *paradigma positivista*: pretende conocer y explicar la realidad con el objeto de explicarla y controlarla. Los objetivos, conceptos y métodos de las ciencias naturales son aplicables a las indagaciones científico-sociales. Por lo que defiende la existencia de un único método (el de las ciencias naturales y exactas), generalizable a todas las ciencias, al igual que el principio de causalidad y la formulación de las leyes generales en el análisis de la realidad social. El énfasis se pone en la explicación, en la contrastación empírica y en la medición objetiva de los fenómenos sociales. Desde esta perspectiva, se estudia la realidad en sus manifestaciones más externas, con la posibilidad de observar, experimentar y medir sus elementos debido a que la realidad se percibe como única, tangible, convergente y fragmentable. Se identifica con metodologías de corte cuantitativa (por ejemplo: métodos descriptivos, correlacionales, cuasi-experimentales, ex-post-facto, experimentales, etc.).

El *paradigma interpretativo*: abarca un conjunto de corrientes de pensamiento humanístico-interpretativas, cuyo interés se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social. Su interés por la intencionalidad de las actuaciones, más que por la causalidad, es la nota más característica de este paradigma, pretendiendo entender las motivaciones de los actos humanos. Este paradigma sustituye las nociones científicas de explicación causal, predicción y control, propias del paradigma positivista, por las nociones de comprensión e interpretación de la realidad. Es decir, se basa en las descripciones y significados que aportan los informantes, y la interpretación que el investigador da atendiendo a los contextos y ámbitos socioeducativos y culturales en los que se desarrollan las acciones. Se caracteriza por defender una metodología cualitativa (por ejemplo: método histórico-analítico, etnográfico, estudios de casos, etc.).

El *paradigma sociocrítico*: está representado por los enfoques de investigación que surgen como respuesta a las tradiciones positivistas e interpretativas. Esta perspectiva epistemológica plantea el análisis de las transformaciones sociales para dar respuesta a los problemas que esta genera. El paradigma establece: a) el conocimiento

de la realidad como praxis, b) la recuperación de elementos del pensamiento social como conocimientos, valores, juicios, acciones e intereses, para integrarlos en una nueva concepción de ciencia social que mantenga un concepto riguroso vinculado al objeto de estudio de la vida humana y social, c) orienta el conocimiento a la emancipación del hombre, liberándolo de dictados, limitaciones y formas de vida establecidas, d) permite avanzar hacia la autorreflexión. Según Latorre, Del Rincón y Anal (2003, p. 44), este paradigma “planeta las dimensiones conceptual y metodológica con bastantes similitudes respecto al paradigma interpretativo, al que añade un componente ideológico, con el fin de transformar la realidad, además de describirla, como lo hace el paradigma interpretativo”. Es decir, defiende una metodología cualitativa centrada en el cambio y la mejora, por lo que no solo pretender explicar y comprender la realidad, sino también modificarla o alterarla, estableciendo una realidad dinámica y evolutiva, donde la teoría y la práctica son dos caras de una misma moneda (por ejemplo: método de investigación evaluativa, investigación-acción, investigación cooperativa, investigación participativa, etc.).

Desde esta clasificación, se desprende otra clasificación paradigmática más general que distingue dos perspectivas metodológicas fundamentales (Aliaga, 2000; Cea D’Ancona, 1996; Colas y Buendia, 1992, Cook y Reichardt, 1986): la cualitativa y la cuantitativa. Ambas difieren tanto en la estrategia seguida en la recogida de información como en su análisis. En este sentido, dada la diversidad de enfoques teórico-metodológicos que contempla esta tesis doctoral, se ha optado por una búsqueda de la compatibilidad de ambos paradigmas, reconociendo la pluralidad de métodos para acceder a la realidad. Por tanto, esta investigación se sitúa en un continuum paradigmático, sin adherirse a una dicotomía metodológica. Como indican Hernández-Samperi, Fernández-Collado y Baptista-Lucio (2006), los enfoques cuantitativos y cualitativos pueden integrarse si son representados como polos de un continuo metodológico multidimensional más que como entidades distintas.

Desde esta perspectiva, el marco metodológico de esta tesis doctoral se sustenta bajo una interdependencia paradigmática (Cea D’Ancona, 1996), a través del planteamiento de una metodología de investigación mixta que valora por igual las posibilidades de cada una de las metodologías, respetando sus respectivas contribuciones, sin sacrificar ninguna de las visiones. Es decir, se defiende que una metodología no es más válida que la otra para el análisis de la realidad educativa, ni que una suponga ser solo la herramienta complementaria o suplementaria de la otra. Desde esta postura de reconciliación y compromiso entre las orientaciones cuantitativa y cualitativa de la investigación, Bericat (1998) planteó tres tipos de estrategias básicas para la integración multimetodológica: complementariedad, combinación y triangulación. La existencia de estas estrategias rompe con el individualismo metodológico para dar pasos a la compatibilidad de métodos de investigación.

La integración en los métodos mixtos reconoce que hay varios tipos de realidades y que éstas pueden ser capturadas por distintas clases de enfoques; además, la información cuantitativa puede ser representada cualitativamente y viceversa (Bazeley, 2010; Bergman, 2008). Del mismo modo, Creswell y Plano-Clark (2011), indican que los métodos mixtos son una estrategia de investigación o metodología con la cual el investigador recopila, analiza e integra datos cuantitativos y cualitativos en un único estudio, o un programa multifases de indagación.

En este sentido, como señalan Hernández-Samperi, Fernández-Collado y Baptista-Lucio (2006), diversos autores (Creswell, 2013; Hernández-Sampieri y Mendoza, 2008; Ivankova, 2014; Mertens, 2010; Morse y Niehaus, 2010; Newman, 2009; Plowright, 2011; Ridenour y Newman, 2008), reconocen que los métodos mixtos aumentan la posibilidad de ampliar las dimensiones de nuestro proyecto de investigación, siendo la comprensión del fenómeno de estudio mayor y más profundo. De este modo, poseer diferentes tipos de evidencia incrementa nuestra capacidad para describir, entender y comunicar descubrimientos a un rango mayor de audiencias (Wheeldon, 2010).

Por consiguiente, como se puede observar en la tabla 3, la presente investigación combina metodología cuantitativa y cualitativa. La perspectiva cuantitativa se enmarca dentro de los estudios ex post-facto de tipo correlacional (Bisquerra, 2004, McMillan y Schumacher, 2014), tanto por las características de los objetivos e hipótesis de la investigación planteada, como por la naturaleza de los datos a recoger. También, se aplica el enfoque cuantitativo en un estudio tipo encuesta que implicó la elaboración y validación de un cuestionario. La perspectiva cualitativa (Denzin y Lincoln, 2012; Tójar, 2006; Miles, Huberman y Saldaña, 2014) se desarrolló mediante un proceso de categorización inductiva (análisis del contenido de las rúbricas y las entrevistas), y deductivas (análisis a partir de modelos teóricos). Al combinar ambas metodologías, el enfoque general de la investigación se puede definir como de métodos mixtos de investigación (Biesta, 2010; Long, 2017; Tashakkori y Teddlie, 2010).

Tras la presentación de la metodología, se expone un resumen de ambos enfoques de investigación, las técnicas de recogida de información y los códigos de los artículos vinculados.

Tabla 3. Enfoques de investigación y técnicas de recogida de información de los artículos.

Enfoques de investigación	Técnicas de recogida de información	Artículos
Cuantitativo y cualitativo	Estudios ex post-facto	A_Ru1
	Análisis del contenido (sistema de categorías)	A_Ru2
		A_Ru3
Cualitativo	Análisis del contenido (entrevista)	A_En
Cuantitativo	Estudio tipo encuesta (cuestionario)	A_Cu1

4.2. Investigación cuantitativa

Como se ha mencionado en el apartado anterior, desde la metodología mixta, el enfoque cuantitativo se aborda a través de los estudios ex-post-facto de tipo correlacional (McMillan y Schumacher, 2014). Según la clasificación de los diferentes estudios propuesta por Bisquerra (2004) y Pérez Ferra (2010), los estudios correlacionales tratan de descubrir o aclarar las relaciones existentes entre las variables más significativas de un fenómeno, mediante el uso de coeficientes de correlación. Es por ello que la principal técnica de análisis es la correlación (Tójar, 2001), definida por Pérez Ferra (2010, p. 81) como “la relación que se establece entre dos o más variables, que varían conjuntamente, indicando el tipo de relación, el grado en tienden a variar y la intensidad de ese grado de relación”.

Como se observa en la tabla 4, la perspectiva cuantitativa queda recogida en los tres artículos de la fase 1 de investigación (A_Ru1, A_Ru2 y A_Ru3).

Tabla 4. Referencia documental de los artículos A_Ru1, A_Ru2 y A_Ru3.

FASE 1. RÚBRICAS DE EVALUACIÓN	
REFERENCIA DOCUMENTAL DE LOS ARTICULOS 1, 2 Y 3	CODIGO
Velasco-Martínez, L.C. y Tójar-Hurtado, J.C. (2018). Uso de rúbricas en educación superior y evaluación de competencias. <i>Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado</i> , 22(3), x-x.	A_Ru1
Velasco-Martínez, L.C. y Tójar-Hurtado, J.C. (en 2018). <i>Competency evaluation in higher education. Design and use of competency rubrics by university educators. International Education Studies</i> , 11(2), 118-132.	A_Ru2
Velasco-Martínez, L.C. y Tójar-Hurtado, J.C. (2016). Analysis of the use and design of rubrics in competency assessment in engineering degrees. En García-Peñalvo, F.J. (Ed.). <i>TEEM'16 4th International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality</i> (pp. 177-184). New York, NY, USA: The Association for Computing Machinery. DOI: 10.1145/3012430.3012514	A_Ru3

A través del análisis de contenido de las rúbricas, se construyó un sistema de categorías para identificar, clasificar e interpretar la información contenida en las rúbricas de evaluación. Tras la obtención de los datos cualitativos, se procedió a analizarlos de forma cuantitativa mediante un proceso de disposición y transformación de los datos recogidos. Para ello, se realizó un análisis descriptivo de la distribución de frecuencias y porcentajes, se elaboraron tablas de contingencia y se estudiaron las relaciones entre variables (categorías) a través de la prueba χ^2 . Esta prueba permitió determinar en qué casos las variables están relacionadas (asociación o correlación nominal), a partir de contrastes de hipótesis de independencia (hipótesis nula: H_0 : las variables no están relacionadas, esto, es son independientes; Hipótesis alternativa H_1 : existe relación entre las variables).

A continuación, se muestra la figura 2, que ilustra las publicaciones que componen la fase 1 de investigación y la metodología cuantitativa empleada. Como se puede observar, los tres artículos comparten la misma técnica e instrumento de recogida, análisis y tratamiento de información cuantitativa, realizado a partir de las rúbricas de evaluación.

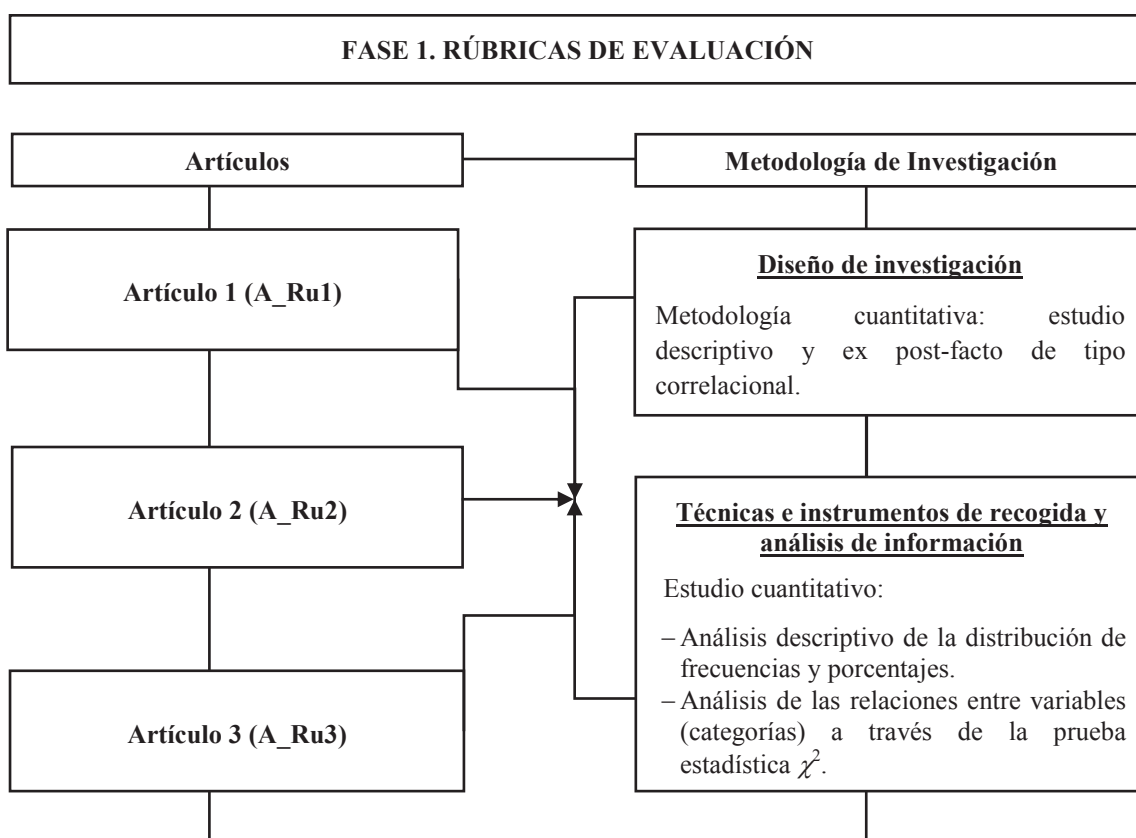


Figura 2. Metodología cuantitativa de la fase 1 de investigación.

También, como se observa en la tabla 5, la perspectiva cuantitativa se contempla en el artículo de investigación A_Cu1 de la fase 3 de investigación:

Tabla 5. Referencia documental del artículo A_Cu1.

FASE 3. CUESTIONARIO DE TRANSPARENCIA	
REFERENCIA DOCUMENTAL DEL ARTICULO 5	CODIGO
Velasco-Martínez, L. C. y Tójar-Hurtado, J. C. (2017). Construction of a questionnaire to know the transparency in the evaluation of the learning of engineering students. En Doderó, J.M., Ibarra-Saiz, M.S. y Ruiz-Rube, I. (Ed.). <i>TEEM 2017 5th International Conference Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality</i> (pp. 1-7). New York, NY, USA: The Association for Computing Machinery. DOI: 10.1145/3144826.3145370	A_Cu1

La construcción del cuestionario de transparencia (ver Anexo V) se realizó mediante un procedimiento de validación a través de un estudio piloto con estudiantes de diferentes grados de Ingeniería. En primer lugar, se hizo una validación por cinco expertos en la temática, y, posteriormente, se analizó la fiabilidad y validez de la medida obtenida con la aplicación del cuestionario, realizándose las mejoras oportunas. El análisis del estudio piloto incluyó un estudio de fiabilidad (consistencia interna), basado en el coeficiente Alpha de Cronbach, un análisis factorial y un análisis categórico de componentes principales (CATPCA) teniendo en cuenta la naturaleza ordinal y nominal de los datos.

A continuación, se muestra la figura 3, que ilustra la metodología empleada en la fase 3 de investigación que contiene el artículo cinco sobre el cuestionario de transparencia.

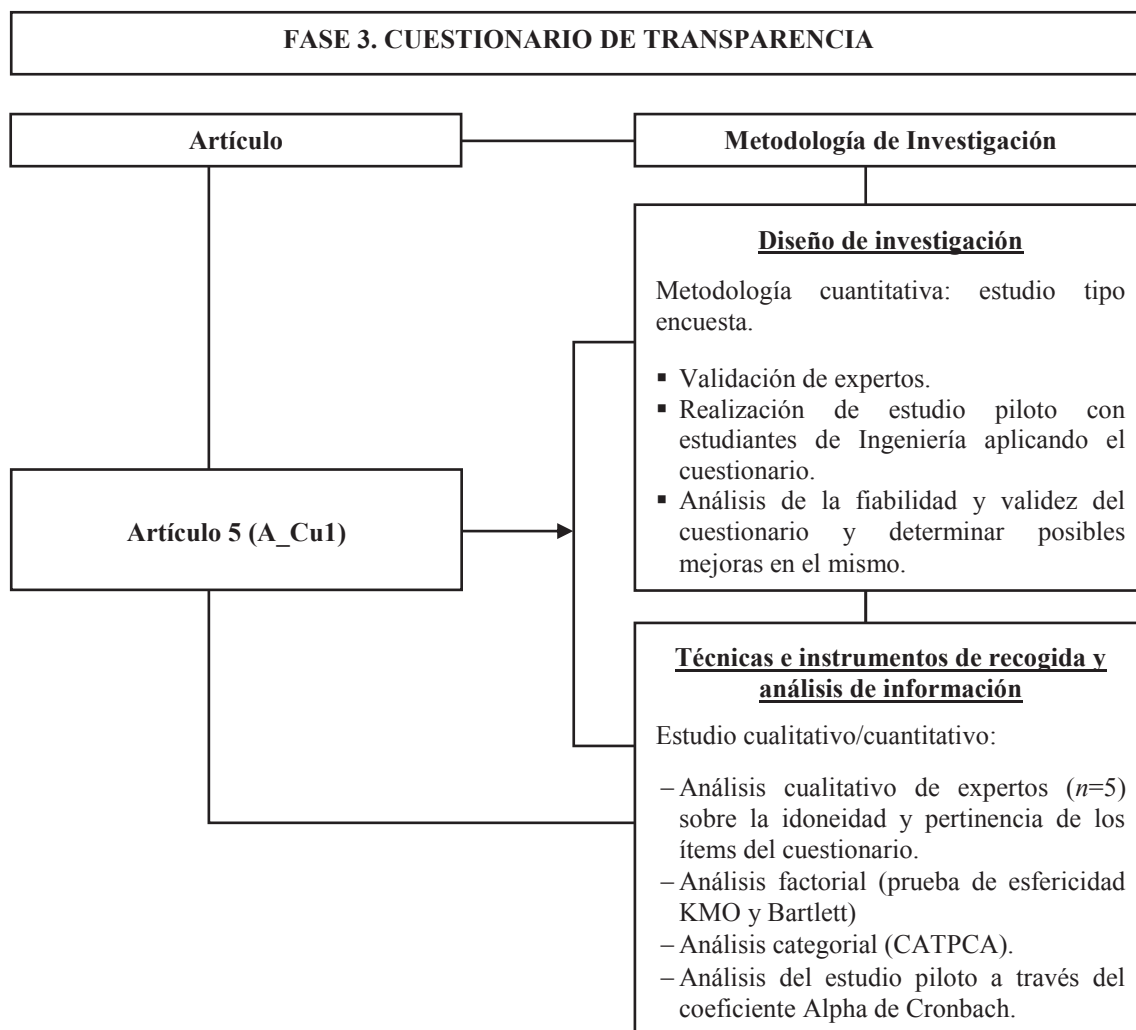


Figura 3. Metodología cuantitativa de la fase 3 de investigación.

4.3. Investigación cualitativa

Como se ha referido en el apartado anterior, a partir de la metodología mixta, la perspectiva cualitativa se desarrolló a través un procedimiento de análisis cualitativo del contenido de las rúbricas siguiendo la propuesta de Miles, Huberman y Saldaña (2014), que entiende el análisis cualitativo de datos como un conjunto de tareas intercomunicadas que interaccionan entre sí. Las tareas son a) reducción, b) disposición y transformación de los datos, y c) extracción y verificación de conclusiones.

El análisis de contenido se desarrolló mediante un proceso de categorización inductiva (análisis del contenido de las rúbricas), y deductivas (análisis a partir de modelos teóricos).

A continuación, se muestra la figura 4, que ilustra los artículos que componen la fase 1 de investigación y la metodología cualitativa empleada. Como se puede observar, los tres artículos comparten la misma técnica e instrumento de recogida, análisis y tratamiento de información cualitativa que se extrae de las rúbricas de evaluación.

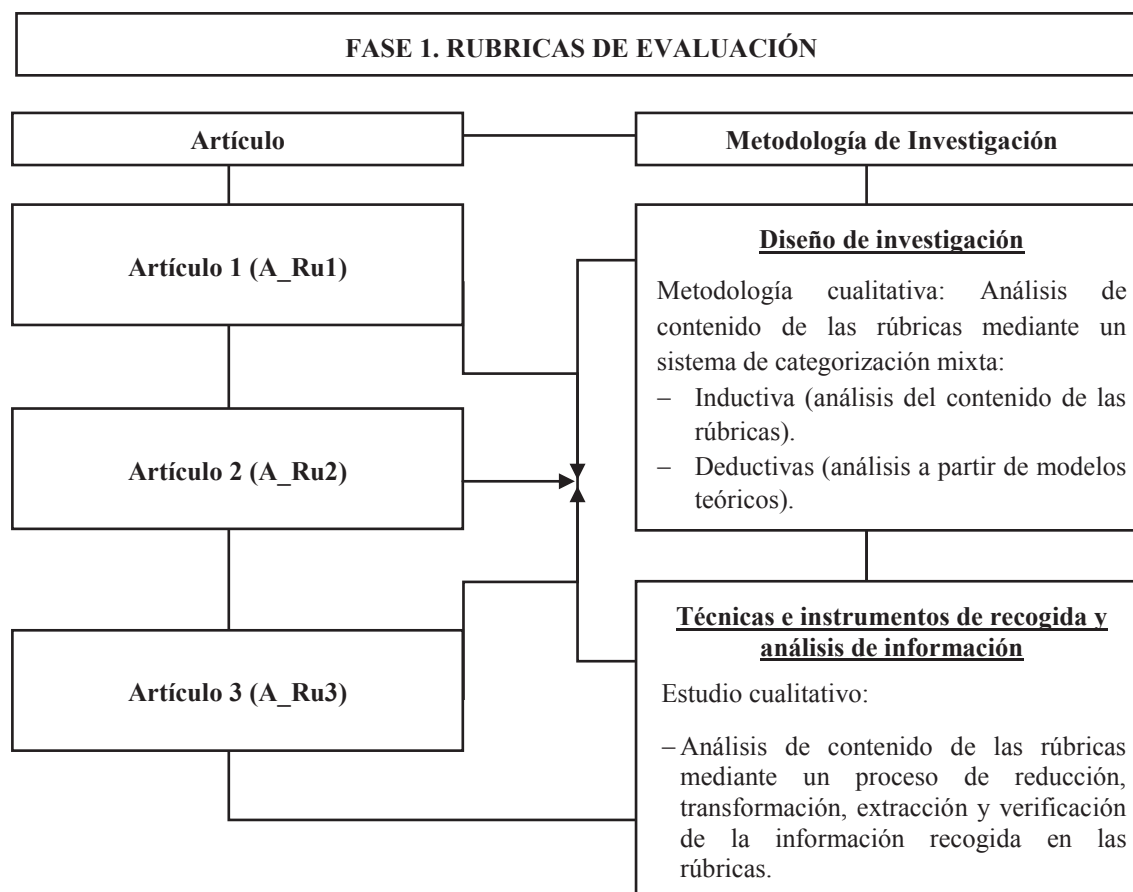


Figura 4. Metodología cualitativa de la fase 1 de investigación.

También, como se observa en la tabla 6, la perspectiva cualitativa se contempla en la fase 2 de investigación que compone el siguiente artículo de investigación:

Tabla 6. Referencia documental del artículo A_En.

FASE 2. ENTREVISTA SOBRE EL ENFOQUE DE COMPETENCIA Y LA RÚBRICA	
REFERENCIA DOCUMENTAL DEL ARTICULO 3	CODIGO
Velasco-Martínez, L. C., Díaz-Barriga Arceo, F. y Tójar-Hurtado, J. C. (2017). Acquisition and evaluation of competencies by the use of rubrics. Qualitative study on university faculty perceptions in Mexico. <i>Procedia-Social and Behavioral Sciences</i> , 237, 869-874. DOI: 10.1016/j.sbspro.2017.02.185.	A_En

El análisis de las entrevistas se realizó mediante un procedimiento de análisis cualitativo del contenido de las transcripciones (ver anexo II) siguiendo la propuesta de Miles y Huberman y Saldaña (2014), que entiende el análisis cualitativo de datos como un conjunto de tareas intercomunicadas que interaccionan entre sí. Las tareas son a) reducción, b) disposición y transformación de los datos, y c) extracción y verificación de conclusiones. En definitiva, el enfoque cualitativo se explica a través de procesos de reducción, disposición de datos, y de elaboración y verificación de conclusiones extraídas de las entrevistas. Para ello, se emplearon técnicas como la clasificación y la categorización, modelos y tipologías. A través un proceso de abstracción creciente, los datos elaborados fueron tomando cuerpo de teoría (Goetz y LeCompte, 1988). A partir de los procesos de análisis mencionado anteriormente, se elaboraron matrices y gráficas explicativas.

A continuación, se muestra el figura 5, que ilustra la metodología empleada en la fase 2 de investigación, que contiene el artículo A_En sobre la entrevista diseñada para conocer las percepciones sobre el enfoque de competencias y el uso de rúbricas de evaluación.

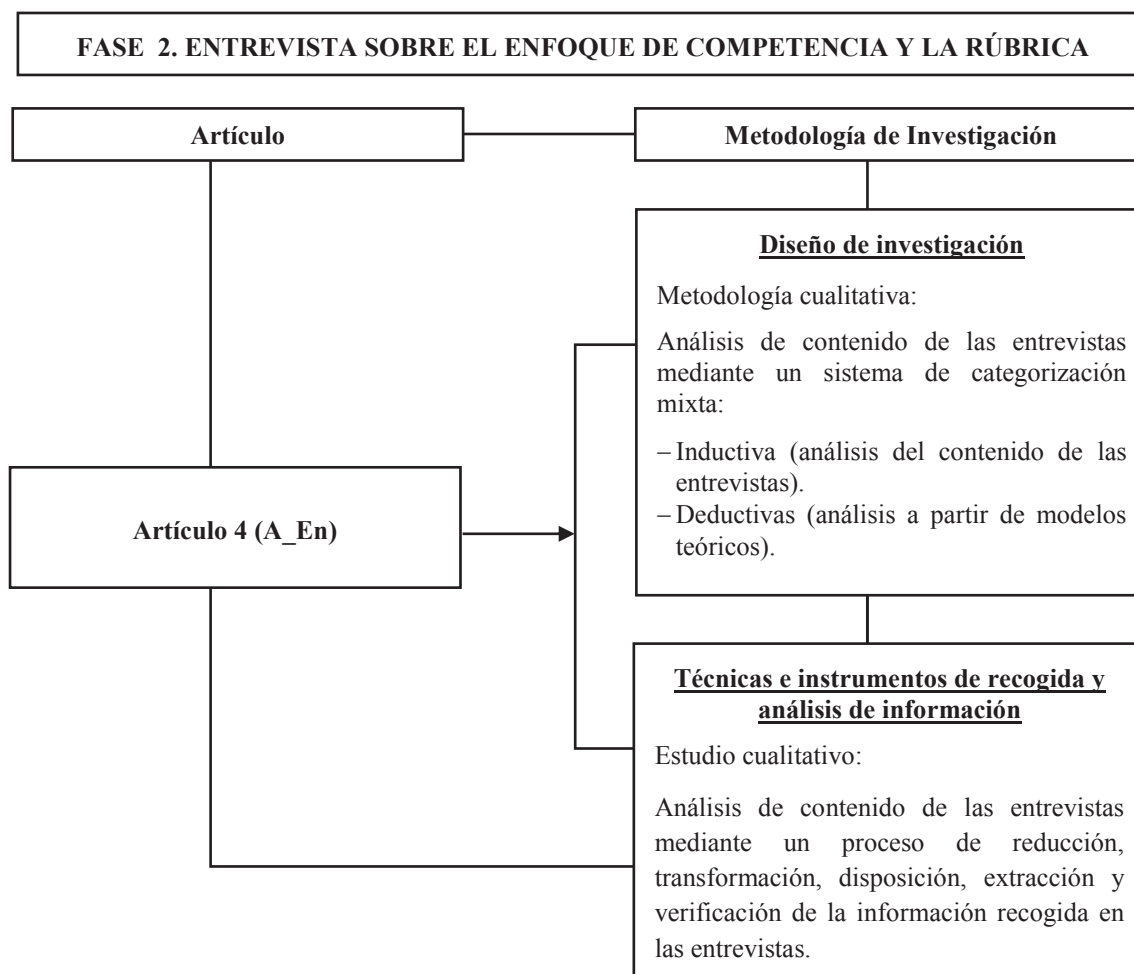


Figura 5. Metodología cualitativa de la fase 2 de investigación.

5. Bloque V. El proceso de investigación

A continuación, se presenta la planificación y estructura de investigación que se ha llevado a cabo para la realización de la tesis doctoral, mostrándose el conjunto de fases que componen el proceso de investigación, la temporalización que contempla la secuenciación de las etapas y tareas a desarrollar, las muestras seleccionadas y el marco metodológico que contiene el diseño de investigación, las técnicas e instrumentos de recogida de datos y el procesamiento y tratamiento de la información obtenida.

5.1. Planificación del proceso de investigación

La investigación se ha realizado a partir de un diseño por fases, de manera que los estudios iniciales pudieran facilitar la consecución de los siguientes. De este modo, se desarrollaron distintos procedimientos para la recogida, análisis e interpretación de los datos. Por un lado, se utilizaron técnicas cualitativas para identificar y definir variables, antes de desarrollar las técnicas cuantitativas de recopilación de información y de contraste de hipótesis; por otro lado, se realizó el proceso inverso, es decir, se plantearon hipótesis relacionales desde la teoría para iniciar posteriormente una metodología cualitativa con participantes que presentaran los fenómenos y problemáticas detectadas en el plano teórico.

La presente tesis doctoral tiene como objetivo realizar un análisis y valoración del sistema de evaluación en el ámbito universitario, en relación a la incorporación del “enfoque por competencia” en las estructuras curriculares y las prácticas educativas de los docentes. La estructura de la tesis doctoral está definida por la realización de tres fases de investigación que avanzan hacia el análisis y comprensión de la enseñanza y evaluación de competencias en las titulaciones universitarias desde distintos ámbitos de estudio.

5.1.1. 1ª Fase de investigación (A_Ru)

Esta fase de investigación tiene como objetivo realizar un análisis y valoración sobre el diseño y uso de rúbricas como instrumento de evaluación de competencias, considerando la perspectiva pedagógica (por ejemplo: modelos, concepciones y finalidades de la evaluación), y la técnica (por ejemplo: estructuras, características, procedimientos y formas de aplicación). Esta fase se sustenta sobre las siguientes referencias documentales, recogidas en la tabla 7.

Tabla 7. Referencias documental sobre los artículos realizados en la 1ª fase de investigación

REFERENCIA DOCUMENTAL	CODIGO
Velasco-Martínez, L.C. y Tójar-Hurtado, J.C. (2018). Uso de rúbricas en educación superior y evaluación de competencias. <i>Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado</i> , 22(3), x-x.	A_Ru1
Velasco-Martínez, L.C. y Tójar-Hurtado, J.C. (en 2018). Competency evaluation in higher education. Design and use of competency rubrics by university educators. <i>International Education Studies</i> , 11(1), 118-132. DOI: 10.5539/ies.v11n2p118	A_Ru2
Velasco-Martínez, L. C. y Tójar-Hurtado, J. C. (2016). Analysis of the use and design of rubrics in competency assessment in engineering degrees. En García-Peñalvo, F.J. (Ed.). <i>TEEM'16 4th International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality</i> (pp. 177-184). New York, NY, USA: The Association for Computing Machinery. DOI: 10.1145/3012430.3012514	A_Ru3

5.1.2. 2ª Fase de investigación (A_En)

Esta fase de investigación persigue conocer el desarrollo y aplicación del enfoque por competencias en las universidades mexicanas, centrando la atención en el modelo de evaluación y en el uso rúbricas como instrumento de innovación para evaluar competencias. Esta fase se contempla en la siguiente referencia documental que aparece en la tabla 8.

Tabla 8. Referencia documental sobre el artículo realizado en la 2ª fase de investigación

REFERENCIA DOCUMENTAL	CODIGO
Velasco-Martínez, L. C., Díaz-Barriga Arceo, F. y Tójar-Hurtado, J. C. (2017). Acquisition and evaluation of competencies by the use of rubrics. Qualitative study on university faculty perceptions in Mexico. <i>Procedia-Social and Behavioral Sciences</i> , 237, 869-874. DOI: 10.1016/j.sbspro.2017.02.185.	A_En1

5.1.3. 3ª Fase de investigación (A_Cu)

Esta fase de investigación pretende valorar los niveles de transparencia en la enseñanza y evaluación de titulaciones universitarias, identificando el grado de concreción, claridad y coherencia entre los elementos del diseño curricular. Desde esta perspectiva, se pretendía identificar y describir el grado de cumplimiento efectivo de lo expresado en las programaciones docentes, valorando en qué medida la estructura curricular (enfoque pedagógico, metodología, evaluación, acción tutorial, etc.) proporciona transparencia a los procesos de enseñanza y evaluación.

Tabla 9. Referencia documental sobre el artículo realizado en la 3ª fase de investigación

REFERENCIA DOCUMENTAL	CODIGO
Velasco-Martínez, L. C. y Tójar-Hurtado, J. C. (2017). Construction of a questionnaire to know the transparency in the evaluation of the learning of engineering students. En Dodero, J.M., Ibarra-Saiz, M.S. y Ruiz-Rube, I. (Ed.). <i>TEEM 2017 5th International Conference Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality</i> (pp. 1-7). New York, NY, USA: The Association for Computing Machinery. DOI: 10.1145/3144826.3145370	A_Cu1

Para conocer el alcance de los objetivos e hipótesis de investigación propuestos, se definió el paradigma utilizado y se concretaron el diseño y la metodología. En este sentido, debido a la naturaleza de los datos a recoger, se optó por el empleo de una metodología mixta de investigación que combinaba una perspectiva cuantitativa y otra cualitativa. Desde este enfoque metodológico mixto, se seleccionaron y se aplicaron métodos cuantitativos (diseños descriptivos y correlacionales), y métodos cualitativos de carácter interpretativo (diseño etnográfico-narrativo)

Para el análisis e interpretación de esta información, se acudió a diferentes fuentes de observación: literatura sobre la temática, rúbricas de evaluación de docentes y testimonios de docentes, investigadores y expertos sobre evaluación educativa. También, se contó con las percepciones y opiniones de estudiantes de diferentes titulaciones universitarias. Respecto a la recogida de información, se definieron los procedimientos y técnicas de recogida más idóneas, así como instrumentos (válidos y fiables) para recoger los datos: análisis de contenidos, entrevistas en profundidad y cuestionarios.

Desde un punto de vista contextual, también se recabó información a través de dos panoramas o escenarios educativos diferentes: España y México. Ambos contextos comparten diferencias y similitudes en relación a la concepción, tratamiento y dificultades para desarrollar y llevar a la práctica el enfoque por competencias. Por este motivo, se consideró de gran interés científico realizar una estancia de investigación en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con la Dra. Frida Díaz-Barriga Arceo, como tutora de la estancia, para avanzar en el conocimiento y comprensión sobre la evaluación de competencias y el uso de rúbricas de evaluación. De este modo, se inició una investigación para conocer la percepción del profesorado mexicano sobre evaluación por competencias en la enseñanza universitaria. Para ello, se diseñó una entrevista y se aplicó a 22 docentes, investigadores y directores de centros e instituciones educativas universitarias que estaban desarrollando proyectos innovadores de evaluación de competencias, donde se implementaba la rúbrica como recurso de evaluación alternativa en las prácticas educativas de los docentes. Los resultados extraídos, a través del trabajo conjunto con el equipo de investigación de la UNAM, fueron publicados en revistas y actas de congresos internacionales de relevancia científica, que se muestran en los apartados siguientes.

En definitiva, como se puede observar, se realizó una triangulación metodológica múltiple con el objetivo de recoger y contrastar la información obtenida desde diferentes puntos de referencia: diseño metodológico, fuentes de datos (muestra), contextos educativos, instrumentos de recogida de información y procedimientos de análisis de la información. A continuación, se muestra la tabla 10, que ilustra la integración y coordinación de todo el modelo metodológico planteado en la realización de esta tesis.

Tabla 10. Resumen sobre la metodología de investigación de los artículos publicados

CODIGO	Objetivos	Diseño de investigación	Muestra	Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de información
A_Ru1	Analizar y valorar la tipología de: – Trabajos de los estudiantes que son objeto de evaluación, las actividades que predominan y las competencias genéricas que se evalúan con rúbricas. – Rama de conocimientos – Criterios técnicos y pedagógicos empleados en el diseño de rúbricas. Observar y valorar coincidencias o discrepancias en las relaciones que existen entre las variables (categorías) presentes en el estudio.	Metodología Mixta: – Metodología cuantitativa: Estudio descriptivo y ex post-facto de tipo correlacional. – Metodología cualitativa: Análisis de contenido mediante un sistema de categorización mixta: ▪ Inductiva (análisis del contenido de las rúbricas). ▪ Deductivas (análisis a partir de modelos teóricos).	Muestreo intencional. 59 rúbricas de docentes	Estudio cuantitativo: – Análisis descriptivo de la distribución de frecuencias y porcentajes. – Análisis de las relaciones entre variables (categorías) a través de la prueba estadística χ^2 . Estudio Cualitativo: – Análisis de contenido de las rúbricas mediante un proceso de reducción, transformación, extracción y verificación de la información recogida en las rúbricas.
	A_Ru2	Analizar y valorar la tipología de: – Trabajos de los estudiantes que son objeto de evaluación, las actividades que predominan y las competencias genéricas que se evalúan con rúbricas.	Metodología Mixta: – Metodología cuantitativa: Estudio descriptivo y ex post-facto de tipo correlacional. – Metodología cualitativa: Análisis de contenido de las rúbricas mediante un sistema de categorización mixta: ▪ Inductiva (análisis del contenido de las rúbricas). ▪ Deductivas (análisis a partir de modelos teóricos).	Muestreo intencional. 150 rúbricas de docentes

A_Ru3	Analizar y valorar la tipología de:	Metodología Mixta:	Muestreo intencional.	Estudio cuantitativo:
	- Trabajos de los estudiantes que son objeto de evaluación, las actividades que predominan y las competencias genéricas que se evalúan con rúbricas. - Metodología empleada por el profesor para alcanzar los resultados de aprendizaje. - Criterios técnicos y pedagógicos que empleados en el diseño de rúbricas.	- Metodología cuantitativa: Estudio descriptivo y ex post-facto de tipo correlacional. - Metodología cualitativa: Análisis de contenido de las rúbricas mediante un sistema de categorización mixta: ■ Inductiva (análisis del contenido de las rúbricas). ■ Deductivas (análisis a partir de modelos teóricos).	50 rúbricas de docentes de las titulaciones de Ingeniería de la Universidad de Málaga	- Análisis descriptivo de la distribución de frecuencias y porcentajes - Análisis de las relaciones entre variables (categorías) a través de la prueba estadística χ^2. Estudio Cualitativo: - Análisis de contenido de las rúbricas mediante un proceso de reducción, transformación, disposición, extracción y verificación de la información recogida en las rúbricas.
A_Enl	Conocer la percepción y concepciones del profesorado mexicano sobre evaluación de competencia y el uso de rúbricas como instrumento de innovación educativa para evaluar competencias.	Metodología cualitativa:	Muestreo intencional.	Estudio cualitativo:
		- Análisis de contenido de las entrevistas mediante un sistema de categorización mixta: ■ Inductiva (análisis del contenido de las entrevistas). ■ Deductivas (análisis a partir de modelos teóricos).	22 informantes claves de universidades mexicanas	- Análisis de contenido de las entrevistas mediante un proceso de reducción, transformación, disposición, extracción y verificación de la información recogida en las entrevistas.
A_Cul	Construir un instrumento capaz de evaluar la transparencia de los métodos y estrategias de evaluación utilizados por los docentes en la Educación Superior.	Metodología cuantitativa:	Muestreo intencional.	Estudio cualitativo/cuantitativo:
		- Encuesta ■ Validación de expertos. ■ Realización de estudio piloto con estudiantes de Ingeniería aplicando el cuestionario. ■ Análisis de la fiabilidad y validez del cuestionario y determinar posibles mejoras en el mismo.	50 estudiantes de 4º curso Grados de Ingeniería de la Universidad de Málaga	- Análisis cualitativo de expertos ($n=5$) sobre la idoneidad y pertinencia de los ítems del cuestionario. - Análisis factorial (prueba de esfericidad KMO y Bartlett) - Análisis categorial (prueba CATPCA). - Análisis del estudio piloto a través del coeficiente Alpha de Cronbach.

En los apartados siguientes, se presentan los aspectos que definen el proceso de investigación y que han orientado todas las actuaciones a nivel metodológico, como son las fases de desarrollo de la investigación, la temporalización mediante el cronograma de trabajo, las muestras que se seleccionaron en cada uno de los estudios, las técnicas e instrumentos de recogida de información y los procedimientos de análisis de la información que se han seguido tras la recogida de los datos en el proceso de investigación.

5.2. Fases de la investigación

La tesis doctoral se estructura en distintas fases de investigación que se distribuyen en función de las diferentes contribuciones a eventos, congresos y publicaciones de artículos científicos que conforma el compendio de esta tesis doctoral. A continuación, en la tabla 11, se presenta el proceso de avance en la difusión de los resultados recogido en el plan de trabajo llevado a cabo para la realización de esta investigación:

Tabla 11. Proceso de difusión de las publicaciones.

Publicaciones	Códigos	Referencia documental de los publicaciones principales
Proyecto de tesis	PT	Velasco-Martínez, L.C. (2012, septiembre). <i>Análisis y valoración de las rúbricas diseñadas por el profesorado de distintas universidades</i> . Proyecto de tesis doctoral. Málaga, España.
Comunicación 1	Co_Ru1	Velasco-Martínez, L.C. y Tójar-Hurtado, J.C. (2014, septiembre). The use of rubrics in higher education and competencies evaluation. Scientific study about characteristics of rating scales used by professors. <i>Comunicación presentada en la European Conference on Educational Research (ECER)</i> . Oporto, Portugal.
Artículo 1	A_Ru1	Velasco-Martínez, L.C. y Tójar-Hurtado, J.C. (2018). Uso de rúbricas en educación superior y evaluación de competencias. Profesorado. <i>Revista de currículum y formación del profesorado</i> , 22(3), x-x.
Comunicación 2	Co_Ru2	Velasco-Martínez, L.C. y Tójar-Hurtado, J.C. (2015, junio). Evaluación por competencias en educación superior. Objetivos de los docentes en el diseño de rúbricas. <i>Comunicación presentada en el XVII Congreso Internacional de Investigación Educativa "Investigar con y para la sociedad"</i> . Cádiz, España.
Artículo 2	A_Ru2	Velasco-Martínez, L.C. y Tójar-Hurtado, J.C. (2018). Competency evaluation in higher education. Design and use of competency rubrics by university educators. <i>International Education Studies</i> , 11(2), 118-132. DOI: 10.5539/ies.v11n2p118.
Capítulo de libro	Ca_Ru	Tójar-Hurtado, J.C. y Velasco-Martínez, L.C. (2015). La rúbrica como recurso para la innovación educativa en la evaluación de competencias. En A. Matas, J.J. Leiva, N.M. Moreno, A. Hilario, E. López (Dir), <i>I Seminario Internacional Científico sobre Innovación docente e Investigación Educativa</i> (pp. 33-51). Sevilla, España: AFOE.
Ponencia	Po_Ru	Velasco-Martínez, L.C. (2016, mayo). La rúbrica como recurso de Innovación en la evaluación de competencias. (2016, mayo). <i>Ponencia presentada en Panel de Experto "Innovación Educativa y Cambio en la Universidad"</i> . Jalisco, México.
Comunicación 3	Co_Ru3	Velasco-Martínez, L.C. y Tójar-Hurtado, J.C. (2016, noviembre). Analysis of the use and design of rubrics in competency assessment in engineering degrees. <i>Comunicación presentada en el 4th International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality (TEEM2016)</i> . Salamanca, España.
Artículo 3	A_Ru3	Velasco-Martínez, L.C. y Tójar-Hurtado, J.C. (2016). Analysis of the use and design of rubrics in competency assessment in engineering degrees. En García-Peñalvo, F.J. (Ed.). <i>TEEM'16 4th International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing</i>

Multiculturalidad (pp. 177-184). New York, NY, USA: The Association for Computing Machinery. DOI: 10.1145/3012430.3012514

- Comunicación 4 Co_Ru4 Velasco-Martínez, L.C. (2017, julio). Análisis y valoración de las rúbricas para la evaluación de las competencias en el Educación Superior. *Comunicación presentada en el I Encuentro de Doctorandos e Investigadores Noveles AIDIPE. XVIII Congreso Internacional de Investigación Educativa: Interdisciplinaridad y Transferencia*, Salamanca, España.
- Comunicación 5 Co_En1 Velasco-Martínez, L.C., Díaz-Barriga Arceo, F. y Tójar-Hurtado, J.C. (junio, 2016). Acquisition and evaluation of competencies by the use of rubrics. Qualitative study on university faculty perceptions in Mexico. *VII Congreso Internacional de Educación Intercultural; Educación, Salud y TIC desde una Perspectiva Transcultural (Eduhem2016)*. Almería. España.
- Comunicación 6 Co_En2 Velasco-Martínez, L.C., Díaz-Barriga Arceo, F. y Tójar-Hurtado, J.C. (2016, septiembre). Las rúbricas para la evaluación de competencias en la universidad bajo la lupa de profesores e investigadores. *Congreso Internacional de Educación. Evaluación*, Tlaxcala, México
- Comunicación 7 Co_En3 Velasco-Martínez, L.C., Díaz-Barriga Arceo, F. y Tójar-Hurtado, J.C. (2016, octubre). Evaluación de competencias en la universidad. Estudio cualitativo sobre las concepciones del uso de rúbricas por el profesorado mexicano. *Congreso Internacional CoRubric16*, Málaga, España.
- Comunicación 8 Co_En4 Velasco-Martínez, L.C., Díaz-Barriga Arceo, F. y Tójar-Hurtado, J.C. (2017, junio). Análisis de necesidades de formación del profesorado universitario mexicano como factor clave para el desarrollo y la evaluación de competencias. *AIDIPE. XVIII Congreso Internacional de Investigación Educativa: Interdisciplinaridad y Transferencia*, Salamanca, España.
- Artículo 4 A_En1 Velasco-Martínez, L.C., Díaz-Barriga Arceo, F. y Tójar-Hurtado, J.C. (2017). Acquisition and evaluation of competencies by the use of rubrics. Qualitative study on university faculty perceptions in Mexico. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 869-874. DOI: 10.1016/j.sbspro.2017.02.185.
- Comunicación 9 Co_En5 Velasco-Martínez, L.C. y García-Aguilera, J.F. (junio, 2018). Resistencias hacia el enfoque por competencias en las instituciones universitarias mexicanas. *VIII Congreso Internacional de Educación intercultural y I Congreso Internacional de Salud transcultural: El Valor de la Educación y la Salud en un Mundo Global y Transcultural (Eduhem2018)*. Almería, España.

Comunicación 10	Co_Cu1	Velasco-Martínez, L.C. y Tójar Hurtado, J.C. (2017, octubre). Construction of a questionnaire to know the transparency in the evaluation of the learning of Engineering students. <i>Comunicación presentada en 5th International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality (TEEM2017)</i> . Cádiz, España.
Artículo 5	A_Cu1	Velasco-Martínez, L. C. y Tójar-Hurtado, J. C. (2017). Construction of a questionnaire to know the transparency in the evaluation of the learning of engineering students. En Doderó, J.M., Ibarra-Saiz, M.S. y Ruíz-Rube, I. (Ed.). <i>TEEM 2017 5th International Conference Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality</i> (pp. 1-7). New York, NY, USA: The Association for Computing Machinery. DOI: 10.1145/3144826.3145370
Artículo 6 (en prensa)	A_En2	Velasco-Martínez, L. C. y García-Aguilera, J.F. (en prensa). Resistencias hacia el enfoque por competencias en las instituciones universitarias mexicanas. <i>European Proceedings of Social and Behavioural Sciences</i> , xxx, xxx-xxx.

La investigación se desarrolló mediante de un proceso complejo compuesto por diferentes etapas íntimamente relacionadas que permitieron dar respuesta a los objetivos e hipótesis de investigación. De este modo, los resultados obtenidos en cada estudio aportaban nuevos interrogantes y líneas de investigación que se situaban en una secuencia lógica para dar sustento a la propuesta de investigación.

Por consiguiente, el proceso de planificación y desarrollo de la investigación se estableció a través una serie de fases, con diferentes etapas donde se concretaron las tareas a realizar. A continuación, en la figura 6 se presenta un esquema, que ilustra las distintas fases de investigación, los estudios que han surgido y los espacios de difusión de cada una de ellas:

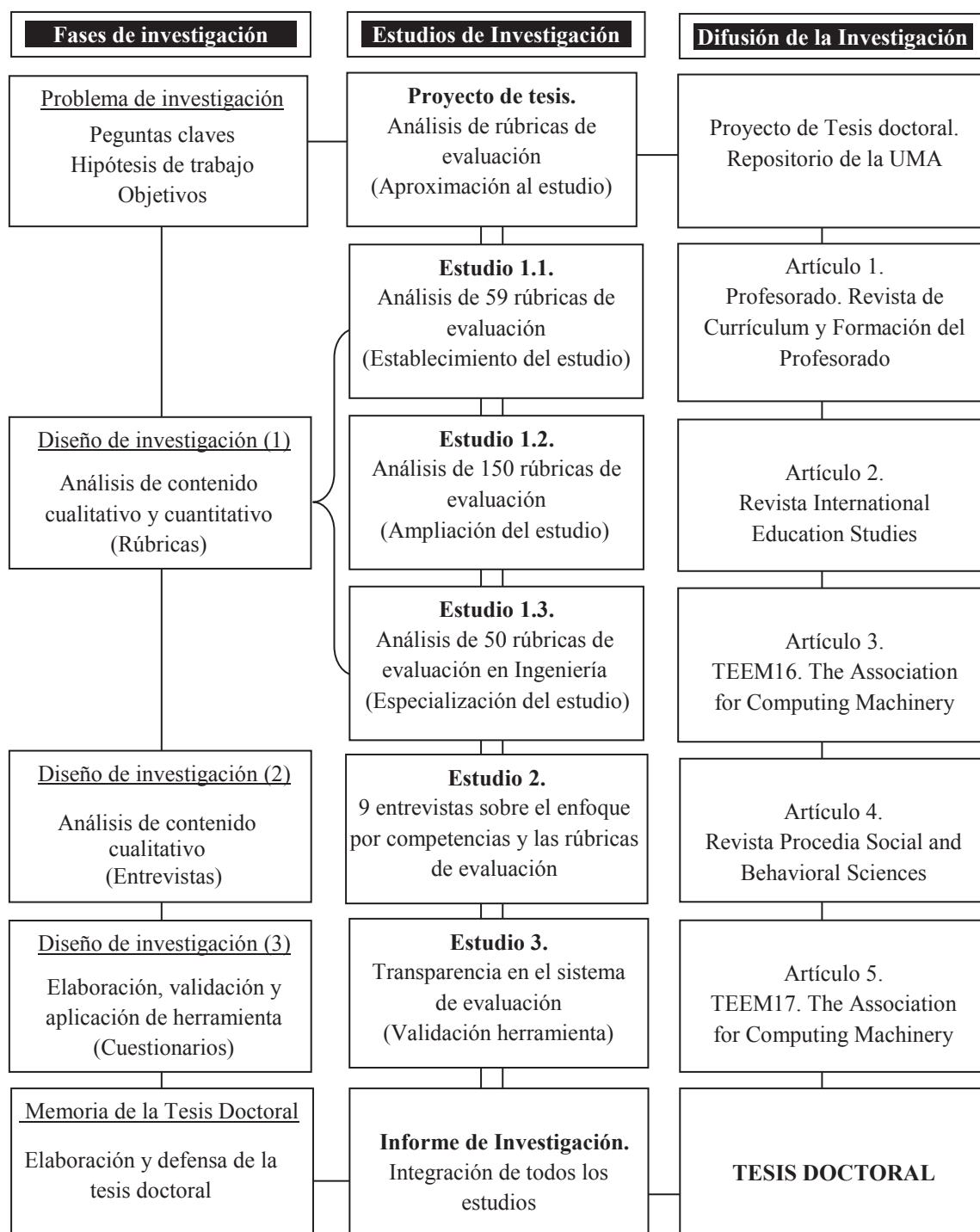


Figura 6. Fases, estudios y difusión de la investigación

5.2.1. Fase 1. Estudios sobre las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias

En la fase inicial, se comenzó a diseñar el proyecto de tesis doctoral (PT_Ru) donde se plantearon los primeros pasos para identificar, determinar y formular el problema de investigación referido al estudio sobre las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias. En esta fase se analizó la idoneidad del tema a investigar, considerando si la investigación contribuía a aumentar el cuerpo de conocimiento sobre el área de estudio, si conduciría a crear nuevos problemas y líneas de investigación posteriores, y si su puesta en práctica era posible, valorando la existencia de las condiciones y medios necesarios para que fuera viable. Una vez que se planteó el tema de forma clara, concisa y operativa, se realizó la primera revisión y análisis de la literatura científica con el objetivo de conocer el estado de la cuestión sobre el tema de investigación (aspectos, relaciones y nivel de profundidad sobre los términos relevantes que definen el tema de estudio), junto con la metodología seguida en las diferentes investigaciones consultadas, así como las técnicas e instrumentos utilizados. Esta fase supuso una primera toma de contacto y aproximación hacia el ámbito de estudio, teniendo presente los antecedentes y los fundamentos teóricos de la investigación para establecer el marco referencial del tema a investigar. A partir de la selección, ordenación y jerarquización de la información, se determinó la estructura del contexto teórico, abarcando dos grandes temas:

- a) El desarrollo del enfoque por competencias, centrado en la evaluación por competencias en la práctica educativa universitaria.
- b) La rúbrica como instrumento de innovación para evaluar competencias.

Posteriormente a la revisión bibliográfica, se planteó el problema de investigación, se concretaron los objetivos y se estableció una hipótesis de trabajo de partida para determinar el alcance y las limitaciones del problema a investigar.

A continuación, se diseñó el marco metodológico, delimitándose la población objeto de estudio y la muestra. Después, se detalló el método de investigación que guiaría los procedimientos de recogida y análisis de la información, teniendo presente los objetivos de la investigación y la naturaleza de los datos a recoger.

El primer instrumento que se elaboró fue un sistema de categorías mixto (deductivo-inductivo) para analizar el contenido de las rúbricas de evaluación y extraer información de las unidades de análisis. De esta primera aproximación al campo de estudio sobre la evaluación por competencias mediante rúbricas, surgió el proyecto de tesis doctoral (PT_Ru). Una vez finalizado, se revisó y reelaboró el PT_Ru para

enviarlo como contribución a un congreso internacional (Co_Ru1). De esta comunicación, surgió el primer artículo de investigación (A_Ru1).

Tras publicar los primeros resultados, se continuó trabajando en el estudio. En este momento, se volvió a realizar otra revisión bibliográfica para recabar información actualizada sobre estudios, proyectos y experiencias educativas relacionadas con el diseño y uso de las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias. A partir de esta revisión de la literatura, se incorporaron nuevas categorías de análisis para conocer y comprender con mayor profundidad los propósitos, diseños e implicaciones del uso de las rúbricas de evaluación. Además, se amplió el tamaño muestral inicial de las rúbricas ($n=59$), llegándose a analizar un total 150 rúbricas de docentes pertenecientes a diferentes universidades españolas. En este sentido, la presencia de una mayor variedad de asignaturas y centros universitarios de diversas ramas de conocimiento, permitió extraer resultados y conclusiones más sólidas y representativas sobre las necesidades de diseñar planes formativos dirigidos a capacitar al profesorado para la evaluación por competencias.

Los nuevos resultados obtenidos tras la ampliación del estudio inicial (A_Ru1), se publicaron como comunicación en un congreso (Co_Ru2) y, posteriormente, en un artículo de investigación (A_Ru2). También, se decidió elaborar un capítulo de libro para mostrar la información más relevante recogida tras la revisión de la literatura realizada (Ca_Ru).

Del mismo modo, aprovechando la estancia de investigación en México y tras una invitación del rector del Centro Universitario de los Valles (Universidad de Guadalajara, Jalisco, México), se presentó una ponencia para mostrar los trabajos realizados hasta el momento (Po_Ru). Este evento adquirió un importante valor formativo a nivel académico-científico porque se estableció un diálogo e intercambio de opiniones, perspectivas y experiencias sobre el uso de rúbricas como instrumento de innovación en la evaluación de competencias en el ámbito universitario mexicano. También, en la UNAM se tuvo la oportunidad de profundizar sobre el conocimiento en este campo de estudio a través de entrevistas que se aplicaron a docentes, investigadores y directores de diferentes instituciones universitarias.

Posteriormente a los trabajos presentados, se decidió iniciar otra fase de investigación con motivo de la segunda búsqueda de trabajos e investigaciones que se realizó sobre el enfoque de competencias y la rúbrica como instrumento innovador para la evaluación de competencias. Durante la revisión de la literatura científica, se constató que los docentes pertenecientes a las titulaciones de Ingeniería eran uno de los colectivos de docentes que presentaban mayor resistencia a incorporar cambios en la aplicación de metodologías e instrumentos de evaluación alternativos, como se

promueve desde modelo de competencias impulsado por el espacio ALCUE (Cano y Fernández-Ferrer, 2016; Jiménez, Pérez-Vázquez, Sánchez y Alonso Tapia, 2013; Martínez, Amante, Cadenato y Rodríguez, 2013; Villamañe, Álvarez, Larrañaga y Ferrero (2017). También, a través del análisis de rúbrica (A_Ru1, A_Ru2), se observó que las rúbricas pertenecientes a los docentes de titulaciones de Ingeniería, no presentaban diferencias significativas en relación al diseño, propósitos y uso de rúbricas de docentes de otras titulaciones, a pesar de considerarse una especialidad con más trayectoria y tradición en el desarrollo de programaciones por competencias respecto a otras ramas de conocimiento. Por consiguiente, se decidió profundizar en los resultados encontrados en los grados de Ingeniería y conocer las características y el sistema de evaluación predominante en la enseñanza de la Ingeniería. De esta revisión de los hallazgos encontrados, surgió el tercer estudio sobre rúbricas de evaluación en las titulaciones de Ingeniería (A_Ru3). Posteriormente a este estudio, se llevaron todos los resultados obtenidos hasta el momento a un encuentro doctoral celebrado en Salamanca (Co_Ru4) donde se presentaron los avances de la tesis. A continuación, en la tabla 12, se presentan las contribuciones a congresos y publicaciones que surgieron de este estudio:

Tabla 12. Contribuciones realizadas de la fase 1 de investigación

FASE 1. RÚBRICAS DE EVALUACIÓN	
REFERENCIAS DOCUMENTAL DE LA FASE 1	CODIGO
Velasco-Martínez, L.C. (2012, septiembre). <i>Análisis y valoración de las rúbricas diseñadas por el profesorado de distintas universidades</i> . Proyecto de tesis doctoral. Málaga, España.	PT_Ru
Velasco-Martínez, L.C. y Tójar-Hurtado, J.C. (2014, septiembre). The use of Rubrics in higher education and competencies evaluation. Scientific study about characteristics of rating scales used by professors. <i>Comunicación presentada en la European Conference on Educational Research (ECER)</i> . Oporto, Portugal.	Co_Ru1
Velasco-Martínez, L.C. y Tójar-Hurtado, J.C. (2018). Uso de rúbricas en educación superior y evaluación de competencias. <i>Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado</i> , 22(3), x-x.	A_Ru1
Velasco-Martínez, L.C. y Tójar-Hurtado, J.C. (2015, junio). Evaluación por competencias en educación superior. Objetivos de los docentes en el diseño de rúbricas. <i>Comunicación presentada en el XVII Congreso Internacional de Investigación Educativa "Investigar con y para la sociedad"</i> . Cádiz, España.	Co_Ru2
Velasco-Martínez, L.C. y Tójar-Hurtado, J.C. (2018). Competency evaluation in higher education. Design and use of competency rubrics by university educators. <i>International Education Studies</i> , 11(2), 118-132. DOI: 10.5539/ies.v11n2p118.	A_Ru2
Tójar-Hurtado, J.C. y Velasco-Martínez, L.C. (2015). La rúbrica como recurso para la innovación educativa en la evaluación de competencias. En A. Matas, J.J. Leiva, N.M. Moreno, A. Hilario, E. López (Dir), <i>I Seminario Internacional Científico sobre Innovación docente e Investigación Educativa</i> (pp. 33-51). Sevilla, España: AFOE.	Ca_Ru
Velasco-Martínez, L.C. (2016, mayo). La rúbrica como recurso de Innovación en la evaluación de competencias. (2016, mayo). <i>Ponencia presentada en Panel de Experto "Innovación Educativa y Cambio en la Universidad"</i> . Jalisco, México.	Po_Ru
Velasco-Martínez, L.C. y Tójar-Hurtado, J.C. (2016). Analysis of the use and design of rubrics in competency assessment in engineering degrees. En García-Peñalvo, F.J. (Ed.). <i>TEEM'16 4th International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality</i> (pp. 177-184). New York, NY, USA: The Association for Computing Machinery. DOI: 10.1145/3012430.3012514	A_Ru3
Velasco-Martínez, L.C. (2017, julio). Análisis y valoración de las rúbricas para la evaluación de las competencias en el Educación Superior. <i>Comunicación presentada en el I Encuentro de Doctorandos e Investigadores Noveles AIDIPE. XVIII Congreso Internacional de Investigación Educativa: Interdisciplinaridad y Transferencia</i> , Salamanca, España.	Co_Ru4

5.2.2. Fase 2. Estudio sobre la percepción del enfoque por competencias y uso de rúbricas.

En esta fase surge la segunda propuesta de investigación con el propósito de continuar explorando sobre los elementos o factores que favorecen la integración del enfoque de competencias en las aulas universitarias, centrando la atención, en el modelo de evaluación que subyace y el uso de rúbrica como instrumento de evaluación de competencias, entendida como alternativa a la evaluación tradicional. Este estudio se origina tras la información recogida en la tercera búsqueda de trabajos e investigaciones y el análisis de los resultados obtenidos sobre los estudios de rúbricas (A_Ru1, A_Ru2 y A_Ru3).

Con la información recopilada hasta el momento, se planificó esta segunda fase que pretendía profundizar a través de entrevistas sobre las concepciones, opiniones y perspectivas que podía poseer el personal docente e investigador sobre el grado de integración y desarrollo del enfoque por competencias en la universidad, determinando las dificultades, cambios y mejoras producidas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. También, el estudio centró su interés en conocer la utilidad e idoneidad del uso de rúbricas para dar respuesta al modelo de evaluación por competencias a través de trabajos, experiencias y proyectos llevados a cabo por las personas entrevistadas.

En este sentido, con el objetivo, por un lado, de ampliar el conocimiento sobre el estado de desarrollo del modelo de enseñanza y evaluación por competencias en la educación universitaria; y, por otro lado, contrastar los resultados obtenidos tras el análisis de las rúbricas de evaluación (A_Ru1, A_Ru2 y A_Ru3), se realizó una búsqueda de trabajos e investigaciones con el propósito de encontrar proyectos de innovación educativa que implicaran el uso de rúbricas desde el modelo por competencias. Se consideró que ahondar en las experiencias de programas, planes, iniciativas individuales o grupos de trabajo desde una mirada más práctica, permitiría comprender y evidenciar los retos y desafíos a los que se enfrentan los profesionales de la educación, así como contribuir a la construcción y verificación de las teorías que explican la orientación del enfoque competencial.

Entre las fuentes documentales consultadas, se encontraron diferentes autores, trabajos y experiencias de buenas prácticas de evaluación con rúbricas, de origen nacional e internacional, que sirvieron para contrastar la información obtenida hasta el momento y, consecuentemente, proporcionar mayor alcance a la investigación. Algunas de las referencias consideradas para el estudio se extrajeron del contexto mexicano (Díaz-Barriga Arceo y Hernández, 2010; Díaz-Barriga Arceo y De la Cruz, 2011; De la Cruz y Abreu, 2014; Rueda Beltrán, 2009; Rueda Beltrán, Canales Sánchez y Luna Serrano, 2015, etc.), por las similitudes encontradas en el estado de desarrollo y puesta

en práctica del modelo de competencia en España y, más concretamente, la evaluación por competencias.

En este punto de partida, se consideró la posibilidad de realizar una estancia de cuatro meses y medio en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), para profundizar sobre esos estudios, proyectos y experiencias de innovación educativa relacionadas con la evaluación de competencias y el uso de rúbricas en el ámbito universitario. Para ello, se diseñó un guión de entrevista con el objetivo de conocer cuáles eran las concepciones y percepciones que tenía el profesorado mexicano sobre el grado de inclusión del enfoque de competencias en la enseñanza universitaria, centrando la atención en el modelo de evaluación predominante y el conocimiento que poseían sobre las rúbricas para evaluar competencias.

La entrevista se elaboró teniendo presente la formulación del problema de investigación, la hipótesis de trabajo y el marco teórico (antecedentes y fundamentos teóricos del tema). También, la entrevista pasó por un proceso de validación en el que participaron 5 expertos que valoraron la idoneidad y relevancia de las cuestiones planteadas.

Respecto a la selección de los entrevistados, el primer informante clave fue la Dra. Frida Díaz Barriga Arceo, autora de multitud de trabajos, proyectos y experiencias relacionados con el campo de la evaluación por competencias y el uso de rúbricas de evaluación en el ámbito universitario (Díaz-Barriga Arceo y Barrón, 2014; Díaz-Barriga Arceo, 2006, 2010, 2011, 2012, 2014; Díaz-Barriga Arceo y De la Cruz, 2011; Díaz-Barriga Casales, Barrón y Díaz-Barriga Arceo, 2008; Díaz-Barriga Arceo y Barroso-Bravo, 2014, entre otros). La Dra. Frida Díaz Barriga Arceo, fue la tutora de la estancia de investigación y el referente principal que orientó todo el proceso de selección, acceso y toma de contacto con la mayoría de los informantes claves. Otras entrevistas se realizaron tras la recomendación de otros informantes claves mediante el proceso de selección de bola de nieve (Tójar, 2006).

Una vez realizadas las 22 entrevistas, se procedió a la transcripción, tratamiento, codificación e interpretación de la información obtenida. Finalizadas estas tareas de análisis e interpretación de los datos, se extrajeron los resultados y conclusiones de las primeras 9 entrevistas y se elaboraron varias comunicaciones (Co_En1, Co_En2, Co_En3), que se presentaron en diferentes encuentros y congresos internacionales y, posteriormente, en una revista de investigación (A_En1). En los sucesivos congresos, se publicaron resultados relativos a las 22 entrevistas (Co_En4 y Co_En5), centrando el interés en el estudio de dos de las categorías más relevantes “formación del profesorado” y “Resistencia y rechazo al cambio”. A continuación, se muestra en la tabla 13 las contribuciones que se obtuvieron en esta fase de investigación.

Tabla 13. Contribuciones realizadas de la fase 2 de investigación.

FASE 2. ENTREVISTA SOBRE EL ENFOQUE DE COMPETENCIA Y LAS RÚBRICAS	
REFERENCIA DOCUMENTAL DE LA FASE 2	CODIGO
Velasco-Martínez, L. C., Díaz-Barriga Arceo, F. y Tójar-Hurtado, J. C. (2016, junio). Acquisition and evaluation of competencies by the use of rubrics. Qualitative study on university faculty perceptions in Mexico. <i>VII Congreso Internacional de Educación Intercultural; Educación, Salud y TIC desde una Perspectiva Transcultural (Eduhem2016)</i> . Almería, España.	Co_En1
Velasco-Martínez, L. C., Díaz-Barriga Arceo, F. y Tójar-Hurtado, J. C. (2016, septiembre). Las rúbricas para la evaluación de competencias en la universidad bajo la lupa de profesores e investigadores. <i>Congreso Internacional de Educación. Evaluación</i> . Tlaxcala, México	Co_En2
Velasco-Martínez, L. C., Díaz-Barriga Arceo, F. y Tójar-Hurtado, J. C. (2016, octubre). Evaluación de competencias en la universidad. Estudio cualitativo sobre las concepciones del uso de rúbricas por el profesorado mexicano. <i>Congreso Internacional CoRubric16</i> . Málaga, España.	Co_En3
Velasco-Martínez, L. C., Díaz-Barriga Arceo, F. y Tójar-Hurtado, J. C. (2017). Acquisition and evaluation of competencies by the use of rubrics. Qualitative study on university faculty perceptions in Mexico. <i>Procedia-Social and Behavioral Sciences</i> , 237, 869-874. DOI: 10.1016/j.sbspro.2017.02.185.	A_En1
Velasco-Martínez, L. C., Díaz-Barriga Arceo, F. y Tójar-Hurtado, J. C. (2017, junio). Análisis de necesidades de formación del profesorado universitario mexicano como factor clave para el desarrollo y la evaluación de competencias". <i>XVIII Congreso Internacional de Investigación Educativa: Interdisciplinaridad y Transferencia</i> , Salamanca (España) los días 28, 29 y 30 de junio de 2017.	Co_En4
Velasco-Martínez, L.C. y García-Aguilera, J.F. (junio, 2018). Resistencias hacia el enfoque por competencias en las instituciones universitarias mexicanas. <i>VIII Congreso Internacional de Educación intercultural y I Congreso Internacional de Salud transcultural: El Valor de la Educación y la Salud en un Mundo Global y Transcultural (Eduhem2018)</i> . Almería, España.	Co_En5

5.2.3. Fase 3. Estudio sobre la transparencia del sistema de evaluación en Ingeniería.

La tercera fase de investigación surgió considerando los estudios de las fases anteriores. De este modo, tras la cuarta búsqueda de trabajos e investigaciones centrados en la temática, así como la recogida e interpretación de los resultados obtenidos a través del análisis de contenido de las rúbricas, y de las entrevistas sobre el desarrollo de la enseñanza y evaluación por competencias en las universidades mexicanas, se concluyó que existían varias características que compartían todos los sistemas de evaluación recogidos en los planes de estudio. Entre ellas, encontramos una falta de transparencia en los sistemas de evaluación de las titulaciones universitarias, especialmente, en los procesos de planificación y desarrollo de metodologías, estrategias y técnicas de evaluación para la definición y elaboración de criterios de evaluación observable y medible.

Desde esta perspectiva, se realizó otra búsqueda de trabajos e investigaciones en relación a cuestiones relacionadas con la “transparencia” en los procesos de enseñanza y evaluación de los aprendizajes del alumnado. Tras una exhaustiva consulta en diferentes bases de datos y fuentes documentales, se detectó una carencia de estudios sobre la temática, identificándose incluso una aparente falta de interés teórico y empírico sobre el conocimiento y tratamiento de la transparencia respecto al desarrollo de las prácticas educativas docentes.

En este sentido, varios autores indicaban que aún no existen evidencias suficientes sobre la presencia de prácticas evaluativas que evidencien la aplicación de una auténtica evaluación formativa y compartida en relación con la adquisición de competencias (Brown, 2015; Díaz-Barriga Arceo, 2006, Fernández March, 2010; Ibarra y Rodríguez, 2010). En consecuencia, se desprende de esta situación, una ausencia de sistemas de evaluación comprometidos con el establecimiento de criterios explícitos, concretos, claros y públicos para garanticen un mayor grado de transparencia, implicación y responsabilidad en la comprensión de los procesos de enseñanza y evaluación.

Por consiguiente, una vez puesta de manifiesto la necesidad de avanzar en el conocimiento sobre los elementos, procedimientos y escenarios que promueven una enseñanza y evaluación más transparente, se decidió elaborar un cuestionario que permitiera valorar el nivel de transparencia de los métodos, estrategias y criterios de evaluación utilizados por el profesorado universitario. El cuestionario se elaboró a partir de la literatura científica referida a la evaluación por competencias y los resultados obtenidos en los análisis de las rúbricas de evaluación y las entrevistas (ver anexo V). El cuestionario piloto fue sometido a una validación de cinco expertos en la temática y,

posteriormente, se aplicó a 50 estudiantes de 4º curso de diferentes grados de Ingeniería de la Universidad de Málaga. Se optó por realizar la prueba piloto con el alumnado de Ingeniería porque los resultados de trabajos e investigaciones sobre la transparencia, advierten que existe un escaso interés por establecer mecanismos y elementos que favorezcan la evaluación de competencias, a pesar del recorrido que aparentan llevar estas titulaciones en la formación y evaluación de competencias. También, los resultados encontrados en este estudio (A_Ru3), sobre el análisis de rúbricas de evaluación en Ingeniería, no evidenciaron mayores niveles de transparencia en los criterios de evaluación de competencias en comparación con el resto de titulaciones. Por todo ello, se consideró oportuno aplicar el cuestionario a estudiantes de Ingeniería, para conocer y comprender el sistema de evaluación de estas titulaciones en relación al tratamiento de la transparencia en la formación y evaluación por competencias. Una vez recogidos los datos del cuestionario, se analizaron la fiabilidad y validez de esta herramienta y se realizaron las mejoras oportunas. En la siguiente tabla 14, se presenta la publicación que se originó tras el estudio realizado sobre el diseño y validación del cuestionario sobre la transparencia del sistema de evaluación en los grados universitarios.

Tabla 14. Contribuciones realizadas de la fase 3 de investigación.

FASE 3. CUESTIONARIO SOBRE TRANSPARENCIA	
REFERENCIA DOCUMENTAL DE LA FASE 3	CODIGO
Velasco-Martínez, L. C. y Tójar-Hurtado, J. C. (2017). Construction of a questionnaire to know the transparency in the evaluation of the learning of engineering students. En Doderó, J.M., Ibarra-Saiz, M.S. y Ruiz-Rube, I. (Ed.). <i>TEEM 2017 5th International Conference Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality</i> (pp. 1-7). New York, NY, USA: The Association for Computing Machinery. DOI: 10.1145/3144826.3145370	A_Cu1

Después de realizar el estudio piloto, se aplicó el cuestionario en diferentes titulaciones con el objetivo conocer en profundidad qué niveles de transparencia presentaban los sistemas de evaluación de los grados universitarios. Se han aplicado el cuestionario a 1.262 egresados de titulaciones de todas las ramas de conocimiento de las universidades de Málaga, Sevilla y Granada. En este momento, se está realizando el análisis y tratamiento de los datos recogidos en los cuestionarios. Por este motivo, no se exponen en esta tesis doctoral los resultados y conclusiones de esta segunda parte del estudio (aplicación del cuestionario: A_Cu2).

5.3. Temporalización

A continuación, en la tabla 15, se presenta un cronograma sobre las fases y tareas del proceso de investigación de la tesis doctoral:

Tabla 15. Fases y tareas del proceso de investigación de la tesis doctoral.

Fases del proceso de investigación de la tesis doctoral	Periodo de realización							
	1 ^{er} año		2 ^o año		3 ^{er} año		4 ^o año	
Fase 0. Formulación previa del problema de investigación	semestre		semestre		semestre		semestre	
	1 ^{er}	2 ^o	1 ^{er}	2 ^o	1 ^{er}	2 ^o	1 ^{er}	2 ^o
Planteamiento del tema de interés								
Formulación de las primeras preguntas de investigación								
Valoración general del alcance y limitaciones								
1 ^a Revisión de las fuentes documentales								
Delimitación del problema de investigación								
Justificación de la investigación								
Concreción de los objetivos generales								
Planteamiento de las primeras hipótesis de trabajo								
Aproximación a la elaboración del marco teórico								
Fase 1. Estudios sobre el análisis de rúbricas de evaluación	semestre		semestre		semestre		semestre	
	1 ^{er}	2 ^o	1 ^{er}	2 ^o	1 ^{er}	2 ^o	1 ^{er}	2 ^o
2 ^a Revisión de las fuentes documentales								
Formulación del problema de investigación								
Justificación de la investigación								
Formulación de las preguntas de investigación								
Concreción de objetivos generales y específicos								
Planteamiento de hipótesis de trabajo								
Diseño marco teórico: antecedentes y fundamentos teóricos								
Delimitación de población y selección de muestra								
Establecimiento del método de investigación utilizado								
Diseño, validación y aplicación de sistema de categorías								
Análisis y tratamiento de los datos cuantitativos y cualitativos								
Resultados. Presentación de los datos (Figuras, tablas, textos,...)								
Conclusiones. Respuesta al problema, objetivos e hipótesis.								
Propuesta de líneas de investigación futuras y mejoras								
Redacción del informe de investigación								
Difusión: Presentación de los resultados en congresos								
Difusión 1: Envío a revista de investigación								
Difusión 2: Envío a revista de investigación								
Difusión 3: Envío a revista de investigación								
Fase 2. Estudio sobre enfoque de competencias y rúbricas	semestre		semestre		semestre		Semestre	
	1 ^{er}	2 ^o	1 ^{er}	2 ^o	1 ^{er}	2 ^o	1 ^{er}	2 ^o
3 ^a Revisión de las fuentes documentales								
Formulación del problema de investigación								
Análisis del contexto (Proyectos y experiencias de la UNAM)								
Justificación de la investigación								
Formulación de las preguntas de investigación								
Concreción de objetivos generales y específicos								
Planteamiento de hipótesis de trabajo								

Diseño marco teórico: antecedentes y fundamentos teóricos								
Selección de los informantes claves (muestreo: bola de nieve)								
Establecimiento del método de investigación utilizado								
Diseño-validación de la técnica de recogida de datos(entrevista)								
Aplicación de las entrevistas								
Análisis y tratamiento de los datos cualitativos (Atlas. Ti)								
Resultados. Presentación de los datos (Figuras, tablas, textos,...)								
Conclusiones. Respuesta al problema, objetivos e hipótesis.								
Propuesta de líneas de investigación futuras y mejoras.								
Redacción del informe de investigación								
Difusión: Presentación de primeros resultados en congresos								
Difusión 1: Envío a revista de investigación								
Fase 3. Estudio sobre la transparencia en la evaluación	semestre		semestre		semestre		Semestre	
	1 ^{er}	2 ^o	1 ^{er}	2 ^o	1 ^{er}	2 ^o	1 ^{er}	2 ^o
4ª Revisión de las fuentes documentales								
Formulación del problema de investigación								
Justificación de la investigación								
Formulación de las preguntas de investigación								
Concreción de objetivos generales y específicos								
Planteamiento de hipótesis de trabajo								
Diseño marco teórico: antecedentes y fundamentos teóricos								
Delimitación de población y selección de muestra								
Establecimiento del método de investigación utilizado								
Diseño-validación de la técnica de recogida de datos (encuesta)								
Aplicación del cuestionario								
Análisis y tratamiento de los datos cuantitativos								
Resultados. Presentación de los datos (Figuras, tablas, textos,...)								
Conclusiones. Respuesta al problema, objetivos e hipótesis.								
Propuesta de líneas de investigación futuras y mejoras								
Redacción del informe de investigación								
Difusión: Presentación de primeros resultados en congresos								
Difusión 1: Envío a revista de investigación								
Fase 4. Elaboración de la tesis doctoral	semestre		semestre		semestre		Semestre	
	1 ^{er}	2 ^o	1 ^{er}	2 ^o	1 ^{er}	2 ^o	1 ^{er}	2 ^o
Resumen								
Introducción								
Integración del marco teórico								
Integración del marco metodológico								
Recopilación de los resultados más relevantes								
Exposición de las conclusiones principales								
Presentación del proceso de difusión de los estudios								
Breve trayectoria formativa académico-científica								
Propuestas de líneas de investigación futura y mejoras								
Fuentes documentales consultada								
Anexos y apéndices: Listados estadísticos, imágenes, etc.)								
Informe final de la tesis doctoral: redacción, revisión y envío								
Presentación y defensa oral de la tesis doctoral								

5.4. Muestras

La investigación contempla un tipo de muestreo no probabilístico de carácter cualitativo que se realiza en los diferentes estudios de los que se componen cada fase:

- Fase 1. Estudios sobre el análisis de rúbricas de evaluación.
- Fase 2. Estudio sobre perspectivas del enfoque de competencias.
- Fase 3. Estudio sobre la transparencia en el sistema de evaluación universitario.

A continuación, se presentan las muestras de cada una de las fases que conforman esta investigación.

5.4.1. Muestreo de la fase 1 investigación sobre las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias (A_Ru)

Para las investigaciones sobre el análisis de rúbricas de evaluación, se realizó un muestreo teórico y motivado de carácter cualitativo (Tójar, 2006), debido a que las rúbricas se seleccionaron atendiendo a características que son esenciales para la investigación. Las rúbricas seleccionadas fueron extraídas de las asignaturas del profesorado, alojadas en las plataformas virtuales de las distintas universidades. Como criterio de selección se comprobó la confirmación de su aplicación efectiva y el cumplimiento de una serie de requisitos mínimos: suficientes datos de identificación (título, objetivos e instrucciones sobre su uso), y los elementos básicos que las configuran (dimensiones o criterios de evaluación, niveles de ejecución y los descriptores de evidencia), según la literatura especializada (Biggs y Tang 2007; Buján et al. 2011; Popham, 1997; Salder, 2009; Wiggins 1998). La selección de dichas universidades estuvo además motivada por el alto número de docentes que emplean rúbricas en las mismas, y por la variedad de ramas y áreas de conocimiento en las que se emplean. Todo ello, con la idea de obtener una panorámica heterogénea del uso de rúbricas en la Educación Superior.

La distribución estadística por ramas de conocimiento muestra que el mayor porcentaje de rúbricas corresponde a las ramas de Ciencias Sociales y Jurídicas, e Ingeniería y Arquitectura. El porcentaje más bajo pertenece a Artes y Humanidades. Respecto a esta distribución, se considera que estos resultados deben tomarse con cautela debido a que no se emplearon muestras aleatorias en ninguno de los estudios. La misma consideración debe tenerse para el estudio con rúbricas de Ingeniería. A continuación, en las tablas 16, 17 y 18, se presenta las distribuciones de las rúbricas por ramas de conocimiento, recogidas en cada uno de los artículos.

Tabla 16. Rúbricas del artículo 1(A_Ru1) distribuidas por rama de conocimiento

Rama de conocimiento	fi	%
Ciencias Sociales y Jurídicas	20	33,9
Ingeniería y Arquitectura	13	22,0
Ciencias de la Salud	11	18,6
Ciencias	9	15,3
Artes y Humanidades	6	10,2
Total	59	100

Tabla 17. Rúbricas del artículo 2 (A_Ru2) distribuidas por rama de conocimiento

Rama de conocimiento	fi	%
Ciencias Sociales y Jurídicas	51	34,4
Ingeniería y Arquitectura	50	33,3
Ciencias de la Salud	24	16,0
Ciencias	19	12,7
Artes y Humanidades	6	4,0
Total	150	100

Tabla 18. Rúbricas del artículo 3 (A_Ru3) distribuidas por regiones

Universidades	fi	%
A Coruña	14	28,6
Burgos	10	20,4
Extremadura	13	26,5
Aragón	7	14,3
Lleida	4	8,2
Salamanca	2	4
Total	50	100

5.4.2. Muestreo de la fase 2 de investigación sobre la percepción del enfoque por competencias y el uso de rúbricas (A_En1)

Para el estudio sobre perspectivas del enfoque de competencias se tomó una muestra no probabilística intencional de 22 investigadores, docentes y directores de distintas instituciones de Educación Superior de México. No obstante, solo se han publicado los resultados de 9 informantes claves porque este estudio aún se encuentra en la fase de análisis y tratamiento de la información.

Los informantes claves pertenecían a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (UAP), la

Universidad Autónoma de Tlaxcala (UAT), la Universidad Iberoamericana (UIA), el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (TEC de Monterrey), el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), entre otras. Se empleó un muestreo denominado bola de nieve que consiste en la elección de informantes a través de la recomendación de una informante clave, y otras informaciones aportadas por los propios informantes a medida que iban siendo entrevistados (Tójar, 2006). En este caso, la Dra. Frida Díaz-Barriga Arceo, fue la informante clave que permitió el acceso a los primeros informantes, tejiéndose una amplia red de contactos.

Se entrevistaron a 22 profesionales dedicados a la investigación educativa y la enseñanza universitaria mexicana. En todos los casos, los informantes estaban llevando a cabo proyectos y experiencias de buenas prácticas educativas basadas en el modelo de desarrollo y evaluación de competencias. Un gran número de experiencias tenían un carácter interdisciplinar y habían incluido, entre las fases del proyecto, el diseño e implementación de rúbricas de evaluación bajo el modelo de desarrollo de competencias. A través de la aplicación de entrevistas en profundidad, se pudieron conocer las concepciones y percepciones que tenían estos profesionales sobre la evaluación alternativa o auténtica del aprendizaje de sus estudiantes o participantes en el proyecto, así como el sentido y alcance de la rúbrica como instrumento de evaluación de competencias en la Educación Superior.

A continuación, en la tabla 19, se presenta un resumen del perfil de los informantes claves y sus aportaciones al campo del estudio sobre la evaluación de competencias y el uso de rúbricas como elementos de innovación educativa.

Tabla 19. Perfil profesional de los informantes claves de la fase de investigación 2 (A_En1)

Proyecto innovador sobre evaluación		
INFORMANTES CLAVES	1	Pertenece la Facultad de Medicina. Entre sus líneas de investigación, trabaja en el análisis del diseño curricular basado en competencias y el uso rúbricas en la Educación a través de experiencias desarrolladas en su ámbito de estudio.
	2	Pertenece a la Facultad de Psicología. Estudia los procesos de cambio del currículo hacia un modelo por competencias en lenguas extranjeras, enfocando su trabajo en el desarrollo de la evaluación auténtica y el enfoque por tareas.
	3	Sus trabajos se centran en el análisis y valoración del diseño curricular basado en el modelo por competencias en entornos formativos virtuales y a distancias (competencia comunicativa), empleando sistemas de evaluación por rúbrica y destacando la relevancia de la evaluación auténtica.
	4	Trabaja en la Secretaría de Educación Pública (SEP) de Oaxaca. Sus trabajos se dirigen a conocer el impacto de la evaluación auténtica por competencias en los programas de formación inicial de docentes de Educación Básica. Analiza y valora experiencias evaluativas llevadas a cabo en las Escuelas Normales de México, centrando su interés en la aplicación de distintos instrumentos de evaluación (portafolios, rúbricas, diarios interactivos, etc.)
	5	Pertenece a la Facultad de Psicología. Ha centrado sus trabajos en el estudio de la implicación de un modelo curricular competencial para el fomento del pensamiento crítico y complejo en la formación inicial y continua de docentes del ámbito de la diversidad funcional y la inclusión educativa.
	6	Pertenece a la Facultad de Odontología. Trabaja en el estudio de modelos de enseñanza y evaluación por competencias empleado por los docentes de la Facultad de Odontología. En sus trabajos, explora la existencia de formas de evaluar el desempeño del estudiante a través de herramientas digitales (rúbricas) y ambientes simulados.
	7	Pertenece a la Facultad de Psicología. Sus trabajos se centran en el estudio sobre la evaluación de competencias, a través del diseño de experiencias educativas para fomentar la competencia comunicativa de los estudiantes de literatura.
	8	Pertenece a la Facultad de Psicología. Sus estudios se enfocan el análisis de experiencias educativas con recursos e instrumentos de evaluación y reflexión digitales, dirigidos a convertir las prácticas evaluativas en elemento de comprensión, mejora y transformación.
	9	Personal del ISSUE. Trabaja en proyectos sobre formación del profesorado e innovación en el aprendizaje de las ciencias y la tecnología. Diseña y desarrolla modelos tecnológicos para la formación de las competencias referidas al pensamiento científico en los estudiantes, a través de la Robótica Pedagógica. También, trabaja en programas de capacitación para fortalecer la formación científica de los docentes.
	10	Reconocido experto por sus importantes aportaciones al campo de la didáctica, el currículo y la evaluación educativa. Sus trabajos en el ámbito de la evaluación educativa han marcado nuevas concepciones, tendencias y formas de entender la práctica docente. Fue uno de los impulsores del concepto “evaluación auténtica”. Sus obras abarcan temas relacionados con los debates de los planes curriculares, su construcción conceptual, aspectos referidos a la flexibilización o modificación curricular, al modelo de formación en competencias y diversas aproximaciones a las metodologías de diseño y planificación de programas de estudios.
	11	Alto cargo directivo director del IISUE. Sus líneas de investigación giran en torno a la evaluación de la docencia universitaria. Ha coordinado multitud de proyectos y experiencias relativas a temas sobre evaluación educativa, evaluación docente, investigación e innovación educativa, formación docente, políticas educativas, entre otros.
	12	Personal del IISUE. Trabaja en experiencias y proyectos de innovación educativa bajo el modelo de evaluación por competencias, analizando los aspectos claves subyacentes al

	diseño y aplicación de la rúbrica para establecer una evaluación auténtica.
13	Jefa de Departamento de Desarrollo Educativo en el Centro de Alta Tecnología de Educación a Distancia (CATED), de la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED), en la Universidad Nacional Autónoma de México. Diseña e implementa cursos relacionados con la planificación curricular, la elaboración de recursos de información y comunicación para la Educación a Distancia, modelos didácticos para la educación en línea, evaluación del aprendizaje, etc.
14	Responsable de la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED). Trabaja en estudios sobre los elementos teóricos, metodológicos y prácticos para la evaluación de la calidad de programas de educación superior a distancia. También, dirige proyectos de diseño y desarrollo de estrategias que pueden potenciar el uso de la tecnología en el aprendizaje a distancia, tomando como referencia el modelo de competencias e instrumentos de evaluación como rúbricas electrónicas para favorecer los procesos de comunicación y feedback.
15	Profesora e investigadora de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Desarrolla estudios relacionados con el diseño, la evaluación y la actualización curricular, impulsando proyectos educativos basados en el uso de tecnologías de la información y comunicación (portafolio electrónico, rúbricas, etc.). También, la formación y capacitación de docentes ha sido una de sus líneas de investigación más sobresaliente. Otros temas que abordan son las formación en valores y la ética en el desarrollo profesional.
16	Coordinador de la Maestría en Educación Superior de la Licenciatura en Historia y profesor investigador en Historia, en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la BUAP. Titular de los seminarios Docencia Universitaria y Planeación y Evaluación de la Educación Superior. Sus líneas de investigación se enfocan a procesos de formación y actores de la educación media superior y superior; Evaluación del desempeño docente y Planeación e intervenciones didácticas
17	Adscrita a la FFyL, a la División de Estudios de Posgrado, en la Maestría en Educación Superior y colabora en la Licenciatura en Procesos Educativos de la BUAP. Especialista en diseño curricular y evaluación educativa.
18	Profesora del Centro de Estudios Universitarios (CEU) y la Maestría en Educación Superior de la FFyL de la BUAP. Responsable del Departamento de Evaluación y Planeación Educativa del Centro de Estudios Universitarios de la FFyL.
19	Coordinadora de la Licenciatura en Pedagogía en el Departamento de Educación de la Universidad Iberoamericana en Ciudad de México. Trabaja el enfoque por competencias a través de simulaciones digitales e interactivas en la enseñanza y aprendizaje las ciencias naturales.
20	Profesora del Departamento de Negocios Internacionales en la Escuela de Negocios y Humanidades del Tecnológico de Monterrey, Campus Guadalajara. Impulsora del modelo de enseñanza por competencias. Ha trabajado en proyectos dirigidos a impulsar el modelo por competencias en la docencia de su área.
21	Directora del Centro de Comercio Detallista del Tecnológico de Monterrey, Campus Guadalajara. Como profesora de la especialidad de comercio detallista, trabaja con los estudiantes de negocio bajo el enfoque de competencias, a través de situaciones próxima al mundo del trabajo.
22	Pionera del Modelo Humanista Integrador Basado en Competencias en la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UAT). Coordinadora de proyectos basada en diferentes la experiencia y estudios sobre las implicaciones de este modelo en la formación universitaria.

5.4.3. Muestreo de la fase 3 de investigación sobre la transparencia del sistema de evaluación en Ingeniería (A_Cu1).

La muestra del estudio piloto para validar un instrumento para evaluar la transparencia de los métodos y las estrategias de evaluación empleadas por docentes de los grados de Ingeniería estuvo compuesta por 50 alumnos de 4º curso de diferentes grados de Ingeniería de la Universidad de Málaga ($n = 50$). El muestreo fue intencional. Para este propósito, se utilizó la base de datos de estudiantes de la Universidad de Ingeniería. La edad promedio de la muestra fue de 23 años con una desviación estándar de 3,32, con edades comprendidas entre 21 y 37 años. La muestra estuvo compuesta por un 84% de hombres y un 14% de mujeres, de los cuales el 60% eran estudiantes de Ingeniería Industrial y el 30% de Ingeniería de Telecomunicaciones.

A continuación, se presenta en la tabla 20, las muestras utilizadas en cada uno de los estudios de investigación.

Tabla 20. Muestras empleadas en los artículos de investigación.

Códigos	Referencia documental de los publicaciones principales	Muestras utilizadas en los artículos de investigación
A_Ru1	Velasco-Martínez, L.C. y Tójar-Hurtado, J.C. (2018). Uso de rúbricas en educación superior y evaluación de competencias. <i>Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado</i> , 22(3), x-x.	Muestreo intencional. 59 rúbricas de docentes de distintas titulaciones y universidades españolas.
A_Ru2	Velasco-Martínez, L.C. y Tójar-Hurtado, J.C. (en 2018). Competency evaluation in higher education. Design and use of competency rubrics by university educators. <i>International Education Studies</i> , 11(2), 118-132. DOI: 10.5539/ies.v11n2p118.	Muestreo intencional. 150 rúbricas de docentes de distintas titulaciones y universidades españolas.
A_Ru3	Velasco-Martínez, L. C. y Tójar-Hurtado, J. C. (2016). Analysis of the use and design of rubrics in competency assessment in engineering degrees. En García-Peñalvo, F.J. (Ed.). <i>TEEM'16 4th International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality</i> (pp. 177-184). New York, NY, USA: The Association for Computing Machinery. DOI: 10.1145/3012430.3012514	Muestreo intencional. 50 rúbricas de docentes de distintos Grados de Ingeniería perteneciente a diferentes universidades españolas.
A_En1	Velasco-Martínez, L. C., Díaz-Barriga Arceo, F. y Tójar-Hurtado, J. C. (2017). Acquisition and evaluation of competencies by the use of rubrics. Qualitative study on university faculty perceptions in Mexico. <i>Procedia-Social and Behavioral Sciences</i> , 237, 869-874. DOI: 10.1016/j.sbspro.2017.02.185.	Muestreo intencional. 9 informantes claves de instituciones educativas universitarias de México (IISUE, UNAM, UIA, UAP, UAT, TEC de Monterrey, etc.)
A_Cu1	Velasco-Martínez, L. C. y Tójar-Hurtado, J. C. (2017). Construction of a questionnaire to know the transparency in the evaluation of the learning of engineering students. En Doderó, J.M., Ibarra-Saiz, M.S. y Ruiz-Rube, I. (Ed.). <i>TEEM 2017 5th International Conference Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality</i> (pp. 1-7). New York, NY, USA: The Association for Computing Machinery. DOI: 10.1145/3144826.3145370	Muestreo intencional. 50 estudiantes de 4º curso de diferentes grados de Ingeniería de la Universidad de Málaga.

5.5. Técnicas e instrumentos de recogida de información

La presente investigación combina estrategias y técnicas de recogida de información de corte cuantitativo y cualitativo. A continuación, se describen las técnicas e instrumentos de recogida de información desde cada uno de los enfoques de investigación.

5.5.1. Técnicas e instrumentos de recogida de información cualitativa

Para la recogida de información contenida en las rúbricas y las entrevistas en profundidad, se construyó un sistema de categorías a través de un proceso de reducción, transformación, extracción y verificación de la información obtenida. Para ello, se emplearon técnicas como la clasificación y la categorización, modelos y tipologías. A través un proceso de abstracción creciente, los datos recogidos fueron tomando cuerpo de teoría (Goetz y LeCompte, 1988). A partir de los procesos de análisis comentados anteriormente, se elaboraron matrices y gráficas explicativas para visualizar los vínculos entre los datos y poder realizar las interpretaciones de los mismos. Posteriormente, se desarrollaron procesos de extracción y verificación de la información que permitieron identificar regularidades y patrones, construyéndose finalmente determinadas generalizaciones, marcos de referencia y tipologías.

A continuación se detalla el proceso de construcción del sistema de categorías empleado para el análisis de las rúbricas y las entrevistas en profundidad.

5.5.1.1. Sistema de categorías del análisis cualitativo de las rúbricas

El sistema de categorías se elaboró mediante un procedimiento de análisis cualitativo del contenido de las rúbricas (Miles, Huberman y Saldaña, 2014), que consistió en la realización de una serie de tareas que se interrelacionan entre sí:

- a) *Reducción de la información.* Se delimitó el marco conceptual del estudio, los propósitos preliminares, las primeras hipótesis de trabajo y los interrogantes implícitos en los referentes teóricos.

Tras esta primera etapa, se procedió a una segunda reducción, durante y después de la recogida de datos. Esta segunda fase se compone de una serie de actividades que también interactúan entre sí: 1) separación de unidades, 2) identificación y clasificación de unidades, y 3) síntesis y agrupamiento.

- 1) La separación en unidades consistió en descomponer y disociar las unidades de análisis de información (rúbricas), en relación a los contenidos temáticos (propósitos de la evaluación y diseño de las rúbricas), propuesto por autores como Blanco (2008), Buján, Rekalde y Aramendi (2011), Fernández March

(2011) o Wiggins (1998), entre otros, que explicitan los usos y diseños de las rúbricas a nivel técnico y pedagógico

- 2) La identificación y clasificación de unidades se estableció a través del desarrollo de un modelo mixto de categorización para elaborar categorías predefinidas (deductivas), derivadas de la literatura especializada, y categorías ad hoc (inductivas) construidas a partir la propia observación de las rúbricas seleccionadas para la muestra. A continuación, se presenta en la tabla 21, el sistema de macrocategorías elaborado a partir del análisis de las rúbricas.

Tabla 21. Macrocategorías de la fase 1 de investigación (A_Ru1, A_Ru2 y A_Ru3)

Macrocategorías construidas a partir del análisis de las rúbricas	Códigos
1. Macrocategoría referidas a los propósitos de la evaluación:	A_Ru1/2/3/Pr
1.1. Categorías: Trabajos de los estudiantes.	A_Ru1/2/3/Pr1/TR
1.1.1. Subcategoría: Trabajos referidos a documentos escritos.	A_Ru1/2/3/Pr1/TR/DC
1.1.2. Subcategoría: Trabajos referidos a presentaciones orales.	A_Ru1/2/3/Pr1/TR/PO
1.1.3. Subcategoría: Combina doc. escritos y presentaciones orales.	A_Ru1/2/3/Pr1/TR/DC/PO
1.1.4. Subcategoría: Trabajos referidos a herramientas informáticas.	A_Ru1/2/3/Pr1/TR/HI
1.1.5. Subcategoría: Trabajos referidos a problemas (matemáticos).	A_Ru1/2/3/Pr1/TR/PR
1.1.6. Subcategoría: Trabajos referidos a dinámicas de trabajo.	A_Ru1/2/3/Pr1/TR/DT
1.1.7. Subcategoría: Trabajos referidos a situaciones de simulación.	A_Ru1/2/3/Pr1/TR/SS
1.1.8. Subcategoría: Trabajos referidos a recursos audiovisuales.	A_Ru1/2/3/Pr1/TR/AU
1.1.9. Subcategoría: Otros trabajos	A_Ru1/2/3/Pr1/TR/OT
1.2. Categorías: Actividades de aprendizaje.	A_Ru1/2/3/Pr2/AC
1.2.1. Subcategoría: Actividades asimilativas.	A_Ru1/2/3/Pr2/AC/AS
1.2.2. Subcategoría: Actividades de gestión de la información.	A_Ru1/2/3/Pr2/AC/GI
1.2.3. Subcategoría: Actividades de aplicación.	A_Ru1/2/3/Pr2/AC/AP
1.2.4. Subcategoría: Actividades productivas.	A_Ru1/2/3/Pr2/AC/PR
1.2.5. Subcategoría: Actividades experienciales.	A_Ru1/2/3/Pr2/AC/EX
1.2.6. Subcategoría: Actividades evaluativas.	A_Ru1/2/3/Pr2/AC/EV
1.3. Categorías: Competencias genéricas.	A_Ru1/2/3/Pr3/CG
1.3.1. Subcategoría: Competencia Instrumental.	A_Ru1/2/3/Pr3/CG/IM
1.3.2. Subcategoría: Competencia Interpersonal.	A_Ru1/2/3/Pr3/CG/IP
1.3.3. Subcategoría: Competencia sistemática.	A_Ru1/2/3/Pr3/CG/SI

1.3.4. Subcategoría: Combinación de instrumentales y sistemáticas.	A_Ru1/2/3/Pr3/CG/IM/SI
1.3.5. Subcategoría: Combinación de instrumentales e interpersonales.	A_Ru1/2/3/Pr3/CG/IM/IP
1.3.6. Subcategoría: Combinación de sistemáticas e interpersonales.	A_Ru1/2/3/Pr3/CG/SI/IP
1.3.7. Subcategoría: Combinación de instrumentales, interpersonales y sistemáticas.	A_Ru1/2/3/Pr3/CG/IM/IP/SI
1.4. Categorías: Componentes de las competencias.	A_Ru2/Pr4/CC
1.4.1. Subcategoría: Componente: conocimientos.	A_Ru2/Pr4/CC/CO
1.4.2. Subcategoría: Componente: habilidades y destrezas.	A_Ru2/Pr4/CC/H/D
1.4.3. Subcategoría: Componente: actitudes y valores.	A_Ru2/Pr4/CC/A/V
1.5. Categorías: Metodología de enseñanza.	A_Ru3/Pr5/M
1.5.1. Subcategoría: Método expositivo/Lección Magistral.	A_Ru3/Pr5/ME1
1.5.2. Subcategoría: Método estudio de caso.	A_Ru3/Pr5/ME2
1.5.3. Subcategoría: Método resolución de ejercicios y problemas.	A_Ru3/Pr5/ME3
1.5.4. Subcategoría: Método aprendizaje basado en problemas (ABP).	A_Ru3/Pr5/ME4
1.5.5. Subcategoría: Método orientado a proyectos (AOP).	A_Ru3/Pr5/ME5
1.5.6. Subcategoría: Método aprendizaje cooperativo (AC).	A_Ru3/Pr5/ME6
1.5.7. Subcategoría: Método aprendizaje por simulaciones.	A_Ru3/Pr5/ME7
1.5.8. Subcategoría: Método learning by doing or working.	A_Ru3/Pr5/ME8
1.5.9. Subcategoría: Método enseñanza con apoyo virtual.	A_Ru3/Pr5/ME9
1.5.10. Subcategoría: Método por portafolio.	A_Ru3/Pr5/ME10
1.6. Categorías: Modalidad organizativa	A_Ru4/Pr6/MO
1.6.1. Subcategoría: Clases teóricas/expositivas.	A_Ru4/Pr6/MO1
1.6.2. Subcategoría: Seminarios/Talleres.	A_Ru4/Pr6/MO2
1.6.3. Subcategoría: Clases prácticas.	A_Ru4/Pr6/MO3
1.6.4. Subcategoría: Prácticas externas.	A_Ru4/Pr6/MO4
1.6.5. Subcategoría: Tutorías.	A_Ru4/Pr6/MO5
1.6.6. Subcategoría: Estudio y trabajo en grupo.	A_Ru4/Pr6/MO6
1.6.7. Subcategoría: Estudio y trabajo individual /autónomo.	A_Ru4/Pr6/MO7
1.6.8. Subcategoría: Clase práctica virtual.	A_Ru4/Pr6/MO8
1.7. Categorías: Rama de conocimiento.	A_Ru1/Pr7/RC
1.7.1. Subcategoría: Rama de Ciencias Sociales y Jurídicas.	A_Ru1/Pr7/RC1

1.7.2. Subcategoría: Rama de Ingeniería y Arquitectura.	A_Ru2/Pr7/RC2
1.7.3. Subcategoría: Rama de Ciencia de la Salud.	A_Ru2/Pr7/RC3
1.7.4. Subcategoría: Rama de Ciencias.	A_Ru2/Pr7/RC4
1.7.5. Subcategoría: Rama de Artes y Humanidades.	A_Ru2/Pr7/RC5
2. Macrocategoría referidas al diseño de la rúbrica:	A_Ru1/3/DR
2.4. Categorías: Componentes estructurales de la rúbrica.	A_Ru1/DR/CES
2.4.1. Subcategoría: Introducción de la rúbrica	A_Ru1/DR/CES1/IN
2.4.2. Subcategoría: Tipología de rúbrica analítica.	A_Ru1/DR/CES2/RuA
2.4.3. Subcategoría: Momento de la evaluación	A_Ru4/DR/CES3/MoE
2.5. Categorías: Criterios de evaluación de la rúbrica.	A_Ru1/3/DR/CEV
2.5.1. Subcategoría: Definición del criterio de evaluación	A_Ru4/DR/CEV1/DC
2.5.2. Subcategoría: Número de criterios que contiene la rúbrica	A_Ru4/DR/CEV2/NC
2.5.3. Subcategoría: Estructura organizativa de la rúbrica	A_Ru4/DR/CEV3/EO
2.5.4. Subcategoría: Transferibilidad de la rúbrica a otros contextos	A_Ru1/3/DR/CEV4/TR
2.5.5. Subcategoría: Alineación de los criterios con los objetivos	A_Ru4/DR/CEV5/ACO
2.5.6. Subcategoría: Alineación de los criterios con la ponderación	A_Ru4/DR/CEV6/ACP
2.5.7. Subcategoría: Homogeneidad de los criterios de evaluación	A_Ru1/3/DR/CEV7/HO
2.5.8. Subcategoría: Explicitud de la competencia a evaluar	A_Ru4/DR/CEV8/EX
2.5.9. Subcategoría: Modo de redacción del criterio	A_Ru4/DR/CEV9/MR
2.5.10. Subcategoría: Calidad de la redacción del criterio	A_Ru4/DR/CEV10/CR
2.5.11. Subcategoría: Repetición de criterios en una misma rúbrica	A_Ru4/DR/CEV11/RC
2.6. Categorías: Niveles de ejecución de la rúbrica	A_Ru1/3/DR/NEJ
2.6.1. Subcategoría: Paralelismo del lenguaje	A_Ru1/3/DR/NEJ1/PA
2.6.2. Subcategoría: Coherencia entre los niveles de ejecución	A_Ru1/DR/NEJ2/COH
2.6.3. Subcategoría: Continuidad entre los niveles de ejecución	A_Ru1/DR/NEJ3/CON
2.6.4. Subcategoría: Amplitud de los niveles de ejecución	A_Ru1/3/DR/NEJ4/AM
2.6.5. Subcategoría: Número de niveles de ejecución	A_Ru1/DR/NEJ5/NN
2.6.6. Subcategoría: Etiquetas asignadas a los niveles de ejecución	A_Ru1/DR/NEJ6/ET
2.6.7. Subcategoría: Progresión de los niveles de ejecución	A_Ru4/DR/NEJ7/PR
2.6.8. Subcategoría: Tipología de escala de los niveles de ejecución	A_Ru1/DR/NEJ8/ES

- 3) La síntesis y el agrupamiento de la información se produjo desde el propio proceso de categorización mixta (deductivo-inductivo).
- b) *Disposición y transformación de los datos* a través de matrices descriptivas que permitieron obtener una perspectiva global de los datos analizados y elaborar conclusiones finales. Este proceso facilitó la visualización de los vínculos entre datos como condición necesaria para su interpretación.
- c) *Extracción y verificación de conclusiones* para identificar regularidades y patrones, construyéndose finalmente, determinadas generalizaciones, tipologías y modelos.

5.5.1.2. Entrevista sobre enfoque de competencias y uso de rúbricas

Desde hace más de dos décadas, algunos autores (Blanco, 2008; Cano, 2015; Cebrián, 2014; Dawson, 2017; Vidales, Rekalde y Aramendi, 2011), advertían sobre el desconocimiento y la falta de acuerdo para establecer un marco de referencia para investigadores y profesionales sobre el significado, uso y alcance de las rúbricas de evaluación en la enseñanza universitaria. En este sentido, diversos autores (Biggs y Tang, 2007; Conde y Pozuelo, 2007; Díaz-Barriga Arceo, 2006; Eshun y Osei-Poku, 2013; Fernández-March, 2010; Fraile, Pardo y Panadero, 2017; García-Ros, 2011; Hafhner y Hafner, 2003; Howell, 2011; Jonsson y Svingby, 2007; Metler, 2001; Moskal, 2000; Moskal y Leydens, 2000; Panadero y Jonsson, 2013; Popaham, 1997; Reddy y Andrade 2010; Rezaei y Lovorn, 2010; Roblyer y Wiencke, 2003; Sadler, 2009; Tierney y Simon 2004, Valverde y Ciudad, 2014), identificaron componentes, características y funciones de la rúbrica como punto de partida para desarrollar una clasificación o tipología de rúbricas (por ejemplo: holísticas, específicas para una tarea, rúbricas co-creadas, etc.), que permitiera proporcionar más transparencia, precisión y validez a su diseño y aplicación.

Estos autores coinciden en que las conclusiones contradictorias sobre la definición, diseño e implementación de la rúbrica pueden deberse a un gran número de factores que inciden en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación: concepciones y modelos de enseñanza-evaluación, finalidades de evaluación, el papel y la formación del profesorado, características de los estudiantes, naturaleza de la tarea o disciplina, metodología y modalidades organizativas de enseñanza, fiabilidad y validez en los procesos de evaluación, transparencia y claridad en los procedimientos y criterios de evaluación, feedback proporcionado, etc.

Por consiguiente, considerando la diversidad de elementos que intervienen e influyen en el proceso de evaluación de competencias con rúbrica, se realizó un análisis profundo de las finalidades, características, tratamiento e implicaciones educativas que adquiere su desarrollo e implementación en la enseñanza universitaria. Para ello, se empleó una metodología descriptiva, con el objetivo de explorar las concepciones, percepciones y opiniones sobre el diseño y uso de las rúbricas para la evaluación de competencias realizada por docentes, investigadores y profesionales de la educación. Estudios, experiencias e investigaciones paralelas han obtenido resultados y conclusiones similares a este trabajo, empleando las entrevistas en profundidad dirigidas a docentes e investigadores en este campo de estudio como técnica de recogida de información (Bharutharam, 2015; Corominas, Tesouro, Capell, Teixidó, Pélach y Cortada, 2006; Conde y Pozuelo, 2007; Ion y Cano, 2011; López-León, Acero-Padilla y Real-Paredes, 2015; Poblete, Bezanilla, Fernández-Nogueira y Campo, 2016; Velasco-Quintana, Rodríguez-Jiménez, Terrón- López y García-García, 2014)

La entrevista en profundidad (ver anexo II), se diseñó con el objetivo de profundizar sobre algunas de las variables de estudio que se plantearon en las entrevistas realizadas a docentes, investigadores y directores de centros e instituciones educativas universitarias mexicanas. Con dichas entrevistas no se pretendía una representatividad estadística de la población a investigar, sino adquirir una diversidad de perspectivas conceptuales, así como situaciones y experiencias prácticas que ayudaran a comprender mejor el alcance y sentido de algunas de las dimensiones claves reflejadas en la problemática de la evaluación de competencias en el contexto universitario.

Antes de la aplicación de la entrevista, se llevaron a cabo una serie de pasos para realizar la selección de los informantes claves y la elaboración del guion de la entrevista.

Los informantes claves se seleccionaron explorando y analizando los proyectos innovadores de evaluación de competencias, donde se implementaría la rúbrica como recurso innovador en las prácticas educativas de los docentes.

La entrevista se elaboró identificando y definiendo las dimensiones claves, seleccionando preguntas, primero genéricas y, después específicas. Posteriormente, se diseñó un primer borrador de la entrevista que fue sometido a juicio de 5 expertos. Se seleccionó al grupo de expertos atendiendo a diversos criterios (Campoy y Gómez, 2009): conocimiento e interés por la temática, compromiso y experiencia profesional, trabajos, proyectos e investigaciones realizados en este ámbito de estudio, entre otros. Para cumplir con estos requisitos se seleccionaron a docentes universitarios e investigadores de reconocido prestigio en el campo de la evaluación de competencias, pertenecientes a la Universidad Nacional Autónoma de México y diferentes

universidades españolas. Se consideró oportuno consultar a expertos del contexto universitario mexicano y español para adquirir una mayor pluralidad de aportaciones y planteamientos, e incluso, evitar sesgos en la información recogida. A continuación de presentan las siguientes fases que guiaron el proceso de validación de la entrevista:

- 1) Selección de expertos cuya aportación pudiera ser valiosa para el estudio.
- 2) Envío de correo electrónico para invitar y agradecer a los expertos su colaboración.
- 3) Envío del guion de la entrevista, en archivo adjunto, formado por una breve introducción, justificación, objetivos del tema de investigación, explicación de los propósitos de la entrevista. También, se mandaron las instrucciones necesarias para realizar la validación del instrumento que consistió en realizar una valoración sobre el grado de relevancia y adecuación de las preguntas a la dimensión que se pretendía estudiar. Se empleó una escala tipo Likert en donde se le solicitaba a los expertos que expresaran su grado de acuerdo o desacuerdo (desde 0=totalmente en desacuerdo, hasta 4=totalmente de acuerdo) con cada una de las preguntas. Además, cada pregunta contenía un breve espacio para realizar comentarios, propuestas o sugerencias de mejoras en relación a la posibilidad de modificar, añadir o eliminar las preguntas del guion.
- 4) Seguimiento del proceso de validación de los expertos por correo electrónico.
- 5) Recogida y codificación de todas las aportaciones recibidas por los expertos.
- 6) Interpretación, análisis y tratamiento de la información cuantitativa y cualitativa contenida en la respuesta de los expertos.
- 7) Triangulación de la información comparando las respuestas de todos los expertos participantes; y contrastándolas con el marco teórico de referencia.
- 8) Incorporación de las sugerencias de cambio y mejoras del guion de la entrevista.

De este modo, tras este proceso de validación, se reformularon las preguntas del guion de la entrevista y se aplicó un segundo borrador a dos informantes, seleccionados para esta fase piloto, con el objetivo de verificar la idoneidad del instrumento (por ejemplo. relevancia y pertinencia de las preguntas planteadas, secuencia y disposición de las preguntas, control del tiempo invertido, cantidad de preguntas, posibles obstáculos y dificultades encontradas en su aplicación, etc.).

Finalmente, el guion de la entrevista quedó configurado con los siguientes apartados (ver anexo I):

- Origen y finalidades de su proyecto de innovación.
- Impacto de la evaluación por competencias en los procesos educativos.
- Conocimiento, diseño y uso de la rúbrica como instrumento de evaluación.
- Propósitos del profesorado que implementa la rúbrica.
- Aspectos técnicos y pedagógicos del diseño de rúbricas.

5.5.2. Técnicas e instrumentos de recogida de información cuantitativa

Para la recopilación de información cuantitativa se emplearon dos instrumentos de recogida de información: 1) el sistema de categorías para el análisis cuantitativo del contenido de las rúbricas, y 2) el cuestionario sobre la transparencia en el sistema de evaluación de las titulaciones universitarias.

5.5.2.1. Sistema de categorías para el análisis cuantitativo de rúbricas

Las clasificaciones presentadas en la tabla 21, que fueron construidas a partir del análisis cualitativo, permitieron elaborar unas hojas de registro sobre las que se fueron categorizando todas las rúbricas recogidas ($n = 150$). A partir de esa clasificación se elaboraron tablas de frecuencias y porcentajes para determinar cuáles eran las categorías y componentes más empleados por los profesores en las rúbricas. Además de frecuencias y porcentajes, en cada tabla se calcularon pruebas de χ^2 para contrastar hasta qué punto las distribuciones de frecuencias observadas eran similares a las esperadas por azar. O lo que es lo mismo, si era posible afirmar, en consecuencia, que la mayor (o menor) frecuencia de unas categorías sobre otras podía ser considerada como significativa en la población de la que la muestra empleada fuese representativa.

5.5.2.2. Cuestionario de transparencia en el sistema de evaluación

El cuestionario se elaboró a partir de una extensa revisión de la literatura científica que permitió el diseño de una primera versión del instrumento que diera respuesta a los objetivos y al problema de la investigación (ver anexo V). Después, se delimitó el diseño de la muestra para adecuar el cuestionario a las características de la población analizada. Una vez elaborado el instrumento, fue sometido a revisión de expertos. Variedad de docentes e investigadores de diferentes universidades, especializados en la evaluación de la Educación Superior, participaron como jueces expertos ($n_1 = 5$) para valorar la idoneidad de los elementos representados en el cuestionario. La validación se realizó a través del mismo procedimiento empleado para validar la entrevista: contacto con los expertos; envío por correo electrónico del

cuestionario junto con las correspondientes instrucciones para realizar la validación; seguimiento de proceso, recogida, codificación análisis e interpretación de las respuestas; triangulación de la opinión de los expertos; análisis y consideración de las contribuciones de los expertos; e incorporación de cambios para la construcción de la versión final del cuestionario. En este sentido, los jueces expertos analizaron cualitativamente el instrumento/cuestionario aportando valoraciones y propuestas de mejora que ayudaron a redefinir algunos ítems. En este sentido, las valoraciones sugirieron definir y especificar mejor algunos de los ítems para hacerlos más comprensibles por los estudiantes y cambiar el tamaño de algunas de las variables, aunque no se modificó el número de ítems propuestos inicialmente.

Después de este proceso de validación por jueces expertos, se realizó una planificación del trabajo de campo y se seleccionó la modalidad de administración. Se decidió aplicar el cuestionario de forma presencial con el objetivo de tener una alta tasa de respuesta de los encuestados. En este sentido, como señalan Colas y Buendia (1992), los cuestionarios online tienen el inconveniente de la pérdida de participantes de un 30% aproximadamente.

Para el estudio piloto, se utilizó una muestra compuesta por 50 alumnos de 4º curso de diferentes grados de Ingeniería de la Universidad de Málaga ($n_2 = 50$). Se seleccionó una muestra de estudiantes de Ingeniería por ser un sector de la población universitaria clave en la formación de las competencias profesionales. Los estudios de Ingeniería, a pesar de ser una de las titulaciones que más han centrado su interés en el trabajo y evaluación de las competencias (al menos, las competencias profesionales), también resultan ser unas de las menos innovadoras en la adopción de metodologías participativas. Lo mismo se puede decir de modelos de evaluación que contemplen estrategias y criterios de evaluación explícitos, transparentes y formativos (Cano y Fernández-Ferrer, 2016; Jiménez, Pérez-Vázquez, Sánchez y Alonso Tapia, 2013; Martínez, Amante, Cadenato y Rodríguez, 2013; Villamañe, Álvarez, Larrañaga y Ferrero (2017). También, estos resultados han sido constatados en los análisis de las rúbricas de Ingeniería (A_Ru3), observándose una escasa presencia de metodologías alternativas en relación a otras titulaciones.

De esta manera, siguiendo con el proceso, una vez determinado el tipo de muestra, se consultó la base de datos de estudiantes de Ingeniería de la Universidad de Málaga para acceder a los estudiantes. La edad promedio de la muestra fue de 23 años con una desviación estándar de 3,32, con valores comprendidos entre los 21 y 37 años. La muestra estuvo compuesta por un 84% de hombres y un 14% de mujeres, de los cuales el 60% eran estudiantes de Ingeniería Industrial y el 30% de Ingeniería de Telecomunicaciones.

La encuesta se probó en un estudio piloto que incluyó, además de la revisión de expertos del cuestionario, un estudio de fiabilidad (consistencia interna), empleando el coeficiente Alpha de Cronbach, un análisis factorial de componentes principales y un análisis categórico de componentes principales (CATPCA), teniendo en cuenta para este último la naturaleza ordinal y nominal de los datos.

El cuestionario se organizó en una escala Likert que iba de 0 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo), y tras los análisis factoriales realizados quedó configurado con las siguientes dimensiones:

- Dimensión 1: Transparencia, implicación y responsabilidad en la evaluación.
- Dimensión 2: Nivel de información sobre la calificación.
- Dimensión 3: Características de las modalidades de evaluación (heteroevaluación, autoevaluación, coevaluación, etc.).
- Dimensión 4: Feedback del profesorado.
- Dimensión 5: Recursos y agentes educativos para la adquisición de aprendizaje (guías docentes, material, campus virtual, el propio educador y otros estudiantes).
- Dimensión 6: Procedimientos, estrategias y pautas para orientar el aprendizaje integral del estudiante (compartir, negociar, evaluar, apoyar, orientar, revisar, comunicar y calificar).
- Dimensión 7: Recursos materiales que emplea el profesorado.

5.6. Definición, estructura y clasificación de las variables de la investigación

En este apartado se presentan las variables y categorías analizadas en la investigación. El estudio se desarrolló a partir del análisis de tres macrocategorías construidas a partir de los distintos instrumentos de recogida de información: las rúbricas, las entrevistas y el cuestionario. A continuación se presentan las macrocategorías, o conjuntos de categorías y variables, pertenecientes a los tres estudios realizados en esta investigación.

5.6.1. Macrocategorías de la fase 1 de investigación (A_Ru1, A_Ru2 y A_Ru3)

En este apartado se muestran las macrocategorías construidas a partir del sistema de análisis de categorías de las rúbricas y su codificación. En la tabla 22 se ilustra las macrocategorías y categorías junto con un código identificativo de la fase 1 de investigación.

Tabla 22. Macrocategorías de la fase 1 de investigación

MACROCATEGORÍAS DE LA FASE 1. (A_Ru1, A_Ru2 y A_Ru3)	Códigos
Macrocategorías construidas a partir del sistema de categorías de rúbricas	A_Ru1/2/3
Macrocategoría 1: Propósitos de la evaluación:	A_Ru1/2/3/Pr
Categoría 1.1: Trabajos de los estudiantes.	A_Ru1/2/3/Pr1/TR
Categoría 1.2: Actividades de aprendizaje.	A_Ru1/2/3/Pr2/AC
Categoría 1.3: Competencias genéricas.	A_Ru1/2/3/Pr3/CG
Categoría 1.4: Componentes de las competencias.	A_Ru2/Pr4/CC
Categoría 1.5: Metodología de enseñanza.	A_Ru3/Pr5/M
Categoría 1.6: Modalidad organizativa	A_Ru4/Pr6/MO
Categoría 1.7: Rama de conocimiento.	A_Ru1/Pr7/RC
Macrocategoría 2: Diseño de la rúbrica:	A_Ru1/3/DR
Categoría 2.1: Componentes estructurales de la rúbrica.	A_Ru1/DR/CES
Categoría 2.2: Criterios de evaluación de la rúbrica.	A_Ru1/DR/CEV
Categoría 2.3: Niveles de ejecución de la rúbrica	A_Ru1/DR/NEJ

Las macrocategorías construidas a partir del sistema de análisis de categorías de las rúbricas, se clasifican de la siguiente manera:

5.6.1.1. Macrocategoría 1: Propósitos de las rúbricas.

5.6.1.2. Macrocategoría 2: Diseño de las rúbricas.

5.6.1.1. Macrocategoría: Propósitos de las rúbricas

A continuación, en la tabla 23, se muestran las categorías referida a la macrocategoría 1 propósitos de las rúbricas construidas a partir de la fase 1 de investigación (A_Ru1, A_Ru2 y A_Ru3).

Tabla 23. Macro categoría 1 de la fase 1 de investigación (A_Ru1, A_Ru2 y A_Ru3).

Fase 1.	Códigos
Macro categoría construida a partir del sistema de categorías de rúbricas	A_Ru1/2/3
Macro categoría 1: Propósitos de la evaluación:	A_Ru1/2/3/Pr
Categoría 1.1: Trabajos de los estudiantes.	A_Ru1/2/3/Pr1/TR
Categoría 1.2: Actividades de aprendizaje.	A_Ru1/2/3/Pr2/AC
Categoría 1.3: Competencias genéricas.	A_Ru1/2/3/Pr3/CG
Categoría 1.4: Componentes de las competencias.	A_Ru2/Pr4/CC
Categoría 1.5: Metodología de enseñanza.	A_Ru3/Pr5/M
Categoría 1.6: Modalidad organizativa	A_Ru4/Pr6/MO
Categoría 1.7: Rama de conocimiento.	A_Ru1/Pr7/RC

5.6.1.1.1. Categoría 1.1. Trabajos de los estudiantes.

Según Marín, Cabero y Barroso (2012, p.355) una rúbrica es “una guía de puntuación para evaluar la calidad de las respuestas ofrecidas por el alumnado, y también por el profesorado, ante una determinada actividad, que puede ir desde una composición escrita, una producción multimedia, un trabajo de producción o investigación, o un portafolio”. En definitiva, las rúbricas permiten al estudiante evaluar sus producciones y hacer una revisión final a su trabajo, antes de entregarlo (McKevitt, 2016; Raposo y Sarceda, 2011; Raposo y Martínez-Figueira, 2014).

En consecuencia, esta categoría recoge los distintos tipos de trabajos de los estudiantes que son evaluados con rúbricas, extraídos a partir del análisis de los datos de identificación de la rúbrica y los criterios de evaluación contenidos en la misma. La elaboración de las subcategorías se ha realizado teniendo en cuenta las similitudes encontradas en los criterios o indicadores de evaluación presentes en las rúbricas.

En la tabla 24, se indican las unidades de análisis junto con un código identificativo y exclusivo para cada una de ellas:

Tabla 24. Identificación de la categoría trabajo de los estudiantes

Códigos	Unidades de análisis
A_Ru1/2/3/(categoría)	Grupo de categorías de los artículos (A_Ru1 / A_Ru2 / A_Ru3)
A_Ru1/2/3/Pr1	Macro categoría 1: Propósito de las rúbricas
A_Ru1/2/3/Pr1/TR	Categoría 1.1: Trabajo de los estudiantes
A_Ru1/2/3/Pr1/TR/DC	Subcategoría: Trabajos referidos a documentos escritos.
A_Ru1/2/3/Pr1/TR/PO	Subcategoría: Trabajos referidos a presentaciones orales.
A_Ru1/2/3/Pr1/TR/DC/PO	Subcategoría: Combina documentos escritos y presentaciones orales.
A_Ru1/2/3/Pr1/TR/HI	Subcategoría: Trabajos referidos a herramientas informáticas.
A_Ru1/2/3/Pr1/TR/PR	Subcategoría: Trabajos referidos a problemas (matemáticos).
A_Ru1/2/3/Pr1/TR/DT	Subcategoría: Trabajos referidos a dinámicas de trabajo.
A_Ru1/2/3/Pr1/TR/SS	Subcategoría: Trabajos referidos a situaciones de simulación.
A_Ru1/2/3/Pr1/TR/AU	Subcategoría: Trabajos referidos a recursos audiovisuales.
A_Ru1/2/3/Pr1/TR/OT	Subcategoría: Otros trabajos de estudiantes

5.6.1.1.1.1. Subcategoría: Documentos escritos.

Esta subcategoría la constituyen las rúbricas encargadas de evaluar trabajos que desarrollan la capacidad de elaborar y/o interpretar documentos escritos (ensayos, informes, proyectos, diario de campo, artículos de investigación, pruebas escritas, memorias, trabajos de laboratorio, participación escrita en foros, etc.).

5.6.1.1.1.2. Subcategoría: Presentaciones orales

Esta subcategoría se formó a partir de las rúbricas encargadas de evaluar trabajos que permiten la adquisición habilidades orales (Defensa oral de los trabajos fin de máster, exposición de trabajo en grupo, presentación oral sobre el desarrollo del practicum, etc.).

5.6.1.1.1.3. Subcategoría: Documentos escritos y presentaciones orales.

Esta subcategoría consta de las rúbricas encargadas de evaluar conjuntamente trabajos que incluyen la subcategoría 1 y 2.

5.6.1.1.1.4. Subcategoría: Herramientas informáticas

Esta subcategoría la constituyen las rúbricas encargadas de evaluar trabajos para adquirir destrezas en el manejo de recursos o herramientas informáticas (desarrollo de actividades de programación, creación de e-firmas, etc.).

5.6.1.1.1.5. Subcategoría: Instrumentos de recogida de información.

Esta subcategoría se formó a partir de las rúbricas encargadas de evaluar trabajos cuyo objetivo es poner en práctica las habilidades necesarias para la construcción de instrumentos de recogida de datos (hoja de observación, diario de campo, cuestionario, etc.).

5.6.1.1.1.6. Subcategoría: Problemas (matemáticos o de cálculo)

Esta subcategoría se conformó con las rúbricas encargadas de evaluar trabajos destinados a conocer distintos procedimientos de resolución de problemas (problemas matemáticos o de cálculo).

5.6.1.1.1.7. Subcategoría: Dinámicas de trabajo.

Esta subcategoría la constituyen las rúbricas encargadas de evaluar trabajos dirigidos a la adquisición de capacidades inter e intrapersonales mediante dinámicas de trabajo y/o grupo (colaboración, liderazgo, predisposición e interés hacia el trabajo, comunicación, etc.).

5.6.1.1.1.8. Subcategoría: Situaciones de simulación.

Esta subcategoría se formó a partir de las rúbricas encargadas de evaluar trabajos para el desarrollo de ejercicios o situaciones de simulación.

5.6.1.1.1.9. Subcategoría: Recursos audiovisuales.

Esta subcategoría consta de las rúbricas encargadas de evaluar trabajos para el diseño de recursos de carácter audiovisual (*bookquest*, carteles monográficos, figuras, etc.).

5.6.1.1.1.10. Subcategoría: Otros trabajos.

Esta subcategoría la constituyen las rúbricas encargadas de evaluar trabajos muy específicos, propias de una disciplina o materia concreta (exploración clínica sobre diagnóstico visual, interpretación de signos cambiantes de respiración, etc.).

5.6.1.1.2. Categoría 1.2: Actividades de aprendizaje

Según Marcelo et al. (2014, p. 343), actividad de aprendizaje se define como “la acción que se espera que el alumnado desarrolle”. Mediante una revisión de la literatura pedagógica, estos autores proponen una clasificación de actividades (asimilativas, comunicativas, experienciales, etc.), a partir del análisis de secuencias de aprendizaje estudiadas en la enseñanza universitaria. Desde esta propuesta, se reelaboraron y adaptaron las actividades de aprendizaje, extrayéndose un total de 92 actividades que componen las subcategorías de actividades evaluadas con las rúbricas.

A continuación, se presenta la tabla 25, que especifica el número de actividades según su tipología:

Tabla 25. Número de actividades de aprendizaje que componen cada tipología

Categoría. Tipología de actividades de aprendizaje	<i>f</i>	%
Subcategoría: Actividades asimilativas	24	26,08
Subcategoría: Actividades de gestión de la información.	17	18,04
Subcategoría: Actividades de aplicación	16	17,39
Subcategoría: Actividades de comunicación	16	17,39
Subcategoría: Actividades productivas	9	9,78
Subcategoría: Actividades experienciales	6	6,52
Subcategoría: Actividades evaluativas.	4	4,34
Total	92	100

También, se expone la tabla 26, que muestra un resumen de la categoría actividades de aprendizaje con todas las unidades de análisis junto a un código identificativo y exclusivo para cada una de ellas:

Tabla 26. Identificación de la categoría actividades de aprendizaje

Códigos	Unidades de análisis
A_Ru1/2/3/(categoría)	Grupo de categorías de los artículos (A_Ru1 / A_Ru2 / A_Ru3)
A_Ru1/2/3/Pr2	Macro categoría 1: Propósito de las rúbricas.
A_Ru1/2/3/Pr2/AC	Categoría 1.2: Actividades de aprendizaje.
A_Ru1/2/3/Pr2/AC/AS	Subcategoría: Actividades asimilativas.
A_Ru3/Pr2/AC/AS1	Microcategoría: Asistir a unas jornadas.
A_Ru3/Pr2/AC/AS2	Microcategoría: Asistir a un taller de búsqueda de información.
A_Ru3/Pr2/AC/AS3	Microcategoría: Escuchar la explicación de una actividad.
A_Ru3/Pr2/AC/AS4	Microcategoría: Escuchar la exposición del docente.
A_Ru3/Pr2/AC/AS5	Microcategoría: Leer los contenidos alojados en la plataforma.
A_Ru3/Pr2/AC/AS6	Microcategoría: Leer un artículo científico.
A_Ru3/Pr2/AC/AS7	Microcategoría: Leer una guía u orientaciones generales de estudio.
A_Ru3/Pr2/AC/AS8	Microcategoría: Leer materiales/documentos disponibles en la plataforma.
A_Ru3/Pr2/AC/AS9	Microcategoría: Leer un documento (ej.: ensayo, jurisprudencia, etc.).
A_Ru3/Pr2/AC/AS10	Microcategoría: Observar el desempeño del docente.
A_Ru3/Pr2/AC/AS11	Microcategoría: Observar en el laboratorio microorganismos.
A_Ru3/Pr2/AC/AS12	Microcategoría: Observar el entorno.
A_Ru3/Pr2/AC/AS13	Microcategoría: Observar una obra teatral.
A_Ru3/Pr2/AC/AS14	Microcategoría: Visionar una demostración.

A_Ru3/Pr2/AC/AS15	Microcategoría: Visionar una película o fragmento de video.
A_Ru3/Pr2/AC/AS16	Microcategoría: Visitar una entidad o zona de trabajo para observar.
A_Ru1/2/3/Pr2/AC/GI	Subcategoría: Actividades de gestión de la información.
A_Ru3/Pr2/AC/GI1	Microcategoría: Buscar un artículo científico.
A_Ru3/Pr2/AC/GI2	Microcategoría: Analizar una/s noticia/s.
A_Ru3/Pr2/AC/GI3	Microcategoría: Analizar un documento a partir de un guion o pauta.
A_Ru3/Pr2/AC/GI4	Microcategoría: Analizar una película o fragmento de video.
A_Ru3/Pr2/AC/GI5	Microcategoría: Analizar información o datos.
A_Ru3/Pr2/AC/GI6	Microcategoría: Analizar un/os fragmento/s de audio.
A_Ru3/Pr2/AC/GI7	Microcategoría: Buscar información de modo independiente y no dirigida.
A_Ru3/Pr2/AC/GI8	Microcategoría: Buscar información en fuentes recomendadas.
A_Ru3/Pr2/AC/GI9	Microcategoría: Buscar relaciones entre la teoría y documentos (convenio, proyecto, etc.).
A_Ru3/Pr2/AC/GI10	Microcategoría: Buscar noticias de prensa.
A_Ru3/Pr2/AC/GI11	Microcategoría: Comparar sistemas fonológicos.
A_Ru3/Pr2/AC/GI12	Microcategoría: Enumerar conceptos e ideas.
A_Ru3/Pr2/AC/GI13	Microcategoría: Explorar en bases de datos.
A_Ru3/Pr2/AC/GI14	Microcategoría: Realizar un mapa conceptual del contenido.
A_Ru3/Pr2/AC/GI15	Microcategoría: Recoger datos.
A_Ru3/Pr2/AC/GI16	Microcategoría: Reflexionar sobre noticias o problemáticas.
A_Ru3/Pr2/AC/GI17	Microcategoría: Sintetizar
A_Ru1/2/3/Pr2/AC/AP	Subcategoría: Actividades de aplicación.
A_Ru3/Pr2/AC/AP1	Microcategoría: Resolver problemas matemáticos sin presencia docente.
A_Ru3/Pr2/AC/AP2	Microcategoría: Desarrollar una aplicación práctica en el laboratorio.
A_Ru3/Pr2/AC/AP3	Microcategoría: Practicar con ejercicios los contenidos explicados.
A_Ru3/Pr2/AC/AP4	Microcategoría: Resolver un caso, supuesto o problema.
A_Ru3/Pr2/AC/AP5	Microcategoría: Resolver problemas (cálculo) en clase con ayuda docente.
A_Ru3/Pr2/AC/AP6	Microcategoría: Role-playing.
A_Ru1/2/3/Pr2/AC/CO	Subcategoría: Actividades de comunicación.
A_Ru3/Pr2/AC/CO1	Microcategoría: Asistir a tutoría.
A_Ru3/Pr2/AC/CO2	Microcategoría: Presentar corrección de problemas en la pizarra.
A_Ru3/Pr2/AC/CO3	Microcategoría: Debatir.
A_Ru3/Pr2/AC/CO4	Microcategoría: Defender un trabajo.
A_Ru3/Pr2/AC/CO5	Microcategoría: Desarrollar una entrevista.
A_Ru3/Pr2/AC/CO6	Microcategoría: Exponer.
A_Ru3/Pr2/AC/CO7	Microcategoría: Llegar acuerdos.

A_Ru3/Pr2/AC/CO8	Microcategoría: Participar en una dinámica de preguntas y respuestas.
A_Ru3/Pr2/AC/CO9	Microcategoría: Participar en una sesión grupal de repaso o conclusiones.
A_Ru3/Pr2/AC/CO10	Microcategoría: Participar en dinámicas grupales (ej.: Lluvia de ideas).
A_Ru3/Pr2/AC/CO11	Microcategoría: Presentar un caso.
A_Ru3/Pr2/AC/CO12	Microcategoría: Poner en común.
A_Ru3/Pr2/AC/CO13	Microcategoría: Presentarse.
A_Ru3/Pr2/AC/CO14	Microcategoría: Participar en videoconferencias.
A_Ru3/Pr2/AC/CO15	Microcategoría: Solicitar ayuda y recibir orientación en el foro.
A_Ru3/Pr2/AC/CO16	Microcategoría: Exponer opinión.
A_Ru1/2/3/Pr2/AC/PR	Subcategoría: Actividades productivas.
A_Ru3/Pr2/AC/PR1	Microcategoría: Planificar una propuesta de intervención o plan de trabajo.
A_Ru3/Pr2/AC/PR2	Microcategoría: Desarrollar un tema del programa.
A_Ru3/Pr2/AC/PR3	Microcategoría: Dibujar.
A_Ru3/Pr2/AC/PR4	Microcategoría: Diseñar una web.
A_Ru3/Pr2/AC/PR5	Microcategoría: Planificar un diagnóstico.
A_Ru3/Pr2/AC/PR6	Microcategoría: Definir conceptos.
A_Ru3/Pr2/AC/PR7	Microcategoría: Diseñar un proyecto de trabajo.
A_Ru3/Pr2/AC/PR8	Microcategoría: Elaborar un diario o cuaderno de campo.
A_Ru3/Pr2/AC/PR9	Microcategoría: Elaborar una presentación PowerPoint.
A_Ru3/Pr2/AC/PR10	Microcategoría: Elaborar una maqueta digital.
A_Ru3/Pr2/AC/PR11	Microcategoría: Elaborar/presentar una carpeta de actividades o portafolio.
A_Ru3/Pr2/AC/PR12	Microcategoría: Escribir en un blog.
A_Ru3/Pr2/AC/PR13	Microcategoría: Escribir en un wiki.
A_Ru3/Pr2/AC/PR14	Microcategoría: Obtener un producto en el laboratorio.
A_Ru3/Pr2/AC/PR15	Microcategoría: Producir un material de lectura.
A_Ru3/Pr2/AC/PR16	Microcategoría: Producir materiales audiovisuales.
A_Ru3/Pr2/AC/PR17	Microcategoría: Realizar una composición escrita, ensayo.
A_Ru3/Pr2/AC/PR18	Microcategoría: Microcategoría: Redactar un/os caso/s.
A_Ru3/Pr2/AC/PR19	Microcategoría: Redactar un informe de resultados.
A_Ru3/Pr2/AC/PR20	Microcategoría: Redactar cumplimentar un informe de prácticas.
A_Ru3/Pr2/AC/PR21	Microcategoría: Redactar las normas de trabajo en grupo.
A_Ru3/Pr2/AC/PR22	Microcategoría: Responder a una serie de preguntas cortas.
A_Ru3/Pr2/AC/PR23	Microcategoría: Resumir una sesión práctica.
A_Ru3/Pr2/AC/PR24	Microcategoría: Transcribir fragmentos de audio.
A_Ru1/2/3/Pr2/AC/EX	Subcategoría: Actividades experienciales.
A_Ru3/Pr2/AC/EX1	Microcategoría: Dirigir una sesión práctica para la clase.

A_Ru3/Pr2/AC/EX2	Microcategoría: Desarrollar prácticas en un contexto real de aprendizaje (ej.: hospital, empresa, etc.).
A_Ru3/Pr2/AC/EX3	Microcategoría: Participar en un simulacro.
A_Ru3/Pr2/AC/EX4	Microcategoría: Trabajar con un simulador.
A_Ru1/2/3/Pr2/AC/EV	Subcategoría: Actividades evaluativas.
A_Ru3/Pr2/AC/EV1	Microcategoría: Responder preguntas cortas tras una sesión de clases.
A_Ru3/Pr2/AC/EV2	Microcategoría: Autoevaluar un trabajo.
A_Ru3/Pr2/AC/EV3	Microcategoría: Coevaluar o evaluación por pares de un trabajo.
A_Ru3/Pr2/AC/EV4	Microcategoría: Mantener una entrevista de evaluación con el docente.
A_Ru3/Pr2/AC/EV5	Microcategoría: Realizar un examen o prueba escrita.
A_Ru3/Pr2/AC/EV6	Microcategoría: Participar de una prueba oral.
A_Ru3/Pr2/AC/EV7	Microcategoría: Recibir feedback del docente.
A_Ru3/Pr2/AC/EV8	Microcategoría: Realizar una prueba para evaluar conocimientos previos
A_Ru3/Pr2/AC/EV9	Microcategoría: Responder un cuestionario de autoevaluación.

Una vez presentada la tabla 25, que contenía el conjunto de actividades de aprendizaje analizadas en cada rúbrica, se procede a explicar cada tipología de actividades.

5.6.1.1.2.1. Subcategoría: Actividades asimilativas.

Se refieren a actividades que permiten comprender determinados conceptos mediante la lectura de los contenidos objeto de estudio, el visionado de películas, la escucha de exposiciones magistrales y el desarrollo de prácticas de observación. A continuación, se presenta la tabla 27, que contiene un listado sobre la tipología de actividades asimilativas que se analizaron en las rúbricas de evaluación.

Tabla 27. Identificación de la subcategoría: Actividades asimilativas

Códigos	Unidades de análisis
A_Ru1/2/3/(categoría)	Grupo de categorías de los artículos (A_Ru1 / A_Ru2 / A_Ru3)
A_Ru1/2/3/Pr2	Macro categoría: Propósito de las rúbricas 2.
A_Ru1/2/3/Pr2/AC	Categoría: Actividades de aprendizaje.
A_Ru1/2/3/Pr2/AC/AS	Subcategoría: Actividades asimilativas.
A_Ru3/Pr2/AC/AS1	Microcategoría: Asistir a unas jornadas.
A_Ru3/Pr2/AC/AS2	Microcategoría: Asistir a un taller de búsqueda de información.
A_Ru3/Pr2/AC/AS3	Microcategoría: Escuchar la explicación de una actividad.
A_Ru3/Pr2/AC/AS4	Microcategoría: Escuchar la exposición del docente.
A_Ru3/Pr2/AC/AS5	Microcategoría: Leer los contenidos alojados en la plataforma.
A_Ru3/Pr2/AC/AS6	Microcategoría: Leer un artículo científico.
A_Ru3/Pr2/AC/AS7	Microcategoría: Leer una guía u orientaciones generales de estudio.
A_Ru3/Pr2/AC/AS8	Microcategoría: Leer materiales disponibles en la plataforma.
A_Ru3/Pr2/AC/AS9	Microcategoría: Leer un documento (ensayo, jurisprudencia, etc.).
A_Ru3/Pr2/AC/AS10	Microcategoría: Observar el desempeño del docente.
A_Ru3/Pr2/AC/AS11	Microcategoría: Observar en el laboratorio microorganismos.
A_Ru3/Pr2/AC/AS12	Microcategoría: Observar el entorno.
A_Ru3/Pr2/AC/AS13	Microcategoría: Observar una obra teatral.
A_Ru3/Pr2/AC/AS14	Microcategoría: Visionar una demostración.
A_Ru3/Pr2/AC/AS15	Microcategoría: Visionar una película o fragmento de video.
A_Ru3/Pr2/AC/AS16	Microcategoría: Visitar una entidad o zona de trabajo con la finalidad de observar.

5.6.1.1.2.2. Subcategoría: Actividades de gestión de la información.

Son actividades destinadas a buscar, recoger, contrastar, sintetizar, analizar y comprender todo tipo de información (conceptos, ideas o datos) información referida a un problema, un caso o una situación de aprendizaje. Son actividades que generalmente siguen a otras basadas en la asimilación. Esta subcategoría de actividades, se despliega en la tabla 28, que muestra la clasificación de actividades de gestión de información, analizadas en las rúbricas de evaluación.

Tabla 28. Identificación de la subcategoría: Actividades de gestión de la información

Códigos	Unidades de análisis
A_Ru1/2/3/(categoría)	Grupo de categorías de los artículos (A_Ru1 / A_Ru2 / A_Ru3)
A_Ru1/2/3/Pr2	Macro categoría: Propósito de las rúbricas 2.
A_Ru1/2/3/Pr2/AC	Categoría: Actividades de aprendizaje.
A_Ru1/2/3/Pr2/AC/GI	Subcategoría: Actividades de gestión de la información.
A_Ru3/Pr2/AC/GI1	Micro categoría: Buscar un artículo científico.
A_Ru3/Pr2/AC/GI2	Micro categoría: Analizar una/s noticia/s.
A_Ru3/Pr2/AC/GI3	Micro categoría: Analizar un documento a partir de un guion o pauta.
A_Ru3/Pr2/AC/GI4	Micro categoría: Analizar una película o fragmento de video.
A_Ru3/Pr2/AC/GI5	Micro categoría: Analizar información o datos.
A_Ru3/Pr2/AC/GI6	Micro categoría: Analizar un/os fragmento/s de audio.
A_Ru3/Pr2/AC/GI7	Micro categoría: Buscar información de modo independiente y no dirigida.
A_Ru3/Pr2/AC/GI8	Micro categoría: Buscar información en fuentes recomendadas.
A_Ru3/Pr2/AC/GI9	Micro categoría: Buscar relaciones entre la teoría y documentos trabajados (convenio, proyecto, etc.)
A_Ru3/Pr2/AC/GI10	Micro categoría: Buscar noticias de prensa.
A_Ru3/Pr2/AC/GI11	Micro categoría: Comparar sistemas fonológicos.
A_Ru3/Pr2/AC/GI12	Micro categoría: Enumerar conceptos e ideas.
A_Ru3/Pr2/AC/GI13	Micro categoría: Explorar en bases de datos.
A_Ru3/Pr2/AC/GI14	Micro categoría: Realizar un mapa conceptual del contenido.
A_Ru3/Pr2/AC/GI15	Micro categoría: Recoger datos.
A_Ru3/Pr2/AC/GI16	Micro categoría: Reflexionar sobre noticias o problemáticas.
A_Ru3/Pr2/AC/GI17	Micro categoría: Sintetizar.

5.6.1.1.2.3. Subcategoría: Actividades aplicación.

Son actividades relacionadas con la capacidad de resolver ejercicios o problemas aplicando fórmulas, principios o contenidos estudiados (v. g.: resolver un caso práctico, aplicaciones prácticas en laboratorio, etc.). Esta subcategoría de actividades, contiene la siguiente clasificación que se muestra en la tabla 29:

Tabla 29. Identificación de la subcategoría: Actividades de aplicación

Códigos	Unidades de análisis
A_Ru1/2/3/(categoría)	Grupo de categorías de los artículos (A_Ru1 / A_Ru2 / A_Ru3)
A_Ru1/2/3/Pr2	Macro categoría: Propósito de las rúbricas 2.
A_Ru1/2/3/Pr2/AC	Categoría: Actividades de aprendizaje.
A_Ru1/2/3/Pr2/AC/AP	Subcategoría: Actividades de aplicación.
A_Ru3/Pr2/AC/AP1	Microcategoría: Resolver problemas matemáticos sin presencia docente.
A_Ru3/Pr2/AC/AP2	Microcategoría: Desarrollar una aplicación práctica en el laboratorio.
A_Ru3/Pr2/AC/AP3	Microcategoría: Practicar con ejercicios los contenidos explicados.
A_Ru3/Pr2/AC/AP4	Microcategoría: Resolver un caso, supuesto o problema.
A_Ru3/Pr2/AC/AP5	Microcategoría: Resolver problemas (cálculo) en clase con ayuda docente.
A_Ru3/Pr2/AC/AP6	Microcategoría: Role-playing.

5.6.1.1.2.4. Subcategoría: Actividades comunicativas

Estas actividades desarrollan habilidades relacionadas con exponer, defender un trabajo, discutir, debatir e intercambiar información, participación en tutorías, dinámicas de grupo y/o estrategias didácticas (v. g: tormenta de ideas). Esta subcategoría de actividades se compone de la siguiente clasificación, que se muestra en la tabla 30:

Tabla 30. Identificación de la subcategoría: Actividades de comunicación.

Códigos	Unidades de análisis
A_Ru1/2/3/(categoría)	Grupo de categorías de los artículos (A_Ru1 / A_Ru2 / A_Ru3)
A_Ru1/2/3/Pr2	Macro categoría: Propósito de las rúbricas 2.
A_Ru1/2/3/Pr2/AC	Categoría: Actividades de aprendizaje.
A_Ru1/2/3/Pr2/AC/CO	Subcategoría: Actividades de comunicación.
A_Ru3/Pr2/AC/CO1	Micro categoría: Asistir a tutoría.
A_Ru3/Pr2/AC/CO2	Micro categoría: Presentar corrección de problemas en la pizarra.
A_Ru3/Pr2/AC/CO3	Micro categoría: Debatir.
A_Ru3/Pr2/AC/CO4	Micro categoría: Defender un trabajo.
A_Ru3/Pr2/AC/CO5	Micro categoría: Desarrollar una entrevista.
A_Ru3/Pr2/AC/CO6	Micro categoría: Exponer.
A_Ru3/Pr2/AC/CO7	Micro categoría: Llegar acuerdos.
A_Ru3/Pr2/AC/CO8	Micro categoría: Participar en una dinámica de preguntas y respuestas.
A_Ru3/Pr2/AC/CO9	Micro categoría: Participar en una sesión grupal de repaso o conclusiones.
A_Ru3/Pr2/AC/CO10	Micro categoría: Participar en dinámicas grupales (ej.: Lluvia de ideas).
A_Ru3/Pr2/AC/CO11	Micro categoría: Presentar un caso.
A_Ru3/Pr2/AC/CO12	Micro categoría: Poner en común.
A_Ru3/Pr2/AC/CO13	Micro categoría: Presentarse.
A_Ru3/Pr2/AC/CO14	Micro categoría: Participar en videoconferencias.
A_Ru3/Pr2/AC/CO15	Micro categoría: Solicitar ayuda y recibir orientación en el foro.
A_Ru3/Pr2/AC/CO16	Micro categoría: Exponer opinión.

5.6.1.1.2.5. Subcategoría: Actividades productivas.

Son actividades dirigidas a la adquisición de habilidades referidas a diseñar y aplicar algún dispositivo, documento o recurso (web, diario de campo, proyecto, informe de práctica, etc.). Las actividades productivas se concretan en tareas como: escribir un ensayo, redactar un informe, diseñar un proyecto u hoja de prácticas y componer o crear un producto tal como una página web, una presentación o

representación. Esta subcategoría de actividades se establece a partir de la siguiente clasificación que se muestra en la tabla 31:

Tabla 31. Identificación de la subcategoría: Actividades productivas.

Códigos	Unidades de análisis
A_Ru1/2/3/(categoría)	Grupo de categorías de los artículos (A_Ru1 / A_Ru2 / A_Ru3)
A_Ru1/2/3/Pr2	Macro categoría: Propósito de las rúbricas 2.
A_Ru1/2/3/Pr2/AC	Categoría: Actividades de aprendizaje.
A_Ru1/2/3/Pr2/AC/PR	Subcategoría: Actividades productivas.
A_Ru3/Pr2/AC/PR1	Micro categoría: Planificar una propuesta de intervención /plan de trabajo.
A_Ru3/Pr2/AC/PR2	Micro categoría: Desarrollar un tema del programa.
A_Ru3/Pr2/AC/PR3	Micro categoría: Dibujar.
A_Ru3/Pr2/AC/PR4	Micro categoría: Diseñar una web.
A_Ru3/Pr2/AC/PR5	Micro categoría: Planificar un diagnóstico.
A_Ru3/Pr2/AC/PR6	Micro categoría: Definir conceptos.
A_Ru3/Pr2/AC/PR7	Micro categoría: Diseñar un proyecto de trabajo.
A_Ru3/Pr2/AC/PR8	Micro categoría: Elaborar un diario o cuaderno de campo.
A_Ru3/Pr2/AC/PR9	Micro categoría: Elaborar una presentación PowerPoint.
A_Ru3/Pr2/AC/PR10	Micro categoría: Elaborar una maqueta digital.
A_Ru3/Pr2/AC/PR11	Micro categoría: Elaborar una carpeta de actividades o portafolio.
A_Ru3/Pr2/AC/PR12	Micro categoría: Escribir en un blog.
A_Ru3/Pr2/AC/PR13	Micro categoría: Escribir en un wiki.
A_Ru3/Pr2/AC/PR14	Micro categoría: Obtener un producto en el laboratorio.
A_Ru3/Pr2/AC/PR15	Micro categoría: Producir un material de lectura.
A_Ru3/Pr2/AC/PR16	Micro categoría: Producir materiales audiovisuales.
A_Ru3/Pr2/AC/PR17	Micro categoría: Realizar una composición escrita, ensayo.
A_Ru3/Pr2/AC/PR18	Micro categoría: Redactar un/os caso/s.
A_Ru3/Pr2/AC/PR19	Micro categoría: Redactar un informe de resultados.
A_Ru3/Pr2/AC/PR20	Micro categoría: Redactar cumplimentar un informe de prácticas
A_Ru3/Pr2/AC/PR21	Micro categoría: Redactar las normas de trabajo en grupo.
A_Ru3/Pr2/AC/PR22	Micro categoría: Responder a una serie de preguntas cortas.
A_Ru3/Pr2/AC/PR23	Micro categoría: Resumir una sesión práctica.
A_Ru3/Pr2/AC/PR24	Micro categoría: Transcribir fragmentos de audio.

5.6.1.1.2.6. Subcategoría: Actividades experienciales.

Son actividades dirigidas a desarrollar la capacidad de desenvolverse en ambientes próximos al ejercicio profesional futuro (hospital, centro educativo, empresa, entorno virtual, etc.). Esta subcategoría de actividades, contiene la siguiente clasificación, que se presenta en la tabla 32:

Tabla 32. Identificación de la subcategoría: Actividades experienciales.

Códigos	Unidades de análisis
A_Ru1/2/3/(categoría)	Grupo de categorías de los artículos (A_Ru1 / A_Ru2 / A_Ru3)
A_Ru1/2/3/Pr2	Macro categoría: Propósito de las rúbricas 2.
A_Ru1/2/3/Pr2/AC	Categoría: Actividades de aprendizaje.
A_Ru1/2/3/Pr2/AC/EX	Subcategoría: Actividades experienciales.
A_Ru3/Pr2/AC/EX1	Microcategoría: Dirigir una sesión práctica para la clase.
A_Ru3/Pr2/AC/EX2	Microcategoría: Desarrollar prácticas en un contexto real de aprendizaje (ej.: hospital, empresa, etc.).
A_Ru3/Pr2/AC/EX3	Microcategoría: Participar en un simulacro.
A_Ru3/Pr2/AC/EX4	Microcategoría: Trabajar con un simulador.

5.6.1.1.2.7. Subcategoría: Actividades evaluativas.

Son actividades destinadas a desarrollar la habilidad de responder cuestiones tras una sesión de clase, autoevaluar-coevaluar trabajos, realizar un examen práctico/teórico, próximo al ejercicio profesional futuro (hospital, centro educativo, empresa, etc.). Las actividades descritas anteriormente puedan emplearse para evaluar al alumnado, aunque en este tipo de actividades ese objetivo es el principal. Esta subcategoría de actividades se compone de la siguiente clasificación que aparece en la tabla 33:

Tabla 33. Identificación de la subcategoría: Actividades evaluativas.

Códigos	Unidades de análisis
A_Ru1/2/3/(categoría)	Grupo de categorías de los artículos (A_Ru1 / A_Ru2 / A_Ru3)
A_Ru1/2/3/Pr2	Macro categoría: Propósito de las rúbricas 2.
A_Ru1/2/3/Pr2/AC	Categoría: Actividades de aprendizaje.
A_Ru1/2/3/Pr2/AC/EV	Subcategoría: Actividades evaluativas.
A_Ru3/Pr2/AC/EV	Micro categoría: Responder preguntas cortas tras una sesión de clases.
A_Ru3/Pr2/AC/EV1	Micro categoría: Autoevaluar un trabajo.
A_Ru3/Pr2/AC/EV2	Micro categoría: Coevaluar o evaluación por pares de un trabajo.
A_Ru3/Pr2/AC/EV3	Micro categoría: Mantener una entrevista de evaluación con el docente.
A_Ru3/Pr2/AC/EV4	Micro categoría: Realizar un examen o prueba escrita.
A_Ru3/Pr2/AC/EV5	Micro categoría: Participar de una prueba oral.
A_Ru3/Pr2/AC/EV6	Micro categoría: Recibir feedback del docente.
A_Ru3/Pr2/AC/EV7	Micro categoría: Realizar una prueba para evaluar conocimientos previos
A_Ru3/Pr2/AC/EV8	Micro categoría: Responder un cuestionario de autoevaluación.
A_Ru3/Pr2/AC/EV9	Micro categoría: Responder preguntas cortas tras una sesión de clases.

5.6.1.1.3. Categoría 1.3. Competencias genéricas

Esta categoría la conforman las rúbricas que evalúan las competencias genéricas instrumentales, interpersonales y sistemáticas propuestas en el Proyecto Tuning. A continuación se presentan las subcategorías (tipología de competencias) y microcategorías (descriptores de las competencias) que se han identificado en el análisis de las rúbricas y que han sido extraídos de una selección de los indicadores que se presentan en cada bloque de competencias (instrumentales, interpersonales y sistemáticas) que propone Tuning (González y Wagenaar, 2003, p.81).

A continuación se presenta la tabla 34, que especifica el número de competencias genéricas en cada clasificación:

Tabla 34. Número de competencias genéricas de cada tipología (González y Wagenaar, 2003)

Categoría. Tipología de competencias	<i>f</i>	%
Subcategoría: Competencias instrumentales	10	33,33
Subcategoría: Competencias interpersonales	8	26,66
Subcategoría: Competencias instrumentales	12	40
Total	30	100

También, se expone la tabla 35, que muestra un resumen de la categoría competencias genéricas con todas las unidades de análisis junto con un código identificativo y exclusivo para cada una de ellas:

Tabla 35. Identificación de la categoría: Competencias Genéricas

Códigos	Unidades de análisis
A_Ru1/2/3/(categoría)	Grupo de categorías de los artículos (A_Ru1 / A_Ru2 / A_Ru3)
A_Ru1/2/3/Pr3	Macro categoría 1: Propósito de las rúbricas.
A_Ru1/2/3/Pr3/CG	Categoría 1.3: Competencias genéricas.
A_Ru1/2/3/Pr3/CG/IM	Subcategoría: Competencia Instrumental.
A_Ru2/3/Pr3/CG/IM1	Microcategoría: Capacidad de análisis y síntesis.
A_Ru2/3/Pr3/CG/IM2	Microcategoría: Capacidad de organizar y planificar.
A_Ru2/3/Pr3/CG/IM3	Microcategoría: Conocimientos generales básicos.
A_Ru2/3/Pr3/CG/IM4	Microcategoría: Conocimientos básicos de la profesión.
A_Ru2/3/Pr3/CG/IM5	Microcategoría: Comunicación oral y escrita en la propia lengua.
A_Ru2/3/Pr3/CG/IM6	Microcategoría: Conocimiento de una segunda lengua.
A_Ru2/3/Pr3/CG/IM7	Microcategoría: Habilidades básicas de manejo del ordenador.
A_Ru2/3/Pr3/CG/IM8	Microcategoría: Habilidades de gestión de la información.
A_Ru2/3/Pr3/CG/IM9	Microcategoría: Resolución de problemas.
A_Ru2/3/Pr3/CG/IM10	Microcategoría: Toma de decisiones.
A_Ru1/2/3/Pr3/CG/IP	Subcategoría: Competencia Interpersonal.
A_Ru2/3/Pr3/CG/IP1	Microcategoría: Capacidad crítica y autocrítica.
A_Ru2/3/Pr3/CG/IP2	Microcategoría: Trabajo en equipo.
A_Ru2/3/Pr3/CG/IP3	Microcategoría: Habilidades interpersonales.
A_Ru2/3/Pr3/CG/IP4	Microcategoría: Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar.
A_Ru2/3/Pr3/CG/IP5	Microcategoría: Capacidad de comunicarse con expertos de otras áreas.

A_Ru2/3/Pr3/CG/IP6	Microcategoría: Apreciación de la diversidad y multiculturalidad.
A_Ru2/3/Pr3/CG/IP7	Microcategoría: Habilidad de trabajar en un contexto internacional.
A_Ru2/3/Pr3/CG/IP8	Microcategoría: Compromiso ético.
A_Ru1/2/3/Pr3/CG/SI	Subcategoría: Competencia sistemática.
A_Ru2/3/Pr3/CG/SI1	Microcategoría: Capacidad de aplicar conocimientos en la práctica.
A_Ru2/3/Pr3/CG/SI2	Microcategoría: Habilidades de investigación.
A_Ru2/3/Pr3/CG/SI3	Microcategoría: Capacidad de aprender.
A_Ru2/3/Pr3/CG/SI4	Microcategoría: Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones.
A_Ru2/3/Pr3/CG/SI5	Microcategoría: Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad).
A_Ru2/3/Pr3/CG/SI6	Microcategoría: Liderazgo.
A_Ru2/3/Pr3/CG/SI7	Microcategoría: Conocimiento de culturas y costumbres de otros países.
A_Ru2/3/Pr3/CG/SI8	Microcategoría: Habilidad para trabajar de forma autónoma.
A_Ru2/3/Pr3/CG/SI9	Microcategoría: Diseño y gestión de proyectos.
A_Ru2/3/Pr3/CG/SI10	Microcategoría: Iniciativa y espíritu emprendedor.
A_Ru2/3/Pr3/CG/SI11	Microcategoría: Preocupación por la calidad.
A_Ru2/3/Pr3/CG/SI12	Microcategoría: Motivación de logro.
A_Ru1/2/3/Pr3/CG/C	Subcategoría: Combinación de competencias genéricas.
A_Ru1/2/3/Pr3/CG/C/IM/SI	Microcategoría: Combinación de instrumentales y sistemáticas.
A_Ru1/2/3/Pr3/CG/C/IM/IP	Microcategoría: Combinación de instrumentales e interpersonales.
A_Ru1/2/3/Pr3/CG/C/SI/IP	Microcategoría: Combinación de sistemáticas e interpersonales.

Una vez presentada la tabla resumen sobre las competencias genéricas, se procede a explicar cada tipología de competencias.

5.6.1.1.3.1. Subcategoría: Competencias instrumentales

Son competencias referidas a habilidades cognitivas (analizar, sintetizar, organizar...), metodológicas (tomar decisiones o resolver problemas), tecnológicas (manejo de recursos informáticos), y lingüísticas (comunicación oral y escrita). Las competencias instrumentales contienen la siguiente clasificación que se muestra en la tabla 36:

Tabla 36. Identificación de la subcategoría: Competencias Instrumentales

Códigos	Unidades de análisis
A_Ru1/2/3/(categoría)	Grupo de categorías de los artículos (A_Ru1 / A_Ru2 / A_Ru3)
A_Ru1/2/3/Pr3	Macro categoría 1: Propósito de las rúbricas.
A_Ru1/2/3/Pr3/CG	Categoría 3.1: Competencias genéricas.
A_Ru1/2/3/Pr3/CG/IM	Subcategoría: Competencias Instrumentales
A_Ru2/3/Pr3/CG/IM1	Microcategoría: Capacidad de análisis y síntesis.
A_Ru2/3/Pr3/CG/IM2	Microcategoría: Capacidad de organizar y planificar.
A_Ru2/3/Pr3/CG/IM3	Microcategoría: Conocimientos generales básicos.
A_Ru2/3/Pr3/CG/IM4	Microcategoría: Conocimientos básicos de la profesión.
A_Ru2/3/Pr3/CG/IM5	Microcategoría: Comunicación oral y escrita en la propia lengua.
A_Ru2/3/Pr3/CG/IM6	Microcategoría: Conocimiento de una segunda lengua.
A_Ru2/3/Pr3/CG/IM7	Microcategoría: Habilidades básicas de manejo del ordenador.
A_Ru2/3/Pr3/CG/IM8	Microcategoría: Habilidades de gestión de la información.
A_Ru2/3/Pr3/CG/IM9	Microcategoría: Resolución de problemas.
A_Ru2/3/Pr3/CG/IM10	Microcategoría: Toma de decisiones.

5.6.1.1.3.2. Subcategoría: Competencias interpersonales.

Son competencias relacionadas con capacidades individuales (pensamiento crítico) y sociales (trabajar en equipo o la expresión de compromiso social o ético). Las competencias sistemáticas contiene la siguiente clasificación que se muestra en la tabla 37:

Tabla 37. Identificación de la categoría Competencias Interpersonal

Códigos	Unidades de análisis
A_Ru1/2/3/(categoría)	Grupo de categorías de los artículos (A_Ru1 / A_Ru2 / A_Ru3)
A_Ru1/2/3/Pr3	Macro categoría: Propósito de las rúbricas 3.
A_Ru1/2/3/Pr3/CG	Categoría: Competencias genéricas.
A_Ru1/2/3/Pr3/CG/IP	Subcategoría: Competencias Interpersonales.
A_Ru2/3/Pr3/CG/IP1	Micro categoría: Capacidad crítica y autocrítica.
A_Ru2/3/Pr3/CG/IP2	Micro categoría: Trabajo en equipo.
A_Ru2/3/Pr3/CG/IP3	Micro categoría: Habilidades interpersonales.
A_Ru2/3/Pr3/CG/IP4	Micro categoría: Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar.
A_Ru2/3/Pr3/CG/IP5	Micro categoría: Capacidad para comunicarse con expertos de otra áreas.
A_Ru2/3/Pr3/CG/IP6	Micro categoría: Apreciación de la diversidad y multiculturalidad.
A_Ru2/3/Pr3/CG/IP7	Micro categoría: Habilidad de trabajar en un contexto internacional.
A_Ru2/3/Pr3/CG/IP8	Micro categoría: Compromiso ético.

5.6.1.1.3.3. Subcategoría: Competencias sistemáticas.

Son competencias referidas a la capacidad de desenvolverse en escenarios profesionales y académicos, investigar, poseer espíritu emprendedor, ser autónomo, adaptarse a nuevas situaciones, etc. Son competencias que permiten al individuo ver cómo las partes de un todo se relacionan y se agrupan para realizar mejoras en los sistemas como totalidad y elaborar nuevos sistemas. Estas competencias requieren el desarrollo de las competencias instrumentales e interpersonales para ser adquiridas. Las competencias sistemáticas contienen la siguiente clasificación que se muestra en la tabla 38:

Tabla 38. Identificación de la subcategoría: Competencias sistemáticas

Códigos	Unidades de análisis
A_Ru1/2/3/(categoría)	Grupo de categorías de los artículos (A_Ru1 / A_Ru2 / A_Ru3)
A_Ru1/2/3/Pr3	Macro categoría: Propósito de las rúbricas 3.
A_Ru1/2/3/Pr3/CG	Categoría: Competencias genéricas.
A_Ru1/2/3/Pr3/CG/SI	Subcategoría: Competencias sistemáticas.
A_Ru2/3/Pr3/CG/SI1	Micro categoría: Capacidad de aplicar conocimientos en la práctica.
A_Ru2/3/Pr3/CG/SI2	Micro categoría: Habilidades de investigación.
A_Ru2/3/Pr3/CG/SI3	Micro categoría: Capacidad de aprender.
A_Ru2/3/Pr3/CG/SI4	Micro categoría: Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones.
A_Ru2/3/Pr3/CG/SI5	Micro categoría: Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad).
A_Ru2/3/Pr3/CG/SI6	Micro categoría: Liderazgo.
A_Ru2/3/Pr3/CG/SI7	Micro categoría: Conocimiento de culturas y costumbres de otros países.
A_Ru2/3/Pr3/CG/SI8	Micro categoría: Habilidad para trabajar de forma autónoma.
A_Ru2/3/Pr3/CG/SI9	Micro categoría: Diseño y gestión de proyectos.
A_Ru2/3/Pr3/CG/SI10	Micro categoría: Iniciativa y espíritu emprendedor.
A_Ru2/3/Pr3/CG/SI11	Micro categoría: Preocupación por la calidad.
A_Ru2/3/Pr3/CG/SI12	Micro categoría: Motivación de logro.

5.6.1.1.3.4. Subcategoría: Combinación de las competencias genéricas

Esta subcategoría la compone la combinación de las competencias instrumentales, interpersonales y las sistemáticas. La clasificación de esta subcategoría se muestra en la tabla 39:

Tabla 39. Identificación de la subcategoría: Combinación de las competencias genéricas

Códigos	Unidades de análisis
A_Ru1/2/3/(categoría)	Grupo de categorías de los artículos (A_Ru1 / A_Ru2 / A_Ru3)
A_Ru1/2/3/Pr3	Macro categoría: Propósito de las rúbricas 3.
A_Ru1/2/3/Pr3/CG	Categoría: Competencias genéricas.
A_Ru1/2/3/Pr3/CG/C	Subcategoría: Combinación de competencias genéricas
A_Ru1/2/3/Pr3/CG/C/IM/SI	Microcategoría: Combinación de instrumentales y sistemáticas.
A_Ru1/2/3/Pr3/CG/C/IM/IP	Microcategoría: Combinación de instrumentales e interpersonales.
A_Ru1/2/3/Pr3/CG/C/SI/IP	Microcategoría: Combinación de sistemáticas e interpersonales.
A_Ru1/2/3/Pr3/CG/C/IM/IP/SI	Microcategoría: Combinación de instrumentales, interpersonales y sistemáticas.

5.6.1.1.4. Categoría 1.4: Componentes y subcomponentes de las competencias.

A continuación se muestran los componentes y subcomponentes que determinan la formación y consolidación de una competencia, según el modelo de competencia propuesto por De Miguel (2006). Este autor señala la importancia de evaluar el desarrollo de competencias valorando de forma integrada todos sus componentes (conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores), sin dejar en un segundo plano la evaluación de las destrezas o procedimientos que suelen trabajarse de forma parcial y sin vinculación aparente con el desempeño profesional.

De este modo, el concepto de competencia abarca la formación académica y el desempeño profesional, permitiendo que los futuros trabajadores sean bastante más que meros expertos (con conocimiento) en una o varias especialidades.

A continuación, se presenta la tabla 40, que muestra un resumen de la categoría “Componentes y subcomponentes de las competencias”, con todas las unidades de análisis junto a un código identificativo y exclusivo para cada una de ellas.

Tabla 40. Identificación de la categoría: Componentes y subcomponentes de las competencias

Códigos	Unidades de análisis
E/Ru/2/3/(categoría)	Grupo de categorías de los artículos (A_Ru2)
A_Ru2/3/Pr4	Macro categoría 1: Propósito de las rúbricas.
A_Ru2/Pr4/CC	Categoría 1.4: Componentes y subcomponentes de las competencias.
A_Ru2/Pr4/CC/CO	Subcategoría: Componente conocimientos.
A_Ru2/Pr4/CC/CO1	Microcategoría: Subcomponente conocimientos generales de aprendizaje.
A_Ru2/Pr4/CC/CO2	Microcategoría: Subcomponente conocimientos académicos referidos a la materia.
A_Ru2/Pr4/CC/CO3	Microcategoría: Subcomponente conocimientos vinculados al mundo profesional.
A_Ru2/Pr4/CC/HD	Subcategoría: Componente habilidades y destrezas.
A_Ru2/Pr4/CC/HD1	Microcategoría: Subcomponente habilidades y destrezas intelectuales.
A_Ru2/Pr4/CC/HD2	Microcategoría: Subcomponente habilidades y destrezas de comunicación.
A_Ru2/Pr4/CC/HD3	Microcategoría: Subcomponente habilidades y destrezas interpersonales.
A_Ru2/Pr4/CC/HD4	Microcategoría: Subcomponente habilidades y destrezas de organización y gestión personal.
A_Ru2/Pr4/CC/AV	Subcategoría: Componente actitudes y valores.
A_Ru2/Pr4/CC/AV1	Microcategoría: Subcomponente actitudes y valores referidos al desarrollo personal.
A_Ru2/Pr4/CC/AV2	Microcategoría: Subcomponente actitudes y valores referidos al compromiso personal.

Una vez presentada la tabla resumen sobre componentes y subcomponentes de las competencias se procede a explicar cada tipología de componentes.

5.6.1.1.4.1. Subcategoría: Componente conocimientos.

El componente *conocimientos* se refiere a la adquisición sistemática de conocimientos, clasificaciones, teorías, etc., relacionados con las materias científicas o el área profesional.

Tabla 41. Identificación de la subcategoría: Componente conocimientos

Códigos	Unidades de análisis
E/Ru/2/3/(categoría)	Grupo de categorías de los artículos (A_Ru2).
A_Ru2/3/Pr4	Macro categoría 1: Propósito de las rúbricas.
A_Ru2/Pr4/CC	Categoría 1.4: Componentes y subcomponentes de las competencias.
A_Ru2/Pr4/CC/CO	Subcategoría: Componente conocimientos.
A_Ru2/Pr4/CC/CO1	Microcategoría: Subcomponente conocimientos generales de aprendizaje.
A_Ru2/Pr4/CC/CO2	Microcategoría: Subcomponente conocimientos académicos referidos a la materia.
A_Ru2/Pr4/CC/CO3	Microcategoría: Subcomponente conocimientos vinculados al mundo profesional.

Los subcomponentes observados para identificar los tipos de conocimientos incluidos en la rúbrica, se pueden dividir en:

- Conocimientos generales para el aprendizaje: observar, identificar, procesar, seleccionar, organizar y evaluar situaciones de aprendizaje que requieren la capacidad para analizar, razonar y tomar decisiones.
- Conocimientos académicos referidos a la materia: 1) adquirir, comprender y sistematizar conocimientos esenciales para la materia; 2) interpretar situaciones o casos desde la óptica del conocimiento específico de una materia, a partir de enfoques teóricos o soluciones aplicadas. Se requiere producir nuevo conocimiento a partir del estudio de casos.
- Conocimientos vinculados al mundo profesional: 1) aplicar y utilizar conocimientos para la solución de problemas de tipo profesional; 2) conocer, obtener y desarrollar habilidades y competencias de empleabilidad para un ámbito profesional específico, realizando juicios y valoraciones fundamentados sobre escenarios complejos del campo profesional. Se requiere conocer los usos, procedimientos, terminología y contexto relacionados con las competencias profesionales para adaptar y aplicar el conocimiento a situaciones o casos reales.

5.6.1.1.4.2. Subcategoría: Componente habilidades y destrezas

El componente *habilidades y destrezas* se refiere al entrenamiento en procedimientos metodológicos aplicados relacionados con materias científicas o área profesional (organizar, aplicar, manipular, diseñar, planificar, realizar, etc.).

A continuación, se presenta la tabla 42, que ilustra los tipos de habilidades y destrezas evaluados en las rúbricas.

Tabla 42. Identificación de la subcategoría: Componente habilidades y destrezas

Códigos	Unidades de análisis
E/Ru/2/3/(categoría)	Grupo de categorías de los artículos (A_Ru2).
A_Ru2/3/Pr4	Macrocategoría 1: Propósito de las rúbricas.
A_Ru2/Pr4/CC	Categoría 1.4: Componentes y subcomponentes de las competencias.
A_Ru2/Pr4/CC/H/D	Subcategoría: Componente habilidades y destrezas.
A_Ru2/Pr4/CC/HD1	Microcategoría: Subcomponente habilidades y destrezas intelectuales.
A_Ru2/Pr4/CC/HD2	Microcategoría: Subcomponente habilidades y destrezas de comunicación.
A_Ru2/Pr4/CC/HD3	Microcategoría: Subcomponente habilidades y destrezas interpersonales.
A_Ru2/Pr4/CC/HD4	Microcategoría: Subcomponente habilidades y destrezas de organización y gestión personal.

Los subcomponentes observados para reconocer los tipos de habilidades y destrezas incluidos en la rúbrica, se pueden clasificar en:

- a) Habilidades y destrezas intelectuales: 1) adquirir estrategias de reflexión, síntesis y evaluación, que favorezcan el pensamiento propio; 2) producir, plantear e implementar conocimiento aplicado e instrumental que atienda a las necesidades de los casos; 3) resolver problemas de forma creativa y novedosa.
- b) Habilidades y destrezas de comunicación: 1) comunicar ideas, argumentar y elaborar conclusiones con efectividad para diferentes audiencias y ámbitos de aplicación; 2) expresarse de forma clara, estructurada y ajustada al discurso en función de la retroalimentación recibida. Empleo de la asertividad y de la capacidad para implicar a las personas en el discurso, planteando preguntas abiertas.

- c) Habilidades y destrezas interpersonales: desempeñar roles (líder, facilitador, secretario,...), respetar y prestar atención a las ideas de otros, debatir ideas u opiniones, expresar discrepancias, apoyar una argumentación, reconocer las aportaciones de los demás, reducir tensiones y mediar en conflictos, pedir aclaraciones a dudas, etc.
- d) Habilidades y destrezas de Organización/gestión personal: 1) adquisición de estrategias para resolver problemas, afrontando la incertidumbre de las situaciones planteadas; 2) planificar técnicas, métodos, recursos que permitan el desarrollo exitoso de una tarea, 3) gestionar procedimientos en función de criterios e indicadores de competencias en un grupo de profesionales, a través del consenso, el apoyo y la colaboración de todos; 4) identificar situaciones claves para planificar y ejecutar el estudio de un caso, anticipando los tiempos y recursos necesarios para el aprendizaje; 5) enfocar al grupo en su trabajo, dando consignas y regulando el tiempo de trabajo.

5.6.1.1.4.3. Subcategoría: Componente actitudes y valores

El componente *actitudes y valores* se refiere al desarrollo de habilidades necesarias para el ejercicio profesional: iniciativa, responsabilidad, autonomía, etc.

A continuación, se presenta la tabla 43, que ilustra los tipos de habilidades y destrezas evaluados en las rúbricas.

Tabla 43. Identificación de la subcategoría: Componente actitudes y valores

Códigos	Unidades de análisis
E/Ru/2/3/(categoría)	Grupo de categorías de los artículos (A_Ru2).
A_Ru2/3/Pr4	Macro categoría 1: Propósito de las rúbricas 4.
A_Ru2/Pr4/CC	Categoría 1.4: Componentes y subcomponentes de las competencias.
A_Ru2/Pr4/CC/AV	Subcategoría: Componente actitudes y valores.
A_Ru2/Pr4/CC/AV1	Microcategoría: Subcomponente actitudes y valores referidos al desarrollo personal.
A_Ru2/Pr4/CC/AV2	Microcategoría: Subcomponente actitudes y valores referidos al compromiso personal.

Los subcomponentes observados para identificar tipos de actitudes y valores incluidos en la rúbrica, se pueden descomponer en:

- a) Actitudes y valores de desarrollo personal: 1) desarrollar habilidades relacionadas con la formación permanente (*lifelong-learning*) con rigor

profesional; 2) aplicar los conocimientos de una profesión de forma autónoma y con habilidades instrumentales (ajuste, tolerancia, flexibilidad) en diversas situaciones novedosas e imprevistas, 3) expresar o demostrar aprecio; 4) intercambiar perspectivas y aportaciones, teniendo en cuenta las de los demás como oportunidades para seguir creciendo.

- b) Actitudes y valores de compromiso personal: 1) desarrollo de la motivación, la atención y esfuerzo para el aprendizaje; 2) poseer iniciativa y autonomía para poner solución a problemas con responsabilidad e implicación, valorando las ventajas y desventajas; 3) poner en práctica la escucha activa; 4) comprometerse con el cambio y el desarrollo social; 5) fomentar la cooperación frente a la competición; 6) asumir la diversidad y la pluralidad de identidades.

5.6.1.1.5. Categoría 1.5: Metodología y modalidades de enseñanza.

Según la literatura científica (De Miguel, 2006; Villa y Poblete, 2011; Fernández March, 2009; Prieto, Díaz y Santiago, 2014), la evaluación por competencias ha provocado modificaciones en la metodología y las estrategias de enseñanza-aprendizaje para integrar el enfoque por competencias en el diseño y desarrollo de la planificación docente. La enseñanza por competencias requiere una metodología que contemple la globalidad de los conocimientos, el carácter interdisciplinario y el aprendizaje aplicado (Villarreal y Bruna, 2014). Por consiguiente, se analizaron las metodologías y modalidades de enseñanza que emergían de los objetivos, contenidos y escenarios presentes en las rúbricas de evaluación.

A continuación, se presenta la tabla 44, que muestra un resumen de la categoría metodología y modalidades de enseñanza con todas las unidades de análisis junto a un código identificativo y exclusivo para cada una de ellas

Tabla 44. Identificación de la categoría metodología y modalidades de enseñanza.

Códigos	Unidades de análisis
A_Ru1/2/3/(categoría)	Grupo de categorías de los artículos (A_Ru3).
A_Ru3/Pr5	Macro categoría 1: Propósito de las rúbricas.
A_Ru3/ Pr5/ME	Categoría 1.5: Metodología y modalidades de enseñanza.
A_Ru3/Pr5/ME1	Subcategoría: Método expositivo/lección Magistral.
A_Ru3/Pr5/ME2	Subcategoría: Método basado en el estudio de caso.
A_Ru3/Pr5/ME3	Subcategoría: Método basado en la resolución de ejercicios y problemas.
A_Ru3/Pr5/ME4	Subcategoría: Método para el aprendizaje basado en problemas (ABP).
A_Ru3/Pr5/ME5	Subcategoría: Método para el aprendizaje orientado a proyectos (AOP).
A_Ru3/Pr5/ME6	Subcategoría: Método basado en el aprendizaje cooperativo (AC).
A_Ru3/Pr5/ME7	Subcategoría: Método basado en la simulación.
A_Ru3/Pr5/ME8	Subcategoría: Método learning by doing or working.
A_Ru3/Pr5/ME9	Subcategoría: Método basado en el aprendizaje online.
A_Ru3/Pr5/ME10	Subcategoría: Método basado en el portafolio.

Una vez presentada la tabla resumen sobre metodología y modalidades de enseñanza se procede a explicar cada tipología de método.

5.6.1.1.5.1. Subcategoría: Método expositivo/lección Magistral.

Es un método dirigido a explicar o transmitir de información sobre un tema objeto de estudio, desarrollar demostraciones teóricas, explicar la relación entre fenómenos para facilitar su comprensión, plantear ejemplos o experiencias, etc.

5.6.1.1.5.2. Subcategoría: Método basado en el estudio de casos.

Se trata de un método que consiste en analizar un caso, considerando las soluciones dadas por personas expertas, selección y aplicación de normas y principios, resolver situaciones reales o simuladas, explorando las diversas soluciones atendiendo a las características y complejidad de cada caso.

5.6.1.1.5.3. Subcategoría: Método basado en la resolución de ejercicios y problemas.

Es un método que permite ensayar rutinas, aplicar fórmulas o algoritmos y utilizar procedimientos o estrategias para llegar a la solución de un ejercicio o problema. En ocasiones, son tareas de ampliación y refuerzo del aprendizaje.

5.6.1.1.5.4. Subcategoría: Método para el aprendizaje basado en problemas (ABP).

Consiste en un método dirigido a identificar, analizar y resolver situaciones cercanas al desarrollo profesional futuro, determinando sus parámetros, formulando hipótesis y aportando una solución o soluciones alternativas, mediante la integración y aplicación de conocimientos y habilidades asociados a su campo de estudio. Se fomenta la capacidad de trabajo grupal o interprofesional.

5.6.1.1.5.5. Subcategoría: Método para el aprendizaje orientado a proyectos (AOP).

Es un método que permite resolver un problema o abordar un tema complejo a través de la planificación, diseño y ejecución de un proyecto, integrando conocimiento de otras áreas o materias. Se requiere la aplicación de conocimiento práctica y habilidades investigadoras

5.6.1.1.5.6. Subcategoría: Método basado en el aprendizaje cooperativo (AC).

Se trata de un método que propicia la interacción entre iguales para la resolución de un problema de forma grupal, desarrollando habilidades, actitudes y valores de trabajo en grupo.

5.6.1.1.5.7. Subcategoría: Método basado en la simulación

Esta metodología tiene dos significados. Por un lado, nos referimos al desarrollo de procedimientos y estrategias vinculados a tareas diseñadas para la reproducción de una realidad (p. ej.: prácticas de laboratorio). Por otro lado, se hace referencia al desarrollo y aplicación de técnicas y medios informáticos para la construcción de un modelo computarizado que permite la reproducción de una realidad o un sistema. Nos referimos a las simulaciones informáticas.

5.6.1.1.5.8. Subcategoría: Método *Learning by doing or working*.

Consiste en un método que promueve el aprendizaje orientado a la acción, se basa en metodologías inductivas y de aprendizaje invertido o *flipped learning* que utilizan cuestionamientos, situaciones problemáticas, desafíos y retos partiendo de la experiencia y conocimiento previos de los estudiantes. Esta metodología se diferencia del resto de metodologías inductivas en las características y dificultad del reto y en el tipo de información facilitada por el profesorado para superar el reto.

5.6.1.1.5.9. Subcategoría: Método basado en el aprendizaje online.

Es un método que favorece la adquisición de conocimientos a través de la participación en ambientes de aprendizaje activos online. Entre las actividades se encuentra el uso de plataformas de aprendizaje mediante la visualización de videos, el intercambio y la producción de información mediante mensajería, foros y wikis, la realización de actividades de investigación en grupo o individual, etc.

5.6.1.1.5.10. Subcategoría: Método basado en el portafolio.

Se trata de un método que propicia la recopilación de información y actividades de manera secuencial y estructurada, fomentando la reflexión, la autorregulación del aprendizaje, destacando la importancia del proceso y del producto, así como el cumplimiento de objetivo y metas a corto y largo plazo.

5.6.1.1.6. Categoría 1.6: Modalidad organizativa

De Miguel (2006), señala que la metodología de enseñanza implica establecer diferentes formas de organización del trabajo en aula para planificar las actividades de aprendizaje en función del volumen de trabajo de los estudiantes y las posibilidades espacio-temporales. Por lo que se requiere analizar y estudiar las agrupaciones más adecuadas para dar respuesta al desarrollo y evaluación de las distintas situaciones de aprendizaje.

A continuación, se presenta la tabla 45, que muestra un resumen de la categoría modalidad organizativa con todas las unidades de análisis junto a un código identificativo y exclusivo para cada una de ellas:

Tabla 45. Identificación de la categoría modalidad organizativa

Códigos	Unidades de análisis
A_Ru4/(categoría)	Grupo de categorías de los artículos (A_Ru4) → Futura publicación
A_Ru4/Pr	Macro categoría 1: Propósito de las rúbricas.
A_Ru4/Pr6/MO	Categoría 1.6: Modalidad organizativa
A_Ru4/Pr6/MO1	Subcategoría: Clases teóricas/expositivas.
A_Ru4/Pr6/MO2	Subcategoría: Seminarios/Talleres.
A_Ru4/Pr6/MO3	Subcategoría: Clases prácticas.
A_Ru4/Pr6/MO4	Subcategoría: Prácticas externas.
A_Ru4/Pr6/MO5	Subcategoría: Tutorías.
A_Ru4/Pr6/MO6	Subcategoría: Estudio y trabajo en grupo.
A_Ru4/Pr6/MO7	Subcategoría: Estudio y trabajo individual /autónomo.
A_Ru4/Pr6/MO8	Subcategoría: Clase práctica virtual.

Una vez presentada la tabla resumen sobre modalidad organizativa se procede a explicar cada tipología de modalidad.

5.6.1.1.6.1. Subcategoría: Clases Teóricas/expositivas.

Esta modalidad se encuentra relacionada con el desarrollo de sesiones explicativas o demostrativas de contenidos del profesorado (clases magistrales) o del alumnado (exposiciones de trabajos grupales).

5.6.1.1.6.2. Subcategoría: Seminarios/ Talleres.

Es una modalidad que se refiere a la puesta en práctica de sesiones en las que se construye y comparte el conocimiento (diálogo y discusión de lecturas, exposición de experiencias, adquisición de información o habilidades instrumentales sobre un tema concreto, seguimiento de tareas, etc.), a través de la interacción y participación de estudiantes, profesores, expertos, etc., organizados por grupos de intereses o conocimiento de una materia.

5.6.1.1.6.3. Subcategoría: Clases prácticas.

En esta modalidad se propone el desarrollo de sesiones en las que el estudiante aplica conocimientos, habilidades y procedimientos de actuación a situaciones concretas relacionados con los contenidos, ejemplos y experiencias vinculadas al contenido de la materia. En esta modalidad se incluyen clases prácticas de aula, de laboratorio, estudio de campo, etc.

5.6.1.1.6.4. Subcategoría: Prácticas externas.

Se trata de una modalidad relacionada con el desarrollo de sesiones en las que el estudiante pone en práctica competencias relativas al desarrollo de actividades profesionales, con la supervisión de un responsable del lugar de prácticas y el tutor de prácticas. Esta modalidad se asocia a la asignatura de Practicum o prácticas en contextos profesionales (empresa, hospital, escuela, etc.).

5.6.1.1.6.5. Subcategoría: Tutorías.

En esta modalidad se establecen sesiones en las que el profesorado apoya, orienta y guía los procesos de aprendizaje de forma individual o colectiva, como complemento a otras modalidades organizativas (trabajo autónomo, clases teóricas y prácticas, trabajo en grupo, etc.).

5.6.1.1.6.6. Subcategoría: Estudio y trabajo en grupo.

Esta modalidad plantea sesiones en las que se agrupan los estudiantes para alcanzar un objetivo común de forma cooperativa, distribuyéndose tareas, roles y funciones.

5.6.1.1.6.7. Subcategoría: Estudio y trabajo individual /autónomo.

Es una modalidad organizada en sesiones en las que el estudiante asume la responsabilidad, planificación, dirección, control y ritmo de su propio proceso de aprendizaje a través de capacidades como la iniciativa, la toma de decisiones y la autorregulación.

5.6.1.1.6.8. Subcategoría: Clase práctica virtual:

Esta modalidad hace referencia a sesiones no presenciales (*e-learning*) y/o mixta (*b-learning*), que combina la enseñanza en Internet con las experiencias y aportaciones de la clase presencial. Son actividades que se proponen en entornos de aprendizaje innovadores apoyados por las TIC.

5.6.1.1.7. Categoría 1.7: Ramas de conocimiento.

Dentro del abanico de posibles situaciones de aprendizaje que pueden ser evaluadas con rúbricas, Buján et al. (2011, p. 94), señalan que “se están utilizando como instrumento de evaluación en muy diferentes materias o asignaturas: presenciales y no presenciales, correspondientes tanto a titulaciones universitarias técnicas, de sociales y humanidades; como de salud”.

De este modo, se emplearon las categorías que se vinculan con las diversas ramas de conocimiento representadas en el estudio: Ciencias Sociales y Jurídicas, Ingeniería y Arquitectura, Ciencias de la Salud, Ciencias y Artes y Humanidades.

A continuación, se presenta la tabla 46, que muestra un resumen de la categoría rama de conocimiento con las unidades de análisis junto a un código identificativo y exclusivo para cada una de ellas:

Tabla 46. Identificación de la categoría rama de conocimiento

Códigos	Unidades de análisis
A_Ru1/2/3/(categoría)	Grupo de categorías de los artículos (A_Ru1)
A_Ru1/ Pr7	Macro categoría 1: Propósito de la rúbrica 7
A_Ru1/ Pr7/RC	Categoría 1.7: Ramas de conocimiento
A_Ru1/Pr7/RC1	Subcategoría: Rama de Ciencias Sociales y Jurídicas.
A_Ru2/Pr7/RC2	Subcategoría: Rama de Ingeniería y Arquitectura.
A_Ru2/Pr7/RC3	Subcategoría: Rama de Ciencia de la Salud.
A_Ru2/Pr7/RC4	Subcategoría: Rama de Ciencias.
A_Ru2/Pr7/RC5	Subcategoría: Rama de Artes y Humanidades.

5.6.1.2. Macro categoría: Diseño de la rúbrica

Según Alsina (2013), antes de elaborar una rúbrica resulta recomendable decidir el diseño que se quiere, y seleccionar el que mejor se adapte a lo que se evaluará. Por consiguiente, la determinación de la estructura de la rúbrica y los elementos que la componen es fundamental para realizar una evaluación precisa y coherente con los objetivos de aprendizaje planteados. De este modo, a continuación se presentan las macro categorías que se han seleccionado para valorar el diseño de las rúbricas de evaluación.

A continuación, en la tabla 47, se muestran las categorías de la macro categoría 2 referida al diseño de la rúbrica construidas a partir de la fase 1 de investigación (A_Ru1, A_Ru2 y A_Ru3).

Tabla 47. Macro categoría 2 de la fase 1 de investigación (A_Ru1, A_Ru2 y A_Ru3).

Fase 1.	Códigos
Macro categoría construida a partir del sistema de categorías de rúbricas	A_Ru1/2/3
Macro categoría 2: Diseño de la rúbrica:	A_Ru1/3/DR
Categoría 2.1: Componentes estructurales de la rúbrica.	A_Ru1/DR/CES
Categoría 2.2: Criterios de evaluación de la rúbrica.	A_Ru1/DR/CEV
Categoría 2.3: Niveles de ejecución de la rúbrica.	A_Ru1/DR/NEJ

5.6.1.2.1. Categoría 2.1: Componentes estructurales de la rúbrica.

Esta categoría se ha elaborado a partir de la literatura relacionada con el campo de la investigación en rúbricas. Autores como Dawson (2016), Blanco (2008), Buján et al. (2011), Popham (1997), Mertler (2001), Moskal (2003), Tierney y Simon (2004), Lynn, (2014), Wiggins (1998) o Wolf y Stevens (2007), aportan diferentes clasificaciones sobre los requisitos técnicos y pedagógicos (convertidos en subcategorías), que hay que tener en cuenta cuando se inicia el diseño de una rúbrica:

A continuación, en la tabla 48, se presentan las subcategorías que conforman la categoría componentes estructurales de la rúbrica de la macro categoría 2 referida al diseño de la rúbrica.

Tabla 48. Categorías 2.1: Componentes estructurales de la rúbrica.

Fase 1.	Códigos
Macro categoría 2. Diseño de la rúbrica:	A_Ru1/3/DR
Categorías 2.1: Componentes estructurales de la rúbrica.	A_Ru1/DR/CES
Subcategoría: Introducción de la rúbrica.	A_Ru1/DR/CES1/IN
Subcategoría: Tipología de rúbrica analítica.	A_Ru1/DR/CES2/RuA
Subcategoría: Momento de la evaluación.	A_Ru4/DR/CES3/MoE

En lo siguiente, se va a proceder a explicar las subcategorías relacionadas con los componentes estructurales de la rúbrica:

5.6.1.2.1.1. Subcategoría: Introducción de la rúbrica

Las rúbricas deben “establecer unos objetivos, desempeños, comportamientos, competencias, o actividades en los que se va a enfocar y determinar cuáles se van a evaluar” (Buján et al., 2011, p. 87). Para el análisis de esta categoría, se ha observado si la introducción de las rúbricas contenía información sobre los objetivos de evaluación, las competencias a alcanzar y/o el tipo de tarea o trabajo que se evalúa.

Por consiguiente, para analizar la tipología de rúbrica analítica se propone la siguiente calificación que se muestra en la tabla 49:

Tabla 49. Identificación de la subcategoría: Introducción de la rúbrica

Códigos	Unidades de análisis
A_Ru1/3/(categoría)	Grupo de categorías de los artículos (A_Ru1)
A_Ru1/DR	Macro categoría 2: Diseño de la rúbrica
A_Ru1/DR/CES1	Categoría 2.1: Componentes estructurales de la rúbrica 1
A_Ru1/DR/CES1/IN	Subcategoría: Introducción de la rúbrica
A_Ru1/DR/CES1/IN1	Microcategoría: Descripción de la tarea a realizar (título y objetivos).
A_Ru1/DR/CES1/IN2	Microcategoría: Descripción de las competencias a adquirir.
A_Ru1/DR/CES1/IN3	Microcategoría: Descripción del procedimiento de evaluación.
A_Ru1/DR/CES1/IN4	Microcategoría: Descripción de la tarea y las competencias a adquirir.
A_Ru1/DR/CES1/IN5	Microcategoría: Descripción de la tarea y el procedimiento de evaluación.
A_Ru1/DR/CES1/IN6	Microcategoría: Descripción de la tarea, las competencias a adquirir y el procedimiento de evaluación.

5.6.1.2.1.2. Subcategoría: Tipología de rúbricas analíticas.

Según algunos autores (Blanco, 2008; Del Pozo-Flórez, 2012; Mertler, 2001; Moskal, 2000; Nikito, 2001), convencionalmente se distinguen dos tipos básicos de rúbricas, que varían en razón de su estructura o concepción formal: analíticas y holísticas.

Rúbrica comprensiva, holística o global: es la que considera las producciones de los estudiantes en su totalidad, primando la valoración general de la ejecución sin juzgar de forma independiente las partes que lo componen. La finalidad principal es conocer la calidad, dominio o el nivel de comprensión global de los contenidos específicos o de las

habilidades que incluyen la evaluación. Las rúbricas comprensivas permiten una calificación más simple y superficial que las analíticas debido a que el docente hace una lectura, analiza o revisa el desempeño de los estudiantes una sola vez, con objeto de adquirir un conocimiento general de lo que el estudiante ha alcanzado. Con este tipo de rúbrica el estudiante obtiene menos retroalimentación, no siendo informado de sus fortalezas y debilidades. Puede incluirse dentro los procesos de evaluación sumativa.

Rúbrica analítica o parcial: es la que busca que la respuesta del alumnado sea más pautada y protocolizada debido a que se evalúan las diferentes partes del producto o desempeño para proceder posteriormente a unificar todas las puntuaciones de éstas y obtener una calificación total. El proceso de evaluación es más costoso, complejo y consume más cantidad de tiempo. Esto es debido a que se evalúan una a una las habilidades o capacidades a desarrollar, exigiendo al docente repetir el proceso tantas veces como sea necesario. Los estudiantes adquieren más información sobre los criterios evaluados, en oposición a lo que ocurre con la rúbrica comprensiva. Sin embargo, la rúbrica analítica aporta unas orientaciones para seguir mejorando y para superar los obstáculos encontrados en la ejecución, favoreciendo una evaluación más formativa y completa.

Desde un punto de vista temático ambas pueden ser, a su vez, genéricas (referidas por ejemplo a competencias transversales como la expresión oral o escrita), o específicas de un dominio, disciplina o tarea (referidas por ejemplo a los contenidos que componen un trabajo escrito). En este caso, la clasificación que se presenta a continuación sobre el tipo de rúbricas solo se refiere a la rúbrica de tipo analítica, debido a que es la estructura que el profesorado prefiere para evaluar a sus estudiantes.

Dentro de esta clasificación (genéricas y específicas), se ha incorporado otro criterio denominado “combinada” para hacer referencia que una rúbrica puede hacer mención a la evaluación de competencias genéricas y contenidos de la tarea de forma conjunta.

De este modo, las rúbricas analíticas, que se clasifican en función de la naturaleza y los objetivos de aprendizaje, se pueden distinguir atendiendo a la siguiente tipología:

- a) Rúbrica genérica referida a competencias transversales (habilidades, capacidades y actitudes relacionadas con la comunicación escrita, la expresión oral, el trabajo en equipo, la resolución de problemas, etc.).
- b) Rúbrica específica referida a una materia concreta (habilidades, capacidades y actitudes relacionadas con la disciplina, materia o un contenido específico de asignatura).

- c) Rúbrica combinada que incluye las tipologías anteriores (habilidades, capacidades y actitudes genéricas y específicas).

Para analizar la tipología de rúbrica analítica se propone la siguiente calificación que se muestra en la tabla 50:

Tabla 50. Identificación de la subcategoría: Tipología de rúbrica analítica

Códigos	Unidades de análisis
A_Ru1/3/(categoría)	Grupo de categorías de los artículos (A_Ru1).
A_Ru1/DR	Macro categoría 2: Diseño de la rúbrica.
A_Ru1/DR/CES2	Categoría 2.2: Componentes estructurales de la rúbrica
A_Ru1/DR/CES2/RuA	Subcategoría: Tipología de rúbrica analítica.
A_Ru1/DR/CES2/RuA1	Microcategoría: Rúbrica genérica referida a competencias transversales.
A_Ru1/DR/CES2/ RuA2	Microcategoría: Rúbrica específica referida a una materia concreta.
A_Ru1/DR/CES2/ RuA3	Microcategoría: Rúbrica combinada.

5.6.1.2.1.3. Subcategoría: Momento de la evaluación

Según el momento de la evaluación, existen rúbricas de evaluación inicial, continua y final. Las rúbricas iniciales de carácter diagnóstico se diseñan para detectar, analizar y valorar las necesidades formativas necesarias para emprender una tarea. El objetivo es conocer los conocimientos previos sobre algún tipo de contenido o competencia requerida antes de iniciar una actividad (por ejemplo: capacidad para analizar y gestionar información requerida para la elaboración de un monográfico). Las rúbricas de evaluación se emplean para orientar y realizar un seguimiento de los progresos realizados en una tarea que se prolonga a lo largo de una asignatura (por ejemplo: el seguimiento de un proyecto o de unas prácticas realizadas en un contexto profesional -Practicum, prácticas de empresa, etc.-). Las rúbricas de evaluación final permiten valorar una tarea cuando se ha finalizado con el objetivo de recoger todo el proceso de desarrollo y elaboración de la misma (por ejemplo: un trabajo fin de máster). En este sentido, las rúbricas pueden clasificarse de la siguiente manera, como se muestra en la tabla 51.

Tabla 51. Identificación de la subcategoría: Momento de la evaluación

Códigos	Unidades de análisis
A_Ru4/(categoría)	Grupo de categorías de los artículos (A_Ru4) → Futura publicación
A_Ru4/DR	Macro categoría 2: Diseño de la rúbrica
A_Ru4/DR/CES3	Categoría 2.3: Componentes estructurales de la rúbrica
A_Ru4/DR/CES3/MoE	Subcategoría: Momento de la evaluación
A_Ru4/DR/CES3/MoE1	Microcategoría: Rúbricas de evaluación inicial (diagnóstica).
A_Ru4/DR/CES3/ MoE2	Microcategoría: Rúbricas de evaluación continua (procesual).
A_Ru4/DR/CES3/ MoE3	Microcategoría: Rúbricas de evaluación continua (procesual).

5.6.1.2.2. Categoría 2.2: Criterios de evaluación de las rúbricas

A continuación, en la tabla 52, se presentan las subcategorías que conforman la categoría Criterios de evaluación de las rúbricas de la macrocategoría 2 referida al diseño de la rúbrica.

Tabla 52. Categorías 2.2: Criterios de evaluación de la rúbrica

Macro categoría de la fase 1.	Códigos
Macro categoría 2. Diseño de la rúbrica:	A_Ru1/3/DR
Categorías 2.2: Criterios de evaluación de la rúbrica.	A_Ru1/3/DR/CEV
Subcategoría: Definición del criterio de evaluación	A_Ru4/DR/CEV1/DC
Subcategoría: Número de criterios que contiene la rúbrica	A_Ru4/DR/CEV2/NC
Subcategoría: Estructura organizativa de la rúbrica	A_Ru4/DR/CEV3/EO
Subcategoría: Transferibilidad de la rúbrica a otros contextos	A_Ru1/3/DR/CEV4/TR
Subcategoría: Alineación de los criterios con los objetivos	A_Ru4/DR/CEV5/ACO
Subcategoría: Alineación de los criterios con la ponderación	A_Ru4/DR/CEV6/ACP
Subcategoría: Homogeneidad de los criterios de evaluación	A_Ru1/3/DR/CEV7/HO
Subcategoría: Explicitud de la competencia a evaluar	A_Ru3/DR/CEV8/EX
Subcategoría: Modo de redacción del criterio	A_Ru4/DR/CEV9/MR
Subcategoría: Calidad de la redacción del criterio	A_Ru1/DR/CEV10/CR
Subcategoría: Repetición de criterios en una misma rúbrica	A_Ru4/DR/CEV11/RC

En lo siguiente, se va a proceder a explicar las subcategorías relacionadas con los Criterios de evaluación de las rúbricas:

5.6.1.2.2.1. Subcategoría: Definición del criterio de evaluación.

Los criterios deben llevar recogida una explicación detallada de los mismos (Blanco, 2008). Esto resulta de gran utilidad para el alumnado cuando los criterios son de carácter más subjetivo o ambiguo. Por ejemplo: Tarea: Diseño de un cartel. Se define el criterio de evaluación “originalidad” como la aportación de elementos novedosos que le dan al cartel un valor didáctico (figuras, dibujos, esquemas, distribución, etc.). En este ejemplo, se puede encontrar una definición explícita y clara del criterio “originalidad”.

Por consiguiente, en la tabla 53, se presentan los tipos de rúbricas que presentan una presencia o ausencia de definición de los criterios de evaluación contenidos en las rúbricas:

Tabla 53. Identificación de la subcategoría: Definición del criterio de evaluación

Códigos	Unidades de análisis
A_Ru4/(categoría)	Grupo de categorías de los artículos (A_Ru4) → Futura publicación
A_Ru4/DR	Macro categoría: Diseño de la rúbrica.
A_Ru4/DR/CEV1	Categoría: Criterios de evaluación de la rúbrica 1.
A_Ru4/DR/CEV1/DC	Subcategoría: Definición del criterio de evaluación.
A_Ru4/DR/CEV1/DC1	Micro categoría: Se define en la introducción de la rúbrica.
A_Ru4/DR/CEV1/DC2	Micro categoría: Se define en la celda que contiene el enunciado del criterio.
A_Ru4/DR/CEV1/DC3	Micro categoría: Se define en el nivel de ejecución más alto de la escala.
A_Ru4/DR/CEV1/DC4	Micro categoría: Se definen solo algunos criterios.
A_Ru4/DR/CEV1/DC5	Micro categoría: No existe una definición de los criterios.

5.6.1.2.2.2. Subcategoría: Número de criterios que contiene la rúbrica

Un número excesivo de criterios puede convertir a la rúbrica en un instrumento ineficaz e inútil para su propósito. Por el contrario un número insuficiente de criterios puede no reflejar una buena representación de la tarea, contenido o competencia a evaluar.

Por consiguiente, en la tabla 54, se presentan los tipos de rúbricas en función del número de criterios que posee una rúbrica.

Tabla 54. Identificación de la subcategoría: Número de criterios que contiene la rúbrica

Códigos	Unidades de análisis
A_Ru4/(categoría)	Grupo de categorías de los artículos (A_Ru4) → Futura publicación
A_Ru4/DR	Macro categoría: Diseño de la rúbrica.
A_Ru4/DR/CEV2	Categoría: Criterios de evaluación de la rúbrica 2.
A_Ru4/DR/CEV2/NC	Subcategoría: Número de criterios que contiene la rúbrica.
A_Ru4/DR/CEV2/NC1	Micro categoría: contiene 3 criterios de evaluación.
A_Ru4/DR/CEV2/NC2	Micro categoría: contiene 4 criterios de evaluación.
A_Ru4/DR/CEV2/NC3	Micro categoría: contiene 5 criterios de evaluación.
A_Ru4/DR/CEV2/NC4	Micro categoría: contiene 6 criterios de evaluación.
A_Ru4/DR/CEV2/NC5,6,7...	
A_Ru4/DR/CEV2/NC15	Micro categoría: contiene 15 criterios de evaluación.

5.6.1.2.2.3. Subcategoría: Estructura organizativa de los criterios de evaluación.

Los criterios de evaluación deben presentarse con un orden y sentido, respetando el procedimiento de realización de una tarea o secuenciando los criterios en función del valor otorgado a componentes de la tarea, la competencia o el contenido a evaluar. Esta organización permite una interpretación más clara y concisa de la rúbrica. El orden en que aparecen los criterios de evaluación deben graduarse según el orden de realización de la tarea o su peso en la calificación; por ejemplo, A tendría un porcentaje más elevado que B, y Aa más elevado que Ab.

Para analizar la estructura organizativa de la rúbrica se propone la siguiente calificación que se muestra en la tabla 55:

Tabla 55. Identificación de la subcategoría: Estructura organizativa de la rúbrica

Códigos	Unidades de análisis
A_Ru4/(categoría)	Grupo de categorías de los artículos (A_Ru4) → Futura publicación
A_Ru4/DR	Macro categoría: Diseño de la rúbrica.
A_Ru4/DR/CEV3	Categoría: Criterios de evaluación de la rúbrica 3.
A_Ru4/DR/CEV3/EO	Subcategoría: Estructura organizativa de la rúbrica.
A_Ru4/DR/CEV3/EO1	Microcategoría: Los criterios se ordenan según las partes del contenido.
A_Ru4/DR/CEV3/EO2	Microcategoría: Los criterios se ordenan según el peso de la calificación.
A_Ru4/DR/CEV3/EO3	Microcategoría: Los criterios se orden según ambas subcategorías anteriores.
A_Ru4/DR/CEV3/EO4	Microcategoría: No existe un orden establecido.

5.6.1.2.2.4. Subcategoría: Transferibilidad de la rúbrica

Las rúbricas contienen criterios de evaluación que podrían reutilizarse para evaluar las competencias o conocimientos de otras asignaturas (por ejemplo: estructuras de informes escritos, competencias de tipo genérico como el liderazgo, el trabajo colaborativo, etc.).

Para analizar la transferibilidad de la rúbrica se propone la siguiente calificación que se muestra en la tabla 56:

Tabla 56. Identificación de la subcategoría: Transferibilidad de la rúbrica

Códigos	Unidades de análisis
A_Ru1/3/(categoría)	Grupo de categorías de los artículos (A_Ru1/3)
A_Ru1/3/DR	Macro categoría: Diseño de la rúbrica.
A_Ru1/3/DR/CEV4	Categoría: Criterios de evaluación de la rúbrica 4.
A_Ru1/3/DR/CEV4/TR	Subcategoría: Transferibilidad de la rúbrica a otro contextos.
A_Ru1/3/DR/CEV4/TR1	Microcategoría: Transferible.
A_Ru1/3/DR/CEV4/TR2	Microcategoría: Intransferible.

5.6.1.2.2.5. Subcategoría. Adecuación del criterio de evaluación a objetivos de aprendizaje

Los criterios de evaluación deben estar alineados y responder a los objetivos y las competencias que se pretenden alcanzar (Biggs y Tang, 2007). Por ejemplo: Si se están evaluando las habilidades para realizar un trabajo escrito, no sería adecuado incluir un criterio que valorara la rapidez de escritura si no es el propósito que se pretende en esta tarea. En esta clasificación se valora el número de criterios contenidos en la rúbrica que no responden o no contribuyen a alcanzar los objetivos planteados en la tarea.

Para analizar alineación de los criterios de evaluación a los objetivos de aprendizaje se propone la siguiente calificación que se muestra en la tabla 57:

Tabla 57. Identificación de la subcategoría: Alineación de los criterios de evaluación a los objetivos

Códigos	Unidades de análisis
A_Ru4/(categoría)	Grupo de categorías de los artículos (A_Ru4) → Futura publicación
A_Ru4/DR	Macro categoría: Diseño de la rúbrica.
A_Ru4/DR/CEV5	Categoría: Criterios de evaluación de la rúbrica 5.
A_Ru4/DR/CEV5/ACO	Subcategoría: Alineación de los criterios con los objetivos.
A_Ru4/DR/CEV5/ACO1	Microcategoría: Todos los criterios responden a los objetivos de aprendizaje.
A_Ru4/DR/CEV5/ACO2	Microcategoría: 1 criterio no responde a los objetivos planteados.
A_Ru4/DR/CEV5/ACO3	Microcategoría: 2 criterios no responden a los objetivos planteados.

5.6.1.2.2.6. Subcategoría: Adecuación del criterio de evaluación respecto al valor otorgado (ponderación).

El criterio de evaluación debe estar ponderado de forma equilibrada. Por ejemplo: Si se está evaluando un TFG, no sería adecuado otorgarle un 20% a la presencia de un índice y un 5% a las conclusiones del trabajo.

Para analizar alineación de los criterios de evaluación con la ponderación se propone la siguiente calificación que se muestra en la tabla 58:

Tabla 58. Identificación de la subcategoría: Alineación de los criterios de evaluación con la ponderación

Códigos	Unidades de análisis
A_Ru4/(categoría)	Grupo de categorías de los artículos (A_Ru4) → Futura publicación
A_Ru4/DR	Macro categoría: Diseño de la rúbrica.
A_Ru4/DR/CEV6	Categoría: Criterios de evaluación de la rúbrica 6
A_Ru4/DR/CEV6/ACP	Subcategoría: Alineación de los criterios con la ponderación.
A_Ru4/DR/CEV6/ACP1	Microcategoría: Los criterios están ponderados de forma equilibrada.
A_Ru4/DR/CEV6/ACP2	Microcategoría: 1 criterio no está ponderado de manera equilibrada.
A_Ru4/DR/CEV6/ACP3	Microcategoría: 2 criterios no están ponderados de manera equilibrada.

5.6.1.2.2.7. Subcategoría: Homogeneidad.

En el diseño de un rúbrica no deben encontrarse criterios de evaluación independientes o inconexos (Wiggins, 1998). Es decir, no se debe proponer la evaluación de dos criterios en una misma celda que no poseen relación. Por ejemplo: En el criterio de evaluación “Responsabilidad”, hay presencia de homogeneidad cuando los subcriterios se refieren a 1) Asistencia a clase y 2) Puntualidad en la entrega de la tarea. Por el contrario, puede existir una ausencia de homogeneidad cuando uno de los subcriterios no se corresponda con el criterio de evaluación “Responsabilidad”. Por ejemplo: el subcriterio 1) Aplicación de los conocimientos teóricos a la tarea, pertenecería al criterio “Capacidad de aprendizaje” y no al de “Responsabilidad”. Por consiguiente, cuando se plantea un criterio hay que considerar que los subcriterios sean coherentes con el criterio de evaluación. Wiggins (1998), recomienda en estos casos, crear otro criterio de evaluación que divida ambos subcriterios.

Para analizar la homogeneidad del criterio de evaluación se propone la siguiente calificación que se muestra en la tabla 59:

Tabla 59. Identificación de la subcategoría: Homogeneidad del criterio de evaluación

Códigos	Unidades de análisis
A_Ru1/3/(categoría)	Grupo de categorías de los artículos (A_Ru1/3)
A_Ru1/3/DR	Macro categoría: Diseño de la rúbrica.
A_Ru1/3/DR/CEV7	Categoría: Criterios de evaluación de la rúbrica 7.
A_Ru1/3/DR/CEV7/HO	Subcategoría: Homogeneidad de los criterios de evaluación.
A_Ru1/3/DR/CEV7/HO1	Microcategoría: Se combinan criterios dependientes en una misma celda.
A_Ru1/3/DR/CEV7/HO2	Microcategoría: Se combinan criterios independientes en una misma celda.

5.6.1.2.2.8. Subcategoría: Explicitud de la competencia a evaluar.

Las rúbricas deben contener una referencia explícita de las competencias que se van a evaluar, debiéndose evidenciar en la introducción de la rúbrica, en la celda contigua a la que contiene el criterio o en la misma celda donde se encuentra el criterio de evaluación.

Para analizar la explicitud de la competencia a evaluar se propone la siguiente calificación que se muestra en la tabla 60:

Tabla 60. Identificación de la subcategoría: Explicitud de la competencia a evaluar

Códigos	Unidades de análisis
A_Ru4/(categoría)	Grupo de categorías de los artículos (A_Ru4) → Futura publicación
A_Ru4/DR	Macro categoría: Diseño de la rúbrica.
A_Ru4/DR/CEV8	Categoría: Criterios de evaluación de la rúbrica 8.
A_Ru4/DR/CEV8/EX	Subcategoría: Explicitud de la competencia a evaluar.
A_Ru4/DR/CEV8/EX1	Microcategoría: La competencia se presenta de forma explícita en el inicio de la rúbrica.
A_Ru4/DR/CEV8/EX2	Microcategoría: Las competencia se presenta de forma explícita en la celda contigua a la que contiene el criterio de evaluación.
A_Ru4/DR/CEV8/EX3	Microcategoría: La competencia se presentan en la misma celda donde se encuentra el criterio de evaluación
A_Ru4/DR/CEV8/EX4	Microcategoría: La competencias no se presenta de forma explícita.

5.6.1.2.2.9. Subcategoría: Modo de redactar los criterios de la evaluación.

Los criterios de evaluación de rúbricas pueden ser redactados como partes de un tarea (por ejemplo: trabajos escritos, resolver un problema, diseñar un simulador, etc.), o como competencias a adquirir en termino de capacidades, habilidades, destrezas o actitudes necesarias para enfrentar una situación real o próxima al contexto profesional.

Para analizar el modo de redactar los criterios de la evaluación se propone la siguiente calificación que se muestra en la tabla 61:

Tabla 61. Identificación de la subcategoría: Modo de redacción del criterio de evaluación

Códigos	Unidades de análisis
A_Ru4/(categoría)	Grupo de categorías de los artículos (A_Ru4) → Futura publicación
A_Ru4/DR	Macro categoría: Diseño de la rúbrica.
A_Ru4/DR/CEV9	Categoría: Criterios de evaluación de la rúbrica 9.
A_Ru4/DR/CEV9/MR/	Subcategoría: Modo de redacción del criterio.
A_Ru4/DR/CEV9/MR/1	Micro categoría: Redactado a modo de tarea.
A_Ru4/DR/CEV9/MR/2	Micro categoría: Redactado a modo de competencia.

5.6.1.2.2.10. Subcategoría: Calidad de la redacción del criterio de evaluación.

Los criterios de evaluación deben presentarse de forma precisa, medible y observable, con un alto nivel descriptivo que favorezca su interpretación, comprensión y asimilación (Sadler, 2009).

Para analizar la calidad de la redacción del criterio se propone la siguiente calificación que se muestra en la tabla 62:

Tabla 62. Identificación de la subcategoría: Calidad de la redacción del criterio

Códigos	Unidades de análisis
A_Ru1/(categoría)	Grupo de categorías de los artículos (A_Ru1)
A_Ru1/DR	Macro categoría: Diseño de la rúbrica.
A_Ru1/DR/CEV10	Categoría: Criterios de evaluación de la rúbrica 10.
A_Ru1/DR/CEV10/CR	Subcategoría: Calidad de la redacción del criterio.
A_Ru1/DR/CEV10/CR1	Microcategoría: Comprensible (observable-medible).
A_Ru1/DR/CEV10/CR2	Microcategoría: Impreciso (confuso-ambiguo).
A_Ru1/DR/CEV10/CR3	Microcategoría: Complejo (técnico-específico).

5.6.1.2.2.11. Subcategoría: Repetición de criterios en una misma rúbrica.

Pueden existir dos o más criterios que evalúen los mismos componentes de una tarea, contenido o competencia iguales, sin apreciarse diferencia entre los criterios. Por ejemplo: Los criterios de evaluación “Novedad en la exposición” y “Originalidad en la exposición”, aparecidos en una misma rúbrica pueden ser considerados como sinónimos, por lo que se recomienda que se haga una buena descripción y definición de los criterios para que el alumnado pueda interpretarlo y comprenderlo de forma inequívoca.

Para analizar si existe repetición de criterios de evaluación se propone la siguiente calificación que se muestra en la tabla 63:

Tabla 63. Identificación de la subcategoría: Repetición de criterios de evaluación

Códigos	Unidades de análisis
A_Ru4/(categoría)	Grupo de categorías de los artículos (A_Ru4) → Futura publicación
A_Ru4/DR	Macro categoría: Diseño de la rúbrica.
A_Ru4/DR/CEV11	Categoría: Criterios de evaluación de la rúbrica 11.
A_Ru4/DR/CEV11/RC	Subcategoría: Repetición de criterios en una misma rúbrica.
A_Ru4/DR/CEV11/RC1	Microcategoría: Ningún criterio repetido en la misma rúbrica.
A_Ru4/DR/CEV11/RC2	Microcategoría: 1 criterio repetido en la misma rúbrica.
A_Ru4/DR/CEV11/RC3	Microcategoría: 2 criterios repetidos en la misma rúbrica.

5.6.1.2.3. Categoría 2.3: Niveles de Ejecución

A continuación, en la tabla 64, se presentan las subcategorías que conforman la categoría niveles de ejecución de la rúbrica de la macrocategoría 2 referida al diseño de la rúbrica.

Tabla 64. Macrocategoría 2 de la fase 1 (A_Ru1, A_Ru2 y A_Ru3).

Fase 1.	Códigos
Macrocategoría 2. Diseño de la rúbrica:	A_Ru1/3/DR
Categorías 2.3.: Niveles de ejecución de la rúbrica	A_Ru1/3/DR/NEJ
Subcategoría: Paralelismo del lenguaje.	A_Ru1/3/DR/NEJ1/PA
Subcategoría: Coherencia entre los niveles de ejecución.	A_Ru1/DR/NEJ2/COH
Subcategoría: Continuidad entre los niveles de ejecución.	A_Ru1/DR/NEJ3/CON
Subcategoría: Amplitud de los niveles de ejecución.	A_Ru1/3/DR/NEJ4/AM
Subcategoría: Número de niveles de ejecución.	A_Ru1/DR/NEJ5/NN
Subcategoría: Etiquetas asignadas a los niveles de ejecución.	A_Ru1/DR/NEJ6/ET
Subcategoría: Progresión de los niveles de ejecución.	A_Ru4/DR/NEJ7/PR
Subcategoría: Tipología de escala de los niveles de ejecución.	A_Ru1/DR/NEJ8/ES

En lo siguiente, se va a proceder a explicar las subcategorías relacionadas con los niveles de ejecución de la rúbrica:

5.6.1.2.3.1. Subcategoría: Paralelismo en el lenguaje de los descriptores.

Los descriptores que aparecen en los distintos niveles de ejecución deben ser similares en términos de lenguaje empleado para que sea clara la descripción y comparación entre los mismos (Wiggins, 1998). Se pueden distinguir dos tipos de rúbricas según el paralelismo en el lenguaje de los descriptores.

Para analizar si existe paralelismo entre descriptores de los niveles de ejecución se propone la siguiente calificación que se muestra en la tabla 65:

Tabla 65. Identificación de la subcategoría: Paralelismo entre descriptores de los niveles de ejecución

Códigos	Unidades de análisis
A_Ru1/3/(categoría)	Grupo de categorías de los artículos (A_Ru1/3)
A_Ru1/3/DR	Macro categoría: Diseño de la rúbrica.
A_Ru1/3/DR/NEJ1	Categoría: Niveles de ejecución de la rúbrica 1.
A_Ru1/3/DR/NEJ1/PA	Subcategoría: Paralelismo (los niveles no deben cambiar en términos del lenguaje empleado en cada nivel).
A_Ru1/3/DR/NEJ1/PA1	Microcategoría: Los descriptores son similares en términos de lenguaje.
A_Ru1/3/DR/NEJ1/PA2	Microcategoría: Los descriptores son diferentes en términos de lenguaje.

5.6.1.2.3.2. Subcategoría: Coherencia de los descriptores.

Según Wiggins (1998), los descriptores de los criterios de evaluación deben ser los mismos desde el primer nivel de ejecución hasta el último, sin que existan cambios en el lenguaje que, de manera explícita o implícita, modifiquen la calidad o importancia del criterio. En este sentido, los descriptores en cada punto de la escala van variando en función de la complejidad asignada, pero las variaciones nunca deben afectar a la representatividad del criterio.

Para analizar si existe coherencia de los descriptores se propone la siguiente calificación que se muestra en la tabla 66:

Tabla 66. Identificación de la subcategoría: Coherencia entre descriptores de los niveles de ejecución

Códigos	Unidades de análisis
A_Ru1/3/(categoría)	Grupo de categorías de los artículos (A_Ru1)
A_Ru1/DR	Macro categoría: Diseño de la rúbrica.
A_Ru1/DR/NEJ2	Categoría: Niveles de ejecución de la rúbrica 2.
A_Ru1/DR/NEJ2/COH	Subcategoría: Coherencia (los niveles no deben cambiar en relación a la importancia o calidad de la descripción del criterio).
A_Ru1/DR/NEJ2/COH1	Microcategoría: Los descriptores no se modifican a lo largo de los niveles.
A_Ru1/DR/NEJ2/COH2	Microcategoría: Los descriptores se modifican a lo largo de los niveles.

5.6.1.2.3.3. Subcategoría: Continuidad de los descriptores.

Según Wiggins (1998), los cambios percibidos entre los niveles de ejecución deben ser similares, no debiendo existir importantes diferencias entre los niveles 5-4 y los niveles 2-1 en relación al valor otorgado respecto a la ponderación asignada a cada nivel de ejecución.

Para analizar si existe continuidad de los descriptores de los niveles de ejecución se propone la siguiente calificación que se muestra en la tabla 67:

Tabla 67. Identificación de la subcategoría: Continuidad entre descriptores de los niveles ejecución

Códigos	Unidades de análisis
A_Ru1/3/(categoría)	Grupo de categorías de los artículos (A_Ru1)
A_Ru1/DR	Macro categoría: Diseño de la rúbrica.
A_Ru1/DR/NEJ3	Categoría: Niveles de ejecución de la rúbrica 3.
A_Ru1/DR/NEJ3/CON	Subcategoría: Continuidad (los descriptores no deben cambiar existiendo diferencias en la ponderación otorgada a cada nivel).
A_Ru1/DR/NEJ3/CON1	Microcategoría: Los descriptores no se modifican a lo largo de los niveles.
A_Ru1/DR/NEJ3/CON2	Microcategoría: Los descriptores se modifican a lo largo de los niveles.

5.6.1.2.3.4. Subcategoría: Amplitud de los descriptores.

Según Fernández March (2008), las rúbricas pueden clasificarse según su amplitud. Es decir, en función del número de componentes de la competencia o tarea a evaluar, se puede considerar que la rúbrica es de menor amplitud si evalúa componentes de la competencia o la tarea; o de mayor amplitud si evalúa la competencia o tarea en su conjunto.

Para analizar si existe amplitud de los descriptores se propone la siguiente calificación que se muestra en la tabla 68:

Tabla 68. Identificación de la subcategoría: Amplitud de los descriptores

Códigos	Unidades de análisis
A_Ru1/3/(categoría)	Grupo de categorías de los artículos (A_Ru1/3)
A_Ru1/3/DR	Macro categoría: Diseño de la rúbrica.
A_Ru1/3/DR/NEJ4	Categoría: Niveles de ejecución de la rúbrica 4.
A_Ru1/3/DR/NEJ4/AM/	Subcategoría: Amplitud de los niveles de ejecución.
A_Ru1/3/DR/NEJ4/AM/Min1	Microcategoría: Amplitud mínima 1. Los niveles contienen algún subcomponente de “Conocimientos”.
A_Ru1/3/DR/NEJ4/AM/Min2	Microcategoría: Amplitud mínima 2. Los niveles contienen algún subcomponente de “Habilidades/destrezas”.
A_Ru1/3/DR/NEJ4/AM/Min3	Microcategoría: Amplitud mínima 3. Los niveles contienen algún subcomponente del componente “Actitudes/ valores.”.
A_Ru1/3/DR/NEJ4/AM/Int1	Microcategoría: Amplitud intermedia 1. Los niveles contienen algún subcomponente que combina “Conocimientos y Habilidades/destrezas”
A_Ru1/3/DR/NEJ4/AM/Int2	Microcategoría: Amplitud intermedia 2. Los niveles contienen algún subcomponente que combina “Conocimientos y Actitudes/valores.”
A_Ru1/3/DR/NEJ4/AM/Int3	Microcategoría: Amplitud intermedia 3. Los niveles contienen algún subcomponente que combina “Habilidades/destrezas y Actitudes/valores”
A_Ru1/3/DR/NEJ4/AM/Max4	Microcategoría: Amplitud máxima 4. Los niveles contienen algún subcomponente que combina “Conocimientos, Habilidades/destrezas y Actitudes/valores”

5.6.1.2.3.5. Subcategoría: Número de niveles de ejecución (1, 2, 3, 4...)

Las rúbricas deben contener un número de niveles adecuado para informar de los logros alcanzados y del punto en el que se encuentra el alumnado en su proceso de aprendizaje. De este modo, Wiggins (1998) indica que lo recomendable es no incluir en la escala más de seis niveles de ejecución para que no afecte a la confiabilidad.

Para analizar el número de niveles de ejecución de la rúbrica se propone la siguiente calificación que se muestra en la tabla 69.

Tabla 69. Identificación de la subcategoría: Número de niveles de ejecución de la rúbrica

Códigos	Unidades de análisis
A_Ru1/3/(categoría)	Grupo de categorías de los artículos (A_Ru1)
A_Ru1/DR	Macrocategoría: Diseño de la rúbrica.
A_Ru1/DR/NEJ5	Categoría: Niveles de ejecución de la rúbrica 5.
A_Ru1/DR/NEJ5/NN	Subcategoría: Número de niveles de ejecución .
A_Ru1/DR/NEJ5/NN1	Microcategoría: La rúbrica contiene 3 niveles de ejecución.
A_Ru1/DR/NEJ5/NN2	Microcategoría: La rúbrica contiene 4 niveles de ejecución.
A_Ru1/DR/NEJ5/NN3	Microcategoría: La rúbrica contiene 5 niveles de ejecución.
A_Ru1/DR/NEJ5/NN2	Microcategoría: La rúbrica contiene 6 niveles de ejecución.

5.6.1.2.3.6. Subcategoría: Etiquetas asignadas a los niveles de ejecución.

Según Blanco (2008), las etiquetas asignadas a los niveles deben ser de carácter informativo (v. g. necesita mejorar), evitando las que sugieran algún tipo de sanción.

Para analizar el tipo de etiqueta asignada a los niveles de ejecución se propone la siguiente calificación que se muestra en la tabla 70:

Tabla 70. Identificación de la subcategoría: Etiquetas asignadas al nivel de ejecución más bajo de la escala

Códigos	Unidades de análisis
A_Ru1/3/(categoría)	Grupo de categorías de los artículos (A_Ru1)
A_Ru1/DR	Macrocategoría: Diseño de la rúbrica.
A_Ru1/DR/NEJ6	Categoría: Niveles de ejecución de la rúbrica 6.
A_Ru1/DR/NEJ6/ET	Subcategoría: Etiquetas asignadas a los niveles.
A_Ru1/DR/NEJ6/ET1	Microcategoría: El nivel bajo tiene una etiqueta: motivadora/informativa
A_Ru1/DR/NEJ6/ET2	Microcategoría: El nivel bajo tiene una etiqueta: negativa/sancionadora
A_Ru1/DR/NEJ6/ET3	Microcategoría: Los 2 niveles bajos tienen etiquetas: negativa/sancionadora

5.6.1.2.3.7. Subcategoría: Progresión de los niveles de ejecución

Las escalas de las rúbricas pueden construirse en función de cómo se distribuya la progresión de los niveles de ejecución.

Para analizar el tipo de progresión de los niveles de ejecución se propone la siguiente calificación que se muestra en la tabla 71:

Tabla 71. Identificación de la subcategoría: Progresión de los niveles de ejecución

Códigos	Unidades de análisis
A_Ru4/(categoría)	Grupo de categorías de los artículos (A_Ru4) → Futura publicación
A_Ru4/DR	Macro categoría: Diseño de la rúbrica.
A_Ru4/DR/NEJ7	Categoría: Niveles de ejecución de la rúbrica 7.
A_Ru4/DR/NEJ7/PR	Subcategoría: Progresión de los niveles de ejecución.
A_Ru4/DR/NEJ7/PR1	Microcategoría: Ascendente (ej.: Insuficiente, bien, notable y excelente).
A_Ru4/DR/NEJ7/PR2	Microcategoría: Descendente (ej.: Excelente, notable, bien e insuficiente).

5.6.1.2.3.8. Subcategoría: Escalas empleadas en la rúbrica

Las rúbricas describen el nivel de desarrollo esperado a través de los distintos niveles de calidad determinados por el tipo de escala a utilizar. Estas pueden estar expresadas en términos de una escala cualitativa que emplea etiquetas de tipo categorial (p. ej.: excelente, buena, regular, deficiente), o en términos cuantitativos con etiquetas de tipo numérico (4-3-2-1), pudiendo incluso expresarse mediante una combinación de ambas escalas. Desde esta perspectiva, se considera que las escalas combinadas pueden ser más aclarativas para el alumnado debido a que puede conocer en términos cualitativos y cuantitativos el nivel de consecución alcanzado. Esto también puede facilitar la calificación al profesorado.

Para analizar el tipo de escala empleada para los niveles de ejecución se propone la siguiente calificación que se muestra en la tabla 72.

Tabla 72. Identificación de la subcategoría: Tipología de escalas

Códigos	Unidades de análisis
A_Ru1/3/(categoría)	Grupo de categorías de los artículos (A_Ru1)
A_Ru1/DR	Macro categoría: Diseño de la rúbrica
A_Ru1/DR/NEJ8	Categoría: Niveles de ejecución de la rúbrica 8
A_Ru1/DR/NEJ8/ES	Subcategoría: Tipología de escala de los niveles de ejecución
A_Ru1/DR/NEJ8/ES1	Microcategoría: Escala cualitativa categorial (ej.: excelente, bueno, etc.).
A_Ru1/DR/NEJ8/ES2	Microcategoría: Escala cuantitativa (ej.: 4-3-2-1).
A_Ru1/DR/NEJ8/ES3	Microcategoría: Escala que combina cualitativa y cuantitativa.

5.6.2. Macrocategorías de la fase 2 de investigación (A_En1)

A continuación, en la tabla 73, se presentan las macrocategorías y categorías de la fase 2 de investigación.

Tabla 73. Macrocategorías de la fase 2 de investigación (A_En1)

FASE 2.	
MACROCATEGORÍAS DE LA FASE 2. ENTREVISTA	Códigos
Macrocategorías construidas a partir de las entrevistas sobre la percepción del enfoque de competencias y el uso de rúbricas de evaluación	A_En
1. Macrocategorías referidas al modelo de enseñanza-evaluación en México	A_En/MOD
1.1. Categoría: Datos del proyecto de innovación en evaluación	A_En/MOD1/DP
1.2. Categoría: Contexto general de la enseñanza universitaria mexicana	A_En/MOD2/CTX
1.3. Categoría: Concepción de la enseñanza	A_En/MOD3/CEN
1.4. Categoría: Concepción de la evaluación	A_En/MOD4/CEV
2. Macrocategorías referidas al enfoque por competencias en México.	A_En/ENF
2.1. Categoría: Cambios producidos por el enfoque por competencias	A_En/ENF1/CE
2.2. Categoría: Modelos pedagógicos que emergen del enfoque.	A_En/ENF2/MP
2.3. Categoría: Tipos de competencias.	A_En/ENF3/TC
2.4. Categoría: Causas por las que se trabajan, o no las competencias.	A_En/ENF4/CT
2.5. Categoría: La evaluación de competencias.	A_En/ENF5/CT
2.6. Categoría: Aprendizajes adquiridos por el enfoque por competencia	A_En/ENF6/AP
2.7. Categoría: Implicaciones del enfoque de competencias sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación.	A_En/ENF7/IE
3. Macrocategorías referidas al diseño, implementación, evaluación de rúbrica	A_En/DIE
3.1. Categoría: Diseño. Aspectos técnicos de una rúbrica	A_En/DIE/DT
3.2. Categoría: Diseño. Aspectos pedagógicos de una rúbrica	A_En/DIE/DP
3.3. Categoría: Evaluación del diseño e implementación las rúbricas	A_En/DIE/ED

A continuación, se presentan las macrocategorías que componen la fase 2:

5.6.2.1. Macrocategoría: Modelo de enseñanza-evaluación en México

5.6.2.2. Macrocategoría: El enfoque por competencias en México.

5.6.2.3. Macrocategoría: Diseño, implementación y evaluación de la rúbrica.

5.6.2.1. Macro categoría: Modelo de enseñanza-evaluación en México.

Tabla 74. Identificación de la macro categoría: Modelo de enseñanza-evaluación en México

Códigos	Unidades de análisis
A_En/(categoría)	Grupo de categorías de los artículos (A_En)
A_En/MOD	Macro categoría: Modelo de enseñanza y evaluación en México
A_En/MOD1/DP	Categoría: Datos del proyecto de innovación en evaluación
A_En/MOD2/CTX	Categoría: Contexto general de la enseñanza universitaria mexicana
A_En/MOD2/CTX1	Subcategoría: Situación de las instituciones y centros universitarios
A_En/MOD2/CTX2	Subcategoría: Situación de la condiciones sociolaborales de los docentes
A_En/MOD2/CTX3	Subcategoría: Situación de las políticas de enseñanza y leyes educativas.
A_En/MOD3/CEN	Categoría: Concepción de la enseñanza
A_En/MOD3/ CEN/CA	Subcategoría: Concepción actual de la enseñanza
A_En/MOD3/CEN/IN	Subcategoría: Innovación en la enseñanza
A_En/MOD3/CEN/TR	Subcategoría: La tradición en la enseñanza
A_En/MOD3/CEN TRE	Microcategoría: El examen como instrumento de evaluación tradicional
A_En/MOD3/CEN/TR/V	Minicategoría: Ventajas
A_En/MOD3/CEN/TRRD	Minicategoría: Desventajas
A_En/MOD3/CEN TR/C	Microcategoría: La calificación en evaluación tradicional
A_En/MOD4/CEV	Categoría: Concepción de la evaluación
A_En/MOD3/CEV/EA	Subcategoría: Evaluación auténtica
A_En/MOD3/CEV/MD	Subcategoría: Modalidad de evaluación
A_En/MOD3/CEV/MD/A	Microcategoría: Según el agente evaluador
A_En/MOD3/CEV/MD/A1	Minicategoría: Heteroevaluación
A_En/MOD3/CEV/MD/A2	Minicategoría: Autoevaluación
A_En/MOD3/CEV/MD/A3	Minicategoría: Coevaluación
A_En/MOD3/CEV/MD/B	Microcategoría: Según la función evaluadora
A_En/MOD3/CEV/IM	Subcategoría: Implicaciones de las modalidades de evaluación
A_En/MOD3/CEV/INS	Subcategoría: Instrumentos de evaluación
A_En/MOD3/CEV/INS/IN	Microcategoría: La innovación en los instrumentos de evaluación
A_En/MOD3/CEV/INS/CL	Microcategoría: Clasificación de los instrumentos de evaluación
A_En/MOD3/CEV/INS/TP	Microcategoría: Tipos de instrumentos de evaluación de actividades
A_En/MOD3/CEV/INS/UC	Microcategoría: Uso y combinación de instrumentos de ev. alternativa

5.6.2.2. Macrocategoría: El enfoque por competencias en México.

Tabla 75. Identificación de la macrocategoría: El enfoque de competencias en México

Códigos	Unidades de análisis
A_En/(categoría)	Grupo de categorías de los artículos (A_En)
A_En/ENF	Macrocategoría: El enfoque por competencias en México.
A_En/ENF1/CE	Categoría: Cambios producidos por el enfoque por competencias (implicaciones, percepciones, formas y condiciones del cambio).
A_En/ENF2/MP	Categoría: Modelos pedagógicos que emergen del enfoque.
A_En/ENF3/TC	Categoría: Tipos de competencias.
A_En/ENF4/CT	Categoría: Causas por las que se trabajan, o no las competencias.
A_En/ENF4/CT1	Subcategoría: Causas por las que no se trabajan las competencias.
A_En/ENF4/CT2	Subcategoría: Causas por las que SI se trabajan las competencias.
A_En/ENF5/EC	Categoría: La evaluación de competencias.
A_En/ENF6/AP	Categoría: Aprendizajes adquiridos a través del enfoque por competencia
A_En/ENF6/AP1	Subcategoría: Clasificación de aprendizajes (práctico, teórico, complejo, vivencial, etc.).
A_En/ENF6/AP2	Subcategoría: Aprendizaje integral (más allá del aprendizaje conceptual)
A_En/ENF6/AP3	Subcategoría: Aprendizaje vivencial (más auténtico y situado).
A_En/ENF6/AP4	Subcategoría: Aprendizaje significativo (más conectado a los intereses, necesidades, expectativas)
A_En/ENF6/AP5	Subcategoría: Aprendizaje práctico (más aplicado a entornos reales).
A_En/ENF7/IE	Categoría: Implicaciones del enfoque de competencias sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación:
A_En/ENF8/IE1	Subcategoría: Implica hacer más explícitos los procesos.
A_En/ENF8/IE2	Subcategoría: Implica aportar retroalimentación sobre los procesos.
A_En/ENF8/IE3	Subcategoría: Implica conocer los niveles de rendimiento esperados
A_En/ENF8/IE4	Subcategoría: Implica planificación, reflexión/evaluación, adaptación, innovación e investigación.
A_En/ENF8/IE5	Subcategoría: Implica la aparición de mediadores o asesores
A_En/ENF8/IE6	Subcategoría: Implica interconexión entre áreas y docentes.
A_En/ENF8/IE7	Subcategoría: Implica trabajar por proyectos
A_En/ENF8/IE8	Subcategoría: Implica desarrollar una diversidad de actividades
A_En/ENF8/IE9	Subcategoría: Implica mejorar los canales de comunicación-colaboración

A_En/ENF8/IE10	Subcategoría: Implica prestar atención individualizada al alumnado.
A_En/ENF8/IE10/A	Microcategoría: Atendiendo sus necesidades contextuales
A_En/ENF8/IE10/B	Microcategoría: Atendiendo sus características psicosociales (bienestar personal, maduración, desarrollo social, aprendizaje académico, etc.).
A_En/ENF8/IE11	Subcategoría: Implica atender a la naturaleza y características de las distintas ramas de conocimiento.
A_En/ENF8/IE12	Subcategoría: Implica determinar los momentos de desarrollo y evaluación de las competencias.
A_En/ENF8/IE13	Subcategoría: Implica valorar y resolver confusiones, dificultades y resistencias.
A_En/ENF8/IE13/A	Microcategoría: Confusiones con el enfoque.
A_En/ENF8/IE13/A1	Minicategoría: En relación al concepto de competencia.
A_En/ENF8/IE13/A2	Minicategoría: En relación al currículo (objetivos, metodología, actividades, evaluación).
A_En/ENF8/IE13/B	Microcategoría: Dificultades a nivel institucional (administración, gestión y organización).
A_En/ENF8/IE13/C	Microcategoría: Resistencias del profesorado con el enfoque.
A_En/ENF8/IE14	Subcategoría: Implica capacitación del profesorado
A_En/ENF8/IE14/A	Microcategoría: Objetivos de la capacitación (formar en metodología, evaluación...).
A_En/ENF8/IE14/B	Microcategoría: Procedimientos para implementar la capacitación
A_En/ENF8/IE14/C	Microcategoría: Planes de formación (cursos, talleres, seminarios, etc.)
A_En/ENF8/IE14/D	Microcategoría: Perfil del profesorado sin capacitación
A_En/ENF8/IE15	Subcategoría: Implica trabajo colaborativo
A_En/ENF8/IE15/A	Microcategoría: Trabajo colaborativo del profesorado
A_En/ENF8/IE15/B	Microcategoría: Trabajo colaborativo del alumnado

5.6.2.3. Macro categoría: Diseño, implementación y evaluación de la rúbrica.

Tabla 76. Identificación de la macro categoría: Diseño, implementación y evaluación de la rúbrica

Códigos	Unidades de análisis
A_En/(categoría)	Grupo de categorías de los artículos (A_En)
A_En/DIE	Macro categoría: Diseño, implementación y evaluación de la rúbrica
A_En/DIE/DT	Categoría: Diseño. Aspectos técnicos de una rúbrica
A_En/DIE/DT1	Subcategoría: Conocimientos previos del diseño de una rúbrica
A_En/DIE/DT2	Subcategoría: Momentos de presentación de la rúbrica
A_En/DIE/DT3	Subcategoría: Tipos de rúbrica:
A_En/DIE/DT3/A	Microcategoría: En función de la naturaleza de los contenidos a evaluar
A_En/DIE/DT3/B	Microcategoría: En función del agente evaluador (novel o experto).
A_En/DIE/DT3/C	Microcategoría: En función de las actividades a evaluar
A_En/DIE/DT4	Subcategoría: Lenguaje usado en la rúbrica (explícito y detallado)
A_En/DIE/DT5	Subcategoría: Elementos de la rúbrica:
A_En/DIE/DT5/A	Microcategoría: Niveles de desempeño
A_En/DIE/DT5/B	Microcategoría: Criterios de evaluación
A_En/DIE/DT5/C	Microcategoría: Etiquetas
A_En/DIE/DT6	Subcategoría: Validación de la rúbrica
A_En/DIE/DP	Categoría: Diseño. Aspectos pedagógicos de una rúbrica
A_En/DIE/DP1	Subcategoría: El profesorado debe construir sus propias rúbricas.
A_En/DIE/DP2	Subcategoría: El profesorado debe compartir y trabajar las rúbricas de forma colaborativa.
A_En/DIE/DP3	Subcategoría: El profesorado debe retroalimentar con la rúbrica
A_En/DIE/DP4	Subcategoría: El profesorado debe consensuar las rúbricas
A_En/DIE/DP4/A	Microcategoría: Argumentos a favor de consensuarla
A_En/DIE/DP4/B	Microcategoría: Argumentos en contra de consensuarla
A_En/DIE/IM	Categoría: Implementación. Ventajas y desventajas de la rúbrica
A_En/DIE/IM1	Subcategoría: Ventajas del uso de rúbrica en el alumnado
A_En/DIE/IM1/A	Microcategoría: En función del aprendizaje adquirido
A_En/DIE/IM1/B	Microcategoría: En función de la transparencia
A_En/DIE/IM2	Subcategoría: Ventajas del uso de rúbrica en el profesorado
A_En/DIE/IM3	Subcategoría: Desventajas del uso de rúbrica en el alumnado
A_En/DIE/IM4	Subcategoría: Desventajas del uso de rúbrica en el profesorado
A_En/DIE/ED	Categoría: Evaluación del diseño e implementación las rúbricas

5.6.3. Macrocategorías de la fase 3 de investigación (A_Cu1).

Tabla 77. Dimensiones de la fase 3 (A_Cu1)

DIMENSIONES DE LA FASE 3. CUESTIONARIO DE TRANSPARENCIA	Códigos
Dimensiones construidas a partir de la revisión de la literatura científica	A_Cu1
Macrodimensiones sobre la transparencia en el sistema de evaluación	A_Cu1/Tr
Dimensión 1: Transparencia, implicación y responsabilidad en la evaluación.	A_Cu1/Tr1
Dimensión 2: Nivel de información sobre la calificación.	A_Cu1/Tr2
Dimensión 3: Características de las modalidades de evaluación.	A_Cu1/Tr3
Dimensión 4: Feedback del profesorado.	A_Cu1/Tr4
Dimensión 5: Recursos y agentes educativos para la adquisición de aprendizaje.	A_Cu1/Tr5
Dimensión 6: Procedimientos, estrategias y pautas para orientar el aprendizaje integral del estudiante.	A_Cu1/Tr6
Dimensión 7: Recursos materiales que emplea el profesorado.	A_Cu1/Tr7

5.7. Procedimiento de análisis de la información

5.7.1. Proceso de análisis de los datos construidos desde las rúbricas

Para dar a conocer el sentido y alcance que tiene el estudio de las rúbricas, se ha partido de un análisis del contenido de las mismas, dirigido a explorar sus posibilidades y a elaborar hipótesis más que a verificarlas. Este análisis de tipo cualitativo, según Tójar (2006, p. 312) “pretende fijarse en la presencia y el valor de los elementos que aparecen, la novedad, la relevancia para el propio texto de los significados”. Por ello, el análisis cualitativo de las rúbricas se concentra tanto el contenido directo (lo literal), como en lo indirecto (lo latente), para descubrir lo que se encuentra bajo las indicaciones literales y manifiestas.

Gómez Medoza (2000), reuniendo la propuesta de varios autores (Bardin, 1997; Landry, 1998; L'Écuyer, 1987; Mayer y Quellet, 1991; Pinto y Grawitz, 1967), establece el proceso de análisis de contenido en cuatro etapas. El desarrollo de estas fases permitirá la identificación de las variables (categorías) del estudio.

1. Análisis previo. Se recoge el conjunto de rúbricas que se pretende analizar, se organiza y se lee varias veces. Es lo que algunos autores denominan como lectura flotante (Bardin, 1977, citado en Tójar 2001). Poco a poco la lectura de las rúbricas se hace más precisa, aparecen los primeros temas en

los que indagar, algunas hipótesis de trabajo, se presienten las unidades para su clasificación (L'Écuyer, 1987, citado en Tójar 2001).

2. Preparación del material. Las rúbricas se desglosan en unidades de significación que son clasificadas en categorías. Las unidades pueden construirse bajo la detección de los elementos claves que conforman una rúbrica (dimensiones, niveles de desempeño y descriptores), los tipos de pruebas o competencias que evalúa, las propiedades técnicas que posee, etc.
3. Selección de las unidades de análisis. Pueden ser las categorías anteriores elaboradas a partir de conceptos, ideas y temas. Pinto y Grawitz (1967, p. 476), indicaron que las categorías pueden emanar del propio documento, entendiéndose las rúbricas, o del conocimiento que se tenga del campo de estudio sobre este instrumento de evaluación. Por tanto, se pueden utilizar tres modelos de categorización o definición de variables:
 - a. Modelo abierto: no hay categorías preestablecidas, todas se infieren o inducen del texto o las rúbricas. En este sentido, a partir de los datos observados se construyen categorías y subcategorías ad hoc y se hacen preguntas sobre su esencia y la posible organización de las mismas. En este estudio, un caso de categorización abierta se encuentra en la macrocategoría “Propósitos de las rúbricas” (A_Ru1/2/3/Pr1) y, más concretamente, en la categoría “Trabajo de los estudiantes” (A_Ru1/2/3/Pr1/TR).
 - b. Modelo cerrado: se parte de un esquema previo de categorías, usando alguna teoría previa. De esta forma, ajustándose más o menos a esquemas prefijados, el investigador puede guiarse por clasificaciones a priori que ha de confirmar, modificar o sustituir completamente por otros esquemas interpretación. Dentro de la categorización cerrada, el estudio contempla algunas categorías elaboradas de forma deductiva:
 - La categoría “Metodología de enseñanza” (A_Ru3/Pr5/M) y “Modalidad organizativa” (A_Ru4/Pr6/MO) pertenece a De Miguel (2006)
 - Las categoría “Actividades de aprendizaje” (A_Ru1/2/3/Pr2/AC) pertenecen a Marcelo et al. (2014); la categoría “Competencias genéricas” (A_Ru1/2/3/Pr3/CG) proceden del Proyecto Tuning (González y Wagneer, 2003) y la categoría “Componente de las competencias (A_Ru2/Pr4/CC) procede de De Miguel (2006)

- La macrocategoría “Diseño de la rúbrica” (A_Ru1/DR) se ha elaborado a partir de la clasificación de rúbricas aportada por Fernández March (2010). También, siguiendo la clasificación de requisitos técnicos que debe contener una rúbrica de Bujan et al. (2011), y las recomendaciones para diseñar una rúbrica de Blanco (2008) y Wiggins (1998). Sin embargo, se advierte que la clasificación final obtenida de categorías y subcategorías se ha realizado de forma inductiva y, por consiguiente, son propias de este estudio.
- c. Modelo mixto (deductivo-inductivo): compuesto por categorías preestablecidas (deductivas) que pueden adaptarse a categorías inductivas o ah doc. Por consiguiente, el sistema de categorías que se ha elaborado para esta investigación se ha realizado sobre un modelo mixto, que combina la propia observación de los elementos de las rúbricas y la literatura especializada en el campo de investigación de este instrumento de evaluación.
- 4. La explotación de los resultados consistió en darle sentido a la información que aportaba el sistema de categorías. A continuación, en la tabla 78 , se muestran las principales variables (categorías) clasificadas en macrocategorías y categorías.

Tabla 78. Macrocategorías de la fase 1 de investigación

MACROCATEGORÍAS DE LA FASE 1. RUBRICAS DE EVALUACIÓN	Códigos
Macrocategorías construidas a partir del sistema de categorías de rúbricas	A_Ru1/2/3
1. Macrocategorías referidas a los propósitos de la evaluación:	A_Ru1/2/3/Pr
1.1. Categorías: Trabajos de los estudiantes.	A_Ru1/2/3/Pr1/TR
1.2. Categorías: Actividades de aprendizaje.	A_Ru1/2/3/Pr2/AC
1.3. Categorías: Competencias genéricas.	A_Ru1/2/3/Pr3/CG
1.4. Categorías: Componentes de las competencias.	A_Ru2/Pr4/CC
1.5. Categorías: Metodología de enseñanza.	A_Ru3/Pr5/M
1.6. Categorías: Modalidad organizativa.	A_Ru4/Pr6/MO
1.7. Categorías: Rama de conocimiento.	A_Ru1/Pr7/RC
2. Macrocategorías referidas al diseño de la rúbrica:	A_Ru1/3/DR
1.1. Categorías: Componentes estructurales de la rúbrica.	A_Ru1/DR/CES
1.2. Categorías: Criterios de evaluación de la rúbrica.	A_Ru1/DR/CEV
1.3. Categorías: Niveles de ejecución de la rúbrica.	A_Ru1/DR/NEJ

5.7.2. Proceso de análisis de los datos extraídos de las entrevistas

Este tipo de investigación responde al desarrollo de un diseño de investigación interpretativo de carácter emergente, abierto, flexible e interactivo (Tójar, 2006). Se hace mención a su carácter emergente para destacar que el diseño se fue elaborando a partir de los elementos que iban conociéndose, construyéndose e integrándose en cada una de las fases de la investigación, hasta, finalmente, confirmarse cualitativamente. Se trataba de fenómenos o elementos que en los estadios iniciales de la indagación se encontraban implícitos, pero que a medida que iban emergiendo, con el desarrollo de la investigación, se iban haciendo más explícitos estableciéndose la organización y estructura de la investigación.

También, se considera que el diseño fue abierto en la medida que admitió la incorporación de nuevos elementos en el transcurso de la investigación, y flexible, porque permitió cambios en la orientación de la investigación, en las estrategias, en los informantes, etc., durante el desarrollo de las fases de investigación. De la misma forma, la naturaleza interactiva de estos diseños permitió que las fases se constituyeran como pequeños circuitos interconectados entre ellos, reorganizándose y ajustándose sobre la

base de nuevos cuestionamientos, propuestas y planteamientos que surgían con la consecución de cada fase.

De este modo, a partir de la recogida de datos se pasó a la selección de informantes claves y viceversa, de los informantes se pasó a la obtención de información que condujo a nuevos informantes y, finalmente, los datos recopilados se analizaron de forma inmediata para apoyar y guiar la siguiente obtención de nuevos datos a través de la formulación de hipótesis de trabajo. A continuación se presenta la figura 7, que representa la interactividad del proceso de investigación interpretativa.

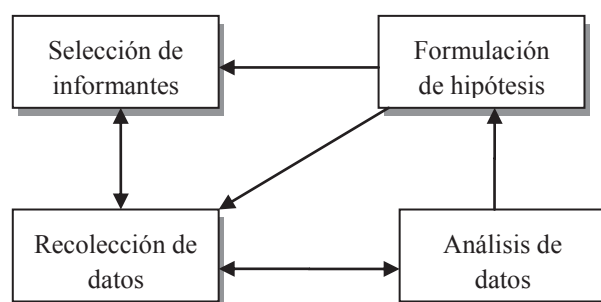


Figura 7. Proceso de investigación interpretativa (Tójar, 2001)

Se realizó un análisis de tipo cualitativo, tomando como unidades las expresiones literales realizadas durante las entrevistas. Las expresiones literales, como fragmentos de texto o enunciados, estuvieron presentes tanto en el momento de la selección como a lo largo de todo el proceso de categorización, análisis y elaboración de conclusiones (Tójar, 2006).

A la información recogida se le aplicaron procesos de reducción, disposición de datos, y de elaboración y verificación de conclusiones. Para ello se emplearon técnicas como la clasificación y la categorización, modelos y tipologías. Mediante un proceso de abstracción creciente, los datos elaborados fueron tomando cuerpo de teoría (Goetz y LeCompte, 1988). A partir de los procesos de análisis comentados anteriormente, se elaboraron matrices y gráficas explicativas (Miles, Huberman y Saldaña, 2014). Para facilitar los análisis cualitativos se empleó el programa Atlas.ti v7.0 (2012).

Tras el análisis realizado de las transcripciones de las 22 entrevistas, se seleccionaron 2.041 citas literales o fragmentos de texto. A partir de esas citas se construyeron 34 familias, que se organizaron en 75 categorías y 994 subcategorías. Como algunas de las citas fueron recodificadas, esto es, asignadas a varias categorías y

subcategorías al mismo tiempo, por lo que el número total de unidades de análisis ascendió a 21.846.

Una vez realizada una recategorización, a partir del reagrupamiento de las familias de códigos, se construyeron 3 macrocategorías principales, que al mismo tiempo están relacionadas entre ellas, como se muestra en las tablas 79, 80 y 81.

Tabla 79. Identificación de la macrocategoría: Modelo de enseñanza y evaluación en México

Códigos	Unidades de análisis
A_En/(categoría)	Grupo de categorías de los artículos (A_En)
A_En/MOD	Macrocategoría: Modelo de enseñanza y evaluación en México
A_En/MOD1/DP	Categoría: Datos del proyecto de innovación en evaluación
A_En/MOD2/CTX	Categoría: Contexto general de la enseñanza universitaria mexicana
A_En/MOD3/CEN	Categoría: Concepción de la enseñanza
A_En/MOD4/CEV	Categoría: Concepción de la evaluación

Tabla 80. Identificación de la macrocategoría: El enfoque por competencias en México

Códigos	Unidades de análisis
A_En/(categoría)	Grupo de categorías de los artículos (A_En)
A_En/ENF	Macrocategoría: El enfoque por competencias en México.
A_En/ENF1/CE	Categoría: Cambios producidos por el enfoque por competencias (implicaciones, percepciones, formas y condiciones del cambio).
A_En/ENF2/MP	Categoría: Modelos pedagógicos que emergen del enfoque.
A_En/ENF3/TC	Categoría: Tipos de competencias.
A_En/ENF4/CT	Categoría: Causas por las que se trabajan, o no las competencias.
A_En/ENF5/CT	Categoría: La evaluación de competencias.
A_En/ENF6/AP	Categoría: Aprendizajes adquiridos a través del enfoque por competencia.
A_En/ENF7/IE	Categoría: Implicaciones del enfoque de competencias sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación.

Tabla 81. Identificación de la macrocategoría: Diseño, implementación y evaluación de la rúbrica

Códigos	Unidades de análisis
A_En/(categoría)	Grupo de categorías de los artículos (A_En)
A_En/DIE	Macrocategoría: Diseño, implementación y evaluación de la rúbrica
A_En/DIE/DT	Categoría: Diseño. Aspectos técnicos de una rúbrica.
A_En/DIE/DP	Categoría: Diseño. Aspectos pedagógicos de una rúbrica.
A_En/DIE/IM	Categoría: Implementación. Ventajas y desventajas de la rúbrica.
A_En/DIE/ED	Categoría: Evaluación del diseño e implementación las rúbricas.

5.7.3. Proceso de análisis de los datos extraídos del cuestionario

Los expertos analizaron cualitativamente el instrumento/cuestionario aportando valoraciones y propuestas de mejora que ayudaron a redefinir algunos ítems. El análisis del estudio piloto incluyó un estudio de fiabilidad, empleando el coeficiente Apha de Cronbach, un análisis factorial de componentes principales (para variables métricas) y un análisis categórico de componentes principales (CATPCA) teniendo en cuenta, en este último caso, la naturaleza ordinal y nominal de los datos.

Todo el tratamiento de datos cuantitativos se realizó utilizando el paquete de análisis estadístico SPSS v.22 (2013).

CUARTA PARTE:

RESUMEN GLOBAL DE LOS
RESULTADOS DE LA
INVESTIGACIÓN

6. Bloque VI. Resultados relevantes derivados de la investigación

En este apartado se va a proceder a presentar los resultados obtenidos en cada uno de los instrumentos aplicados en las tres fases de investigación,

6.1. Resultados de la fase 1 (A_Ru1, A_Ru2 y A_Ru3)

Como se indicó en apartados anteriores, la fase 1 surge a partir de la elaboración de tres artículos científicos cuyo objetivo general fue analizar y valorar las rúbricas que utilizan los docentes para conocer el grado de consecución de las competencias y contenidos disciplinares. Los resultados se obtuvieron mediante la aplicación de un sistema de análisis categorial, empleado como instrumento de recogida de información.

A continuación, se muestra la figura 8, que ilustra los objetivos de los artículos que componen la fase 1, junto con la metodología empleada. Como se puede observar, los 3 artículos comparten la misma técnica e instrumento de recogida, análisis y tratamiento de la información que se extrae de las rúbricas de evaluación.

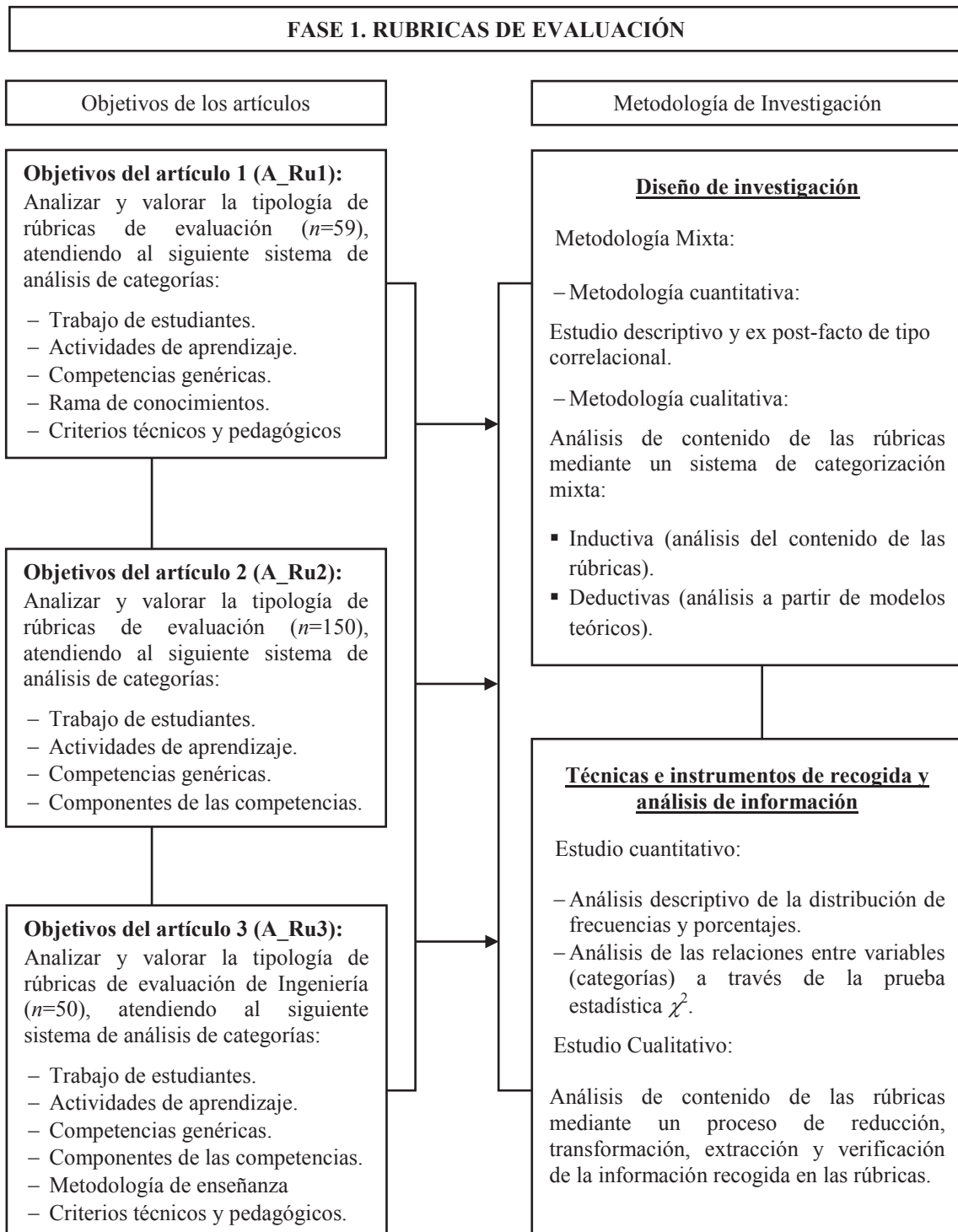


Figura 8. Objetivos y metodología de la fase 1 de investigación.

A modo de repaso, se presenta en la tabla 82, un resumen con los objetivos del artículo 1 (A_Ru1), el diseño metodológico y las técnicas instrumentos de recogida, análisis y tratamiento de la información contenidas en las rúbricas de evaluación.

Tabla 82. Resumen de la metodología del artículo 1 (A_Ru1).

Objetivos del artículo 1 (A_Ru1)	Diseño metodológico	Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de información
Analizar y valorar la tipología de rúbricas de evaluación ($n=150$), atendiendo al siguiente sistema de análisis de categorías: – Trabajo de estudiantes. – Actividades de aprendizaje. – Competencias genéricas. – Rama de conocimientos – Criterios técnicos y pedagógicos de la rúbrica.	Metodología Mixta: – Metodología cuantitativa: Estudio descriptivo y ex post-facto de tipo correlacional. – Metodología cualitativa: Análisis de contenido de las rúbricas mediante un sistema de categorización mixta: ▪ Inductiva (análisis del contenido de las rúbricas). ▪ Deductivas (análisis a partir de modelos teóricos).	Estudio cuantitativo: – Análisis descriptivo de la distribución de frecuencias y porcentajes. – Análisis de las relaciones entre variables (categorías) a través de la prueba estadística χ^2. Estudio Cualitativo: Análisis de contenido de las rúbricas mediante un proceso de reducción, transformación, extracción y verificación de la información contenidas en las rúbricas.

6.1.1. Resultados del Artículo 1 (A_Ru1)

En los subapartados siguientes se va a proceder a presentar los resultados cuantitativos del artículo 1 (A_Ru1) obtenidos a través de un análisis univariante (categoría a categoría) y bivalente (relaciones entre categorías) de las rúbricas de evaluación observadas.

6.1.1.1. Análisis univariante

A continuación se presentan los resultados cuantitativos obtenidos a través del análisis univariante (categoría a categoría). En este artículo se elaboró el perfil de la rúbrica que emplean los docentes en la evaluación, así como los aspectos técnicos y pedagógicos que tienen presentes en su diseño.

En la tabla 83 se muestra el perfil de las rúbricas analizadas atendiendo a las variables que se encuentran presentes en el uso de las rúbricas.

Tabla 83. Perfiles de las rúbricas de evaluación

VARIABLES		PERFIL RÚBRICA			
		Más evaluados	%	Menos evaluados	%
PROPÓSITOS	Trabajos	Documentos escritos	42,4	Situaciones simuladas	3,4
	Actividades	Productivas	25,4	Experienciales	3,7
	Subactividades	Gestión de la información	33,5	Experienciales	3,7
	Competencias Genéricas	Instrumentales, Interpersonales y Sistemáticas	57,6	Interpersonales	0
RAMAS	Rama de conocimiento	CC. Sociales y Jurídicas	33,9	Artes y Humanidades	10,2
TIPOLOGÍA DE RÚBRICAS	Rúbricas analíticas	Específica	61	Genérica	20,3
				Combinada	18,6
	Introducción	Ausencia	69,5	Presencia	30,5
	Calidad en la readacción	Ausencia	67,8	Presencia	32,2
	Homogeneidad	Presencia	93,2	Ausencia	6,8
	Paralelismo	Ausencia	62,7	Presencia	37,3
	Coherencia	Presencia	83,1	Ausencia	8,5
	Continuidad	Presencia	81,4	Ausencia	18,6
	Amplitud	Intermedia	47,5	Mínima	37,7
				Máxima	15,3
	Nº niveles	Entre 4 y 6 niveles	89,8	≤ 3 niveles	10,2
				≥ 7 niveles	0
	Etiquetas	Sancionadora	76,3	Informativa	23,7
	Escala	Categorial	67,8	Combinada	18,6
				Numérica	13,6

Nota: El porcentaje (%) no suma 100 debido a la no exclusividad mutua.

En los siguientes párrafos, se comenta la tabla 78, respecto a las finalidades de los docentes en el diseño y aplicación de las rúbricas, así como la tipología de rúbrica que emplean en la evaluación.

Los documentos escritos son los trabajos más evaluados mediante rúbricas (42,4%), respecto a las situaciones de simulación (3,4%).

En relación a los tipos de actividades evaluadas, las de carácter productivo (25,4%) son las más evaluadas respecto a otros tipos de actividades como las de carácter experiencial (3,7%).

Por otro lado, la creciente presencia de nuevas tecnologías está provocando que los docentes utilicen rúbricas para evaluar una variedad de tareas relacionadas con la gestión de la información (33,5%).

Respecto las competencias genéricas estudiadas, las que se presentan de forma combinada en sus tres posibles variantes (instrumentales, interpersonales y sistemáticas), son las más evaluadas (57%), respecto a otros tipos como las que se presentan en uno de sus dos posibles variantes (instrumentales y sistemáticas) (16,9%). Por el contrario, resulta relevante que no se evalúen competencias interpersonales o sistemáticas de forma independiente (0%), pero sí ocurra en el caso de las instrumentales (13,6%).

A la vista de los resultados, se puede interpretar que los docentes pueden estar utilizando las rúbricas para evaluar competencias genéricas y que lo hacen de forma combinada, es decir, teniendo presente la posibilidad de evaluar los tres tipos de competencias en una misma rúbrica.

Por otro lado, los resultados también advierten que hay docentes que pueden estar utilizando rúbricas solo para evaluar competencias instrumentales, o estas últimas en combinación con las sistemáticas. Esta evidencia resulta clave para concluir que las competencias interpersonales pueden no estar siendo consideradas lo suficiente en los nuevos planes de estudio (ver tabla 84).

Tabla 84. Porcentajes y frecuencias de competencias genéricas

Competencias genéricas	<i>fi</i>	%
Instrumentales, interpersonales y sistemáticas	34	57,6
Instrumentales y sistemáticas	10	16,9
Instrumentales	8	13,6
Instrumentales e interpersonales	5	8,5
Sistemáticas e interpersonales	2	3,4
Interpersonales	0	0
Sistemáticas	0	0
Total	59	100

Por otro lado, en relación a los aspectos técnicos y pedagógicos que tienen en cuenta los docentes, las rúbricas que promueven una evaluación más transparente y formativa, restando ambigüedad y confusión a la comprensión de los criterios de evaluación, son las que han cumplido con los siguientes requisitos técnicos y pedagógicos (ordenados de mayor a menor):

- Homogeneidad de los criterios de evaluación (93,2%).
- Un número de niveles óptimo en la escala que oscila entre cuatro y seis (89,9%), permitiendo, por un lado, emitir juicios calidad, y por otro, asegurar que la confiabilidad de la rúbrica no resulte amenazada (Wiggins, 1998).
- Coherencia en los componentes de sus descriptores (83,1%).
- Continuidad o progresión adecuada de los criterios en la escala (81,4%).
- Paralelismo en el lenguaje de los descriptores (37,37%).
- Una explicación que aclare el criterio a evaluar (32,2%).
- Una introducción previa de los objetivos y competencias que se pretenden evaluar (30,5%).
- Etiquetas de enfoque informativo y motivador (23,7%).
- Escalas combinadas (información cualitativas-cuantitativas) (18,6%).
- Rúbricas de carácter general (20,3%) o combinado (18,6%).
- Una amplitud máxima en la descripción de los componentes de las competencias (15,3%).

En definitiva, respecto a los componentes estructurales de la rúbrica, se considera que las rúbricas no están bien diseñadas porque la mayoría de las rúbricas no poseen una introducción que proporcione una descripción detallada de los objetivos, competencias o actividades que se van a evaluar en la rúbricas (69,5%). En relación a los criterios de evaluación, se observa que existe una ausencia de explicación clara y explícita de los criterios (67, 8%), aunque si se aprecia homogeneidad o vinculación entre criterios que conforman una rúbrica (92,3%).

Del mismo modo, respecto a los niveles de ejecución, se observa una ausencia de paralelismo en el lenguaje (62,7%), entre los descriptores que puede afectar a la interpretación de la rúbrica. También, se considera que los descriptores poseen una amplitud intermedia (por ejemplo: conocimientos y habilidades/destrezas), es decir, una ausencia de todos los componentes de la rúbrica (conocimiento, habilidades/destrezas y actitudes/valores). En relación a la etiquetas, se observan que las que predominan son las sancionadoras (76,3%), y respecto a la escala la menos empleada en la combinada (18,6%), que aporta tanto información cualitativa como cuantitativa.

Por el contrario, continuando con los niveles de ejecución, los resultados muestran una presencia de coherencia entre los descriptores (83,1%), es decir, una similitud entre los descriptores que se sitúan en cada nivel de la escala, en relación a la cualidad de los criterios. También, se observa una presencia de continuidad (81,4%) entre los descriptores respecto a la ponderación otorgada a cada nivel de ejecución. De la misma manera, existe un adecuado número de niveles -entre 4 y 6- (89,8%).

6.1.1.2. Análisis bivariente

En este apartado se muestran los resultados del estudio¹ de la relación entre categorías a través de tablas de contingencia. En todas las tablas siguientes se han realizado pruebas χ^2 de independencia para comprobar si las frecuencias observadas coincidían con las esperadas (al azar). En todos los casos, las pruebas han salido significativas, es decir, las tendencias observadas en dichas tablas no pueden ser explicadas por el azar.

Tabla 85. Relación entre las categorías trabajos de los estudiantes y rúbricas analíticas

Trabajo de los estudiantes	Tipos de rúbricas analíticas (%)		
	Genéricas	Específicas	Combinadas
Documentos escritos	6,8	25,4	10,2
Dinámicas de trabajo	10,2	0	0
Presentaciones orales	0	5,1	3,4
Instrumentos de recogida de datos	0	6,8	0
Problemas (matemático o de cálculo)	0	3,4	1,7
Herramientas informáticas	0	5,1	0
Recursos audiovisuales	0	5,1	0
Situaciones de simulación	0	3,4	0
Documento escrito y presentación oral	3,4	1,7	3,4
Otras (con niveles de ejecución muy específicos)	0	5,1	0

Nota: $\chi^2 = 40.47$, gl = 18, $p = 0.002$

Como se observa en tabla 85, las rúbricas analíticas específicas son más utilizadas para evaluar documentos escritos (25,4 %). Esta relación se explica porque este tipo de rúbricas evalúa aspectos referidos al dominio o adquisición de conocimientos disciplinares. Por tanto, no es de extrañar que este tipo de rúbrica no se

¹ En todos los casos destacados en este apartado se observa un porcentaje mayor de 20 de frecuencias esperadas menores de 5, por lo que los resultados y las conclusiones que de ellos se derivan hay que tomarlos con cierta precaución.

utilice para evaluar pruebas referidas a dinámicas de trabajo o equipo (3,7%). Por el contrario, resulta evidente que las rúbricas analíticas genéricas (20,3%), referidas a la evaluación de competencias transversales, se utilicen para evaluar pruebas como las de dinámicas de trabajo o equipo (10,2%).

Por otro lado, las rúbricas analíticas combinadas, referidas a dominio o disciplina y a competencias transversales (18,6%), se utilizan más cuando el trabajo consiste en una combinación de documento escrito y presentación oral (3,4%). Este resultado puede deberse a que se evalúan aspectos específicos de la materia a través de los documentos escritos y competencias más transversales en las presentaciones orales (dominio escénico, expresividad corporal, entre otras).

Para este caso $\chi^2 = 40,47$, lo que supone una $p = 0,002$ (con 18 g.l.). Esto implicaría rechazar la hipótesis de independencia (no relación), por lo que las dos variables (tipos de rúbricas analíticas y tipos de trabajos) muestran una relación significativa. Esto le da aún mayor relevancia a los resultados comentados en el anterior párrafo.

6.1.2. Resultados del artículo 2 (A_Ru2)

A modo de repaso, a continuación se presenta en la siguiente tabla 86, un resumen con los objetivos del artículo 2 (A_Ru2), el diseño metodológico y las técnicas instrumentos de recogida, análisis y tratamiento de la información contenidas en las rúbricas de evaluación.

Tabla 86. Resumen de la metodología del artículo 2 (A_Ru2).

Objetivos del artículo 2	Diseño metodológico	Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de información
Analizar y valorar la tipología de rúbricas de evaluación ($n=150$), atendiendo al siguiente sistema de análisis de categorías: – Trabajo de estudiantes. – Actividades de aprendizaje. – Competencias genéricas. – Componentes de las competencias.	Metodología Mixta: – Metodología cuantitativa: Estudio descriptivo y ex post-facto de tipo correlacional. – Metodología cualitativa: Análisis de contenido de las rúbricas mediante un sistema de categorización mixta: ▪ Inductiva (análisis del contenido de las rúbricas). ▪ Deductivas (análisis a partir de modelos teóricos).	Estudio cuantitativo: – Análisis descriptivo de la distribución de frecuencias y porcentajes. – Análisis de las relaciones entre variables (categorías) a través de la prueba estadística χ^2. Estudio Cualitativo: Análisis de contenido de las rúbricas mediante un proceso de reducción, transformación, extracción y verificación de la información recogida en las rúbricas.

En los subapartados siguientes, se va a proceder a presentar los análisis cuantitativos obtenidos a través de un análisis univariante (categoría a categoría), mostrando las frecuencias y porcentajes de cada categoría, incluidos los tests de χ^2 , para estudiar las distribuciones obtenidas de las características de las rúbricas. Con estos resultados se pretenden conocer los objetivos que persigue el profesorado en el diseño y en la aplicación de dichas rúbricas. Como se observará más adelante, para cada categoría, los tests χ^2 han resultado ser todos significativos (uno de los contrastes $p=0.032$ y el resto $p<0.001$), lo que induce a pensar que las diferencias observadas entre las diferentes subcategorías no se deben al azar.

6.1.2.1. Trabajos de los estudiantes

En la tabla 87, se puede observar que los trabajos de estudiantes más evaluados con rúbricas son los documentos escritos (36%) y las presentaciones orales, de forma combinada (14,7%) o por separado (12,7%). Por el contrario, los trabajos menos evaluados con rúbricas, son la capacidad de construir instrumentos de recogida de datos y la habilidad de diseñar recursos audiovisuales (2,7%).

Tabla 87. Trabajos de los estudiantes evaluados con rúbrica

Trabajos de los estudiantes	<i>f</i>	%
Documentos escritos	54	36,0
Documento escrito y presentación oral	22	14,7
Presentaciones orales	19	12,7
Situaciones de simulación	15	10,0
Herramientas informáticas	11	7,3
Problemas (matemático o de cálculo)	11	7,3
Dinámicas de trabajo	10	6,7
Instrumentos de recogida de datos	4	2,7
Recursos audiovisuales	4	2,7
Total	150	100

Nota: $\chi^2 = 111,5$, $gl = 8$, $p = 0.001$

6.1.2.2. Actividades de aprendizaje

Como se observa en la tabla 88, las actividades de carácter productivo son las más evaluadas (28%) en relación a las de carácter experiencial (3,7%). Por otro lado, la el fuerte impulso de tecnologías de la información y comunicación (ICT) está promoviendo que los docentes utilicen rúbricas para evaluar una diversidad de actividades referidas con la gestión de la información (24,9%).

Tabla 88. Actividades de aprendizaje evaluadas con rúbrica

Actividades de aprendizaje	<i>f</i>	%
Productivas	130	28,0
Gestión de la información	116	24,9
Comunicativas	106	22,8
De aplicación	46	9,9
Evaluativas	31	6,7
Asimilativas	19	4,1
Experienciales	17	3,7
Total	465	100

Nota: $\chi^2 = 217,22$, $gl = 6$, $p = 0,001$. El porcentaje (%) no suma 100 debido a la no exclusividad mutua de las categorías.

6.1.2.3. Competencias genéricas

En este subapartado se van a presentar, por un lado, los resultados de las combinaciones de las tres competencias genéricas (instrumentales, interpersonales y sistemáticas.), que aparecen en la evaluación con rúbrica; y, por otro, los descriptores de cada una de las competencias.

6.1.2.3.1. Combinación de las competencias

En la tabla 89, se muestra cómo las rúbricas que contienen de forma conjunta la competencia instrumental, interpersonal y sistemática son las más evaluadas (48,7%). En segundo lugar, las rúbricas que evalúan de forma exclusiva la competencia sistémica aparecen más representadas (30%). Finalmente, las rúbricas que evalúan la competencia instrumental en combinación con la interpersonal son las menos frecuentes (4,7%). Como dato a destacar, se aprecian rúbricas que no evalúan ninguna competencia genérica (16,7%).

Tabla 89. Combinación de las competencias genéricas evaluadas con rúbrica

Competencias Genéricas	f	%
Instrumentales, interpersonales y sistemáticas	73	48,7
Sistemáticas	45	30,0
No evalúan competencias	25	16,7
Instrumentales y interpersonales	7	4,7
Instrumentales y sistemáticas	0	0,0
Interpersonales y sistemáticas	0	0,0
Instrumentales	0	0,0
Interpersonales	0	0,0
Total	150	100

Nota: $\chi^2 = 64,08$, gl = 7, $p = 0,001$.

6.1.2.3.2. Descriptores de las competencias

A continuación se van a describir uno a uno los resultados de los tres tipos de competencias genéricas: instrumentales, interpersonales y sistemáticas.

En primer lugar, como se observa en la tabla 90, los descriptores de las competencias instrumentales más evaluados son las habilidades básicas del manejo de ordenador (61.3%), y la habilidad de gestión de la información (59.3%). Por el contrario, la competencia menos evaluada es el conocimiento de una segunda lengua (6.7%).

Tabla 90. Competencias instrumentales evaluadas con rúbricas

Competencias instrumentales	f	%
Habilidades básicas del manejo de ordenador	92	61,3
Habilidades de gestión de la información	89	59,3
Comunicación oral en la propia lengua	66	44,0
Conocimientos básicos de la profesión	55	36,7
Resolución de problemas	47	31,3
Capacidad de análisis y síntesis	46	30,7
Conocimientos generales y básicos	44	29,3
Comunicación escrita en la propia lengua	37	24,7
Toma de decisiones.	33	22,0
Capacidad de organizar y planificar.	31	20,7
Conocimiento de una segunda lengua.	10	6,70
Total	550	

Nota: $\chi^2 = 120,92$, gl = 10, $p = 0,001$. El porcentaje (%) no suma 100 debido a la no exclusividad mutua de las categorías.

En segundo lugar, en la tabla 91 se muestra que el descriptor de las competencias interpersonales más evaluado es la capacidad de trabajar en equipo (84,7%), y los menos evaluados son la capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas, la apreciación de la diversidad y multiculturalidad, y la habilidad de trabajar en un contexto internacional (0%).

Tabla 91. Competencias interpersonales evaluadas con rúbricas

Competencias interpersonales	<i>f</i>	%
Trabajo en equipo	127	84,7
Capacidad crítica y autocrítica	52	34,7
Habilidades interpersonales	27	18,0
Compromiso ético	2	1,3
Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar.	1	0,7
Habilidad de trabajar en un contexto internacional	0	0,0
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad.	0	0,0
Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas	0	0,0
Total	209	

Nota: $\chi^2 = 539,98$, $gl = 7$, $p = 0.001$. El porcentaje (%) no suma 100 debido a la no exclusividad mutua de las categorías.

Por último, como se aprecia en la tabla 92, los descriptores de las competencias sistemáticas más evaluados son la capacidad de aprender (81,3%) y la motivación de logro (78,7%). Por el contrario, los descriptores menos evaluados son el conocimiento de culturas y costumbres de otros países (2%) y el liderazgo (3,3%).

Los resultados mostrados en este apartado indican que los docentes consideran importantes aquellas capacidades relacionadas con las habilidades de establecer y perseguir objetivos y metas, así como planificar su consecución y controlar su avance, orientándose de forma activa frente a situaciones que suponen riesgos y tomar decisiones. También, los docentes consideran entre sus prioridades que el alumnado debe adquirir la capacidad de aprender, que implica, entre otras destrezas, obtener, procesar y asimilar nuevos conocimientos y habilidades de aprendizaje. Todo ello, tomando conciencia de sus fortalezas y debilidades para seguir aprendiendo con éxito.

Tabla 92. Competencias sistemáticas evaluadas con rúbricas

Competencias sistemáticas	f	(%)
Capacidad de aprender	122	81,3
Motivación de logro	118	78,7
Habilidades de investigación	113	75,3
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	102	68,0
Preocupación por la calidad	94	62,7
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	94	62,7
Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones	18	12,0
Habilidad para trabajar de forma autónoma	16	10,7
Diseño y gestión de proyectos	13	8,7
Iniciativa y espíritu emprendedor	11	7,3
Liderazgo	5	3,3
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	3	2,0
Total	709	

Nota: $\chi^2 = 485,19$, gl = 11, $p = 0,001$. El porcentaje (%) no suma 100 debido a la no exclusividad mutua de las categorías.

6.1.2.4. Componentes de las competencias

En este subapartado se va a presentar, por un lado, los resultados de las combinaciones de las tres componentes de las competencias: 1) conocimientos; 2) habilidades y destrezas y 3) actitudes y valores, que aparecen en la evaluación con rúbrica; y, por otro, la tipología cada una de los componentes.

6.1.2.4.1. Combinación de los componentes

Como se observa en la tabla 93, las rúbricas que contienen los componentes de las competencias conocimientos y habilidades son las más evaluadas (60,7%). Por el contrario, las rúbricas que evalúan las habilidades y las actitudes/valores son las menos frecuentes, de forma conjunta (4%), o por separado (1,3%). Como dato a destacar, se aprecian rúbricas que no evalúan conjuntamente conocimientos y actitudes y valores (0%). Además, estos resultados demuestran que es raro que un componente de la competencia aparezca solo.

Tabla 93. Combinación de los componentes de las competencias

Componentes de las competencias genéricas	<i>f</i>	%
Conocimientos y habilidades	91	60,7
Conocimientos, habilidades y actitudes/valores	38	25,3
Conocimientos	11	7,30
Habilidades y actitudes/valores	6	4,0
Habilidades	2	1,3
Actitudes/valores	2	1,3
Conocimientos y actitudes/valores	0	0,0
Total	150	100

Nota: $\chi^2 = 311,53$, $gl = 6$, $p = 0,001$.

Si una competencia se define como la integración y movilización de diversos componentes (conocimiento, habilidades, actitudes y valores), los resultados previos revelan que el "modelo por competencias" adoptado por los docentes en las rúbricas adquiere una perspectiva simplista. Por lo tanto, en base a estos resultados, se debe advertir que el desarrollo y evaluación por competencias solo se lleva a cabo de manera parcial y aislada, sin tomar en cuenta la naturaleza multidimensional de las competencias.

6.1.2.4.2. Tipologías de componentes

En este subapartado, se muestran los subcomponentes o tipos de componentes (conocimiento, habilidades y destrezas, y actitudes y valores), evaluados con rúbricas.

6.1.2.4.2.1. Tipología del componente: Conocimientos

En la Tabla 94, se encuentra que los componentes de conocimientos evaluados con mayor frecuencia son aquellos que están vinculados a la materia (82%). En otras palabras, aquellos que se refieren a la adquisición, comprensión y sistematización del conocimiento específico relacionado con el tema.

Por otro lado, los componentes de conocimientos evaluados con menos frecuencia son los referidos a aspectos profesionales (32,7%). Es decir, aquellas habilidades relacionadas con la aplicación y el uso del conocimiento para resolver problemas profesionales, de aplicación y transferencia de conocimiento, y procedimientos generales o específicos de situaciones prácticas, organización y planificación del trabajo, etc.

En relación a estos resultados, existe una ausencia de conocimientos centrados en aspectos referidos a conocimientos generales de aprendizaje y a experiencias educativas proporcionadas por el sistema universitario en términos de prácticas profesionales y laborales. Por lo tanto, las universidades deben mantener un equilibrio entre la formación profesional exigida por el mercado de trabajo y la formación académica tan requerida para garantizar el conocimiento básico de las distintas disciplinas.

Tabla 94. Tipología del componente: Conocimientos

Conocimientos	<i>f</i>	%
Vinculados a la materia	123	82,0
Generales de aprendizaje	77	55,3
Vinculados a lo profesional	49	32,7
Total	249	

Nota: $\chi^2 = 33,63$, $gl = 2$, $p = 0,001$. El porcentaje (%) no suma 100 debido a la no exclusividad mutua de las categorías.

6.1.2.4.2.2. Tipología del componente: Habilidades y destrezas

En la Tabla 95, se encuentra que las habilidades más frecuentemente evaluadas con rúbricas son las intelectuales (88,7%), referidas a la capacidad para resolver problemas creativamente; desarrollar estrategias de reflexión, síntesis y evaluación; adquirir habilidades para generar, diseñar e implementar conocimiento aplicado e instrumental que se ajuste a las necesidades del mundo real.

Por otro lado, las habilidades menos evaluadas son las interpersonales (21,3%), que están relacionadas con la capacidad de escuchar, argumentar y respetar las ideas de los demás, dialogar y trabajar en equipo, adquirir responsabilidad individual y grupal. También, esta falta de consideración respecto a habilidades interpersonales, se manifiesta en una ausencia de capacidad para comprender el comportamiento y los deseos de los demás, interactuar apropiadamente con otras personas y establecer la empatía para comunicarse efectivamente en todos los aspectos de la vida (académica, profesional y personal).

Tabla 95. Tipología del componente: Habilidades y destrezas

Habilidades	<i>f</i>	%
Intelectuales	133	88,7
Comunicación	112	74,7
Organización/gestión personal	61	40,7
Interpersonal	32	21,3
Total	338	

Nota: $\chi^2 = 75,94$, $gl = 3$, $p = 0,001$. El porcentaje (%) no suma 100 debido a la no exclusividad mutua de las categorías.

6.1.2.4.2.3. Tipología del componente: Actitudes y valores

En la tabla 96, se encuentra que las actitudes/valores evaluadas con más frecuencia son el compromiso personal (26,7%), relacionado con el desarrollo de la motivación, la atención y el esfuerzo para aprender, el desarrollo de la autonomía, la iniciativa, la evaluación de ventajas e inconvenientes, la toma de decisiones a nivel personal y grupal, asumir la responsabilidad, estar comprometido con el cambio social y el desarrollo, ganar confianza en uno mismo, etc.

Por otro lado, las actitudes/valores evaluadas con menos frecuencia son las de desarrollo personal (15,3%) que se refieren a la adquisición de cualidades relacionadas con la responsabilidad, el rigor y la sistematización, la capacidad de expresar sentimientos, demostrar aprecio, interactuar satisfactoriamente con individuos y grupos, percibir las perspectivas, experiencias y contribuciones de otros como oportunidades de aprendizaje. También, se refiere al desarrollo de la perseverancia, la capacidad de ser autónomo en el trabajo a través de iniciativas de carácter instrumental (adaptación, tolerancia, flexibilidad, etc.), aplicables a una amplia gama de situaciones impredecibles. Por último, este componente está relacionado con la capacidad para adquirir habilidades referidas al desarrollo del aprendizaje permanente.

A la vista de los resultados, se observa un aparente desequilibrio entre ambos subcomponentes, lo que lleva a pensar que los docentes consideran más importante evaluar actitudes y valores más relacionados con el compromiso personal que con el desarrollo profesional. En relación a esta perspectiva, estos resultados se explican porque la mayoría de las rúbricas no evalúan competencias y contenidos que implican aprendizaje en situaciones reales o simuladas de desarrollo personal. Por lo tanto, estos tipos de actitudes/valores no se ponen en relieve en los diferentes escenarios de formación.

Tabla 96. Tipología del componente: Actitudes y valores

Actitudes/valores	f	%
Compromiso personal	40	26,7
Desarrollo profesional	23	15,3
Total	63	

Nota: $\chi^2 = 4,59$, $gl = 1$, $p = 0,032$. El porcentaje (%) no suma 100 debido a la no exclusividad mutua de las categorías.

6.1.3. Resultados del artículo 3 (A_Ru3)

A modo de repaso, se presenta en la siguiente tabla 97, un resumen con los objetivos del artículo 3 (A_Ru3), el diseño metodológico y las técnicas instrumentos de recogida, análisis y tratamiento de la información contenidas en las rúbricas de evaluación.

Tabla 97. Resumen de la metodología del artículo 3 (A_Ru3).

Objetivos del artículo 3	Diseño metodológico	Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de información
Analizar y valorar la tipología de rúbricas de evaluación ($n=50$), atendiendo al siguiente sistema de análisis de categorías: – Trabajo de estudiantes. – Actividades de aprendizaje. – Competencias genéricas. – Componentes de las competencias. – Metodología de enseñanza. – Criterios técnicos y pedagógicos del diseño de rúbricas.	Metodología Mixta: – Metodología cuantitativa: Estudio descriptivo y comparativo de frecuencias y porcentajes. – Metodología cualitativa: Análisis de contenido de las rúbricas mediante un sistema de categorización mixta: ▪ Inductiva (análisis del contenido de las rúbricas). ▪ Deductivas (análisis a partir de modelos teóricos).	Estudio cuantitativo: – Análisis descriptivo de la distribución de frecuencias y porcentajes. Estudio Cualitativo: Análisis de contenido de las rúbricas mediante un proceso de reducción, transformación, extracción y verificación de la información recogida en las rúbricas.

A continuación se presentan los resultados cuantitativos del estudio. A través del análisis univariante (categoría a categoría) y bivariante (relaciones entre categorías) se elaboró el perfil de la rúbrica (ver tabla 93) que emplean los docentes de Ingeniería en la evaluación ($n=50$), así como los aspectos técnicos y pedagógicos que tienen presentes en su diseño e implementación.

Tabla 98. Perfil de las rúbricas de evaluación del estudio A_Ru3

Categoría	Más evaluados	%	Menos evaluados	%
Resultado de aprendizaje	Documentos escritos	28	Recursos audiovisuales	4
Actividades	Productivas	30,8	Asimilativas	2,9
CC.G Instrumental	Capacidad de organizar y planificar	82	Conocimiento de segunda lengua	8
CCG. Interpersonal	Capacidad crítica y autocrítica	26	Compromiso ético	0
CCG. Sistemática	Preocupación por la calidad	44	Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	2
Tipo de componentes de la competencia	Conocimientos y habilidades/ destrezas	68	Conocimientos y actitudes/ valores	0
Tipo de conocimiento	Vinculados a la materia	39	Vinculados a lo profesional	19
Tipo de habilidad	Intelectuales	88	Interpersonales	20
Tipo de actitudes y valores	Compromiso personal	22	Desarrollo profesional	16
Métodos de enseñanza	Aprendizaje orientado a proyectos	30	Aprendizaje basado en problemas	2
Calidad en la redacción del criterio	Comprensible	66	Impreciso y complejo	34
Referencia explícita a la competencia	Ausencia	72	Presencia	28

En los siguientes párrafos, se comenta la tabla 98, respecto a las finalidades de los docentes en el diseño y aplicación de las rúbricas, así como algunos aspectos pedagógicos y técnicos que influyen en la aplicación de la rúbrica

Los documentos escritos son los resultados de aprendizaje más evaluados mediante rúbricas (28%), respecto a los recursos audiovisuales (4%).

En relación a los tipos de actividades evaluadas, las de carácter productivo (30,8%) son las más evaluadas respecto a otros tipos de actividades como las de carácter asimilativa (2,9%).

Respecto a las competencias genéricas, la capacidad de organizar y planificar (82%), la preocupación por la calidad (44%) y la capacidad crítica y autocrítica (26%) son las más evaluadas con rúbrica. Por el contrario, el conocimiento de una segunda lengua (8%), el conocimiento de culturas y costumbres de otros países (2%), y el compromiso ético (0%) son las competencias menos evaluadas con rúbricas.

En relación, a los componentes de la competencia, la combinación de los componentes conocimientos y habilidades/ destrezas (68%) es la más evaluada con rúbricas, respecto a otras combinaciones como conocimientos y actitudes/ valores (0%), que no son consideradas en la evaluación por competencias.

Relativo a los tipos de subcomponentes de los componentes de las competencias, por un lado, las habilidades intelectuales (88%), los conocimientos vinculados a la materia (39%), y las actitudes/valores relacionadas con el compromiso personal (22%) son los más evaluados con rúbrica. Por otro lado, las habilidades interpersonales (20%), los conocimientos vinculados al mundo profesional (19%) y las actitudes/valores (16%) referidas al desarrollo profesional son las menos evaluadas con rúbricas.

En lo que respecta a los métodos de enseñanza, el método aprendizaje orientado por proyecto (22%) es el más empleado en relación al aprendizaje basado en problemas (2%) que es el menos utilizados por los docentes que evalúan con rúbrica.

Por último, relativo a los aspectos técnicos y pedagógicos que tienen en cuenta los docentes de Ingeniería, por un lado, se puede apreciar que las rúbricas presentan una redacción comprensible del criterio evaluador (66%), aunque en ocasiones tienden a redactar los criterios de evaluación con cierta imprecisión y complejidad (34%). Del mismo modo, parece existir una ausencia de referencia explícita a las competencias a evaluar (72%), respecto a las rúbricas que sí realizan una referencia explícita (28%).

En los subapartados siguientes, se va a proceder a presentar los análisis cuantitativos obtenidos a través de un análisis univariante (categoría a categoría), mostrando las frecuencias y porcentajes de cada categoría. Con estos resultados se pretenden conocer los objetivos que persigue el profesorado en el diseño y en la aplicación de dichas rúbricas.

6.1.3.1. Resultados de aprendizaje

Como se muestra en la tabla 99, por un lado, los resultados de aprendizaje referidos a los documentos escritos (28%) son más evaluados con rúbricas y, por otro lado, relativos a la habilidad de diseñar recursos de carácter audiovisual (p. ej. carteles) (4%) son los menos evaluados.

Tabla 99. Resultados de aprendizaje

Resultados de aprendizaje	<i>f</i>	%
Documentos escritos	14	28
Herramientas informáticas o tecnológicas	9	18
Presentaciones orales	6	12
Problemas (matemáticos o de cálculo)	6	12
Doc. escritos y presentación oral	6	12
Dinámicas de trabajo o de grupo	4	8
Situaciones de simulación o realización de sesiones prácticas	3	6
Recursos audiovisuales	2	4
Total	50	100

6.1.3.2. Actividades de aprendizaje

Como se observa en la tabla 100, las actividades de carácter productivo son las más evaluadas (30,8%) en relación a las de carácter asimilativo (2,9%), de un total de 50 rúbricas analizadas ($n=50$). Por otro lado, la casi ausencia de actividades experienciales (5,1%) indica una ausencia de escenarios formativos que permitan aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en las aulas a situaciones reales o cercanas al desarrollo profesional.

Tabla 100. Actividades de aprendizaje

Actividades de aprendizaje	<i>f</i>	%
Productivas	42	30,8
Comunicación	29	21,3
Aplicación	23	16,9
Gestión de la Información	22	16,1
Evaluativas	9	6,6
Experienciales	7	5,1
Asimilativas	4	2,9
Total	136	100

En la tabla 101, se aprecian los tipos de actividades que son más evaluadas con rúbrica. Respecto a las actividades de tipo productivas, los dos tipos de actividades más evaluadas son la capacidad de diseñar proyectos (23,8%) y la habilidad para redactar un caso real o simulado (23,8%). Respecto a las actividades de comunicación, la más

evaluada es la exposición oral de trabajos (41,3%). En relación a las aplicativas, la que más se considera es la capacidad de resolver problemas (43,4%). En relación a la gestión de información, la búsqueda de información en fuentes documentales fiables es la actividad más evaluada. Atendiendo a las actividades de carácter evaluativa, la más tenida en cuenta es la capacidad del alumnado de valorar los proyectos de otros compañeros (33,3%). Respecto a las experiencias, la más incluida en las rúbricas es trabajar con un simulador (57,1%) y, por último, en relación a las asimilativas, el docente suele observar la capacidad del alumnado para atender y seguir indicaciones del docente (50%).

En definitiva, estos tipos de actividades responden al trabajo que realiza el alumnado en clase y, por tanto, a la importancia que le conceden los docentes en el desarrollo de su aprendizaje.

Tabla 101. Actividades de aprendizaje más evaluadas

Actividades	Nº actividades	Actividad más evaluadas	<i>f</i>	%
Productivas	24	Diseñar un proyecto	10	23,8
		Redactar un caso		
Comunicación	16	Exponer un trabajo	12	41,3
Aplicación	6	Resolver problemas matemáticos	10	43,4
Gestión de la información	17	Buscar información	9	40,9
Evaluativas	9	Coevaluar un trabajo	3	33,3
Experienciales	4	Trabajar con un simulador	4	57,1
Asimilativas	16	Atender indicaciones del docente	2	50

6.1.3.3. Competencias Genéricas

Como se muestra en la tabla 102, las rúbricas que contienen de forma conjunta la competencia instrumental, interpersonal y sistemática son las más empleadas (44%), seguidas de las rúbricas que evalúan la competencia instrumental y sistémica (32%) y, finalmente, las rúbricas que consideran de forma exclusiva la competencia instrumental (18%). Por otro lado, se aprecian muy pocas rúbricas que tienen en cuenta conjuntamente la competencia instrumental e interpersonal (2%), la interpersonal y sistemática (2%) y únicamente la sistemática (2%).

Tabla 102. Competencias genéricas

Competencias genéricas	<i>f</i>	%
Instrumental, interpersonal y sistemática	22	44
Instrumental y sistemática	16	32
Instrumental	9	18
Instrumental e interpersonal	1	2
Sistemática e interpersonal	1	2
Sistemática	1	2
Interpersonal	0	0
Total	50	100

6.1.3.3.1. Competencias instrumentales

Como se observa en la tabla 103, partiendo del análisis de 50 rúbricas ($n = 50$), los descriptores de la competencia instrumental más considerados son la capacidad de organizar y planificar (82%) y la capacidad de análisis y síntesis (70%). Por el contrario, la competencia menos tenida en cuenta es el conocimiento de una segunda lengua (8%).

Tabla 103. Competencias instrumentales

Competencias instrumentales	<i>f</i>	%
Capacidad de organizar y planificar	41	82
Capacidad de análisis y síntesis	35	70
Resolución de problemas	26	52
Habilidades básicas de manejo del ordenador	25	50
Comunicación oral	24	48
Habilidades de gestión de la información	23	46
Conocimientos básicos de la profesión	21	42
Toma de decisiones	17	34
Conocimientos generales básicos	15	30
Comunicación escrita	10	20
Conocimiento de una segunda lengua	4	8
Total	50	100

6.1.3.3.2. Competencias interpersonales

Como se muestra en la tabla 104, el descriptor de la competencia interpersonal más evaluado es la capacidad de crítica y autocrítica (26%) y los menos considerados en la evaluación son la capacidad para trabajar en un equipo interdisciplinar (0%), la capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas (0%), la apreciación de la diversidad y multiculturalidad (0%), la habilidad de trabajar en un contexto internacional (0%) y el compromiso ético (0%).

Tabla 104. Competencias interpersonales

Competencias interpersonales	<i>f</i>	%
Capacidad crítica y autocrítica.	13	26
Trabajo en equipo.	10	20
Habilidades interpersonales.	8	16
Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar.	0	0
Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas	0	0
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	0	0
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	0	0
Compromiso ético.	0	0
Total	50	100

6.1.3.3.3. Competencias sistemáticas

Como se aprecia en la tabla 105, los descriptores de la competencia sistemática más considerados son la preocupación por la calidad (40%) y la capacidad de aplicar conocimientos en la práctica (34%). Por el contrario, los descriptores menos tenidos en cuenta en la evaluación son la iniciativa y el espíritu emprendedor (6%), el liderazgo (4%) y el conocimiento de culturas y costumbres de otros países (2%).

Tabla 105. Competencias sistemáticas

Competencias sistemáticas	<i>f</i>	%
Preocupación por la calidad.	20	40
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	17	34
Motivación de logro	16	32
Capacidad para generar nuevas ideas	12	24
Diseño y gestión de proyectos	10	20
Habilidades de investigación	11	22
Capacidad de aprender	8	16
Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones	6	12
Habilidad para trabajar de forma autónoma	5	10
Iniciativa y espíritu emprendedor	3	6
Liderazgo	2	4
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	1	2
Total	50	100

6.1.3.4. Métodos de enseñanza

Como se observa en la tabla 106, el aprendizaje orientado a proyectos (30%) es la metodología de trabajo que más se aplica por el profesor para alcanzar los distintos resultados de aprendizaje evaluados con rúbrica. La siguiente metodología que le sigue es la exposición magistral (24%). Otros métodos de enseñanza, más útiles para promover el aprendizaje por competencias como el estudio de caso (2%), el ABP (2%), el *Learning by doing or working* (2%), y así sucesivamente, se utilizan relativamente poco.

Tabla 106. Metodologías de enseñanza

Métodos de enseñanza	<i>f</i>	%
Aprendizaje orientado a proyectos (AOP).	15	30
Expositivo/Lección magistral	12	24
Resolución de ejercicios y problemas.	7	14
Simulaciones (situaciones de aprendizaje cercanas a un contexto laboral)	7	14
Aprendizaje cooperativo (AC)	5	10
Estudio de casos	1	2
Aprendizaje basado en problemas (ABP).	1	2
Learning by doing or working	1	2
Aprendizaje guiado en internet (virtual)	1	2
Total	50	100

Por otro lado, como se muestra en la tabla anterior (tabla 98), respecto a los aspectos técnicos y pedagógicos que tienen en cuenta los docentes, Simon y Forgette-Giroux (2001), señalan que una rúbrica tiene un diseño útil para la evaluación de competencias, cuando se realiza una selección de criterios ajustada a la tarea y los objetivos de aprendizaje; y se han definido bien los niveles de ejecución, siendo susceptibles de ser observados en la práctica.

En consecuencia, a continuación se muestran la valoración que hacen los docentes sobre la importancia de incluir los siguientes elementos técnicos y pedagógicos en el diseño de las rubricas con el objetivo de establecer una evaluación más transparente, formativa y justa:

- Transferibilidad de la rúbrica (46%). La rúbrica posee criterios de evaluación que pueden emplearse en otras rúbricas para evaluar competencias y/o conocimientos de otras asignaturas.
- El grado de comprensión del criterio evaluador respecto a su estructura de redacción es clara, sencilla, concisa, observable y ejecutable (66%). Los docentes establecen criterios de evaluación que facilita la comprensión de la tarea.
- Paralelismo en el lenguaje (8%). Según Wiggins (1998), resulta relevante que los docentes diseñen rúbricas, donde los niveles de ejecución tengan paralelismo en el lenguaje con el objetivo de aportar una mejor de definición y comparación entre los mismos.
- Referencia explícita a la competencia (28%). Las competencias a evaluar se presentan en raras ocasiones, de forma explícita, en la misma celda donde se encuentra el criterio de evaluación. En este sentido, como indican Buján, Rekelde y Aramendi (2011) conviene “[...] establecer unos objetivos, desempeños, comportamientos, competencias, o actividades en los que se va a enfocar y determinar cuáles se van a evaluar”.
- Amplitud de los descriptores. Nivel medio (74,7%). Los resultados indican que las rúbricas suelen contener dos tipos de descriptores de la competencia, observándose que la combinación -conocimientos y habilidades/destrezas- (68%), son las más evaluadas con rúbrica. Por otro lado, resulta relevante destacar que no haya rúbricas que contemplen la combinación -conocimientos y actitudes/valores- (0%). De este modo, se considera necesario diseñar rúbricas con una amplitud máxima para que se realice una evaluación integral

de las tareas, es decir, teniendo en cuenta todos los componentes de las competencias (conocimientos, habilidades/destrezas y actitudes/valores).

6.1.4. Comparativa entre los resultados (A_Ru1, A_Ru2, A_Ru3)

A continuación se presenta una comparativa entre los tres artículos científicos (A_Ru1, A_Ru2 y A_Ru3), pertenecientes a la fase 1 de la tesis doctoral. En esta comparativa, se realiza un contraste de los resultados encontrados en los tres artículos, mostrando las similitudes y las diferencias halladas respecto a las finalidades de los docentes en la evaluación con rúbrica. En este sentido, se compara la tipología de rúbrica en relación a los trabajos, actividades, competencias y componentes de las competencias que son analizados en los tres trabajos de investigación.

6.1.4.1. Comparativa sobre los trabajos, actividades y competencias

En la tabla 107 se muestra una comparativa entre los resultados extraídos de los tres artículos científicos referidos a la tipología de trabajos, actividades y competencias evaluadas con rúbricas.

Tabla 107. Comparativa sobre la tipología de trabajos, actividades y competencias presentes en las rúbricas

A_Ru1 (n=59)				A_Ru2 (n=150)				A_Ru3 (n=50)			
Más evaluados	%	Menos evaluados	%	Más evaluados	%	Menos evaluados	%	Más evaluados	%	Menos evaluados	%
Trabajo Documento escrito	42,4	Trabajo Situaciones simuladas	3,4	Trabajo Documento escrito	36,0	Trabajo Recursos audiov./ Construir instrum.	2,7	Trabajo Documento escrito	28,0	Trabajo Recursos audiov.	4,0
Actividades Productivas	25,4	Actividades de tipo Experiencial	3,7	Actividades Productivas	28	Actividades de tipo Experiencial	3,7	Actividades Productiva	30,8	Actividades Asimilativa	2,9
Competencia Instr., Interp. y Sistemát.	57,6	Competencia Interp.	0	Competencia Instr., Interp. y Sistemát.	48,7	Competencia Interp.	0	Competencia Instr., Interp. y Sistemát.	44,0	Competencia Interp.	0

Respecto a los documentos escritos son los trabajos más evaluados mediante rúbricas (A_Ru1: 42,4 %; A_Ru2: 36 %; A_Ru3: 28,0), respecto a las *situaciones de simulación* (A_Ru1: 3,4 %, A_Ru3: 6 %), o la *capacidad de construir instrumentos de recogida de información* (A_Ru2: 2,7 %), o la *habilidad de diseñar recursos audiovisuales* (A_Ru2: 2,7 %; A_Ru3: 4 %).

Las actividades de carácter *productivo* son las más evaluadas mediante rúbricas en los tres trabajos (A_Ru1: 25,4 %; A_Ru2: 28 %; A_Ru3: 30,8 %), respecto a otros

tipos de actividades como las *comunicativas* (A_Ru1: 18 %; A_Ru2: 22,8 %; A_Ru3: 21,3 %), las de *gestión de la información* (A_Ru1: 17,5%; A_Ru2: 24,9 % A_Ru3: 16,1%) o las de *aplicación* (A_Ru1: 15,3%; A_Ru2: 9,9%; A_Ru3: 16,9 %). Resulta revelador que las actividades de carácter *experiencial* sean las menos evaluadas en los tres trabajos (A_Ru1: 3,7%, A_Ru2: 3,7 %; A_Ru3: 5,1 %).

Las competencias que se presentan de forma combinada en sus tres posibles variantes (instrumentales, interpersonales y sistemáticas), son las más evaluadas (A_Ru1: 57%; A_Ru2: 48,7%; A_Ru3: 44%), respecto a otros tipos como las que se presentan en uno de sus dos posibles variantes (instrumentales y sistemáticas: A_Ru1: 16,9%, A_Ru3: 32%), (sistemáticas e interpersonales: A_Ru1: 3,4%; A_Ru2: 0%; A_Ru3: 2 %), (instrumentales e interpersonales) (A_Ru_1: 8,5 %; A_Ru_2: 4,7%; A_Ru3: 2 %). También, resulta llamativo las que se presentan en un una sola variante (instrumentales: A_Ru1: 13,6 %; A_Ru3: 18 %), (sistemáticas: A_Ru2: 30 %; A_Ru3: 2%) o (interpersonales: A_Ru1: 0 %; A_Ru2: 0 %, A_Ru3: 0 %).

6.1.4.2. Comparativa sobre las competencias genéricas

En la tabla 108, se presentan los resultados de las competencias instrumentales de los tres artículos científicos A_Ru1 ($n=59$), A_Ru2 ($n=150$) y A_Ru3 ($n=50$) del estudio de investigación 1. Como se puede observar, no existen coincidencias sobre las competencias instrumentales más evaluadas con rúbrica, aunque sí parece existir un acuerdo sobre la competencia menos evaluada, el conocimiento de una segunda lengua (A_Ru1: 6,7%; A_Ru2: 6,7; A_Ru3: 8%)

Tabla 108. Comparativa de las competencias instrumentales

Competencias instrumentales	A_Ru1		A_Ru2		A_Ru3	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Capacidad de organizar y planificar	47	79	31	20,7	41	82
Capacidad de análisis y síntesis	41	69,4	46	30,7	35	70
Resolución de problemas	19	32,2	47	31,3	26	52
Habilidades básicas de manejo del ordenador	23	38,9	92	61,3	25	50
Comunicación oral	22	37,2	66	44,0	24	48
Habilidades de gestión de la información	28	47,4	89	59,3	23	46
Conocimientos básicos de la profesión	11	18,6	55	36,7	21	42
Toma de decisiones	10	16,9	33	22,0	17	34
Conocimientos generales básicos	3	5,0	44	29,3	15	30
Comunicación escrita	22	37,2	37	24,7	10	20
Conocimiento de una segunda lengua	4	6,7	10	6,7	4	8
Total	59	100	150	100	50	100

En la tabla 109, se presentan los resultados de las competencias interpersonales de los tres artículos científicos A_Ru1 ($n=59$), A_Ru2 ($n=150$) y A_Ru3 ($n=50$) del estudio de investigación 1.

Tabla 109. Comparativa de las competencias interpersonales

Competencias interpersonales	A_Ru1		A_Ru2		A_Ru3	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Capacidad crítica y autocrítica.	33	55,9	52	34,7	13	26
Trabajo en equipo.	9	15,2	127	84,7	10	20
Habilidades interpersonales.	11	18,6	27	18,0	8	16
Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar.	0	0	1	0,7	0	0
Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas	0	0	0	0	0	0
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	0	0	0	0	0	0
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	0	0	0	0	0	0
Compromiso ético	1	1,6	2	1,30	0	0
Total	59	100	150	100	50	100

En la tabla 110 se presenta una comparativa de los resultados de las competencias sistemática de los tres artículos científicos A_Ru1 ($n=59$), A_Ru2 ($n=150$) y A_Ru3 ($n=50$) del estudio de investigación 1.

Tabla 110. Comparativa de las competencias sistemáticas

Competencias sistemáticas	A_Ru1		A_Ru2		A_Ru3	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Preocupación por la calidad	14	23,7	94	62,7	20	40
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	25	42,3	94	62,7	17	34
Motivación de logro	7	11,8	118	78,7	16	32
Capacidad para generar nuevas ideas	16	27,1	102	68,0	12	24
Diseño y gestión de proyectos	6	10,1	13	8,7	10	20
Habilidades de investigación	15	25,4	113	75,3	11	22
Capacidad de aprender	4	6,7	122	81,3	8	16
Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones	2	3,3	18	12,0	6	12
Habilidad para trabajar de forma autónoma	6	10,1	16	10,7	5	10
Iniciativa y espíritu emprendedor	9	15,2	11	7,3	3	6
Liderazgo	4	6,7	5	3,3	2	4
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	2	3,3	3	2,0	1	2
Total	59	100	150	100	50	100

6.1.4.3. Comparativa de los componentes de las competencias

En la tabla 111, se presenta una comparativa de los resultados de los componentes competencias de los dos artículos científicos A_Ru2 ($n=150$) y A_Ru3 ($n=50$) del estudio de investigación 1.

Tabla 111. Comparativa de los componentes de las competencias de A_Ru2 y A_Ru3

Componentes de las competencias	A_Ru2		A_Ru3	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Conocimientos vinculados a la materia	123	82,0	39	78
Conocimientos generales de aprendizaje	77	55,3	18	36
Conocimientos vinculados al mundo profesional	49	32,7	19	38
Habilidades y destrezas intelectuales	133	88,7	44	88
Habilidades y destrezas de comunicación	112	74,7	34	68
Habilidades y destrezas de organización/gestión personal	32	21,3	24	48
Habilidades y destrezas interpersonales	61	40,7	10	20
Actitudes y valores relativos al compromiso personal	40	26,7	11	22
Actitudes y valores relativos al desarrollo profesional	23	15,3	8	16
Total	150	100	50	100

6.2. Resultados de la fase 2 (A_En1)

A continuación, se muestra la figura 9, que ilustra los objetivos del artículo que componen la fase 2 de investigación, junto con la metodología empleada

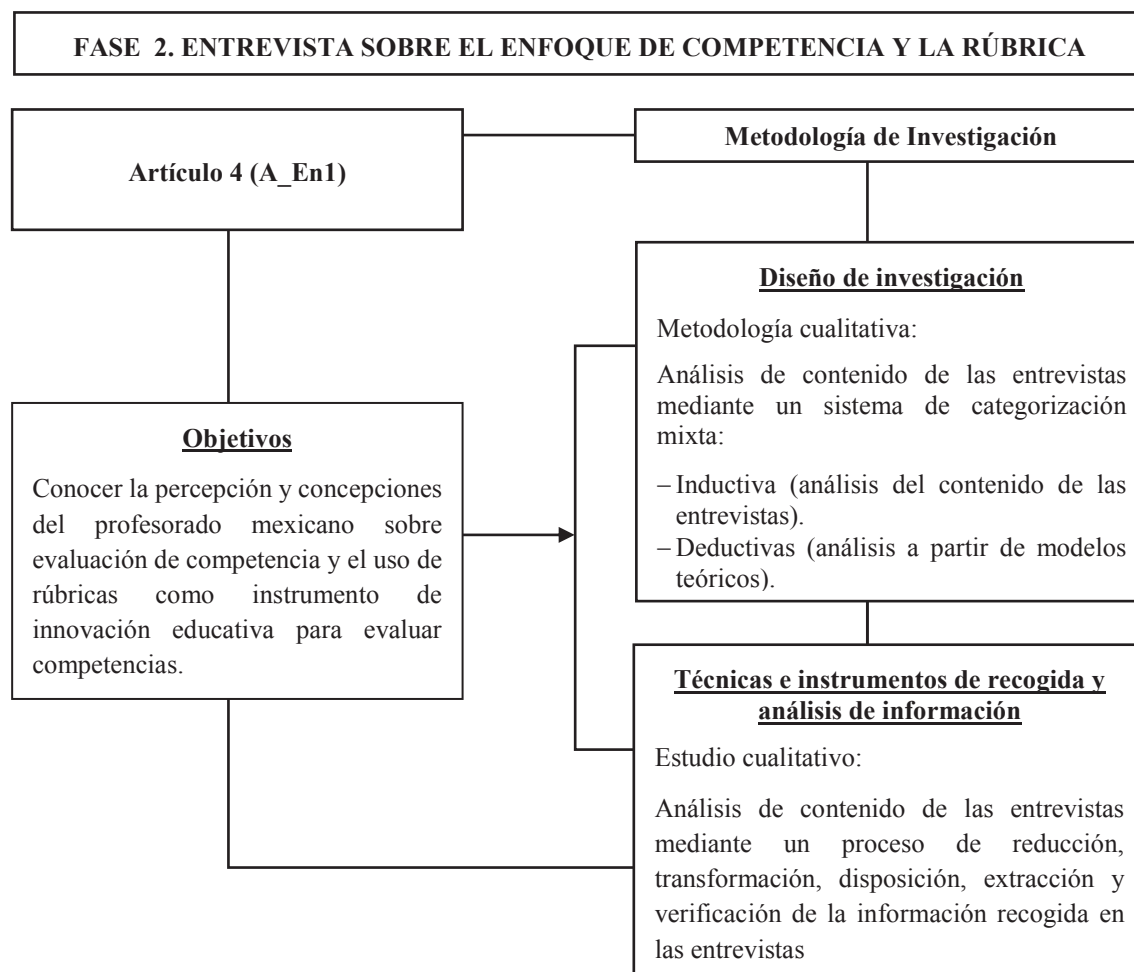


Figura 9. Objetivos y metodología de la fase 2 de investigación.

En este apartado, se van a presentar los resultados del análisis realizado de las transcripciones de las 9 entrevistas que se publicaron en tres congresos internacionales y una revista de investigación del campo de estudio (Co_En1, Co_En2, Co_En3 y A_En1). Posteriormente, se realizaron otras contribuciones a eventos y congresos científicos con los resultados de las 22 entrevistas analizadas durante la estancia a México (Co_En4 y Co_En5).

A partir de las 9 entrevistas, se seleccionaron 781 citas literales o fragmentos de texto. Sobre dichos fragmentos se elaboraron 473 códigos que fueron organizados en 34 familias. Teniendo en cuenta que algunas citas fueron codificadas y recodificadas en

varias ocasiones, el número total de citas o fragmentos por código fueron 6446 unidades de análisis.

Una vez realizada una recategorización a partir del reagrupamiento de las familias de códigos se construyeron 2 macrocategorías principales, que al mismo tiempo están relacionadas:

- Macrocategoría “Rúbricas”, compuesta por las familias de “Desventaja de la rúbrica”, “Desventaja del uso de rúbricas profesorado”, “Desventaja del uso de rúbricas en el alumnado”, “Diseño de rúbricas”, “Efectos positivos de la rúbrica en el alumnado”, “Efectos positivos de la rúbrica en el profesorado”, “Productos evaluados con rúbrica”, “Rúbrica. Ventajas. Diseño.”, “Sugerencias en la aplicación de rúbricas”, “Validación de rúbricas”, “Ventajas de la rúbrica” y “Visión de la rúbrica”.
- Macrocategoría “Competencias”, compuesta por las familias de “Buenas prácticas evaluadoras de competencias”, “Capacitación”, “Competencias evaluadas en los proyectos”, “Condiciones generales de la enseñanza en las universidades”, “Confusiones del término competencias”, “El alumnado en la evaluación de competencias”, “Estado de la innovación y los cambios”, “Examen”, “Instrumentos de evaluación alternativos”, “Malas prácticas evaluadoras de competencias”, “Modelo de enseñanza”, “Políticas educativas”, “Ramas de competencias”, “Tipos de aprendizaje”, “Trabajo colaborativo”, “Tratamiento de las competencias en relación al profesorado”, y “Tratamiento de las competencias en relación al desarrollo y la aplicación de las competencias”.

En la tabla 112 aparece un ejemplo de las citas de cada familia pertenecientes a la macro categoría Rúbricas.

Tabla 112. Códigos y ejemplos de citas textuales correspondientes a la macrocategoría “Rúbricas”.

Códigos	Citas literales
Ventajas de la rúbrica	“las ventajas tener claro qué es lo que va a avaluar, también es para los dos, para el profesor y para el alumno, pero primero te digo del profesor, entonces creo que tiene claro o él también ya tiene como sistematizadas sus formas de evaluación, ya cuentan con esos instrumentos y puede ser más estratégico también cuando da sus clases, porque te digo, de repente ven que una rúbrica no va como ellos esperaban” (5:71, 214:214)
Desventaja de la rúbrica	“...son poco utilizadas, pero son más difíciles de elaborar, implican mayor intervención del juicio experto para ajustar al alumno, es menos fácil decir éxito o fracaso, o sea poderlo agrupar en una

	situación dicotómica” (1:39, 14:14)
Desventaja del uso de rúbricas en el profesorado	“la desventaja es que consume tiempo, ponerlo a punto el probarlo, el pilotarlo él consensar, porque tienen que estar de acuerdo alumnos y profesores Y eso toma tiempo y a veces en el área nuestra hay una presión de trabajo muy fuerte entonces se hace a ojo -yo creo que sí, que sí sale... (1:92, 66:66)”
Desventaja del uso de rúbricas en el alumnado	“Que muchas veces lo ven que es más trabajo” (5:78, 270:270)
Diseño de rúbricas	“rúbricas que son instrumentos desde mi punto de vista bastante nobles, puedes hacer con la rúbrica cualquier cosa, o sea puedes evaluar desde, no sé, este... cuestiones como muy rutinarias ¿no? Como por ejemplo ¿Cómo elaborar un pastel? Sin que eso signifique que no tenga peso elaborar un pastel, hasta algo, te digo, más... de mayor amplitud, de mayor complejidad” (4:22, 52:52)
Efectos positivos de la rúbrica en el alumnado	“Y ellos perciben que realmente aprenden más con rúbricas” (6:75, 282:282)
Efectos positivos de la rúbrica en el profesorado	“sí creo que los profesores estarían encantados en no sólo recibir la rúbrica para evaluar, sino diseñarla, trabajarla con sus compañeros de grupo y decir bueno, que tal si hacemos una rúbrica para evaluar, qué tal si la trabajamos con los alumnos en situaciones de coevaluación, qué es, que tal si la usamos como instrumentos de aprendizaje y de evaluación, eso, todo eso les falta al profesorado y creo que se limitan a que ahí está la rúbrica o la bajo de internet –ah me orienta” (7:80, 144:144)
Productos evaluados con rúbrica	“...presentaciones orales” (4:11, 21:21)
Rúbrica. Ventajas. Diseño.	“Entonces terminan reduciendo la potencialidad de la rúbrica y también para ellos porque reflexionarían más, se reflexiona mucho más cuando ... que cuando nada más te dicen que la copies, se reflexiona más cuando tú haces la rúbrica que cuando te la dan ya hecha para aplicar porque te muestra más sencillo que lo vas a evaluar, eso les falta todavía” (7:81, 144:144)
Sugerencias en la aplicación de rúbricas	“te diste cuenta que no aprendieron justamente la parte abstracta de la ética porque no lo pusieron y resolver de esta manera, y habrá un grupo que si lo tenga y vas a decir por qué y qué les pongo” (6:66, 235:235)
Validación de rúbricas	“para fines de calificación de evaluación de tus clases, pues más o menos están ahí adelante, para fines de investigación si tendría que ser más la validación y la confiabilización, eso sin duda,” (7:38, 68:68)
Visión de la rúbrica	“le veo una manera de sistematizar las evaluaciones subjetivas que realizan muchos profesores en muchas actividades o en muchos productos que valoran de los alumnos,...” (7:73, 192:192)

6.3. Resultados de la fase 3 (A_Cu)

A continuación, se muestra la figura 10, que ilustra los objetivos del artículo que componen la fase 3 de investigación, junto con la metodología empleada.

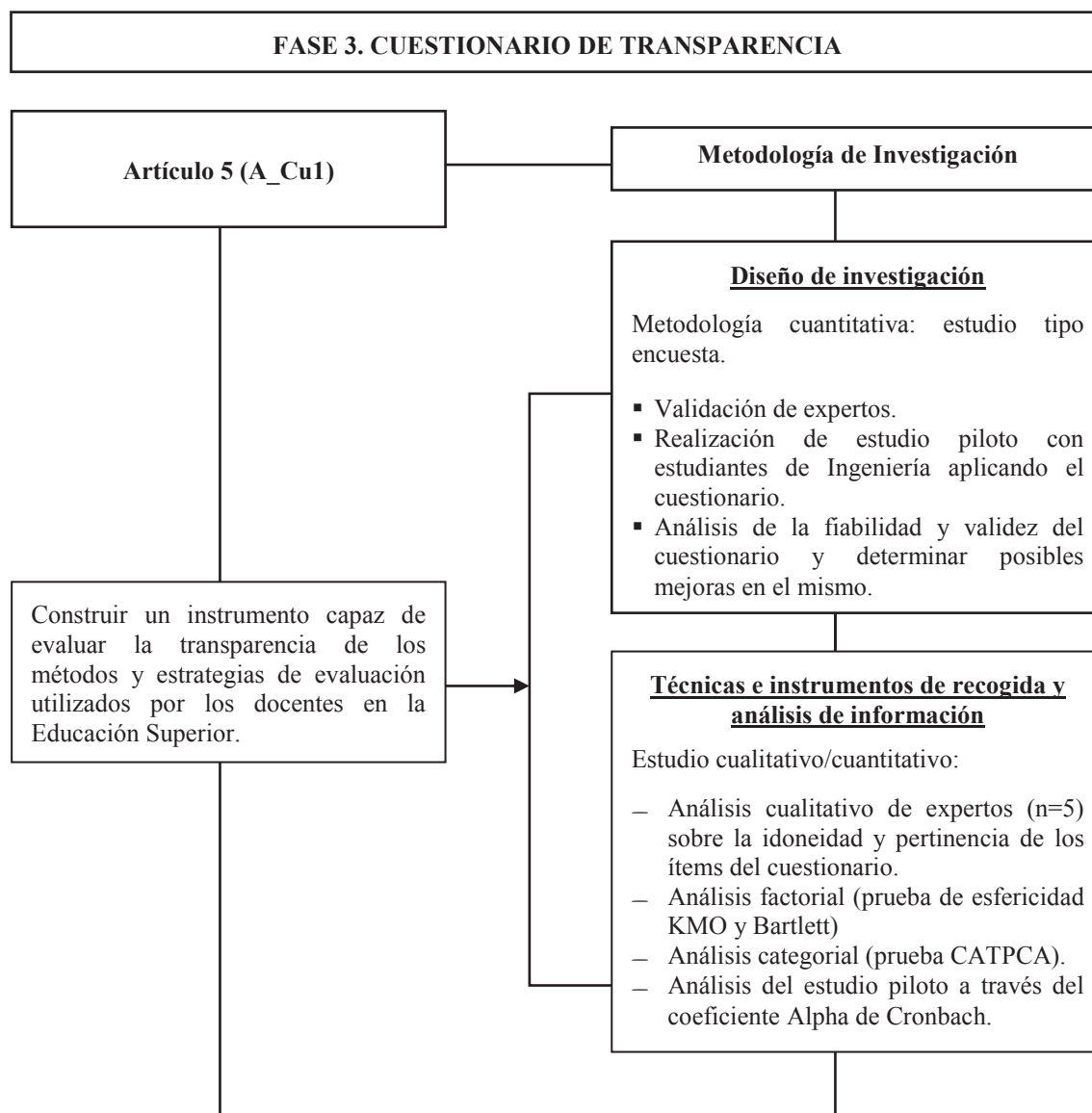


Figura 10. Objetivos y metodología de la fase 3 de investigación.

A continuación se presenta los resultados obtenidos sobre la validación de un cuestionario que pretende evaluar la transparencia de los métodos y estrategias de evaluación utilizados por los docentes universitarios de titulaciones de Ingeniería.

La validación de expertos ayudó a redefinir varios elementos, pero no cambió el número de ellos. Las valoraciones sugirieron definir y especificar mejor algunos de los ítems para hacerlos más comprensibles por los estudiantes y cambiar el tamaño de algunas de las variables.

El análisis del estudio piloto se inició con el coeficiente Alpha de Cronbach. El resultado de este coeficiente ($\alpha = 0,923$) indicó una alta consistencia interna.

El análisis factorial de los componentes principales permitió obtener un modelo de 19 componentes con una varianza explicada de 85,29%. Antes de la realización de este análisis factorial, se llevó a cabo un estudio de las condiciones de aplicación (prueba de esfericidad de Bartlett y KMO). Aunque estas pruebas arrojaron resultados positivos, favorables al análisis del factor componente principal, debido a la naturaleza ordinal de los datos, se optó por realizar un análisis categorial de componentes principales (CATPCA). Como una ventaja adicional, el análisis categórico de los componentes principales no tiene tantas restricciones en relación con el tamaño de la muestra.

La tabla 113 presenta un resumen del modelo con Alpha de Cronbach de cada dimensión.

Tabla 113. Modelo CATPCA con dimensiones y Alpha de Cronbach

Dimensión	Alpha de Cronbach	Varianza Total (autovalores)
1	0,944	24,252
2	0,919	20,559
3	0,890	13,068
4	0,867	9,824
5	0,827	6,397
6	0,822	6,249
7	0,784	4,384
Total	0,997	84,733

Como podemos ver en la tabla 113, todas las dimensiones tienen una alta consistencia interna (desde 0,784 hasta 0,944). Las dimensiones del modelo son las siguientes:

- Dimensión 1: Transparencia, implicación y responsabilidad en la evaluación
- Dimensión 2: Nivel de información sobre la calificación.
- Dimensión 3: Características de las modalidades de evaluación (heteroevaluación, autoevaluación, coevaluación, etc.).
- Dimensión 4: Feedback del profesorado.
- Dimensión 5: Recursos educativos y agentes para la adquisición de aprendizaje (guías de enseñanza, material, campus virtual, el propio docente y otros estudiantes).
- Dimensión 6: Procedimientos, estrategias y pautas para orientar el aprendizaje integral del estudiante (compartir, negociar, evaluar, apoyar, orientar, revisar, comunicar y calificar).
- Dimensión 7: Disponibilidad de los recursos materiales empleado por el profesorado.

Las siguientes tablas incluyen cada dimensión con los ítems correspondientes y las cargas factoriales:

Tabla 114. Dimensión 1: Transparencia, implicación y responsabilidad en la evaluación

Nº	Transparencia, implicación y responsabilidad en la evaluación	β_{ij}
13	Me gusta que el profesorado consensue los criterios de evaluación con los estudiantes	0,814
50	El profesorado muestra ejemplos de ejercicios, tareas, preguntas,... como las que más tarde cuentan para la nota	0,766
8	Normalmente los criterios de evaluación están planteados en un lenguaje comprensible	0,755
49	El profesorado aporta muestras de tareas reales que se realizan en el campo profesional	0,739
46	El profesorado reorganiza la asignatura (o partes de ella) si encuentra lagunas en los aprendizajes de los estudiantes	0,725
27	Tengo claro los criterios de corrección que el profesorado aplica en los exámenes	0,723
9	Suelo conocer los criterios de evaluación con suficiente antelación a las pruebas (p. ej. trabajos, exámenes,...)	0,713
23	Generalmente está bien reflejada la modalidad de examen que se lleva a cabo (tipo test, desarrollo, preguntas cortas, etc.)	0,708
19	Suelo entender bien los criterios de evaluación para la realización de trabajos en las asignaturas del Grado	0,676

7	Normalmente en las asignaturas se cumplen todos los criterios de evaluación que aparecen en las guías docentes	0,671
44	El sistema de evaluación es coherente con los objetivos, contenidos y metodología de las asignaturas del Grado	0,639
22	Cuando existe la posibilidad de entregar tareas y/o trabajos adicionales, conozco de forma clara lo que aporta a la nota final	0,634
24	El profesorado vuelve a explicar el sistema de evaluación cuando se aproxima el examen	0,633
30	El peso que tiene el examen en la calificación final me parece correcto	0,625
6	Suelo entender sin dificultades el apartado de evaluación cuando lo consulto en las guías docentes de las asignaturas del Grado	0,618
25	Antes del día del examen, el profesorado suele informarme en clase sobre el peso que tiene cada pregunta en el examen	0,609
51	El profesorado presenta una serie de pasos, indicaciones o pautas para realizar los trabajos, informes o prácticas evaluables	0,602
18	Suelo estar de acuerdo con los porcentajes asignados a los diferentes componentes de la calificación	0,600
53	El profesorado orienta sobre el nivel de profundidad con que hay que contestar las preguntas del examen	0,595
1	Generalmente conozco bien la información que incluyen las guías docentes de las asignaturas del Grado	0,460
3	Acostumbro a consultar en las guías docentes el temario de la asignatura de las asignaturas del Grado	0,477
26	Antes del día del examen, el profesorado suele dar pistas en clase sobre qué es más o menos importante para el examen	0,442
55	El profesorado comunica los aspectos a mejorar de los trabajos y otras tareas en varios momentos durante su realización	0,406
56	El profesorado utiliza diferentes canales de información para dar feedback de la evaluación (entrevistas, reuniones, foro, etc.)	0,406
20	El trabajo de las asignaturas del Grado es una de las tareas que más peso tiene en la calificación	0,403
12	El profesorado negocia los criterios de evaluación con los estudiantes	0,375

La dimensión 1 reúne elementos relacionados con la transparencia, la implicación y la responsabilidad en la evaluación (ver tabla 114). Esta primera dimensión es la más clara, con el mayor número de elementos (24) y representa el factor más importante del cuestionario.

Tabla 115. Dimensión 2: Nivel de información sobre la calificación

Nº	Nivel de información sobre la calificación	β_{ij}
14	Suelo conocer la calificación mínima requerida para superar la parte teórica y poder sumar otras calificaciones	0,966
16	Suelo conocer lo que vale cada parte de la evaluación en la suma de la calificación final de las asignaturas del Grado	0,916
6	Suelo entender sin dificultades el apartado de evaluación cuando lo consulto en las guías docentes de las asignaturas del Grado	0,814
15	Suelo conocer la calificación mínima requerida para superar la parte práctica y poder sumar otras calificaciones	0,757
66	En resumen, ¿cómo calificarías (de 0 a 5) el nivel de satisfacción con los sistemas de evaluación llevados a cabo en el Grado?	-0,488

La tabla 115 muestra los elementos que están relacionados con el nivel de información percibida por los estudiantes (conocimiento, comprensión). Esta dimensión, representada por 5 elementos, se ha denominado “Nivel de información de clasificación”. El resultado negativo de la carga del ítem 66 se puede comentar como un hecho notable. Este resultado podría tomarse como un indicador de la mala satisfacción general con los sistemas de evaluación, y debe estudiarse cuidadosamente en futuras investigaciones.

Tabla 116. Dimensión 3: Características de las modalidades de evaluación (heteroevaluación, autoevaluación, coevaluación, etc.)

Nº	Características de las modalidades de evaluación	β_{ij}
63	En general, me parece adecuado que unos/as estudiantes pongan notas a otros/as	0,816
52	El profesorado suele dar unas instrucciones para realizar pruebas que luego no se corresponden con la manera en que corrige	0,771
37	El profesorado tiene en cuenta las actitudes de los estudiantes de cara a la evaluación en sus asignaturas	0,738
64	Además de la evaluación del profesorado, hay posibilidad de que los/as estudiantes se pongan notas a sí mismos	0,728
28	El examen de las asignaturas es una de tareas que más peso tiene en la asignaturas	-0,572
35	El profesorado, además de contenidos, suele evaluar habilidades y destrezas propias de sus asignaturas	0,556
2	Suelo consultar en las guías docentes la metodología de enseñanza de las asignaturas del Grado	0,490
32	En los exámenes también se suele valorar la capacidad de trabajar contrarreloj	0,432
65	En general, me parece adecuado que los/as estudiantes se pongan notas a sí mismos	0,423
33	En los exámenes se suelen evaluar más los contenidos memorísticos que su comprensión	0,404
29	Para superar las asignaturas es imprescindible aprobar el examen	-0,174

La tabla 116 incluye los ítems (10) que representan las características de las diferentes modalidades de evaluación: heteroevaluación, autoevaluación, coevaluación, etc. Por ejemplo, el ítem con mayor carga factorial (el número 63 con una carga de 0,816), habla de la participación activa de los estudiantes en la evaluación de sus pares (coevaluación).

Tabla 117. Dimensión 4: Feedback del profesorado

Num.	Feedback del profesorado	β_{ij}
5	Normalmente el profesorado explica con claridad el apartado de evaluación de las asignaturas del Grado	-1,00
54	El profesorado comunica los aspectos a mejorar de los trabajos y otras tareas una vez que son entregados	-0,613
58	Utilizo las tutorías para aclarar dudas sobre el sistema de evaluación de las asignaturas del Grado	-0,524
21	Para superar las asignaturas es imprescindible entregar un trabajo (o informe, proyecto, prototipo, etc.)	-0,475
56	El profesorado utiliza diferentes canales de información para dar feedback de la evaluación (entrevistas, reuniones, foro, etc.)	-0,432

La retroalimentación que los docentes les dan a sus estudiantes se representa como un factor en la dimensión 4 (ver tabla 117). El ítem que tiene la carga de factor más alta (ítem número 5, con una carga de 1 en valor absoluto), está relacionado con una explicación clara de la evaluación por parte de los docentes. El valor negativo de la carga factorial también es un dato para seguir investigando, ya que podría estar evidenciando un déficit de retroalimentación en la muestra estudiada.

Tabla 118. Dimensión 5: Recursos y agentes educativos para la adquisición de aprendizaje (Guías docentes, material, campus virtual, el propio docente, otros/as estudiantes).

Nº.	Dimensión 5: Recursos y agentes educativos	β_{ij}
38	El profesorado comprueba si los estudiantes tienen los conocimientos necesarios antes de iniciar una tarea	0,672
60	Uso habitualmente los foros del campus virtual de la Universidad para aclarar dudas sobre las asignaturas	0,556
59	Utilizo a mis compañeros/as, más que al profesorado, para resolver dudas sobre el sistema de evaluación del Grado	-0,448
40	El material propio que utiliza el profesorado para impartir su asignatura (p. ej. diapositivas) está a disposición del alumnado	-0,436
4	Suelo consultar en las guías docentes el apartado de evaluación de las asignaturas del Grado	-0,421
62	Además de la evaluación por parte del profesorado, hay posibilidad de que los/as estudiantes pongan notas a otros/as	0,408
39	El profesorado aporta material o recursos adicionales si encuentra lagunas en los aprendizajes de los estudiantes	0,406

En las tablas 118 a 120, se representan las dimensiones "más difusas". Las cargas factoriales son generalmente menores y en cada dimensión se representa una

amplia variedad de temas. Por ejemplo, en la tabla 118, se recopilan los elementos relacionados con recursos y agentes educativos, para la adquisición de aprendizaje. Entre los ítems considerados en esta dimensión se encuentran los referidos a guías docentes, campus virtual, docentes y estudiantes. En el ítem número 38, con una carga factorial más alta (0,672), se propone que los docentes verifiquen si los alumnos tienen suficiente conocimiento o no antes de comenzar una tarea.

Tabla 119. Dimensión 6: Procedimientos, estrategias y pautas para orientar el aprendizaje integral del estudiante (comparte, negocia, evalúa, apoya, orienta, revisa, comunica. califica)

Nº.	Dimensión 6: Procedimientos, estrategias y pautas de orientación	β_{ij}
45	El profesorado utiliza los resultados de las evaluaciones para hacer ajustes o mejoras en su asignatura (en el método de enseñanza, los recursos que utilizaban, las técnicas de evaluación, etc.)	-0,685
57	Después de la corrección de una tarea es posible mejorarla para entregar una versión final	0,556
39	El profesorado aporta material o recursos adicionales si encuentra lagunas en los aprendizajes de los estudiantes	0,475
17	Es posible negociar los porcentajes asignados a los diferentes componentes de la calificación (trabajo, examen, prácticas, etc.)	0,472
47	El profesorado tiene previstas clases en las que no se avanza temario si no que se dedican a ayudar y orientar en aprendizajes, errores o lagunas	0,472
34	El profesorado suele tener en cuenta, para la evaluación, cuestiones relativas a las competencias profesionales de la titulación	0,416
11	Conocer los criterios de evaluación me motivaban a aprender más en las asignaturas del Grado	-0,378
10	Conocer los criterios de evaluación me permite comprender mejor “de qué van” las asignaturas del Grado	-0,323
36	El profesorado, además de contenidos, suele evaluar el interés y la motivación por sus asignaturas	0,300
61	Uso habitualmente foros fuera del Campus Virtual de la Universidad para aclarar dudas sobre las asignaturas	-0,269
31	Considero que todas las asignaturas deben tener un examen para la calificación final	-0,231

La dimensión 6 incluye temas tales como procedimientos, estrategias y planes para guiar el aprendizaje integral de los estudiantes (ver tabla 119). Uno de los elementos más representativos de esta dimensión es si los docentes usan los resultados de las evaluaciones para hacer ajustes o mejoras a sus materias (métodos de enseñanza, recursos, técnicas de evaluación, etc.). En este ítem, la carga factorial muestra un resultado negativo, por lo que puede interpretarse que los estudiantes de la muestra se han inclinado por valores bajos en sus respuestas. Aunque esto tendrá que estudiarse

más a fondo en el futuro, este resultado podría tomarse como un indicador de la dificultad que tienen los docentes para hacer cambios como consecuencia de las evaluaciones de sus alumnos.

Tabla 120. Dimensión 7: Disponibilidad de recursos materiales utilizados por los docentes

Num	Dimensión 7: Recursos materiales del profesorado	β_{ij}
41	Todo el material que utiliza el profesorado para impartir su asignatura está disponible al inicio del curso	0,301
40	El material propio que utiliza el profesorado para impartir su asignatura (p. ej. diapositivas) está a disposición del alumnado	0,347
42	El material que utiliza el profesorado para impartir su asignatura está disponible unos días antes que se impartan los temas	0,601
43	El material que utiliza el profesorado para impartir su asignatura está disponible tras impartir los temas	0,498
48	El profesorado pone a disposición del alumnado modelos de exámenes de las asignaturas del Grado	0,331

La tabla 120 incluye la dimensión 7. Esta dimensión contiene elementos relacionados con la disponibilidad de recursos materiales utilizados por los docentes. Por ejemplo, el ítem número 42, con la carga factorial más grande de esta dimensión (0,601), se refiere a si los materiales están disponibles unos días antes de que se enseñe la materia.

En términos generales, los resultados muestran diferentes dimensiones con temas bien definidos y cargas de factores buenas o aceptables. La consistencia interna dentro de cada dimensión (medida por el coeficiente alpha de Cronbach), ya era un indicador estadístico de esto, pero el significado sustantivo de cada dimensión es un indicador cualitativamente más poderoso de la validez estructural del cuestionario.

QUINTA PARTE:

CONCLUSIONES FINALES,
PROPUESTAS DE
INVESTIGACIÓN FUTURA Y
PLAN DE DIFUSIÓN

E. QUINTA PARTE. CONCLUSIONES FINALES, PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN FUTURA Y PLAN DE DIFUSIÓN

7. Bloque VII. Conclusiones derivadas de los objetivos propuestos

Para finalizar, se presenta en este bloque una síntesis de las conclusiones más relevantes de este trabajo, teniendo como referencia los objetivos propuestos al inicio de este trabajo de investigación. También, se incluyen algunas recomendaciones y propuestas de mejoras sobre el proceso de investigación, analizando las debilidades y dificultades a nivel teórico y metodológico de cada uno de las fases (A_Ru, A_En y A_Cu) que han conformado esta tesis doctoral. De la misma forma, se plantean algunas orientaciones y pautas de actuación para continuar consolidando y ampliando las fases de investigación trabajadas. Por último, este apartado muestra el plan de difusión seguido para la divulgación y diseminación de las contribuciones realizadas a través de publicaciones o asistencias a congresos, así como los avances de este plan y la previsión de desarrollos futuros (prospectiva).

7.1. Objetivo general 1. Describir, analizar y valorar las rúbricas que utilizan los docentes para conocer el grado de adquisición de las competencias y contenidos disciplinares.

Aún son escasos los trabajos de investigación que establecen un seguimiento y una valoración de los procesos de cambio educativo vinculados a las nuevas concepciones, estructuras curriculares y prácticas educativas, que emanan de los nuevos planes de estudio apoyados en el enfoque competencial. Incluso, se presupone que todavía existen muchos interrogantes sobre el sentido y el significado real de su presencia en los modelos actuales de evaluación educativa (Cano, 2015; Escudero, 2008).

Por ello, en primer lugar resulta esencial, como indica Fernández March (2011, p.3), que:

Exista un verdadero cambio de la cultura evaluativa tradicional imperante, desplazando planteamientos evaluativos, basados casi exclusivamente en los principios psicométricos, a otros centrados en una evaluación basada en la explicación de los criterios, preocupada por los procesos, orientada al aprendizaje de carácter colaborativo y preocupada también por los principales aprendizajes a través de tareas auténticas y con posibilidad de retroalimentación eficaz que suponga posibilidad de cambio o mejora.

En este sentido, como se muestra en los resultados de este estudio, el uso de la rúbrica puede ayudar a cumplir con las nuevas exigencias de evaluación que están emergiendo del EEES.

Por otro lado, en los últimos años, se ha producido un volumen creciente de publicaciones sobre el diseño de rúbricas, guías de buenas prácticas sobre su uso, ensayos, artículos, congresos, seminarios, jornadas, etc. Su empleo en la educación superior es considerado una innovación educativa debido a que representa el avance del nuevo paradigma educativo que incide en la evaluación de aprendizajes complejos y competenciales (Díaz-Barriga Arceo y De la Cruz, 2011).

De la misma forma, también se considera que los estudios y trabajos destinados a conocer el alcance y potencialidad de las rúbricas, todavía se basan en meras descripciones de experiencias educativas innovadoras que, en la mayoría de los casos, quedan reducidas a una prescripción técnica sobre su aplicación. O incluso, desprovistas de principios pedagógicos y fundamentos teóricos que conforman un cuerpo de conocimiento sólido para establecer evidencias sobre la eficacia de las rúbricas para evaluar competencias.

7.1.1. Conclusiones referidas a la finalidad de los docentes

En líneas generales, respecto al conocimiento sobre las finalidades de los docentes en el diseño de rúbricas de evaluación, los trabajos de los estudiantes (documentos escritos), el tipo de actividades de aprendizaje que se evalúan (productivas en lugar de las experienciales), las competencias genéricas que se trabajan (instrumentales y sistemáticas), junto con los componentes de las competencias (conocimientos y habilidades), y las metodologías de enseñanza empleadas en las actividades (expositiva magistral) se continúan enfocando desde un modelo educativo transmisivo, no vivencial y centrado fundamentalmente en los contenidos conceptuales.

A continuación se presentan las principales conclusiones referidas a las obtenidas tras el análisis de los resultados, contrastando la información recogida en este estudio con las aportaciones originales surgidas de otros trabajos, teóricos y prácticos, contenidos en la revisión de literatura científica que se plantearon en el marco teórico de este proceso de investigación.

7.1.1.1. Las ramas de conocimientos vinculadas al empleo de rúbricas

Respecto a las ramas de conocimiento (A_Ru1), que se vinculan con las rúbricas de evaluación, los resultados obtenidos aportaron las siguientes evidencias: hay un mayor predominio de rúbricas presentes en la rama de conocimiento Ciencias Sociales y

Jurídicas (33%), respecto a otras ramas como las Ciencias (15,3%), o Artes y Humanidades (10,2%).

Por consiguiente, se concluye que los docentes de otras ramas de conocimiento como Ciencias o Artes y Humanidades, pueden haber incorporado en menor medida a sus prácticas evaluativas el uso de rúbricas. En este sentido, teniendo en cuenta el bajo porcentaje de titulaciones pertenecientes a algunas ramas de conocimiento, que hacen un uso casi inexistente de las rúbricas en sus prácticas evaluativas, se recomienda seguir investigando en este campo para dar un conocimiento amplio de las ventajas que se adquieren con el uso de la rúbrica.

7.1.1.2. Los trabajos de los estudiantes evaluados con rúbrica

Los documentos escritos son los trabajos más evaluados mediante rúbricas (A_Ru1: 42,4 %; A_Ru2: 36 %; A_Ru3: 30,8), respecto a las situaciones de simulación (A_Ru1: 3,4 %, A_Ru3: 6 %), o la capacidad de construir instrumentos de recogida de información (A_Ru2: 2,7 %), o la habilidad de diseñar recursos audiovisuales (A_Ru2: 2,7 %; A_Ru3: 2 %).

Estos resultados señalan que los docentes pueden estar utilizando las rúbricas para evaluar la adquisición de habilidades y capacidades más propias de contenidos declarativos (Falchicov, 2005). Por ejemplo, trabajos donde se evalúa la capacidad de redactar un informe o ensayo. Del mismo modo, en la revisión de Panadero y Jonsson (2013), se muestra que el número de tareas evaluadas fueron sobre todo documentos escritos, aunque también proyectos y presentaciones orales.

En este sentido, habilidades cognitivas como la interpretación de imágenes complejas, el análisis de información múltiple, la integración de fuentes de información, el desarrollo de estrategias de gestión de informaciones, herramientas y datos, y otras similares, son relegadas a un segundo plano, en favor de una enseñanza entendida únicamente en el marco de una formación profesional (Bartolomé y Grané 2013).

Por el contrario, sí se analizan algunas de las definiciones del término competencia, aportadas por diferentes autores, se puede apreciar que la competencia solo se alcanza cuando se adquieren habilidades y destrezas que movilizan e integran diferentes conocimientos, por ejemplo:

Villa y Poblete (2011, p. 148): “Integración de una serie de elementos (conocimientos, técnicas, actitudes, procedimientos, valores) que una persona pone en juego en una situación problemática concreta demostrando que es capaz de resolverla”.

Weinert (2002, p. 45): “Interacción, mediación y gestión entre el conocimiento y la realidad física, social y cultural y actuar con efectividad y eficiencia no tan sólo en la realización de la aplicación sino también en la interpretación del contexto y sus significados”

Perrenoud (2005, p. 26): “Poder de acción que supone la movilización de recursos con criterio, para tomar buenas decisiones ante una tarea específica en tiempo real”.

Estas definiciones vislumbran algunas de las razones por las que los trabajos de los estudiantes relacionados con la puesta en práctica de situaciones de simulación sean los menos evaluados con rúbricas. En este sentido, esto se explica por el esfuerzo que supone integrar y movilizar los componentes de las competencias (conocimientos, habilidades, capacidades, actitudes, etc.), que se requieren para desempeñar una tarea en contextos cercanos a la realidad. Por ejemplo, el desarrollo de habilidades de razonamiento lógico y analítico, de comunicación efectiva, de trabajo en equipo, de resolución de problemas, etc., requieren una mayor integración y movilidad de recursos cognitivos que otro tipo de tareas que solo demandan la adquisición de un solo componente de la competencia. En este sentido, trabajos referidos a desarrollar prácticas en un entorno real de aprendizaje (hospital, empresa, etc.), son tareas más coherentes con la formación basada en competencias que pretende superar el ámbito meramente formativo de la enseñanza tradicional para adentrarse en ámbitos laborales.

Los resultados de este estudio, concuerdan con los hallados por Marín García y Santandreu-Mascarell (2015), que realizaron una revisión de la literatura sobre el uso rúbricas en educación, analizando las aportaciones de tres revisiones de referencia (Jonsson y Svingby, 2007; Panadero y Jonsson, 2013; Reddy y Andrade, 2010). Estos autores encontraron que la mayoría de las rúbricas se utilizan para evaluar producciones de los estudiantes como memorias de proyectos (trabajo sobre revisiones de literatura, portafolios), o recensiones, informes de laboratorio, exposiciones orales, posters, mapas conceptuales, siendo escasas las rúbricas diseñadas para evaluar los procesos de aprendizaje formativos, o las competencias alcanzadas por los estudiantes para ejecutar diferentes actividades que requieren habilidades como pensamiento crítico, trabajo colaborativo, organización de proyectos, etc.

7.1.1.3. Las actividades y subtipos de actividades evaluadas en las rúbricas

Las actividades de carácter productivo son las más evaluadas mediante rúbricas en los tres trabajos (A_Ru1: 25,4 %; A_Ru2: 28 %; A_Ru3: 30,8 %), respecto a otros tipos de actividades como las comunicativas (A_Ru1: 18 %; A_Ru2: 22,8 %; A_Ru3: 21,3 %), las de gestión de la información (A_Ru1: 17,5%; A_Ru2: 24,9 % A_Ru3:

16,1%) o las de aplicación (A_Ru1: 15,3%; A_Ru2: 9,9%; A_Ru3: 16,9 %). Resulta revelador que las actividades de carácter experiencial sean las menos evaluadas en los tres trabajos (A_Ru1: 3,7%, A_Ru2: 3,7 %; A_Ru3: 5,1 %).

Por otro lado, respecto a los subtipos de actividades analizados en A_Ru1, los porcentajes varían notablemente, siendo mayor el número de subtipos de actividades de gestión de la información (p. ej. reflexionar sobre alguna noticia o problemática) (33,5%), en relación a las subtipos de actividades productivas (p. ej. redactar un informe de resultados) (27,1%), o comunicativas (p. ej. exponer una opinión tras la reflexión de una información o documento dado) (18,6%).

En la línea de las conclusiones vertidas en los trabajos de los estudiantes, en relación a la tipología de actividades encontrada en los tres trabajos (A_Ru1, A_Ru2 y A_Ru3), se concluye que los docentes pueden estar utilizando las rúbricas para evaluar tareas productivas relacionadas con la reproducción de conocimientos (p. ej. redactar un informe o ensayo), en oposición a tareas de carácter más experiencial (p. ej. desarrollar prácticas en un contexto real), o de aplicación a diversos contextos de aprendizaje (p.ej. resolver un caso, supuesto o problema). Por consiguiente, parece existir una posible ausencia de los principios de aplicabilidad y transferibilidad del conocimiento que establece el EEES.

El estudio sobre esta variable, ha permitido identificar cómo se está trabajando por competencias debido a que el diseño de una actividad requiere “explicitar las competencias asociadas a esta actividad, qué conocimientos o habilidades llevan implícitos y en qué contextos se aplicarán, como también el nivel de profundidad o complejidad en el que se tendrían que concretar” (Gairín, 2009, p. 29). En este sentido, algunos autores (Jonsson y Svingby, 2007; Panadero y Jonsson, 2013), advierten que evaluar tareas con distinto nivel de complejidad, es decir, habilidades cognitivas de orden superior (análisis, síntesis, interpretación, evaluación, etc.), frente a las inferiores (reproducción, descripción, enumeración, clasificación, etc.), puede condicionar los efectos del uso de la rúbrica. También, según Villa y Poblete (2011), dependiendo del tipo de actividades de aprendizaje que se evalúe con una rúbrica, señalan que se puede determinar si el docente favorece un aprendizaje superficial (más centrado en conocimientos memorísticos), cuya metodología se asienta en la lección magistral; o en un aprendizaje profundo (más orientado al desarrollo de habilidades intelectuales), que potencia el trabajo autónomo y la capacidad de aprender de forma permanente.

Desde esta perspectiva, se sugiere diseñar rúbricas de evaluación de competencias que favorezcan la habilidad de adquirir e integrar nuevas destrezas, la capacidad de ampliar y profundizar en el conocimiento a través de tareas significativas

y auténticas, y desarrollar un gran abanico de estrategias cognitivas que permita al alumnado autorregular su aprendizaje y pensar de manera crítica y creativa.

7.1.1.4. Las competencias genéricas evaluadas en las rúbricas

Las competencias que se presentan de forma combinada en sus tres posibles variantes (instrumentales, interpersonales y sistemáticas), son las más evaluadas (A_Ru1: 57%; A_Ru2: 48,7%; A_Ru3: 44%), respecto a otros tipos como las que se presentan en uno de sus dos posibles variantes (instrumentales y sistemáticas) (A_Ru1: 16,9%, A_Ru3: 32%), (sistemáticas e interpersonales) (A_Ru1: 3,4%; A_Ru2: 0%; A_Ru3: 2 %), o (instrumentales e interpersonales) (A_Ru_1: 8,5 %; A_Ru_2: 4,7%; A_Ru3: 2 %). A partir de estos resultados, se concluye que los docentes pueden estar utilizando las rúbricas para evaluar competencias genéricas, y que lo hacen de forma combinada, es decir, teniendo presente la posibilidad de evaluar los tres tipos competencias (instrumentales, interpersonales y sistemáticas) en una misma rúbrica. No obstante, los resultados también advierten que hay docentes que pueden estar utilizando más rúbricas para evaluar competencias sistemáticas o instrumentales, y que las competencias interpersonales no están siendo suficientemente consideradas en los planes de estudio.

Del mismo modo, resulta llamativo que se evalúen las competencias instrumentales (A_Ru1: 13,6 %; A_Ru3: 18 %) o sistemáticas (A_Ru2: 30 %; A_Ru3: 2%) de forma independiente, pero no ocurra en el caso de las competencias interpersonales (A_Ru1: 0 %; A_Ru2: 0 %, A_Ru3: 0 %). Analizando estos resultados, se ha detectado que en la evaluación se están omitiendo las competencias interpersonales consideradas de igual o mayor importancia en la formación académica y profesional.

Esta posible falta de consideración hacia la adquisición de habilidades interpersonales (p. ej. la capacidad de trabajar en equipo), podría haberse explicado por la poca presencia de rúbricas que evalúan trabajos referidos a dinámicas de trabajo o de grupo (A_Ru1: 8,5%, A_Ru2: 6,7%, A_Ru3: 8%). Sin embargo, en el análisis de los resultados de los tres trabajos de investigación (A_Ru1, A_Ru2 y A_Ru3), no se encontraron relaciones entre estas dos subcategorías (competencias interpersonales y trabajos referidos a dinámicas de trabajo).

También, resulta revelador que haya rúbricas que no evalúen ningún tipo de competencia genérica (A_Ru2: 16,7 %). Estos resultados señalan que hay un buen número de docentes que utilizan la rúbrica para evaluar contenidos disciplinares, sin atender a la relevancia del desarrollo y evaluación de las competencias.

Respecto a las competencias instrumentales, las más evaluadas son la capacidad de organizar y planificar (A_Ru1: 79,6 %; A_Ru3: 82 %), la capacidad de análisis y síntesis (A_Ru1: 69,4 %; A_Ru3: 70 %), la comunicación oral y escrita en la propia lengua (A_Ru1: 74,5 %), las habilidades básicas del manejo de ordenador (A_Ru1: 38,9%; A_Ru2: 61.3%), y la habilidad de gestión de la información (A_Ru1: 47,4%; A_Ru2: 59.3 %). Por el contrario, la competencia menos tenida en cuenta en los tres trabajos de investigación es el conocimiento de una segunda lengua (A_Ru1: 6,7 % A_Ru2: 6,7%; A_Ru3: 8%).

Estos resultados advierten que la creciente presencia de TIC está provocando que los docentes utilicen rúbricas para evaluar una variedad de tareas relacionadas con el uso de aplicaciones informáticas y la gestión de la información. Por otro lado, también se pone de relieve la escasa atención prestada al aprendizaje de una segunda lengua, a pesar de ser una herramienta básica para la movilidad de los estudiantes, así como el acceso y el intercambio de conocimiento entre países.

En relación a las competencias interpersonales, las más evaluadas son la capacidad crítica y autocrítica (A_Ru1: 55,9%, A_Ru2: 26%; A_Ru3: 26%), el trabajo en equipo (A_Ru1: 15,2%; A_Ru2: 84,7 %; A_Ru3: 20 %), y las habilidades interpersonales (A_Ru1: 18, 6%; A_Ru2: 18%; A_Ru3: 16 %). Por el contrario, las menos evaluadas son la capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas, la apreciación de la diversidad y multiculturalidad, y la habilidad de trabajar en un contexto internacional (A_Ru1: 0 %; A_Ru2: 0 %; A_Ru3: 0 %), la capacidad para trabajar en un equipo interdisciplinar (A_Ru1: 0%; A_Ru2: 0,7 %; A_Ru3: 0 %), y el compromiso ético (A_Ru1: 1,7 %; A_Ru2: 1,3 %; A_Ru3: 0%).

Los resultados relacionados con la capacidad crítica y autocrítica, y la capacidad de trabajar en equipo, señalan que los docentes consideran esencial estas competencias para el futuro desempeño laboral de los estudiantes.

Por el contrario, los resultados obtenidos respecto a las competencias menos evaluadas revelan que la enseñanza universitaria no está teniendo en cuenta el desarrollo de la capacidad del estudiante para comunicarse, relacionarse y colaborar de forma eficiente con expertos de distintas especialidades y en diversos contextos académicos y profesionales.

De este modo, como se observa en los resultados de este estudio (A_Ru1, A_Ru2 y A_ru3), las competencias referidas al ámbito “internacional”, son poco o nada evaluadas con rúbricas. Estos resultados coinciden con los encontrados en otros estudios (ANECA, 2007; Beneitone, Esquetini, González, Marty, Slufi y Wagenaar, 2007; Palmer, Montaña y Palou, 2009; González y Wagaenaar, 2003; Mora, Carot y

Conchado, 2011), que muestran lo poco sensibilizado que está el mundo académico antes las necesidades de una sociedad, cada vez más inmersa en el fenómeno de la globalización y la gestión del conocimiento. En este sentido, la escasa presencia de estas competencias, muestra discordancia con dos de los objetivos principales del EEES, como son la movilidad internacional y la mejora de la competitividad en el espacio europeo. Además, la movilidad y la transferencia de los conocimientos son objetivos fundamentales del marco estratégico para la cooperación europea “Educación y Formación 2020” para el crecimiento y el empleo, y un aspecto clave en las iniciativas emprendidas por Juventud en Movimiento de la Comisión Europea. En este sentido, Rodríguez-Izquierdo (2013), indica que la participación en programas de internacionalización puede ser una estrategia útil y relevante para el desarrollo de las competencias interpersonales como la apreciación de la diversidad y la multiculturalidad; y el conocimiento de otras culturas y costumbres.

Por consiguiente, desde la Educación Superior, estas competencias son básicas para adquirir las habilidades de interacción, negociación y enriquecimiento entre culturas, así como involucrarse en una amplia gama de disciplinas, independientes de su especialidad.

Respecto a las competencias sistemáticas, las más evaluadas son la capacidad de aprender (A_Ru2: 81,35%) y la motivación de logro (A_Ru2: 78,7%; A_Ru3: 32%), la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica (A_Ru1: 42,3%; A_Ru3: 34%) y la preocupación por la calidad (A_Ru3: 40%). Los resultados obtenidos en las competencias sistemáticas, indican que los docentes consideran importantes aquellas capacidades relacionadas con las habilidades de establecer y perseguir objetivos y metas, así como planificar su consecución y controlar su avance, orientándose de forma activa frente a situaciones que suponen riesgos y tomar decisiones. También, los docentes consideran entre sus prioridades que el alumnado adquiera la capacidad de aprender que implica, entre otras destrezas, obtener, procesar y asimilar nuevos conocimientos y habilidades de aprendizaje. Según Freire, Teijero y Montes (2011), estas competencias resultan esenciales para la formación de los egresados debido a que se refieren a la capacidad de adaptación al cambio, que está directamente vinculado con la consecución de un empleo.

Por el contrario, los descriptores menos evaluados son el conocimiento de culturas y costumbres de otros países (A_Ru1: 3,4%; A_Ru2: 2%; A_Ru3: 2%), el liderazgo (A_Ru2: 3,3%; A_Ru3: 4%), y la capacidad de adaptarse a nuevas situaciones (A_Ru1: 3,4%). Resultados similares, fueron los encontrados por González y Wagaenaar (2003), respecto a las competencias menos valoradas tanto por el mundo académico como por los empleadores. No obstante, respecto a la competencia referida a la capacidad de adaptarse a nuevas situaciones, los resultados parecen indicar que el

profesorado aún no ha integrado en el sistema de evaluación la flexibilidad o la versatilidad de los estudiantes para ajustarse a contextos diversos y cambiantes.

7.1.1.5. Las metodologías de enseñanza subyacentes de las actividades

Respecto a los resultados obtenidos en el trabajo de investigación (A_Ru3) con relación a la metodología expositiva magistral (A_Ru3: 24%), resultan ser paralelos a los recogidos por Álvarez-Arregui, Rodríguez-Martín y San Fabián Maroto (2013), que señalan que las enseñanzas tradicionales están muy interiorizadas en las culturas docentes manifestando que lo normal es desarrollar clases teóricas a través de metodologías expositivas burocratizadas y sistemáticas que son acompañadas por el uso continuado de presentaciones electrónicas y que, en consecuencia, generan desmotivación y crítica entre el alumnado. Estos autores, también indican que la metodología de Aprendizaje Orientado Proyectos (AOP), al igual que en este estudio (A_Ru3: 30%), parece ser la más útil para conseguir que el alumnado adquiera competencias genéricas de forma integrada con las específicas. También, estos resultados coinciden con los de Felder (2012), que indica que la metodología AOP puede ser eficaz para facilitar la aproximación del alumnado al mundo profesional para el que se está formando, y adquirir un aprendizaje significativo, que resulta especialmente idóneo en el ámbito de las Ingenierías por sus reconocidos resultados. También, los resultados de este trabajo (A_Ru3), indican que otros métodos de enseñanza, más útiles para promover el aprendizaje por competencias, como el estudio de caso, el ABP o el *learning by doing or working* (A_Ru3: 2%), se utilizan muy poco como metodologías de enseñanza en las aulas universitarias de Ingeniería.

Estos resultados coinciden con los encontrados por Lluch, Fernández-Ferrer, Pons y Cano (2017), en cuatro grados universitarios -Educación Primaria, Ingeniería Electrónica, Farmacia e Ingeniería Informática-, de siete universidades públicas españolas, que señalan que la metodología docente basada en la lección magistral sigue siendo la más utilizada (87,1%) y, a su vez, poco o nada útil para el desarrollo del aprendizaje y la adquisición de competencias. Estos resultados, al igual que los obtenidos en A_Ru3, también destacan que otras metodologías como el estudio de casos (82,88%), el aprendizaje basado en problemas (81%), o en proyectos (70,82%), son consideradas bastante o muy útiles para el desarrollo competencial, aunque se emplean poco o nada en los procesos de aprendizaje. En este sentido, parece no existir aún un verdadero cambio metodológico en las prácticas docentes, a pesar de ser un elemento fundamental para facilitar y orientar al estudiante hacia la adquisición de las competencias, tanto genéricas como específicas, y la consecución de objetivos de aprendizaje.

A partir de estos resultados, se plantea la necesidad de seleccionar metodologías que respondan a los diseños competenciales, con el objetivo de conceder un mayor protagonismo al estudiante en su aprendizaje, impulsar el trabajo en equipo, potenciar las posibilidades de aprendizaje autónomo y permanente, y favorecer la práctica de una evaluación formativa y continua (De Miguel, 2006). En la misma línea, Biggs (2006), sugiere abordar la planificación curricular desde el alineamiento constructivo de todos los elementos de currículo (competencias-métodos de enseñanza-resultados de aprendizaje), para adecuar la enseñanza a las competencias que los estudiantes tienen que alcanzar y establecer una auténtica evaluación de competencias (Brown, 2015; Díaz-Barriga Arceo, 2006; Fernández March, 2010).

De esta manera, los resultados de este estudio ponen de manifiesto que la metodología de enseñanza juega un papel fundamental en la evaluación de competencias.

7.1.1.6. Los componentes de las competencias presentes en la rúbrica

También, los resultados alcanzados en el trabajo A_Ru2 con respecto a los componentes y subcomponentes de las competencias, indican que las habilidades junto con las actitudes/valores no se consideran en el mismo nivel que el conocimiento. Desde esta misma perspectiva, De Miguel (2006, p. 129) presentó un estudio similar para determinar la distribución porcentual que los tres componentes de las competencias deberían tener en los planes de estudio futuros. De esta forma, la composición de un título universitario debería tener la siguiente distribución: conocimiento, 41.96%; procedimientos, 34.73%; actitudes, 23.71% (De Miguel 2006, p. 132). Por lo tanto, los resultados de este estudio (A_Ru2), que revelan que las habilidades y actitudes están menos representadas, no coinciden con lo sugerido por De Miguel. Del mismo modo, el profesorado otorga más valor al conocimiento vinculado a una disciplina o área científica que a habilidades de tipo intelectuales o a actitudes y valores de carácter intrapersonal. Desde esta perspectiva, es necesario establecer un equilibrio entre los componentes y subcomponentes que se evalúan en las rúbricas con el objetivo de ofrecer a los estudiantes una educación integral. Por lo tanto, los docentes deberían centrar sus esfuerzos en el desarrollo de competencias que integren conocimientos y componentes referidos a actitudes y valores para el desarrollo profesional, así como la adquisición de habilidades interpersonales.

En líneas generales se puede añadir que, en muchas ocasiones, las rúbricas se presentan aún como un instrumento más de evaluación tradicional anclado en la valoración de aspectos disciplinares que no va más allá de la constatación de resultados cuantificables, y que no muestran evidencias de todas las competencias que el alumnado deber adquirir para el desarrollo de su formación integral. En este sentido, Lapsley y

Moody (2007) plantean la necesidad de llevar a cabo estudios sobre rúbricas que valoren el desarrollo de actitudes, motivaciones y percepciones positivas que tienen los estudiantes sobre el aprendizaje.

Asimismo, atendiendo a la definición de rúbrica que se expone en este trabajo, se recomienda que los docentes utilicen la rúbrica como instrumento de evaluación alternativa destinada a incluir aspectos en la evaluación que vayan más allá de los meros contenidos declarativos tradicionales. En consecuencia, esto favorecería la adquisición de aprendizajes competenciales (integración y movilización de recursos tanto cognitivos como no cognitivos), que permitirían al alumnado, futuros profesionales, desenvolverse en su ámbito de trabajo y en la esfera socio-personal. En este sentido, Bartolomé y Grané (2013) señalan que:

se debe cuestionar la forma de enseñar, especialmente de aquellos profesores que siguen diseñando el currículum en términos de adquirir unos conocimientos (supuestamente fijos) aún a riesgo de dejar de desarrollar las competencias que sus alumnos necesitan, contenidos que no sólo siempre serán insuficientes sino que además pueden ser inútiles o incluso falsos. (p.76)

De este modo, los docentes deben volver a reformularse qué entienden por “conocer” y cuáles son sus funciones como catalizadores para la adquisición de un conocimiento que se utiliza, crea, duplica, comparte, etc., constantemente por estudiantes que buscan llegar a un conocimiento específico, en un momento o en un contexto determinado.

7.1.1.7. Criterios técnicos y pedagógicos del diseño de la rúbrica

Si se requiere que los docentes diseñen rúbricas de calidad, que evalúen competencias generales y específicas, se hace necesario que éstos adquieran unos mínimos conocimientos técnicos y pedagógicos para diseñar rúbricas (válidas y fiables), que permitan evaluar de forma explícita las competencias generales y específicas contempladas en las titulaciones universitarias.

En este sentido, Valverde y Ciudad (2014, p. 60), señalan que no existen estudios suficientes que aporten resultados sobre “las relaciones” entre los criterios de evaluación de las rúbricas y las competencias que están siendo evaluadas (validez de contenido), o las posibilidades de generalización a otras actividades relacionadas (validez de criterio)”. En esta línea, García-Ros (2011, p. 1047), también indica que “quizás una de las cuestiones que explica en mayor grado las resistencias del profesorado universitario a introducir este tipo de herramientas de evaluación sea la controversia sobre su fiabilidad y validez para valorar las elaboraciones de los estudiantes”.

A partir del análisis de los componentes estructurales de la rúbrica, junto con las características de los criterios de evaluación y los niveles de ejecución de la rúbrica, se ha podido valorar si la rúbrica posee las condiciones necesarias para asegurar la validez y la fiabilidad de la medida.

En este sentido, se percibe que las rúbricas carecen de información sobre la concreción de los objetivos, desempeños, comportamientos, competencias, o actividades en los que se va a enfocar y cuáles se van a evaluar (Buján et al., 2011). Más concretamente, en este estudio (A_RU3), se advierte una ausencia de referencia explícita de las competencias que se van a evaluar. Del mismo modo, respecto a la calidad en la elaboración de los criterios de evaluación, también se percibe que no existe una explicación clara, explícita y detallada de los criterios que componen las rúbricas.

Por el contrario se percibe un alto grado de homogeneidad en los criterios de evaluación (A_Ru1), es decir, no se encuentran criterios independientes o inconexos en la rúbrica. Este criterio técnico determina si los atributos contenidos en la rúbrica describen y representan de forma fiel el constructo que se pretende evaluar. En este sentido, establecer criterios de evaluación que no corresponden con los conocimientos o las competencias que se quieren evaluar, provoca una mala interpretación de las evidencias de aprendizaje del estudiante (Messick, 1995; Moskal, 2003; Moskal y Leydens, 2000; Panadero, Romero y Strijbos, 2013; Rezaei y Lovorn, 2010; Roblyer y Wiencke 2004; Torrance, 2007; Wiggins, 1998). También, en el estudio A_Ru3, respecto a la calidad de la redacción de los criterios de evaluación, parecen presentarse de forma medible y observable, con un alto nivel descriptivo que favorece su interpretación, comprensión y dominio. Por consiguiente, en este caso parecen existir indicios que ilustran un buen diseño de las rúbricas de evaluación en términos de validez de contenido y de constructo.

Respecto a la elaboración de los niveles de ejecución, este estudio (A_Ru1 y A_Ru2), muestra una falta de *paralelismo en el lenguaje*. En este sentido, los descriptores que aparecen en los distintos niveles de ejecución no son similares en términos de lenguaje empleado, pudiendo dificultar el estableciendo de una clara descripción y comparación entre los mismos (Wiggins, 1998). En este sentido, Lynn (2014), señala que el paralelismo permite mejorar la descripción del contenido de la rúbrica en términos de lenguaje e, incluso, de sintaxis. En este sentido, Wolf y Stevens (2007), considera que una forma de aumentar el paralelismo entre los descriptores de las rúbricas, es identificar un conjunto de atributos para cada criterio y, posteriormente, construir cada descriptor en torno a esos atributos (Wolf y Stevens, 2007). De este modo, al diseñar las rúbricas se puede garantizar que los descriptores cubren todos los atributos que se pretende evaluar. En relación a los resultados de este estudio (A_Ru1 y ARu3), a pesar de no encontrar paralelismo en el lenguaje en muchas de las rúbricas

analizadas, en algunos casos se ha comprobado que no resulta totalmente necesario que cada descriptor sea paralelo a todos los otros, si se realiza una descripción precisa y comprensible de los contenidos, competencias o atributos que se quieren evaluar.

En esta línea, este trabajo (A_Ru1) también muestra que un gran porcentaje de rúbricas presentan una alta *coherencia* entre los descriptores de cada uno de los niveles de ejecución (Wiggins, 1998). De este modo, los descriptores en cada punto de la escala van variando en función de la complejidad asignada, sin afectar a la representatividad del criterio. Esta característica del diseño de la rúbrica exige que los descriptores sean los mismos desde el primer nivel de ejecución hasta el último, sin que existan cambios en la cualidad de los criterios con el empleo de los calificadores de avance (cantidad, intensidad, frecuencia, etc.), que, de manera explícita o implícita, modifiquen la calidad o importancia del mismo. De igual modo, la mayoría de las rúbricas del estudio (A_Ru1), muestran *continuidad* entre los descriptores de los niveles de ejecución, es decir, que los cambios percibidos entre los niveles de ejecución son similares, sin existir importantes diferencias entre los niveles 5-4 y los niveles 2-1 en relación al valor otorgado respecto a la ponderación asignada a cada nivel de ejecución.

Ambos criterios técnicos, coherencia y continuidad, mantienen una gran relación con la precisión de la medida (fiabilidad), debido a que una buena definición de los descriptores y una separación clara de los niveles de ejecución, evita que los docentes asignen a sus estudiantes una calificación de forma arbitraria. De este modo, según Simon y Forgette-Giroux (2001), una rúbrica tiene un diseño adecuado cuando se ha realizado una correcta selección de criterios y se han establecido unos niveles bien definidos, susceptibles de ser observados en la práctica.

Respecto a la *amplitud* de los descriptores, se observa que las rúbricas presentan una amplitud mínima (A_Ru1) o intermedia (A_Ru3). En este sentido, las rúbricas con amplitud mínima solo consideran un subcomponente de la competencia o contenido evaluado (conocimientos, habilidades/destrezas o actitudes y valores). En el mejor de los casos, las rúbricas con una amplitud intermedia contienen una combinación de dos subcomponentes, por ejemplo, conocimientos y habilidades/destrezas. Esta escasez de amplitud se debe a que, en muchas ocasiones, la dificultad en la evaluación depende de la misma competencia debido a que algunas están más saturadas de conocimientos, habilidades, valores que otras (Villa y Poblete, 2011; De Miguel, 2006). También, los resultados obtenidos en este estudio, concuerdan con los hallados en el trabajo de investigación de Leiva-Orta y Ramos-Méndez (2013), que señalan que las formulaciones de competencias de los grados presentan un cierto desequilibrio entre los subcomponentes.

Estos autores encontraron, por una parte, que en la competencia genérica media de las titulaciones persigue fundamentalmente el desarrollo de habilidades o capacidades (60,6%), concediendo menor importancia a los conocimientos (21,7%), y a las actitudes (17,7%). Por otra parte, la competencia específica media está también dirigida principalmente al desarrollo de habilidades o capacidades (55,5%), siendo el nivel de conocimientos algo más elevado (37,9%), y el de las actitudes también notablemente inferior (6,6%). A partir de estos resultados, se explica que las actitudes y valores parecen quedarse bajo la responsabilidad del desarrollo de las competencias genéricas, situándose en un papel secundario en las competencias específicas. En el caso de la evaluación con rúbrica de las actitudes/valores (A_Ru1 y A_Ru3), la presencia de este componente también es inferior de forma individual y en todas sus combinaciones, por ejemplo, no existen rúbricas que incluyan de forma combinada la evaluación de conocimientos y actitudes/valores.

También, hay que destacar que la valoración de las actitudes en las competencias genéricas hace mención principalmente al desarrollo de las TIC y a los idiomas, por lo que se aprecia un impulso del componente actitudinal solo en el caso de las competencias instrumentales, quedando de nuevo relegadas las competencias interpersonales y sistemáticas a un segundo plano (A_Ru1, A_Ru2 y A_Ru3).

Al igual que estos autores (Leiva-Orta y Ramos-Méndez, 2013), se sugiere que en las revisiones futuras de dichas formulaciones se preocupen de diseñar perfiles de formación con un mayor equilibrio en la composición de los componentes y subcomponentes de las competencias, otorgando a cada una de ellas el nivel preciso para una completa formación de los estudiantes. También, se propone que las formulaciones atiendan a las recomendaciones recogidas en la literatura científica. La consideración de estas cuestiones en el diseño de las titulaciones, también tendrá un impacto directo en el desarrollo de procedimientos, recursos y criterios de evaluación más idóneos y relevantes para la evaluación de competencias, estableciéndose una mayor correspondencia entre las competencias a evaluar y la estrategia o técnica de evaluación más adecuada para cada situación de aprendizaje.

En esta línea, este estudio (A_Ru1 y A_Ru3), muestra una ausencia de *rúbricas analíticas* que valoren de forma conjunta competencias genéricas y específicas. Estos resultados advierten que aún existen dificultades para establecer tareas abiertas, auténticas y realistas que faciliten el desarrollo de una formación integral del estudiante. Por tanto, parece que el modelo educativo basado en el enfoque clásico de adquisición de competencias específicas propias de cada disciplina, todavía sigue muy instaurado en las prácticas evaluativas, sin existir mucho interés, conocimiento o acuerdo sobre cómo deben ser enseñadas y evaluadas las competencias genéricas. De este modo, se aprecia que la evaluación de competencias es un elemento del currículo aún poco explorado, en

estos momentos de cambio y transformación, a pesar de considerarse un factor clave para el avance de la educación universitaria (Villa y Poblete, 2011).

También, a partir de los resultados de este estudio, se concluye que la formación y actualización del profesorado deben enfocarse en afrontar los importantes desafíos y retos que tiene la evaluación de competencias, así como en las dificultades y obstáculos que presenta su puesta en práctica en las aulas. De este modo, ampliar la comprensión sobre las estrategias de integración del enfoque por competencias en el sistema educativo universitario, también requiere que los planes de formación del profesorado se dirijan a capacitar en el desarrollo de enfoques, finalidades y usos de la evaluación de competencias, así como de procedimientos e instrumentos de evaluación que mejoren la calidad de la enseñanza universitaria. Por último, estos hallazgos también invitan a la reflexión y al intercambio docente sobre estas cuestiones, así como al establecimiento de nuevos compromisos conjuntos y al trabajo interdisciplinar en todo lo relativo al diseño, desarrollo, evaluación e innovación curricular (López, Pérez-García y Rodríguez, 2015).

Respecto a los *niveles de las escalas*, las rúbricas deben contener un número de niveles adecuado para informar de los logros alcanzados y del punto en el que se encuentra el alumnado en su proceso de aprendizaje (Fernández March, 2008). De este modo, Wiggins (1998) indica que lo recomendable es no incluir en la escala más de seis niveles de ejecución para que no afecte a la fiabilidad. En este caso (A_Ru1), las rúbricas presentan una escala con un número de niveles entre 4 y 6, permitiendo emitir evaluaciones de calidad y mejorar la consistencia de las puntuaciones (Jonsson y Svingby, 2007; Reddy y Andrade, 2010; Tierney y Simon, 2004).

En relación a las *etiquetas* asignadas a los niveles de ejecución, Blanco (2008), indica que las etiquetas deben ser de carácter informativo (p. ej.: necesita mejorar), evitando las que sugieran algún tipo de sanción (p. ej.: pésimo). En este estudio (A_Ru1), las etiquetas ponen el énfasis en la falta de logro, realizando un feedback más centrado en el fracaso que en el éxito de los aprendizajes alcanzados. Este resultado puede afectar a la validez ecológica al no considerar que una rúbrica deba ser respetuosa con los aprendizajes.

En lo que concierne a la *tipología de escalas* empleadas en las rúbricas, los resultados advierten de la presencia de escalas de tipo cualitativas. En este sentido, las escalas pueden estar expresadas en términos de una escala cualitativa que emplea etiquetas de tipo categorial (p. ej.: excelente, buena, regular, deficiente), o en términos cuantitativos con etiquetas de tipo numérico (4-3-2-1), pudiendo incluso expresarse mediante una combinación de ambas escalas. Desde esta perspectiva, se considera que las escalas combinadas pueden ser más aclarativas para el alumnado debido a que puede

conocer en términos cualitativos y cuantitativos el nivel de consecución alcanzado. Esto también puede facilitar la calificación al profesorado.

En este sentido, se considera que las rúbricas pueden mantener su funcionalidad, siempre que se tengan en cuenta todos los criterios técnicos y pedagógicos que convierten a una rúbrica, en un instrumento útil y eficaz para la evaluación de competencias.

En este sentido, no se puede obviar que el proceso de definición y evaluación de las evidencias, mediante el planteamiento de indicadores y criterios de evaluación observable y medible, es un proceso arduo y complejo. Por tanto, resulta recomendable, desde los resultados de este estudio, la participación en talleres de diseño e implementación de rúbricas con el fin de capacitar a los docentes para una adecuada evaluación con rúbrica. Los resultados y conclusiones de este estudio sugieren que algunos de estos elementos comentados, son esenciales en el diseño y la aplicación de las rúbricas. Por lo tanto, si el profesorado sigue este tipo de recomendaciones, las rúbricas se pueden considerar herramientas auténticas para la evaluación basada en el modelo por competencia.

De la misma manera, los resultados obtenidos en la fase 1 de investigación (A_Ru1, A_Ru2 y A_Ru3), indican que la evaluación de competencias ha implicado, además de cambios en el currículo, transformaciones en las estructuras institucionales y dinámicas organizacionales.

De lo anterior, Villa y Poblete (2011), e Ion y Cano (2011) resaltan la importancia de que los responsables de cada titulación supervisen y garanticen la adquisición y la evaluación basada en competencias con la colaboración del profesorado. Además, es esencial mencionar que todas estas decisiones deben ser acordadas por todos los miembros de la facultad, siendo responsabilidad de cada decano o gerencia de carrera y departamentos llevar a cabo las orientaciones, seguimientos y evaluaciones de los compromisos adquiridos. Del mismo modo, Villa y Poblete (2011, p.148) agregan que "se debe exigir el cumplimiento de los requisitos y estándares de calidad requeridos por las agencias y las propias Administraciones".

Finalmente, de acuerdo con Cano (2008, p. 6), teniendo en cuenta las recomendaciones del Consejo de Coordinación Universitaria, todos estos cambios deberían ser estimulados a través de "una serie de medidas institucionales para promover (información, motivación, concienciación), la capacitación y ejecución de proyectos piloto, guías, redes, etc.". Esta autora también describe las iniciativas políticas y estructurales más valoradas por los equipos rectores y por decanatos o departamentos universitarios como "la elaboración de un plan estratégico, la identificación,

visualización y difusión de buenas prácticas, la consolidación de programas de capacitación y la definición y revitalización de un modelo educativo propio” (Cano, 2008, p.7).

7.2. Objetivo general 2. Analizar las concepciones y percepciones de docentes sobre el desarrollo y evaluación de competencias y el uso de rúbricas.

A continuación, se presentan las conclusiones referidas al impacto de la evaluación de competencias, considerando las características que definen el enfoque por competencias. Desde esta perspectiva, se exponen las conclusiones vertidas de la fase 2 (A_En1), sobre el análisis de las macrocategorías y categorías extraídas de las 9 primeras entrevistas para conocer las concepciones y percepciones de docentes sobre el desarrollo y evaluación de competencias y el uso de rúbricas en la enseñanza universitaria.

En los subapartados siguientes, se van a mostrar algunas de las conclusiones más relevantes obtenidas del análisis de las macrocategorías “Diseño, implementación y evaluación de la rúbrica” (A_En/DIE) y, más concretamente de la categoría “Implementación. Ventajas y desventajas de la rúbrica” A_En/DIE/IM. También, se van a exponer algunas conclusiones de la macrocategoría “El enfoque por competencias en México” (A_Em/Enf), referida a la categoría “Implicaciones del enfoque de competencias sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación” (A_En/Enf7/IE), centrando el interés en las subcategorías “Implicaciones de la capacitación del profesorado” (A_En/Enf8/IE14) e “Implicaciones sobre la necesidad de valorar y resolver confusiones, dificultades y resistencias” (A_En/Enf8/IE13).

7.2.1. Conclusiones referidas a ventajas y desventajas de la implementación de la rúbrica.

En este subapartado, se muestran las conclusiones más relevantes obtenidas del análisis de las macrocategorías “Diseño, implementación y evaluación de la rúbrica” (A_En/DIE) y, más concretamente de la categoría “Implementación. Ventajas y desventajas de la rúbrica” A_En/DIE/IM.

El análisis cualitativo de las 9 entrevistas a docentes, investigadores y directores de centros e instituciones educativas universitarias de México, que estaban desarrollando proyectos innovadores de evaluación de competencias, permitió indagar en sus concepciones sobre el diseño, desarrollo y aplicación de las rúbricas.

En la figura 11, se presenta un diagrama comprensivo que actúa como referente teórico para explicar los vínculos existentes entre las categorías y subcategorías referidas a las ventajas y desventajas sobre la implementación de la rúbrica.

Del análisis sobre esta categoría, se extrae que la rúbrica aporta una visión panorámica de los logros de los estudiantes (VPLE), pero un adecuado uso de la misma requiere que se diseñen de forma correcta para realizar una buena interpretación de las mismas (DAI), considerando criterios de validez. En este sentido, la validación de la rúbrica (VR) permite comprobar que los criterios de evaluación y los niveles de ejecución de la rúbrica están bien definidos en función de la tarea o competencia a evaluar.

Del mismo modo, las rúbricas permiten evaluar una variedad de producciones (VP) de los estudiantes (trabajos escritos, exposiciones orales, prácticas de laboratorio, aplicaciones de modelo tecnológicos, habilidades de trabajo en equipo etc). Asimismo modo, la aplicación de la rúbrica (AR), produce unos efectos en los procesos de planificación y desarrollo de la enseñanza (EPD), por ejemplo: necesidad de formación, resistencias y rechazos al cambio, evaluaciones más transparentes, etc. Estos efectos se traducen en ventajas (VDU), por ejemplo: aumenta la implicación del alumnado en la evaluación, favorece el trabajo en equipo del profesorado, el feedback es más procesual y formativo, etc., y desventajas (DDU), por ejemplo: requiere tiempo y dedicación, son utilizadas solo para evaluar producciones escritas, dificultades en interpretación si su diseño no es adecuado, etc., respecto a su diseño y uso en el aula, tanto en el profesorado (P) como al alumnado (A).

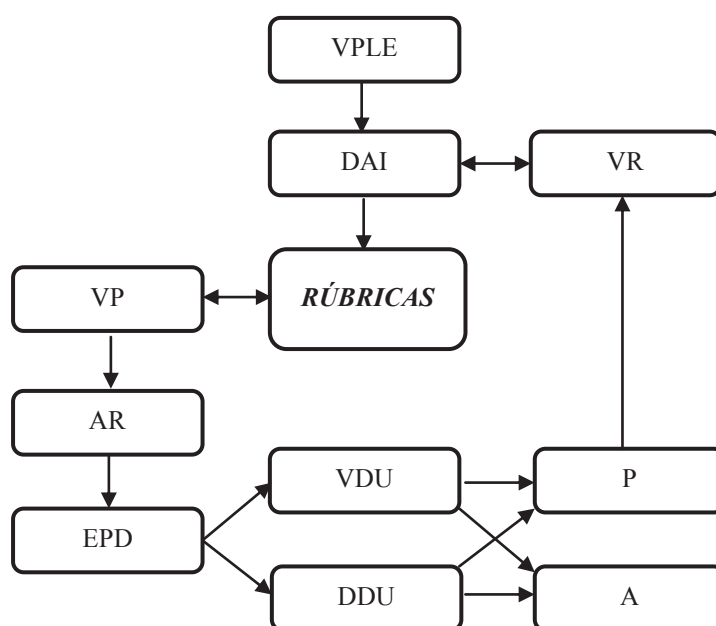


Figura 11. Relaciones entre las categorías de la macrocategoría *Rúbricas*.

7.2.2. Conclusiones de las implicaciones del enfoque por competencias

En este subapartado se van a exponer algunas conclusiones de la macrocategoría “El enfoque por competencias en México” (A_Em/Enf), referida a la categoría “Implicaciones del enfoque por competencias sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación” (A_En/Enf7/IE), centrando el interés en la subcategorías “Implicaciones de la capacitación del profesorado” (A_En/Enf8/IE14) e “Implicaciones sobre la necesidad de valorar y resolver confusiones, dificultades y resistencias” (A_En/Enf8/IE13).

7.2.2.1. Conclusiones de las implicaciones del enfoque sobre la capacitación del profesorado

Los resultados obtenidos son bastante coherentes con los encontrados por otros autores en contextos universitarios diversos. Por ejemplo, Tomás-Folch y Durán-Bellonch (2017), resaltan la importancia de diversificar y contextualizar la oferta formativa para que el profesorado pueda transferir sus conocimientos a la realidad del aula. Por ello, Poblete, Bezanilla, Fernández y Campo (2016), señalan que la formación debiera adaptarse a las necesidades específicas de cada docente, o equipo de docentes, que trabajan la misma competencia genérica, planteándose una mejora en las estrategias de capacitación como factor clave para la aumentar la calidad de la docencia. En este sentido, López, Benedito y León (2016), remarcan la necesidad de instaurar una nueva

concepción de la enseñanza basada en la coordinación y la colaboración entre los colegas, así como favorecer un clima de apoyo, feedback y posibilidades de intercambio de experiencias entre docentes (Feixas et al. 2013)

Del mismo modo, Delgado Casado y Lezcano (2016), indican que los docentes presentan una clara dificultad para evaluar las competencias y no centrarse exclusivamente en aprendizajes puntuales no aplicables a la práctica profesional. Por ello, Bozu y Canto (2009), advierten que desarrollar una evaluación por competencias revela una mayor madurez del profesorado que se refleja en una reflexión sobre el proceso pedagógico de implementación del enfoque por competencias.

Según Villaroel y Bruna (2014), asumir el enfoque basado en competencias exige una revisión de la formación del profesorado y una actualización en metodologías de enseñanza y evaluación, que implican mayores nivel de organización y tiempo que se traducen en: 1) planificar las clases; 2) realizar actividades de carácter práctico donde se despliegue la adquisición de competencias de la asignatura; 3) diseñar evaluaciones auténticas; 4) proporcionar feedback a los estudiantes sobre sus resultados.

En este sentido, López, Benedito y León (2016), cuestionan si los docentes tienen la competencia profesional para afrontar una evaluación de esta naturaleza. Según los resultados obtenidos en su estudio, la respuesta del profesorado universitario no es muy optimista por diversos motivos: excesiva carga docente, escasa formación del profesorado, falta de cultura evaluativa y pocos recursos y apoyo económico (López, Benedito y León, 2016). En este sentido Poblete et al. (2016), indican que el profesorado requiere capacitación en el desarrollo y evaluación de competencias genéricas, tanto a nivel de planificación como de implementación en el aula, debido a que la integración de las competencias genéricas en el currículo no se produce de manera automática.

En la figura 12, se presenta un diagrama comprensivo que actúa como referente teórico para facilitar el análisis de las relaciones que se establecen entre las categorías referidas a las implicaciones del enfoque por competencias en la capacitación y actualización del profesorado.

Del análisis del perfil del profesorado sin competencias (PPsC) se deducen los objetivos de capacitación (OCAP). Estos objetivos se traducen en procesos para implementar la capacitación (PpIC). Estos procesos derivan en planes y cursos de formación (CFOR). Las resistencias (RESIS), y el rechazo (RECH) a la capacitación y al enfoque por competencias juegan también un papel fundamental en todo el proceso

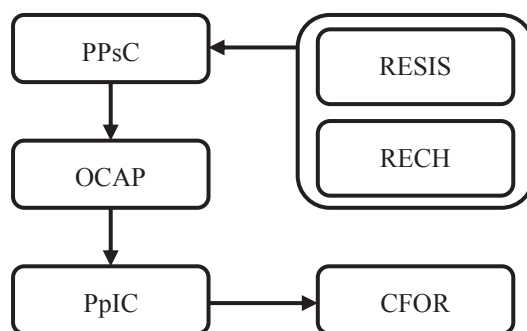


Figura 12. Relaciones entre las categorías *Capacitación*

7.2.2.2. Conclusiones de las implicaciones del rechazo y resistencias al cambio.

A la luz de los resultados, se apreció que los docentes conciben el modelo basado en competencias, como una oportunidad para cambiar el enfoque de la Educación Superior, favoreciendo la adaptación de los planes educativos a las nuevas demandas y desafíos de nuestro tiempo.

En este sentido, una vez analizado el estado actual de implementación del modelo por competencias, los propósitos y usos en prácticas educativas (capacitación, orientación, responsabilidad, etc.), así como algunos de los componentes y factores que condicionan directamente al desarrollo profesional docente (políticas educativas, formación docente, aspectos contextuales, etc.), ha sido posible presentar un diagnóstico profundo sobre las razones que promueven las resistencias y rechazos hacia el cambio de un modelo educativo basado en competencias, alternativo a la enseñanza tradicional.

Los resultados obtenidos en este trabajo han dado a conocer las dificultades y obstáculos con los que se enfrenta el modelo por competencias, lo que podría ayudar a establecer estrategias y pautas de acción para el desarrollo de experiencias y buenas prácticas educativas, considerando los elementos de resistencia que afectan la toma de decisiones y el éxito de su implementación en las aulas.

Finalmente, este estudio invita a la reflexión y al diálogo, así como al establecimiento de nuevos compromisos y al trabajo interdisciplinar en relación con el diseño, desarrollo, orientación y consolidación de la aplicación del modelo por competencias en las aulas universitarias.

En la figura 13, se muestra un diagrama comprensivo que sirve como marco teórico para dar a conocer las relaciones que se han construido entre las categorías relacionadas con las implicaciones del enfoque de competencias, referidas a las

resistencias y rechazos hacia el cambio que presenta el profesorado para adoptar el modelo competencial.

Tras el análisis sobre las resistencias y rechazo que muestra el profesorado hacia el desarrollo y aplicación del enfoque de competencias en las titulaciones universitarias, se observa que la falta de capacitación y actualización del profesorado (FCAD), vinculado a un desconocimiento sobre cómo incorporar el trabajo por competencias en sus prácticas educativas diarias (DCITC), son algunos de los motivos más relevantes que impiden la adopción del modelo de competencias. Del mismo modo, respecto a la trayectoria de los docentes en relación a su formación y desarrollo, tanto profesional como personal, también pueden explicarse algunas de las resistencias. En este sentido, una concepción tradicional de enseñanza, junto con una falta de cultura de capacitación y actualización del profesorado, favorece que ciertos docentes solo impartan el modelo de enseñanza que aprendieron durante su formación inicial (PNCOM) y, por consiguiente, que exista una falta de iniciativa (conformidad), desinterés y desmotivación por implementar una enseñanza basada en competencias (DDPTC). También, el rechazo del profesorado (RPTC) puede explicarse por la rápida introducción de las innovaciones en la enseñanza, que obliga a veces al profesorado a adoptar ciertas estrategias, metodologías y modalidades de enseñanza sin una formación previa sobre su sentido y utilidad.

En otras ocasiones, las resistencias aparecen por la visión que tiene el profesorado respecto al modelo por competencias. Entre el profesorado mexicano, existe un rechazo generalizado a enseñar por competencias debido al origen y significado mercantilista y profesionalizador (NVMC) que posee para muchos docentes. En este sentido, el profesorado asume que trabajar por competencias supone solo la impartición de un conjunto de conocimientos y habilidades técnicas dirigidas a capacitación de los estudiantes para el mundo laboral, quedando relegado en un segundo plano la importancia de favorecer un desarrollo integral del alumnado. Esta visión reduccionista de parte del profesorado, también viene acompañada por ideologías, intereses o cuestiones políticas (RTCCP) que podrían estar distorsionando el verdadero significado del desarrollo de las competencias, frenando su avance y despliegue en la educación superior

También, parece existir una falta de oportunidades (FO) para desarrollar y poner en práctica el modelo competencial, siendo la falta de recursos (FR), uno de los elementos limitantes.

En lo que respecta al alumnado, se observa en ciertas ocasiones un rechazo en la utilización de metodologías innovadoras, alternativas a la clase magistral (RAIEP),

produciendo en el profesorado cierto desencanto y preocupación en la aplicación del modelo por competencias.

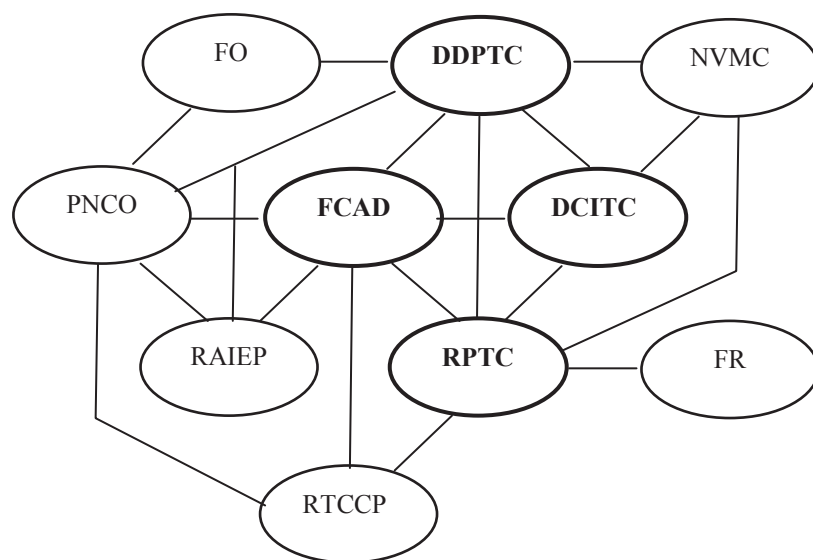


Figura 13. Relaciones entre las categorías *rechazo* y *resistencia al enfoque por competencias*

Tras los resultados obtenidos del análisis de las entrevistas, se evidenció la adecuación de la perspectiva fenomenográfica adoptada. Desde dicha perspectiva se han podido definir códigos y categorías y organizarlas en diversos sistemas o familias. Además se construyeron macrocategorías -“Diseño, implementación y evaluación de la rúbrica” (A_En/DIE) y “El enfoque por competencias en México” (A_Em/Enf)- que funcionaron como auténticos marcos “teóricos”, representados a través de diagramas comprensivos, que ayudaron a comprender de una manera más adecuada las relaciones entre categorías y dimensiones para analizar el estado actual del desarrollo del modelo por competencias y el uso de las rúbricas. Con el uso de diagramas similares al de las figuras 11, 12 y 13, fue posible analizar y comprender la manera en que el profesorado implicado en proyectos innovadores concebía la enseñanza basada en competencias, así como las finalidades, funciones y uso de la rúbrica. Se considera, por tanto, adecuada la estrategia cualitativa para construir sistemas de categorías y subcategorías con las que analizar las concepciones (visión), percepciones y opiniones de los docentes mexicanos entrevistados de una forma amplia y crítica.

7.3. Objetivo general. 3. Explorar el nivel de transparencia en los sistemas de evaluación de las titulaciones universitarias.

En este subapartado, se presentan las conclusiones sobre la construcción de un instrumento para evaluar la transparencia de los sistemas de evaluación de aprendizaje de los estudiantes de Ingeniería. El instrumento, en forma de escala tipo Likert, se construyó a partir de literatura científica relacionada y expertos en educación.

El proceso de validación en dos etapas permitió depurar el instrumento de acuerdo con el juicio de expertos y un estudio piloto.

El estudio piloto, aplicado a 50 estudiantes de Ingeniería, luego de un análisis exitoso de la confiabilidad, fue analizado a través de un análisis factorial métrico y un análisis categorial de componentes principales (CATPCA). Ambos análisis ofrecieron soluciones satisfactorias. El CATPCA consiguió un modelo más parsimonioso (menos componentes) con un porcentaje similar de explicación de la varianza.

Los siete componentes en los que se estructuró el modelo mostraron otras tantas dimensiones relevantes que reflejaban la estructura factorial del cuestionario. Además del apoyo estadístico, la estructura se sustentó en la revisión de la literatura –transparencia, implicación y responsabilidad en la evaluación en Álvarez-Rojo et al. (2011) y Villamañe et al. (2017); nivel de información sobre la calificación en Burton, 2006; Wood et al. (2008) y Pérez (2017); características de las modalidades de evaluación en Yániz y Villardón (2012); retroalimentación del profesorado en Yániz y Villardón (2012), ANECA (2015) y Villamañe et al. (2017); recursos y agentes educativos en Álvarez-Rojo et al. (2011), Villa y Poblete (2011) y Villaroel y Bruna (2014); procedimientos, estrategias y pautas para orientar el aprendizaje en López Ruíz (2008), Rodríguez-Gómez et al. (2012), ANECA (2015), Miró, Fernández-Ferrer, Cabrera (2015) y Fernández March, (2006); y los recursos materiales que utilizan los docentes en Villa y Poblete (2011) y Villaroel y Bruna (2014)–, y lo que es más importante desde una perspectiva cualitativa, todas las dimensiones tienen significado sustantivo. Por lo tanto, es posible afirmar que todos los objetivos de este estudio, tanto generales como específicos, se cumplieron.

SEXTA PARTE:

RECOMENDACIONES, NUEVAS
LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN Y
PLAN DE DIFUSIÓN

8. Bloque VIII. Recomendaciones y propuestas de nuevas líneas de investigación.

En este bloque se presentan algunas recomendaciones y propuestas de nuevas líneas de investigación que pueden permitir continuar, mejorar o ampliar los resultados y las conclusiones vertidas en los trabajos de investigación que componen esta tesis doctoral.

8.1. Recomendaciones y orientaciones para el avance de los trabajos

A continuación se plantea una reflexión final sobre la importancia de las principales evidencias obtenidas en los tres estudios de investigación, dando a conocer debilidades de este estudio y aportando orientaciones que permitan seguir avanzando en los ámbitos de estudio abordados en esta tesis doctoral. También, este apartado resulta útil para continuar, completar o reformular algunos aspectos de los estudios, susceptibles de mejoras en replicaciones del mismo o en futuras actuaciones y en la aplicación práctica de los resultados obtenidos (prospectiva).

8.1.1. Fase 1 (A_Ru1, A_Ru2 y A_Ru3)

- A nivel metodológico, se plantea aumentar el tamaño y la representatividad de la muestra de los trabajos de este estudio para poder realizar generalizaciones a otros contextos o poblaciones. Las muestras del trabajo de investigación de A_Ru1 ($n=59$) y A_Ru3 ($n=50$), son limitadas para garantizar la representatividad de todas las experiencias realizadas por el profesorado universitario. También, se considera que una ampliación de la muestra permitiría mejorar el estudio de las relaciones categoriales. Por ejemplo, conocer si existe una relación significativa entre los tipos de actividades y las competencias genéricas evaluadas con rúbrica.
- Respecto a los objetivos planteados en el estudio, se sugiere la posibilidad de aplicar entrevistas y cuestionarios a los docentes que diseñaron e implementaron las rúbricas de evaluación con la intención de profundizar en las finalidades que persiguen respecto al uso de la rúbrica.

8.1.2. Fase 2 (A_En1)

- En relación al fase 2 de investigación, se considera relevante continuar analizando las categorías con el propósito de conocer el grado de integración del enfoque de competencias y el uso de rúbricas. En la actualidad se han analizado 3 subcategorías.

8.1.3. Fase 3 (A_Cu1)

- Respecto a la fase 3 de investigación, la muestra deberá expandirse para nuevos estudios piloto. Del mismo modo, el cuestionario debe aplicarse a muestras representativas y demostrar efectivamente que el instrumento evalúa la transparencia de la evaluación del aprendizaje. Tener un instrumento de estas características, correctamente validado, puede ser una herramienta muy importante para la mejora educativa, tanto en estudios de Ingeniería como en el resto de estudios de educación superior.

8.2. Propuestas de nuevas líneas de investigación futura

En este apartado se presentan las nuevas líneas y propuestas de investigación futuras con el objetivo de dar a conocer el sentido y alcance de los estudios presentado en esta tesis doctoral. Este apartado se plantea como una guía de orientación para los profesionales e investigadores en evaluación educativa que deseen abordar líneas de actuación futura, paralelas o complementarias, dentro de las áreas de investigación estudiadas. El planteamiento de estas líneas de investigación permitirá enriquecer los hallazgos encontrados hasta el momento para dar paso a la búsqueda de un conocimiento más pormenorizado, profundo y riguroso sobre el fenómeno de estudio. A continuación, se presentan las nuevas líneas y propuestas de investigación de los tres estudios llevados a cabo en esta tesis doctoral:

8.2.1. Propuestas para la fase 1 (A_Ru1, A_Ru2 y A_Ru3)

- Se pretende realizar entrevistas con los docentes universitarios que diseñaron las rúbricas para conocer el impacto de éstas en la evaluación de competencias, la utilidad en el desarrollo de su práctica docente, las dificultades y limitaciones encontradas en su diseño y la aplicación, así como el nivel de satisfacción con su uso, entre otros temas a considerar.
- Se realizará un trabajo de investigación para presentar algunas de las variables de la rúbrica que se analizaron en el trabajo de campo, pero que no se incluyeron en los artículos, ni en las comunicaciones realizadas durante el proceso de difusión.

8.2.2. Propuestas para la fase 2 (A_En1)

- Se continuará con la difusión de trabajos de investigación para presentar las 37 familias de categorías analizadas durante la fase de análisis de los datos. Hasta el momento, solo se han realizado publicaciones sobre 3 categorías: 1) Rúbrica (diseño, validación, aplicación y efectos); 2) Formación / actualización del profesorado; 3) Resistencias del profesorado.

8.2.3. Propuestas para la fase 3 (A_Cu1)

- En la actualidad, se ha validado un instrumento y recopilado 1.262 cuestionarios que se han aplicado en las Universidades de Málaga, Granada y Sevilla. Con estos datos, se pretende elaborar una publicación para presentar los primeros resultados obtenidos tras sus análisis.

9. Bloque IX. Copia de los trabajos de investigación

A continuación, se presentan las versiones de los artículos de investigación publicadas en las diferentes revistas científicas, mostrando las indexaciones e factores de impacto de cada una de ellas. También, se exponen las fases, etapas y avances del plan de difusión de los resultados obtenidos en cada uno de los trabajos de investigación.

9.1. Artículos de investigación.

En este apartado se presentan los artículos publicados en las diferentes revistas de investigación educativa. Para ello, se muestra una tabla con las referencias bibliográficas de cada uno de los artículos y la información sobre las indexaciones y los índices de impacto de cada una de las revistas donde se han publicado.

Tabla 121. Indexación del artículo A_Ru1

Indexación/ Índice de impacto y citas del artículo A_Ru1
Velasco-Martínez, L.C. y Tójar-Hurtado, J.C. (2018). Uso de rúbricas en educación superior y evaluación de competencias. <i>Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado</i> , 22(3), x-x.
SCImago Journal & Country Rank (SCOPUS); Factor de impacto: 0,196 (2016), Q3. H index: 4.
Scopus (Elsevier); Factor de impacto: 0.34 (2016) Q3.
Otros índices:
– EMERGING SOURCE CITATION INDEX desde 2015. – LATINDEX. 1º puesto en educación en criterios cumplidos: 37. – FECYT- RECYT. 2013 integrada en Master List de Web of Science.

Tabla 122. Indexación del artículo A_Ru2

Indexación/ Índice de impacto y citas del artículo A_Ru2
Velasco-Martínez, L.C. y Tójar-Hurtado, J.C. (2018). Competency evaluation in higher education. Design and use of competency rubrics by university educators. <i>International Education Studies</i> , 11(2), 118-132. DOI: 10.5539/ies.v11n2p118
SCImago Journal & Country Rank (SCOPUS); Factor de impacto: 0,196 (2016), Q3. H index: 4.
Scopus (Elsevier); Factor de impacto: 0.34 (2016) Q3.

Tabla 123. Indexación del artículo A_Ru3

Indexación/ Índice de impacto y citas del artículo A_Ru3
Velasco-Martínez, L. C. y Tójar-Hurtado, J. C. (2016). Analysis of the use and design of rubrics in competency assessment in engineering degrees. En García-Peñalvo, F.J. (Ed.). <i>TEEM'16 4th International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality</i> (pp. 177-184). New York, NY, USA: The Association for Computing Machinery. DOI: 10.1145/3012430.3012514
SCImago Journal & Country Rank (SCOPUS); Factor de impacto: 0,692 (2016), Q1. H index: 17.
Scopus (Elsevier); Factor de impacto: 2,74 (2016) Q1 (Social Sciences: Education).

Tabla 124. Indexación del artículo A_En1

Indexación/ Índice de impacto y citas del artículo A_En1
Velasco-Martínez, L. C., Díaz-Barriga Arceo, F. y Tójar-Hurtado, J. C. (2017). Acquisition and evaluation of competencies by the use of rubrics. Qualitative study on university faculty perceptions in Mexico. <i>Procedia-Social and Behavioral Sciences</i> , 237, 869-874. DOI: 10.1016/j.sbspro.2017.02.185.
SCImago Journal & Country Rank (SCOPUS); Factor de impacto: 0,159 (2015), Q4. H index: 29.
Scopus (Elsevier); Factor de impacto (SNIP): 0,703 (2015) Q4.
Otras bases de datos:
– Conference Proceedings Citation Index.

Tabla 125. Indexación del artículo A_Cu1

Indexación/ Índice de impacto y citas del artículo A_En1
Velasco-Martínez, L. C. y Tójar-Hurtado, J. C. (2017). Construction of a questionnaire to know the transparency in the evaluation of the learning of engineering students. En Doderó, J.M., Ibarra-Saiz, M.S. y Ruiz-Rube, I. (Ed.). <i>TEEM 2017 5th International Conference Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality</i> (pp. 1-7). New York, NY, USA: The Association for Computing Machinery. DOI: 10.1145/3144826.3145370
SCImago Journal & Country Rank (SCOPUS); Factor de impacto: 0,692 (2016), Q1. H index: 17.
Scopus (Elsevier); Factor de impacto: 2,74 (2016) Q1 (Social Sciences: Education).

9.1.1. Artículo 1 (A_Ru1).

Tabla 126. Artículo 1 A_Ru1

Códigos	Referencia documental de la publicación A_Ru1 y Resumen
A_Ru1	Velasco-Martínez, L. C. y Tójar-Hurtado, J. C. (2018). Uso de rúbricas en educación superior y evaluación de competencias. Profesorado. <i>Revista de currículum y formación del profesorado</i> , 22(3).
Resumen	El aprendizaje basado en competencias ha supuesto una transformación de la Educación Superior para atender las actuales demandas de formación. El uso de la rúbrica en las universidades es considerado un instrumento de innovación docente que favorece la evaluación de competencias. Sin embargo, aún no existe un cuerpo sólido de conocimiento que aporte evidencias del uso que hacen los docentes de la rúbrica como instrumento de evaluación. En este trabajo se analizaron 59 rúbricas de diferentes docentes de tres universidades españolas. El análisis comparado permite conocer cómo se están utilizando las rúbricas para evaluar, o no, competencias. También, se observa el tipo de tareas sobre las que se aplican, así como los aspectos técnicos y pedagógicos considerados por los docentes en su diseño. Los resultados muestran que el enfoque por competencias no forma parte aún de la práctica docente habitual, y que existen relevantes carencias en el diseño y uso de rúbricas para la evaluación. Del mismo modo, las conclusiones permiten detectar necesidades formativas del profesorado que desea utilizar rúbricas para evaluar por competencias.

9.1.2. Artículo 2 (A_Ru2).

Tabla 127. Artículo 2 A_Ru2

Códigos	Referencia documental de la publicación A_Ru2 y resumen
A_Ru2	Velasco-Martínez, L.C. y Tójar-Hurtado, J.C. (2018). Competency evaluation in higher education. Design and use of competency rubrics by university educators. <i>International Education Studies</i> , 11(2), 118-132. DOI: 10.5539/ies.v11n2p118.
Resumen	Competency-based learning requires making changes in the higher education model in response to current socio-educational demands. Rubrics are an innovative educational tool for competence evaluation, for both students and educators. Ever since arriving at the university systems, the application of rubrics in evaluation programs has grown progressively. However, there is yet to be a solid body of knowledge regarding the use of rubrics as an evaluation tool. This study analyzes the use of rubrics by 150 teachers at 5 Spanish universities. The comparative analysis allows us to determine how these rubrics are being used to assess (or not) competencies. This study examines the educators' intentions and the pedagogical aspects that are considered in the design and application of rubrics. The results and conclusions may lead to suggestions for improvements and strategies that may be implemented by university professors when creating appropriate competency-based scoring rubrics.

9.1.3. Artículo 3 (A_Ru3).

Tabla 128. Artículo 3 A_Ru3

Códigos	Referencia documental de la publicación A_Ru3 y resumen
A_Ru3	Velasco-Martínez, L. C. y Tójar-Hurtado, J. C. (2016). Analysis of the use and design of rubrics in competency assessment in engineering degrees. En García-Peñalvo, F.J. (Ed.). <i>TEEM'16 4th International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality</i> (pp. 177-184). New York, NY, USA: The Association for Computing Machinery. DOI: 10.1145/3012430.3012514.
Resumen	The defining, implementation and assessment of competencies are challenges for new undergraduate and Master's degrees which must respond to current education demands. The use of rubrics in universities is considered an instrument of innovation and educational change that transforms assessment practices, both for students and educators. Furthermore, new education, focusing on the development of student competencies, implies a profound modification, not only of assessment approaches, but also of the approach towards education, instruction and teaching. Since their appearance in the university environment, the application of competencies in assessment systems has progressively grown. But, there is yet to be a solid body of knowledge providing evidence of the use of rubrics by educators as assessment instruments. In this study, rubrics have been analysed in 50 educators from the engineering departments of distinct Spanish universities. The rubrics used represent a wide variety of courses and university centres. A comparative analysis allows us to determine how these rubrics are being used (or not) to assess competencies. To do so, the type of works and tasks to which they are applied has been revealed, as well as the technical and pedagogical aspects that are considered by the educators in their design. The results and conclusions allow us to detect the educational needs of the teaching staff that hopes to use rubrics to assess competencies.

9.1.4. Artículo 4 (A_En1).

Tabla 129. Artículo 4 A_En1

Códigos	Referencia documental de la publicación A_En1
A_En1	Velasco-Martínez, L. C., Díaz-Barriga Arceo, F. y Tójar-Hurtado, J. C. (2017). Acquisition and evaluation of competencies by the use of rubrics. Qualitative study on university faculty perceptions in Mexico. <i>Procedia-Social and Behavioral Sciences</i>, 237, 869-874. DOI: 10.1016/j.sbspro.2017.02.185.
Resumen	New trends in university level teaching lean heavily towards an evaluation model closely linked to the concept of formative assessment that fosters a competency-based approach. In this context, evaluation rubrics are among some of the most useful tools to obtain evidence on competency acquisition. In this sense, the purpose of this study was to gain knowledge on Mexican faculty perceptions and conceptions regarding the assessment of competencies and complex learning at the university level by the use of evaluation rubrics. The intention was to determine the extent to which the faculty is evaluating competencies or, if to the contrary, they still lean more towards the evaluation of disciplinary aspects. The study also sought to gain knowledge on the direction and scope of rubrics as an innovative resource, taking into account the technical and pedagogical aspects present in their design and implementation. The methodology used was in-depth interviews in order to gain a detailed understanding on the faculty's experiences and perspectives regarding competency assessment by the use of rubrics. The results and conclusions of the study allowed for the identification of formative needs of Mexican faculty members who wish to use competency-based assessment. Discussion with other scholars doing work in Europe allowed us to examine the divergences and convergences in the manner these assessment tools are conceived.

9.1.5. Artículo 5 (A_Cu1)

Tabla 130. Artículo 5 A_Cu1

Códigos	Referencia documental de la publicación A_Cu1
A_Cu1	Velasco-Martínez, L. C. y Tójar-Hurtado, J. C. (2017). Construction of a questionnaire to know the transparency in the evaluation of the learning of engineering students. En Doderó, J.M., Ibarra-Saiz, M.S. y Ruiz-Rube, I. (Ed.). <i>TEEM 2017 5th International Conference Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality</i> (pp. 1-7). New York, NY, USA: The Association for Computing Machinery. DOI: 10.1145/3144826.3145370.
Resumen	The methodological proposals arising from the European convergence area raise the need to promote higher levels of involvement and participation of students in their own evaluation process. Nevertheless, several authors indicate that there are still insufficient evidences on the levels of participation that students have on their own evaluation process, nor do we see the presence of evaluation practices that show the application of an authentic formative and shared evaluation in relation to the acquisition of competences. Thus, it follows that engineering faculty does not employ patterns of action that are sufficiently transparent and explicit to promote student interest and understanding. The objective of the study was to validate a measurement instrument that would allow evaluating the transparency of the methods and evaluation strategies employed by the educators of the Engineering degrees. The pilot study, applied to 50 students of Engineering has been analysed through a principal components categorical analysis (CATPCA). The seven components in which the model has been structured show as many relevant dimensions that reflect the factorial structure of the questionnaire: transparency, level of information about score, evaluation modalities, feedback from teachers, resources and educational agents, procedures, strategies and guidelines; and material resources that educators use.

10. Bloque X. Difusión de los artículos en eventos y publicaciones de interés científico

En este apartado se presentan las contribuciones realizadas a través de publicaciones o asistencias a congresos, así como los avances en el plan de difusión de resultados y la previsión de desarrollos futuros (prospectiva).

10.1. Contribuciones del plan de difusión de la tesis doctoral

Como se ha podido observar a lo largo de la presentación de esta tesis doctoral, los trabajos difundidos en congresos y revistas científicas no han tenido la misma trayectoria y volumen de publicaciones. De este modo, los tres estudios de investigación han transitado por distintos momentos y situaciones, dependiendo de los tiempos de revisión y aceptación de consejos editoriales de las publicaciones. También, el desarrollo de las contribuciones ha estado condicionado por el tiempo invertido en la recogida, análisis y extracción de los resultados obtenidos en los trabajos. En este sentido, la fase 1 de investigación se finalizó en dos años aproximadamente. El sistema de categorías elaborado para el análisis de la rúbrica se fue construyendo y perfeccionando con el avance de los resultados obtenidos (A_Ru1/2/3), estableciéndose un sistema de categorías compuesto por 3 macrocategorías, 10 categorías y 70 subcategorías.

Por el contrario, los estudios 2 (A_En1) y 3 (A_Cu1) aún no han finalizado. Ambos estudios se encuentran en la fase de extracción de resultados y conclusiones. Respecto a la fase 2 de investigación, solo se han publicado resultados de 3 categorías en cinco congresos internacionales diferentes (Co_En1/2/3/4/5), de las 14 categorías extraídas de las entrevistas aplicadas en México. En relación a la fase 3, hasta el momento solo se ha publicado la validación del instrumento (A_Cu1: cuestionario piloto aplicado a 50 estudiantes de Ingeniería), y se ha aplicado el cuestionario definitivo a 1262 estudiantes de todas las ramas de conocimiento, pertenecientes a tres universidades andaluzas (y otras españolas y extranjeras). El siguiente paso, supone el análisis de los datos recogidos (A_Cu2: obtención de los primeros resultados y conclusiones), que serán difundidos en diferentes congresos y revistas de investigación de prestigio en el campo de estudio. Con posterioridad, se pretende aumentar el tamaño muestral de estudiantes, abarcando otras universidades andaluzas A_Cu2.1 (prospectiva: ampliación del A_Cu2).

10.2. Avances en el plan de difusión de las publicaciones futuras.

A continuación se presentan los posibles avances del proceso de difusión de los resultados analizados contenidos en los diferentes trabajos de investigación realizados para el desarrollo de esta tesis doctoral (ver tabla 131). Este apartado, se construye para dar conocer las perspectivas futuras respecto al desarrollo del plan de difusión de los resultados obtenidos en los tres estudios realizados. Como se presenta a modo de prospectiva, esta previsión de publicaciones es flexible.

Tabla 131. Avances en el proceso de difusión de las publicaciones futuras.

Publicaciones	Códigos	Referencia documental de los publicaciones futuras
Artículo 6 (prospectiva)	A_Ru2.1	Velasco-Martínez, L.C. y Tójar Hurtado, J.C. (xxxx). Criterios técnicos-pedagógicos para el diseño de rúbricas de evaluación de competencias válidas y eficaces. <i>Xxxxxxxxxx</i> , x(x), xx-xx.
Artículo 7 (prospectiva)	A_Ru3.1	Velasco-Martínez, L.C. y Tójar-Hurtado, J.C. (xxxx). Análisis de rúbricas en las titulaciones de Ingeniería de distintas universidades españolas. <i>IEEE Transactions on Education</i> , x(x), xxx-xxx.
Artículo 8 (en prensa)	A_En4.1	Velasco-Martínez, L.C. y García-Aguilera, J.F. (en prensa). Resistencias hacia el enfoque por competencias en las instituciones universitarias mexicanas. <i>European Proceedings of Social and Behavioural Sciences</i> , x(x), xx-xx.
Artículo 9 (prospectiva)	A_En4.2	Velasco-Martínez, L.C., Díaz-Barriga Arceo, F. y Tójar-Hurtado, J.C. (xxxx). Implicaciones y efectos del enfoque por competencias y el uso de rúbricas de evaluación en las instituciones universitarias mexicanas. <i>Xxxxxxxxxx</i> , x(x), xx-xx.
Artículo 10 (prospectiva)	A_Cu2	Velasco-Martínez, L.C. y Tójar-Hurtado, J.C. (xxxx). La transparencia de los sistemas de evaluación de los grados de distintas universidades andaluzas. <i>Xxxxxxxxxx</i> , x(x), xx-xx.
Artículo 11 (prospectiva)	A_Cu3	Velasco-Martínez, L.C. y Tójar-Hurtado, J.C. (xxxx). La transparencia y la implicación del alumnado en el sistema de evaluación de las titulaciones universitarias andaluzas. <i>Xxxxxxxxxx</i> , x(x), xx-xx.

10.3. Fases y periodos del plan de difusión de los trabajos de investigación

Para finalizar este apartado, a continuación se muestra a modo de resumen las fases y periodos del plan de difusión de los trabajos de investigados (ver tabla 132). Se explicará el proceso de publicación de los estudios, a través de un cronograma del programa difusión de los resultados, donde se reflejan las fases y periodos en los que se han realizado las contribuciones a las diferentes revistas y congresos o eventos de interés científico.

Durante la elaboración de la fase 1 de investigación (A_Ru), se difundieron los principales trabajos a través de tres artículos de investigación (A_Ru1, A_Ru2 y A_Ru3), publicados en revistas indexadas en SCImago/Scopus. También, se han difundido los resultados mediante diversas contribuciones en forma de comunicación a diferentes congresos internacionales durante los años 2014-2017 (Co_Ru1, Co_Ru2, Co_Ru3 y Co_Ru4), una ponencia presentada en el Centro Universitario de la Valles (Jalisco, México) en el 2016 (Po_Ru), y un capítulo de libro publicado en la editorial AFOE en el 2015 (Ca_Ru). Respecto a la fase 1, se pretende ampliar el trabajo A_Ru2 y A_Ru3, incorporando el análisis de categorías que no se presentaron en los trabajos anteriores. Los resultados obtenidos se publicaran en una revista (A_Ru2.1 y A_Ru3.1) con posterioridad a la defensa de la tesis doctoral.

Respecto a la fase 2 de investigación (A_En1), se difundieron los primeros resultados a través de diferentes comunicaciones presentadas a congresos internaciones en México y en España (Co_En1, Co_En2, Co_En3, Co_En4 y Co_En5), durante los años 2016-2018. Las primeras publicaciones se realizaron pocos meses después de iniciar el primer periodo de la estancia de investigación en México (marzo, 2016). Hasta el momento solo se habían publicado los resultados del análisis de 9 entrevistas (Co_En1, Co_En2 y Co_En3). Las entrevistas restantes ($n=22$), se publicaron en el resto de comunicaciones (Co_En4 y Co_En5), y en un artículo de investigación publicado en el 2017 (A_En1). En relación a esta fase, se pretende continuar difundiendo las categorías analizadas en las entrevistas a través de comunicaciones y artículos científicos (A_En1.1 y A_En1.2).

Por último, en lo que respecta a la fase 3 de investigación (A_Cu1), se difundió el diseño y la validación del cuestionario en una comunicación (Co_Cu1), que más tarde se preparó para convertirla en un artículo de investigación (A_Cu1). En la actualidad, se prevé continuar con el plan difusión de la tesis doctoral. Incluso, se han enviado varios trabajos a revistas y congresos internacionales, por ejemplo: A_En1.1 (prospectiva: ampliación del A_En1) y A_Cu2 (prospectiva: ampliación del A_Cu1).

Tabla 132. Fases del plan de difusión del trabajo de investigación

Proceso de difusión de la tesis doctoral	Periodos del plan de difusión							
Fase 0. Introducción	Años de publicación							
	2012	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Defensa del proyecto de tesis doctoral								
Comunicación 1 : Co_Ru1								
Fase 1. Estudios sobre el análisis de rúbricas de evaluación	Fase 0.		Fase 1.		Fase 2.		Fase 3.	
	2012	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Comunicación 2: Co_Ru2								
Comunicación 3: Co_Ru3								
Comunicación 4: Co_Ru4								
Capítulo de libro: Ca_Ru								
Ponencia: Po_Ru								
Revista 1: A_Ru1								
Revista 2: A_Ru2								
<i>Revista 2.1.: A_Ru2.1 (prospectiva: ampliación del A_Ru2)</i>								
Revista 3: A_Ru3								
<i>Revista 3.1.: A_Ru3.1. (prospectiva: ampliación del A_Ru3)</i>								
Fase 2. Estudio sobre enfoque de competencias y rúbricas	Fase 0.		Fase 1.		Fase 2.		Fase 3.	
	2012	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Comunicación 5: Co_En1								
Comunicación 6: Co_En2								
Comunicación 7: Co_En3								
Comunicación 8: Co_En4								
Comunicación 9: Co_En5								
Revista 4: A_En1								
<i>Revista 4.1: A_En1.1 (prospectiva: ampliación del A_En1)</i>								
<i>Revista 4.2: A_En1.2 (prospectiva: ampliación del A_En1.1.)</i>								
Fase 3. Estudio sobre la transparencia en la evaluación	Fase 0.		Fase 1.		Fase 2.		Fase 3.	
	2012	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Comunicación 10: Co_Cu9.								
Revista 6: A_Cu1.								
<i>Revista 7: A_Cu2 (prospectiva: ampliación del A_Cu1)</i>								
<i>Revista 8: A_Cu2.1 (prospectiva: ampliación del A_Cu2)</i>								
Fase 4. Defensa de la tesis doctoral	Fase 0.		Fase 1.		Fase 2.		Fase 3.	
	2012	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Publicación en base de datos (Teseo, Riuma, etc.)								

SÉPTIMA PARTE:

FUENTES DOCUMENTALES Y
ANEXOS

G. SÉPTIMA PARTE: FUENTES DOCUMENTALES Y ANEXOS

11. Bloque XI. Fuentes documentales y anexos

En este apartado, se van presentan las fuentes documentales empleadas en la tesis doctoral y los anexos.

11.1. Fuentes documentales

- Al Zumor, W. H. Q. (2105). Quality Matters Rubric Potential for Enhancing Online Foreign Language Education. *International Education Studies*, 8(4), 173-178. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v8n4p173>.
- Aliaga, F. (2000). Bases epistemológicas y Proceso General de Investigación Psicoeducativa.
- Alsina, J. (Coord.) (2010). La evaluación por competencias en la universidad. Barcelona: ICE de la UB (Colección Cuadernos de Docencia Universitaria). Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/14922/6/qdu18.pdf>
- Álvarez-Méndez, J.M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Alvárez-Rojo, V., Padilla-Carmona, M.T, Rodríguez-Santero, J., Torres-Gordillo, J.J. y Suárez-Ortega, M. (2011). Análisis de la participación del alumnado en la evaluación de su aprendizaje. *Revista Española de Pedagogía*, 250, 401-425.
- Alvira, F. (1983). Perspectiva cualitativa/perspectiva cuantitativa en la metodología sociológica. *Revista Internacional de Investigación Sociológica*, 22, 53-75.
- Andrade, H. y Du, Y. (2005). Student perspectives on rubric-referenced assessment. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 10(3). Recuperado de <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=10&n=3>
- Andrade, H., y Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through selfassessment. *Theory Into Practice*, 48(1), 12-19. DOI: 10.1080/00405840802577544.
- ANECA (2007). Proyecto REFLEX. El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento. Recuperado en http://www.aneca.es/estudios/estu_infor-mes.asp.
- ANECA (2013). Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje. Recuperado de

http://www.aneca.es/content/download/12765/158329/file/learningoutcomes_v02.pdf.

- ANECA. (2015). Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior de la red ENQA. Recuperado de www.enqa.eu/indirme/esg/ESG%20in%20Spanish_by%20ANECA.pdf
- Ang, L., D'Alessandro, S. y Winzar, H. (2014). A visual-based approach to the mapping of generic skills: its application to a Marketing degree. *Higher Education Research & Development*, 33(2), 181-197. <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2013.832164>
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Metodologías de investigación educativa*. Barcelona: Labor.
- Asari, S., Ma'rifah, U. y Arifani, Y. (2016). The Use of Cooperative Round Robin Discussion Model to Improve Students' Holistic Ability in TEFL Class. *International Education Studies*, 10(2), 139-147. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v10n2p139>.
- Bartolomé, A. R. y Grané, M. (2013). Interrogantes educativos desde la sociedad del conocimiento. *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport*, 31, 73-81. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4298724>.
- Barrón, M. C. (2016). Formación profesional y competencias genéricas. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 11 (2). 195 -216.
- Bartual, M. T. y Turmo, J. (2016). Educación superior y competencias para el empleo. El punto de vista de los empresarios. *Revista Complutense de Educación*, 21(3), 1211-1228. DOI: 10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47645
- Baryl, E., Shelley, G. y Trainor, W. (2012). Transforming Rubrics Using. Factor Analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 17(4). Recuperado de <http://pareonline.net/getvn.asp?v=17&n=4>.
- Bazeley, P. (2010). Computer assisted integration of mixed methods data sources and analyses. En A. Tashakkori y C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods research for the social and behavioral sciences* (431-467). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty, M., Slufi, G. y Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe*

final. Proyecto Tuning América Latina 2004-2007. Bilbao: Universidad de Deusto.

- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Barcelona: Ariel.
- Bergman, M. (2008). *Advances in Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bharuthram, S. (2015). Lecturers' Perceptions: The Value of Assessment Rubrics for Informing Teaching Practice and Curriculum Review and Development. *Africa Education Review*, 12(3), 415-428.
- Biesta, G. (2010). Pragmatism and the philosophical foundations of mixed methods research. En A. Tashakkori y C. Teddlie (Eds.). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (pp. 95-118). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Biggs, J. B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Biggs, J. B. y Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University*. Maidenhead: Open University Press.
- Bisquerra, R. (2004). *Bases de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blanco, A. (2008). Las rúbricas: un instrumento útil para la evaluación de competencias. En L. Prieto (Coord.). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje* (171-188). Barcelona: Octaedro/ICE Universidad de Barcelona.
- Blanco, A. (2011). Tendencias actuales de la investigación educativa sobre las rúbricas. En Bujan, K, Rekelde, I. y Aramendi, P., *La evaluación de competencias en la Educación Superior. Las rúbricas como instrumento de evaluación* (pp.59-74), Sevilla: MAD.
- Blas, F. A. (2007). *Competencias profesionales en la Formación Profesional*. Madrid: Alianza.
- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: Educación Básica y Educación Superior. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número mono "Formación centrada en competencias" (II).
- Bozu, Z. y Canto, P. (2009). El profesor universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 87-97.

- Bozu, Z. y Imbernon, F. (2016). La formación docente en momentos de cambios: ¿Qué nos dicen los profesores principiantes universitarios? *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado*, 20(3), 467-492.
- Brookhart, S. M. (2013). *How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading*. Alexandria, VA: ASCD.
- Brown, S. (2015). La evaluación auténtica: el uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21 (2). DOI: 10.7203/relieve.21.2.7674
- Brown, S. y Glasner, A. (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea
- Boud, D. y Falchicov, N. (Dirs.). (2007). *Rethinking Assesment in Higher Education*. London: Routledge.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1997). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Bujan, K., Rekelde, I. y Aramendi, P. (2011). *La evaluación de competencias en la Educación Superior. Las rúbricas como instrumento de evaluación*. Sevilla: MAD.
- Bunney, D., Sharplin, E. y Howitt, C. (2015). Generic skills for graduate accountants: the bigger picture, a social and economic imperative in the new knowledge economy, *Higher Education Research & Development*, 34(2), 256-269. <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2014.956700>.
- Burton, K. (2006). Designing criterion-referenced assessment. *Journal of Learning Design*, 1(2), 73-83
- Campoy, T. J. y Gomes, E. (2009). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. En Pantoja, A. (Coord.). *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (pp.275-300). Madrid: EOS.
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3), 1-16.
- Cano, E. (2015a). *Evaluación por competencias en educación superior*. Madrid: La Muralla.

- Cano, E. (2015b). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿uso o abuso? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(2), 265-280.
- Cano, E. y Fernández-Ferrer, M. (Eds.). (2016). Evaluación por competencias: la perspectiva de las primeras promociones de graduados en el EEES. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Cano, E., Fernández Ferrer, M., y Pons, L. (2017). El papel de la evaluación en el desarrollo de competencias en la educación superior. A AIDIPE (Eds.), *Actas XVIII Congreso Internacional de Investigación Educativa* (pp. 1987-1996). Salamanca: AIDIPE2017, XVIII Congreso Internacional de Investigación Educativa y AIDIPE Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica.
- Cano, E., Ion, G. y Compañó, P. (2010, agosto). Assessment practices at Catalanian Universities: from learning to competencies approach. Paper presentado a European Conference on Educational Research, Helsinki, Finlandia.
- Castellanos, J. y Luna, C. (2009). La internacionalización y la globalización neoliberal en el contexto de la educación superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 7(49)7, 1-10.
- Castillo, J. J. y Moré, P. (2018). *Universidad precaria, universidad sin futuro [En liquidación]*. Madrid: Fuhem. Ecosocial.
- Cebrián, M. (2014). Evaluación formativa con e-rúbrica: aproximación al estado del arte. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 15-2. Recuperado de <https://doi.org/10.4995/redu.2014.6427>.
- Cebrián de la Serna, M. y Monedero Moya, J.J. (2014). Evolución en el diseño y funcionalidad de las rúbricas: desde las rúbricas “cuadradas” a las erúbricas federadas. *REDU: Revista de Docencia Universitaria, Número monográfico dedicado a Evaluación Formativa mediante Erúbricas*, 12 (1), 81-98.
- Cebrián, M., Serrano, J. y Ruiz, S. (2014). Las eRúbricas en la evaluación cooperativa del aprendizaje en la Universidad. *Comunicar*, 43. DOI: 10.3916/C43-2014-15
- Clanchy, J. y Ballard, B. (1995). Generic skills in the context of higher education. *Higher Education Research and Development*, 14, 155-166, <http://dx.doi.org/10.1080/0729436950140202>

- Comisión Europea (2017). Monitor de la Educación y la Formación de 2017 España-Análisis del país. Dirección General de Educación y Cultura. Recuperado de https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017-es_es.pdf.
- Conde, A. y Pozuelo, F. (2007). Las plantillas de evaluación (rúbrica) como instrumento para la evaluación. Un estudio de caso en el marco de la reforma de la enseñanza universitaria en el EEES. *Investigación en la Escuela*, 63, 77-90. Recuperado de http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/63/R63_6.pdf
- Contreras, W. E., Martínez, F., Rubio, J., y Vila, R. (2016). University Students' Perceptions of E-Portfolios and Rubrics as Combined Assessment Tools in Education Courses. *Journal of Educational Computing Research*, 54(1), 85-107. doi: 10.1177/0735633115612784
- Cook, T. D. y Reichardt, C. J. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación evaluativa*. Madrid: Moranta.
- Corominas, A. y Sacristán, V. (2011). Las encrucijadas estratégicas de la universidad pública Española. *Revista de Educación*, 355, 57-81.
- Dawson, P. (2017). Assessment rubrics: towards clearer and more replicable design, research and practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(3), 347-360. DOI: 10.1080/02602938.2015.1111294.
- De la Cruz, G. y Abreu, L. F. (2012). Rúbricas, currículo y trabajo docente: una experiencia práctica. *Observar*, 6, 31-48.
- De la Cruz, G. y Abreu, L. F. (2014). Rúbricas y autorregulación: pautas para promover una cultura de la autonomía en la formación profesional terciaria. *Revista de docencia universitaria*, 12(1), 31-48. Recuperado de: http://red-u.net/redu/documentos/vol12_n1_completo.pdf
- Delgado, V., Casado, R. y Lezcano, F. (2016). La formación permanente del profesorado universitario en el EEES: Un estudio en la Universidad de Burgos. *Revista d'innovació educativa*, 17, 30-40. DOI: 10.7203/attic.17.9105
- Denyer, M., Furnémont, D., Poulain, R. y Vanloubbeeck, P. (2007). *Las competencias en la educación. Un balance*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2012). *Strategies of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- De Miguel, M. (Coord.). (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- De la Orden, A. (1985). Investigación evaluativa. En De la Orden, A. (ed.), *Investigación educativa. Diccionario de Ciencias de la Educación*, (pp. 133-137). Madrid: Anaya
- De Vos, M. y Belluigi, D. Z. (2011). Formative Assessment as Mediation. *Perspectives in Education*, 29(2), 39-47.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw Hill.
- Díaz-Barriga Arceo, F. (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 7(3), 23-40.
- Díaz-Barriga Arceo, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 1(1). 37-57.
- Díaz-Barriga Arceo, F. y Barrón, C. (2014). Curricular changes in higher Education in Mexico (2002-2012). *Journal of Curriculum and Teaching*, 3(2), 58-68.
- Díaz- Barriga Arceo, F. y Barroso-Bravo, R. (2014b). Diseño y validación de una propuesta de evaluación auténtica de competencias en un programa de formación de docentes de educación básica en México. *Perspectiva Educacional*, 53(1), 58-68.
- Díaz-Barriga Arceo, F. y De la Cruz, G. (2011). Rúbricas en la evaluación de competencias y aprendizaje complejo. Alcances y restricciones en educación superior. En Bujan, K, Rekelde, I. y Aramendi, P., *La evaluación de competencias en la Educación Superior. Las rúbricas como instrumento de evaluación* (9-12), Sevilla: MAD.
- Díaz-Barriga Casales, A. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2, 3-24.
- Díaz-Barriga Casales, A., Barrón, C. y Díaz-Barriga Arceo, F. (2008). *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*. México: ANUIES/IISUE/Plaza y Valdés.

- Díaz-Martín, W. (2016). Formación del profesorado universitario, evaluación de la actividad docente, recursos y promoción profesional. *Estudios Pedagógicos*, 42(1), 65-85.
- Escudero, J. M. (1987). La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3, 5-40.
- Escudero, J. M. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Revista de Docencia Universitaria*, 6(2), 1-20. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/36949>.
- Eshun, E. F. y Osei-Poku, P. (2013). Design Students Perspectives on Assessment Rubric in Studio-Based Learning. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 10(1), 1-8.
- Falchikov, N. (2005). *Improving Assessment Through Student Involvement. Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. Oxon: Routledge.
- Feixas, M. Tomás, M., Durán, M. M., Pineda, P., Quesada, C., Sabaté, S., Márquez, D., García San Pedro, M. J., Fernández, I., Fernández, A. y Zellweger, F. (2013). Informe de investigación: Factores de Transferencia de la Formación Docente. *Infancia y Aprendizaje*, 36 (3), 401-416.
- Felder, R. M. 2012. Engineering Education: A Tale of Two Paradigms. In B. McCabe, M. Pantazidou, and D. Phillips, (eds.), *Shaking the Foundations of Geo-Engineering Education*, Leiden: CRC Press, 9-14.
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56. Retrieved from http://www.unizar.es/ice/images/stories/materiales/curso35_2009/Metodologiasactivas.pdf
- Fernández-March, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 8, 1, 11-34.
- Fernández-Jiménez, C., Pérez-Vázquez, D., Sánchez, A. y Alonso-Tapia, J. (2013). ¿Qué opinan los estudiantes de ingeniería de nuestras formas de enseñar? *CET Revista contemporaneidade educacao e tecnologia*, 1(3), 49-62.
- Flores, J. y Padilla, M. T. (2009). La participación del alumnado en la evaluación del aprendizaje. *Educación XXI*, 12, 43-65.

- Fraile, J., Panadero, E., y Pardo, R. (2017). Co-creating rubrics: The effects on self-regulated learning, self-efficacy and performance of establishing assessment criteria with students. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 69-76.
- Freire, M. J., Teijeiro, M. y Pais, C. (2013). La adecuación entre las competencias adquiridas por los graduados y las requeridas por los empresarios. *Revista de Educación*, 362. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2011-362-151
- Freire, M. J., Teijeiro, M. y Montes, C. (2011) Políticas educativas y empleabilidad: ¿cuáles son las competencias más influyentes? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 19 (28). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/911>
- Gallego, M. J., y Raposo, M. (2014). Compromiso del estudiante y percepción del proceso evaluador basado en rúbricas. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 197-215.
- Gámiz-Sánchez, V., Torres-Hernández, N. y Gallego-Arrufat, M. J. (2015). Construcción colaborativa de una e-rúbrica para la autoevaluación formativa en estudios universitarios de pedagogía. *REDU-Revista de Docencia Universitaria*, 13 (1), 319-338.
- García-Ros, R. (2011). Análisis y validación de una rúbrica para evaluar habilidades de presentación oral en contextos universitarios. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 1043-1062.
- García-Sanz, M., Belmonte, M. y Galián, B. (2017). Opinión del alumnado sobre el empleo de rúbricas en la universidad. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(2). DOI: 10.4067/S0718-07052017000200005
- Gairín, J. (Coord.) (2009). *Guía para la evaluación de competencias en el área de ciencias sociales. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya*. Barcelona: Àgata Segura Castellà.
- Gimeno Sacristán, J. (Coord.) (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid, Morata.
- Goetz, J. P. y Lecompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata
- González, J. y Wagenaar, R. (eds.). (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final Fase I*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- Gottlieb, D. y Moroye, C. M. (2016). The Perceptive Imperative: Connoisseurship and the Temptation of Rubrics. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 13(2), 104-120.
- Greenberg, K. P. (2105). Rubric Use in Formative Assessment: A Detailed Behavioral Rubric Helps Students Improve Their Scientific Writing Skills. *Teaching of Psychology*, 42(3), 211-217.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic in quiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30, 233-252.
- Guzmán, F. (2017). Problemática general de la educación por competencias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74, 107-120. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie74a04.pdf>
- Hafner, O. C. y Hafner, P. (2003). Quantitative analysis of the rubric as an assessment tool: An empirical study of student peer-group rating. *International Journal of Science Education*, 25(12), 1509-1528.
- Heejeong, J. (2015). What Is Your Teacher Rubric? Extracting Teachers' Assessment Constructs. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 20 (6).
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2006). *Metodología de Investigación*. México: McGraw-Hill
- Herradón-Diez, R.; Blanco-Cotano, J.; Pérez-Yuste, A. y Sánchez-Fernández, J. A (2009). Experiencias y metodologías en asignaturas b-learning para la formación y evaluación en competencias genéricas en Ingeniería. *La Cuestión Universitaria*, 5, 33-45.
- Herrero-Fabregat, C. y Pastor-Blázquez. M. M. 2012. La evaluación continua de las competencias en Ciencias Sociales en el título de Maestro de Educación Primaria. *Revista de investigación en educación*, 30-44
- Husen, T. (1988). Research paradigms in education. En Keeves, J. P. (ed.). *Educational Research, Methodology and Measurement: An International Handbook* (pp.17-20). Oxford: Pergamon Press
- Ibarra, M. S. y Rodríguez-Gómez, G. (2010). Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la Universidad. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 351, 385-407. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v8n1/RELIEVEv8n1_3.htm

- Indhraratana, A. y Kaemkate, W. (2012). Developing and Validating a Tool to Assess Ethical Decision-Making Ability of Nursing Students Using Rubrics. *Journal of International Education Research*, 8(4), 393-398.
- Ion, G. y Cano, E. (2011). Assessment practices at Spanish universities: from a learning to a competencies approach. *Evaluation & Research in Education*, 24, 167-181. DOI: .doi.org/10.1080/09500790.2011.610503.
- Ion, G y Cano, E. (2012). La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación basada en competencias. *Educación XXI*, 15(2), 249-270
- Jato, E. Muñoz, M. A. y García, B. (2014). Las necesidades formativas del profesorado universitario: un análisis desde el programa de formación docente de la Universidad de Santiago de Compostela. *REDU. Revista de docencia universitaria*, 12(4), 203-229.
- Jones, L., Allen, B., Dunn, P. y Brooker, L. (2016). Demystifying the rubric: a five-step pedagogy to improve student understanding and utilisation of marking criteria. *Higher Education Research & Development*, 36(1). <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2016.1177000>.
- Jonsson, A. y Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2(2), 130-144. Recuperado de https://www.pdx.edu/education/sites/www.pdx.edu.education/files/Scoring_Rubrics_%28Reliability%2CValidity%2CConsequences%29.pdf
- Jonsson, A. (2010). The use of transparency in the 'Interactive examination'for student teachers. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(2), 183-197. doi: 10.1080/09695941003694441.
- Jonsson, A. (2014). Rubrics as a way of providing transparency in assessment, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(7), 840-852, DOI: 10.1080/02602938.2013.875117.
- Kovalchuk, V. (2015). Teaching Staff Advanced Training in Russia, the Republic of Kazakhstan, the USA and Canada. *Comparative Professional Pedagogy*, 5(4), 16-21.
- Lapsley, R., y Moody, R. (2007). Teaching tip: Structuring a rubric for online course discussions to assess both traditional and non-traditional students. *Journal of American Academy of Business*, 12(1), 167-72.

- Leiva-Orta, G. G. y Ramos-Méndez, E. (2013). Componentes de las competencias en los nuevos grados de algunas universidades españolas. *Revista de Educación*, 362, 623-658. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-362-244.
- Leslie, L. J. y Gorman, P. C. (2017). Collaborative design of assessment criteria to improve undergraduate student engagement and performance. *European Journal of Engineering Education*, 42(3), 286-301.
- Leyva, O., Ganga, F., Tejada, J. y Hernández, A. (Coords.). (2016). *La formación por competencias en la educación superior: Alcances y limitaciones desde referentes de México, España y Chile*: Ciudad de México: Tirant lo Blanch
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Berverly Hills, California: Sage
- Lluch, L., Fernández-Ferrer, M., Pons, L. y Cano, E. (2017). Competencias profesionales de los egresados universitarios: estudio de casos en cuatro titulaciones. *Revista Qurriculum*, 30, 49-64. Recuperado de en https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/6135/Q_30_%282017%29_03.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Long, H. (2017). Validity in Mixed Methods Research in Education: The Application of Habermas' Critical Theory. *International Journal of Research & Method in Education*, 40 (2), 201-213.
- López Pastor, V. M. (2012). Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society & Education*, 4(1), 117-130.
- López Pastor, Castejón, J. y Pérez-Pueyo, A. (2012). .Implicar al alumnado en la evaluación en la formación inicial del profesorado? Un estudio de caso de evaluación entre iguales de un examen. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 2 (2), 177-201
- López-Pastor, V., Manriqu, J. C. y Vallés, C. (2011). La evaluación y la calificación en los nuevos estudios de Grado. Especial incidencia en la formación inicial del profesorado. *REIFOP*, 14 (4).
- López-Ruiz, J. I. (2011). Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias. *Revista de Educación*, 356, 279-301
- López, C., Benedito, V y León, M. (2016). El Enfoque de Competencias en la Formación Universitaria y su Impacto en la Evaluación. La Perspectiva de un

Grupo de Profesionales Expertos en Pedagogía. *Revista de Formación Universitaria*, 9(4), 11-22. DOI: 10.4067/S0718-50062016000400003

- López, M. C., Pérez-García, M. P. y Rodríguez, M. J. (2015). Concepciones del profesorado universitario sobre la formación en el marco del espacio europeo de educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 179-194. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.1.189811>
- Lovorn, M. y Rezaei, A. R. (2011). Assessing the assessment: Rubrics training for Pre-service and new In-service Teachers. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 16, 1-18.
- Lu, J. y Zhang, Z. (2013). Assessing and Supporting Argumentation with Online Rubrics. *International Education Studies*, 6(7), 66-77. DOI: <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v6n7p66>.
- Lynn, G. (2014). Revising an Engineering Design Rubric: A Case Study Illustrating Principles and Practices to Ensure Technical Quality of Rubrics. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 19(8). Recuperado de <http://pareonline.net/getvn.asp?v=19yn=8>
- Malik, S. K., Nasimy, U. y Tabassum, F. (2015). Perceived Effectiveness of Professional Development Programs of Teachers at Higher Education Level. *Journal of Education and Practice*, 6(13), 169-181.
- Marcelo, C., Yot, C., Mayor, C., Sánchez, M. y Murillo, P. (2014). Las actividades de aprendizaje en la enseñanza universitaria: ¿hacia un aprendizaje autónomo de los alumnos? *Revista de Educación*, 363, 334-359. DOI: <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-191>
- Marín, V., Cabero, J. y Barroso, J. (2012). La rúbrica de evaluación en el proceso de formación del docente universitario. La propuesta del proyecto DIPRO 2.0. *Educación*, 48(2), 347-364.
- Marín-García, A. y Santandreu-Mascarell, C. (2015). ¿Qué sabemos sobre el uso de rúbricas en la evaluación de asignaturas universitarias? *Intangible Capital*, 11(1), 118-145. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2099/16644>
- Martínez, M., Amante, B., Cadenato, A. y Rodríguez, R. 2013. Una propuesta de evaluación de competencias genéricas en grados de Ingeniería. *Revista de Docencia Universitaria*, 11, 113-139

- Mateo, J. (2006). Claves para el diseño de un nuevo marco conceptual para la medición y evaluación educativas. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 165-189. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/97361/93471>
- Mateo, J. y Vlachopoulos, D. (2013). Evaluación en la universidad en el contexto de un nuevo paradigma para la educación superior. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 16(2), 183-207.
- McKevitt, C. T. (2016). Engaging Students with Self-Assessment and Tutor Feedback to Improve Performance and Support Assessment Capacity. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 13(1). Recuperado de [t.http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol13/iss1/2](http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol13/iss1/2)
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (Eds.). (2014). *Research in education: Evidence-based inquiry* (7th ed.). Boston: Pearson.
- Martínez-Figueira, E., Tellado-González, F. y Raposo, M. (2013). La rúbrica como instrumento para la autoevaluación: un estudio piloto. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 373-390.
- Menéndez-Varela, J. L. y Gregori-Giralt, E. (2016). The contribution of rubrics to the validity of performance assessment: A study of the conservation-restoration and design undergraduate degrees. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(2), 228-244.
- Mertler, C. A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(25). Recuperado de <https://pareonline.net/getvn.asp?v=7%26n=25>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., y Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. (3th edition.). California: SAGE.
- Miró, J., Fernández-Ferrer, M. Cabrera, N. (2015). La opinión y percepción de los estudiantes en la evaluación por competencias. *ReVisión*, 8(3), 59-70.
- Moni, R. W., Beswick, E. y Moni, K. B. (2005). Using student feedback to construct an assessment rubric for a concept map in physiology. *Advances in Physiology Education*, 2, 197-203. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16298956>
- Montes, D. A. y Suárez, C. I. (2016). La formación docente universitaria: claves formativas de universidades españolas. *Revista Electrónica de Investigación*

Educativa, 18(3), 51-64. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/996>

- Mora, J., Carot, J. y Conchado, A. (2011). Proyecto PROREFLEX. El profesional flexible en la sociedad del conocimiento: Informe resumen de los resultados del Proyecto PROFLEX en Lationamérica.
- Moreno Olivos, T. (2012). La evaluación de competencias en educación. *Sinéctica*, 39. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=39&art=39_09.
- Moreno Olivos, T. (2010). El currículum por competencias en la universidad: más ruido que nueces. *Revista de la Educación Superior, ANUIES*, 39 (154), 77-90.
- Morin, A. (1985). Critères de scientificité de la rechercheaction. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 11(1), 31-49.
- Moskal, B. M. (2003). Recommendations for developing classroom performance assessments and scoring rubrics. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8(14). Recuperado de <http://pareonline.net/getvn.asp?v=8yn=14>.
- Moskal, B. M., y Leydens, J. A. (2000). Scoring rubric development: Validity and reliability. *Practical assessment, research & evaluation*, 7(10), 71-81.
- OCDE. (2017). Diagnóstico de la OCDE sobre la estrategia de competencias, destrezas y habilidades de México. Resumen ejecutivo México 2017. Recuperado de <https://goo.gl/61dHMz>
- Padilla, M. T. y Gil, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 467-486.
- Padilla, M. T., Gil Flores, J., Rodríguez-Santero, J. Torres-Gordillo, J. S. y Clares, J. (2010). Evaluando el sistema de evaluación del aprendizaje universitario: análisis documental aplicado al caso de la Universidad de Sevilla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(3), 1-14. Recuperado de <http://rieoei.org/3574.htm>
- Palmer, A., Montañó, J. J. y Palou, M. (2009). Las competencias genéricas en la educación superior. Estudio comparativo entre la opinión de empleadores y académicos. *Psicothema*, 21(3), 433-438.
- Panadero, E., Brown, G. T. L., y Strijbos, J. W. (2016). The future of student selfassessment: A review of known unknowns and potential directions.

Educational Psychology Review, 28(4), 803–830. DOI: 10.1007/s10648-015-9350-2.

- Panadero, E. y Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129–144.
- Panadero, E. y Romero, M. (2014). To Rubric or not to Rubric? The Effects of Self-assessment on Self-regulation, Performance and Self-efficacy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(2), 133–148. DOI: 10.1080/0969594X.2013.877872.
- Panadero, E., Romero, M. y Strijbos, J. W. (2013). The impact of a rubric and friendship on peer assessment: Effects on construct validity, performance, and perceptions of fairness and comfort. *Studies in Educational Evaluation*, 39, 195–203. DOI: 10.1016/j.stueduc.2013.10.005.
- Pantoja, A. (Coord.) (2015). *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. Madrid: EOS.
- Pérez Ferra, (2010). Los métodos de investigación en educación. En Pantoja, A. *Manual para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (pp. 73-98). Madrid: EOS.
- Pérez-Ferra, M., y Gonçalves, S. (2013). Formación del profesorado en competencias. Editorial. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 17(3), 1-10. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev173ed.pdf>
- Pérez-Pueyo, A. y Tabernero, B. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de Educación*, 347, 435-451.
- Pérez-Pueyo, A., Tabernero B., López, V.M., Ureña, N., Ruiz, E., Caplloch, M., González, N. y Castejón, F.J. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de Educación*, 347, 435-451.
- Pérez, J., Vizcarro, C., García, J. Bermúdez, A. y Cobos, R. (2016). Development of Procedures to Assess Problem-Solving Competence in Computing Engineering. *IEEE Transactions on Education*, 60(1), 22-28.
- Pisté, S. Ávila, F., Aguirre, V. y Sáenz, J. M. (2016). Las competencias en educación superior, un tema pendiente en la universidad mexicana. *Culcyt/Educación*, 13(59), 151-163.

- Poblete, M., Bezanilla, M. J., Fernández-Nogueira, D. y Campo, L. (2016). Formación del docente en competencias genéricas: un instrumento para su planificación y desarrollo. *Educación*, 52(1), 71-91.
- Popham, W. J. (1997). What's Wrong and What's Right with Rubrics. *Educational Leadership*, 55(2), 72-75.
- Quesada Serra, V., Rodríguez Gómez, G. e Ibarra Saiz, M. S. (2017). Planificación e innovación de la evaluación en educación superior: la perspectiva del profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 53-70. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.239261>.
- Quesada-Serra, V., Rodríguez-Gómez, G. y Ibarra-Saiz, M. S. (2016). What Are We Missing? Spanish Lecturers' Perceptions of their Assessment Practices. *Innovations in Education and Teaching International*, 53(1), 48-59. DOI: 10.1080/14703297.2014.930353.
- Raposo, M. y Martínez, E. (2011). La rúbrica en la enseñanza universitaria: Un recurso para la tutoría de grupos de estudiantes. *Formación Universitaria*, 4(4), 19-28. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071850062011000400004&script=sci_arttext.
- Raposo, M. y Sarceda, M. C. (2011). El trabajo en las aulas con perspectiva europea: medios y recursos para el aprendizaje autónomo. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 28(2), 45-60. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3603313>
- Raposo, M. y Martínez-Figueira, M. E. (2014). Evaluación educativa utilizando rúbrica: un desafío para docentes y estudiantes universitarios. *Educación y Educadores*, 17(3), 499-513. DOI: 10.5294/edu.2014.17.3.6
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 30 de octubre de 2007, n.º. 260. (Referencia: BOE-A-2007-18770).
- Reddy, Y. M. y Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 435-448. <http://dx.doi.org/10.1080/02602930902862859>.
- Rekalde, I. y Buján, K. (2014). Las eRúbricas ante la evaluación de competencias transversales en Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 355-374

- Reynolds-Keefer, L. (2010). Rubric-referenced assessment in teacher preparation: An opportunity to learn by using. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 15(8). Recuperado de <http://pareonline.net/getvn.asp?v=15 & n=8>.
- Reverter-Masià, Alonso y Molina (2016). La formación continua del profesorado universitario en España: análisis del programa de la Universidad de Lleida. *Intercambio/Échange*, 1, 195-211. DOI: 10.21001/ie.2016.1.16 195
- Rezaei, A. R. y Lovorn, M. (2010). Reliability and validity of rubrics for assessment through writing. *Assessing writing*, 15(1), 18-39. DOI: 10.1016/j.asw.2010.01.003
- Riesco, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*, 13, 79-106.
- Rivadeneira-Espinoza, L., Rivera-Grados, D., Sedeño-Monge, V., López-García, C. y Soto-Vega, E. (2016). La capacitación del profesorado universitario. *Tendencias Pedagógicas*, 28, 45-54. DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/tp2016.28.004>
- Rodríguez- Gómez, G., Ibarra, M.; Gallego-Noche, B, Gómez-Ruiz, M. A. y Quesada-Serra, V. (2012). La voz del estudiante en la evaluación del aprendizaje: un camino por recorrer en la universidad. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 18 (2). DOI: 10.7203/relieve.18.2.1985
- Rodríguez-Izquierdo, M. R. (2013). Competencias genéricas en la enseñanza superior a través de los programa de internacionalización. *Revista Complutense de Educación*, 26 (1), 81-100. DOI: 10.5209/rev_RCED.2015.v26.n1.42598
- Robles-Haros, B. I y Estévez-Nenninger, W. H. (2016). Enfoque por competencias: Problemáticas didácticas que enfrentan el profesorado. *Revista Electrónica Educare*, 20(1). DOI: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.25>
- Roblyer, M. D., y Wiencke, W. R. (2004). Exploring the interaction equation: Validating a rubric to assess and encourage interaction in distance courses. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 8(4), 24-37.
- Rueda-Beltrán, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2). Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/234>.
- Rué, J. (2008). Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad. Red U. *Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico I

“Formación centrada en competencias”. Recuperado de:
http://www.redu.m.es/Red_U/m1.

Sabariego, M. (2015). La evaluación de competencias transversales a través de rúbricas. *@tic revista d'innovació educativa*, 14, 50-58.

Sadler, D. S. (2009). Indeterminacy in the use of preset criteria for assessment and grading. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(2), 159-179, DOI: 10.1080/02602930801956059.

Serrano, J. y Cebrián, M. (2011). Study of the impact on student learning using the eRubric tool and peer assessment. En Méndez-Vilas, (Ed.). *Education in a technological world: communicating current and emerging research and technological efforts*. Barcelona: Formatex Research Center.

Simon, M. y Forgette-Giroux, R. (2001). A rubric for scoring postsecondary academic skills. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(8). Recuperado de <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=18>.

Soltis, J. (1984). On the nature of educational research. *Educational Researcher*, 10, 5-10.

Stevens, D. D. y Levi, A. J. (Eds.). (2005). *Introduction to rubrics: on assessment tool to save time, convey effective feedback and promote student learning*. Sterling, Virginia: Stylus.

Sumsion J. y Goodfellow, J. (2004). Identifying generic skills through curriculum mapping: a critique. *Higher Education Research & Development*, 23(3), 329-346. DOI: 10.1080/0729436042000235436.

Tashakkori, A y Teddlie, C. (Eds.). (2010). *Handbook of mixed methods research for the social and behavioral sciences* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage

Tejada, J. y Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. *Educación XXI*, 19(1), 17-38, doi:10.5944/educXX1.12175.

Tierney, R. y Simon, M. (2004). What's Still Wrong with Rubrics: Focusing on the Consistency of Performance Criteria across Scale Levels? *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 9(2), 1-10. Recuperado de <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=9&n=2>.

Tójar, J. C. (2001). *Planificar la investigación educativa. Una propuesta integrada*. Buenos Aires: Fundec.

- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Tójar, J. C. (2012). Evaluación e innovación. Cambiar la manera de evaluar en la Universidad. *Paradigma. Revista Universitaria de Cultura*, 13, 8-10.
- Tójar, J. C. y Velasco, L. C. (2015). La rúbrica como recurso para la innovación educativa en la evaluación de competencias. En A. Matas, J. J. Leiva, N. M. Moreno, A. Hilario, E. López (Dir), *I Seminario Internacional Científico sobre Innovación docente e Investigación Educativa* (pp. 33-51). Sevilla, España: AFOE.
- Tomàs-Folch, M. y Duran-Bellonch, M. (2017). Comprendiendo los factores que afectan la transferencia de la formación permanente del profesorado. Propuestas de mejora. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 145---157.
- Torrance, H. (2007). Assessment as Learning? How the Use of Explicit Learning Objectives, Assessment Criteria and Feedback in Post-secondary Education and Training can come to Dominate Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 14(3), 281–294. doi: 10.1080/09695940701591867.
- Tuthill, D. y Ashton, P. (1983). Improving educational research through the development of educational paradigms. *Educational Researcher*, 12(5), 6-14.
- Unal, Z., Bodur, Y. y Unal, A. (2012). A Standardized Rubric for Evaluating Webquest Design: Reliability Analysis of ZUNAL Webquest Design Rubric. *Journal of Information Technology Education: Research*, 11, 169-183.
- Valverde, J. y Ciudad, A. (2014). El uso de e-rúbricas para la evaluación de competencias en estudiantes universitarios. Estudio sobre fiabilidad del instrumento. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 49-79. DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2014.6415>.
- Valverde, J. Revuelta, F. I y Fernández, M.R. (2012). Modelos de evaluación por competencias a través de un sistema de gestión de aprendizaje. Experiencias en la formación inicial del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60, 51-62. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie60a03.pdf>.
- Velasco-Martínez, L. C., Díaz-Barriga Arceo, F. y Tójar-Hurtado, J. C. (2017). Acquisition and evaluation of competencies by the use of rubrics. Qualitative study on university faculty perceptions in Mexico. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 869-874. DOI: 10.1016/j.sbspro.2017.02.185.

- Velasco, L. C. y Tójar, J. C. (2018). Uso de rúbricas en educación superior y evaluación de competencias. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22 (3).
- Villa, A. y Poblete, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón*, 63, 147-170.
- Villamañe, M., Álvarez, A., Larrañaga, M. y Ferrero, B. (2017). Desarrollo y validación de un conjunto de rúbricas para la evaluación de Trabajos Fin de Grado. *ReVisión*, 10 (1). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5804121>
- Villardón L. (Coord.) (2015). *Competencias genéricas en educación superior. Metodologías específicas para su desarrollo*. Madrid, Narcea.
- Villarroel, V. y Bruna D. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. *Psicoperspectivas*, 13(1), 23-34.
- Walker, J. C. y Evers, C. W., 1988, The epistemological unity of educational research. En Keeves, J. P. (ed.). *Educational Research, Methodology and Measurement: An International Handbook* (pp.28-36). Oxford: Pergamon Press
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A conceptual clarification. En D. Rychen y L. Salganik (Eds.). *Defining and selecting key competences*. (pp. 45-66). Kirkland: Huber-Hogrefe Publishers
- Wheeldon, J. (2010). Mapping mixed methods research: Methods, measures, and meaning. *Journal of Mixed Methods Research*, 4(2), 87-102.
- Wolf, K., y Stevens, E. (2007). The role of rubrics in advancing and assessing student learning. *The Journal of Effective Teaching*, 7(1), 3-14.
- Wood, J., Baghurst, T., Waugh, L. y Lancaster, J. (2008). Engaging Students in the Academic Advising Process. *The Mentor: An Academic Advising Journal*, 10, 23-32.
- Xie, Q., Zhong, X., Wang, W.C. y Lim, C. P. (2014). Development of an item bank for assessing generic competences in a higher-education institute: a Rasch modelling approach. *Higher Education Research & Development*, 33(4), 821-835. <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2013.863847>.

- Yániz, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria*, 1.
- Zabalza, M. A., Cid, A. y Trillo, F. (2014). Formación docente del profesorado universitario. El difícil tránsito a los enfoques institucionales. *Revista Española de Pedagogía*, 257, 39-54.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2014). *Métodos para la enseñanza de las competencias*. Barcelona: GRAÓ.

11.2. Anexos

ANEXO I. Guion de la entrevista

Guion de la entrevista:

Buenos días/tardes, el objetivo de la entrevista es conocer la evolución y algunos resultados del proyecto de innovación educativa que está desarrollando en su campo de conocimiento, profundizando en la percepción que tiene sobre la evaluación alternativa o auténtica del aprendizaje de sus estudiantes o participantes en el proyecto, así como en el sentido y alcance de la rúbrica como instrumento de evaluación de competencias en la Educación Superior. La entrevista será empleada con fines de investigación en mi trabajo doctoral y el motivo de la misma es conocer lo que se está haciendo en México en torno a la evaluación de competencias y aprendizaje complejo en la universidad. Mi tutor es el Dr. Tójar de la Universidad de Málaga y estoy ahora haciendo una estancia con la Dra. Frida Díaz Barriga y con la Dra. Concepción Barrón.

Datos sobre el Proyecto de innovación:

1. ¿En qué consiste el proyecto de innovación educativa (de docencia o investigación) que tiene actualmente en curso en el contexto universitario?, ¿Qué originó su puesta en marcha y cómo se está implantando el proyecto, dónde y con qué finalidades?

Impacto de la evaluación de competencias:

2. ¿Cuáles son las competencias que se pretende desarrollar en la población meta (estudiantes, docentes) en este proyecto?, ¿Desde qué enfoque o perspectiva trabaja el tema de competencias (o de aprendizaje complejo, o de habilidades para la profesión, etc.)?, ¿Considera que el enfoque por competencias ha provocado transformaciones importantes en la forma de planificar, desarrollar y evaluar los procesos educativos?
3. ¿Cree que se ha resuelto la inclusión de la evaluación auténtica de competencias en el currículo universitario en el contexto de su institución educativa o en su país?, ¿Y en el caso de su propio proyecto?

4. ¿Considera a las rúbricas como un instrumento útil e innovador para evaluar competencias?

Conocimiento del uso de la rúbrica:

5. Desde su punto de vista ¿Es la rúbrica un instrumento de evaluación de competencias, o es más un instrumento de control que facilita la calificación del alumnado?
6. ¿En el caso de existir una ausencia del uso de rúbricas generalizadas en el sistema de evaluación universitario, cuáles cree que son los motivos de esta ausencia?, ¿Cuál es el enfoque y el tipo de instrumentos de evaluación que predomina en su contexto educativo y a qué lo atribuye?

Propósitos del profesorado que usa rúbricas:

7. ¿Qué tipo de actividades y producciones se evalúan con rúbricas en su proyecto?
8. ¿Qué tipo de competencias genéricas y profesionales evalúa con rúbricas?

Aspectos técnicos y pedagógicos del diseño y uso de rúbricas

9. ¿Cuándo considera que una rúbrica debe ser mostrada al alumnado: al inicio, durante, o al final de la asignatura?
10. ¿El profesorado consideran que es una herramienta fácil de diseñar e implementar?
¿Cree que necesitan formación para la construcción de rúbricas?
11. ¿Está de acuerdo con consensuar la rúbrica con el alumnado antes de ser implementada?
12. ¿En qué tipo de cursos o experiencias educativas le parece pertinente el empleo de rúbricas de evaluación?
13. ¿Le sirve a los estudiantes la evaluación por rúbricas y cómo han reaccionado al respecto?
14. ¿De qué manera conduce usted la evaluación del aprendizaje en su proyecto, y si emplea rúbricas, podría comentar cómo las emplea?, ¿qué otros instrumentos de evaluación emplea y por qué?
15. ¿Qué ventajas y desventajas cree que aporta al profesorado y a los estudiantes el uso de rúbricas? ¿Cuáles son sus experiencias o resultados obtenidos?

ANEXO II. Entrevistas

Entrevista 1

Transcripción. Entrevista Informante 1

Ciudad de México, lunes 25 de abril de 2016

Leticia (0:00:00h): Bueno primeramente me voy a presentar, son Leticia Velazco, soy alumna de Doctorado y estoy aquí de intercambio, bueno en España tengo una beca de doctorado y la beca consiste sobre todo en que realice mi proyecto de tesis, lo lleve a cabo y luego también tengo un periodo de formación docente que el objetivo es un poco de introducción en el sistema y poco a poco ir formándome. Entonces mi proyecto de tesis va sobre la evaluación auténtica, sobre la evaluación de competencias y mido esa evaluación a través del uso que hacen los profesores a través de las rúbricas de evaluación. Entonces el objetivo de mi investigación ya ahondando un poco es ver ¿qué tipo de actividades se están dando con rúbricas? Y ver qué tipo de competencias también y luego, ahondando un poco más, pues ver si hay una buena aceptación del profesorado aquí en México, un poco contrastándola con la concesión que hay en España, entonces ver un poco el contraste ¿cómo se usa? ¿Cómo se diseña? Y ver un poco el enfoque de la formación

Informante 1 (0:01:33h): Bueno ¿a qué nivel? A nivel de educación básica...

Leticia (0:01:37h): Estoy en nivel superior, ahora mismo estoy más o menos... lo que he hecho es que he analizado muchísimas rúbricas, han sido rúbricas de profesores de universidad y bueno he llegado a algunas conclusiones y ahora pues sí quisiera ahondar un poco más aquí y luego posteriormente ir sobre un poco el contexto de esas rúbricas, porque claro a veces las coges y las analizas de forma un poco anclada y no se entienden ciertos aspectos y supongo pues reduce dentro de los proyectos que tiene sobre evaluación de competencias, que me explique un poco del proyecto ¿cómo se originó y ...?

Informante 1 (0:02:23h): Bueno, este, lo que pasa es que.... La Asociación Mexicana de escuelas y facultades de Medicina, hubo una universidad privada que planteó la necesidad de adherirnos a un Instituto Internacional de Educación Médica, con sede en Nueva York, donde por venir a verificar esas competencias, cobrarían 200 mil dólares a cada institución educativa y otro grupo nos opusimos a esa situación y esto derivó en que nosotros hiciéramos nuestro propio proyecto de competencias profesionales. Esto dio origen... se creó un grupo de trabajo y se aplicaron entrevistas a profesores, a alumnos, a médicos generales, incluso a pacientes en cuatro regiones a nivel nacional y después nos tocó sentarnos en una aula, muchas horas, a redactar las competencias. Esto dio origen a un libro que se llama “Perfil por competencias del médico general mexicano”, este libro es de acceso libre en la red – Si quiere, al final le muestro ¿dónde se puede...?

Leticia (0:04:21h): Sí, encontrar

Informante 1 (0:04:22h): Encontrar... eh, ha sido una historia bastante larga en esta situación de muchos años, las competencias son generalmente confundidas, se piensa que las competencias establecen objetivos o metas conductuales precisas y las competencias jamás pueden establecer algo preciso, sobre todo si están ubicadas a nivel de un desempeño profesional complejo, no es posible precisar... O sea si yo

pudiera precisarlas es que el área no evoluciona, entonces las logro acotar perfectamente, cosa que sí puede ocurrir con el trabajo de un obrero, manufactura, O sea ahí sí es perfectamente acotable, pero el profesional se confronta a la incertidumbre tanto de las necesidades de sus usuarios, cuanto a la evolución del conocimiento. Pero... o también se confunden actividades con competencias. Había un profesor – Todavía existe, anda por ahí. Que decía, no las competencias son muy fáciles, poner cánulas, haz una historia clínica, entubar a un paciente... eso es. No, esas son actividades, las competencias son de orden superior y ordenan las actividades, pero eso costó muchísimo trabajo que se empezase a entender y creo que todavía no se entiende y eso ha derivado, porque en los sistemas de evaluación si las competencias son totalmente precisables y son cerradas y perfectamente acotadas, entonces la evaluación se puede realizar fácilmente con un examen de opción múltiple o bien con una lista de cotejo y eso es lo que en nuestro entorno ha predominado; una lista de cotejo, hace o no hace tal cosa. Si la hace bien, si no la hizo mal, pero todo esto ha generado una confusión terrible, entonces tenemos el Consejo Mexicano de Cirugía, evalúa a los cirujanos recién egresados con un examen de opción múltiple, no hay un examen práctico, no hay.... Eh, yo cuento el chisto de Venancio – Estaba Venancio una noche sobre el césped, ¿Venancio qué hacéis? – Pues es que he perdido las llaves de mi auto. – Y ¿dónde las perdiste? – Allá de aquel lado – Y ¿Por qué buscas aquí? – bueno es que aquí he caído.

Informante 1 (0:07:29h): Entonces en la evaluación, buscamos lo mismo, donde no hay que buscar, a veces adecuamos los desempeños al esquema que nos resulta más simple y más fácil y no nos adecuamos al proceso real de Medicina. Entonces en uno de los últimos congresos de educación médica nacional, presentaron un estudio comparativo financiado por los Norteamericanos, entre lo que son los pacientes simulados en México y en USA. Este estudio lo financiaron norteamericanos, yo me imagino que con la idea de entrenar evaluadores mexicanos para que tarde o temprano nos certifiquemos por su sistema, lo cual a mí me parecería un desastre porque el tipo de problemas que vemos en un país y otro son totalmente distintos, O sea aquí tenemos una doble situación, que es que tenemos las enfermedades de la pobreza y también las enfermedades producto del envejecimiento de la población y ellos sí tienen ambas, pero mucho menos las de la pobreza. Pero bueno, una de las principales diferencias que se veía, era que mientras los pacientes simulados americanos se evaluaban con rúbricas y los mexicanos se evaluaban con listas de cotejo

Leticia (0:09:022h): Con... lista de cotejo

Informante 1 (0:09:23h): Lista de cotejo... lo cual da una idea de qué es lo que esperan del alumno, justamente la diferencia entre el novato y el experto es la capacidad adaptativa del experto, el experto visualiza diferencias, sitúa el problema en los casos específicos, en las variables específicas, de alguna manera lo que es ciencia y práctica miran en sentidos opuestos, O sea la ciencia busca abstraer, busca liberar del contexto, encontrar verdades universales transferibles a toda situación, mientras la práctica busca contextualiza el conocimiento, ver el tejido de variables que se dan en casos específicos... son dos cosas contrapuestas. Si nosotros en la evaluación pusiéramos un caso de libro, es decir, un caso muy caricaturizado, muy liberado de su riqueza a cuatro o cinco cosas centrales y luego evaluamos con una lista de cotejo, no estaríamos evaluando la pericia, la pericia se nota cuando hay un caso que... en el cual hay una composición de diversas variables que hacen que la solución más aceptable aparentemente no es aplicable a ese caso y entonces hay que generar una variación de la solución para adecuarlo a la solución específica y esto no se puede evaluar con una lista de cotejo. Entonces los americanos.... Los mexicanos ponemos casos de libro y ponemos listas de cotejo, los americanos utilizan casos tomados de la vida real y que implican una adaptación o una variante del conocimiento estándar al caso concreto y por lo tanto no es evaluable con si lo hizo o no lo hizo, sino que empiezan a existir grados diversos y el juicio del experto sobre la adecuación del alumno a la situación específica, cobra la evaluación

Leticia (0:12:09h): Claro

Informante 1 (0:012:10h): También aquí hay una deformación cultural, que es que en México somos una sociedad altamente jerarquizada, patriarcal y entonces queremos verdades claras, específicas, muy concretas, además por esa misma visión patriarcal es una sociedad sumamente corrupta, porque el jeque en turno no se le quiere y entonces siempre estamos pidiendo checar los puntajes o tener los datos muy, muy evidentes, cosa que a veces en la acción profesional no es sencillo de limitar esa acción profesional, sino se requiere de un juicio experto y hay diferentes variables o indicadores de cada variable que considerar para tratar de ubicar al alumno en un punto, entonces todas estas deformaciones sí han gravitado en contra de la utilización, digamos, clara, de las rúbricas. Siento yo que son poco utilizadas, pero son más difíciles de elaborar, implican mayor intervención del juicio experto para ajustar al alumno, es menos fácil decir éxito o fracaso, O sea poderlo agrupar en una situación dicotómica, sino puedes decir – En este aspecto, pues lo hizo bastante bien, pero en este otro está bajo, tener etapas de desarrollo mapeadas para ubicar a la persona dónde se encuentra, qué es lo que falta por cubrir. Ha sido difícil de introducir esto en la evaluación, presiones también de tiempo, por ejemplo el médico tiene que ver pacientes, ya está trabajando contra reloj y al mismo tiempo es docente y al mismo tiempo tiene que evaluar a los que están a su cargo, ha sido bastante difícil poder utilizar rúbricas

Leticia (0:14:44h): Las nuevas rúbricas. Y ¿sobre la evaluación de competencias, al menos del área de medicina o la experiencia que usted tenga en otras áreas, cree que el enfoque este de la evaluación ha provocado otras formaciones reales en la forma de enseñar del profesorado o cree que todavía muchos siguen anclados en su evaluación tradicional?

Informante 1 (0:15:1h): Sí, yo eh.... Bueno yo no creo que la evaluación transforme el quehacer de las personas, es como traer un GPS y waze por ejemplo y si no sabes a dónde quieres ir, pues igual te dice que estás parado en un sitio, pero eso no significa nada, de la misma manera la evaluación no genera cambios, O sea la evaluación es indispensable a los cambios, pero no es suficiente para dar cambios, si no tienes un referente de dónde estás ubicado, pues no podrás avanzar, pero el hecho de que sepas dónde estás ubicado, no te hace avanzar y además se ha buscado mucho un profesional que hace trabajos, que resuelve problemas con guías, pero no un profesional dinámico que cuestiona, que critica, que trata de hacer incesantemente mejor las cosas, que investiga, sino una especie de operario un poco más avanzado y eso... como que una cosa es el discurso oficial y otra cosa es la vida real, O sea el discurso oficial es vamos a hacer un país de primer mundo o vamos a.... y este, la realidad es no generes problemas

Leticia (0:17:07h): No pienses mucho y así no me complicas

Informante 1 (0:17:12h): Exacto

Leticia (0:017:13h): No me complicas la vida...

Informante 1 (0:17:14h): Sí, O sea lo que se busca es una visión muy reproductiva de las cosas, el ayer, suena como el hoy y será como el mañana y esto es fácil de identificar. Yo siento que cuando se tiene una visión más dinámica de la educación... justo le decía a mis alumnos eso, eso ¿cómo puedo enseñar a innovar si yo no soy innovador? ¿Cómo puedo enseñar a reflexionar sin ser reflexivo? Pero no solo como personas, sino como institución, O sea te subes al elevador y la gente está discutiendo, debatiendo, sales el elevador y alguien te entrega un artículo nuevo que acaba de salir en un Journal y que te dice que hay que discutirlo el siguiente jueves, de ahí vas a una junta para revisión de un diseño de un proyecto de investigación y aparte tienes actividades profesional y así como la canción que le digo a mis alumnos “love is in the air, knowledge is in the air” si no está esa situación de cambio, de decir ¿hasta dónde la

educación transforma el entorno y el entorno transforma la educación? Y ese es el problema central, el que es crítico, el que propone hacer las cosas mejor le viene bien porque demuestra la obsolescencia de lo que los otros hacen. Ahorita hay una alumna cuyo proyecto es tratar de crear un grupo para el diagnóstico de los tumores óseos, O sea si tú te conviertes en un referente internacional en diagnóstico de tumores óseos y la gente que viene a estudiar contigo y tú estás publicando sobre el tema, etc., entonces lograste un estándar, pero también evidenciaste a todos los demás que no hacen eso, los hiciste ver menos ¿cómo alguien pudo hacerlo, en condiciones igual que los demás, sin muchos recursos y logró convertirse en un centro de referencia internacional? Creo que ese es el problema principal que tenemos y creo que el primer mundo se está tercer-mundizando y el primer mundo no va para el tercero, hay toda esta tendencia a recortar servicios sociales, a disminuir los ingresos de las personas, para favorecer a los bancos internacionales, que eso no es la modernidad ni la postmodernidad, es la pre-modernidad, sí o sí, es la usura y haciendo carne molida de las personas, de los servicios sociales, para rendir pleitesía, si nosotros estamos aceptando estas situaciones ¿cómo pueden ser educados? [No se entendió], cómo si estamos aceptando no mirar el fondo de las cosas, no debatirlas, no etc., pues entonces se cae en una simulación, hagamos como que el hospital funciona, la escuela funciona, pero no vayamos al fondo de las cosas, no generemos cambios, no transformaciones...

Leticia (0:21:24h): Y por ejemplo en el área de la medicina, parece que bueno, la evaluación de competencias puede que incluso se dé más que en otras titulaciones por su carácter más práctico en muchas situaciones ¿usted cree que el tipo de actividades que se suelen evaluar son fundamentalmente actividades prácticas y que esto es extrapolable a otras carreras?

Informante 1 (0:22:01h): Yo creo que no son prácticas y no son prácticas. Porque en este momento hay un debate sobre ¿qué es lo que tú le enseñas a los alumnos, les enseñas a hacer bien las cosas o les enseñas a innovarlas? En medicina sí puede ocurrir eso, mira –Tú le jalas la pierna fracturada, reduces la fractura, alineas los fragmentos, colocas una férula, le sacas una placa de control y si todo está bien, en seis semanas

Leticia (0:22:44h): Listo

Informante 1 (0:22:46h): Listo.... Y yo te puedo enseñar eso y puedo evaluarlos, jalan, alinean fragmentos, colocan la férula y lo hizo muy bien. La pregunta es ¿y eso es lo que tenemos que enseñar o debiéramos enseñarles a hacerlo incesantemente mejor y a que él esté pensando cómo puede hacerlo mejor? ¿Cómo puede haber menos complicaciones? ¿Cómo puede haber menos problemas? Y eso es decir la primera la parte práctica se puede aprender por convivencia, la parte de innovación ya no es una convivencia, claro ayuda si no implica la formalización y la utilización metodológica y el diseño de un protocolo de investigación y eso no se aprende en la vida diaria jalándole, inyectándole, poniéndole una cánula, sino que implica que reflexionas, que lees lo que otros hacen, que generas modelos, que elaboras hipótesis, que realizas intervenciones, que evalúas y que finalmente publicas con horas y que además adquieres un compromiso ético, si es que mejoraste, de tal forma que el pensar que sólo se trata de una práctica es muy común, pero esa no es la educación profesional, una práctica. A un profesor yo le digo – Bueno aquí se utiliza mucho eso de que el Ministerio de Educación te indica que para el lunes 8 a las 9 de la mañana dibujarás un pollito en el pizarrón y escribirás pollito y harán una plana de pollito, pero eso no es una acción profesional, tu acción como profesional es decidir que a lo mejor este niño no aprende por la misma vía que el otro y cómo tú te ingenias, te adaptas y logras finalmente el aprendizaje con una visión adaptativa de tu quehacer y no con una visión rutinaria

Leticia (0:25:14h): y cree, por ejemplo, que el sistema de rúbricas al menos en el periodo de formación de los alumnos, le ayuda a reflexionar y orientar o cree que sigue siendo una herramienta para el profesor

que al fin y al cabo sólo califica y controla su clase, porque hay tendencias del uso de rúbricas, hay gente que utiliza todo su potencial y otras que no ¿Usted cree que el profesorado realiza las rúbricas para un bien común?

Informante 1 (0:25:53h): Yo opino que la rúbrica explícita cosas que de otra manera quedarían implícitas y eso ya es de gran ayuda aunque no estuviera ahí presente el profesor, aunque el profesor no lo calificase, es decir de alguna manera debemos de marchar hacia la autoevaluación, a lo mejor yo me puedo autoevaluar porque carezco todavía de la imagen de cómo es un pensamiento experto en un área, entonces sí requiero que alguien me diga lo hiciste mal hubieras hecho esto te faltó lo otro considera esto, sí eso está puesto y al principio me van estableciendo, porque el problema, lo que está especificado en la rúbrica es algo explícito, pero también hay una parte tácita que está en la mente del experto que te está juzgando y que te puede decir aquí debieras haber hecho esto, podrías haber variado esto, te hubieras ajustado de esta manera, te faltó considerar esto y en la medida que tú vas avanzando pues al tener explicitado lo que se va a evaluar, las variables que se van a evaluar, los niveles de dominio que están establecidos, te es más fácil autorregularse y finalmente una vez que interiorizaste el comportamiento experto, entonces ya puedes juzgarte a ti mismo y en ese momento pues ya estás hecho, ya te críticas a ti mismo

Leticia (0:27:50h): y en relación por ejemplo a delegar en lo que es en el alumnado también su propia evaluación porque al fin y al cabo la rúbrica es de un carácter más reflexivo y de orientación, por ejemplo, cuando se diseñan rúbricas en su área el docente las diseña y luego las consensua con el alumnado o es un diseño unidireccional.

Informante 1 (0:28:22h): Yo creo que por la mentalidad de nuestro país es más de arriba para abajo,

Leticia (0:28:29h): Vertical

Informante 1 (0:28:30h): Pero creo que, al revés, que son más productivas si se inician y se hacen conjuntamente con los alumnos y el alumno ayuda a clarificar y a clarificarse el concepto y el profesor también les clarifica a los alumnos y finalmente los significados se construyen de manera común.

Leticia (0:28:58h): Y qué opina de ¿cuándo debe presentarse a los alumnos una rúbrica de evaluación? porque hay muchas teorías, hay profesores que prefieren al final otros que al inicio ¿Qué opinión tiene usted?

Informante 1 (0:29:17h): yo creo que debieran estar en todo el trayecto, debiera haber rúbricas de inicio, si de alguna manera la educación no puede fácilmente desagregarse sino que deben ser tareas completas lo que les decía hace un momento –si tú quieres ser piloto de Aviación no te puedo enseñar nada más sé manejar el ala derecha y luego el a la izquierda y luego los alerones de cola, sino lo que sí puedo hacer es ponerte a manejar una avioneta pequeña en un en un día soleado, claro y sin viento y después te voy complejizando hasta llegar a un avión Jet con 250 pasajeros, en medio de una tormenta, etcétera., y entonces te voy llevando, entonces sí podemos tener rúbricas para cada uno de los de los retos que se van poniendo a lo largo del curso y a lo mejor al principio de esas rúbricas son más sencillas, marcan los aspectos más centrales más relevantes y conforme se va avanzando se empiezan a ver más variantes, más problemas, mayor nivel de complejidad, mayores retos

Leticia (0:30:54h): y un poco profundizando en lo que es el diseño de rúbricas cuando un profesor diseña una de sus rúbricas ¿Cómo sabe hasta qué punto está construida de tal manera que evalúe lo que quiere

evaluar? en el sentido de cómo las evalúa lo hace con efectos o es un poco ensayo y error con sus alumnos no sé un poco de su experiencia en medicina

Informante 1 (0:31:28h): lo que generalmente hacemos acá es la llamada validación de un experto Qué es la también llamada validez de facie la apariencia si a los oídos el experto le dice que sí está bien pero no dicen nada más de esto habría que evaluar si la rúbrica comunica lo que se quiere al alumno y a los profesores sería un criterio y otro si Habría que ver la correlación entre árbitros con respecto a casos, a estímulos digamos estandarizados, a diferentes evaluadores ponerles la rúbrica y darles un caso firmado para que se viera si realmente están mirando lo mismo

Leticia (0:32:39h): Y respecto al estudiante ¿cree que la rúbrica es bien aceptada cuando se introducen o hay un rechazo Por qué bueno En España se dan casos que el alumnado pues a veces sólo quiere venir a clase coger sus apuntes y luego hacer sus actividades y sus pertinentes entonces bueno la rúbrica le implica más trabajo para ambos y también para el alumnado Qué tipo de aceptación hay?

Informante 1 (0:33:18h): Pues yo creo que es una cuestión Dual si no se le explica el alumno lo que se busca es muy probable que los alumnos la rechacen la situación en una ocasión estaba yo en un congreso internacional en Ecuador y había una cena, entonces me tocó ahí un señor al lado y me preguntó ¿usted A qué se dedica? -pues yo en la educación media -y ¿no quería usted Irse mañana conmigo a Chile? - entonces pues yo, tengo que regresar a mi universidad -no es que soy de una universidad privada chilena y acabamos de abrir Hace 2 años la carrera de medicina tuvimos asesoría de la Organización Mundial de la Salud y de la Universidad de McMaster en Canadá hicimos las cosas con mucho cuidado y en el momento actual tengo un paro de alumnos y ya los llamé a los McMaster y no saben qué hacer -no le digo en mi universidad si hay paro de alumnos muy seguido y yo si conozco los paros, o y todas esas cosas, pero de alumnos, huelgas de alumnos

Leticia (0:34:30h): ¿Qué son los padres de alumnos?

Informante 1 (0:34:37h): huelgas de alumnos y Entonces el problema había sido que ellos habían adoptado un método de enseñanza basado en problemas de presentación de casos y los alumnos decían que ellos estaban pagando una colegiatura para que le dieran una clase y ellos no les daban una clase, los profesores llegaban les presentaban un problema y ponían grupos a discutir a buscar información, Etcétera, y entonces en realidad ellos no estaban recuperando su inversión que ellos habían pagado para que les dieran una información le dieran una conferencia y no para que les hiciera a ellos organizarla, Entonces si es posible generar reacciones adversas tanto en profesores como en alumnos, porque la rúbrica es finalmente es a veces hacerlo explícito lo que está implícito e implica un debate o sea por ejemplo que le estamos Llamando a que alguien sea un buen cirujano y que a lo mejor yo le digo al experto a éste me parece un buen cirujano y el experto me dice sí, Apparently hay coincidencia pero si me siento yo, ahora tenemos que poner aquí en blanco y negro Qué es un buen cirujano, Entonces los estoy obligando a Qué hagan explícito lo que tenían implícito y a llegar a un consenso y a veces no les gusta

Leticia (0:36:15h): pues si

Informante 1 (0:36:16h): y a los alumnos tampoco

Leticia (0:36:19h): y bueno al principio me decía un poco qué bueno que las rúbricas no están como muy generalizadas al menos en el sistema universitario y porque cree realmente que no es una herramienta de

utilidad y los que lo utilizan los utilizan una rúbrica solamente y otros instrumentos de evaluación complementarios

Informante 1 (0:36:4h): mi opinión es que las rúbricas no pueden ser un instrumento único, las rúbricas justo tienen la virtud de buscar un consejo, de explicitar lo que estaba implícito de establecer variables y niveles de dominio y poder consensar entre profesores y alumnos lo que se busca eso es este es muy positivo

Leticia (0:37:31h): En lo de consensuar, cree usted ¿que las rúbricas por ejemplo se consensuan también entre compañeros o sólo entre alumno y profesor?

Informante 1 (0:37:44h): si entre profesor-profesor, profesor-alumno, eso estaba escrito desde el libro éste que se llama Boys in White que fue un estudio en donde participó Merton, de estudiantes de Medicina en Chicago, entonces Merton habla sobre la doble incertidumbre dice que cuando yo no sé algo me pregunto ¿Yo soy el burro que no lo sabe o es el campo que no lo sabe? si yo no lo sé entonces puede estudiar y aprender pero si nadie lo sabe entonces es un tema de investigación, Entonces él señala Existe la duda la duda siempre yo soy el que no lo sabe o el campo mismo es el que no lo sabe y estamos siempre preguntándonos con la explosión del conocimiento donde las publicaciones salen minuto a minuto dice yo no lo sé o nadie lo sabe y está esa duda, Entonces explicitar algo para poder evaluar, implica ¿Qué sabemos, Qué entendemos, cómo lo expresamos y cómo nos coordinamos? para estar hablando de lo mismo y no perder el objetivo Entonces es un proceso social y ese proceso social no siempre se puede capturar en una rúbrica

Leticia (0:39:45h): Y qué instrumentos de evaluación utiliza usted complementarios a las rúbricas

Informante 1 (0:39:53h): ah Generalmente los malos, los exámenes de ovalito y de opción múltiple de falso y verdadero entonces son más simples, Pero uno de los problemas es que las rúbrica puedo yo observar lo que hace al alumno pero a veces para entender lo que hace el alumno hace falta pedirle que explique por qué por qué hiciste esto porque hiciste el otro porque no hiciste esto, Por qué razón me das, a lo mejor yo vi que lo hizo muy bien lo hizo muy bien y entonces mi primer impulso es decir este hombre sabe pero mi segundo impulso es justificar lo que hiciste o simplemente fue porque es que vi lo que el otro del de al lado lo hacía así y entonces va en un nivel Superior y yo pensé qué yo creo que está bien y yo lo hago igual y entonces yo podría pensar que esa persona tiene una gran capacidad y este interrogatorio de porque lo hiciste así a justificarme lo que hiciste, interfiere con la práctica profesional, que no sé si alguien está atendiendo paciente y ahora dime la anatomía del número y ahora Explícame Dónde están las arterias nutricias de... entonces sabes que déjame operar no estés fregando...entonces a veces no es la evaluación de la evaluación por observación y en una segunda fase es el interrogatorio y ahora justificarme lo que hiciste de que realmente tiene un sustento de conocimiento y no fue algo meramente imitativo porque viste que eso hacían los demás y tú lo copiaste entonces hay que ver lo que hizo, hay que ver la fundamentación y hay que ver los procesos para poder saber si realmente es lo que aparenta ser

Leticia (0:42:26h): Y entonces qué herramientas considera usted que podrían complementar las rúbricas o que instrumentos de evaluación le parecen más Auténticos si las rúbricas no se lo parecen realmente

Informante 1 (0:42:43h): lo que pasa es que la situación auténtica es una composición de múltiples cosas que no puedo ver totalmente, O sea yo puedo ver conductas, puedo ver comportamientos, puedo ver acciones, pero yo no leo la mente, lo hizo por eso está muy bien fundamentado o lo hizo pensando en una idea errónea, pero le atinó, Entonces eso no se puede saber y la práctica profesional que es muy compleja

a veces hay que descomponerla, entonces también la evaluación menos auténtica cómo puede ser un examen de opción múltiple a una evaluación más auténtica como puede ser la evaluación en la acción profesional mismas con tus colegas o en una reunión que pudiera ayudar pero en esta situación de que son tiempos diferidos o sea lo estamos haciendo aquí en urgencias y después voy y te evalúo o te entrego, yo creo que hasta las formas de evaluación más sencillas son útiles siempre cuando las utilizas para lo que si pueden ser utilizadas, por ejemplo un alumno tiene que saber de memoria ciertos datos no sé cuál es la temperatura normal, la presión arterial normal, la glucosa normal y todos esos datos los tiene que saber de memoria eso podría yo explorarlo en un examen de opción múltiple pero luego tengo yo que saber cuándo se combina ciertos datos de estos ¿Cómo se conectan, qué representa, cómo los interpreta? Entonces a lo mejor quiero una simulación de un caso y entonces ahí el otro tiene que explicar porque significa una cosa u otra y podría yo usar una rúbrica y luego podría yo verlo en la acción profesional real evaluarlo por los colegas, los pacientes, los jefes, las enfermeras por todo el mundo, Se podrían usar rúbricas también pero también Se podrían usar lo que medicina le llaman no se entendió que es Dame una explicación de por qué lo hiciste

Leticia (0:45:33h): si un tipo entrevista

Informante 1 (0:45:34h): sí O sea tú ya hiciste esto lo hiciste muy bien yo aquí te evalué, lo hiciste bien pero fundamente porque lo hiciste Por qué tomaste cada una de tus decisiones de esa manera y no de otra

Leticia (0:45:46h): y respecto a las situaciones que se suelen evaluar ¿cree que se evalúan de la misma manera Por ejemplo competencias genéricas en el caso de la medicina por ejemplo la ética o el trabajo colaborativo cree que se tiene en cuenta también la competencia genérica o se dirige más sobre todo a una evaluación Más disciplinarias o más específica?

Informante 1 (0:46:19h): Yo no creo en las competencias genéricas, me parece un invento de los políticos, la psicología cognitiva no ha logrado demostrar que alguien tenga la capacidad de resolver problemas independientemente del campo o un contexto entonces este señor es muy mal solucionador de problemas, Entonces lo será en la medicina en la física en las matemáticas o este Señor es bueno para trabajar en equipo entonces trabajará en equipo muy bien con los físicos con los matemáticos con los astronautas, Entonces yo no creo que eso funcione así, Yo creo que es diferente, Aunque Hay ciertos rasgos comunes, pero es diferente a trabajar en equipo en un quirófano trabajar en equipo en la cabina de un avión, que Hay ciertos rasgos comunes lo repito, o trabajar en equipo para el diseño y la construcción arquitectónica, pero creo que al final se tendría que tener una evaluación específica dependiendo del dominio del área del dominio a la cual se pretende hacer eso entonces van a resolver problemas de estructuras ah Bueno pues entonces de estructuras, ¿Cómo se resuelven los problemas? ¿Cómo se aborda? y entonces yo lo voy a evaluar no desligado del campo disciplina sino en el campo disciplinar

Leticia (0:47:55h): entonces cree que obviamente la evaluación de competencias genéricas debería estar debería de ser algo más implícito por lo que conlleva por qué Por ejemplo me viene así al caso si un médico debe redactar un informe sobre un paciente entiendo que la capacidad escrita y la capacidad de utilizar el vocabulario médico debe ser la correcta eso realmente ¿cómo se debería evaluar en una actividad implícita de forma aislada? o sea porque hay competencias que son necesarias y al fin y al cabo uno debe dar crédito Pues sí se sabe hacer un informe o no lo sabe entonces

Informante 1 (0:48:44h): pero a lo mejor no es lo mismo redactar un informe judicial, que un informe médico o que un informe de una evaluación arquitectónica, Entonces los rubros, el tipo de lenguaje los conceptos, las categorías, son para mí más específicas, Entonces yo creo a menos que hagamos algo tan general que no se van a detectar las diferencias de decir -pues Hazte un informe de algo de lo que quieras

o sea ayer fuiste al cine ¿cómo te fue en el cine?, Entonces lo equiparamos a redacción, a decir -No tú vas a ser un abogado, tú me vas a informar de la actuación en un juicio de amparo con tales características y tú lo tienes que hacer escrito y va dirigido un informe a un magistrado y te tienes que dar cuenta de las decisiones tomadas, las motivaciones, las fundamentaciones jurídicas, las experiencias o los casos anteriores que se han peleado Y entonces ahí sí te diré -Oye tu informe estuvo muy mal, no se entendió, de otra manera se queda en generalidades

Leticia (0:50:00h): Pues sí es que también pienso que hay competencias, Pues bueno no sé, de [no se entendió] que a veces claro están implícitas en el desarrollo del profesional pero claro de alguna manera Hay que saber si estás competencias el alumno los adquiridos como la capacidad de Liderazgo o la competencia de la innovación o la capacidad de tener una comunicación interdisciplinar claro, yo creo que eso es competencias a lo largo de la formación también se deben ir adquiriendo Entonces ¿cómo valoras si el alumnado es así como un profesional complejo en ese aspecto aparte de sus conocimientos médicos y más específicos en cuestiones procedimentales y todo lo que conlleva y las competencias que luego también marcan la diferencia en un profesional y así los emperadores hacen incluso su selección como durante la formación eso puede evaluarse Cómo se resuelve?

Informante 1 (0:51:10h): Más bien yo creo que es un problema de la enseñanza más que de la formación porque en la enseñanza yo te puedo poner redáctame un pequeño informe -fuiste al cine ayer ¿A qué hora te fuiste, A qué hora llegaste, Qué te pareció la película? y entrégamelo, si el tipo es lo suficientemente estúpido como para no poder hacerlo Entonces para qué me meto hacer una evaluación profesional integral de Qué es capaz de hacer un informe jurídico, O sea si no es capaz de platicar cómo te fue en el cine Pues él lo demás sale sobrando si es un soberano idiota entonces vete por eso yo creo que es un problema de enseñanza empezamos por ahí lo vamos llevando hasta la redacción profesional, los informes profesionales, el trabajo en equipo que a lo mejor inicia en el bachillerato con un trabajo colaborativo con dos o tres compañeros con una cosa muy sencilla Hasta que el señor es ahora líder de un equipo destinado a reducir las infecciones intrahospitalarias en el hospital San Joaquín y él es el responsable del equipo y él tiene que gestionar recursos y si bien esto a lo largo del proceso se va desarrollando cuando ya florece es muy especializado Y entonces sería absurdo evaluarlo como una actividad simple

Leticia (0:52:45h): y entonces usted cree que la evaluación de las competencias genéricas por llamarlo de alguna forma es algo que ya surge al final del proceso y es cuando realmente se ven ¿no cree que se va a haber una formación más específica de esas competencias? Por qué bueno por ejemplo me imagino que sí se dan ciertos temas por ejemplo de ética en la medicina Y tal Pero claro si se dan a nivel de contenido creas nivel de competencias e incluso inserto dentro de una situación o sea cuando uno está tratando a un paciente en ese momento podría darse una rúbrica de la ética en pacientes ¿cree que se hace cree que ese tipo de conceptos o de rúbricas se evalúa?

Informante 1 (0:53:49h): si estamos hablando de una capacidad profesional, es cuando ya es profesional, pero a lo mejor si el médico no aprendió a sumar bien o a dividir bien o a multiplicar bien en la enseñanza básica, pues muy probablemente acá no sea capaz de calcular una dosis con un paciente y va hacer una estupidez, pero el hecho de que calcule acá una dosis es condición necesaria pero no suficiente o sea es indispensable que el que esté acá sepa sumar restar y dividir pero el que cumpla su función profesional no le es suficiente sumar restar y dividir para cumplir su función a lo largo de la vida de la persona o del desarrollo de la persona, sí a lo mejor empieza desde el jardín de niños a trabajar en equipo, a distribuir tareas a autoevaluarse pero acá, lo que yo le voy a exigir es un trabajo en un equipo profesional contrarreloj para el éxito del profesional, obviamente a lo largo del trayecto si lo puedo llevar por partes,

pero acá ya es una evaluación integral de tu de su profesionalidad y también en la formación yo puedo evaluar la redacción de informes por un lado, la solución de problemas por un otro y el trabajo en equipo por otro, Pero cuando ya eres un profesional yo esperaría que sepas hacer todas esas cosas al mismo tiempo

Leticia (0:55:34h): pero claro es un poco tener la fe en el alumno de que va a integrar todas esas capacidades de esas competencias y como resultado va a dar un profesional completo

Informante 1 (0:55:46h): no es un acto de fe o sea porque tú estás evaluando esas capacidades, el problema es la formación, si tú sola en las evalúas acá y ya no se desarrollaron pues ya te hacen falta, entonces en la formación te decía que es un problema no de evaluación sino de formación, la acción profesional es integral, la formación, y creo que el pecado original de la educación es tener que segmentar para evitar la carga cognitivas y cuando ya se segmentamos, podemos darle la información en pequeñas cápsulas ahora el problema es ¿cómo lo ensamblamos para llegar a la capacidad profesional integral? Entonces si puedo yo poner los ejercicios para desarrollar la capacidad de trabajar en equipo poder redactar un informe o de cuál es la metodología crítica para resolver un problema y puedo evaluarlo por separado, Pero, al final lo tengo que evaluar en las condiciones reales en vivo y a colores y verificar que todo aquello se integró en un profesional auto dirigido, auto evaluado, que toma decisiones correctas

Leticia (0:57:09h): entonces cree que las competencias específicas y que las genéricas deben convivir paralelamente que no son algo

Informante 1 (0:57:20h): qué estás genéricas pues bueno es una cosa muy política verdad, que todo profesional es un emisor, Pues todo profesional trabaja en equipo, Pero bueno si ya me dices cómo evaluamos el trabajo en equipo los médicos, Entonces vamos a operación a alistarlos para poder medirlo Y probablemente las formas de trabajo en equipo de un profesional no son comunes o equivalentes a la del trabajo de un equipo de ingenieros o arquitectos de diseño y construcción de un edificio, Aunque Hay ciertos rasgos comunes, auto monitoreo, educación de unos a otros, redistribución del trabajo, redacción de avances constantes, lo van a hacer todos, pero no es lo mismo en la evaluación de una construcción arquitectónica que con nosotros o sea si lo podemos enseñar por separado, de la misma manera que un corredor de atletismo o un jugador de fondo su entrenador le dice -el miércoles toca fortalecer piernas y vas a ponerte una barra en los hombros y vas hacer 50 sentadillas con tal peso y para el viernes le vamos a aumentar 2 libras y dice -¿pero no quería que corriera? -Pues sí quiero que corras, pero sino fortaleces entonces no vas a correr, entonces corre un tiempo y otro tiempo fortalecer piernas, otro tiempo brazos, otro tiempo elasticidad, Pero al final todo eso debe estar presente para que sea corredor

Leticia (0:59:06h): Y entonces en medicina sólo le digo medicina porque sé que en otras áreas Entonces ¿sí existen pruebas algún tipo de evaluación para para O sea más concreta vale, vale más para evaluar esas habilidades o el profesorado se molesta Por así decirlo en emitir pues -hoy voy a evaluar el tema de ética hoy voy a evaluar Hasta qué punto mis alumnos son éticos en su desarrollo si se da?

Informante 1 (0:59:44h): ocurre poco, al igual que el entrenador deportivo puede decir hoy voy a evaluar la fuerza de tus piernas y vamos a ver cuántas repeticiones con esta pesa empujada con la fuerza de tus piernas aguantas y te digo -mira hiciste nada más veinte, deberías haber hecho 50, Eso quiere decir que tienes débiles las piernas y no vas a poder tener un buen desempeño en sus carreras, a veces para enseñar o para evaluar, nos vemos obligados a desagregar, Pero eso no quiere decir que no debamos de ver, cómo eso finalmente se integró en una capacidad profesional, yo creo que una cosa no invalida la otra, entonces yo creo que en medicina sí hay una presión social porque el profesor quiere que los alumnos lo apoyen en su trabajo entonces está presionado por que aprenden hacer cosas para que puedan apoyar y tiende a

evaluarlo pero No necesariamente es una evaluación de decir éste es un idiota no me lo des cuiden porque va a cometer estropicios médicos, pero no es necesariamente una evaluación sistemática puede ser muy intuitiva y yo creo que si falta y uno de los problemas más serios es la evaluación de las competencias éticas Y eso está estudiado, es muy difícil evaluar a partir de lo que contestas en un papel o en una prueba o en un intercambio y luego cuando salga allá -Es que va a ser muy ético porque aquí todo lo contestó bien, Y entonces predecimos porque el ambiente y el entorno también condiciona conductas, Entonces ya llegado a un lugar donde al paciente le dan una píldora de una caja y se toma una caja entera el otro se llevó una parte de eso y a lo mejor dice -está bien, aquí es así, aunque en el examen haya contestado que es aquí no se puede hacer

Leticia (1:02:03h): un poco ya para terminar queda una pregunta un poco más para concluir, volviendo un poco al sistema de rúbrica ¿Qué ventajas y desventajas encuentra usted en el área tanto para el alumnado como para el profesorado las ventajas y las desventajas también?

Informante 1 (1:02:43h): la desventaja es que consume tiempo, ponerlo a punto el probarlo, el pilotarlo él consensar, porque tienen que estar de acuerdo alumnos y profesores Y eso toma tiempo y a veces en el área nuestra hay una presión de trabajo muy fuerte entonces se hace a ojo -yo creo que sí, que sí sale, Pero no como una evaluación sistemática, Cómo hacer una rúbrica analítica, donde hay diferentes aspectos a evaluar, diferentes niveles de desempeño entonces entre más mayor es el nivel de complejidad yo creo que menos funciona por la presión que tenemos

Leticia (1:03:36h): y para el alumnado las desventajas

Informante 1 (1:03:41h): Yo creo que va muy de la mano, el poder desarrollar unas rúbricas discutiendo la con los alumnos, etcétera, A lo mejor te genera que bueno ya no viste alguno de los temas, o ya no viste otra cosa porque estabas enfocado en la rúbrica, pero tiene También muchas ventajas porque se establece de manera explícita lo que se busca hay un consenso o sea -les parece que ustedes no sé el trabajo final de esta asignatura debe contener tales y tales aspectos y el desempeño excelente sería esto u otra cosa, Entonces eso es una ventaja

Leticia (1:04:36h): pero es generalizable ese consenso que hacen porque en España hay muchísimos profesores que Por así decirlo imponen la rúbrica y no hay consenso ni de criterios ni de ponderación ¿aquí es habitual el consenso realmente?

Informante 1 (1:04:53h): No, es excepcional, generalmente pues se dice así se va a evaluar, Esto es lo que yo voy a ver y háganle como quieran y además el que dice cuando lograron este nivel soy yo, eso es un poco injusto para el alumno, el alumno podría decir yo tengo estos indicadores acá y acá y acá y por lo tanto voy a sacar tal y que el profesor le dijera coincido -sacó esto aquí estoy bien y no que se preste a una interpretación unilateral entre profesor porque eso implica que el alumno no se pueda autoevaluar, que pueda decir -ya estoy aproximado aquí o acá o aquí tengo otras debilidades o aquí Tengo otras cosas Entonces el profesor acabó por imponer su criterio

Leticia (1:05:52h): entonces ¿cree que la rúbrica es un instrumento de evaluación más o menos innovador y que resuelve por lo menos en parte lo que es la evaluación de competencias y lo que es el modelo de competencias que de alguna manera Hay que evaluarlo?

Informante 1 (1:06:09h): lo que pasa es que el quehacer profesional que es muy adaptativo y muy dinámico, no se puede capturar con otras formas de evaluación que lo desglosa o sea el ejemplo que yo ponía -quiere ser corredor de fondo Y entonces le ponen a fortalecer piernas y le hacen una prueba, le

hace una evaluación su entrenador ¿a ver cuántas veces puedes impulsar con las piernas esta pesa? - deberías haberlo hecho 50 tienes 30 eso significa que no vas a llegar, pero al revés tampoco es cierto - hiciste 50 veces, eres un excelente corredor de fondo, no, tienes la fortaleza en las piernas pero hace falta que desarrolles más, entonces en realidad es una combinación de elementos, pero que el individuo se pueda auto valorar y en cada momento en qué fase está y por qué trayectoria va a ir yo creo que tiene ventajas

Leticia (1:07:08h): Muy bien pues no le robo más tiempo, si quiere decirme algo, alguna información adicional que considere relevante para este estudio o algo, sobre la evaluación, algo sobre el diseño de la rúbrica

Informante 1 (1:06:09h): En medida que la evaluación no le estamos dedicando el tiempo y la importancia que requiere, entonces eso indica que la formación tampoco lo tiene, porque el punto intermedio para llegar a una buena formación es que yo sepa ¿qué capacidades quiero desarrollar en el alumno, ¿cómo puedo saber si las logré o no? Para luego poder pasar a hacer el diseño de rúbricas, entonces si las dos primeras no las tengo claras, si no tengo claras las metas y no tengo clara la evaluación, entonces lo demás tampoco va a estar claro, entonces lo que hacemos es que agarramos un libro y vamos viendo los capítulos, vamos viendo uno por semana y al cabo del semestre terminamos el libro, pero vamos viendo si eso se integró, si eso sirvió para hacer intervenciones profesional, si los estudios están bien realizados, un artículo de [no se entendió], yo el ejemplo que le doy a mis alumnos es -¿Qué se dará harina, más huevo, más leche, más mantequilla, qué será? Pueden ser unos pancakes o podría ser una torta o podría ser... podrían ser muchas cosas, entonces si yo les digo que mañana los invito a desayunar harina, con huevo, con leche, con mantequilla [no se entendió], entonces... ¿qué le pasa al profesor?...

Transcripción. Entrevista Informante 2

Ciudad de México, lunes 25 de abril de 2016

Leticia (0:00:06h): Buenas tardes Informante 2, voy a comenzar a dictarte la entrevista para mi tesis doctoral. El objetivo de la entrevista es conocer la evaluación y algunos resultados de tu proyecto de investigación... mmhh profundizando un poco en la percepción que tienes tú sobre la evaluación alternativa o auténtica del aprendizaje con aquellos estudiantes que tú estás recogiendo la muestra y bueno un poco conocer si están utilizando rúbricas y bueno un poco el sentido y alcance que supone en tu estudio. La entrevista pues será sólo con fines de investigación para mi tesis doctoral y bueno, un poco era sobre todo conocer qué se está realizando aquí en México, para luego hacer un poco de contraste con lo que se está realizando en España, así que bueno podría proceder un poco a iniciar la entrevista.

Informante 2 (0:01:09h):

Leticia (0:01:10h): Un poco que me contaras al principio ¿en qué consiste tu proyecto de investigación? Y bueno ¿cómo lo estás llevando a cabo ahora mismo?

Informante 2 (0:01:21h): Sí, bueno mi proyecto de investigación tiene que ver con mi tesis de maestría que realicé, bueno que estoy realizando y tiene que ver con los incidentes críticos de los docentes o de los profesores de lengua extranjera en un proceso de cambio curricular, cuáles son estos incidentes y qué representa para ellos vivir un proceso curricular, tanto en las nuevas formas de enseñanza y aprendizaje y también pues evidentemente las formas de evaluación

Leticia (0:01:56h): Como lo pusiste aquí ¿Qué es lo que te motivó a realizar el estudio?

Informante 2 (0:02:03h): Bueno, yo siempre tuve interés como por la parte de conocer los trayectos formativos de los profesores y también mucho lo que son las historias de vida y cómo van trastocando en su trayecto como docentes. Entonces, ellos como van representando también estos saberes y todas sus concepciones a lo largo de su trayectoria, entonces tenía en un inicio en mente otro tipo de población con la que iba a trabajar, pero en una ocasión llegué por azares del destino a una conferencia donde hablaron del cambio curricular, cómo estos avatares que habían estado sufriendo como profesores para poder adaptarse a estos nuevos cambios y yo conocía a la coordinadora en ese momento del departamento de portugués, yo en ese centro he cursado algunos idiomas y también conozco cómo trabaja y ha sido un referente en mis estudios universitarios, digamos, y siempre me ha gustado mucho, entonces cuando empiezo a escuchar esto, dije – ah! ¡Pues es más o menos lo que yo quiero estudiar, nada más que aquí tiene también un tinte de cambio curricular, esos procesos de transición y me pareció muy interesante escuchar la voz de los profesores, entonces tuve que ir a hacer algunos ajustes y dije – No! Hablé con Paola que en ese momento era la coordinadora, que ya anteriormente la conocía y me dijo – ¿Por qué no lo haces con nosotros? Nosotros estamos ahorita viviendo cómo todo esto ha representado muchos incluso problemas internos en el departamento, administrativos, de todo tipo de personales, creo que te puede interesar, nos ayudamos mutuamente, tú sacas tu estudio y nosotros también podemos estarnos

formando de alguna manera. Que finalmente en el centro no hay tanto este proceso de acompañamiento pedagógico, sino que es más el estilo como lingüístico, sociolingüístico, pues de lingüística aplicada

Leticia (0:04:09h): Comprendo, Muy interesante. Y bueno un poco respecto a la evaluación de competencias que se está trabajando ¿cuáles son las competencias que crees que se están desarrollando en los estudiantes? ¿De qué manera ellos están sirviendo o promoviendo la evaluación de competencias?

Informante 2 (0:04:34h): Pues mira, me ha tocado vivir el lado tanto de alumno como de ahora el estudio con los profesores y te digo este cambio, pero lo que sí te puedo decir es que depende mucho del idioma que se dé, porque finalmente cada uno después de que vino esta indicación de cambiar el currículo y eso, cada departamento se hizo cargo, entonces tuvieron la libertad de hacer un currículo de acuerdo a las necesidades de la lengua y también a todas las concepciones que el departamento tiene pues de lengua, de enseñanza, O sea qué significa. Porque por ejemplo, hay quienes sólo se enfocan a lo lingüístico y hay quienes también buscan una parte más sociolingüística, entonces en el caso de los departamentos con los que he tenido oportunidad de trabajar que es italiano y portugués te puedo decir que tienen muy establecidos, bueno desde el enfoque curricular, sí lo hacen desde un enfoque crítico y pragmático, hacen como un modo ecléctico estos dos enfoques curriculares, pero sí intentan establecer las competencias, van de la mano con los lineamientos del marco común europeo del dominio de una lengua y el CELE también ya había adaptado un marco común de la lengua, que es muy similar al europeo

Leticia (0:06:00h): Entonces, no sólo evalúan lo que son las competencias de carácter...

Informante 2 (0:06:04h): Lingüísticas

Leticia (0:06:05h): Lingüísticas, y luego tienen en cuenta otros tipos de competencias más genéricas como, yo que sé, el trabajo colaborativo o el enfoque ético...

Informante 2 (0:06:18h): Sí bueno, ellos establecen, por ejemplo, sobre todo tres... bueno en la parte lingüística lo que serían como los contenidos que ellos van a dar: la lingüística, el enfoque pragma... ¿cómo es? Lingüística, pragmática y socio pragmático, son las competencias a las que ellos se avocan y bueno como trabajan también con lo que son contenidos transversales, pensamiento crítico, establecen algunos criterios para también evaluar ese tipo de situaciones y como lo que hacen es procurar que sea ya bajo, los [no se entendió] ya sea por tareas y lo otro se basa en la parte de enseñanza situada y por proyectos y en esos proyectos ya establecen por ejemplo, el trabajo colaborativo, la investigación, el pensamiento crítico, la reflexión y en la evaluación el uso de portafolios es lo que están trabajando

Leticia (0:07:19h): Y tú crees que ¿esas competencias genéricas se evalúan de forma implícita o de forma explícita? Es decir ¿si tienen marco de evaluación concreto o ya las incluyen dentro de las competencias específicas, esas genéricas?

Informante 2 (0:07:36h): Depende, en teoría en el currículum escrito digamos, sí están explícitas y todo, pero en la práctica depende mucho del profesor que te toque ¿no? Porque hay profesores que sí están muy comprometidos con su tarea y muy metidos desde todo el recorrido del diseño curricular, han participado en la construcción de ese currículo, en el plan de estudios y aportan y todo y hay profesores que nada más van y dan la clase, O sea a ver – Yo tengo estos instrumentos y doy mis contenidos, y vengo aquí a enseñar, entonces no se meten y nada más lo usan como un instrumento más de apoyo de la evaluación, pero sí están explícitos en el plan de estudios

Leticia (0:08:25h): Por lo menos la programación ¿no?

Informante 2 (0:08:27h): Sí

Leticia (0:08:35h): Muy bien, muy bien. Me has dicho que entonces el enfoque que se trabaja del tema de las competencias es por tareas ¿no? El enfoque más de carácter auténtico, más situacional ¿no?

Informante 2 (0:08:47h): Sí

Leticia (0:08:50h): Entonces ¿tú crees realmente que este enfoque por competencias ha provocado transformaciones en el profesorado, en la forma de planificar, de desarrollar e incluso de evaluar con su...?

Informante 2 (0:09:00h): Definitivamente sí, ha sido, 1°. Para varios de los profesores ha representado un choque, O sea también les ha representado situaciones de ansiedad y ven... O sea enfrentarse a cosas nuevas ahora que ellos ni como profesores lo habían vivido ni cuando ellos se formaron o fueron alumnos existían o se trabajaban de esa manera, entonces pues sí ha sido como una desestabilización muchas veces a todo este... y un cohesionamiento a – ¿cómo lo hago? No lo sé. Bueno también hay como quienes lo toman de una mejor manera y otros presentan mucha resistencia a este tipo de cambios, pues es interesante como ver las dos caras de la moneda porque de repente, por ejemplo, a mí me tocó, los primeros profesores que entrevisté pues eran los que habían estado particionado, ellos hicieron el plan de estudios y todo y tú los veías súper motivados, comprometidos y me tocaron otros dos que era así como súper resistentes y reticentes, así de – Pero es que yo he dado 30 años esta clase ¿por qué ahora quieren que lo haga de otra manera? Si así aprendían los alumnos... y bueno otros cuestionamientos, y bueno, la peculiaridad, además de estos profesores, como te comentaba es que son profesores de lengua, pero muchos de ellos tienen una formación inicial en otras disciplinas, entonces pues hay quienes también tienen más, digamos, bueno la mayoría ha tomado un curso de formación de profesores donde se les dan los elementos básicos y necesarios para insertarlos en la docencia, pero, por ejemplo, había uno que venía de inge... era ingeniero químico, entonces era también otro tipo de enseñanza, otro tipo de prácticas en su profesión, pero después también paso durante su trayectoria como profesor de secundaria, pero eso es muy diferente a ser ahora profesor universitario y ser de lengua extranjera, no de una asignatura de una carrera, por ejemplo

Leticia (0:11:19h): Entonces sí crees que a lo mejor el tema, el enfoque de competencias, incluso la evaluación ¿crees que varía incluso entre ramas de conocimiento?

Informante 2 (0:11:27h): Sí

Leticia (0:11:28h): También

Informante 2 (0:11:29h): Sí, tienen como enfoques muy distintos, por ejemplo la mayoría de los de portugués son de las áreas humanísticas o sociales, entonces sí buscan también como interacción a hacer toda esta parte de cuando elaboran las tareas, trata que sean más integrales, más holísticas, ven procesos y tienen otro tipo de estrategias para evaluar, en cambio por ejemplo este profesor que me acuerdo muchísimo porque me lleve muchas sorpresas en esa entrevista, yo ni siquiera había considerado también, era así de ¿cómo concibes qué es ser docente? ¿Qué es aprendizaje? ¿Qué es una lengua? ¿Cómo es la enseñanza de lenguas? Y la evaluación, entonces todas esas concepciones van permeando sus prácticas como profesores y que de repente te decía así de – Yo lo que quiero aquí es... y vengo y soy docente porque podría seguir como ingeniero y ganar mucho más dinero pero yo lo que busco aquí es reconocimiento, que mis alumnos me reconozcan. Entonces yo dije – Jaja, ya entendí como por dónde va.

Entiendes como muchas cosas de sus actitudes o de porque no está de acuerdo luego con los cambios, pero ya son cuestiones que tienen que ver también con su historia de vida

Leticia (0:12:53h): Efectivamente, por qué se presta, ¿no?

Informante 2 (0:12:55h): Sí

Leticia (0:12:58h): Bueno sí, también en España ocurre un poco lo mismo, también mucha diferencia entre las ramas de conocimiento, la docencia

Informante 2 (0:13:05h): Ciencias duras

Leticia (0:13:08h): La... incluso Medicina

Informante 2 (0:13:11h): Derecho

Leticia (0:13:12h): No te creas, Derecho todavía como es ciencias sociales, todavía hay profesores un poco innovadores, pero por lo general...

Informante 2 (0:13:19h): Si o luego, Matemáticas o Ciencias es así de – A mí lo que me interesa es que lo sepan hacer y lo hagan bien, no me importa cómo llegan, pero que lleguen al resultado ¿no? O de otras áreas que es así de – A mí sí me importa como todo el proceso que están viviendo. Entonces sí creo que tiene mucho que ver con las disciplinas

Leticia (0:13:40h): Pues sí, está clarísimo, yo estoy contigo jajaja

Informante 2 (0:13:41h): jajaja

Leticia (0:13:45h): Y entonces un poco desde tu experiencia y las entrevistas y tu estudio ¿tú crees que se ha resuelto la inclusión de la evaluación auténtica realmente? O ¿qué todavía...?

Informante 2 (0:13:58h): Creo que hay muchos temas pendientes aún, O sea que el esfuerzo está, O sea está, lo están haciendo, todavía muchas veces no saben de qué va, porque te digo no han vivido ese proceso, pero creo que una de la ventajas que tiene es que son profesores que les gusta también y están inmersos en los procesos de investigación, entonces – Ok, no lo sé, nunca me ha tocado vivirlo, perdón, pero vamos a investigar o vamos a rodearnos de expertos y ... Entonces tratan de irse ... pues digamos... actualizando y preparando para poder hacer frente a estos nuevos retos

Leticia (0:14:42h): Claro

Informante 2 (0:14:43h): Sí

Leticia (0:14:47h): Y bueno, entonces en el caso de tu proyecto, la evaluación de competencias, si la evaluación auténtica sí está consolidada, pero ¿tú crees que es una generalidad o realmente...?

Informante 2 (0:14:59h): No creo que sea una generalidad, te digo, incluso en el departamento varía mucho del profesor ¿no? Porque como te digo, en lo escrito sí puede venir – Evaluamos por competencia, lo hacemos por competencia, pero pues tu realmente cuando haces la observación o vas a alguna clase, pues sí ves algunas cosas que dices – Esto no va, pero me parece que cada vez más se está optando y están viendo también las bondades que ha tenido el cambio de todo esta...

Leticia (0:15:37h): Una nueva forma...

Informante 2 (0:15:37h): Aja, y toda esta nueva concepción de ver la evaluación, entonces ya, por ejemplo, en los dos: en italiano y en portugués, ya también... ¿Cómo se dice?... pues incluyen, ya no solo, porque antes era la evaluación y era así de casi... era asimilar a acreditación, a pasar el nivel, pasar la materia básicamente, entonces ya también ha cambiado toda esta concepción y ya manejan la evaluación formativa, la evaluación sumativa, entonces otros tipos de evaluación ya no se enfocan sólo a la final y como mera calificación ¿no?

Leticia (0:16:20h): Y bueno... mmhh... en relación a las rúbricas como instrumento de evaluación que lo utilizan los profesores de portugués y bueno de otros idiomas u otros profesores que hayas entrevistado ¿tú crees que ellos lo consideran como un instrumento de innovación educativa? ¿les sirve en su clase, le ven productividad?

Informante 2 (0:16:43h): Sí, bueno me parece que en general los profesores con los que he trabajado sí, de hecho lo ven como un instrumento muy útil porque les facilita, pues justo, seguir todo este proceso y esa trayectoria del estudiante y establecer los criterios, tanto de evaluación como de desempeño, entonces ir viendo todas estas descripciones, que el hecho de hacerlas ya también es como otra historia porque representa mucho trabajo para los profesores, todo el equipo que debe de estar, pero una vez que ya están hechas y que las han piloteado, les facilita mucho el trabajo, tanto al profesor como al alumno

Leticia (0:17:29h): Como al alumno... está bien. Y bueno ¿crees que es realmente un instrumento de evaluación conocido por el profesorado? ¿sólo una cierta parte del profesorado? ¿Cómo... cómo crees que ...

Informante 2 (0:17:46h): ¿La rúbrica?

Leticia (0:17:47h): Sí, la rúbrica, ¿se conoce?

Informante 2 (0:17:50h): Sí la conocen, la mayoría actualmente la conoce. Muchas veces lo que creo que no saben es cómo utilizarla, porque a veces es muy confundida también con la lista de cotejo, entonces... la check-list, es así de – Sí lo hace, no lo hace, pero no los niveles de desempeño

Leticia (0:18:11h): Claro

Informante 2 (0:18:12h): Entonces, me acuerdo que incluso los de portugués y bueno también una profesora de italiano me decía – Es que a nosotros nunca nos evaluaban así y ok, empezamos a establecerlo, pero de repente nos damos cuenta que no sabemos usarla. O sea te llegan, ya están las rúbricas, ya hicimos los instrumentos y creo que ese es uno de los grandes problemas también, que antes se llamaban a expertos en el tema de evaluación, en el tema de pedagogía, pero que realmente no estaban en los escenarios reales de trabajo, no trabajaban en las aulas, no eran profesores de lengua, entonces de repente sí era muy distante el enfoque que les metían o los instrumentos que hacían, la ventaja ahora es que son los mismos profesores los que están en clase, los que saben las necesidades de los alumnos los que lo están haciendo. No son expertos quizá en Psicología educativa, en validación y eso, pero conocer tanto a su grupo como el plan de estudios y lo que quieren lograr con ellos, entonces eso de alguna manera les va facilitando este tipo de evaluación, pero sí reconocen ellos también, así de – A mí me gustaría que me hubieran capacitado para saber también usar este tipo de instrumentos, O sea porque sí ya están y facilita, pero en un inicio fue para nosotros un shock de – Ahora ten, tienes que hacer esto...

Leticia (0:19:38h): Ahí la tienes y tú te las apañas

Informante 2 (0:19:39h): Y – A ver qué haces... exacto, entonces sí veo indispensable ese acompañamiento pedagógico, porque muchas veces se sienten abandonados también

Leticia (0:19:50h): Claro, te dicen – Aquí tienes una innovación, impleméntala como tú...

Informante 2 (0:19:54h): Y te vengo a evaluar después ¿no? – A ver, el desempeño de tus estudiantes

Leticia (0:19:58h): Ah, O sea que también evalúan...

Informante 2 (0:20:00h): Al profesor

Leticia (0:20:02h): O sea doble tarea... híjole, pues bueno.

Leticia (0:20:14h): Mmh... y en el caso, realmente, porque claro, las rúbricas es cierto que todavía la utilizan los profesores más innovadores, como te había dicho, los más motivados por su docencia, por mejorar su enseñanza, pero realmente ¿cuáles crees que son los motivos por los que todavía hay una ausencia generalizada del uso de las rúbricas? Por qué...

Informante 2 (0:20:37h): Muchas, muchas... desgraciadamente, esta libre cátedra y esa libertad no siempre lo hacen para bien, porque te dicen - No, a mi nada me obliga a utilizar estas rúbricas que ya hizo el departamento, entonces yo no quiero. Ahora ya que ha habido lineamientos de bueno – Estas son las nuevas formas, te tienes que adaptar... y ya las están usando más, pero creo que también mucho es el... O sea la problemática o porque no las usan es o porque hay ausencia de ellas o porque sí requiere un compromiso y bastante tiempo y trabajo por parte de la docencia y no solo de los coordinadores y los espacios, hay pocos espacios colegiados

Leticia (0:21:25h): Ah! Entonces tú crees que realmente si la rúbrica no se impone como integrativo, como una obligación ¿crees que no hay un compromiso del profesorado por utilizarla?

Informante 2 (0:21:41h): No sí, pero depende de nuevo de la motivación, porque sobre todo los que son más resistentes, casi hasta que los van a obligar a utilizarla y que tengan que entregar, si no es así de – Pues no la uso. Y los otros aunque desde antes de que se hicieran, ellos ya hacían para su salón, porque querían innovar o porque tenían ese interés

Leticia (0:22:06h): Entonces tú crees que no se usa la rúbrica no es por desconocimiento, es propiamente por una propia motivación de...

Informante 2 (0:22:13h): Motivación y aja, pues... o el desconocimiento, o de que no tengo... porque luego lo que te decían era así de – Es que yo no sabía cómo evaluar, entonces yo hice como mi lista de criterios pero no sabía hacer una rúbrica, pero tenía por ejemplo una lista de – Qué es lo que quiero que hagan con esta actividad,

Leticia (0:22:33h): Aja

Informante 2 (0:22:34h): Pero pues eso ya tiene que ver con problemas de formación docente

Leticia (0:22:37h): Claro, comprendo

Leticia (0:22:46h): Y entonces, bueno, un poco a parte de las rúbricas ¿qué otros instrumentos de, tú crees que de evaluación alternativa o de evaluación auténtica crees que los profesores utilizan o en qué

enfoque, incluso dentro de qué metodología? Porque allí en España prima mucho la metodología magistral, el tema todavía de que el profesor habla y el alumno escucha...

Informante 2 (0:023:14h): Toma nota

Leticia (0:23:15h): Toma nota, efectivamente

Informante 2 (0:23:17h): Y después reproduce en un examen

Leticia (0:23:19h): Así es y luego pues lo expulsan todo en una serie de preguntas y bueno, entonces no sé, el enfoque que tienen aquí de evaluación alternativa además de las rúbricas ¿realmente la rúbrica es el único instrumento? O ¿utilizan más? Y en que...

Informante 2 (0:23:42h): No, sí utilizan más

Leticia (0:23:43h): Y en qué enfoque, sobretodo

Informante 2 (0:23:44h): Sobre todo están en el enfoque socio-constructivista, entonces sí utilizan más, pero vuelvo a lo mismo, es dependiendo del profesor que te toque mucho, pero ya también varios profesores conocen otro tipo, porque muchas veces era el desconocimiento, pues nada más el examen – Pues ¿cómo evaluó? Pues con el examen ¿no? Pero ya cuando se les abre como un abanico de posibilidades, ya tienen también posibilidad de elección, el portafolio ahorita lo están utilizando muchísimo, también por proyectos, sobre todo en los niveles más avanzados que ya tienen un poco más de dominio en la lengua u otro tipo de competencias que han ido desarrollando en los primeros ...

Leticia (0:24:28h): ¿Eso es en posgrado o en la licenciatura?

Informante 2 (0:24:32h): No, lo que pasa es que en el CELE entran desde licenciatura hasta posgrado, entonces son grupos muy heterogéneos ¿sí?

Leticia (0:024:38h): Ah

Informante 2 (0:24:39h): En tu salón puedes tener uno de segundo nivel y uno de doctorado y de diferentes áreas

Leticia (0:24:47h): Ah

Informante 2 (0:24:48h): Entonces eso también representa otro tipo de...

Leticia (0:024:50h): De dificultad

Informante 2 (0:24:51h): De dificultades para los profesores, porque son muy heterogéneos los niveles y las personas, entonces, sí usan también a veces socio-dramas. Han estado optando mucho por vincularlo con temas de actualidad, por ejemplo, que tienen ... bueno los de italiano trabajan mucho lo que son, le llaman fichas de trabajo, ya elaboraron también... de trabajo para contenidos transversales, entonces te digo, como cuestiones culturales, sociales y para que vayan teniendo también un acercamiento a aspectos del país de la lengua meta, que quieren hablar, entonces tienen un sitio de recursos en internet, para que el mismo alumno pueda, así como que si todavía tiene alguna duda después de la clase, tenga recursos para poder continuar estudiando y ahí también ya les incluyen rúbricas, por ejemplo

Leticia (0:25:52h): Aahh, vale, vale

Informante 2 (0:25:53h): Y con instrucciones para antes y para después de las actividades que les proponen y bueno, buscan mucho lo que es la flexibilidad curricular, los contenidos, que tocan los contenidos del plan de estudios y de la autonomía del estudiante, O sea procuran que se promueva de alguna manera el aprendizaje autónomo y también pues todo esto de la reflexión y el pensamiento crítico que lo llevan mucho de la mano con el portafolio

Leticia (0:26:27h): Ah, pues entonces sí que utilizan bastantes alternativas, yo, será que en España también, pero yo te digo que todavía hay muchísimos profesores con una gran resistencia a...

Informante 2 (0:26:40h): Yo creo que además...

Leticia (0:26:41h): A dejar el examen y sus clases magistrales

Informante 2 (0:26:43h): Sí, claro, yo creo que hay más quizá por el tipo de clase que tienen que dar y porque ellos sí los tienen 6 horas a la semana. Tú vas a tu clase de una hora diario o dos cada 3 días, entonces hay esa posibilidad que tal vez no te los vas a encontrar tanto en una asignatura, por ejemplo, de Universidad, que tiene dos horas a la semana

Leticia (0:27:09h): Claro

Informante 2 (0:27:10h): Entonces, ellos de alguna manera tienen como esa oportunidad también de trabajar por proyecto, a veces lo ponen de dos semanas, por ejemplo, y tienen esa flexibilidad

Leticia (0:27:19h): ¿Me estás hablando de los de portugués?

Informante 2 (0:27:22h): Los de lenguas

Leticia (0:27:23h): Pero los de lenguas son universitarios ¿no?

Informante 2 (0:27:25h): Sí

Leticia (0:27:26h): ¿Y ellos entonces no tienen asignaturas?

Informante 2 (0:27:30h): Sí, pero es un complemento y un suplemento a su formación, O sea yo puedo estudiar Psicología, Medicina y tomar a parte mi clase extra de portugués, porque me gusta el portugués o porque me están pidiendo que acredite un idioma

Leticia (0:27:49h): Ah tú crees...

Informante 2 (0:27:50h): No todos, no es obligatorio que curses ahí

Leticia (0:27:52h): Entonces tú crees que por ser una asignatura o por ser materias un poco extracurriculares o de complemento ¿sí es más fácil a lo mejor que se dé una metodología un poco más por proyecto? ¿más alternativa? ¿más auténtica? O ¿lo da el contenido, el tipo de disciplina que es?

Informante 2 (0:28:25h): Creo que sí se puede hacer como en diversos, pero ahí la cuestión de tiempos les ayuda bastante

Leticia (0:28:35h): Porque ellos ¿Cuánto pasan a la semana? Cuántas clases...

Informante 2 (0:28:40h): Dan diario clase, ellos ven a sus alumnos diario, no una vez a la semana, entonces le pueden dar más seguimiento

Leticia (0:28:50h): Vale, vale, ah entonces sí ahora entiendo, ya entiendo

Leticia (0:28:57h): Bueno, mira, en relación un poco a los propósitos que sigue el profesorado a lo mejor cuando utiliza esta rúbrica, en relación a las actividades que ellos evalúan, bueno ya me has dicho que utilizan el portafolio, que utilizan las fichas de trabajo y los socio-gramas y tal ¿qué crees realmente o cuáles son las actividades que se evalúan más con rúbricas?

Informante 2 (0:29:25h): Con rúbricas

Leticia (0:29:26h): Si a lo mejor las producciones de los alumnos, los trabajos o situaciones simuladas de aprendizaje, pues no sé, de aprendizaje de la lengua y tal, o yo qué sé, en fin, un poco ¿cuáles son las actividades más evaluadas...?

Informante 2 (0:29:44h): ¿Con las que evalúan más rúbricas?

Leticia (0:29:47h): Sí

Informante 2 (0:29:48h): Pues, para ellos está dividido en cuatro habilidades que ellos evalúan, que es la producción escrita, la producción oral, la cuestión auditiva y la lecto-escritura. Entonces a partir de eso, por ejemplo para la cuestión de lecto-escritura no te ponen casi nunca rúbrica, casi siempre es una lectura de comprensión con un cuestionario para medir, pero para las producciones orales casi siempre hay rúbrica, O sea para evaluar cuestión oral hay rúbrica, para evaluar producción escrita también

Leticia (0:30:36h): También, y luego no sé ¿otra actividad de otro corte?

Informante 2 (0:30:43h): Sí, también, todo lo que es trabajo en equipo, casi siempre, o colaborativo, porque, por ejemplo, hacen mucho en enfoque por tareas dicen – Van a hacer esta tarea, entonces a veces es individual y a veces es por equipo, pero les dan una rúbrica y estableciendo los criterios, O sea si van a hacer una exposición ¿no? O si a veces les piden, van hacer una entrevista de trabajo, van a simular estar postulando para una beca o ...

Leticia (0:31:11h): Ah vale, y para eso ¿también diseñan rúbricas?

Informante 2 (0:31:13h): O sea para ese tipo de situaciones. Y en italiano también para el final, pues digamos para acreditar el módulo

Leticia (0:31:24h): Sí, para el trabajo final

Informante 2 (0:31:25h): Sí, para el módulo también te establecen rúbricas por cada una de las habilidades, que además es muy importante que el alumno las conozca al inicio, que era lo que alguna vez te decía también, porque tú ya sabes la calidad del trabajo que tienes como alumno que entregar, qué es lo que se espera de ti y tienes pues claros estos lineamientos. Te la dan, O sea ya va a ser el examen, y a comparación de lo que se hacía anteriormente, incluso ahí mismo en el CELE, te decían examen sorpresa y tú así de – ¿Cómo que examen sorpresa?

Leticia (0:32:04h): Era bastante injusto

Informante 2 (0:32:07h): O a veces te decían la próxima semana examen, pero pues ya era de ir con tu lápiz y te daban una hoja y a contestar, entonces esta situación sí ya ha ido cambiando bastante y a veces sabes que vas a tener tal semana los exámenes, pero ya desde una semana antes te van diciendo, pero te dan tus rúbricas, qué es lo que se te va a evaluar y por dónde va ir el examen

Leticia (0:22:34h): O sea que para ellos es una ruta, una guía básica

Leticia (0:32:40h): ¿quieres un poco de agua? Bebe tranquilamente el agua, que vamos a un ritmo

Leticia (0:32:52h): Entonces, bueno me decías un poco que para los profesores no es fácil de diseñar ni de implementar

Informante 2 (0:33:00h): No

Leticia (0:33:01h): No

Informante 2 (0:33:03h): Sí representa problemas a veces por el desconocimiento o a veces por los tiempos que tienen, el problema mucho que tienen también los profesores de lengua es que no es su único trabajo ser profesor

Leticia (0:33:16h): Claro

Informante 2 (0:33:17h): No se dedican de tiempo completo, entonces tienen otras actividades y tienen pocos tiempos y de espacio con sus compañeros te digo, no hay espacios colegiados que era mucho de lo que también se quejaban porque a ellos les gustaría muchas veces una docencia compartida, así de que – Tú ve y ve mi clase, ve cómo lo doy, hazme comentarios, observaciones y sugerencias para que yo pueda mejorar y luego yo voy a tu clase y podemos trabajar de una mejor manera, sería Informante 9cedor, pero pues no tienen tiempo o no hay esos espacios como junta, antes habían juntas una vez cada quince días o una vez al mes, reunión de departamento y vemos cómo nos ha ido y qué podemos hacer, entonces no hay tanto esos espacios

Leticia (0:34:11h): Y las otras actividades a las que se dedican ¿qué son? ¿Cómo actividades...?

Informante 2 (0:34:14h): Traductores

Leticia (0:34:15h): Ah traductores

Informante 2 (0:34:16h): Sí, son traductores simultáneos, otros se dedican a cuestiones editoriales en traducción, otros... dependiendo también de su disciplina, porque por ejemplo en portugués tengo dos que se dedican como a teatro, otros que son también profesores universitarios pero en su facultad

Leticia (0:34:32h): Aja

Leticia (0:34:33h): Aja, que trabajan en facultades privadas también ¿no?

Informante 2 (0:34:36h): O también hay algunos que dan clases particulares o a empresas, de la misma lengua, pero con un enfoque más empresarial

Leticia (0:34:49h): y ...

Informante 2 (0:34:50h): Y hace de todo, porque de hecho la mayoría de los que me tocaron era así de – Yo amo la docencia, pero sé que esto no me deja dinero, entonces tengo que completar mi sueldo con otro y otro que es veterinario, por ejemplo

Leticia (0:35:04h): Sí, muy interdisciplinar ¿no?

Leticia (0:00:00h): Sí, claro es que hoy en día también es normal, haces de todo o te quedas justa y no llegas. También en España pasa un poco, sobre todo los profesores más interinos

Informante 2 (0:35:21h): Sí

Leticia (0:35:22h): Y profesores asociados, los titulares ya no tienen tanto problema en ese aspecto, pero los del ramo un poco inferior por llamarlo de alguna forma sí

Informante 2 (0:35:30h): Sí, y bueno por ejemplo hay otros que también son profesores dentro de la maestría de lingüística aplicada y también están como muy en contacto con los nuevos, formando a nuevos profesores de lenguas, entonces esos son los que a veces tienen un poco más de tiempo o también personas con las que pueden pilotear las rúbricas

Leticia (0:35:52h): Claro

Informante 2 (0:35:53h): Y darle un seguimiento, pero creo también tiene que ver mucho con las opciones de contratación y los tiempos que tengan

Leticia (0:36:01h): En las tardes... los sueldos. Pues sí, es comprensible

Leticia (0:36:13h): Y así por lo que tú conoces cuando los profesores utilizan las rúbricas ¿ellos las consensuan con el alumnado, O sea establecen un acuerdo de criterios y una selección de ellos o sólo profesores que se sientan individualmente en su cubículo o lo que sea y ellos mismos diseñan las rúbricas o crees que hay un intercambio de opiniones?

Informante 2 (0:36:43h): Con el alumnado

Leticia (0:36:44h): En el diseño, sí

Informante 2 (0:36:45h): En el diseño yo he visto que hay poco

Leticia (0:36:49h): Hay poco ¿no?

Informante 2 (0:36:50h): Hay poco intercambio con el alumnado, a lo mucho y en el mejor de los casos, con compañeros, con colegas, quizá ya lo intercambian un poco cuando hacen la validación, O sea hacen un pilotaje, ya lo compartieron con sus compañeros o con el departamento en alguna junta y dicen, bueno vamos a probarlo con esta actividad y – Va tú grupo y entonces ya ahí hacen como unos ajustes, pero así de que se sienten con el alumno y como tal intercambien - ¿Tú qué crees que tendríamos que ...?

Leticia (0:37:26h): No, pero por ejemplo... mmhh... los criterios de evaluación

Informante 2 (0:37:30h): Ah en general, criterios de evaluación...

Leticia (0:37:32h): O sea no, los criterios de evaluación, por ejemplo, pues los diseña el profesorado, pero luego el porcentaje que se le da a un criterio o tal, a veces se consensua...

Informante 2 (0:37:44h): ¿Negociación?

Leticia (0:37:45h): Sí, se negocia porque en España por ejemplo hay algunos profesores que ellos establecen sus criterios y a lo mejor dicen, pues el examen va a valer 40 y el trabajo en grupo 60, entonces...

Informante 2 (0:37:59h): Sí, aquí igual

Leticia (0:38:00h): Entonces a veces el alumnado tiene la opción de decir, bueno pues prefiero que el examen valga 30 y el trabajo 70, por ejemplo, y variar un poco los porcentajes

Informante 2 (0:38:12h): Los porcentajes

Leticia (0:38:13h): Los porcentajes o la ponderación que tenga de cada criterio

Informante 2 (0:38:17h): La mayoría de las veces al inicio del curso el profesor lleva como su propuesta, digamos

Leticia (0:38:23h): Ya

Informante 2 (0:38:23h): si este ya como con porcentajes y también, bueno en el CELE, sobre todo, te digo como es digamos extracurricular, sí cuenta mucho la asistencia ¿no? Para tener derecho a seguir, cosa que en las facultades no siempre...

Leticia (0:38:42h): No pasa

Informante 2 (0:38:43h): No siempre pasa, entonces ahí es de –Si tienes 3 faltas frecuentes, yo te doy de baja automáticamente, porque tienen mucha demanda, son pocos los que entran, tienen mucha demanda, entonces sí se procura que haya esa eficiencia terminal y una asistencia para que aprovechen los contenidos, entonces, por ejemplo, en asistencia no van a negociar...

Leticia (0:39:04h): Claro, que hay criterios que son inobjetables

Informante 2 (0:39:07h): Aja, entonces lo que muchas veces cambia es cuánto va a valer el examen, ahora, porque el examen que hacen sobre todo ya es para pasar, para acreditar...

Leticia (0:39:22h): El nivel

Informante 2 (0:39:23h): El nivel, entonces los otros más que nada las llaman como actividades o ensayos, al final se hacen una sumatoria de ese recorrido, de esa trayectoria, pero ya le dan mucho menos peso al examen final, O sea sí cuentan como todo el trabajo que se realizó y la formación, porque anteriormente lo que valía era el examen final, si no lo pasabas

Leticia (0:39:49h): Claro

Informante 2 (0:39:51h): O sea si hayas trabajado maravillosamente durante todo el semestre y el final te va mal, pues mucho gusto y te repites

Leticia (0:40:01h): Vale, vale

Informante 2 (0:40:02h): Y ahora ya se puede negociar un poco, no pues va haber 5 actividades de peso durante el semestre, tal semana, tal semana y tal semana, aquí todas estas son... van a contar para calificación final y aparte van a tener como el examen final, muchos de ellos ya también con este otro tipo de mentalidad ya también te dicen – No lo vean como examen sino como otra actividad integradora jajaja

Leticia (0:40:38h): Entonces, realmente si el alumnado tiene una propuesta de evaluación o dicen – Pues mira, a nosotros también nos gustaría que nos evaluaran, la co-evaluación que hacemos con nuestros compañeros...

Informante 2 (0:40:54h): Sí, sí lo pueden decir

Leticia (0:40:56h): Lo pueden decir

Informante 2 (0:40:57h): Lo pueden decir y sobre todo también tienen como el área de reflexión en el portafolio, entonces ahí creo que tal vez podrían trabajarlo un poco más los profesores que es lo que ahorita están viendo, porque no tenían mucho criterio del portafolio, entonces de repente se convertía sólo en una colección de trabajos durante todo el semestre como van metiendo y luego – ¿Qué hago con todo esto? Entonces hay quienes por su propia iniciativa han estado estableciendo de – No pero yo quiero que me digan cuál es la actividad más significativa de lo que vimos y quiero una reflexión de qué fue lo que aprendiste es esta actividad y quiero que me digas cuál fue el tema que más trabajo te costó y por qué, entonces ya les piden este tipo de reflexiones y eso también va retroalimentando su tarea como docentes, porque de repente se dan cuenta, por ejemplo, los posesivos en italiano ¿no? Cinco te dicen los mismo, entonces bueno, tal vez tenga que buscar otras estrategias para enseñar ese tema o a todos les encantó esta actividad, entonces qué hice bien en esta actividad, entonces es como mucho ...

Leticia (0:42:13h): Entonces un poca las propuestas las pueden hacer en los portafolios, pero luego a la hora de evaluarlos se les tiene en cuenta realmente a las propuestas o ellos lo dejan reflejado en el portafolio y ya después el profesor toma en consideración o no ¿es así?

Informante 2 (0:42:32h): Sí, mucho es así, sino se acordó desde el inicio, depende mucho la apertura que tenga el profesor

Leticia (0:42:40h): Ah

Informante 2 (0:42:41h): Porque hay profesores que te dicen ok - No queremos 6, queremos 4 pero que sean grandes actividades – Ok, pues van a ser 4 y su examen final y hay otros que te dicen – No, yo ya así tengo planeado las 6 y van a ser 6

Leticia (0:42:58h): O sea que ya dependiendo un poco lo que hayan negociado incluso al inicio, O sea se supone que entonces ellos nada más al inicio de la asignatura les explica cuánto va a valer las tareas y cuánto se va a evaluar y cómo, O sea que el profesor y la evaluación está bien claro al inicio

Informante 2 (0:43:19h): Claro, al inicio

Leticia (0:43:22h): Vale, vale, entonces son bastante flexibles en ese aspecto.

Leticia (0:43:38h): Y bueno, respecto a la concesión que tiene él o la estudiante de la evaluación de rúbricas, primero ¿ellas las consideran útiles? Y después ¿tú crees que han aceptado bien el cambio o hay alguna resistencia?

Informante 2 (0:43:54h): Siempre

Leticia (0:43:56h): Por ejemplo, hay alumnos que dicen – Pues mira, yo prefiero llegar a clase, que el profesor me de los apuntes, yo ya después me examino y listo, ¿Qué percepción hay aquí, que tienen los estudiantes de ...?

Informante 2 (0:44:10h): También es muy variada, porque muchas veces decimos así de – El profesor esto, pero también debe haber un cambio en el alumnado, no es que te llegan todos motivados y quieren ser autónomos y quieren investigar y eso, sí hay mucho el trabajo que hace el profesor con ellos de motivarlos, de mostrarles estas nuevas formas y hay otros que por comodidad dicen así de – Hay no, yo

no quiero hacer ningún trabajo, para mí con un examen final, para mí era mucho mejor porque, o no venir y yo lo estudio en mi casa y presento el examen, o – ¿Por qué tanto trabajo? ¿Por qué quieren que trabaje con compañeros y en equipo? Yo no tengo tiempo, qué pesados. Entonces sí hay de todo, sí hay a quienes sí les gusta y sí representa un avance, digamos, en todo esto. También depende mucho de las carreras porque te digo que ahí son de diferentes carreras, entonces por ejemplo cuando a mí me tocó ser alumna también porque me metí a otro idioma jajaja, también para vivirlo como alumna

Leticia (0:45:28h): Como alumna

Informante 2 (0:45:28h): Mientras hacía la...

Leticia (0:45:30h): La investigación

Informante 2 (0:45:31h): La investigación, aja, pero no con los que yo trabajaba, para que no hubiera intereses de conflicto, pero me tocaba que por ejemplo los de diseño, arquitectura, bastante abiertos a trabajar en equipo, te tenías que reunir después de la clase y todo, pero luego por ejemplo los de ciencias o ingenieros así de – Yo no tengo tiempo, tú hazlo por tu cuenta, yo por la mía y venimos y lo juntamos y entregamos

Leticia (0:45:58h): Claro

Informante 2 (0:45:59h): Y otros que sí se prestan más a menudo para trabajar, porque incluso ya haya exámenes que te los hacen como en pareja, por ejemplo, sobre todo los de producción oral, es así de – No, ustedes me van a grabar. Por ejemplo, me acuerdo que una de las actividades que era –Tienen que presentarse y eso, pero no es así de – Yo me llamo... la la la, porque tú no llegas hablando así a un país

Leticia (0:46:26h): Claro

Informante 2 (0:46:27h): Y decir todos los pronombres y todos los conocimientos de un primer módulo ¿no? Entonces tiene que ser en una situación, entonces ustedes inventen la situación que quieran, los dos se tienen que presentar, tienen que hablar de su familia y tienen que hablar en primera persona, saber presentar a otra persona O sea todo lo que habías visto en un primer módulo

Leticia (0:46:45h): Una situación simulada

Informante 2 (0:46:47h): Sí, simulada, exacto algunos habían hecho como que se están conociendo en la boda de unos amigos y se presentan... otros...

Leticia (0:46:56h): y para eso ¿había una rúbrica también?

Informante 2 (0:46:58h): Una rúbrica

Leticia (0:47:00h): y claro, ahí como hay de distintas titulaciones, realmente cuando se le presentaban la rúbrica, había alumnos que decían – Yo no voy a usar la rúbrica, había rechazo...

Informante 2 (0:47:013h): Sí también, también había rechazo. O, por ejemplo, a mí me tocó trabajar con un compañero de diseño industrial, me acuerdo que mientras preparábamos la situación primero para ver qué situación hacíamos, estábamos con nuestra rúbrica y así de – Pero tenemos que contemplar esto y a ver cuáles son los temas que tenemos que trabajar. Entonces nosotros lo hicimos como un programa de radio y que él me entrevistaba y me contaba como experta en Psicología sobre problemas de la familia

Leticia (0:47:45h): Ah

Informante 2 (0:47:46h): Y entonces ahí, pues decías como todos los integrantes de la familia, tu nombre, a qué te dedicabas

Leticia (0:47:53h): Y bueno ¿él que opinaba un poco sobre el sistema de rúbricas?

Informante 2 (0:47:57h): De rúbricas, pues, por ejemplo, él decía así de no, es que aquí no falta poner esto, O sea porque siempre estábamos cotejando así de ah! ya vimos que sí están los temas, ya vimos que están en una situación, que lo sabes conjugar, O sea que sabes hacerlo en una situación

Leticia (0:48:17h): Claro

Informante 2 (0:48:18h): Toda esta parte de competencias sociolingüísticas, la fonética, O sea todo lo que te van a estar evaluando, porque cuando tú ya entregabas tu producción que era una grabación ya tenías que contemplar eso, porque te iban a evaluar sobre eso

Leticia (0:48:33h): Sobre eso. Y a veces cuando utilizaba él la rúbrica y un poco, así como estudiante y lo mejor también un poco la experiencia que tiene de otro estudiante a la vez, de los entrevistados, a la vez lo visto en clase ¿tú crees que a veces las rúbricas que se quedan pequeñas respecto a la evaluación o tú crees que contemplan bastantes criterios?

Informante 2 (0:48:54h): Depende qué tan bien esté hecha una rúbrica, a veces si contemplan...

Leticia (0:49:00h): La globalidad

Informante 2 (0:49:01h): Aja, la globalidad y a veces dices – No, aquí le pudieron sacar más provecho

Leticia (0:49:23h): Ah, sí. Y bueno, un poco así para terminar cuáles crees que son realmente, aunque ya me las has ido comentando un poco así más o menos durante toda la entrevista, ¿cuáles crees que son las ventajas verdaderamente más potenciales para el profesor y luego para el alumnado? ¿dónde ven ellos realmente un cambio así significativo en la mejora de su enseñanza del profesor y bueno del aprendizaje por el alumno?

Informante 2 (0:49:53h): Pues en el profesor, creo que de las ventajas tener claro qué es lo que va a avaluar, también es para los dos, para el profesor y para el alumno, pero primero te digo del profesor, entonces creo que tiene claro o él también ya tiene como sistematizadas sus formas de evaluación, ya cuentan con esos instrumentos y puede ser más estratégico también cuando da sus clases, porque te digo, de repente ven que una rúbrica no va como ellos esperaban y ellos me decían incluso – Pues es que yo pensé que esta actividad les iba a fascinar o así

Leticia (0:50:31h): Claro

Informante 2 (0:50:32h): Y de repente me llevo sorpresas, entonces pues yo tengo que cambiar mi planeación y tengo que ser estratégico o volverlos, o muchas veces también les sirve para, O sea lo planearon en una semana ¿no? Y los alumnos están tan motivados que puedes sacar más, O sea puedo integrar otro tipo de tareas y actividades que sea más flexible su planeación

Leticia (0:50:58h): Y un poco retomando lo que me estás diciendo, para evaluar una actividad, aparte de utilizar la rúbrica ¿utilizan otro sistema de evaluación? Porque por ejemplo, pueden, para evaluar si está bien hecho un portafolio, pues puede haber una rúbrica, pero después también puede haber un examen del

portafolio o puede haber un grupo de discusión sobre lo que se ha extraído de los portafolios o por ejemplo, hay... en fin, ¿hay otro tipo de actividad, de evaluación que se complementen con la rúbrica o es una actividad y una rúbrica, una actividad y una rúbrica?

Informante 2 (0:51:46h): No, sí las van intercambiando, O sea por ejemplo a veces si la rúbrica no en todas les ponen rúbrica, por ejemplo, cuando te mandan a hacer un cartel o una exposición, así como tareas más integradoras, llevan una rúbrica y una reflexión, al final ya como para evaluarte el curso, también llevas las rúbricas de expresión oral, expresión escrita...

Leticia (0:52:12h): De todas las rúbricas

Informante 2 (0:52:13h): Que son como, de alguna forma, sistematizar de – Ya pasaste por todos estos exámenes, aquí también están tus rúbricas, pero también tienes un intercambio personal con tu profesor, O sea él te llama, la evaluación final ¿no? Ya cursaste, ya hiciste tus exámenes de todas las habilidades y ahora ya mandaste tus producciones y todo y entonces así de – Mira tu portafolio, a ver ahora siéntate y mira, vamos a ver tu desempeño durante todo el semestre, aquí tengo tus rúbricas, tu progreso y mira, al principio te costaba trabajo esto, ah!, mira aquí mejoraste, aquí hay una gran diferencia en tus producciones. Entonces van comparando tu portafolio, tus rúbricas, las producciones finales que hiciste que es con las que te van a evaluar y una entrevista

Leticia (0:53:11h): ok

Informante 2 (0:53:12h): En la que intercambian, porque siempre te dicen primero todo lo que ellos vieron y luego te dicen, bueno - ¿tú que piensas? Hay una autoevaluación por parte del alumno y te dicen – No pues es que yo creo que debo de tener 10 porque nunca falté, a veces te dicen

Leticia (0:53:27h): Claro

Informante 2 (0:53:28h): Entregué mi portafolio a tiempo y el otro así, pero – Sí pero mira, cuánto... y tiene el alumno en su portafolio tiene que fundamentar por qué dice que merece esa calificación, entonces ya después hay un intercambio con el profesor de su progreso con todos estos elementos, digamos

Leticia (0:53:48h): Entonces, tú crees que la rúbrica como instrumento de evaluación tiene un peso, tiene un peso fuerte en el sistema o crees que a lo mejor... creo que en este caso no, pero en España, por ejemplo, muchas veces se utiliza la rúbrica, pero luego al final el instrumento de mayor peso siempre es el examen

Informante 2 (0:54:13h): El examen

Leticia (0:54:14h): Claro, o los trabajos escritos y luego pues las cosas que se evalúan con rúbricas, aquellos aspectos, aquellas actividades con rúbricas, a veces tienen un menor peso ¿tú crees que aquí también ocurre?

Informante 2 (0:54:28h): No, no, no

Leticia (0:54:29h): No

Informante 2 (0:54:30h): No, más o menos está equilibrado

Leticia (0:54:32h): Más o menos está equilibrado

Informante 2 (0:54:33h): Al menos en el CELE jajaja

Leticia (0:54:34h): En el CELE sí. Y conoces así de otras experiencias educativas que ...

Informante 2 (0:54:40h): Sí, Medicina

Leticia (0:54:41h): Medicina

Informante 2 (0:54:42h): Pues Medicina sí es así como dices, tenían una tabla de competencias, una lista de competencias y todo, pero al final lo que te evaluaban era el departamental, entonces era incongruente

Leticia (0:54:56h): Claro, O sea que ellos realmente utilizaban una rúbrica, pero luego

Informante 2 (0:54:59h): Al final...

Leticia (0:55:00h): Era lo de menos, O sea casi no se tenía en cuenta

Informante 2 (0:55:04h): No

Leticia (0:55:05h): Prácticamente

Informante 2 (0:55:05h): Era así como, ah que bueno

Leticia (0:58:08h): Pero ellos las usaban, los profesores las utilizaban con sus estudiantes

Informante 2 (0:55:12h): Con sus estudiantes

Leticia (0:55:13h): Y los evaluaban pero luego lo que traían de la rúbrica no lo incorporaban a la evaluación

Informante 2 (0:59:19h): No porque al final el, O sea lo que le iba a dar la calificación al estudiante iba a ser el examen departamental, que todos los de ese semestre deben de cursar

Leticia (0:55:29h): O sea que le servía un poco de seguimiento para el profesor, pero luego no para...

Informante 2 (0:55:34h): No para...

Leticia (0:55:35h): ...el estudiante realmente, vale, vale

Informante 2 (0:55:39h): Pero en el CELE creo que sí es más la

Leticia (0:55:42h): Sí es más....

Informante 2 (0:55:43h): Sí están mucho más nivelados, porque sí le sirve al estudiante, sí lo ocupan como para.... Y bueno la ventaja es que también ahora lo que han hecho es que a veces te tocan no solo el primer nivel con tu mismo profesor, sino también el segundo, entonces le puede dar un poco más de seguimiento, ya te conoce, ya sabe cómo de qué pie cojeas y entonces ya en el segundo nivel – ah! A ti te falla fonética

Leticia (0:56:11h): Jajaja, vale, hay rúbricas que a veces hasta un poco personalizadas, porque en función de las habilidades...

Informante 2 (0:56:17h): Sí, porque te va viendo, O sea por ejemplo hay unos que se enfocan mucho a todo lo gramatical, otros mucho a lo fonético, ya son como gustos personales

Leticia (0:56:28h): De cada uno

Informante 2 (0:56:28h): Intereses de cada profesor, entonces hay unos que son súper puntillosos, así de – No otros profesores les podrán dejar decir eso, pero yo no jajajaja

Leticia (0:56:38h): ah, ja

Informante 2 (0:56:39h): Entonces hacen mucho énfasis en esas áreas

Leticia (0:56:43h): Ah, vale, vale. Y entonces un poco para terminar ¿las desventajas que encuentran los profesores o alumnos o los obstáculos que se encuentran al usarla cuál crees que pueden ser?

Informante 2 (0:56:58h): Que muchas veces lo ven que es más trabajo

Leticia (0:57:00h): Más trabajo

Informante 2 (0:57:02h): Ay voy a tener que hacerles una rúbrica, ¿ahora cómo los voy a evaluar? Y para el alumno es así de – Que no me puede hacer un simple examen

Leticia (0:57:09h): Claro

Informante 2 (0:57:10h): – ¿Por qué tengo que reunirme con mis compañeros? eso me quita tiempo de mis estudios o – Yo no tengo tiempo o a veces también, no a todos los estudiantes luego le gusta trabajar en equipo

Leticia (0:57:24h): Claro

Informante 2 (0:57:25h): – Yo lo quiero hacer individual y se acercan con el profesor así de – ¿Puedo trabajarlo solo?

Leticia (0:57:30h): Claro

Informante 2 (0:57:31h): Pero ahí en las rúbricas ese espacio es así de lo que voy a evaluar es el trabajo en equipo, la colaboración

Leticia (0:57:39h): Claro, y ya se ven obligados a...

Informante 2 (0:57:41h): Y ya es así como mmm... – No me agrada del todo

Leticia (0:57:45h): Claro, pero a lo mejor no le agrada por la metodología, pero a lo mejor el sistema de rúbrica sí. O sea la actividad de trabajar en grupo pues es un poco tediosa, porque, en fin, pero bueno, hay que hacerla porque hay que aprender, pero luego cuando tienen que usarla y ellos conocen todos los criterios y tal, algunos dicen – Qué exigencia, o no sé

Informante 2 (0:58:15h): Pero luego creo que también luego les sirve para esforzarse más, pues porque – Ya no puedo entregar como cualquier trabajo, ya me dicen ¿no?

Leticia (0:58:26h): Y hay algunos que lo utilizan las rúbricas para conocer un poco hasta dónde deben trabajar

Informante 2 (0:58:34h): Así, como lo mínimo que pueda entregar y pase

Leticia (0:58:36h): Sí ¿no? Estás en contra así, de que la usen también así, vale, vale

Informante 2 (0:58:42h): Sí, hay de todo

Leticia (0:58:43h): Hay de todo, yo entiendo que claro que hay gente que también si no tiene tiempo y tal, pues que a veces también vaya uno...

Informante 2 (0:58:53h): Te dicen – No, si paso, si alcanzo a pasar a ver cómo voy, de repente sí es como ya mañana ¿no?

Leticia (0:59:00h): Vale, vale, pues nada que yo creo que sí he recogido todas las preguntas que había pretendido en la entrevista y bueno darte las gracias por la información tan [no se entiende]

Informante 2 (0:59:15h): Espero que te sirva

Leticia (0:59:16h): Sí, desde luego y además muy relevante para...

Informante 2 (0:59:20h): Para tus intereses ¿no?

Leticia (0:59:22h): Para mis intereses y bueno para mi estudio y ya incluso cuando ya tenga todo recopilado ya intercambiaremos incluso puntos de vista que seguramente pues de cierta forma quisiera dejar abierta un poco la entrevista por si a lo mejor pues más adelante surge alguna pregunta

Informante 2 (0:59:42h): Sí, sí, claro que sí

Leticia (0:59:44h): O curiosidad, pues muchas gracias

Informante 2 (0:59:48h): Gracias a ti

Leticia (0:59:49h): Y encantada de conocerte

Informante 2 (0:59:50h): Bye

Transcripción. Entrevista Informante 3

Ciudad de México, lunes 04 de julio de 2016

Leticia (0:00:00h): Buenos días Informante 3, encantada de saludarte

Informante 3 (0:00:09h): Yo también, de conocerte

Leticia (0:00:10h): Bueno, para comenzar la entrevista que me comentaras algún proyecto de innovación relacionado con las competencias o tú misma cómo ves el enfoque por competencias actualmente en lo que es el sistema educativo, tanto si me lo quieres decir como en secundaria y prepa como a nivel de sistema universitario

Informante 3 (0:00:34h): Bueno, lo que yo sé es que en el educación básica sí están enfatizando a través de la SEP la enseñanza enfocada en competencias, sin embargo, ya en nivel bachillerato al cuál pertenezco que es el CCH que corresponde a nivel medio superior de la UNAM, de manera explícita no manejan directamente el enfoque por competencias, es multidisciplinario, en mi caso particular que corresponde al área de talleres, así se le llama, pero básicamente es español que aborda lectura y escritura y para hacer más precisas las materias que he impartido se llaman taller de lectura, redacción e iniciación hacia la investigación documental, es muy largo el término y se conoce más fácilmente por [...] y también doy taller de comunicación, en el CCH son 4 áreas, talleres que es donde yo pertenezco, ciencias experimentales, historia y matemáticas, ahora bien de acuerdo a los programas de estudio que justamente en este semestre se van a aplicar en el siguiente semestre los nuevos, solamente para primero y segundo semestre lo que te puedo decir es que no han cambiado mucho con los anteriores, los que han sido vigentes hasta ahorita, retomando tu pregunta del enfoque de competencias, los programas están básicamente enfocados al desarrollo de determinados conocimientos, habilidades y actitudes, así tal cual, claro que una competencia implica eso, pero que te ponga explícitamente tal competencia no, viene por aprendizaje, ¿qué aprendizaje queremos lograr en el alumno? Que sea competente en una lectura práctica no viene como tal por ejemplo, dice que se pretende que el alumno sea lector crítico, que reflexione, que analice textos, así se viene y en el desarrollo de los programas de estudio se desglosa básicamente por aprendizaje, propósito, temática y ya el planteamiento era, viene por conocimientos, habilidades y actitudes

Leticia (0:03:18h): O sea que todavía va separado como los objetivos

Informante 3 (0:03:20h): Exactamente viene de ese modo desglosado y no como en otros programas de escuelas particulares donde sí viene claramente el enfoque por competencias, desde un ámbito más administrativo desde su origen, aquí en la UNAM no, en facultad creo que va más o menos igual y de mi experiencia en bachillerato que son 16 años no ha cambiado y viene desglosado muy concreto por conocimientos, habilidades y actitudes, ahora bien, ha habido un dilema porque se ha criticado que se enfatiza mucho los conocimientos actuales, concepciones, definiciones, en fin, términos muy concretos se desarrolla un poco menos las habilidades y casi no la mente o más bien no se contemplaba de manera explícita las actitudes, ahora en el nuevo se quiso remediar un poco esa deficiencia en cuanto a las

actitudes y resulta que ahora sí ponen explícitamente lo mismo, aprendizajes, propósitos, temáticas, conocimientos, habilidades y ahora sí viene actitudes

Leticia (0:04:43h): Cree que con el nuevo modelo que están implantando de competencias creo que se acerca un poco más

Informante 3 (0:04:49h): Sí

Leticia (0:04:50h): Y respecto a este cambio que va un poco en la dirección del enfoque aunque no sea el enfoque propiamente dicho ¿cree que ha provocado transformaciones más o menos importantes en la forma de diseñar y desarrollar el currículo en las aulas?

Informante 3 (0:05:12h): No, se sigue enfatizando ya en la práctica y te lo digo por experiencia, ya en la práctica se enfatiza más por temática inclusive, más que por aprendizaje

Leticia (0:05:26h): Y ¿qué diferencia es está?

Informante 3 (0:05:28h): Hay una desvinculación en el mismo programa, no siempre pero en algunos caso, no hay vinculación ente lo que dice que puede ser muy ambicioso y que se escucha muy bonito, se lee muy bien y luego no hay coherencia con ciertas temáticas, por ende tampoco va a haber coherencia con ciertos conocimientos y habilidades y actitudes y en el último programa parece que pasa algo similar, en ciertos aprendizajes no hay cierta relación con temática, pero sobre todo las actitudes están desvinculadas, vienen solamente como un pegote, ah y como actitudes el alumno será tolerante a la opinión de los demás y ya

Leticia (0:06:18h): Wow, espera

Informante 3 (0:06:21h): Sin olvidar que tampoco vienen

Leticia (0:06:42h): Si pudieras repetirme la parte de la diferencia de si ha habido transformaciones o no en el tema del enfoque, me estabas diciendo que el incorporar las actitudes, sí lo han incorporado, pero a nivel práctico en el aula no se ha dejado sentir

Informante 3 (0:07:00h): Exactamente y nada más se mencionan las actitudes de manera explícita, pero no se dice el cómo o de qué manera, en algunas actividades se contempla, pero no viene de manera precisa, clara ni pertinente ni tampoco vienen sugerencias de evaluación, incluso para con las actitudes el dile ha sido bueno ¿cómo evaluamos actitudes, cómo haríamos una rúbrica para ver actitudes? Ese ha sido un hueco y una problemática muy importante que a la fecha con los nuevos programas que se van a implantar a partir de agosto que viene no está eso resultado, ni siquiera como propuesta, porque ya en la práctica también vemos que es muy complicado, también los programas pueden ser perfectos, pero en la práctica es muy difícil

Leticia (0:07:48h): O sea que queda explícito que hay que evaluar las actitudes, pero no se explica cómo

Informante 3 (0:07:52h): Nada más, hasta ahí

Leticia (0:07:55h): Ni con qué herramientas, ni con qué

Informante 3 (0:07:57h): Nada y claro, en el anterior programa que fue vigente hasta este último semestre ni siquiera se pone de manera explícita, se focalizaban en conocimientos, pero repito, el problema que veo

es que no hay ligadura a veces, no siempre, entre el aprendizaje que puede ser muy ambicioso para con la temática misma y por ende con las competencias

Leticia (0:08:29h): O sea que no hay un alineamiento

Informante 3 (0:08:31h): No, en algunos casos sí, pero en muchos otros no, entonces si hablamos del enfoque por competencias, en el CCH se ve de manera separada en teoría conocimientos, habilidades y actitudes, pero justamente considero desde mi punto muy particular que esa separación la quieren hacer tan precisa, pero que lo que falta es justamente cómo hilarlas y eso sale contraproducente, no se ve el alumno será competente en, sino el alumno adquirirá la habilidad de, o reconocerá tal cosa o tal concepto, identificará tales elementos, reflexionará sobre

Leticia (0:09:18h): Pero no lo hacen en un contexto con todos los conocimientos, habilidades y actitudes integrados

Informante 3 (0:09:23h): Integrado no, separado solamente, y a veces sí cuadra, muchas veces no y sin volver a recalcar lo de las actitudes, totalmente como un parchecito o como un resultado de si tienes tales conocimientos y tales habilidades

Leticia (0:09:40h): Se sobreentiende que podrás adquirir ciertas cosas

Informante 3 (0:09:48h): Podrás adquirir ciertas habilidades, así sigue siendo el hueco que puedas llenar ahí en los nuevos programas

Leticia (0:09:55h): Y ¿crees que en el sistema universitario está pasando algo parecido o cómo crees que los maestros lo ven?

Informante 3 (0:10:04h): ¿Los profesores de licenciatura?

Leticia (0:10:06h): Sí, los de la normal, no sé ¿cómo crees tú, crees que en el sistema universitario está pasando algo parecido en lo que ocurre en el bachillerato o en la prepa?

Informante 3 (0:10:21h): Lo que ocurre específicamente en el bachillerato para luego yo jalarlo a otros niveles, dentro de mi experiencia, con los profesores del bachillerato es que falta mucho que se preparen justamente en el ámbito de competencias, las condiciones han sido difíciles en distintos niveles de profesores, hay de asignatura, hay de carrera y los profesores de asignatura son jóvenes que tienen muchas ganas se enfrentan a una situación en la que se les exige mucho, que se preparen, sin embargo se les dan cursos aislados sobre la disciplina y también en el aspecto pedagógico, muchos profesores entran sin experiencia didáctica, son recién titulados de x disciplina, química, derecho, biología, psicología y llégale a dar clase, así

Leticia (0:11:24h): Tal cuál

Informante 3 (0:11:25h): Tal cual, entonces dime que noción tienen de competencias, claro con el tiempo poco a poco se van preparando, hay alguno otro curso de competencias, pero no se le da la relevancia que se requiere, son cursos que tienen que ver con las disciplina, con estrategias pedagógicas, con el uso de la tecnología si hay, pero cursos suficientes sobre el enfoque de competencias en el ámbito universitario hablando de la UNAM o en bachillerato sobre todo no lo hay, pero ahora bien, los profesores también de facultad, considero que muchos tienen la misma situación, titulados, jóvenes pero que en lugar de dar en bachillerato tienen un grupo en facultad e igual da tu disciplina porque lo que importa, entre comillas, es

tu disciplina y a ver cómo le haces, eso ya es secundaria, la experiencia ya poco a poco vas a aprender a dar la materia

Leticia (0:12:31h): En la universidad crees que falta lo mismo, la misma capacitación que no está bien controlada

Informante 3 (0:12:36h): Sí, considero que sí, eso en cuanto al profesor, sin hablar de las deficiencias de las competencias de los alumnos en distintos ámbitos como llegan a la facultad y que se arrastra desde bachillerato, yo siempre digo es que el bachillerato es muy interesante y es muy complicado porque ahí está el sándwich, generalmente echamos la culpa a los niveles anteriores, por ejemplo, en secundaria no les enseñan, vienen mal de secundaria, en facultad seguramente dicen es que de prepa vienen mal, no saben leer, no saben escribir y por un lado los de facultad tienen razón, la responsabilidad nos toca a los de bachillerato porque en esa etapa de vida los jóvenes tienen las capacidades para poder lograr y ser competentes siempre y cuando el profesor les ayude a desarrollar y a ser críticos, reflexivos, consientes sobre sus propias competencias

Leticia (0:13:04h): En ese sentido por ejemplo como ves tú por ejemplo la separación entre las competencias genéricas y las específicas, por ejemplo crees que se deberían trabajar las competencias genéricas de forma más explícita o lo explícito que se está considerando e incluso que se está evaluando

Informante 3 (0:14:09h): Yo creo que sí, yo soy muy, no sé cómo decirlo, a mi si me gusta que mis alumnos conozcan los términos teóricos, muchos dicen que hay que ser más empíricos por la edad en la que están, no importa que no se aprendan el dicho concepto, a mi si me gusta porque eso los hace ser más conscientes de lo que están aprendiendo ¿yo les digo qué están aprendiendo hoy? Ahí está el aprendizaje, lo logran o no y si no lo logran pues no es pecado, pero eso les permite ser consientes en qué están, sin embargo, lo mismo debería ser para las competencias, en qué son competentes y en qué no, cuáles son esas competencias genéricas, porque les permite visualizar para dónde van o en qué nivel se quedan, nadie podemos ser competentes en todo, ni en todas las baterías, volviendo al bachillerato pueden sacar 10 en todo, por ejemplo, cómo podríamos hablar de que un joven es competente en matemáticas, pero en historia o en español no o al revés

Leticia (0:15:17h): Es que yo creo que realmente la competencia no es que tenga máximo nivel de competencia o mínimo, pero sí es verdad que como la competencia no se adquiere en un curso o momento determinado sino que se adquiere a lo largo de un proceso, claro, a mi lo que me preocupa más en mi estudio ¿cómo se está desarrollando en este proceso y luego como de explícito se está haciendo? Porque luego que pasa igual que en el modelo antiguo que las actitudes y las habilidades se dejan por supuesto de que se están alcanzando

Informante 3 (0:15:53h): Como un resultado inherente que a fuerzas vas a obtener

Leticia (0:15:55h): Pues el tema de las competencias que es como el siguiente modelo, parece que va a llevar los mismos pasos que el anterior, entonces claro para hacer una reflexión, oigan señores que estamos haciendo lo mismo que anterior y anterior y anterior, entonces por ejemplo, aquí hago énfasis en la importancia de evaluar las competencias genéricas entrelazadas con las específicas, no sé por ejemplo la competencia de comunicación escrita y oral ¿crees que se está haciendo esa evaluación explícita? Tú como especialista en ese campo te pregunto

Informante 3 (0:16:38h): Pensarlo muchísimo, si se evalúa de manera concreta esa competencias, definitivamente no, no, no se logra, así sencillito, el programa pretende en varias materias y en áreas,

según yo no nada más en la mía que el alumno debe ser lector crítico, así de sencillo y de padre y de ambicioso, pero en la práctica ves que por ejemplo, la lectura disciplinaria no se maneja como tal, no se les enseña a los alumnos a leer para historia, para ciencias, para matemáticas que leer para español, creen que esa competencia ya es inherente a la persona, ya saben leer

Leticia (0:17:28h): Sí que cuando llevan la disciplina, por ejemplo en historia, ellos ya entienden que la lectura de historia ya es algo que ya lleva ahí implícita el aprendizaje

Informante 3 (0:17:38h): Exactamente que decodifican exactamente del mismo modo un texto por ejemplo histórico que uno literario, por ejemplo, por ende en la evaluación no se contempla, la materia que más cerca sería la mía, taller de lectura y redacción, ahora bien, ya avocándome ahí sí se es más concreto, por ejemplo la temática comunicación oral que se va a evaluar, aterrizando en volumen, entonación, propósito comunicativo que lo cumpla, hasta ahí y dónde están las actitudes, a lo mucho se hila la escucha atenta a partir de lo que escuchas no del que expone, aunque ya cuando respondes porque escuchó bien y en fin y atiende preguntas y respuestas, a lo mucho puede ser esa, en un tema específico de la materia

Leticia (0:18:36h): Y disculpa, tengo la duda, esto que tu llamas taller de lengua y literatura es una materia dentro de la asignatura o es algo que

Informante 3 (0:18:47h): No, es la materia de español digámoslo así

Leticia (0:18:51h): Es como la asignatura

Informante 3 (0:18:55h): No más es que es muy largo el título, que ya te lo dije en un principio, taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental,

Leticia (0:19:00h): Ahí es donde a lo mejor se trabajaría más la competencia de comunicación escrita, oral, la lectura

Informante 3 (0:19:05h): Escriben diferentes tipos de texto, expositivos, narrativos, argumentativos, en el anterior programa iban como que en niveles y ahora ya están los tres modos discursivos desde primer semestre, lo cual a mí me parece más pertinente, desde primero ven argumentación, antes no, antes hasta tercero porque no eran capaces de argumentar, por supuesto que si se les forma y si se les permite opinar, tener viva voz pero con coherencia y que argumenten con evidencia, sino mejor no, entonces se les va formando y el nuevo programa permite un poco eso y como actitudes ahí se enfatiza mucho en la argumentación por ejemplo el respetar la opinión del otro, básicamente, pero hasta ahí

Leticia (0:20:00h): Son poquitos me imagino los indicadores de actitudes y habilidades incluso, tal vez, O sea está más descompasado en relación a los conocimientos que me imagino que se verá un hueso mayor, sigue siendo el fuerte o lo más importante, entre comillas, lo conceptual, los conocimientos. Por ejemplo si en el sistema universitario se está extrapolando el sistema así ¿crees que hay esa descompensación también?

Informante 3 (0:20:30h): Yo pienso que sí, de hecho eso sí estoy segura, en facultad también se quejan mucho de que los jóvenes no sepan leer, los de Química, Medicina, no nada más Letras, por qué, justamente porque no se les enseñó en el bachillerato esa lectura en las disciplinas que conformaría una competencia y como así no está estipulada, no se va a lograr, solamente repito viene como lector crítico y para ser un lector crítico, qué conocimientos se requieren, habilidades y actitudes, por ahí va el asunto, pero como competencias como tal no es así y pues sí es un problema muy fundamental en facultad, me

atrevo a decir que en general el problema es la lectura, llegan sin esas bases de cómo leer los historiadores, los médicos, los físicos, los químicos, porque desde bachillerato no se les fomentó esa parte

Leticia (0:21:29h): Y ¿crees que debería considerarse y evaluarse explícitamente las competencias incluso así por competencia en comunicación? Porque no sé qué opinas incluso del resto de competencias o de áreas transversales, no sé por ejemplo, el trabajo en equipo, la iniciativa, la investigación, las competencias o la capacidad de gestión de la comunicación

Informante 3 (0:21:58h): Eso sí vienen en los programas de las 4 materias, perdón, 4 áreas, pero considero que vienen desligadas, viene inherente por ejemplo a las habilidades, trabajará en equipo, colaborará

Leticia (0:22:17h): Y luego se hace una evaluación explícita de eso, si ha trabajado en equipo, si colaborará

Informante 3 (0:22:025h): La sugerencia generada en cada programa pero eso ya es parte de cada profesor y te puedo decir que muchos profesores no se avocan a eso, se avocan a exámenes fríos, individualizados y nada más

Leticia (0:22:41h): Claro, porque por ejemplo los que pudieran evaluar son los del trabajo en equipo ¿cómo lo hacen, con qué instrumentos o cómo dejan evidencia de que hay un trabajo en equipo?

Informante 3 (0:22:54h): Bueno te puedo hablar de mi experiencia y de mi área, son grupos para empezar muy grandes, de 55 alumnos, en mi plantel, en otro a donde voy a estar son 60

Leticia (0:23:08h): Dios mío que bárbaro

Informante 3 (0:23:10h): De entrada te ves obligada a ser estratégico como profesor, con o sin experiencias

Leticia (0:23:15h): Y creativo

Informante 3 (0:23:17h): Y a hacer actividades que permitan el trabajo en equipo, porque no pudieras revisar 60 trabajos diarios, o 60 escritos diarios y por eso bueno exámenes, algunas veces, yo de hecho no, pero el trabajo en equipo en talleres se aplica básicamente a la escritura colaborativa, sería lo ideal, la escritura epistémica en verdad colaborativa, sería un buen recurso el uno de las tic, claro a través del apoyo y orientación del profesor, si nada más los ejes libres qué va a pasar, que uno trabaja y los demás no hacen nada, para hacer más específica el trabajo en equipo en nuestro caso que es área de talleres, se llaman talleres porque contempla varias materias, TELERID que es la mía, comunicación, hay latín, griego, diseño, en fin, porque talleres, porque esa área tiene materias en las que se fomenta bajo programa que los alumnos trabajen en forma de taller, es decir que trabajen en clase, que actúen en clase, no son tan teóricas, a través de distintas estrategias, quizá es el área que se apega un poquito más a lo que me preguntas y ya yendo a la materia en particular, escribe en equipo ¿cómo? Tienen que buscar información en equipo, realizan lecturas, todos deben de leer pero a fin de cuentas otra, hacen fichas de trabajo, todos que van complementando para conjugar un solo trabajo de investigación por ejemplo, hacen su borrador, en fin, sin embargo eso es lo que más se hace en talleres, ahora hay que ver cómo, hay problemas con los alumnos, generalmente se dividen los trabajos y si se les pide leer todo no lo hacen

Leticia (0:25:26h): Se lo reparten

Informante 3 (0:25:27h): Se lo reparten, entonces a veces el profesor en el aula no puede controlar eso, en el aula perdón sí, la clase, pero fuera del aula no, no le consta que de veras leyó el otro a reserva de otro tipo de estrategias donde te permita asegurar a través de fichas, etc., pero eso es muy complicado y te lleva mucho tiempo y para luego evaluar 60 alumnos, a veces eso nos rebasa y te hablo cuando sí se les pide de ese modo, habrá profesores que no les importa, lo piden individual, les dice váyanse háganlo y ya y no orientan, no guía la escritura, no guía la lectura, formas de lectura, exploratoria, analítica, crítica, no la guía

Leticia (0:26:20h): Y ya por ejemplo si te pregunto sobre otras, porque las competencias más específicas, pues es el tema del desarrollo de la comunicación escrita

Informante 3 (0:26:29h): Oral y escrita sería la predominante y la lectura, por supuesto

Leticia (0:26:34h): Y bueno, pues en tu caso es más concreta, pero luego se tienen en cuenta otras áreas más transversales dentro de tu asignatura, no sé por ejemplo el tema de la creatividad, o el tema del desarrollo de la innovación, O sea competencias que son incluso más interpersonales o más sistemáticas, que no son solo instrumentales, no sé ¿qué opinas tú de eso?

Informante 3 (0:27:06h): Eso fíjate que casi no, como que es muy focalizado eso por materia, eso que tú me planteas sí viene un poco en comunicación, en telerín no, en comunicación hay un aprendizaje que es el producir un mensaje alternativo y se avala por la creatividad del alumno, ahí sí, por ejemplo

Leticia (0:27:31h): Pero no son competencias genéricas que se van desarrollando en todas las materias, sino que vienen aisladas en cuestión de a cuál le ven la mejor

Informante 3 (0:27:41h): Y dispersas

Leticia (0:27:42h): Y por ejemplo cómo crees que el trabajo cuando pasan al sistema universitarios ¿crees que ese trabajo sí se hace más en sistema universitario o se sigue la misma línea que en la prepa?

Informante 3 (0:27:55h): Yo creo que sí un poco más

Leticia (0:27:56h): ¿En el sistema universitario hay más transversalidad?

Informante 3 (0:28:12h): Yo creo que sí, no aseguro, pero de mi propia experiencia con profesores o mi propia experiencia como estudiante de facultad sí, me atrevo a decir que sí, la cuestión es que de bachillerato los chicos vienen como dispersos, porque no conciben eso, no analizan eso, soy creativo, no soy creativo

Leticia (0:28:23h): Pero trabaja por ejemplo creatividad en el sistema universitario, ya incluso tú como estudiante aquí y con lo que hayas comentado con otros profesores de universidad ¿crees que se trabaja creatividad pero se evalúa explícitamente como tal?

Informante 3 (0:28:37h): Ah no

Leticia (0:28:38h): Es ahí donde ando un poco muy...

Informante 3 (0:28:43h): No, de hecho también el bachillerato, pese a que está en el programa el ser creativo, pues nada más un punto a evaluar es creativo, fue creativo su tema, fue original, hasta ahí, como tal a fondo no

Leticia (0:29:00h): Claro, no hay evidencias de cuánto fue creativo o en qué momento o quienes fueron creativos o qué creó que fuera creativo

Informante 3 (0:29:08h): No

Leticia (0:29:15h): A eso me venía a decir y ¿en el sistema universitario cómo crees el tema de la evaluación de los aprendizajes estos abstractos o que a veces son un poco menos tangibles, pues por ejemplo pensamiento crítico, cómo evalúas tú si tu alumno es crítico o no crítico, O sea has hecho instrumentos específicos para evaluar eso o has redactado una evidencia específica para evaluar?

Informante 3 (0:29:39h): ¿ya en mi caso particular? Sí, yo lo hago, si de veras quiero ver lo crítico requiero un instrumento específico y no es nada fácil y también depende en qué, por ejemplo lectura o nada más la lectura o la escritura de algún texto en particular por ejemplo argumentativo, es diferente, yo creo que todo yo no podría o incluso una exposición y qué tanto aportó de sí mismo, en fin, por ejemplo la lectura crítica tiene que ver con el análisis y la síntesis de la información del texto que está leyendo, eso sí lo puedo evaluar y lo jalo por ahí, la escritura donde de veras él plantee sus argumentos y sea crítico, lo que voy a evaluar en ese caso muy particular es qué argumentos da y si sus argumentos son válidos o no y qué tipo de evidencias usa y desde mis perspectiva es la forma en que yo pudiera evaluar lo crítico solamente en esos sentido

Leticia (0:30:53h): Y por ejemplo respecto a la evaluación de esos contenidos qué instrumentos de evaluación sueles utilizar

Informante 3 (0:31:04h): En el programa no viene, nada más viene que se evaluará qué argumento, que de una opinión

Leticia (0:31:10h): Aja, pero las técnicas y los instrumentos de evaluación pues no

Informante 3 (0:31:16h): Son sugerencias como esas, lectura crítica, se evaluará que el alumno comprenda el texto, que identifique argumentos del autor, hasta ahí, no dice más, en escritura igualmente, que el alumno elabore un artículo de opinión, donde plantee una tesis, argumentos, conclusiones y todo, lo que yo te comento es que yo sí hago los instrumentos porque yo sí me voy a lo que tienen que producir, primeramente que lean mucho en fin y que planteen una tesis propia a partir de sus lecturas propias porque hay que ligar siempre lectura y escritura, no pueden ir desligar, entonces primeramente que generen una opinión y después tengo que ver qué tan competentes son desde mi punto de vista como yo voy a ver cuántos argumentos producen, si producen mínimo 3 están en un buen nivel

Leticia (0:32:09h): Aja, que seso sería por rúbrica

Informante 3 (0:32:10h): luego yo voy por mi cuenta, muchos maestros no lo hacen, simplemente opina, qué opinas del aborto, qué argumentos das

Leticia (0:32:22h): Y por qué crees que todavía el tema de la evaluación realizada un poco así como tú la planteas no está significando muy bien el sistema, porque no se avanza para el enfoque este más de competencias

Informante 3 (0:32:37h): Claro de una evaluación más

Leticia (0:32:38h): específica o más formativa

Informante 3 (0:32:39h): Pues porque no te obligan, te vienen sugerencias, no te lo exigen, lo dejan mucho a la responsabilidad del profesor, otra el profesor no se prepara para la evaluación, todavía siguen con esa tradición de la enseñanza avocada a conocimientos, o a veces a habilidades y actitudes, pero me refiero que no las integran, sino como separadas, pero predomina lo de los conocimientos, ahí creo que está un poquito el meollo, obviamente actitudes ni se diga y casi no se integra y a parte se tiene esa visión positivista, analiza e identifica y ya con eso, pero una integración repito en un escrito que sería un producto muy rico para ver esa subjetividad y ese aprendizaje más real de si el alumno es crítico o no le corresponde al maestro y como luego a ellos no les interesa mucho o les lleva tiempo generar un instrumento, no lo hacen

Leticia (0:33:51h): Y por ejemplo en relación al tema de las rúbricas, me imagino que muchos conocimientos los evaluarás con rúbricas, pero ¿qué tal te parece por ejemplo el diseño de rúbricas, te parece fácil?

Informante 3 (0:34:09h): Bueno no, de entrada no se me hizo fácil, ya me habitué a través de sus años gracias a bueno a la doctora Frida y de justamente de ahí aprendí que una rúbrica no es nada fácil como se puede decir, porque también muchos profesores lo dicen muy fácil, rúbrica, rúbrica, para todo, pero ni las hacen ni mucho menos la saben hacer o la confunden con lista de cotejo, yo veo muchas listas de cotejo, tuvo tal extensión sí o no, volumen, entonación pertinente, no pertinente y hasta ahí, O sea ni lista, quién sabe qué hacen, pero un rúbrica como tal no, entonces a mí se me ha hecho difícil pero interesante ir haciendo rúbricas, porque también considero que una buena rúbrica es un esfuerzo del profesor, es un trabajo de él, pero que también permite a los alumnos tener conocimientos y conciencia de lo que está aprendiendo, yo postulo que la rúbrica o los instrumentos de evaluación deben de ser conocidos por los mismos alumnos inclusive antes de, deben saber qué se les va a evaluar y cómo, entonces un reto al hacer rúbricas desde mi experiencias es que los criterios y niveles de desempeño sean totalmente acordes comprensivos, directos y avocados al alumno, no al profesor, porque un error priInformante 11 que hay cuando se usan rubrica, porque no se usan mucho, pero cuando se usan, las uso, trato de usarlas casi siempre es que los alumnos comprendan el lenguaje de dicha rúbrica, si los alumnos no entienden esa rúbrica aunque yo se las de muy bonita ¿dime de que les va a servir? Y me tardé un año en hacerla por ejemplo ¿yo? un reto más es que esa rúbrica sea pertinente y enfocada y avocada directamente hacia ellos y que ellos ahí aprendan de la misma rúbrica a partir de su lenguaje y conocimientos y niveles y criterios que se les va a avaluar, tienen que ir timando conciencia y razonando ah! Me falta esto, me dobra esto y no porque se les pida siempre el excelente en todo, pero toman conciencia y esas rúbricas sí pueden in enfocadas al menos indirectamente en las competencias como te decía, yo quiero que sea un escritor crítico, digámoslo así, pues qué escrito le voy a pedir, qué extensión, porque tampoco ya podría con todo, que extensión o cuántos párrafos, que pido en uno, qué pido en otro, qué argumentos hay o cuántos pido o cuántos das y yo pido de tres, ya un alumno que de 5 argumentos es porque de plano para mi es excelente, con tres, y eso sí ya sería en facultad, pero qué es un argumento, ojo, el argumento no es una línea, es dar una razón con suficientes pruebas y en un argumento se pueden extender mucho si quieren y yo siempre apelo que un argumentos es búsqueda de pruebas o de evidencias y una razón puede tener dos pruebas o tres, cuatro, depende los autores, les pido tres razones y eso conforma un argumento, yo por reos les digo mínimo, eso es proceso y es con los meses, primero un argumento que es una razón y varias pruebitas y así van avanzando hasta que les pido 3 razones, pero al decir razones ¿qué implica? Se ramifica y pueden hacer 3 cuartillas o 30 hojas, ya depende

Leticia (0:37:55h): Ya la extensión que ellos

Informante 3 (0:37:56h): Porque parten de una razón y tienen que buscar evidencias, tienen los medios o formatos y por ende van a leer de manera crítica, entonces

Leticia (0:038:10h): Y te cuenta por ejemplo establecer criterios más abstractos, porque por ejemplo si tienes que plantear que desarrolle los tres argumentos de forma creativa y entonces el alumno que ha llevado unas veces y te ha preguntado, pero bueno maestra ¿qué entiende ustedes por creatividad? Ahí sí que hay que dejarlo más evidente con la rúbrica ¿te ha pasado alguna vez?

Informante 3 (0:38:33h): No, lo que sí me he encontrado y que yo valoro mucho, eso a mí no me afecta ni mucho menos, al contrario valoro más es qué tipo de argumentos dan y yo les apelo mucho porque también han argumentos subjetivos, creencias, vivencias propias

Leticia (0:38:51h): ¿lo evalúas eso también?

Informante 3 (0:38:52h): Porque es un argumento, puede conformar un argumento, depende el texto argumentativo que hagan, más por ejemplo en el ensayo, porque también un problema en la escritura es que hay renuencia de ellos o miedo a meter de ellos mismos y cuando argumentamos debes de defenderlo y saber que eres tú la que piensa, razona y opina, lo que me he fijado es a que planteen de manera coherente ese tipo de argumentos más subjetivos, yo iba ayer en el metro y me pasó esto y el otro, que sea coherente, porque no van a divagar a hablar por hablar, si lo dicen es por algo, mi vecina se prostituye y me comentó qué, pero a donde lo vas a hilar, a qué razones, a lo que he llegado más o menos es a eso y así como meten subjetividades o argumentos de ese tipo

Leticia (0:39:54h): También lo evalúas

Informante 3 (0:39:57h): Y también argumentos, revista, diarios, porcentajes, investigaciones, artículos que tienen que leer chiquitos y de ahí sacar sus sustento, sus evidencias

Leticia (0:40:07h): Y por ejemplo respecto a las evidencias ¿ellos las conocen desde el primer día de las rúbricas, ellos conocen los criterios de evaluación?

Informante 3 (0:40:19h): Claro, pero a la vez les voy explicando, por supuesto

Leticia (0:40:23h): ¿Y ellos por ejemplo, no sé, tú diseñas las rúbricas o las díselas conjuntamente?

Informante 3 (0:40:28h): Yo inicio, pero las vamos compartiendo

Leticia (0:40:32h): Tú haces la escritura

Informante 3 (0:40:034h): De momento yo, porque también se dice que los alumnos deben colaborar, en este nivel bachillerato me atrevo a decir que todavía no

Leticia (0:40:46h): No tienen madurez por ejemplo

Informante 3 (0:40:53h): A ellos se les dificultaría decir qué quiero que me evalúen

Leticia (0400:56h): Tienen muy claro que aun que ni el profesor, entonces imagínate para el estudiante, sí en estado de la prepa o en el nivel universitario desde tú opinión

Informante 3 (0:41:09h): Por supuesto que sí y es lo ideal, ahora en bachillerato lo que sí hago, sí inicio como el producto no es luego, luego, es el proceso o depende por mes de la unidad, etc., lo van

conociendo, se puede ir refinando y conforme ellos van a preñdiendo ya que terminen obviamente, ya tienen la versión, la idea de cotejar que la rúbrica funcione o no al menos en las posibilidades mías es ¿quedó la rúbrica comprendida? Explica entonces qué tienes que hacer, en qué niveles, los conceptos, etc., no yéndome a lo que esté criticando de los conceptos, pero sí a tales aprendizajes, a tales acciones qué vas a hacer

Leticia (0:42:01h): Entonces realmente sí la consensuas con el alumno

Informante 3 (0:042:04h): Pero en el proceso, por supuesto, pero parto yo primero, son chicos de 15 años, y aunque tienen la capacidad, pero depende de cómo se les enseñe, pero así como llegan de momento no, no saben pero ni qué onda

Leticia (0:42:19h): Y por ejemplo la ponderación a medida que ellos van viendo el proceso, me imagino que la rúbrica se va cambiando, va progresando hacia algo más ajustado a ello, la ponderación en ese sentido también la consensuáis, si has dicho, tenéis que hacer 3 argumentos, a los mejor te dice el alumnado ay pues creemos que no nos va a dar tiempo, mejor nos pone dos, ellos tienen voz ahí

Informante 3 (0:42:48h): Pero bien y no 3 medio mal

Leticia (0:42:49h): Pero por ejemplo ellos tienen voz para hacer algunos cambios en los criterios y en los niveles de desempeño, te pregunto

Informante 3 (0:43:00h): Claro, para que ellos los cambien no, fíjate que no, a lo mejor me voy muy dura, lo que yo critico yo lo soy, pero porque es difícil es hacer eso, sí se puede y en lo posible, porque hay que ver quién si un equipo sí se esforzó más, el tema fue más complicado, hay menos información y ahí sí ajustamos, ahí sí, si no hay tanta información ok denme dos, no 3, eso sí lo hago, pero lo demás de ajustar muy continuamente con ellos o que a su gusto a veces no es posible, justamente porque desde un principio se están dando los parámetros

Leticia (0:43:43h): Claro, también bajo tu criterio, O sea entiendo que una rúbrica es una negociación entre lo que tú le demandas y lo que ellos se van a ver, perfectamente como un contrato de aprendizaje y entonces dentro de lo coherente dices, mira es que la presentación de esto nos va a llevar más tiempo, es más difícil coordinarnos, que a lo mejor la lectura individual nos resulta más fácil, entonces a lo mejor la presentación final debería valer más que la lectura individual, entonces te dicen ¿podemos cambiarlo? Tú en ese sentido ¿cómo lo ves?

Informante 3 (0:44:23h): Yo básicamente evalúo todo el proceso, a veces no le doy más peso a una cosa o a otra sino a todo, cómo lo van viendo, desde que escojan el tema hasta que entregan el producto final, obviamente yo no le doy importancia al producto final sino a todo el proceso, que fue la lectura comprendida, lectura analítica, las fichas bien hechas, que no plagien, el APA, el borrador, corrección del borrador, ya el final ya como que es el resultado de y si coincide, los que trabajaron medio mal, su trabajo mal, los que fueron trabajando bien, estoy segura que el trabajo va a quedar bien, no me preocupa, es todo el proceso y como los puntos están claros desde un principio y más en esa edad, es muy complicado porque muchos no lo hacen, les da flojera, se envician

Leticia (0:45:26h): Y ¿ellos respecto por ejemplo a las rúbricas hay buena aceptación de ellos, sí acogen bien el instrumento o no?

Informante 3 (0:45:35h): Sí, sí

Leticia (0:46:36h): O sea ¿te encuentras alguna resistencias de algunos que te digan es más trabajo o esto es complicado de entender?

Informante 3 (0:045:47h): Sí, justamente un poquito en ese sentido porque justamente lo difícil es que de veras haya coherencia profesor – alumno a través de la rúbrica, pero de ahí en fuera no ha habido en mi experiencia tanto problema a diferencia de otras materias que les clasifican con otras materias que le califican con un frío examen y ya, no me importas si vienes o no vienes te aplico examen y ya, pero conmigo ah no va a haber examen, eso como que los suaviza, pero vas a hacer trabajos escritos y con eso voy a evaluar, a lo mejor van viendo qué es más trabajo, más esfuerzo, se requiere más consistencia estar en clase, el que va trabaja, el que no va obviamente va ir bajando

Leticia (0:46:26h): Y la rúbrica que lo evalúen con ese instrumento

Informante 3 (0:46:28h): Y la rúbrica lo va permitiendo porque como va en varios subproductos van viendo que han cumplido

Leticia (0:46:32h): ¿Les resulta extraño que los evalúes así? ¿Qué opiniones te dan ellos respecto al sistema?

Informante 3 (0:46:37h): No están acostumbrados y les causa un poquito de ruido y mucho...

Leticia (0:46:43h): Pero les gusta

Informante 3 (0:046:44h): Sí

Leticia (0:46:45h): Por ejemplo ellos sienten que la retroalimentación es mayor, es mejor ¿cómo entienden ellos el proceso de la evaluación con la rúbrica?

Informante 3 (0:46:55h): No, sí, no ha habido grandes problemas, al contrario, el problema pudiera ser al revés que se confían y lo ven fácil y algunos van faltando o no producen o no trabajan con su equipo, por ende ya no cumplen, sí porque también la rúbrica debe de ser ajustada a que aunque el trabajo por ejemplo es en equipo, es muy difícil que de veras todos saquen todo, porque algunos no van

Leticia (0:47:23h): Y ellos que ventaja por ejemplo le ven a la rúbrica ¿te lo han dicho alguna vez? Esto es mejor porque me permite tal o me permite tal

Informante 3 (0:47:32h): Sí, porque les permite visualizar justamente qué les falta y qué no, en qué sentido o en qué aspectos son fuertes y en cuáles no, les permite visualizar y saber para donde van

Leticia (0:47:42h): Y alguna desventaja que te hayan dicho de la rúbrica por ejemplo

Informante 3 (0:42:49h): La desventaja en un principio o en algunos momentos, obviamente que no le entienden, en otros no le dan importancia porque la ven fácil, básicamente son esos dos y que no hacen examen, eso les gusta obviamente

Leticia (0:048:02h): Y que es una alternativa a la evaluación tradicional

Informante 3 (0:48:04h): Sí, obviamente

Leticia (0:48:06h): Y en el sentido a ti por ejemplo que cambio te produce el hecho de utilizar una rúbrica y utilizar un examen

Informante 3 (0:48:15h): Ay no, para mi es más trabajo la rúbrica, pero al ir la yo utilizando durante el semestre para mi es la vez más fácil de visualizar al grupo como tal, es una evaluación permanente, cualitativa, en cambio en un examen, hay me da flojera calificar 60 exámenes, prefiero trabajar en el semestre que así como que, porque aparte por mi materia qué tipo de examen es, escribir, leer, también es cualitativo, no es nada como en otras materias de opción múltiple, muy difícil para mis era hacer eso, prefiero rúbricas

Leticia (0:49:02h): Y por ejemplo el efecto que le das porque bueno, sí evalúas su proceso y también les explicas para calificar en el sentido, es que hay muchos profesores que me dicen, yo tengo un examen y una rúbrica, pero luego la rúbrica sólo la quiero para el aspecto más cualitativo, pero al final lo que me vale es la nota del examen porque tengo que dar un número ¿tú en ese sentido cómo le haces?

Informante 3 (0:49:24h): Ah, no yo sí la uso, sí califico a través de la evaluación de la rúbrica, más claro, lo que es inherente es asistencia a clases, participaciones

Leticia (0:49:34h): ¿Por ejemplo utilizas evaluación, los alumnos se autoevalúan con la rúbrica, haces autoevaluación a parte de la tuya?

Informante 3 (0:49:42h): Claro, porque como desde un principio ellos la conocen y saben ellos mismos, dan su criterio

Leticia (0:49:50h): Y ¿ellos se ponen también su nota? Es decir, tú les das la rúbrica y les dices ahora a autoevaluar y en qué nivel de desempeño crees que estás con esa evidencia, con esta, con esta...

Informante 3 (0:50:03h): Con la misma rúbrica hacen un breve comentario para justificar porqué, lo que si me falta que no he aplicado ahorita es por ejemplo, hacer un portafolio, en eso estoy, todavía no he podido, tengo mucho trabajo en el sentido, todos, pero como estuve en un concurso, te hablo de años, así como que, pero sí faltaría hacer ese portafolios para ellos mismo también entienda y entonces sí validen con la rúbrica, sería como para mi más Informante 9cedor, de momento no uso portafolios

Leticia (0:50:43h): Pero ¿sí se autoevalúan con rubrica no?

Informante 3 (0:50:45h): Sí y el portafolio entre comillas todavía me quedo humildemente en la recopilación de trabajos, todavía, a ver dame tu borrador, a ver qué sacaste, corriste o no corregirte, archiva todo, pero sí me gustaría llegar a un portafolio como tal, todavía no y justamente en eso estoy ahorita, en ese trance de que en el siguiente semestre como tuve un cambio justamente por la plaza y eso, ya hacer la planeación estratégica con el apoyo de las rúbricas y con portafolio

Leticia (0:51:23h): Y ¿la coevaluación la utilizas también?

Informante 3 (0:51:027h): Solamente con la rúbrica misma y con su comentario

Leticia (0:51:31h): pero por ejemplo se evalúan entre ellos

Informante 3 (0:51:35h): Ah, perdón, buena pregunta, yo creo que no entendí bien. Sí y no, sí porque con la misma rubrica que estamos manejando desde un principio en ciertos momentos por ejemplo tenemos un borrador y lo intercambiamos y entonces el otro equipo u otros compañeros evalúan al otro

Leticia (0:51:55h): Y ¿con rúbrica también?

Informante 3 (0:51:56h): Y van cotejando, sí, que son los mismos parámetros que usamos desde un principio eso sí, pero eso en el proceso no al final, ellos, la autoevaluación y la mía

Leticia (0:52:25h): Y a ver, ¿por ejemplo, consideras que la rúbrica ya también viene adherido a un contexto más evolucionado del tema de la evaluación?

Informante 3 (0:52:41h): O sea teóricamente hablando la literatura que ha habido del tema por supuesto que parte desde una visión más cualitativa sociocultural y me parece muy pertinente, claro que sí estoy de acuerdo, ahora ya en la práctica, como te decía pues todavía no, falta mucho todavía para que de veras los profesores se adhieran a esa práctica de evaluación, teóricamente se habla mucho y en los cursos también se postal, pero nada más

Leticia (0:53:16h): Y a nivel universitario ¿cómo crees que está esto de la rúbrica?

Informante 3 (0:53:21h): Yo creo que igual, básicamente exámenes

Leticia (0:53:26h): ¿Crees que todavía no ha habido ese cambio de concepción evaluativa hacia algo un poco más comprensivo?

Informante 3 (0:53:31h): No

Leticia (0:53:40h): Y por ejemplo, por curiosidad, cuando estuviste de estudiante aquí en la universidad, incluso en lo que es el posgrado y tal, sentiste que hacían una evaluación de competencias más genéricas, O sea es decir, si pues se evaluaba el trabajo escrito pero de forma explícita, luego la comunicación escrita y oral también explícita, la capacidad de trabajar de forma interdisciplinar, ya no sé, qué competencias crees que te evaluaban más cuando estabas aquí en la UNAM, competencias más específicas, más genéricas

Informante 3 (0:54:22h): Buena pregunta, yo creo que específicas, que era por ejemplo trabajos escritos, finales, básicamente, inherentes a la asistencia, ahí sí es muy diferente, porque como son grupos cortos, te hablo de 8, obviamente participas porque participas

Leticia (0:54:49h): Pero ¿te hacían una evaluación de tu participación por ejemplo?

Informante 3 (0:54:55h): No, yo creo que cada docente nos evaluaba todo eso, pero de manera explícita no y uno mismo lo sobreentiende, sé que debo participar, si me dejan leer, debo leer, sé que debo aportar, mi trabajo final, O sea uno mismo

Leticia (0:55:13h): Claro es que

Informante 3 (0:55:17h): En la licenciatura menos

Leticia (0:55:19h): Claro, yo estoy trabajando sobre el tema del estudio explícito o no de estas evaluaciones porque claro, luego uno da por hecho que al final de la carrera uno sabe exponer oralmente y luego cuando llegas, sí haz expuesto, pero en qué nivel sabes exponer

Informante 3 (0:55:44h): Sí, o lo comparto contigo de manera precisa que es lo que también para mi falta, no tampoco, harás un trabajo x con tales evidencias, se va sobreentendiendo lo demás

Leticia (0:56:38h): Es que el tema de lo explícito es algo que sí busco

Informante 3 (0:56:41h): Es lo que tú buscas, lo explícito, pero no creo

Leticia (0:56:44h): Sí especialmente, porque sí dicen, he adquirido las titulaciones en España hay una lista de competencias enorme sobre las competencias genéricas también hay que trabajarlas, pero luego ya ves sino las tienen explícitas

Informante 3 (0:57:00h): Tampoco están explícitas

Leticia (0:57:05h): Están explícitas a nivel de formato escrito

Informante 3 (0:57:10h): O como a quién, aquí están en aprendizajes

Leticia (0:57:15h): Pues fíjate, entonces claro, digo hay que trabajar todo esto, pero ahora cómo tienes evidencias de todo ese trabajo que hay ahí, pues tiene que hacerlo explícito de alguna manera y que tipo de competencias, porque a veces le dan mucha importancia a la comunicación oral y escrita que son muy importantes, pero hay que trabajar toda la rama de competencias que hay, desde las más interpersonales hasta las más instrumentales, las más sistemáticas, entonces bueno, en ese sentido ¿tú visión general de las facultades o de la universidad cómo crees tú o en que momentos está ahora mismo el trabajo por competencias?

Informante 3 (0:58:00h): Yo creo que no están explícitas, las que hay que sí aplican, es que las dan muy precisas, muy particulares nada más, no transversales, muy específicas

Leticia (0:58:12h): Específicas de cada materia

Informante 3 (0:58:13h): Nada más, importa esta materia o esta carrera y nada más, igual se refleja un poquito, ahí en bachillerato, los de historia es que sean reflexivos del contexto histórico y que conozcan y perfeccionen e interpreten su propia identidad, los de experimentales es más conceptual y de habilidades pues lo que hacen en biología, química, conocer e identificar mezclas, matemáticas ni te digo porque es donde todo el mundo reprueba, la más a acorde sería la mía que sí está muy clarito al menos leer y escribir, ser competente en la lectura crítica y en la escritura teniendo diferentes modos discursivos, ser reflexivo, crítico, interpretar varios tipos de textos, viene un poco más, pero te repito obviamente por el área

Leticia (0:59:17h): Por el área que es más marcada

Informante 3 (0:59:18h): Pero transversales me atrevo a decir que no y en facultad tampoco, transversales no creo, pero sí muy disciplinarias más precisas que bachillerato sí

Leticia (0:59:30h): Y en relación a las producciones de los alumnos, qué tipo de producciones hacen por ejemplo piden trabajo de campo, que es algo a lo mejor más experiencial más cercano a una preparación por así decirlo hacia el mundo laboral, producciones sólo escritas

Informante 3 (0:59:50h): Sí en mi materia básicamente son producciones escritas y aspectos orales, exposiciones mucho, exposiciones orales, lectura y escritura

Leticia (1:0:04h): Y en relación a otras materias hay a lo mejor estudios de casos, actividades de ese tipo o no se puede, como tú dices el uso de los portafolios, utilizan otros tipos de actividades así que puedan

Informante 3 (1:00:18h): No

Leticia (1:00:19h): Son más trabajos escritos y en la universidad ¿crees que hay más prevalencia en ese aspecto?

Informante 3 (1:00:27h): Yo creo que igual trabajos escritos y depende mucho la carga, por ejemplo Arquitectura pedirá no escritos sino cosas manuales, proyecto, Muy, muy de la disciplina

Leticia (1:00:38h): y crees a lo mejor actividades más situaciones, más de carácter de evaluar la experiencia y tal, crees que eso queda relegado

Informante 3 (1:00:47h): Queda relegado y va a depender de cada profesor, su creatividad puede jalar ese tipo de cuestiones, que sí se puede, algunos lo tratamos, por ejemplo aun en redacción va a algún museo, narran su experiencia, pero a fin de cuentas recaen en trabajo escrito, la producción escrita

Leticia (1:01:08h): Que a lo mejor no evalúan la experiencia sino ya el producto final que al final es un trabajo escrito

Informante 3 (1:01:15h): Aunque sí se jaló por ahí la experiencia lúdica, pero nada más

Leticia (1:00:18h): TY tu experiencia en la universidad es más o menos similar a esta idea de trabajo escrito

Informante 3 (1:01:24h): Sí y más en mi carrera que fue ciencias de la comunicación, todo era reportear, ir y venir, campo, hacer investigaciones incluso entrevistas, pero a fin de cuentas todo aterrizarlo en los escritos

Leticia (1:01:40h): Claro que tu habilidad para escribir, porque a lo mejor había gente que era muy buena en el trabajo de campo, pero a la hora de reportar lo escrito no tenía tanta facilidad y entonces al final se terminaba la evaluación por esa capacidad escrita que uno tenía

Informante 3 (1:01:058h): Sí y sin olvidar los exámenes que siempre era examen, independientemente de otras experiencias como entrevistar, en fin era los exámenes

Leticia (1:02:10h): Ay que desolación

Informante 3 (1:02:11h): Y de hecho yo no aplico exámenes

Leticia (1:02:15h): Y ¿tú a parte de la rúbrica utilizas otros instrumentos de evaluación?

Informante 3 (1:02:20h): Dentro de las mismas actividades sí, cuestionarios para ver la comprensión de lectura acerca de cierto tipos de textos, que hagan esquemas, mapas como subproductos a ver si lo hizo, si sí lo hizo, si lo hizo bien, eso sí, que va inherente con la misma rúbrica

Leticia (1:02:44h): No se hace otro tipo de actividades, debates o

Informante 3 (1:02:49h): Sí, por supuesto

Leticia (1:02:51h): No sé, dime así como todas las actividades que haces

Informante 3 (1:02:53h): Por ejemplo cuando estoy en el escrito argumentativo ya evaluó esos criterios, que argumentos dio, cuántos, que sea un argumento coherente, adecuado, y no falacias, ese tipo de cosas, que todo eso se va viendo, pedir por pedir, sin embargo la siguiente fase, cuál es, por ejemplo en el caso particular de la argumentación, ahora van a debatir sobre el mismo tema y esos mismos argumentos que

ya hicieron los planteas como argumentos con base en una tesis y se viene el debate y ahí ya no voy a calificar tanto quizá los argumentos obviamente que sí, pero voy a focalizarme un poquito más en la expresión oral pues su efecto persuasivo sobre todo

Leticia (1:03:53h): Y te iba a preguntar, por ejemplo hacéis actividades

Informante 3 (1:03:56h): Sería ahí otra rúbrica

Leticia (1:03:58h): Ah sería otra rúbrica, es que te iba a decir, tienes rúbricas para distintos momentos,

Informante 3 (1:04:06h): Sí, sino también considero que pues como que se abusaría de la rúbrica y el alumno se fastidiaría de eso y es como procesos, fases y cada cuestión o el elemento que me interesa con esa rúbrica una pequeña para que no se les haga complicada y de veras le entiendan, por ejemplo la exposición de tema de investigación de cuarto por ejemplo, pues una rúbrica es el proceso de escritura, si hubo planeación, si hubo lectura

Leticia (1:04:38h): Eso te iba a preguntar qué opinas de los criterios, cuántos criterios consideras que tienen que estar en una rúbrica para que sea comprensiva

Informante 3 (1:04:47h): Niveles o categorías

Leticia (1:04:53h): Niveles de desempeño, desde excelente, bueno y mal y luego los criterios, los niveles de

Informante 3 (1:04:58h): Pues yo la hago sencilla, niveles de desempeño 3, para ellos porqué, porque repito, son ellos los que deben usarla

Leticia (1:05:07h): Como excelente, bueno y regular y luego de criterios o categorías

Informante 3 (1:05:10h): Promedio cinco, sencillos

Leticia (1:05:15h): Yo esperaba que era más grande

Informante 3 (1:05:18h): Bueno se pueden extender pero como que las desmenuzo para ir las fragmentando y por fases por ejemplo si estamos en el proceso del trabajo de investigación me avoco a eso, ya lo acabaron y ahora van a exponerlo, pues la otra

Leticia (1:05:36h): Vale y entonces te iba a decir, a parte de identificar con rúbricas, me has dicho que ahora quieres implementar los portafolios y aparte de las actividades hacen cuestionarios, debates, los debates también los evalúas, pregunto

Informante 3 (1:06:00h): Ahí lo que evaluó en un debate es la competencia oral digamos

Leticia (1:06:12h): Y ¿crees que cuando estabas en la universidad se hacía algo similar?

Informante 3 (1:06:16h): Ay sí no sé, yo creo que sí, depende de la carrera, cómo la llevan

Leticia (1:06:23h): Te evalúan a nivel de debate o de argumentación, es que te digo porque, pero no

Informante 3 (1:06:31h): pensándolo bien no creo

Leticia (1:06:33h): Es que queda muy claro que en tu carrera es muy importante saber debatir

Informante 3 (1:06:40h): Pero es algo que viene muy focalizado a la disciplina la carrera y es poco lo transversal así aterrizado

Leticia (1:06:57h): Vale y así por última pregunta ¿por qué crees que todavía existe una ausencia, pues como tú dices que se usan poco las rúbricas, porque crees que hay una ausencia del uso de rúbricas?

Informante 3 (1:07:08h): Buena pregunta, yo creo que son varias cuestiones, una por la tradicional positivista de la evaluación que sigue siendo enfocada a los conocimientos, a lo duro, a lo factual, otra la comodidad, aplico un examen y ya, claro calificar pero como muchas materias son de medio grupo es que eso no lo he dicho, pero te aclaro, mi materia es de 55, pero mi materia es historia, pero las demás, matemáticas, ciencias experimentales, biología, química, todas esas son de medio grupo, O sea hay muchos maestros sí usan examen y tienen 25 alumnos, O sea no se compara, por qué no te sé decir, por qué no han ajustado todo eso, cuestión de intereses políticos, presupuestales, pero no nos dividen el grupo a nosotros, en parte considero que se sigue pensando que leer y escribir es fácil, porque 25 ¿qué les puedes encelar? Es algo irónico y tonto desde mi punto de vista

Leticia (1:08:22h): Que incluso que las competencias más genéricas por llamarlo de alguna manera pues que no son tan importante para el desempeño duro

Informante 3 (1:08:33h): Y entonces las vemos un poquito más en talleres que en otras y entonces es eso, por eso algunos aplican examen y porque es más cómodo, porque no hay suficientes cursos de evaluación como tal, te diré que no hay mucha cultura de rúbricas que yo conozco aquí no la hay, sí la hay, hay poquita y la que hay es sobre evaluación tradicional

Leticia (1:08:59h): O sea que en tu caso es algo así como de profesores como tú son los más innovadores

Informante 3 (1:09:07h): Ah pues mira, no es por hablar de mí, pero mi posgrado es lo que me enseñó, la doctora, pero aparte gran culpa no es que sea de los maestros mismos, sino que como te comenté el mismo programa lo deja tan abierto entonces se focaliza más lo conceptual o los conocimientos y actitudes casi no, pues que el profesor sigue bajo esos parámetros

Leticia (1:09:35h): Y crees por ejemplo que con el trabajo colaborativo ¿qué opinas del trabajo, hay un trabajo interdisciplinar? Ya no solo tú como en bachillerato sino la universidad ¿tiene trabajo colaborativo? Porque claro, se dice que para trabajar las competencias también falta un trabajo en equipo para

Informante 3 (1:10:02h): De diferentes áreas, claro sería bueno, pero no se puede es muy difícil que coincidan distintas disciplinas, hay renuencia, hay distintas visiones y las mismas concepciones y creencias de los profesores no permiten mucho eso, mínimo si se puede un poquito, por ejemplo alguna maestra de talleres trabaja con historia y usa un tema en común, pero aun así cada quién en su perspectiva, es lo que he visto, pero en los demás cursos me atrevo a decir esto porque como hay cursos libres en donde entramos profesores de cualquier disciplina y compartimos cuestiones muy interesantes, nos damos cuenta de esas preconcepciones establecidas

Leticia (1:10:54h): Pero también las preconcepciones a veces también son Informante 9 cedoras porque se van intercambiando porque luego hay que ser un poco más laxo cuando ponen algo en común, tienes que dejar un poco de lo tuyo y poner atención en el otro

Informante 3 (1:11:09h): Y eso Informante 9 ce y a mí me gusta mucho, lamentablemente ahí se queda, en una plática de curso, pero como el programa no va más allá se siguen en lo mismo

Leticia (1:11:20h): Y con la rúbrica, hay algún profesor que trabaja más con

Informante 3 (1:11:25h): Debe de haber, pero casi no, me atrevo a decir y lo que sí usan varios son listas de cotejo

Leticia (1:11:32h): Y habéis intercambiado alguna vez así como trabajo más integral

Informante 3 (1:11:38h): Pues nada más en una especie de compartir seminario de trabajo, pero te hablo de dos maestras por ejemplo, no más, y no la usan igual, ellas usan más listas de cotejo, compartimos criterios de evaluación, ah miren con este texto podemos evaluar estoy esto otro y también eso es muy Informante 9cedor, son maestras de mucha experiencia, pero como rúbrica no

Leticia (1:12:03h): Y ¿aquí en la universidad has sentido que hay más trabajo en equipo respecto a la evaluación, pues eso a unificar criterios o a una conversación con sus alumnos pues cómo van en esa materia o en la mía van tal, no sé cómo crees tú que es a nivel universitario?

Informante 3 (1:12:24h): No, cada quién se avoca a nada más lo suyo y con sus criterios y para valuar

Leticia (1:12:32h): Y ¿por qué crees que a lo mejor no hay trabajo interdisciplinar?

Informante 3 (1:12:35h): Ay no sé, se me hace una pregunta muy difícil, tienes políticas, intereses personales, muchas cosas y la misma política de la universidad en el sentido de que por ejemplo, a lo mejor, a ver si no me salgo del tema, pero por ejemplo profesores de carrera te exigen trabajar en un solo grupo de trabajo y no en otro, no más, pero si quiero trabajar también en otro para aprender, no, uno, O sea la misma política a veces te limita, sí te permite trabajar con otros maestros en otras áreas siempre y cuando cumplas con ciertos parámetros muy cerrados que te plantea el propio protocolo

Leticia (1:13:23h): ¿qué es eso que te permite trabajar con otro aunque no?

Informante 3 (1:13:28h): Por ejemplo la maestra de historia que trabajaba para talleres para hacer un material didáctico digital, ahí sí puedes, pero es un solo grupo de trabajo y es a lo más que puede llegar a hacer interdisciplinariamente, como que también te encausa, te cierra y si lo propones en tu proyecto se requiere que te lo autorice el director, otra traba, entonces hay limitantes

Leticia (1:13:57h): Sí que son más problemas de organización y de gestión en el esquema más que en

Informante 3 (1:14:06h): Quiero hacer un libro de tal tema, que te lo autorice el director, no se requiere que sean nada más temas de rezago, ay no, para eso sí son muchas cuestiones políticas, logísticas que considero que es una parte importante que influye en los profesores de facultades, inclusive los de carrera, te van encausando nada más hacia una parte, por ejemplo en bachillerato está ahorita muy de relieve y te obligan, de hecho te obligan a que hagas tus proyectos, a los nuevos de carrera en tutorías o asesorías, no otro

Leticia (1:14:41h): ¿Cómo?

Informante 3 (1:14:44h): En el proyecto de docencia hacen tutorías o asesorías nada más

Leticia (1:14:47h): ¿Hacen primero tutorías?

Informante 3 (1:14:51h): Sí, pero quiero hacer algo de evaluación, tutorías, por el rezago que hay, tres años mínimo tutorías, de hecho voy a dejar mi seminario con el que estoy trabajando lectura

multidisciplinaria tres años y si trabajo con ellos será por fuera y así nada más y trabajar doble porque es estar trabajando y me tengo que avocar a tutorías

Leticia (1:15:23h): Pues vaya que no les dejan decidir las temáticas en las que han estado trabajando

Informante 3 (1:15:27h): Pues, pero no, O sea eso considero que incluye mucho en general, como un ejemplo para limitarte entre los mismos maestros y lo más cómodo, me hago con mi programa, mi carrera y ahí, tengo libertad de cátedra y me acomodo como puedo, a lo mejor no voy y con un examen los califico, O sea cosas que se pueden ir generando justamente por las fuerzas políticas

Leticia (1:15:59h): ¿Crees que también le profesorado a parte de la falta de capacitación tiene falta de motivación o es más incluso una falta de innovación?

Informante 3 (1:16:06h): Yo creo que todo se conjuga, falta de oportunidades, cierta pignoración, cierta apatía, pero también cierta conformidad, hay muchos maestros nuevos que se va por lo fácil, no me lo exigen, no lo hago y se quedan en su línea de confort, me consta

Leticia (1:16:25h): Te consta

Informante 3 (1:16:26h): Muchos maestros han llegado así, ven que no se les exige que cumplan con su programa y se quedan

Leticia (1:16:36h): Y también puede ser por el ambiente que a lo mejor también es un ambiente de conformidad entonces como que se, el ambiente los atrapa y ya dicen bueno pues ya, porque a veces cuando te encuentras que el trabajo colaborativo es mucho más fuerte y los niveles de exigencia del profesorado también, los nuevos también tienen que despabilar

Informante 3 (1:16:59h): Sí, son muchos factores, por eso es una pregunta muy, muy difícil, hay profesores que trabajan en otro lugar, le dan preferencia y cobran más, todo eso influye para que no se avoquen a prepararse y a buscarle

Leticia (1:17:12h): O sea que las condiciones de los profesores también, si trabajan de tiempo parcial o completo

Informante 3 (1:17:17h): Y los de asignatura por horas

Leticia (1:17:20h): Y algo así que me quieras comentar por último de la evaluación o algo así que quieras resaltar, el tema de rúbricas o algo o ya

Informante 3 (1:17:028h): Pues considero que la evaluación es un aspecto poco tratado, al menos en la universidad en México, un poquito relegado y que a partir de esa evaluación que debe ser considerada como parte del aprendizaje mismo es lo que no ha permitido que los alumnos sean literalmente conscientes de su propio aprendizaje y que es un hueco que hay que llenar porque también eso va a permitir mayor trabajo del profesor, claro que sí de antemano, que va a permitir llevar una ruta de trabajo que le permita fortalecer en verdad un poco más, al menos los aprendizajes de los alumnos, yo hablo de aprendizajes quizá porque ya me casé con mi programa que parte de ¿cuál es el aprendizaje? Ya después viene con qué temáticas, qué conceptos tiene que ver, que habilidades, qué va a prender el alumno, pero ahí se queda y no termina hasta lo que es la evaluación como un círculo que se complementa y se conjuga

Leticia (1:18:46h): La evaluación es bastante tradicional

Informante 3 (1:18:52h): Aja, se ve de manera dura, fría y tradicional y como un anexo al final de algo, tú has esto y esto y a ver cómo evalúas, primero que aprendan y que hagan, bueno y luego evalúas como quieras

Leticia (1:19:12h): Y claro, mientras puedas estar hablando durante una hora ya va bien

Informante 3 (1:19:19h): Y no va por ahí y luego la evaluación queda desligada sin pensar que la evaluación tiene que ir inherente a todo el proceso

Leticia (1:19:30h): Y claro, ya luego la capacidad de aplicar ciertos instrumentos porque si solo te basas en mi examen o sólo en un trabajo, pues se quedan las evidencias muy cortitas, las evidencias sólo de un tipo de conocimiento

Informante 3 (1:19:46h): Y he ahí el trabajo del profesor, pero como muchos no quieren trabajar o están en la línea de confort, hagan y al final les aplico un examen, que más fácil, pero manejar una evaluación con rúbricas de manera más cualitativo por supuesto que es un trabajo permanente del docente y muchos no lo hacen o no quieren o no pueden o no saben o les da flojera, pero es trabajar y eso realimenta al profesor, al alumno y bueno sería lo ideal, pero lamentablemente todavía nos falta

Leticia (1:20:22h): Muy bien, pues ya no te robo más tiempo, te he robado una hora 20 casi

Informante 3 (1:20:28h): En promedio cuanto, entre una hora y hora y medio, son dentro de lo normal

Transcripción. Entrevista Informante 4

Ciudad de México, lunes 25 de abril de 2016

Leticia (0:00:00h): Hola, buenas tardes, estoy aquí con el Informante 4 ¿cuál es tu apellido?

Informante 4 (0:00:08h): Barroso Bravo

Leticia (0:00:12h): Bueno pues un poco que me cuentes cuáles son tus tareas que tienes dentro de tu función como capacitador docente, a qué te dedicas o qué realizas

Informante 4 (0:00:34h): Bueno yo soy asesor técnico pedagógico, me dedico a trabajar con los profesores de educación secundaria y al mismo tiempo en este momento formo parte de un equipo que está haciendo la revisión de los planes de estudio de la licenciatura en educación preescolar y en educación primaria, es decir, de los planes de estudio de magisterio a nivel nacional

Leticia (0:00:58h): De la Normal

Informante 4 (0:01:02h): Sí, en México los planes de estudio son nacionales, son para todo el país desde el centro se diseñan y en este momento yo formo parte de ese equipo, estamos haciendo la revisión, también formé parte del equipo que hizo los planes de estudio o que diseñó los planes de estudio anteriormente en 2012 y es un plan de estudio que es basado en competencias y desde ahí hemos tenido una experiencia muy interesante sobre cómo diseñar los planes de estudio para maestros, cómo plantear los programas, cómo evaluar los aprendizajes

Leticia (0:02:04h): Y ¿crees que los programas que estás diseñando tienen algún carácter innovador en el sentido, en qué medida te iba a decir que son innovadores?

Informante 4 (0:02:15h): Bueno, son innovadores en el sentido de que fueron planteados con base en competencias, pero además desde la perspectiva sociocultural y situada se introdujo una propuesta para la enseñanza utilizando las enseñanzas de la enseñanza situada, el método de caso, el aprendizaje basado en problemas, el método de proyectos, entonces en ese sentido son innovadores

Leticia (0:02:49h): ¿Y sólo se está diseñando o ya se está aplicando?

Informante 4 (0:02:53h): Ya se está aplicando, desde 2012, se introdujo también el uso de las rúbricas como herramienta para la evaluación, los portafolios electrónicos y hoy los portafolios son también una modalidad para que los estudiantes opten por la titulación

Leticia (0:03:18h): Y respecto al diseño de la titulación de magisterio porque me has dicho que están haciendo la planeación ¿las competencias del enfoque, de la programación, de dónde las habéis extraído, las habéis seleccionado, de qué marco de referencia habéis tomado?

Informante 4 (0:03:43h): El perfil de egreso está compuesto por nueve competencias, esas competencias fueron seleccionadas a partir de una análisis exhaustivo de lo que debe saber y saber hacer un maestro de educación preescolar y de educación primaria en México, entonces se hizo una revisión exhaustiva de lo que son las competencias en distintos lugares del mundo, las tendencias internacionales de cuáles serían esas competencias y al final se consensuó con los maestros de las escuelas normales para que quedara el perfil de egreso

Leticia (0:04:36h): y ¿tenéis una distinción entre competencias genéricas y específicas?

Informante 4 (0:04:42h): Claro, sí, las competencias genéricas son 6

Leticia (0:04:44h): y ¿cuáles son? Si te acuerdas

Informante 4 (0:04:47h): Básicamente el trabajo colaborativo, solución de problemas, habilidades comunicativas o competencias comunicativas,

Leticia (0:05:12h): No sé de gestión de la información o de trabajo interdisciplinar

Informante 4 (0:05:23h): No, son más

Leticia (0:05:25h): ¿Son más instrumentales?

Informante 4 (0:05:26h): No, más bien son, es que son solamente 6

Leticia (0:05:28h): Me imagino que el uso de la lengua

Informante 4 (0:05:033h): El uso de la lengua, las habilidades comunicativas, es que te dije una

Leticia (0:05:36h): Extranjero y no extranjero, así en general

Informante 4 (0:05:41h): El trabajo cooperativo, ese es otro

Leticia (0:05:48h): Tenéis algo de creatividad, alguna competencias más abstracta

Informante 4 (0:05:53h): Pensamiento crítico, me hacen falta dos

Leticia (0:05:57h): Sí, bueno más o menos

Informante 4 (0:05:59h): Ok y luego ya todas las demás, las otras 9 competencias son competencias específicas del docente, del docente preescolar y primaria, entonces ahí está el perfil de egreso, son 9 competencias y ahí están. Ah la otra competencia en genéricas es el uso de tecnologías en la información y la comunicación, las TIC, pero las TIC tienen la cualidad en este plan de estudios es que son una competencia genérica y una profesional, es profesional porque el uso de las TIC para la enseñanza y el aprendizaje

Leticia (0:06:38h): O sea que realmente tienes como 3 tipos de competencias, las profesionales, las genéricas y las específicas

Informante 4 (0:06:46h): No, dos competencias, dos tipos, la competencia genérica que son aquellas que comparten con las demás disciplinas del conocimiento y las competencias profesionales que son las competencias específicas de la profesión, del maestro de preescolar y primaria

Leticia (0:07:05h): ¿Vale y respecto a las competencias genéricas cuando las evalúas, las haces explícitas?

Informante 4 (0:07:15h): No, las competencias genéricas no están explícitas en los programas de estudio, ahí hay un problema que yo siempre critiqué, si las competencias están en el perfil de egreso, sean genéricas o específicas, tendrían que recuperarse en cada uno de los programas o en cada una de las asignaturas, las competencias genéricas que se desarrollan, que se forman a partir del trabajo que hacen los docentes, pero no se explicitan, en cada uno de los programas no están explícitas ¿cuáles sí están explícitas? Las de perfil profesional, esas sí explícitamente se declaran en cada uno de los programas

Leticia (0:08:12h): O sea que los profesores cuando imparten asignaturas en la facultad tienen su lista de competencias genéricas, las tienen a nivel normativo, pero luego realmente no la desarrollan, esperan que se desarrollen de alguna forma decirlo así, solas

Informante 4 (0:08:30h): Exacto, sí

Leticia (0:08:31h): Y de las competencias genéricas ¿cuál crees tú que se le da más importancia, cuando los profesores en algún momento tienen que pararse a pensar cuál es para ellos una competencia más importante, cuál crees que es, a cuál le dan más importancia?

Informante 4 (0:08:52h): Pues mira, aquí hay un problema grave y te lo digo a partir de la experiencia que tengo con distintas escuelas normales en todo el país, aquí el problema es que el maestro de la escuela normal muchas veces no sabe que está trabajando por competencias, entonces muchas veces no saben ni distinguir entre la competencias genérica y la competencia profesional y si tú me dices que competencia genérica están priorizando, yo creo que

Leticia (0:09:43h): Que no hacen consiente el trabajo por competencias

Informante 4 (0:09:47h): No tienen consiente el trabajo por competencias, pero además la competencia genérica en un momento dado sería secundaria, lo importante es aquí la competencias profesional y muchas veces la misma competencia profesional no queda explícita en el trabajo que va a desarrollar y no queda explícita no sólo para el docente sino lo peor de todo, no queda explícita para el estudiante

Leticia (0:10:18h): y ¿por qué crees que todavía el modelo por competencias no se ha implementado con más solidez en el sistema, cuáles crees que son las causas por las que no se trabaja por competencias aunque estén prescritas incluso?

Informante 4 (0:10:39h): Es que aquí hay un problema muy interesante que se propuso un plan de estudios nuevo en 2012 desde este enfoque de competencias, pero al maestro no se le acompañó en un proceso de actualización para que entendiera que el enfoque de competencias una forma de diseñar, de planear

Leticia (0:11:15h): De concebir la enseñanza

Informante 4 (0:11:19h): Porque bueno, también hay que decirlo, no hay un enfoque de competencias, sino hay distintos enfoques de competencias y entonces el plan de estudios de la normal recupera el enfoque de competencias desde la aproximación socio constructivista, explícitamente lo plantea así

Leticia (0:11:42h): Que no se aplica en estado puro, sino que se va adaptando más o menos a lo que podría ser un aprendizaje sobre todo más práctico y situacional ¿algo así?

Informante 4 (0:11:59h): Pero no solamente práctico y situacional en sí mismo, no es una mirada pragmática, me entiendes, sino que el enfoque desde que se concibió el plan de estudio es un enfoque en donde las situación problemática o las situaciones en sí juegan un papel fundamental para pensar los aprendizaje esperados de los estudiantes, pero no solamente un asunto enteramente pragmático sino articulado a marcos explicativos, teóricos que le permitiera explicar la situación y la intervención

Leticia (0:12:49h): Y respecto a los profesores ¿cómo han acogido ellos en enfoque, hay ciertas resistencias?

Informante 4 (0:12:59h): Hubo mucha resistencia, en México las escuelas Normales son un emblema en materia de formación del profesorado, entonces cuando se hizo la propuesta, inmediatamente desde ciertos profesores, desde ciertas posiciones ideológicas al interior de las escuelas normales, respondieron inmediatamente en contra del nuevo plan de estudios porque su planteamiento era que se atentaba contra la formación del profesor y que justamente se estaba pugnando por un enfoque de profesión pragmático y que buscaba como erradicar el asunto de la filosofía, la identidad, etc.

Leticia (0:14:15h): Que creen que iban a quitar la parte más académica

Informante 4 (0:14:22h): Sí, pero en realidad había ahí una confusión, una mala comprensión, un mal entendimiento de la propuesta, de la propuesta formal, porque la propuesta formal estaba muy bien fundamentada, muy bien planteada teóricamente, el problema es que los maestros como todos los proyectos, había tensiones muy fuertes que de entrada la rechazaron como rechazaron también la propuesta de 1997 y se dejó venir toda una ola muy importante de maestros que estaban en contra del plan de estudios 2012 a medida que fue pasando el tiempo los maestros fueron acogiendo el modelo pero sin comprender auténticamente lo que implicaba para el trabajo del docente en materia de planificación, por ejemplo, entonces había ahí un problema que yo veo que sigue teniendo un efecto muy significativo en el trabajo que hacen los maestros en el salón de clases con los estudiantes normalistas, porque no están trabajando con base en competencias, se apegan a los programas más o menos, pero por ejemplo el perfil de egreso que tendría que ser como el eje desde el cual los maestros planifican sus, cada uno de sus cursos, muchas veces se soslaye y aquí tiene un efecto porque el mismo estudiante no tiene ese conocimiento, haz de cuenta que yo tengo trabajo con estudiantes que van en sexto semestre y lo primero que les pregunto es que me parafraseen tres competencias del perfil de egreso y tienen muchos problemas para identificarlo, la o las competencias cuando eso lo tendrían que tener claramente porque desde el primer momento en que entran a la escuela normal, su maestro o sus maestros tendrían que explicarles que hay un perfil de egreso y que cada una de las asignaturas tiene una relación con esas competencias

Leticia (0:17:22h): Y no las saben, pero eso quiere decir que realmente los profesores que trabajan con los alumnos de magisterio, no están trabajando por competencias

Informante 4 (0:17:33h): No están trabajando por competencias, haz de cuenta que el enfoque se diluye, formalmente está muy bien planteado el perfil de egreso que a mí me gusta, el perfil de egreso explícitamente están planteadas, son claras las competencias que te permite a uno desde fuera para planear por ejemplo los cursos, te permite claramente planificar cada uno de los cursos porque las competencias están expuestas y lo que debe de saber hacer el estudiante y los criterios desde los cuáles tendría que estarlo haciendo

Leticia (0:18:18h): Igual que queda claro así las competencias, queda claro cómo deben trabajarlas, ellos por ejemplo ¿tienen un marco de referencia a nivel de actividades o a nivel de estrategias?

Informante 4 (0:18:30h): Pues todo eso se propuso, hay distintos niveles o los programas están muy diversos, hay programas que están muy prescritos de lo que tiene que hacer el docente, entonces por ejemplo si estamos pensando en el análisis de un caso, está expuesto el caso, y ya solamente el docente tendría que hacer algunos ajustes, pero en otros programas solamente dice que el docente debe de diseñar un caso para trabajar los contenidos o las competencias de ese programa

Leticia (0:19:16h): Y por ejemplo ¿al profesorado que enseña al alumnado del magisterio le cuesta crear situaciones o en este caso actividades de simulación práctica por ejemplo, le cuenta realizar actividades más cercanas a lo que es el enfoque por competencias?

Informante 4 (0:19:34h): Le cuesta mucho trabajo, mucho trabajo pero porque al docente de la escuela normal de repente le llegaron con que tenía que trabajar por competencias y que tenía que diseñar estrategias con base en el análisis de caso, el aprendizaje basado en problemas, el análisis de incidentes críticos y entonces eso no se aprende de la noche a la mañana, hay todo un trabajo que tiene el maestro que habilitarse para poder plantear estratégicamente el logro de los aprendizajes y de las competencias en consecuencia

Leticia (0:20:26h): Y entonces ¿las actividades que ellos suelen más desarrollar en clase, cuáles crees que son, las que ellos más o menos, no sé si ellos pues apuestan más por no sé, realizar portafolios o realizar estudios de caso, que tipo de actividades crees que se suelen utilizar más con los alumnos de normal para la enseñanza del magisterio?

Informante 4 (0:20:50h): No, yo creo que al final lo que los maestros están haciendo es recurrir a las viejas prácticas de trabajo expositivo por parte del maestro o de los alumnos, cuando hablen y asignan los temas y en lugar de que exponga el maestro, lo exponen los estudiantes, pero pocos son los docentes quienes hacen un diseño pedagógico para abordar desde estas estrategias que te he dicho, para abordar los contenidos y lograr los aprendizajes esperados

Leticia (0:21:37h): Y respecto a la evaluación, cómo crees que se está llevando ¿hay avances, incluso cuando ya se ha implementado un poco el enfoque?

Informante 4 (0:21:49h): Es que aquí hay una tensión bien fuerte y una contradicción porque explícitamente el plan de estudios, tú lo lees y el plan de estudios te dice que desde el enfoque sociocultural situado hay una evaluación auténtica, formativa, formalmente así está expuesta y luego con los distintos agentes, autoevaluación, heteroevaluación, autoevaluación, pero ¿qué es lo que pasa en realidad en las escuelas? En muchas escuelas, sobre todo en escuelas que tienen una tradición muy arraigada de la clase magistral, lo que ellos siguen trabajando y en muchas escuelas sigue siendo la evaluación a través del examen, del cuestionario, de lápiz y papel, sigue siendo esa la evaluación y aun cuando le apuesten a otras formas de evaluación y ahí hay contradicciones muy grandes, porque dicen, si pues evaluamos con la evaluación formativa, evidencias, portafolio, pero siguen haciendo la evaluación a través del examen, yo les he dicho, pero si ya estás haciendo esa evaluación ¿para qué haces un examen escrito?

Leticia (0:23:34h): y ¿qué te dicen?

Informante 4 (0:23:37h): Porque ellos necesitan tener la evidencia del examen, porque hay una cuestión de aquí también de orden administrativo, en donde el examen en muchas escuelas sigue siendo departamental, de la administración, aplica el examen, ahora depende mucho, O sea no es la generalidad, pero sí que existen escuelas en donde el examen sigue siendo una, la principal manera de hacer la

evaluación y ellos algunos maestros, algunas autoridades, lo argumentan en el sentido de que desafortunadamente en México el estudiante, en la escuela normal presenta su examen de titulación, que puede ser un portafolio, una tesis, un informe de prácticas profesionales, pero eso no les sirve para que pueda conseguir u optar por una plaza, sino que tiene que presentar un examen escrito que hace el CENEVAL

Leticia (0:24:56h): Claro que no consideran que las otras herramientas califican, que parece que sólo evalúan, pero como no tiene una nota a lo mejor que le sirva pues claro, tienen como la doble evaluación, la evaluación un poco más alternativa, pero luego a la que le dan el peso es a la otra

Informante 4 (0:25:20h): Y el argumento es muy válido, porque aquí el normalista cuando sale de la escuela, aun cuando ya está titulado, pero le tienen que aplicar un examen para que le asignen una plaza, si es que ellos lo consideran idóneo, entonces ahí es cuando los maestros dicen, bueno yo aquí puedo estar trabajando desde un enfoque de evaluación auténtica alternativa, como le gusten llamar y luego el estudiante finalmente cuando egresa tiene por fuerza que presentar un examen escrito, que además tú lo sabes, en el examen escrito no va a poder, son solamente conocimientos declarativos y se deja afuera todo lo que tiene que ver con la identidad profesional del estudiante, con la formación del trabajo que él puede haber hecho en sus prácticas, por ejemplo

Leticia (0:26:42h): Sí que a lo mejor la parte de habilidad, de actitudes y todo esto se queda

Informante 4 (0:26:47h): Actitudes, valores, todo eso, como lo pides

Leticia (0:26:55h): Y ¿respecto un poco al uso de rúbricas, de la formación que se está dando en instrumentos de evaluación y a lo mejor más concretamente en rúbricas, qué impacto crees que han tenido la introducción de estas herramientas?

Informante 4 (0:27:17h): Las rúbricas son una herramienta que va emparejada con el enfoque que formalmente los maestros trabajan desde el plan de estudios, entonces una rúbrica para evaluar las evidencias desde el enfoque de competencias y aquí hay un efecto muy interesante, porque las rúbricas en un momento fueron un elemento innovador, mucha gente ni siquiera sabía cómo trabajar con una rúbrica, y hoy hay un movimiento como de rubriquitas o cómo le puedes llamar que todo mundo quiere evaluar todo con rúbricas

Leticia (0:28:08h): ¿tú me estás hablando de los profesores de enseñanza básica y media no?

Informante 4 (0:28:13h): Y de las escuelas normales también

Leticia (0:28:015h): Y crees que es generalizable a la universidad en general ¿crees que se están usando las rúbricas?

Informante 4 (0:28:24h): En la universidad es distinto, creo que en la universidad, creo que ni se están ocupando como tal, pero en educación básica y en educación normal sí, porque en educación normal los profes sí están más cercanos a una mirada pedagógica de lo que está generándose las innovaciones y el plan de estudios lo plantea y los maestros estudian para eso y el problema es que una vez que ellos identifican la estrategia, piensan que es como la varita mágica, que les va a resolver el problema de la evaluación, la rúbrica per-se les va a decir, ahora yo no estoy en desacuerdo, pero yo quiero ir más allá de la mirada instrumental de la rúbrica como tal, sino que el maestro tendría que focalizar su atención en la evaluación más que en la herramienta, me entiendes

Leticia (0:29:39h): Claro, hacer una evaluación más comprensiva

Informante 4 (0:29:41h): Una evaluación comprensiva exactamente en donde la rúbrica es una herramienta, pero tienes más herramientas, tienes un trabajo de la retroalimentación que tienes que hacer con el estudiante, el proceso de diálogo que tienes que establecer con él, ya sea virtual, directo o en persona, ya sea en las mismas notas que le pones al estudiante, entonces esa parte el maestro muy probablemente no lo ha comprendido o lo ha comprendido a medias

Leticia (0:30:24h): Y respecto por ejemplo a la evaluación que ellos que tienen que aprender o seguir, pues cuando el profesorado de la normal las utiliza ¿cómo utiliza las rúbricas respecto a mostrarlas, él las diseña y luego se la muestra a los alumnos y la consensua o simplemente se las da y aquí las tenéis y es lo que tenéis que hacer, cómo hacen ellos el uso de rúbricas?

Informante 4 (0:30:55h): Bueno, para empezar, hay que dejar claro que no es muy común el uso de las rúbricas, así como decir que todos las utilizan, como te dije, en varias escuelas el examen sigue siendo el principal medio para hacer la evaluación,

Leticia (0:31:19h): ¿no utilizan por ejemplo las rúbricas como efecto calificador, es decir, claro ellos tienen unos indicadores?

Informante 4 (0:31:30h): Claro, sí lo usan como efecto calificador, aquel maestro que tiene una comprensión más profunda de lo que son las rúbricas y que puede entender que la rúbrica puede ser una herramienta con criterios de desempeño muy claros que pueden ser cualitativos y cuantitativos, entonces, pero eso implica una comprensión muy de otro nivel, entonces y esto por lo menos yo creo que en la generalidad de los profes no lo han llegado a entender, no se ha llegado a entender y lo que sí te puedo decir también es que hay como una moda, de que las rúbricas que luego se bajan de internet por ejemplo,

Leticia (0:32:29h): Si hay profesores que las coge y las adapta o las coge y las aplica directamente

Informante 4 (0:32:38h): Y las aplica directamente o las, en otro momento habrá maestros que tratan de adaptarlas en el mejor de los casos, y yo creo que muy pocos más, los muy pocos que diseñan sus propias rúbricas para evaluar el aprendizaje esperado con base en las situaciones, ese sería como que ya un nivel más que yo creo que hay pocos maestros, pero de que sí los hay, sí los hay, ahora te digo todo esto es relativamente nuevo para los maestros y digo, tú debes de saberlo, hacer una rúbrica no es cualquier cosa

Leticia (0:33:26h): A ellos ¿les resulta muy complicado hacerlo, establecer las evidencias de lo que quieren evaluar, qué es lo que a ellos más les cuesta de la rúbrica, no sé establecer los niveles, qué es lo que más o menos cuando se ponen a evaluar, cuál crees que es la primera con la que se encuentran?

Informante 4 (0:33:48h): La primera barrera que se encuentran los maestros para hacer una rúbrica es que

Leticia (0:33:57h): ¿No las entienden?

Informante 4 (0:33:58h): No, sí las entienden, ahí yo creo que a lo mejor la primera barrera que ellos se encuentran es cuando se les dice que el producto tiene que estar situado y debe de tener identificados los criterios de desempeño del estudiante, por ejemplo si estás hablando de una planificación, entonces una planificación que un alumno hace en tercer semestre por ejemplo, a ellos les cuesta mucho, los aspectos los tienen bien claros, qué aspectos vas a evaluar de una planificación porque además la misma competencia ya te da ciertos elementos, entonces la competencia dice el estudiante diseña planeaciones

didácticas con base en los conocimientos psicopedagógicos y disciplinares, entonces ya tiene ahí un elemento y basados en el plan de estudios de educación básica, entonces ya te da ciertos elementos

Leticia (0:38:08h): Sí que ya puedes coger

Informante 4 (0:35:10h): Ya tú el docente cuando hace esta la evidencia que va a evaluar que en este caso son las planeaciones didácticas, ya tiene ciertos elementos, primero que debe de ser con base en los planes de estudios, con base en los enfoques, aprendizajes esperados de preescolar y de primaria ¿en dónde empieza el problema? Cuando ellos tratan de decirles, cuando se les pide por ejemplo que esa rúbrica tiene que estar situada en un contexto y tiene que evaluar el desempeño del estudiante en el momento, que no es lo mismo una planeación que el docente en formación produce en tercer semestre que en séptimo y en eso es donde hay, pero porque son cosas complicadas

Leticia (0:36:21h): Sí que realmente pues les cuesta más establecer las evidencias a lo mejor en tercer semestre que en el séptimo, ahí ya están más capacitados

Informante 4 (0:36:33h): Exactamente, entonces los criterios de desempeño, entonces habría que explicitarlos, que clarificarlos y eso es lo que les cuesta trabajo porque finalmente el maestro sabe, en la misma competencia dice, a ver deben de presentarse explícitamente el aprendizaje esperado, a bueno, pero ¿cómo se yo qué le tengo que exigir a un alumno en tercer semestre y a uno de séptimo para pensar en el desempeño competente?

Leticia (0:37:14h): Sí, que sea progresivo

Informante 4 (0:37:16h): Que sea progresivo, exactamente

Leticia (0:37:22h): Que ellos tienen bastantes dificultades para diferencias de un curso a otro y luego por ejemplo cuando diseñan una rúbrica no tienen problemas para diferencias ¿qué consideran ellos competente, qué regular y qué mal?

Informante 4 (0:37:39h): Pues eso es lo cuesta trabajo

Leticia (0:37:41h): O sea la progresión, el indicador lo tienen claro, pero luego es la progresión de excelente a bueno y regular

Informante 4 (0:37:43h): Sí, eso es lo que les cuesta trabajo, cuando les dices que tienen que situarlo, porque para mí un alumno en tercer semestre puede ser excelente pero esa excelencia no es la misma del alumno de séptimo y de octavo

Leticia (0:38:16h): Claro, que tienen

Informante 4 (0:38:19h): Sí, entonces el perfil del desempeño competente es lo que les cuesta trabajo

Leticia (0:38:30h): Vale y la rúbrica cuando se va a evaluar, ellos la enseñanza al inicio del curso, a mitad, al final, utilizan varias, por ejemplo, cuando ellos muestran sus rúbricas, cuando se la muestran a sus alumnos, al final del curso, al principio

Informante 4 (0:38:54h): Es que yo creo que hay pocos maestros que utilizan rúbricas, que las usan

Leticia (0:39:01h): Pero los poquitos que las usan

Informante 4 (0:39:03h): Yo la experiencia que tengo con los maestros de los cursos que trabajo con ellos, obviamente se les dice que las rúbricas tienen que ser o los criterios de desempeño de las rúbricas tienen que estar explícitamente planteados de inicio, porque son un referente para el aprendizaje, pero el maestro más bien las deja hasta el final

Leticia (0:39:35h): Y ¿por ejemplo, el profesorado cuando enseña su rúbrica, luego la consensua con el alumnado, es decir, ponen en común los criterios y ponderaciones por ejemplo si un profesor dice, voy a poner para el trabajo en grupo un 20% a lo mejor los alumnos tienen la capacidad de modificar ese tanto por ciento, no es que mira, no has costado mucho el trabajo en grupo y en vez de 20 pues que valga mejor 30% cómo crees tú que está ahí el tema de la evaluación entre el profesor y el alumno?

Informante 4 (0:40:12h): Depende del asesor, sí es que son un universo las escuelas, hay escuelas que tienen una tradición en donde el docente y la administración sigue siendo quienes determinan los parámetros y el estudiante solamente acata y estas maneras de consensuar, de establecer ciertos acuerdos casi no existen, pero en otras escuelas está todo lo contrario, en las escuelas en donde son los estudiantes quienes determinan las formas de evaluación

Leticia (0:40:59h): Y ¿cuál es más la generalidad, cuál crees, dónde crees que se da?

Informante 4 (0:41:06h): Yo creo que la generalidad es más de las escuelas que se guían todavía por una tradición en donde la administración determina el proceso de evaluación y se trabaja en la autoridad, en la administración que en una visión más democrática por así decirlo

Leticia (0:43:49h): Y respecto a la percepción que tienen los estudiantes de las rúbricas ¿Cuál crees que es su percepción, les gusta cómo los evalúan, prefieren los sistemas tradicionales, qué crees tú que opinan los alumnos de esa evaluación alternativa?

Informante 4 (0:44:05h): Yo creo que si es muy bien aceptada por los estudiantes, obviamente te digo, no es que estén familiarizados ya con el uso de las rúbricas, no hay

Leticia (0:44:25h): No hay todavía un asentamiento de ellas

Informante 4 (0:44:27h): De repente se quiere pensar en una moda y eso es lo que yo veo, hay maestros que las acogieron y piensan que todo tiene que evaluarse con rúbricas, pero ya en el trabajo que hacen los estudiantes, por supuesto que al estudiante lo acepta mucho más que solamente el examen

Leticia (0:44:58h): ¿qué ventajas crees tú que se encuentran y qué desventajas en el uso de las rúbricas tanto por parte del profesorado como por parte del alumnado, cuál crees que es la mayor ventaja de las rúbricas?

Informante 4 (0:45:13h): Para mí la ventaja de la rúbrica es si se utiliza bien y está articulada coherentemente con la competencia, con el aprendizaje esperado y llevas al estudiante desde un primer momento explícitamente le planteas qué es lo que va a aprender, cuáles van a ser los criterios de desempeño desde el cuál se le va a evaluar y como te decía hace un momento, que se convierte en una guía para el aprensare, el estudiante lo lleva muy bien y al final lo llevas a buen término entre una evaluación que puede ser cuantitativa o que puede cualitativa e incluso cuantitativa, pero porque lo llevas desde el principio, porque lo articulas desde el principio el aprendizaje esperado, hasta el final con el uso de la rúbrica para hacer la evaluación, sino para mí sería una ventaja, pero depende del uso, no es la rúbrica en sí misma que sea buena o mala, sino la manera como el docente lo va planteando y cómo lo va

desarrollando cómo se lo plantea al estudiante de principio hasta el final y eso de verdad que resulta algo muy interesante, los maestros, ahora también hay que dejar claro, no todo se puede evaluar con rúbricas

Leticia (0:47:01h): ¿Qué otros instrumentos crees que acompañan un poco a la rúbrica, O sea que sirven para evaluar competencias?

Informante 4 (0:47:14h): Pues mira, nosotros utilizamos además de la rúbrica, por ejemplo utilizo la lista de cotejo, pero si es la solución de un problema, por ejemplo los maestros de matemáticas, el mismo problema te va dando las pautas para hacer la evaluación, entonces la rúbrica

Leticia (0:47:40h): O sea tú dices dependiendo de la naturaleza

Informante 4 (0:47:44h): Del contenido, de la naturaleza del contenido que estás trabajando y bueno ahí hay cosas que se evalúan muy bien con la rúbrica, cuando son evidencias de desempeño, claramente se pueden evaluar muy bien, aquí lo importante es que el docente tenga la habilidad para plantearla de inicio

Leticia (0:48:08h): Y ¿crees que para, para realmente realizar ese acompañamiento ese de evaluación que tú dices que debe de estar desde el inicio, crees que se deben de diseñar distintas rúbricas para distintos momentos o que esa rúbrica debe un evolucionando y cambiando su diseño, cómo crees que es la estrategia para usar la rúbrica, una como un instrumento o una que va progresivamente modificándose?

Informante 4 (0:48:45h): Yo creo que lo importante de la rúbrica es que sea muy clara, sobre qué es lo excelente y que el estudiante tenga claridad, porque finalmente es lo que se busca, ese es el aprendizaje esperado y eso es lo que se va a evaluar y entonces esa es, para mí lo más importante y luego, esto que te digo a mí mismo me resulta complicado hacerlo cuando dices cómo lo tienes que situar, porque eso excelente para un chavo de tercer semestre no es lo mismo que para un estudiante de octavo, entonces cómo lo situas y lo dejas claramente citado en el estudiante con las características de lo que quieres en ese momento en esa asignatura

Leticia (0:49:50h): y respecto por ejemplo a las actividades que se evalúan con rúbrica ¿cuáles crees que son las actividades más habituales que se evalúan, por ejemplo en España me encuentro que los que para lo que más se utiliza la rúbrica es para evaluar trabajos, pero luego en la literatura, pues luego para las actividades a lo mejor de carácter más experiencial las rúbricas no se utilizan aquí más o menos pasa lo mismo?

Informante 4 (0:50:26h): Sí, pasa lo mismo, aquí cuando más se usa la rúbrica es para hacer la evaluación de los productos, no ha logrado ser un instrumento para el evidencia de desempeño, es decir in situ

Leticia (0:50:43h): ¿Qué entiendes tú por productos?

Informante 4 (0:50:48h): Productos como parte de aprendizaje que se genera la evidencia después de la evidencia de aprendizaje y la evidencia de desempeño es como el resultado de la prueba diseñada ex profeso para que el estudiante ponga en práctica la competencia, es decir, una planeación didáctica, entonces la evidencia de desempeño es cuando yo diseño una prueba para que ellos elaboren la planificación y en el momento yo puedo estar observando in situ que es lo que está haciendo y luego evaluó la evidencia, en otro momento la evidencia de productos sería aquella que forma parte de un trabajo que el estudiante genera como parte de las actividades de aprendizaje, de la enseñanza aprendizaje

Leticia (0:51:53h): Y bueno una preguntilla más, respecto a los contenidos o a las competencias que se evalúan con rúbricas ¿crees que hay una igualdad cuando se evalúan conocimientos más declarativos que

otros a lo mejor más abstractos, crees que la rúbrica también puede usarse para momentos que a veces no son tan factibles, no sé por ejemplo el tema de la creatividad, cómo evalúo a mi alumno si hay una creatividad en sus producciones?

Informante 4 (0:52:30h): Yo lo que creo es que si estamos evaluando competencias y atendiendo al concepto de competencias que es la movilización de distintos tipos de saberes en una situación problemática determinada si yo evalúo el desempeño del estudiante, ya no tendría yo que hacerle una prueba de lápiz y papel porque el estudiante cuando planifica, cuando diseña un instrumento no lo hace desde su ronco pecho, sino lo hace a partir de que tiene marcos teóricos explicativos que le permiten diseñar un instrumento de evaluación, que le permiten planificar, que le permiten diseñar proyectos de intervención

Leticia (0:53:31h): Pero por ejemplo

Informante 4 (0:53:32h): Entonces yo digo que ya no tendría sentido que yo le haga un examen al estudiante o que incluso utilice la rúbrica para evaluar contenidos declarativos, si yo estoy evaluando al final la competencia por ende estoy dándole validez a un corpus de conocimiento que el estudiante maneja, que el estudiante comprende, que el estudiante ha aprendido

Leticia (0:54:07h): La pregunta a lo que más me refería y sobre todo, por ejemplo hay profesores que les cuesta mucho más evaluar con rúbricas, un trabajo, su actitud o su capacidad de trabajo en equipo que a lo mejor un producto, O sea cómo me ha entregado el trabajo, si ha completado los objetivos, los objetivos están bien planteados, están bien diseñados o por otro lado si realmente también se produce ese contraste de que a lo mejor cuando alguien tiene que evaluar una competencia que ya resulta tener como que observar, evidenciar, evaluar, él utiliza la rúbrica

Informante 4 (0:54:53h): Ahí lo que sí se puede utilizar la rúbrica, pero ahí yo lo que pienso que el juicio más importante con base en la rúbrica es por el estudiante, entonces yo apelo ahí al trabajo de la autoevaluación o a la evaluación de padres para trabajar esto que tú me estás diciendo, esa evaluación que muchas veces al docente se le puede ir, como trabajar colaborativamente, por ejemplo

Leticia (0:55:27h): Claro, pero el docente tiene que tener claro qué significa para él trabajar en equipo, no sé qué haya habido un problema en el grupo y lo haya resuelto de forma autónoma, o que el alumnado en un momento determinado no se haya repartido las partes sino que todos han hecho las mismas partes y se han involucrado de la misma manera, entonces el hecho de que el profesor tenga claro el trabajo en equipo que es un concepto que antes no se evaluaba así, ya con una explicita exhaustiva cuando le pides que evidencie una competencia algo más abstracta o que a él le resulta más ajeno ya no se evalúa con rúbricas, entonces bueno pues no sé, crees que aquí pasa más o menos lo mismo o que todos los conocimientos se evalúan de la misma manera, tienen la misma facilidad para evaluarlo ¿me explico lo que te quiero?

Informante 4 (0:56:27h): Sí entiendo, es que las rúbricas son un instrumento que todavía no se está utilizando y se utiliza más por supuesto para evaluar evidencias, productos, ya pensar en la evaluación del proceso utilizando rúbricas, está cañón, no se hace todavía, porque tú estás hablando de evaluar los procesos con las rúbricas si lo que se evalúan son los productos, cuando más

Leticia (0:57:00h): Claro, es que hay profesores que ya se adelantan a lo mejor, pues voy a evaluar el pensamiento crítico y el profesor empieza ¿qué considero yo que es pensamiento crítico? Que el alumnado sea reflexivo y tal, pero la mayoría de las rúbricas que encuentro pues son ha hecho el trabajo

que se le ha solicitado y casi todos son trabajos escritos, utilizan la rúbrica sólo para trabajo escrito, pero si luego tienen que evaluar una competencia más abstracta ahí no usan la rúbrica y ya no sé si es por la dificultad del diseño y del modelo o es por ellos mismos por su concepción de evaluación que ya no entran, ya no profundizan en esos conocimientos ¿tú qué opinas o es una cosa de ambas cosas, me explicó?

Informante 4 (0:57:59h): Sí, es que te digo, es que no sé si me preguntas qué es lo que pienso yo o qué es lo que observo yo con los trabajos con los profes

Leticia (0:58:09h): Sí, que piensas y tú y que observas que ellos desarrollan

Informante 4 (0:58:11h): Bueno lo que yo pienso es que la rúbrica puedes ser un instrumento muy importante para evaluar el producto y procesos complejos como pensamiento crítico, y puedes utilizarla jugando con los distintos agentes que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje, yo lo hago, entonces una rúbrica bien planteada le permite al estudiante hacer al estudiante un proceso de autoevaluación, una rúbrica bien planteada permite también que los padres hagan la evaluación y yo también haga una evaluación y ya pensando en esos términos ya es una evaluación más completa que puede ser del producto y del proceso, pero eso dista mucho de la realidad, pero eso yo pienso que sería lo más conveniente, lo más conveniente, si tú tienes la rúbrica y nuevamente insisto es que yo no me imagino una rúbrica que no esté... lo que te decía que para mí la rúbrica ideal es la que está articulada con la competencia que explícitamente tú le planteas al estudiante

Leticia (1:00:21h): Sí, pero a ver tiene que haber un alineamiento

Informante 4 (1:00:26h): Alineamiento, esa es para mí la rúbrica y que además te va haciendo toda una guía para el estudiante de lo que tienen que aprender, del proceso y al final del producto, que puede evaluar cosas como el pensamiento crítico pero muy bien establecida, muy bien planteada de qué concibo yo por pensamiento crítico y qué sabe el estudiante lo que es pensamiento crítico y en qué se traduce el pensamiento, entonces cuando eso está muy bien planificado, muy bien articulado, para mí es mucho mejor, mil veces a que el maestro llegue con una planificación tradicional y que haga un examen, entonces para mí eso es algo que dices, el, pero además desde el enfoque por competencias, entonces yo creo en eso y a mí me parece que sí hay un avance importante desde el enfoque por competencias, bien planteado en donde el docente genera una situación de aprendizaje auténtica, la articula a conocimientos de orden teórico y al final genera un producto que puede ser evaluable

Leticia (1:02:13h): Después que ese proceso se le ha explicado al profesorado

Informante 4 (1:02:17h): No lo sabe

Leticia (1:02:18h): Por decir, se ha planteado a que en algún momento evaluar el pensamiento crítico del profesorado necesita conocer todo ese proceso ¿crees que ahí el enfoque no ha llegado todavía?

Informante 4 (1:02:34h): No ha llegado

Leticia (1:02:35h): Claro, se encuentran rúbricas que tú dices dios mío, están tan alejado del tema del enfoque

Informante 4 (1:02:42h): No ha llegado, para nada

Leticia (1:02:048h): Pues ya última pregunta, si le encuentras alguna desventaja a la rúbrica por parte del profesor y por parte del alumno

Informante 4 (1:03:00h): La principal desventaja de la rúbrica que yo encuentro es que exista una rúbrica que no esté alineada con la competencia que el estudiante, con el aprendizaje esperado

Leticia (1:03:22h): Que se estén evaluando cosas distintas a lo que se está pidiendo

Informante 4 (1:03:28h): A lo que se está pidiendo o que se esté ponderando en el marco de la rúbrica cosas que no son importantes o los aspectos que no son importantes que no es medular de la competencia que yo espero del estudiante, es decir, cuando yo le pido un ensayo al estudiante y por ejemplo estoy evaluando más que el contenido

Leticia (1:03:58h): Sí a lo mejor la gramática

Informante 4 (1:03:59h): La gramático o la parte crítica

Leticia (1:04:01h): Sí que realmente no haya un equilibrio entre las evidencias, que haya realmente una compensación entre los criterios de evaluación

Informante 4 (1:04:11h): Exacto, eso es algo que a mí me parece una desventaja y la otra desventaja que pensemos que la rúbrica puede evaluarlo todo y que nos va a resolver absolutamente todo el problema de la evaluación en el salón de clases, eso creo que son los dos peligros porque además esa es una parte de la evaluación, de cuando soslayamos el asunto del marco del proceso evaluativo, la observación del profesor, por ejemplo

Leticia (1:05:00h): Eso te iba a preguntar ¿qué otros instrumentos crees que son importantes para una evaluación alternativa completa a parte de la rúbrica, cuáles consideran que son los instrumentos?

Informante 4 (1:05:11h): Hay varios, pero yo no dejo de lado la evaluación de un docente que tiene la habilidad para ir identificando los alcances del estudiante y darle la retroalimentación oportuno, pertinente, más allá de un instrumento, porque para mí eso es evaluar, y eso depende mucho de la experiencia, del docente, yo he tenido docentes que no necesitan un instrumento, no necesitan una rúbrica para darle al docente para idéntica el alcance del estudiante y llevarlo más allá, entonces para mí eso es fundamental en el marco de la evaluación ese expertos del docente para identificar los alcances de sus alumnos y a partir de ahí generar este procesos de diálogo, de retroalimentación, de reflexión, eso es fundamental

Leticia (1:06:21h): Y ha supuesto un cambio de mentalidad para los profesores el hecho de tener que evidenciar porque antes el profesorado lo tendría muy fácil O sea ahí podía tenerlo más o menos en mente pero a la hora de ponerlo en papel, no sé qué crees que impacto le ha producido al profesorado en ese aspecto

Informante 4 (1:06:46h): ¿la rúbrica?

Leticia (1:06:48h): Cuando tiene que evidenciar

Informante 4 (1:06:50h): Le ha ayudado mucho al docente, le ha ayudado el tener un instrumento como la rúbrica que te permite identificar claramente el alcance del estudiante y entonces le ha ayudado al docente pero en este ejercicio que por hacer procesos de autoevaluación o de coevaluación le ha ayudado también mucho al estudiante porque yo te puedo decir, yo como docente puedo tener la experiencia para ir

identificando a mi estudiante cómo va avanzando y con base en eso hacer la retroalimentación, pero si yo tengo una rúbrica explícitamente con criterios muy claros y pensados en el marco de la situación le ayuda muchísimo al estudiante para hacer procesos de autoevaluación, de autorregulación

Leticia (1:07:48h): Hay otros profesores que me hablaban, que me decían, pues mira yo cuando he usado la rúbrica, me decían, pues no sabes lo que antes yo hacía porque claro, yo pensaba que yo enseñaba una cosa, pero luego cuando lo hago escrita pues pido otra, no era realmente lo que estaba pidiendo, entonces me dice me ayuda a mí a clarificar qué quiero que aprendan mis alumnos y en ese sentido ha mejorado mi práctica a través de mi reflexión docente y entonces claro, en ese sentido no sé si a los profesores a los que tú das ¿ellos también lo viven así, les ha supuesto un cambio?

Informante 4 (1:08:31h): Les ha supuesto un cambio muy importante, muy significativo en identificar qué es lo que quiero, ahora yo insisto, estoy hablando también de un supuesto del uso de las rúbricas de los profes, pero no es una generalidad, O sea porque la otra cosa es que el maestro cuando utiliza una rúbrica, muchas de las rúbricas que utiliza las baja de internet, por ejemplo y no es que esté mal, pero yo creo que finalmente debe de haber un esfuerzo por parte del docente, para situar, para adecuar la rúbrica con base en el aprendizaje esperado

Leticia (1:09:24h): Pues yo creo que más o menos ya te he preguntado todo y queda todo porque me has hablado de lo que opinas de la autoevaluación, de otros instrumentos, de las ventajas y las desventajas, de los tipos de actividades, si consensuan las rúbricas o si consensuan la evaluación, que tipo de competencias genéricas son las que posiblemente se evalúan y cuáles más

Informante 4 (1:09:56h): Pues ya

Leticia (1:09:58h): Yo creo que ya, aquí termina la entrevista

Informante 4 (1:10:00h): Gracias

Leticia (1:10:03h): Ramsés muchas gracias por tu tiempo y tu paciencia

Transcripción. Entrevista Informante 5

Ciudad de México, lunes 7 de julio de 2016

Leticia (0:00:00h): Bueno buenas tardes, voy a empezar explicándote un poco el motivo de la entrevista después voy a pasar a las preguntas. Mira el motivo de la entrevista es porque mi tesis de doctorado está más o menos a la mitad, ahora mismo estoy haciendo un estudio sobre la evaluación de competencias en el profesorado universitario y para ver si se está evaluando por competencias utilizando una herramienta que se llama rúbrica de evaluación y a través del análisis de ella, verifiqué o no si se están evaluando las competencias o los contenidos tradicionales de siempre, en este sentido, un poco que me explicaras tú algún proyecto en el que estés metida ahora mismo en relación a la evaluación de competencias o a la evaluación alternativa o auténtica de tu docencia o de algún proyecto

Informante 5 (0:01:19h): Bueno, con mis estudiantes de formación teórico-práctica en el escenario al que asisten al llevar a cabo esta asignatura, cada uno de los alumnos, desarrolla un proyecto situado, eligen ellos además de ser primero observaciones globales, del contexto y analizar como las dimensiones que están presentes dentro de la institución y algunos de los factores que inciden en el desempeño de los chicos, por ejemplo las políticas educativas, la cultura educativa, se hace primero un trabajo de observación y se hace de este trabajo, se hace un análisis muy detallado, después de eso, ellos eligen a un estudiante que les genere mayor interés y sobre él analizan, hacen una búsqueda muy amplia de documentos que, por ejemplo, ubican un chico y observan su comportamiento y su rendimiento académico y su desarrollo personal y esos elementos, les van dando pauta para tratar ... en la literatura ¿a qué factores están asociados estos aspectos de su desempeño? Generalmente caen dentro del espectro autista, pero es un grupo muy general, nos interesa conocer a profundidad algunos de los elementos o dentro del campo de la discapacidad intelectual por diferentes factores, entonces los chicos hacen aquí una intensa búsqueda, pero todo parte de los datos empíricos, parte de la interacción que tienen directamente con el participante y de las observaciones que hacen de cómo se maneja en su contexto, a partir de ello empiezan a hacer una documentación muy sistematizada de todo el trabajo que van a realizar para hacer un perfil de necesidades de apoyo para cada uno de los participantes y de ahí una propuesta curricular adaptada con una serie de materiales y de apoyos, en este sentido evaluó las competencias que tengan que ver con la solución de problemas ante situaciones reales, con el desarrollo de actitudes para la interacción de la diversidad del alumnado, para la colaboración con otros colegas, para poder identificar y precisar las necesidades de la población y poder dar una respuesta acertada, para comunicar con otros las cosas que se requieren con el mismo chico con el que están trabajando, con sus compañeros, conmigo y diferentes presentaciones en eventos. En este trabajo muchos de los chicos desarrollan propuestas en las que hacen uso de recursos tecnológicos, por ejemplo, pueden trabajar la historia de vida de algún chico y sobre eso hacer un relato digital y estos relatos digitales se difunden al interior de la institución, son empleados con fines de orientación y de formación y toda la institución participa activamente, comentarlos, a veces en retroalimentarlos, en evaluarlos

Leticia (0:04:37h): O sea que se une un poco los resultados que han recogido sobre el análisis

Informante 5 (0:04:44h): Completamente, todo esto se difunde, queda además en documentos de tesis para los alumnos y además se difunde al interior de esa institución y de otras que tienen problemáticas afines. También trabajamos en diseños de unidades didácticas, es otra de las herramientas, también lo han hecho de forma digitalizada y de forma que a los chicos los llevan a realidades virtuales, pero bastante situadas, entonces pueden trabajar una unidad que tenga que ver sobre el cine y los llevan a escenarios donde se ve cine y se incluyen videos y muchas formas y en la que los chicos también tienen que solucionar y participar de forma muy interactiva con los materiales, tenemos una unidad didáctica sobre el antro, entonces los chicos van, se ven ellos mismos haciendo la cola en el antro para ver si los dejan entrar o no y en eso trabajamos muchos aspectos que tienen que ver con discriminación, con inclusión, con justicia y se desarrolla en los chicos un conocimiento en los usuarios

Leticia (0:5:54h): O sea que es una manera didáctica basada en valores

Informante 5 (0:05:56h): Basada en valores y también tiene una finalidad del desarrollo de habilidades sociales y habilidades académicas funcionales, porque ahí se desarrolla la parte de cómo pedir algo, cómo saber decir que no, cómo evitar situaciones de peligro o también tiene que ver con las habilidades funcionales académicas, cuánto tengo que pagar por la entrada al cine, qué pasa si no llevo dinero y cómo lo debo solucionar

Leticia (0:06:30h): Me has dicho que son chicos con discapacidad intelectual y ¿de qué edad?

Informante 5 (0:06:34h): Intelectual y autistas, trabajo con preescolares, niños de primaria y adolescentes hasta secundaria y preparatoria

Leticia (0:06:42h): Leváis un rango muy amplio

Informante 5 (0:06:46h): También estamos ahorita trabajando con chicos con discapacidad intelectual en universidades

Leticia (0:06:51h): Ah ¿sí? Qué interesante

Informante 5 (0:06:52h): Sí, estamos trabajando con universidad intercontinental y tecnológico de Monterrey y ahorita hay un chico que compartimos Frida y yo como alumno y que él está haciendo el desarrollo de proyectos muy interesantes

Leticia (0:07:10h): Es curioso porque yo tengo un hermano autista y la verdad que no había escuchado nunca así proyectos desde la universidad

Informante 5 (0:07:18h): Ah no, es un proyecto integral para el desarrollo de competencias para la vida, le llamamos, es una... su formación es en el desarrollo de competencias para la vida y la tenemos en 6 capos formativos las competencias y están muy delimitadas las competencias y los apoyos que se requieren para ellas, entonces tenemos el campo de la inclusión académica, de la inclusión universitaria, el campo formativo del desarrollo persona, el de formación para la vida y para el empleo, el de participación ciudadana y el de voz política y social que es todo el manejo de derechos, los chicos egresan del periodo universitario con empleo en la comunidad, pero no el empleo que... no del taller que yo tenga, sino de lo que para cada uno de ellos les gustaría y podrían desarrollar y viven en departamentos de gente independiente

Leticia (0:08:17h): Ah mira

Informante 5 (0:08:19h): Todas las investigaciones, trabajos de programas de intervención de mis estudiantes universitarios son en ese contexto y todos tienen que llevar una evidencia muy clara de las competencias que ellos están desarrollando al acercarse a las poblaciones con las que trabajamos

Leticia (0:08:38h): Y ellos tienen por lo que veo, ellos tienen en cuenta competencias específicas de las disciplinas que tienen que desarrollar a nivel académico, pero luego también por lo que veo hacen muchísimo hincapié en competencias más genéricas y transversales, el desarrollo de la comunicación, el trabajo en equipo

Informante 5 (0:09:02h): La socialización, la participación en la comunidad, el usar para muchos eventos.... Donde ellos mismos dicen cuál ha sido su experiencia y qué piensan ante las situaciones de explosión y la discriminación y qué efectos ha tenido la inclusión en sus vidas

Leticia (0:09:24h): Y respecto a tus alumnos que realizan todo este análisis tan exhaustivo, cuando realizas la evaluación de ellos en relación a las competencias que evalúas, pues ya me has dicho que las específicas de la asignatura y luego algunas genéricas como la comunicación

Informante 5 (0:09:47h): Las habilidades sociales

Leticia (0:09:48h): Pero esa evaluación la haces explícita o...

Informante 5 (0:09:52h): La hacemos explícita en cada... tenemos un seminario y en el seminario siempre hacemos muy explícito lo que estamos consiguiendo y que habilidades de formación estamos alcanzando y qué cosas que no habíamos contemplado se están alcanzando, es como una parte muy continua, pero también tenemos desde el principio sí usamos las rúbricas

Leticia (0:10:20h): Utilizáis rúbricas para estas habilidades o más específicas

Informante 5 (0:10:22h): Utilizamos rúbricas por ejemplo para las cosas disciplinares que son las cosas más específicas, porque los chicos tienen que ser muy congruentes en el modelo e aproximación hacia la diversidad, nosotros partimos del modelo social de la discapacidad, del paradigma de nivel independiente y de la perspectiva de derechos humanos, entonces en diferentes situaciones siempre cotejamos a través de la rúbrica si estamos dentro del conjunto de elementos que constituyen el modelo o si nos vamos alejando. Una tesis que dirigí hace un tiempo, elaboramos estas rúbricas sobre vida independiente, derechos... y las hemos ido actualizando, entonces son parte formativas para mis estudiantes y parte son de evaluación, autoevaluación y evaluación de mi parte acerca de lo que ellos hacen

Leticia (0:11:15h): O sea que ellos utilizan esas rúbricas para evaluar a sus niños

Informante 5 (0:11:21h): Adaptadas, sobre esa base de la rúbrica, ellos elaboran nuevas rúbricas, todos elaboran nuevas rúbricas, porque ya son rúbricas muy específicas para la población, pero ellos por ejemplo tienen que evaluar, por ejemplo, si el diseño de la unidad didáctica responde a una perspectiva, de hecho tienen como muy claros los indicadores, si responde a una.... Si la discapacidad es interactiva y contextual y dónde está basada en barreras o no, si responde por ejemplo a un proceso de inclusión donde las personas con discapacidad partimos de la premisa que tienen que tener las mismas oportunidades de participación que cualquier otra persona de la edad y si está adaptado a la edad cronológica y entonces también trabajamos sobre eso, sobre eso ellos elaboran ya rúbricas específicas para evaluar sus unidades y para que los usuarios las puedan evaluar, ahí sí son mucho más sencillas, les podemos poner caritas, por ejemplo, el trabajo que hicimos hoy

Leticia (0:12:34h): O sea las rúbricas también las hacen los alumnos

Informante 5 (0:12:38h): No mis alumnos, los alumnos con discapacidad

Leticia (0:12:43h): Pero ¿las diseñan ellos o ellos hacen como una autoevaluación con esas rúbricas?

Informante 5 (0:12:48h): Mis alumnos elaboran la rúbrica que van a emplear, los alumnos que reciben el servicio y lo hacemos de acuerdo al nivel de abstracción que el alumno recibe el servicio puede alcanzar, algunos son muy concretos y les tenemos que poner caritas o imágenes muy concretas

Leticia (0:13:10h): Sí porque a nivel de comprensión pues...

Informante 5 (0:13:12h): Y otros pueden entender muy bien lector-escritura y comprender cuestiones abstractas y se los ponemos a ese nivel

Leticia (0:13:23h): Que bien, porque a qué nivel de especificidad se llevan las rúbricas y respecto a las rúbricas que tú diseñas con tus alumnos, ¿las competencias por ejemplo de si sabe comunicarse con el alumno o están explícitas como indicadores de la rúbrica?

Informante 5 (0:13:40h): Las que uso con mis alumnos sí, bueno so creo que sí están bastante explícitas en general, no sé si tan detalladas, podríamos detallarlas siempre mucho más, pero creo que sí, los chicos sí tienen muy claro lo que estamos observando, porque en los seminarios, quizá no lo hacemos tan formal, a lo mejor podríamos pensar que de hacerlo más formar podría estar, pero por ejemplo los seminarios que tenemos siempre después de que cada chico comenta cuál fue la experiencia de ese día, qué fue lo que pasó, qué revisó, los demás compañeros hacen como un comentario o hacen preguntas y sobre eso siempre hacemos una conclusión ¿cómo interactuaste con el chico? Que es uno de los rubros más importantes ¿cómo organizaste la información escrita que le ibas a presentar, cómo negociaste con él o con los demás el trabajo en equipo? Entonces sí vamos delimitando, no creo que lo tenga tan explícito

Leticia (0:14:46h): No, pero sí las habilidades están bien concretas, la de la comunicación, la de la colaboración

Informante 5 (0:14:52h): La fundamentación del trabajo, que sería lo interpersonal, lo comunicativo

Leticia (0:14:58h): Y crees por ejemplo cuando diseñas las rúbricas que los contenidos un poco más atrás son más difíciles de evaluar, resultan como más, les resulta al alumnado como más costoso a la hora de tomar la evaluación, es decir, ellos sí evalúan por ejemplo la colaboración que es un indicador a veces un poco abstracto, bueno pues colaboras, pero en qué medida colaboras, entonces crees que es más difícil diseñar indicadores abstractos que los específicos de disciplina

Informante 5 (0:15:33h): Pues así no creo que sea más difícil, pero creo que sí los hemos delimitados con bastante claridad, porque como trabajamos en escenarios, por ejemplo la colaboración es un punto esencial, entonces recientemente alguna chica tuvo una dificultad con la persona con la que directamente trabaja, entonces sí repasamos un poco lo que habíamos acordado al principio, que la relación, la confianza, la solución de problemas, la mediación, eran como los puntos muy importantes que tuvimos que cuidar y cómo los teníamos que cuidar

Leticia (0:16:09h): Y ¿eso está reflejado en la rúbrica?

Informante 5 (0:16:11h): Sí, está reflejado en la rúbrica

Leticia (0:16:13h): Y ¿esas rúbricas que tú utilizas con los alumnos están consensuadas con ellos?

Informante 5 (0:16:21h): Tan explícitamente no lo he hecho, pero sí creo que todos estamos de acuerdo en que esos son los puntos

Leticia (0:16:31h): Que son los criterios

Informante 5 (0:16:32h): Sí, que son los criterios

Leticia (0:16:34h): O sea por ejemplo si a lo mejor una alumna resulta que la rúbrica, tú le has dicho, bueno pues la comunicación con la persona va a valer 10 y el diseño de la unidad didáctica va a valer 30

Informante 5 (0:16:48h): Eso sí lo tenemos muy claramente delimitado

Leticia (0:16:50h): ¿Ellos tienen alguna participación en el cambio de criterios o incluso en el cambio de ponderación?

Informante 5 (0:17:00h): Completamente, a mí me parece que tenemos que tenerlo todo de acuerdo porque si no sería muy impositivo y no lograríamos trabajar en un escenario de esa manera, sí

Leticia (0:17:12h): Claro y crees que la rúbrica sirva al alumnado como para orientar su proceso de aprendizaje o él lo toma más como un factor de calificación, O sea no sé ¿cómo utilizas tú la rúbrica en ese ámbito?

Informante 5 (0:17:26h): En el escenario me parece que la rúbrica es esencial para el aprendizaje, porque estás trabajando con el perfil del profesional y la verdad es que muchos de los chicos con los que yo trabajo luego son contratados en los diferentes lugares dentro de lo que nosotros hacemos, O sea en las asociaciones o dentro de las áreas de... y creo que lo son porque se han formado dentro de los puntos esenciales del perfil profesional que esperamos, entonces sí creo que a ellos les sirve muchísimo reflexionar sobre esto, creo que podría todavía sistematizarlas más y hacerlas más explícitas, más evidentes, además por escrito todas. Sí hay una base por escrito bastante sólida que es en mi programa de formación teórico – práctica y viene todo lo que se esperaría, como los puntos para los estudiantes, pero creo que ya el desglose más específico se podría desarrollar aún más

Leticia (0:18:29h): Cuando dices que no las tienes...

Informante 5 (0:18:32h): En papel, haz de cuenta en tinta, tengo las más genéricas, si las tengo en mi programa que es un programa extenso donde viene detallado: fases, competencias, lo que se espera para cada alumnos, los criterios que tienen que reunir, ya viene ahí como rúbrica, pero creo que hay muchos otros aspectos que ya son más dentro del trabajo directo con los alumnos, con las intersecciones que no están tan explícitos, porque no están escritos

Leticia (0:19:05h): O sea tienes como rúbricas globales, toca muchísimos indicadores, pero son rúbricas globales y a lo mejor dices, pues había unas más analíticas para ciertos contextos o ciertas habilidades

Informante 5 (0:19:18h): Y que pudieran ayudar más a la formación de los alumnos, a clarificar a autoevaluar, dirigirse más

Leticia (0:19:27h): Y estas rúbricas las conocen los alumnos al inicio, al principio, al final

Informante 5 (0:19:33h): Las genéricas las conocen muy bien los estudiantes desde el principio

Leticia (0:19:38h): Y a partir de ahí ellos empiezan a desarrollar su diagnóstico y su intervención

Informante 5 (0:19:43h): Sí, sí, nada más sí trabajamos muy en forma en espiral, no trabajamos como la fase de diagnóstico y se cierra, luego la de intervención, sino desde el primer día ellos están en intervención y vamos desde ahí generando la parte de la valoración, el cambio, no están solos, están acompañados y facilitados por otros profesionales del escenario, no solo por mí, sino por maestros que están frente a aula todo el tiempo, entonces ellos entran desde el primer día como colaboradores de esos docentes y empiezan a hacer tareas de menos a más, pero no secuenciadas paso a paso sino los mismos docentes van viendo cada vez que más capacidades pueden tener, hasta que después pueden hacerse cargo de todo el grupo y ellos hacer la planeación

Leticia (0:20:36h): O sea que es un desarrollo realmente progresivo

Informante 5 (0:20:40h): Sí, pero muy dinámico y muy de comprender contantemente la realidad

Leticia (0:20:48h): Y ellos pro ejemplo con el tema de las rúbricas aceptan viene su forma de evaluación

Informante 5 (0:20:54h): Sí, muy bien los chicos

Leticia (0:20:57h): Y luego les enseñas los resultados de las rubricas, calificas con la ponderación y luego le dices estás en el nivel de experto

Informante 5 (0:21:11h): Claro, sí porque como te digo que nuestro punto de partida son los principios del modelo social, entonces todo lo vamos viendo, en qué medida estamos siendo congruentes con esta perspectiva, en qué medida hemos cambiado concepciones, hemos desarrollado actitudes, hemos mostrado habilidades de elaboración de programas que se apeguen, porque ahí por ejemplo si es muy importante que los chicos sepan si egresan de esta formación realmente con una congruencia y una formación donde reúnen los elementos básicos de un modelo de inclusión y de vida independiente o si todavía tienen como combinaciones entre concepciones muy culturales y tradicionales y concepciones actuales, sobre todo un egresado en este campo, tiene que tener las concepciones no digo en todos los campos, pero en este campo no puedes salir diciendo que vas a trabajar de manera independiente y de fomentar o dejar que pase la sobreprotección de la familia o un trabajo protegido, ahí hay como que tener todos los puntos esenciales en cada intervención, no todos los chicos pasan mucho tiempo para llegar a ese nivel de congruencia

Leticia (0:22:33h): Pues sí, porque van también los prejuicios, los estereotipos

Informante 5 (0:22:37h): No tanto tan fácilmente

Leticia (0:22:38h): Entonces es un cambio de concepción que muchos no... incluso ya llevan aprendido, pero otros no, otros vienen desde cero y hasta que alcanzan ese nivel de madurez y de coherencia y congruencia

Informante 5 (0:22:55h): La coherencia y la congruencia son dos puntos que tardan un poco en desarrollarse, pero mi formación teórico-práctico generalmente es de 3 semestres con los estudiantes de año y medio y entonces sí tengo delimitador primer año qué es lo básico que tiene que lograr el primer semestre, el segundo semestre y el tercer semestre y claro al tercer semestre ellos tienen que mostrar más congruencia y es ahí donde es mucho más evidente su trabajo

Leticia (0:23:29h): Y ¿esos resultados, aparte de reportarlos a través de las rúbricas, utilizas otro sistema de evaluación alternativo para ellos, no sé, algún instrumento de carácter situacional, me has dicho que ellos realizan la observación y por ejemplo tienen exámenes o algo?

Informante 5 (0:23:52h): Exámenes no, la verdad nunca hacemos exámenes, pero ellos tienen que hacer folletos, hacen trípticos, hacen presentaciones en Power Point, carteles, usan otras herramientas digitales, los relatos, O sea cada uno de ellos sí los vamos evaluando de acuerdo a los criterios de la rúbrica

Leticia (0:24:19h): Y utilizas portafolios o cómo recoges toda esa información que ellos recogen ¿con trabajos?

Informante 5 (0:24:25h): la verdad es que eso debo sistematizarlo más, sí los chicos hacen su comprensión de todas sus producciones a lo largo del tiempo de formación, pero yo no los tengo tan bien registrados, la verdad

Leticia (0:24:38h): Bueno, es una forma más que tampoco es que...

Informante 5 (0:24:43h): Pero no, es que yo veo Que eso sí me hace mucha falta avanzar en eso

Leticia (0:24:49h): Es que pienso con toda la información que deben de recoger de los contextos, de las encuestas de los alumnos, de todo, se tiene que hacer una carpeta, un folder enorme

Informante 5 (0:25:00h): Sí, tienen sus carpetas, pero electrónico no está sistematizado, más bien le delego a una de mis alumnas que me sistematice la información

Leticia (0:25:11h): Pero claro, ellos lo que recogen de la actividad de campo

Informante 5 (0:25:17h): En esos casos sí los tenemos

Leticia (0:22:19h): De campo, ¿ellos después lo digitalizan?

Informante 5 (0:22:22h): Todo lo transcriben para que lo analicemos y se trabaja sesión por sesión, cada chica lee alguna de sus notas y bueno ya entre todos damos retroalimentación, luego otra, no reviso al 100% todas las notas

Leticia (0:22:36h): Sí que también hacéis debates y grupos de discusión

Informante 5 (0:25:041h): Eso es dos veces a la semana, mi clase es dos veces a la semana y las dos veces hay este periodo de, esa parte de seminario

Leticia (0:25:52h): Y estas partes también las evalúas de forma explícita, tienen un porcentaje el grupo de discusión, los relatos digitales tienen otro porcentaje

Informante 5 (0:26:03h): Sí, la participación en los seminarios, sí y las producciones tienen porcentajes

Leticia (0:26:12h): Y considerarías que las rúbricas un poco han resuelto la evaluación de competencias, porque ya sabes que no recoge la realidad

Informante 5 (0:26:26h): No, para nada, la verdad es que la rúbrica a la primera que le ha servido es a mí, porque entonces me permite identificar lo esencial y como lo que va a ser lo sobresaliente, lo que va a ser bueno, regular, O sea la primera que me permite es delimitar bien y precisar es a mí para poderlo transmitir bien y con claridad a los chicos, entonces la verdad esta parte sí siento que a mí me ha ayudado

muchísimo y creo que a los chicos sí les sirve mucho poderlas conocer, manejar, ubicar, saber hasta dónde lo logran

Leticia (0:27:05h): Y entonces dirías que la mayor ventaja que tienen las rúbricas para ti es que te clarifica un poco

Informante 5 (0:27:14h): A mí el campo conceptual, el campo de desarrollo de los estudiantes, lo que tengo qué observar en ellos, la verdad la primera beneficiada soy yo, enormemente beneficiada

Leticia (0:27:25h): Te facilita la evaluación ¿no?

Informante 5 (0:27:27h): La docencia, la evaluación, el desarrollo de los alumnos, todo me lo facilita, porque la verdad ya sabemos que la evolución va de la mano con la enseñanza y el aprendizaje, son puntos que están constantemente fluyendo, no están separados

Leticia (0:27:44h): Y para ellos aceptan bien, para ellos la mayor ventaja cuando utilizan la rúbrica ¿qué te dicen ello, qué percepción tienen?

Informante 5 (0:27:54h): Creo que ellos están contentos en general, tienden a evaluarse a veces más alto que lo que yo considero que yo los evalúo

Leticia (0:28:07h): Sí, que no coincide tu calificación con la suya

Informante 5 (0:28:09h): No, tiende a ser la de ellos más... pero eso lo discutimos porque muchas veces su evaluación más alta es porque no perciben que no están todos los elementos integrados, entonces son como puntitos aislados, sí consideré la perspectiva de derecho, sí consideré... pero no como elementos integrados, entonces creo que ahí va eso de generalmente comentamos, hablamos y creo que a los dos, a mí me sirve la retroalimentación de los alumnos muchísimo, porque a veces ya cuando me están diciendo porqué están de acuerdo o porque no están de acuerdo puede haber falladas en mí, en mi percepción en cosas que no había detectado del alumno y que cuando me las argumenta las recupero y creo que a ellos también les sirve comentarlas porque también tienen que organizar la información para transmitírmela a mí, acerca de porqué están de acuerdo o por qué no están de acuerdo

Leticia (0:29:10h): Y crees que a veces esa confusión un poco de criterios de bueno yo considero más y tú menos ¿puede sufrir, puede ser por el diseño de la rúbrica que ellos no, pues no sé qué a lo mejor que sea muy genérica, no sé si te lo has planteado en algún momento?

Informante 5 (0:29:28h): Este, sí y no, O sea creo que es por un lado sí, ya ves que te digo que sí me hace falta delimitar más específicas algunas de las rúbricas, pero por otro lado no creo que solo, bueno creo que no solo eso, porque el campo es tan complejo, tan diverso, son situaciones de la vida real donde están convergiendo aspectos históricos, sociales, de innovación, factores emocionales, es... creo que difícilmente todo se puede captar de una sola vez, creo que

Leticia (0:30:04h): Con un solo instrumento nada más, consideras que realmente la rúbrica debería complementar con otros sistemas de evaluación

Informante 5 (0:30:14h): Claro

Leticia (0:30:17h): Es evidente porque la rúbrica te ayuda a clarificar, pero es verdad que ciertas situaciones, no sé las emociones como tú dices, a veces en los relatos de vida es como más, recoge más la esencia. Entonces como de inconvenientes ¿qué le verías a la rúbrica si le ves alguno, cuál podría?

Informante 5 (0:30:43h): Inconvenientes, O sea no le veo inconvenientes, a mi creo que, desde te digo, el efecto que pueden tener en mí y lo que me facilita de comunicación y evaluación con los alumnos, lo púnico es que son laboriosas y hay que estarlas trabajando constantemente y actualizándolas, pero una vez que partes de una infraestructura es ir las modificando de cuerdo a los avances que vas teniendo, a la incorporación de nuevos elementos, a los cambios que se van suscitando

Leticia (0:31:12h): Y ¿las rúbricas que tú diseñas, las has compartido alguna vez con otros profesores u otros profesionales?

Informante 5 (0:31:22h): Solamente aquí al interior de la facultad con los que damos materias afines

Leticia (0:31:28h): Y entonces, habéis aportado cierta retroalimentación en relación a –Pues mira, en este punto yo no lo veo tan claro o ese punto sí está muy bien porque ayuda a los alumnos a tal ¿habéis tenido alguna vez algún espacio de...?

Informante 5 (0:31:45h): No, como de grupo colegiado no hemos hecho este trabajo, la verdad, quizá más con Frida que tenemos investigaciones en común, alumnos y que sí ella va haciendo algún punto o algo, entonces quizá ahí no nos hemos sentado las dos a comentarlo, pero a través de los alumnos sí nos hemos Informante 9cido

Leticia (0:32:05h): O sea que cuando habéis hecho el diseño de las rúbricas, con los alumnos sí es verdad que tuvieron su espacio de diálogo respecto a los puntos de las rúbricas

Informante 5 (0:32:18h): Sí, que por ejemplo Frida ve que faltó algo, que algo no quedó completo, no se precisó o que algo le pareció demasiado importante o que ella consideraría un punto u otro, entonces yo veo lo que las opiniones, las recojo, las sistematizo, a veces les digo, no mira este punto no podría ser así, dialogamos y creo que no has servido mucho a las dos

Leticia (0:33:00h): A ver si no me dejo alguna pregunta. Y en relación a tus alumnos, a ellos por ejemplo, ven algún inconveniente con el uso de rúbricas, les da más trabajo, no sé en España por ejemplo, una cosa que sí te encuentras con los alumnos es que a veces ellos prefieren un sistema incluso tradicional porque no tienen que preocuparse más que para estudiar para el examen y listo

Informante 5 (0:33:25h): Son sobre exigidos

Leticia (0:33:26h): Efectivamente, hay un rechazo directo sobre el sistema de evaluación, yo no sé aquí como lo percibís vosotros

Informante 5 (0:33:34h): Mira, en esta asignatura que te comento no, porque los estudiantes eligen estar en el escenario y para ellos es como que un factor de muchísima motivación estar trabajando sobre estas habilidades profesionales, entonces no es que me tocó el grupo de una materia que toman todos los estudiantes de la licenciatura, sino que ya son grupos que eligen de manera voluntaria estar en un escenario particular, en una formación específica, que pasan por una entrevista previa conmigo, que conocen el escenario, entonces la verdad ahí se resisten poco y además porque no lo hago como ya tienes tal calificación y punto, sino siempre como un proceso muy dinámico y muy constructivo

Leticia (0:34:22h): Sí, que además que es una calificación más las rúbricas que luego tienen otras calificaciones

Informante 5 (0:34:29h): Sí, completamente, además el seminario se consensa mucho, se discute mucho, entonces nunca lo he sentido que sea una situación para ellos aversiva o autoritaria o unilateral, no, para nada

Leticia (0:34:47h): Y ellos cuando diseñan sus rúbricas para sus alumnos ¿les cuesta trabajo diseñarlas?

Informante 5 (0:34:55h): La verdad es que han tomado clases con Marco y con Frida y con Informante 7, entonces no les cuesta mucho trabajo, pero sí, a veces hay que precisar el lenguaje, hay que precisar los puntos, O sea sí tienen un proceso de elaboración que les toma el tiempo, pero les ayuda mucho a tener la palabra adecuada que tienen que incluir los puntos, los elementos y claro, también ellos precisan muchas cosas de su trabajo y sus intervenciones

Leticia (0:35:25h): Y entonces pones en el diseño, ellos han recibido una formación previa para la implementación

Informante 5 (0:35:34h): La mayoría de mis alumnos la han recibido ya de semestres anteriores

Leticia (0:35:38h): Con otros profesores que también han hecho usar rúbricas

Informante 5 (0:35:42h): Que les enseñaron qué es una rúbrica, cómo se usa, pero no solo en la teoría sino que también los aplicaron en sus materias

Leticia (0:35:50h): O sea ¿y crees por ejemplo que para diseñar y para implementar una rúbrica hace falta cierta formación?

Informante 5 (0:35:55h): Sí, creo que hay que trabajarlo, sí creo que hay que saber elaborarlas

Leticia (0:36:03h): Y crees que ellos ¿qué información a lo mejor tus alumnos en relación a sus alumnos crees que recogen todo tipo de competencias ellos en sus rúbricas, O sea sólo rúbricas específicas, de a lo mejor lo que tú le has indicado o ellos incluso realizan competencias, pues que mi alumno pueda comunicarse en un contexto un poco concreto, por ejemplo si va al mercado o si va a un antro, también tienen competencias transversales?

Informante 5 (0:36:42h): Sí, yo creo que sí las tienen, se reflejan mucho en sus producciones, en las unidades didácticas o en los materiales que elaboran para ellos, hasta en las hojas de trabajo diarias, ahí se puede ver cómo están y cómo están las competencias desarrolladas, yo creo que también esta entrevista contigo me puede ayudar a darme cuenta de áreas para manejar en la evaluación con mis alumnos

Leticia (0:37:14h): Sí, bueno es que a veces uno no se pone a pensar en las cosas

Informante 5 (0:37:17h): Y me parece muy interesante porque sí puedo salir más concientizada de las áreas que faltan

Leticia (0:37:24h): Es que yo por ejemplo sobre todo me dedico a evaluar lo que son las competencias transversales, porque hay muchísimos profesores que consideran que a través de sus competencias disciplinares y específicas se desarrollan las otras paralelas y creo que hace falta una evaluación explícita de esas competencias porque los psicólogo que salen uno a veces piensa que va a salir con una ética por ejemplo profesional y luego pues terminan la titulación y no sabe realmente si eso se ha desarrollado o no y en qué medida

Informante 5 (0:38:03h): Sí, es que trabajan lo cognitivo, lo disciplinar solamente y ni siquiera lo cognitivo en todas sus áreas, sino nada más lo disciplinar y no una formación integral no una formación en competencias

Leticia (0:38:15h): Claro, entonces me interesa conocer aquí del profesorado si esas competencias las evalúan de forma explícita, porque es un tema importante y bueno no sé, ya me habían dicho que utilizáis la programación, el tipo de enfoque Minerva, el modelo Minerva de la programación curricular, no el enfoque por competencias en sí, O sea que no enes un listado de competencias genéricas y otro específico y tenéis que trabajar sobre él, sino que hay una serie de habilidades, pero a veces está como parcelada, los contextos por un lado, los procedimientos por otro, la actitud por otro, pero nunca es formal

Informante 5 (0:39:05h): No integrado

Leticia (0:39:10h): No integrado y entonces...

Informante 5 (0:39:11h): Pero eso sí creo que es una limitación el que estés por separado

Leticia (0:39:16h): Claro, sí porque a veces sólo te quedas en la parcela como pasa con las disciplinas, en la parte del conocimiento

Informante 5 (0:39:25h): Y a lo mejor la parte de saber convivir, el ser en todos los aspectos

Leticia (0:39:29h): Claro, entonces ignoran un poco las competencias transversales, pues también ves si ha desarrollado un poco integral, porque ya sé que la disciplinar y la específica pues sí porque para eso está la universidad también, pero bueno, las otras son también

Informante 5 (0:39:45h): Para mí, igual que para ti las otras con esenciales, porque es una formación integral, lo que es una competencia verdaderamente

Leticia (0:39:52h): Claro, es que por ejemplo a cualquier persona que le preguntes si ha visto en sus clases ¿bueno usted trabaja los valores en clase? Y ellos dicen que sí, pero te lo dirán porque consideran que se ha hecho implícito en su desarrollo pero no de forma explícita y claro de qué manera también los alumnos lo han trabajado y tú de qué manera corroboras que es así

Informante 5 (0:40:17h): Aquí en mi programa de formación teórico-práctico ese es uno de los puntos esenciales

Leticia (0:40:24h): Claro, pero también pienso tú contenido en sí ya lo da porque imagínate que solo ha hecho el alumno el informe

Informante 5 (0:40:37h): Sí, no para nada, aquí mi disciplina, mi campo específico de desarrollo ya te lo da, pues es básicamente promover ese desarrollo social, valorar, actitudinal de saber hacer cosas y todos los principios con los que nosotros nos apoyamos de... cultura, O sea todo ya está, es parte de...

Leticia (0:41:05h): Muy claro, así también es revolucionario porque he visto, incluso yo he recibido clases de lo que sólo me ha evaluado en informe escrito, pero no me han preguntado pues si yo he adquirido una perspectiva de la justicia, de la segregación, de la ética

Informante 5 (0:41:28h): Esto sí es el tema de todos los días

Leticia (0:41:32h): Entonces bueno, pues la verdad que sí es un proyecto innovador en cuanto a que ya se inserta todos los valores

Informante 5 (0:41:42h): Todos los aspectos, porque como trabajamos con chicos con discapacidad intelectual para que sean ciudadanos y tengan voz política y social pues no puedes trabajar para los alumnos con discapacidad de manera diferente que para los alumnos que van a trabajar con esos alumnos, tiene que ser congruente, te digo que ahí el principio de la congruencia tiene que estar, no puedes decir atiende la diversidad si tu no atiendes a la diversidad de tus estudiantes

Leticia (0:42:10h): Sí que si no das ejemplos es complicado que ellos sigan...

Informante 5 (0:42:15h): Es completamente y no va a resultar la formación de los chicos

Leticia (0:42:19h): Y ¿crees por ejemplo un poco a raíz de lo que estamos hablando que tu evaluación de esas competencias más transversales deberías hacerlas más explícitas y más detalladas?

Informante 5 (0:42:32h): Sí, creo que tengo que hacerlas más explícitas, más detalladas y revisar lo que tengo escrito para ampliarlo más, no sólo explícito verbal en las reuniones y seminarios, sino que estén documentadas, escritos y consensadas por los alumnos, dialogadas

Leticia (0:42:47h): Porque claro, consideras que realmente sí evalúas esas competencias más transversales, más de actitudes y valores pero que no sé si el alumnado es consciente de que se le están evaluando todas esas habilidades ¿es consiente más o menos?

Informante 5 (0:43:07h): Más o menos, pero creo que tendrían que tener más conciencia como ellos como yo ser más explícita, creo que es un área de mejora

Leticia (0:43:17h): Y crees que en este caso las rúbricas pueden solventar ese...

Informante 5 (0:43:20h): Muchísimo, completamente, sí creo muchísimo en las rúbricas

Leticia (0:43:26h): Y no sé porque claro, a mí a veces estos temas no transversales, a lo mejor de contenido más abstracto a nivel de valores ¿crees que la rúbrica puede ayudar?

Informante 5 (0:43:39h): Ayudar para eso

Leticia (0:43:40h): Tiene alcance para...

Informante 5 (0:43:41h): Completamente

Leticia (0:43:44h): Porque claro, a veces digo, voy a hacer una rúbrica sobre la ética del profesional y definir los conceptos y ponerlos en una progresión a mí personalmente me cuesta más que voy a evaluar el informe de fulanito

Informante 5 (0:44:00h): Claro, es mucho más complejo

Leticia (0:42:02h): Pero sí crees en la posibilidad, el poder de la rúbrica

Informante 5 (0:42:06h): Completamente, yo por ejemplo, déjame pensar un ejemplo de lo que ahí podríamos poner, el trabajo recupera el punto de vista individual del alumno, sus intereses, sus motivaciones, está en proceso en el que se lleva a cabo genera una visión de dignidad en cuanto a que el alumno tiene oportunidades, desarrollo y sentido de autoeficacia, es parte de una comunicad, entonces

como que ahí ya vienen muchos elementos, te digo que hacerlos más explícitos todavía creo que sería... facilitaría mucho el aprendizaje, por supuesto la evaluación y la conceptualización del campo en general

Leticia (0:44:54h): Y en relación al uso de rúbricas crees que su uso está generalizado en el sistema universitario o sólo...

Informante 5 (0:45:04h): Creo que, es lo que te iba a comentar hace un rato, creo que somos muy pocos los que las usamos, hay muchos aquí en educativa, en la Coordinación de Psicología de la educación, creo que si somos un poco, un pequeño equipo que nos parece algo muy útil y que las conocemos, que las sabemos elaborar, que las trabajamos, que las explicitamos, pero lo veo por ejemplo muy reducido a nivel de la facultad de psicología y en educación superior creo que hay muchas que los maestros usan las que a los maestros ya les dan en el programa, por ejemplo en otras universidades te podría yo hablar de otras universidades, entonces ya lo tienen de manera explícita, vienen ahí o preparatorias también, pero el maestro no está comprendiendo de fondo la rúbrica, es una rúbrica que él no elaboró, es una rúbrica que está como parte de un programa

Leticia (0:45:57h): O sea que en los programas vienen a veces rúbricas

Informante 5 (0:45:59h): Sí, vienen rúbricas para evaluar, hasta en los programas de primaria de la SEP ya vienen la rúbrica elaborada, entonces el maestro pone, pero no al no ser él alguien que elabora la rúbrica de aquello que enseña pierde mucho contenido y lo puede hacer de una manera quitando lo que es una verdadera competencia, lo desmembrar, lo desarticula y va como cachando puntitos

Leticia (0:46:29h): Como una lista de control

Informante 5 (0:46:31h): Como una lista de cotejo, haz de cuenta, entonces para muchos se vuelve eso la rúbrica

Leticia (0:46:39h): Y a lo mejor sólo con tintes calificativos para poder....

Informante 5 (0:46:44h): Sólo para calificar y para ponerle la calificación el 6 o el 8 o el 10 al alumno y hasta ahí y no con fines de enseñanza, de aprendizaje, de retroalimentación al alumno, de desarrollo no, creo que eso es lo más, la verdad es que el concepto de competencias todavía no es muy comprendido, no es muy utilizado, muchos dicen que sí por competencias pero vuelven a hacer más de lo que siempre han hecho, entonces es lo que te digo, lo desarticulan y entonces ya ven pedacitos de eso y lo van calificando

Leticia (0:47:17h): Y ¿esas rúbricas, por ejemplo ustedes tienen la posibilidad de adaptarlas?

Informante 5 (0:47:22h): En muchos lugares no, aquí en la UNAM sí porque no tenemos estos exámenes departamentales o evaluaciones externas, somos como muy autónomos y podemos profundizar mucho más, pero en muchos otros lugares no lo pueden hacer

Leticia (0:47:38h): Sí, me dijeron por ejemplo que en medicina todavía tenían los exámenes departamentales

Informante 5 (0:47:45h): Sí, todavía en la UNAM los tienen

Leticia (0:47:47h): Me habían dicho que algunas universidades, algunas facultades

Informante 5 (0:47:54h): Pues la IBERO, por ejemplo, el Tec de Monterrey, muchas que son universidades de reconocimiento, tienen ya las competencias explícitas, exámenes departamentales, no todas las materias hacen exámenes departamentales, algunas materias que consideran nucleares

Leticia (0:48:12h): Y entonces, bueno pues ¿por qué crees que el uso de rúbricas no está más abierto al profesorado?

Informante 5 (0:48:23h): Es muy difícil cambiar sus concepciones del examen, el trabajo, si acaso el trabajo, el ensayo que ni siquiera tenemos muy claro lo que es un ensayo y le dices a los alumnos preséntame un ensayo, entonces sí pienso que no se visualiza, el vínculo entre la escuela y la vida, entre la universidad y la profesión pueda como un puente muy desconocido para muchos profesores, algunos no han salido al campo profesional y son docentes universitarios entonces evaluar por competencias ahí siento que es mayor reto

Leticia (0:49:00h): Y ¿crees que todavía que el desarrollo de los conocimientos que se hace en la universidad, crees que le queda tan alejado al alumnado que no les queda claro lo que aprenden?

Informante 5 (0:49:12h): En muchísimos de los casos, creo que así pasa, no creo que en todos, sí hay muy buenas experiencias y profesores muy competentes que llevan situaciones a las aulas para que realmente sean aprendizajes situados, el estudio de trabajo con casos, el desarrollo de proyectos, pero creo que es un porcentaje muy bajo todavía, no es mayoría

Leticia (0:49:37h): Y ¿crees que eso varía en las universidades privadas y públicas?

Informante 5 (0:49:45h): Lo de las privadas está muy reglamentado, pero ya están hechas las rúbricas en la mayoría de los casos, entonces la apropiación del profesor acerca de sus rúbricas o de su comprensión de esa rúbrica ya elaborada o de su reformulación es poca, entonces sí, pero sí creo que hay buenas cosas ahí

Leticia (0:50:06h): Sí, buenos proyectos

Informante 5 (0:50:07h): Y que por lo menos está ciertas cosas reglamentada, yo creo que en la UNAM es muy diverso, hay quienes las usan muy bien y hay quienes no las usan para nada y creo que son mayoría

Leticia (0:50:19h): Son mayoría los que no ¿no?

Informante 5 (0:50:20h): Me parece que sí

Leticia (0:50:24h): Y bueno, en relación a otros instrumentos de carácter más situacional, como me has dicho los estudios de caso

Informante 5 (0:50:32h): Esos los uso muchísimo, los estudios de caso

Leticia (0:50:35h): Con tus alumnos

Informante 5 (0:50:36h): Con mis alumnos, todos los alumnos, con todos los alumnos, los del escenario, los de las asignaturas también uso mucho el estudio de caso y el desarrollo de proyectos también

Leticia (0:50:48h): Entonces sí que utilizas muchísimas herramientas de...

Informante 5 (0:50:52h): Pues intento que sean lo más situadas

Leticia (0:50:54h): Eso te iba a decir, porque aquí el aprendizaje es situado, ahora mismo lo que pienso que debería primar si te quieres acercar lo máximo posible al desarrollo profesional, porque se ve por ejemplo que los médicos y en fin y las ingenierías pues sí intentan aterrizar bastante más

Informante 5 (0:51:16h): El aprendizaje es en hospitales, en centros comunitarios, en empresas

Leticia (0:51:23h): Claro, por ejemplo ¿crees que la rúbrica se utilizan también para evaluar experiencias más situadas, porque allí por ejemplo me encuentro que la rúbrica nunca se utilizan para evaluar las prácticas que hace el alumnado en el centro, las prácticas que hace en una empresa, las prácticas que hace en un museo si es pedagogo, en fin, no sé aquí el panorama?

Informante 5 (0:51:49h): Aquí sí las usamos, porque por ejemplo yo evalúo las prácticas que mis alumnos hacen en el escenario

Leticia (0:51:56h): Y crees que en relación a las prácticas que hacen el resto de las facultades, pues no sé, los de ingeniería y tal ¿cómo crees que es la evaluación?

Informante 5 (0:52:08h): Yo creo que no usan las rúbricas, yo creo que es muy parcial, es muy de tareas muy específicas, pero más no creo que lo hagan como una formación completa, global, las partes y las tareas en los ejes transversales no creo que estén muy presentes

Leticia (0:52:29h): Pues yo creo que ya más o menos habré recopilado, yo creo que ya más o menos he recogido todas las preguntas

Informante 5 (0:52:45h): Cualquier cosa aquí estamos, ya sabes

Leticia (0:52:48h): No te quito más tiempo, así que bueno pues muchas gracias, eso sí te iba a pedir que si podías...

Transcripción. Entrevista Informante 6

Ciudad de México, lunes 28 de abril de 2016

Leticia (0:00:00h): vamos a proceder a hacer la entrevista, bueno primero que todo que me platiques sobre tu proyecto sobre competencias ¿En qué consiste y sobre todo pues qué te motivó a hacerlo?

Informante 6 (0:00:16h): perfecto muchas gracias, yo mi formación profesional es cirujano dentista Entonces esta investigación te voy a platicar porque surge, surge a partir de un análisis que hago en los estudios de maestría respecto a la manera en cómo enseñar y evalúan los profesores en odontología, tanto aspectos teóricos como clínicos, entonces llevamos a cabo un cuestionario tomando en cuenta todas las estrategias bajo la perspectiva de la evaluación auténtica y del desempeño para saber qué era lo que ocupaban los profesores, se sabe por tradición que en el área de odontología y está reportado a nivel internacional que tienden mucho a evaluar la cantidad de trabajos el parámetro para el cumplimiento, en este caso que sería del trabajo entonces como resultado de este investigación, eso encontramos dentro de la UNAM dentro de la facultad de odontología qué es la universidad más importante de México y la más grande, la más representativa, entonces Incluso publicamos un artículo de esto y al resultar eso encuentras y diagnósticas y bueno ¿Cuál es la herramienta que podría ser útil o qué estrategias podrían ser útiles para contrarrestar esto? entonces en la literatura está reportado un instrumento de evaluación que se le conoce como el estándar de uno de la competencia clínica en medicina y se llama el examen clínico con objetivo estructural por sus siglas en español lo encuentras en la literatura como ECOE por sus siglas en inglés lo encuentras como OSCE en Europa y en América en Europa y en Estados Unidos hay una investigación impresionante respecto al ECOE, lo empieza medicina y después lo adopta muchos años después odontología medicina lo creo en 1975 y en odontología se adopta hasta 1997 y en México también lo adopta pero medicina Entonces el ECOE es un circuito de estaciones, es un circuito de estaciones donde a los estudiantes se les evalúa una competencia clínica o parte de una competencia, entonces en cada es un caso simulados o situaciones clínicas con pacientes reales ,con pacientes simulados, con maniquís o simuladores o videos, La idea es que cada uno de estos este escenario son lo más situados y Auténticos posibles cercanos a la realidad que vive un profesionista de la salud, Entonces mi proyecto es la implementación con base en este diagnóstico que hicimos, es la evaluación de la competencia clínica de los estudiantes mediante el examen clínico objetivo estructurado en odontología y de manera particular escogí una asignatura por la viabilidad que había y por la representatividad que tiene esta asignatura para poder abarcar diversos contenidos e integrarlos y es la de odontopediatría, Así que... odontopediatría es como la odontología en niños, nosotros lo que hicimos...fue el propósito de nuestro estudio fue identificar, nosotros aquí en este caso a la competencia, Así que la descomponemos en dominios, Está reportado en la literatura, los dominios que ha investigado la sociedad Europea médica y la asociación europea, la asociación mexicana de Educación odontológicas, por lo regular los dominios son algo así como la comunicación, el profesionalismo, el diagnóstico y la interpretación radiográfica, el plan de tratamiento, la capacidad para tratar al paciente, entonces de la búsqueda en la literatura yo identifiqué 7 dominios de la competencia clínica de los que me apropio, resultado de estar haciendo una investigación en la literatura y yo ahí identifiqué 7 atributos de la competencia clínica que son: comunicación y profesionalismo, interrogatorio e historia clínica, van implícitos, la otra es exploración física y

diagnóstico es la número 3, la número 4 es diagnóstico e interpretación radiográfica, porque para nosotros va a ser un elemento importante para su desempeño clínico, el quinto es plan de tratamiento, el sexto es promoción y prevención de la salud bucodental y el séptimo son las habilidades técnicas, que propiamente es saber hacer manual con los pacientes, Entonces nosotros llevamos a cabo esta investigación para evaluar la competencia clínica de los estudiantes de odontología y lo que quisimos ver y está comprobado por el ECOE y evaluar la competencia clínica, nosotros lo que queríamos identificar aquí en México y en la facultad es qué atributos se desarrollan más porque en función también de eso nos íbamos a dar cuenta pues sobre qué está haciendo énfasis en la formación y de repente uno dice que está evaluando la competencia pero en realidad solamente a lo mejor uno lo está promoviendo

Leticia (0:05:26h): de forma más

Informante 6 (0:05:27h): los aspectos más teóricos o nada más la comunicación es lo que queríamos saber, nosotros podemos partir de una idea, pero muchas veces no lo es así, entonces nos basamos en la literatura que al respecto hay muchísima literatura, De hecho hay una guía definitiva del ECOE que propone el creador de este instrumento que se llama Ronald Harden él es escocés y él propone con base en Los criterios de la asociación Europea médica ya todo un método para crear el ECOE y entonces eso ligado a otros modelos teóricos para crear instrumentos de evaluación es que yo diseño este examen, mucho me ayudó la Facultad de Medicina porque en la Facultad de Medicina el examen es el ECOE, es el examen profesional de los estudiantes de Medicina, ellos lo tienen establecido y lo llevan y lo aplican en 900 estudiantes

Leticia (0:06:19h): y ¿lo hacen al final de la carrera?

Informante 6 (0:06:21h): De la carrera, al término del quinto año qué es el internado

Leticia (0:06:25h): Qué es como el proyecto de tesis algo parecido

Informante 6 (0:06:27h): Sí, pero es algo totalmente práctico, es totalmente práctico, entonces te explico, en el caso de mi proyecto es un circuito de 18 estaciones y cada una de esas estaciones tiene 6 minutos de duración, le llamamos a cada elemento, a cada unidad Estación ¿Qué hacen en esa Estación? en esa estación desarrollan alguna, bueno tienen que mostrar su desempeño clínico a través de diversas actividades ¿Cómo sé Qué actividades les pongo? bueno para crear este instrumento yo debo de basarme tanto en el programa de estudios, en general en el plan de estudios, el programa de estudios de la asignatura y las temáticas que están estipuladas en ese plan porque eso es algo muy importante realmente basarte en lo que viene en lo que está establecido en el currículum formal, es importante comentarte que la facultad de odontología hasta hace un año, no tenía un currículum por competencias, era por asignaturas, pero eso es algo que me cuestionaban que ¿por qué iba yo a implementar un instrumento que evaluaba la competencia clínica cuando era un currículum lineal por asignatura? y realmente al final como le quieras llamar, tú tienes que evaluar la habilidad clínica, el desarrollo clínico, como competencia clínica, pero tú tienes que evaluar un conjunto de conocimientos habilidades y actitudes que al final es lo que va

Leticia (0:07:47h): por competencia

Informante 6 (0:07:48h): por supuesto, a lo mejor el pleito son los nombres, Pero bueno al final sabemos lo que queremos lograr Y aunque sea un currículum lineal por asignaturas tú al final quieres evaluar el desempeño clínico, la competencia clínica, entonces aquí está te muestro te voy hacer llegar la presentación si tú quieres

Leticia (0:08:11h): Pues sí si no tienes problema

Informante 6 (0:08:12h): Claro que sí, este antes le llamaba yo atributo, ahora son los dominios de las cosas que te comenté por ejemplo; prevención y promoción, comunicación y profesionalismo, física, por una validación de expertos después de reuniones, después de jornadas con profesores en talleres, porque ellos desconocían este método, se crea una matriz para poder decir bueno ¿Qué es lo más importante y no nada más es en función de lo que ellos digan sino en función de la realidad? por ejemplo sociodemográfica y criminológicas ¿cuáles son las principales enfermedades a las que se enfrenta el mexicano respecto a la salud bucodental? Está todo estudiado y sabemos que dos enfermedades son las prioritarias por lo tanto son las que abordamos desde diferentes perspectivas por ejemplo, aquí está la competencia clínica y por otro lado tenemos el tema por ejemplo, una estación con base en la opinión de expertos y de la revisión de literatura, pues bueno respecto a la interpretación y diagnóstico ideográfico ¿Qué es la competencia o dominio que quiero evaluar? a lo mejor aquí podría ser como la competencia específica en la interpretación y diagnóstico, a mí me interesa que el estudiante pueda y sepa realizar una interpretación, un diagnóstico radiográfico de Cádiz de tercer grado

Leticia (0:09:30h): que distingas bien entre lo que es la competencia y lo que es el contenido

Informante 6 (0:09:33h): por supuesto, exactamente entonces por otro lado yo quiero que el estudiante me sepa dar un plan de tratamiento de una temática tan relevante Cómo son las sesiones traumáticas, entonces así es como se estructura y si es representativo el examen, a veces no podemos tener toda la situaciones porque yo podría evaluar interrogatorio de situaciones traumáticas, comunicación y profesionalismo en lesiones traumáticas pero con base en la ponderación y en la experiencia de los profesores dijeron esto es creo que lo más representativo, esa es la idea y eso es lo que te da el ECOE, es que si tú nada más tomas la otra forma de evaluar, bueno hay muchas maneras de evaluar la competencia clínica, pero muchas veces se cae como la en la especificidad si tú quieres evaluar a un paciente, a un alumno ante un paciente real y tú quieres ver la competencia de él en un solo paciente desde que se presenta hasta el final puedes caer en lo que se llama especificidad, que es nada más esa situación y no es representativo, Entonces el ECOE y te ayuda a tomar diversos casos que son representativos

Leticia (0:10:38h): para contextualizarlos

Informante 6 (0:10:39h): claro a contextualizarlos más, entonces ya una vez que defines esto empezamos a crear los ítems, ahora es importante señalar que a pesar de que cada estación de manera prioritaria evalúa una competencia, en este caso es un dominio de la competencia clínica, no se descarta el que pueda evaluar adicionalmente otros aspectos, muchas veces en el interrogatorio no puedes dejar de lado la comunicación y profesionalismo, entonces nosotros en cada ítem lo tenemos clasificados para un dominio, incluso dentro de una estación en general a lo mejor la tenemos como comunicación y profesionalismo en la estación 16, pero al interior sus ítems o sus criterios, los criterios que se van a evaluar están asociados específicamente a un dominio de la competencia clínica, entonces este es el instrumento que yo estoy utilizando que es la rúbrica o sea para poder evaluar esos dominios yo lo bajo a criterios y por ejemplo, esta estación... es la estación... es la primera estación que va a evaluar por ejemplo, ¿cómo aislar un diente para que no se haya contaminado? Y eso es algo técnico ¿cómo lo vas a hacer? lo hacen en simuladores, por ética no podrían hacerlo en pacientes reales para ser examinados sino lo hacemos a través de simuladores y por ejemplo aquí yo tengo mis criterios: uso de Barreras de protección y yo voy ahora sí que estratificando ¿Qué es un alumno que lo hace deficiente y Qué es un alumno que lo hace excelente? y es en ese momento cuando se utiliza la rúbrica entonces para cada Estación

Leticia (0:12:25h): pero es una rúbrica

Informante 6 (0:12:26h): Exactamente para cada estación tengo una rúbrica y varían el número de ítems, pueden ser desde 5 es lo menos que estipulamos hasta 20, Entonces tenemos rúbricas que van desde 5 hasta 20 criterios a lo largo de todo y pues entre más criterios a lo mejor es más fino lo que quiero saber específicamente

Leticia (0:12:48h): indicadores... son de 5 indicadores que forman esa rúbrica como indicadores

Informante 6 (0:12:55h): dependiendo de la estación porque cuando hicimos las pruebas nos dimos cuenta que algunos se puede evaluar de manera más globales y algunos más específicos sin pasarnos, porque el tiempo que el alumno está en cada Estación porque como es todo un circuito y corre al mismo tiempo no te puedes pasar, entonces para eso hicimos pruebas, cada estación dura 6 minutos y si tú multiplicas 18 por 6 te da como 48 minutos pero me tenemos dos estaciones de descanso, le llamamos nosotros para que también el alumno se tome como un respiro y si metemos 2 estaciones más ya el circuito no nos queda de 18 personas sino de 20 Y entonces es más fácil ese circuito se hace durante 2 horas y nosotros lo manejamos tres veces al día para poder evaluar en un día a 60 estudiantes y en 2 días evalúe a 120 estudiantes que fue el número de participantes que yo examiné dentro de mi proyecto para todo esto tú necesitas muchos profesores que al mismo tiempo te estén evaluando las estaciones, mucho personal logístico que esté abasteciendo el material, porque tiene toda una logística súper precisa si tú fallas en algo ahora sí que se te echa a perder el examen

Leticia (0:14:07h): y una pregunta así bien curiosa Por ejemplo todas las estaciones sino contienen el mismo número de atributos, de dominios... ¿vale lo mismo, ocupan el mismo tiempo porque a lo mejor hay algunos que como están más saturados de dominios haría falta Cómo más tiempo?

Informante 6 (0:14:29h): no, eso fue lo que hicimos en las pruebas, Haz de cuenta que primero a priori en el taller donde se capacitó a los profesores, en ese taller fue teórico práctico, además de explicarles qué era, porque nunca lo habían vivido ellos, lo que hicimos fue que ellos elaboraron sus estaciones una vez que entendieron cuál era la idea ellos elaboraron sus estaciones y la parte práctica del taller fue implementar por primera vez o sea que ellos probaron su propia estación y fue muy Informante 9cedor porque se dieron cuenta, que para 6 minutos ,porque es una prueba estandarizada, son demasiados criterios y también se dieron cuenta que a lo mejor pusieron criterios que ni siquiera valdría la pena por el tipo de contenido que manejaron y ahí se hicieron los ajustes por eso algunas tienen más o menos porque hay cosas más rápidas de evaluar y hay cosas que con más detalle Aunque pareciera que a lo mejor tener criterios te va a llevar más tiempo todo depende por ejemplo, las estaciones que son meramente técnicas, de habilidades técnicas -¿prende lámpara, cómo acomoda el paciente? y tú lo vas observando y tú lo vas evaluando a cosas más globales como comunicación ¿a lo largo del interrogatorio fue amable? y entonces eso como que es más global y entonces varía, va a depender mucho del tipo de dominio que tú quieras evaluar, Por eso hay variaciones, ahora algo que no te he comentado es que como quisimos evaluar ¿qué tanto se había desarrollado? en este caso fue el curso de odontopediatría, entonces esta prueba yo la hice en dos ocasiones al inicio del ciclo escolar y al final de ciclo escolar para saber cómo se había desarrollado, no me preocupa tanto el saber, O sea si me puede preocupar el saber que no progresaron porque dices ¿para qué está el curso?, pero en realidad vemos en la literatura que los estudios pre y post es no les dan como mucha validez y tienen muchas amenazas por el hecho de que dices pues obvio a lo largo de ese tiempo pasan muchas cosas maduras, puedes perder a muchos sujetos y eso pero aquí también no estamos como tan centrados en el proceso y ver si...porque de hecho lo clasificamos como una evaluación de tipo formativo a la cual yo le di retroalimentación a los chicos, les di retroalimentación,

les di sus resultados bajo la escala que evalúa, más qué un número, es como hacerlo reflexionar ¿Qué era lo que se les estaba evaluando en cada estación? y eso fue muy Informante 9cedor

Leticia (0:16:58h): claro que para ellos no es un instrumento de calificación es un instrumento orientador

Informante 6 (0:17:01h): Exacto, entonces eso te ayuda a muchas cosas .lo hacen voluntariamente, lo hicieron voluntariamente, lo hicieron emocionados, sí les genera estrés, hice un estudio de grupos focales de la metodología cualitativa en grupos focales entonces dicen que sí están estresados que sí es una realidad que nunca habían sido evaluados así y que los confrontaron a cuestiones reales para esto nosotros entrenamos a paciente tanto niños como adultos para simular ciertas situaciones, porque como tal por ética tampoco podemos tener el paciente con dolor ahí entonces realmente los niños tienen unas habilidades artísticas impactantes y está reportado en la literatura, me base en un artículo que leí que los niños entre 8 y 11 años son los ideales para participar en un ECOE contrario a lo que mucha gente piensa; se te van a cansar, no te van a ayudar... yo creo que lo hace mucho mejor que a veces los adultos

Leticia (0:17:55h): que más mayores

Informante 6 (0:17:57h): Sí porque se divierten, porque ellos saben que

Leticia (0:18:00h): sólo es un juego

Informante 6 (0:18:01h): entonces saben que su reto es como poner a prueba el estudiante y eso les genera diversión, como que saben que tienen que hacer lo mismo con todos, tienes que entrenarlos para que entonces... así es como se da y es el estructura de cada estación, tienes instrucciones que se les dan al alumno, tienes el escenario caso clínica y el caso clínico y las diferentes acciones que deben realizar, muy específico o sea uno puede decir es poco tiempo también podemos jugar con los tiempos, pero por ser de prueba lo dejamos estipulado así con base en experiencias que hay previas aquí y también por la cantidad de alumnos la UNAM maneja un número de estudiantes muy grande, Entonces nosotros tenemos que buscar mecanismos para poder hacer las cosas bien en tiempos establecidos hay ECOES donde se manejan cada estación de 15 o 20 minutos, A lo mejor para especialidad, por ejemplo para estudiantes de nivel de especialidad hay muchas variantes, pero en este caso fue una primera prueba y te digo aquí está la rúbrica, aquí están los criterios y esta es nuestra hoja de lector óptico tiene datos y todo y por ejemplo deficiente, si cae en deficiente además visualmente nos ayudan como las caritas, Entonces los profesores van marcando, lo ideal es hacerlo digital en laptop, digo en iPad, pero bueno no tenemos esa posibilidad y además de esto hay otras escalas que se toman en cuenta por ejemplo, el paciente estandarizado también da una calificación de cómo se sintió atendido, al final tiene una perspectiva de cómo se sintió atendido para tomar en cuenta las habilidades de comunicación interpersonal, independientemente de tener un dominio de comunicación y profesionalismo de manera global, le pedimos al paciente estandarizado y también el profesor que está como evaluador que evalúe las habilidades de comunicación interpersonal que es algo Pues bien importante Entonces, por ejemplo, en una estación ahorita que me preguntabas por el peso y también qué peso tienen en cada estación cada criterio Pues sí es una estación donde no hay pacientes simulados ni hay un maniquí y es por ejemplo de ver un vídeo y responder o de ver modelos no hay intervención de tratar algo o alguien, el 100% va para Los criterios, el 100% es para Los criterios, pero si hay un paciente estandarizado el 5% de la calificación es bajo, pero se le asigna al paciente estandarizado y hay una escala global que la evalúa el docente, el evaluador en este caso y le damos el 10% Y a ella la rúbrica no puede valer el 100 sino vale el 85% Pues porque es importante como una prueba a ver qué tanto que variaciones

Leticia (0:20:45h): el alumno tiene una autoevaluación también o reporta una autoevaluación

Informante 6 (0:20:51h): Ah bueno lo único que aquí hicimos la primera vez que lo probamos es hacer grupos focales para poder recolectar la opinión de la experiencia que habían vivido, entonces nuestra entrevista de grupos focales se basó en el modelo del ECOE, entonces ¿Cuáles son los elementos en el Ecoe? número uno si tuvo relevancia clínica, si tiene una relevancia para su aplicación clínica, en este caso los casos ellos dijeron que sí, otra de las cosas es que el evaluador qué influencia tiene elevado por su desempeño porque ser observados por una persona directamente, seguramente tiene que ver y en mi estudio ha salido que el evaluador influye mucho más, por esto por los criterios que ellos aplican, pues a pesar de tener una rúbrica el evaluador trae consigo ya una estructura que él califica y a veces creo que le cuesta sujetarse a Los criterios

Leticia (0:21:47h): a las rúbricas o sea Ellos tienen como sus propios criterios Y entonces

Informante 6 (0:21:51h): de repente como que no coinciden mucho por lo que Estuvimos viendo con base en el desempeño, hicimos estudios estadísticos de un análisis de la confiabilidad alterna que normalmente se hace y ahí nos sale que el efecto del evaluador pesa mucho en la calificación de los estudiantes, entonces lo que hicimos fue estadísticamente dividir a todos nuestros estudiantes en estudiantes de alto, bajo y o promedio desempeño en función de su actual en todas las estaciones y ahí nos dimos cuenta que evaluadores, lo ideal es que en general un evaluador evalúe a estudiantes de desempeño alto y bajo a estudiantes de desempeño bajo y de repente no salen al revés, Entonces yo empecé a darme cuenta que tiene que ver mucho que ver con el docente, con su formación, con su apertura con muchas cosas y si coincide porque como yo los conozco pues digo claro

Leticia (0:22:42h): pero, por ejemplo, cuando ustedes plantean los de las rúbricas no lo consensuáis con los evaluadores

Informante 6 (0:22:47h): Sí, sí lo consensuamos

Leticia (0:22:50h): pero, no estaban Totalmente de acuerdo

Informante 6 (0:22:53h): más bien no es que no estén de acuerdo, más bien es que yo creo que la evaluación es tan subjetiva para habilidades clínicas, que de repente tú ves que alguien lo hace de manera Y quizá el otro evaluador no lo ve con los mismos ojos y lo penaliza tiene que ver mucho con el grado de rigor que tiene cada profesor, los profesores somos Halcones o palomas algunos son más estrictos para la calificación y otros son más nobles

Leticia (0:23:25h): a pesar de que la rúbrica es un instrumento con sumo detalle

Informante 6 (0:23:31h): eso nos llamó mucho la atención

Leticia (0:23:32h): porque está bien, bien estipulado o sea si lo hace o no lo hace Incluso en qué medida lo hace

Informante 6 (0:23:39h): nos surge la necesidad, bueno en el primer análisis, de estandarizar más a los pacientes a los profesores Y esa parte ya no la pude llevar a cabo como tal, pero sí sería muy interesante que al momento de implementar y además si es un examen de altas consecuencias, tienes que calibrar a los evaluadores, yo lo que logre hacer fue para la prueba post test después de la intervención que fue el curso, lo que logre hacer fue con base en su desempeño coloque a los profesores estratégicamente, porque las estaciones en dinámicas son estaciones como más estrictas, en cuanto tienes que ser como muy hábil también para la evolución entonces ahí puse como a los mejores evaluados en el previo y eso contrarrestó y Probé 2 estaciones con dos evaluadores, para ver qué diferencia había entre evaluador para ver que

estaba pasando ahí, esos resultados todavía no los tengo, pero creo que va hacer algo interesante y debería de mejorar en un momento dado porque eso refleja en el índice de confiabilidad que me resultó, Entonces eso va a ser muy importante que pues sí a pesar de que está ahí la rúbrica pues estadísticamente algo pasó, hay que algunos No, no es el caso de todos

Leticia (0:25:06h): Pero, entonces no crees que sea la herramienta lo que provoca esa disonancia sino más bien la personalidad del docente o sea como tú dices el rigor

Informante 6 (0:25:16h): por ejemplo de un artículo donde pasaba eso que juicio del profesor influye mucho en el desempeño de un estudiante durante el ECOE y estaban platicando que tenía mucho que ver la formación el nombramiento por ejemplo dentro de las universidades profesores que van de tiempo completo, hay profesores de medio tiempo, y a profesores que sólo acuden a clase y con base en ese perfil que se veían las diferencias que entonces los de tiempo completo y que a lo mejor se dedica a la investigación o a la especialización, es más estricto al otorgar un juicio por el ambiente en el que está y alguien que quizá el más general o que está trabajando a nivel licenciatura pues tiene que ver entonces, aquí yo pues concluyó deduzco que el ser docente la parte de la evaluación, bueno Como cada una de las competencias implica un proceso necesario, que tiene sus bemoles o sea puede haber un buen docente frente a grupo con un uso adecuado de estrategias didácticas, pero al momento de evaluar

Leticia (0:26:23h): Generalmente tienen deficiencias

Informante 6 (0:26:25h): es bien importante sí O quizá no concuerdan Los criterios, tú dices -esto es lo que enseñó con lo que evalúa, entonces de repente

Leticia (0:26:34h): no hay una alineación de los objetivos pretendidos y la evaluación

Informante 6 (0:26:38h): por supuesto y también otra cosa el sistema bajo el que estamos, porque al final el docente está acostumbrado a evaluar con número de trabajo, entonces cuando tú estás entrado en esa parte y de repente como que te cambian también la jugada, porque esto es algo nuevo para todos totalmente nuevo, yo revisé gran parte de las rúbricas, quizá al análisis postes también podríamos identificar algunas rúbricas que a lo mejor les falta todavía diseño, porque también hacer una rúbrica, ellos me lo dijeron, yo primero le puse hacer a ellos la rúbrica y dijeron y pues es algo complicado Y de qué necesitas como un ejercicio mental bien importante para poder distinguir Y eso te fue también muy interesante que si bien no puedo documentarlo abiertamente, sí desde mi apreciación puedo decir que no es tan sencillo evaluar un proceso de habilidad clínica, como en este caso, porque el mismo profesor no tiene Claro que la distinción entre un alumno lo hace deficiente o Regular o bueno o excelente y aquí es una controversia que me decía, pero es que tú no puedes permitir que alguien haga las cosas regular y buenas y les dije -yo no estoy diciendo que voy a permitir eso lo que estoy diciendo es que en un proceso de formación tú sí tienes que ver en qué nivel está tu estudiante no dudo que Todos queremos llegar al excelente, Pero no es lo que buscamos

Leticia (0:28:00h): pero, a veces tienes que evaluar la realidad si es regular es regular

Informante 6 (0:28:06h): es una rúbrica que está en un nivel de licenciatura, porque hay otras clasificaciones cómo está en el modelo de dreyfus, en el área clínica, donde el estudiante egresado no va a llegar al nivel de experto, va a llegar a un nivel intermedio, que le llaman competente, pero experto y dos arriba, no, Entonces eso va a ser bien importante muchas cosas bien interesantes que salen en este tipo de evaluación, muchos aspectos que valorar Pero, lo que sí fue importante fue este ejercicio de las rúbricas a mí me parece que es como muy valioso porque muchas veces te concretas en el ámbito clínico lo hizo o

no lo hizo o sea no se trata de hacer o no hacer las cosas, se trata de hacer con ¿qué calidad? O sea sí lo hizo puedes hacerlo bien y lo puedes hacer excelente y lo puedes hacer Regular o puedes no hacerlo o puedes hacerlo y hacerlo deficiente Entonces ha sido una herramienta valiosa los resultados son como muy interesantes porque yo creo que es como parte realmente a mí me decían a mí me preocupan tus resultados Entonces yo no me atrevería a irme a tender con uno de tus de lo de tu escuela y le dije pues es que es algo bien interesante porque a pesar de que los chicos tratan desde el primer año con pacientes, Cuál es la calidad que estás brindando, como profesor no te das abasto para poder corroborar qué calidad y yo creo que el mecanismo ahora sí que el mecanismo de defensa es -te pido un número de trabajos para constatar que verdaderamente estás haciendo las cosas bien

Leticia (0:29:35h): y realmente no sé a veces ese número de trabajos da un reflejo Real del aprendizaje del alumnado porque claro puede que un trabajo evalúa en sí hay algunos muy hábiles en los trabajos escritos y luego pueden ser Regular o mal profesional al momento de la química en la educación pasa muchísimo hay alumnos que escriben ensayos de trabajo y luego en el aula no rinden lo que

Informante 6 (0:30:06h): exactamente es eso como que hay una concordancia porque tampoco puedes decir haces Muy bien las cosas clínicas técnicas, Bueno sí, pero a lo mejor sólo lo haces Por hacerlo y no piensas en lo que estás haciendo, Entonces todo este proceso también Es bien interesante entonces en esencia la rúbrica yo creo que fue algo que sí gusto que sí llamó la atención, pero, que sí es un

Leticia (0:30:30h): reto complejo tanto para el profesorado como para el alumnado o sea me has dicho que hay cierta resistencia para el uso en el profesorado

Informante 6 (0:30:40h): el alumno no se enteró que fue evaluado con una rúbrica hasta que nada más les entregamos los resultados. Nosotros le dijimos que había ciertos niveles, pero, en realidad a ellos nada más se les decía que iban a ser evaluados, entonces creo que en ese sentido el alumno no tiene como tanto problema aquí es que el profesor...

Leticia (0:31:01h): es que vosotros no les dices de la rúbrica a los alumnos esa rúbrica fue algo vuestro que yo estoy de acuerdo en que de repente sí se haga cuando se da al estudiante los criterios cuando se le dice, Cómo está siendo evaluado, en este caso no fue así no se les dijo simplemente se les dijo que se les iba a hacer una prueba de sus habilidades clínicas

Leticia (0:31:18h): y por curiosidad porque no se le enseñó la rúbrica

Informante 6 (0:31:22h): en realidad no estaba en el diseño del estudio, no lo programamos no lo planeamos, no lo contemplamos ,que yo sé que hubiera sido buena que pudiera el conocer qué criterios se le iban a evaluar, en general Ellos saben cómo son evaluados, pero las cosas que les evaluamos pero, yo creo que ese es otro punto importante saber qué se le va a evaluar en este caso el hacer pruebas pero, ese es otro de los argumentos que yo podría sugerir como parte de esta investigación, que quede bien estipulado porque yo creo que esa es otra cosa, como el docente no tenemos Claro que es lo que queremos evaluar entonces de repente

Leticia (0:32:00h): da miedo enseñar Los criterios

Informante 6 (0:32:01,h): da miedo enseñar Los criterios porque a lo mejor ni siquiera se tienen y aparte de eso decir ya cuando tienes algo así establecido y que sabes que le tienes que dar ah también es como estoy tomando, en cuenta esto, es como un ejercicio de reflexión de todo lo que implica tomar en cuenta en el proceso de evaluación y no Simplemente hacerlo y que quede bien y ya sino todos los pasos que implica, si son como resultados controversiales interesantes Pero, bueno en México hasta donde yo he

visto y buscado en los reportes en México no hay nada de este tipo de evaluaciones en las escuelas de odontología, no hay establecido en Latinoamérica Me parece que tampoco en Europa y en Estados Unidos es muy recorrido este sistema por su infraestructura, Porque además es una es un instrumento caro es una inversión, pero es Económicamente elevado Su costo, tienes que tener material para cada uno de los estudiantes y es material que no puedes volver a utilizar tienes que en otros lugares el maquinismo en la Facultad de Medicina les pagan a los profesores y a los pacientes estandarizados acá la manera de subsanar es que se les dio consulta gratuita a los niños algún obsequio Entonces si son cosas muy importantes

Leticia (0:33:19h): O sea crees que por ejemplo para establecer un examen situacional y tal, es sólo la predisposición del profesor sino también contar con los recursos y el tiempo

Informante 6 (0:32:30h): por supuesto en el caso del Ecoe Hay un montón de estudio de la factibilidad en cuanto a cuestiones Económicas y la infraestructura porque pues odontología tiene una súper infraestructura, pero no todas las escuelas de odontología aquí en México, Entonces si requieres de un espacio amplio grande a manera de hacer un circuito para poder llevar a cabo el método y aquí si se tiene en el caso del ECOE eso estudios de confiabilidad estudios de validez y los de factibilidad están a la orden del día, Eso sí son como los que han surgido mucho por el coso, pero el costo del edificio también es alto, la verdad es que qué mejor que te evalúen en escenarios clínicos reales para que puedas llevar a cabo para que verdaderamente corroboren que tienes la competencia profesional

Leticia (0:34:20h): y en relación a las competencias que evaluar con rúbricas me has dicho que puedes evaluar contenidos muy específicos Como por ejemplo el diagnóstico y la interpretación de una radiografía y competencias un poco más genéricas como la capacidad de comunicación interpersonal dentro de la evaluación otras competencias como trabajo colaborativo sí a lo mejor tiene que consultar con un compañero o tal esas evaluaciones esas competencias un poco más transversales como el componente ético o la capacidad de gestionar una información

Informante 6 (0:33:01h): realmente por ejemplo en donde se puede ver es un poco en la parte de comunicación y profesionalismo porque ahí tiene por ejemplo que explicarle a la mamá la manera en que van a decirle que su hija va a tener que ser atendida con restricción física el lenguaje la manera que utilizan es lo que se les logra evaluar, la comunicación que de alguna u otra manera metemos ahí un poco de componente ético, Pero quizá podríamos manejar algunos incluir estaciones de ese tipo más de tipo ético, pero sí la verdad es que resulta difícil involucrar todo es un ejercicio complejo para como primera vez y Bueno pues sí claro queda ahí abierto A qué se deben evaluar esa situación es que de alguna u otra manera al estar con los profesores ellos hacían anotaciones respecto a lo que pasaba y de repente algunos se veía como medio groseros los estudiantes Y en este caso se penaliza en la medida de comunicación interpersonal

Leticia (0:36:08h): cuando me decías que hacían anotaciones entonces utilizabas la rúbrica y un poco de su evasión O sea que tenían un espacio para

Informante 6 (0:36:20h): Ah bueno es que al final o sea sí cuando se les entrega su folder a los profesores con toda la información hay una hoja donde tienen que evaluar a la estación ¿qué les pareció, qué tal estuvo, cómo vieron los ítems? todo valora y ahí fue donde hicieron correcciones de las estaciones sabes es que este ítem no funciona porque tú lo formas a priori y lo construyes a priori, Pero ya cuando está sobre el escenario te resultan respuestas o cosas y es cuando se ajusta la rúbrica es cuando emergen todas esas respuestas emergentes que tú nos esperabas y ¿dónde colocó, En qué nivel de desempeño colocó a este estudiante que me dijo algo que quizá de una u otra manera no viene explícito en la rúbrica entonces

para eso sirvió es una hoja de evaluación del profesor para la estación y para todo el contexto entonces ahí se les hacen preguntas abiertas? ¿Cómo consideraron, cómo se portaron los pacientes, Cómo vieron a los estudiantes y ahí nos reportaron algunas es un formato que al final, pero como de manera muy global a veces Iban por estudiante y alguna anotación que me hacías, Pero era como voluntaria, pero esa hoja si la llenaron prácticamente toda en cada estación que les tocaba porque a veces el profesor cambiaba de estación Entonces cuando cambiamos de circuito En un circuito tienen que estar todo el tiempo, pero a lo mejor a la siguiente se iban a otra estación porque yo en ese necesitaba apoyo

Leticia (0:37:36h): y por ejemplo la ponderación que se hace de las competencias específicas y las genéricas más o menos está equilibrada o por ejemplo le das más peso a una competencia específica que alguna genérica por ejemplo la de la comunicación

Informante 6 (0:37:51h): por ejemplo, aquí en este caso digamos que mi competencia específica son las 7 que componen a lo que yo le llamo competencia clínica y a cada uno le llama dominio

Leticia (0:38:03h): claro me refería un poco a los dominios

Informante 6 (0:38:06h): con los dominios los trate de ponderar, pero en muchas ocasiones ya después de que probamos de repente me salían unos ítems más que de otros por ahí tengo los totales no tengo a la mano al rato, pero tengo los totales de los ítems por ejemplo en la prueba pre fueron 15 y el post, fueron 15 realmente esa ya está es una estación como ya muy estable en cuanto a su comportamiento porque ya que la probamos No nada más estas dos fueron las pruebas ya las fuertes, pero primero hicimos un pre piloto y un piloto y se mantuvo y al aplicarla la primera vez se mantuvo, bastante bien con las segunda por eso ya no hay variaciones, la segunda si la redujimos de 30 a 18 dependiendo entonces fuimos haciendo ajustes porque al final es un instrumento perfeccionable y es ajustar porque estas estaciones se van también a un banco de estaciones con la idea de General y tener estaciones validadas con todo el rigor metodológico para que tú digas a lo largo del tiempo esta estación va estar evaluando este dominio está competencia eso es más que nada Como ahorita el ejercicio

Leticia (0:39:14h): y crees que la rúbrica por ejemplo para esa estación resuelve un poco la evaluación de esa competencia o queréis que harían falta otros instrumentos para triangular un poco lo recogido crees que la rúbrica es un elemento que realmente puede recoger toda esa habilidad o sería conveniente A lo mejor utilizar algo alternativo no sé si planteas otro instrumento paralelo para ...

Informante 6 (0:39:47h): realmente por el tipo de evaluación si me lo preguntas respecto a este sistema Nada más creo que la rúbrica Me puede ayudar Ahora sí es importante también señalar que hubo ítems donde los dicotomizamos, no usábamos la rúbrica solamente lo dicotomizado, sí o no por las características del ítem, entonces ahí también esa es como la alternativa dentro del mismo instrumento que sería una lista de cotejo lo hice por ciertos aspectos sobre todo cuando daba por ejemplo dosis muy específicas o elige la aguja adecuada, para ciertas especificaciones de cuestiones clínicas era una no podía en escoger otra realmente cualquier otra que escogiera iba a estar mal era esa ciertas cosas muy puntuales que el odontólogo debe dominar como la elección de anestésico bajo ciertas enfermedades sistémicas no hay de otra tienes que irte sobre ese en ese sentido se dicotomiza puede ser la parte que

Leticia (0:40:45h): qué contrasta un poco

Informante 6 (0:40:46h): Sí pero más bien es porque el ítem o el criterio o el parámetro se prestaba

Leticia (0:41:08h): y luego en relación a las rúbricas ¿Tú crees que ha condicionado un poco la forma de planificar y desarrollar de hacer el currículum de la asignatura la acondicionado de cierta manera

Informante 6 (0:41:25h): ahorita no porque como esto lo hicimos bueno corrió el círculo escolar y paralelamente y vamos haciendo el proyecto realmente aún no se presentan los resultados ante los profesores para hacer una reflexión que en un momento dado eso Será muy importante que es lo que nos arrojó y una reflexión para modificar o ver de otra manera la evaluación lo que sí supe es que profesores hicieron un Mini ECOE con mis estudiantes con la experiencia de aquí hice un pequeño Ecoe yo creo que eso es como algo de una u otra manera valioso en el sentido de que les cambió el chip

Leticia (0:42:01h): la concepción de la enseñanza en la evaluación

Informante 6 (0:42:06h): y de decir Oye ¿sabes que la verdad es que me di cuenta en la estación ellos decían no saben nada no tiene idea de lo que van a hacer entonces?

Leticia (0:42:16h): Pero ellos mismos por ejemplo también se han dado cuenta de que su enseñanza a lo mejor no aportaba toda la calidad o no se centraba realmente en lo que

Informante 6 (0:42:27h): claro o decir bueno que yo les enseñe Así que es algo que salió en los grupos focales los estudiantes dicen me parece una súper manera de evaluar pero no corresponde en la manera en la que nos enseña eso también es un punto muy interesante porque se supone que a un modelo de enseñanza corresponde un modelo de evaluación Entonces es una urgencia porque al final yo no les decía es que el otro no sirve pero la verdad es que sí ya está comprobado que un modelo Cómo ECOE evalúa la competencia clínica Entonces comprobadísimo si hay que hacer algunos ajustes eso es un punto que se tocó en los grupos focales Oye tú crees que incluso preguntamos Cuáles les habían gustado más Cuáles les habían gustado menos Y ustedes fallaron la calidad de los materiales todo era importante A lo mejor decirte precio real y unos decían a no estaba así diciendo Así es mi regalo yo sí me la creí y cosas así también con el buen actuar de los pacientes tiene mucho que ver entonces en esa parte, no dijeron que no correspondía que era algo que deberían de cambiar porque se preocupan más en la cantidad que la calidad que abiertamente ellos dijeron están más preocupados porque nosotros entregamos y a su vez eso nos lo transmite, notros Nada más estamos al pendiente de cubrir con las cuotas y no verdaderamente en pensar y reflexionar en lo que estamos haciendo

Leticia (0:43:45h): y cuando le preguntaste a los alumnos sobre el sistema de evaluación ellos lo veían como un componente calificador o algo más como un instrumento de control el tema de la rúbrica O sí como una herramienta más en el proceso de que miraste el proceso no estás tan pendiente de ponerle una nota uno a un 5 a un 10 como Qué sensación tenían ellos sobre la evaluación con la rúbrica

Informante 6 (0:44:14h): en realidad te digo que ellos no supieron que eran evaluados con rúbrica

Leticia (0:44:17h): ni siquiera los atributos a los indicadores

Informante 6 (0:44:21h): solamente a la entrada de la estación se tiene que atributo qué dominio se les evalúa Y qué número de estación

Leticia (0:44:30h): pero no que es deficiente y no que es excelente

Informante 6 (0:44:35h): no eso no se les comunica exactamente creo que ahora que lo mencionas va a hacer un punto importante que habría que plasmar a lo mejor porque nos enfocábamos estuvimos enfocamos como a esta cuestión de implementar algo que realmente corresponde a lo que es la formación de un odontólogo y no fue nuestro enfoque a lo mejor él de decir el de presentar al estudiante Cómo se sentía y que pensaba Al momento de enseñárselo no más bien era que pensaba en general con el sistema de evaluación y cómo se habían sentido con los componentes

Leticia (0:45:09h): Qué es la rúbrica se negoció con el profesorado es decir se compartió con ellos y se diálogo, pero el alumnado en ese sentido quedó al margen qué opinas de negociar la rúbrica con ellos

Informante 6 (0:45:25h): con los estudiantes yo estoy abierta, Por supuesto ellos deben de saber esto sería muy interesante porque también Ellos saben qué es lo que va a ser evaluados que hay mucha controversia porque es como la controversia sé qué es lo que me van a evaluar Y entonces solamente estudio sobre eso y entonces se crea una mala idea no estoy de acuerdo con esa idea pero sí sería muy importante porque también Creo que algo que es importante saber qué es lo que queremos lograr tanto el profesor como el alumno y estar conectados y decir aquí es donde queremos llegar pero siento que eso no se da aquí si tiene todavía esta cuestión de no te digo que te voy a preguntar para qué

Leticia (0:46:11h): así como para pillar un pago al alumnado también para pillarlo un poco

Informante 6 (0:46:17h): no fue el sentido de este realmente no se le dijo No porque no se les quisiera contemplar sino porque nunca se planteó desde el principio A lo mejor Si se hubiera planteado desde el principio

Leticia (0:46:17h): Pero, así como una duda porque como la rúbrica servía de orientación para vosotros no pensaste que a lo mejor a ellos también podría servirle de orientación para decirle Pues mira te toca hacer esto para llegar a esto o bueno en esa medida como no soy muy bueno pues voy a hacer esto para llegar al 5

Informante 6 (0:46:47h): en el momento no nunca lo contemple Porque además a los estudiantes se les escogió en cuatro grupos al azar y se les comentó en el momento simplemente que iban a ser parte de esto de este estudio que era un sistema que se implementaba por primera vez como que nunca se vio hacia esa parte que sí me parece muy muy importante y valiosa pero no lo contemplamos dentro de nuestro estudio simplemente pues no me parece excelente pero nunca

Leticia (0:47:16h): Sí también un poco por la filosofía que llevabas de que el criterio de evaluación todavía da un poco de delegar en el alumnado o algunos criterios es como que también porque también pienso que hay el profesor sufre un pequeño riesgo porque claro el alumnado también ese momento puede juzgar como el profesor te está evaluando también opinan

Informante 6 (0:47:45h): claro De hecho por ejemplo o sea es que a nivel personal yo cuando hago rúbricas en algunas partes de mi programa que doy de anatomía humana yo no tengo ningún problema en darles las rúbricas personalmente no tengo ningún problema

Leticia (0:48:01h): en docencia sí las haces eso independientemente

Informante 6 (0:48:03h): doy como 3 2 o 3 no genera más rúbricas son dos o tres que hago para ciertos procesos que requiero que hagan Se las doy estos son los criterios que te voy a evaluar siempre estos son los criterios que te voy a llevar no tengo ningún conflicto

Leticia (0:48:17h): y esos criterios después por ejemplo los consensuadas con ellos por ejemplo en el sentido de la ponderación porque a lo mejor le dices Mira te voy a evaluar la habilidad interpersonal y va a valer un 25% y a lo mejor el alumnado tiene voz para decir pues a mí me parece que es mucho Yo preferiría que me evalúa las 10 y de la competencia específica algo más

Informante 6 (0:48:01h): claro No fijate que yo cuando le doy criterios de evaluación al principio del año y a lo largo hoy es cosa de ir a consultarlo con la almohada piénselo platiqué y díganme Qué les parece no

tengo mucho conflicto con eso porque ponderó como a todas y eso a ellos les beneficia porque ellos saben no soy tan bueno en esto pero con esto Me puede ayudar y si realmente no es algo con lo que tenga conflicto porque yo ya de una manera más integral evalúo todo como de una manera muy pareja entonces a ellos les gusta el saber que nos entró su promedio en un examen

Leticia (0:49:21h): y tienes y tienes un examen aparte de la rúbrica

Informante 6 (0:49:25h): tengo muchas evaluaciones tengo evaluaciones parciales ejercicios y esta dinámica es distinta porque es una materia teórica entre comillas, pero yo manejo muchísimo las actividades muchísimas son como 60 o 70 en el año

Leticia (0:49:44h): 60 o 70 evaluaciones

Informante 6 (0:46:49h): actividades yo tomo en cuenta su participación y tiene un valor y al final todo eso lo sumo

Leticia (0:49:54h): Y cuéntame un poco las actividades por ejemplo que haces, haces actividades situacionales

Informante 6 (0:50:01h): si por ejemplo proyectos... yo les pido que enseñen una revista, ellos pueden escoger la temática puede ser una revista musical una revista de consejos de chicas de consejos de rock y la temática son las expresiones faciales porque tienen que estudiar los músculos de la expresión facial entonces tú puedes explicar de la manera más tradicional los músculos los músculos de la cara se dividen en tal y van de aquí para acá y las fibras van de aquí para acá y eso te ayuda a sonreír yo lo que hago prácticamente no intervengo si no que primero hay un software en línea gratis de una artista visual que creo yo ahí les pongo le doy como una guía y le digo que tienen que hacer con ese software básicamente Es como estar jugando y conociendo el software y que me digan qué es lo que les dejó este software y los parámetros 5 cosas que te impresionaron que no sabías 4 cosas que puedes aplicar a la práctica clínica y lo van contestando y adicional a eso le dejó el concepto que es un... Entonces les pongo y ellos tienen que armar de tal manera que aplique sobre todos los músculos que están alrededor de la boca y permiten todo este movimiento de la masticación que lo apliquen a situaciones reales Cómo se utilizan por ejemplo poner un texto y cómo te sonríe Es que le gusta mover es tu músculo tal o 9 están las expresiones que hacen los jugadores Bueno perengano de tal usa esas expresiones para eso tuvo que activar sus músculos Entonces ellos hacen un proyecto donde ya aplican todo lo que fueron aprendiendo respecto a Cómo influye en la expresión facial y en las funciones los músculos de la cara eso es como por ejemplo uno de los proyectos

Leticia (0:52:29h): Entonces por ejemplo considerarías que tus actividades no son sólo de reproducción de conocimiento sino también pues tienes que poner la habilidad de reflexionar de analizar e interpretar

Informante 6 (0:52:42h): Sí porque ya lo llevas a la realidad ya no te quedaste en que el músculo era así y luego ya no hice nada sino siempre como que llevar a la práctica porque también les deje estudiar por ejemplo puedes estudiar la faringe y la laringe por ejemplo la faringe es con la que deglutes y la laringe es con la que emiten los sonidos Entonces yo lo que puse poner los hacer un vídeo sobre una serie por ejemplo de las series que andan de moda doctor House todo esto que tuviera que ver con situaciones clínicas, hagan una donde tengan que aplicar todo este conocimiento de qué es lo que pasa la verdad es que crearon unas cosas muy padres pero ya fue situado en algo que realmente alguien se atragantó de sus amigos bueno que pasó crearon toda la escena de cómo se atragantó y además ahí van implícitas las habilidades digitales de saber realizar un vídeo de saber realizar pros

Leticia (0:53:37h): y esas son competencias un poco más genéricas a lo mejor que no es tanto de contenido como como las evaluadas las evaluadas dentro de tenías algunos indicadores aparte

Informante 6 (0:53:50h): por ejemplo, unos indicadores aparte por ejemplo 30% va para la parte de toda la tecnología porque yo te Establecí que tenías que utilizar al menos un recurso de edición y bla bla al menos así que editaras y hay que mostrar a ciertas cosas Entonces yo les daba como los elementos mínimos para que supieran que era lo que le iba a calificar y también me ayudaban sus compañeros Ellos tenían que valorar en una hoja ponen la originalidad el contenido la comprensión

Leticia (0:54:24h): sí Mira eso que me dices por ejemplo para lo de las rúbricas qué opinas de los contenidos más abstractos que a veces es más difícil de evaluar por ejemplo la creatividad para resolver el problema crees que es igual de fácil evaluar un contenido más específico que a lo mejor un poco más subjetivo y abstracto

Informante 6 (0:54:46h): Yo creo que tiene que ver mucho con la creatividad del profesor creo que tiene que ver totalmente porque cuando tú cómo cuándo te cambias el chip y logras darle esa vuelta de qué es lo que al final quiero que haga el estudiante como lo va a aplicar a la clínica es cuando también te cambió el chip de la manera en que lo debes de evaluar en estricto rigor a los profesores del área básicas como anatomía bioquímica tanto aquí en medicina como en odontología es mucho de fórmulas conceptos y relaciones Y entonces la evaluación corresponde a espero cuando tú te cambias el chip y sabes que en la evaluación Qué es lo que tiene que aplicar Los criterios se vuelven también en flor enfocados a la aplicación verdadera del hecho o del principio o de lo que sea pero yo creo que ese es el gran chip o el gran reto de poder adoptar ese tipo primero de mentalidad y luego de evaluarlo a través de esto

Leticia (0:55:46h): y respecto a la mentalidad porque crees que la rúbrica es conocida pero aún no tiene un uso generalizado

Informante 6 (0:55:54h): Pues creo que estamos en la etapa de que la conoces estás convencido de que es una gran herramienta pero a lo mejor no estás convencido o todavía no estás preparado o decidido de llevarlo para poder tu aplicarlo a la práctica o sea realmente entre el dicho y el hecho hay un gran estrecho de decir Aquí lo tengo Está padrísimo Wow lo máximo pero ahora me toca apropiarme la es cuando dices No sé si es un no quiero o es un sé que es buena pero no me cae el veinte de cómo la debo de utilizar No me es fácil aplicarla a diseñarla

Leticia (0:56:44h): A lo mejor porque ya tienes que sentarte y saber exactamente...

Informante 6 (0:56:50h): qué es lo que quieres y es un paso difícil porque cuando hicieron los profesores las rúbricas y me las entregaron me dijeron que no es que no le entiendo a pesar de que sí se las explicamos bien pero tenía mucho que ver con cada profesor Es que no puedo a ver ayúdame y desatorarme en esto a ver PlatícameCuál es el criterio de la estación a este y éste Dime qué es que lo haga fatal deficiente No pues que haga Esto escribe lo que yo lo que hago primero siempre extremos y después los dos intermedios extremos e intermedios Ahora dime quién lo haces súper bien piense en el estudiante de cuarto año no me pienses en un especialista piensa en un chico de cuarto año Acuérdate de un alumno que lo hace bien y que además va de acuerdo a lo que nos están pidiendo de Qué elementos carece el chico que lo hace excelente y le faltó esto eso es lo que va aquí y quién lo hizo lo hizo mal pero se le pueden rescatar dos o tres detalles Ok en ese sentido es como yo así diseño y no me cuesta trabajo pensar en esa lógica pero veo que a los profesores no a lo mejor por mi formación porque los que estamos metidos en esto por formación y por la porque yo he sido formado en el ámbito educativo para aplicar porque me he tenido que ver los principios abstractos de la pedagogía y la psicología y decir pero eso

como lo hago en odonto y Pon ya los baje porque así me forme en gran parte de la formación ahorita por ejemplo estoy más metida en el área de Educación y aun así platicábamos el otro día que las competencias genéricas Ahorita hay un proyecto aquí se quiere implementar un proyecto ya en las clínicas y en los hospitales porque sigue igual el profesor dice que puede aprender el estudiante que debe aprender pero no le dice cómo Entonces ahorita yo proyecto en él como lo tienes que hacer como aprender eso no el que el cómo lo sacas Pero cómo lo haces eso yo creo que es

Leticia (0:58:57h): y crees que la rúbrica saca un poco al profesorado de esa zona de Confort y de no saber cómo crees que un buen instrumento para resolver el Cómo

Informante 6 (0:59:09h): y está dentro del proyecto ahora en el que hay varios instrumentos y está la rúbrica como un instrumento de evaluación De hecho se está tomando en cuenta un modelo que se llama de dreyfus que habla de los niveles que tiene que alcanzar y al final esos niveles son una rúbrica seguramente en donde tú vas a ubicar a la estudiante que alcanzado cierto nivel de competencia o de habilidad y de expertis Entonces sí por supuesto no dudo para nada de la utilidad de la rúbrica el problema es ahora sí que los docentes se animen a los animemos a verdaderamente darle el uso adecuado primero el uso para con el estudiante y después así que a priori y a posteriori primero en el diseño luego en la implementación Qué hago con esa información que me genera la rúbrica Porque también se puede quedar en un ah, ya la utilice Qué bueno pero qué haces realimentar entonces yo la retroalimentación que le di a los chicos les dije Por ejemplo en esta estación se les evaluó si habían utilizado Las barreras de protección y bla bla bla sí les faltaron algunas pues allá no les podemos dar la máxima calificación y algunos dicen Así es cierto no me puse los guantes Pues todo eso cuenta tú puedes decir a lo mejor estaba con un maniquí pero nosotros te dijimos Esta es una situación estás en una situación, tú tienes que llevar a cabo todos los aspectos Pues cuando les dijimos entre el pre Y el post ósea les comenté de manera general Los criterios ahí si no les enseñe como tal la rúbrica pero

Leticia (1:00:39h): lo hiciste al final del proceso

Informante 6 (1:00:41h): no al final en medio porque ahorita no les he dado la calificación de la segunda ocurre alimentación de su segunda intervención signo de la primera y después de eso nos tardamos unos meses en producir todas esas autoevaluaciones y ellos se llevaron su hoja y ahí decía qué evalúa cada Estación Eso sí decía que evaluaba cada estación ellos lo sabían porque te digo que venía en el nombre pero ya en la retroalimentación proyecte esa escenas de cada Estación en las que sea en esta estación es más no se los decía tú qué crees que te evalúa la estación de aislamiento qué crees que te vayamos a pues obvio la colocación del paciente obvio entonces la selección de la grapa exactamente como tomé al paciente muy bien O sea están conscientes

Leticia (1:01:28h): Pero tenían por ejemplo posibilidad de volver a rectificar esa Por ejemplo si me decías no he cogido al paciente como ponía en la rúbrica por ejemplo así o cómo

Informante 6 (1:01:36h): o cómo se les enseña cómo está estipulado en la literatura que deben hacerlo

Leticia (1:01:46h): Y entonces Ellos tenían posibilidades una vez que los retroalimenta vas Pues mira no lo has cogido como deberías tenían otra prueba para poder...

Informante 6 (0:01:54h): te digo que fue el post test fue al final en el post test ellos ya sabían ya sabían a lo que iban eso está padre porque bueno eso era también lo que queríamos ver O sea cómo estaban

Leticia (1:03:05h): los conocimientos previos Y luego el nivel que habían alcanzado a partir de sus conocimientos

Informante 6 (1:03:08h): del curso y a partir de esta retroalimentación que le dimos y ellas ahí se dieron cuenta a salir súper mal y sí fue mi padre porque me dijeron doctora para las siguientes seremos los mejores nosotros y le vamos a echar un buen de ganas y si me dijeron que se pusieron como estudiar y sí fue una motivación

Leticia (1:02:30h): eso te iba a preguntar de las ventajas e inconvenientes que al utilizar la rúbrica que tú has visto en relación al profesorado y en relación al alumnado Cuáles crees que son las ventajas más notorias en cuanto al diseño su uso su aplicabilidad y su impacto

Informante 6 (1:02:51h): a los profesores yo los vi que le representó un reto pero dijeron fue un como que les cayó de decir Ups creo que nos está haciendo falta un pequeño detalle una pequeña reflexión claro de decir no es lo mismo que te pongas a decir lo haces bien o lo haces mal y dará y puntuaciones a diestra y siniestra a sentarte a hacer ese proceso de construir una rúbrica y basarte en ella eso yo creo que es importante por parte del estudiante y te digo que como tal no te puedo decir Qué impacto tuvo la rúbrica sino más bien el sistema en sí de evaluar lo que si ellos saben que fueron evaluados en 4 niveles Y entonces cómo fueron evaluados en 4 niveles y yo ponderaré en esos niveles por ejemplo ellos obtuvieron un porcentaje del 0 al 100% y era interesante porque por ejemplo si tú tienes 66% en una calificación normal si tú tienes 6.6 como apenas y aquí es 66% como se pondera es un desempeño bueno si es Cómo cambiar el chip por ejemplo yo te hice mucho énfasis no es una escala como normalmente sino que no piensen que haber obtenido 66%

Leticia (1:04:09h): no es aprobado y listo

Informante 6 (1:00:00h): exactamente entonces aquí ellos más que ver el número veían en donde se posicionaban sí es gente regular Exactamente eso se me hizo un ejercicio interesante porque no se fueron con un sesgo del 0 al 10 o del 0 al 100

Leticia (1:00:00h): sí que yo ya no lo vieron como un componente calificador sino más bien cómo

Informante 6 (1:04:27h): Cómo de ahí me quedé y dijeron a pues es en esta estación me fue en feria no supe ni qué hacer me puse bien nervioso en las primeras pruebas salió no entendí muy bien las instrucciones entonces fue cuando corregimos eso fue muy interesante todo el previo que se hizo y por más que lo pules si quedan detalles que ahorita yo me llevo y digo yo si se logra implementar esto a nivel institucional de decir va hacer con un uso más formal si yo en este caso por toda la investigación nombre yo sí le diría si va a haber otro grupo enseñando cuidado con esto y esto O si en un momento Me tocará supervisar nombre yo me iría con un aspectos muy importantes como lo es por ejemplo el diseño de rúbricas

Leticia (1:05:18h): y por ejemplo crees que el diseño de rúbricas debería de ser Dinámico una vez que has estipulado la rúbrica

Informante 6 (1:05:23h): no yo creo que se tiene que estar modificando por supuesto que se tiene que modificar Bueno te digo que algunas quedaron lindas creo que fue un proceso de los más dinámicos que se llevó fue muy Dinámico en estas estaciones por las características

Leticia (1:05:37h): y el profesorado también intervenía en los cambios

Informante 6 (1:05:41h): Sí de hecho sí porque Haz de cuenta que si a ti te toca tú eres un profesor y te tocaba en el pre esta estación entonces me decía oye, oye, oye, Aquí están mis anotaciones Y es que me decían donde hago las anotaciones le decía hazlas sobre las rúbricas

Leticia (1:05:56h): intercambiaban anotaciones entre las estaciones mira yo ya hecho la mía de la estación uno y otro de la estación 5

Informante 6 (1:06:04h): voy a decir que fue lo que hicimos para el post la verdad es que muchas cosas que salieron con este diagnóstico desde un punto de vista estadístico lo que yo decidí para el póster es darles a conocer la rúbrica antes al profesor primero dársela para que se familiarizará y supieran que van a evaluar

Leticia (1:06:24h): en el primero no

Informante 6 (1:06:27h): el primero fue como en general todos los jueces pero no supieron En qué estación iban a estar hasta que llegaron al examen hasta la prueba pre pero en la prueba post Ah bueno que tú decías te toca en la estación 3 Y esta es tu rúbricas y tiene como media hora para ir a leerla y cosas para preparar pero en esta ocasión en la última prueba además de esa media hora o 40 minutos en los que se presentan antes para estudiar todo ver los diálogos con el paciente es como una hora una semana antes lo cité y le dije todos de preferencia venga no fueron todos pero si fueron la gran mayoría Tienes que conocer tu rúbrica veinte algunos me fueron a buscar directo a la oficina y nada más fue uno a uno y fueron unos pero en general la mayor parte se presentó Y entonces les dije esta es tu rúbrica Esta es la estación que vas evaluar junto con otros profesores les asigne rúbricas y se las se intercambiaron y de ahí salieron muchas correcciones por eso estoy esperando ahorita estoy analizando los resultados del post

Leticia (1:07:30h): O sea que se evaluaron también las rúbricas entre ellos para que se validarán de alguna manera

Informante 6 (0:07:36h): ¡Sí, claro, eso lo hice al principio, pero yo creo que al ser como la primera ocasión pues ya dijimos ya quedó bien, pero una vez que lo implementas dices, santo dios! Como que ahí salieron cosas que dices, pues así es, lo que tú decías, el dinamismo de estar modificando las rúbricas y por eso te digo que siento que hay un grupo de estaciones de manera particular y tiene mucho que ver a quién le tocó, en este caso es un evaluador, así directo, sabe y al grano y me dice sabes qué, esto no porque se traslapa...

Leticia (1:08:00h): Sí, que tú sientes que en el diseño de rúbricas hay muchísimas diferencias a nivel de detalle o...

Informante 6 (1:08:12h): Debes de entender y comprender, Cuál es el objetivo de la rúbrica y cómo se distinguen muy bien Hay profesores que me distinguen muy bien entre eficiente y regular bueno y excelente un alumno bueno no puede ir con esto un alumno bueno y pum pum se mueven porque tienen muy claro que es lo que tienen que hacer por eso te digo que tiene mucho que ver el docente

Leticia (1:08:32h): Y entonces claro un poco el riesgo de la rúbrica cuando la implementa un profesor es también Pues sí se ha distinguido bien porque si no el efecto de la rúbrica tomó otro rumbo

Informante 6 (1:08:45h): exactamente ahí si tienes que tener Y es que eso entre que se aprende y entre que se trae O sea hay profesores como que implícito dice Wow, súper bien estructurado y no por qué lo usan antes, por su lógica de estructura de comprender qué es lo que van a evaluar ósea saben perfectamente que es lo que quieren lograr en el estudiante

Leticia (1:09:09h): Y entonces crees Por ejemplo que les haría falta una formación en el diseño de rúbricas

Informante 6 (1:09:12h): si hace falta una formación, pero una formación vivencial no curso donde le digas

Leticia (1:09:18h): esto es una rúbrica Y estos son los parámetros que tienen una rúbrica ja

Informante 6 (1:09:24h): incluso con situaciones personales de la vida real quiero Qué valores o sea que a lo mejor haga rúbricas donde se te van a evaluar ciertos aspectos y rúbricas donde tú vas a evaluar a tu familia se me ocurre empezar con contextos que no tengan que ver primero educativos para sacarlos como de su zona de Confort sino me vas a evaluar Cómo evaluarías una persona educada cómo sabes que una persona a ver Hazte una rúbrica Y entonces llevarlos a la reflexión Entonces es lo mismo que pase en los entornos educativos cómo sabes que un estudiante ahora si escríbelo pero creo que hacer el ejercicio práctico totalmente práctico

Leticia (1:10:04h): O sea que es por ejemplo que se implementa un taller de rúbricas crees que debería siempre debería estar muy contextualizado y a lo mejor pasar de cosas muy genéricas y cotidianas al desarrollo profesional

Informante 6 (1:10:23h): pues muy vivencial porque pues como te digo acá fue una cosa que yo les explicará y me decían

Leticia (1:10:30h): Pero tú hiciste como una especie de taller no de diseño de rúbricas

Informante 6 (1:10:34h): Exacto hicimos un taller Entonces lo primero no les quiso dar a leer mucha literatura sino yo escribí un documento tips para hacer rúbricas número uno Crea tu matriz número 2 y se los explique y todo ahora vaya con el tema que les tocó para ser tu estación y con Los criterios que ya establecieron vayan y hagan un intento por hacer un primero porque así también te pasa sesiones y sesiones y le dices ya después de todo fue como de los primeros que hicieron y que de repente regresan y me dice no fue todo caótico entonces vamos a ver algunas entonces para ese entonces yo ya había trabajado rúbricas ya me los habían revisado otros expertos y fue miren Entonces se quedaron impactados y dijeron es mucho trabajo pero fue algo que dijeron ahora le hicieron su intento

Leticia (1:11:34h): una pregunta que me surge cuando ellos diseñaban sus rúbricas tenían en cuenta las competencias de la titulación O sea de la programación docente que tenías que

Informante 6 (1:11:47h): más que nada tomaron en cuenta el programa de la asignatura y lo que se quiere lograr en las comunidades

Leticia (1:11:51h): y las competencias que tú dices que incorporaron esas correspondían Pues un atributo a esta competencia

Informante 6 (1:11:00h): en los dominios sí tuvieron...era dominio contra temas, Por ejemplo, si El dominio que yo quería evaluar era plan de tratamiento... la matriz era dominio contra tema... Entonces si El dominio era plan de tratamiento y el problema era traumatismo ya la estación y Los criterios tenía que ir enfocadas a que evaluarán como el estudiante realiza un plan de un plan de tratamiento para algún niño que llegó con un traumatismo era como muy puntual en el caso de lo que...

Leticia (1:12:32h): O sea es decir basado en que El dominio en el tema, pero por ejemplo El dominio en el tema y luego todo eso daba después al alcance de esa competencia

Informante 6 (1:12:43h): de cuál competencia en este caso

Leticia (1:12:44h): o sea por ejemplo porque ellos tienen como un listado de competencias

Informante 6 (1:12:44h): Qué son los siete dominios

Leticia (1:12:50h): vale nosotros habla de competencias como los dominios, o sea, pero dentro de vuestros programas docentes tenéis competencias específicas y competencias genéricas o eso es lo que llamáis competencias

Informante 6 (1:13:02h): Sí sabes por qué Porque como es un programa por asignatura no existe el concepto de competencia todo es por asignaturas y temas

Leticia (1:13:00h): es que a lo mejor yo no te entendí que al decirme A lo mejor que hace un año implementarse el enfoque por competencias

Informante 6 (1:13:18h): Ah no hace un año acaba de entrar el plan de estudios por competencias pero

Leticia (1:13:23h): todavía no lo estás aplicando

Informante 6 (1:13:19h): está todavía apenas aplicado en primer año no ha llegado a la materia a la que cuando yo hice este sistema este sistema está hecho con el plan de estudios anterior porque ahorita dentro de 3 años apenas va a llegar a odontología el plan por competencias

Leticia (1:13:40h): avale O sea que todavía tenéis que esperar como 3 años para Bueno pero ya estamos muy cercanos no va a costar nada adaptarlo

Informante 6 (1:13:50h): ahora la cuestión es no hacer un instrumento un ECOE es la idea no es que haya ECOE y para cada materia o para cada módulo el ECOE y se debe crear para poder lograr la competencia en este caso del egresado de odontología estos fueron como primeras pruebas y al rato A lo mejor solamente de todo el circuito 1 estación solamente va a manejar odontopediatría A lo mejor sólo necesitamos una estación donde tenga un paciente simulado para que se pueda llevar a cabo esa Estación

Leticia (1:14:22h): sí que el objetivo es hacer de la titulación un proyecto integrado

Informante 6 (1:14:29h): y que verdaderamente al alumno al que se le otorgue un título se pueda corroborar que es competente clínicamente en todos esos dominios o que ahora ya van hacer competencias específicas y genéricas que están establecidas en la nueva propuesta del plan de estudios

Leticia (1:45:44h): vale Es que como me habías dicho que hace un año pensé que ya estaba implementado que ya había llegado a vuestra asignatura

Informante 6 (1:14:51h): no la mía es en el cuarto año entonces Ahorita los únicos que están probando el plan por competencias bueno probando y ya está establecido Pues en el primer año, pero con muchas deficiencias

Leticia (1:15:08h): En qué aspecto de cómo implementar

Informante 6 (1:15:19h): creo que no es un plan por competencias

Leticia (1:15:20h): O sea que no lo están aplicando realmente, Aunque están todavía basados en sus asignaturas y materias

Informante 6 (1:15:40h): pues se supone que en lugar de asignaturas hicieron módulos y juntaron materias y lo que hicieron fue juntar contenidos materias y al final las están dando por separado O sea ahí pasa algo muy extraño entonces pues ya esperaremos a que llegue y que se hagan las modificaciones pertinentes Me parece que eso es algo muy delicado

Leticia (1:15:39h): bueno y las competencias que tienen el carácter más innovador es que tú todo lo que impacta tienes que estar todo muy contextualizado y muy situacional crees que ellos están aplicando un poco ese carácter

Informante 6 (1:15:50h): no Por ejemplo ahorita yo estoy como de licencia y me dicen Bueno les digo Estoy preocupada porque ya cuando regrese ya va a estar y me dice no te preocupes es exactamente lo mismo nada más que en otro orden entonces digo eso no es un plan por competencias si así lo estaba percibiendo el profesor o lo está percibiendo mal pero que muchos profesores lo perciban así Me parece que algo no está bien

Leticia (1:16:20h): Y por qué crees que lo perciben así porque no se les ha formado

Informante 6 (1:16:21h): pero yo creo que no quedó el plan Justo a la propuesta desafortunadamente tengo que decirlo

Leticia (1:16:26h): pero a nivel escrito a nivel de indicaciones o a qué nivel no quedó claro

Informante 6 (1:16:31h): yo creo que no corresponde con el contexto real que tenemos en la UNAM tú tienes un contexto y Tiene ciertas características a las cuales no puedes modificar en el sentido administrativamente Por ejemplo de una perspectiva administrativa nada más te comento un ejemplo de la materia que yo daba es anatomía humana Y yo daba 5 horas a la semana un día aún ahora la verdad es que también dices una hora para trabajar aspectos del cuerpo humano es muy poco tiempo pero creo que ahora se fueron al extremo por ejemplo mi materia era una materia anual entonces lo que hicieron fue descomponerla y la incluyeron a un módulo que se llama el lugar de llamarse anatomía humana ahora se llama morfofisiología oral entonces ahora entra la anatomía la embriología la histología y la anatomía dental que antes eran tres materias distintas supongamos Entonces ahora se tomó el modulo pero en ese módulo por ejemplo en el mes de septiembre Yo no doy nada de clases de anatomía pero en octubre doy todo el mes 4 horas diarias y en noviembre sólo doy una semana 4 horas diarias no te parece a ti algo extraño nosotros que somos del área educativa

Leticia (1:17:49h): Pues sí porque está hecha esa estructura así para qué

Informante 6 (1:15:52h): para que se acomodara más como de tipo administrativo

Leticia (1:15:55h): o sea para que se acomodará más

Informante 6 (1:15:59h): a los profesores, pero eso es un desastre porque imagínate

Leticia (1:18:02h): eso le viene mejor acumular toda su esencia en un mes y entonces da todos los días 4 horas

Informante 6 (1:18:09h): sea y que porque así fue como finalmente lo ajustaron pero no fue a petición del profesor fue una cuestión de mala organización administrativa Pero tú no puedes hacer eso cuando enseñas un plan de estudios porque antes tienes que prever esas cosas que vas a hacer tal modificación y que administrativamente te la tienen que aceptar en administración central Y entonces ahí pareciera que

es algo totalmente administrativo pero tiene una repercusión pedagógica impactante y luego los profesores me dicen y no podemos más se me acaba la voz en 4 horas porque se le acaba la voz en 4 horas por qué es un profesor tradicional que quiere estar hablando y transmitiendo el conocimiento 4 horas a los estudiantes

Leticia (1:18:34h): bueno, Pero entonces por otro lado si implementa es lo de las competencias pues las 4 horas es un buen tiempo para trabajar

Informante 6 (1:18:58h): cuando a mí me han dicho yo felicidad total porque por fin voy a poder hacer lo que tengo que hacer en 4 días de una hora yo tengo por ejemplo lunes y de hoy lunes de artículo el viernes era cineclub de anatomía estudiábamos videos platicábamos que les parecía otro día es de principios básicos Ahora sí vamos a ver relaciones más conceptuales y así iba yo modificando y yo feliz de que me den esa posibilidad de tener no lo he probado porque estoy de licencia Pero bueno eso me han manifestado los profesores pero yo digo Bueno Habría que ver

Leticia (1:19:32h): bueno aquellos que están incómodos con esa estructura porque Claro si te dedicas 4 horas a dar clases magistrales claro

Informante 6 (1:19:37h): te vas a morir son 4 horas diarias y ahora van a ser 20 pero también está fragmentado en el sentido de que yo te doy lo de anatomía y lo de histología te lo da a alguien más pues no se supone que lo íbamos a integrar

Leticia (1:19:53h): Sí vale que el objetivo del módulo es que integres y Qué es que comunicase con un cierto y luego resulta que lo hacen totalmente por separado

Informante 6 (1:20:01h): claro entonces dices Bueno entonces qué pasó ahí

Leticia (1:20:05h): y bueno el tema de las competencias y luego de cada asignatura se reparten sus competencias o todos los profesores eligen sus competencias

Informante 6 (1:20:12h): hicieron como módulo las tres materias crearon competencias genéricas y específicas, Pero hay una discrepancia el trabajo junto, lo hago junto en El currículo formal en el documento, pero Estoy separada en la realidad

Leticia (1:20:34h): pero por ejemplo uno dice yo me llevo en la competencia de comunicación y otro dice yo me llevo la competencia de colaboración o todos hacen la competencia

Informante 6 (1:20:39h): en teoría se supone que todos deberían darla de comunicación o de todo eso en teoría

Leticia (1:20:45h): y se la quitaron se la partieron

Informante 6 (1:20:48h): no, no, no, te digo o sea yo creo que todos dan por hecho que se tienen que llevarlas...O sea no se dice ya está escrito en el documento, pero cada quien sigue haciendo las cosas a su modo

Leticia (1:20:57h): Claro que luego el reparto del trabajo por competencias

Informante 6 (1:21:00h): como si fuera así Tú te llevas la cabeza yo el pie Jajaja

Leticia (1:21:05h): Claro que luego el reparto del trabajo por competencias que se desarrolla en 4 años todas las materias deberían contribuir al desarrollo

Informante 6 (1:21:11h): pero claro es lo que te digo ese sigue siendo el gran problema de la parte teórica de decir o sea la competencia ya la pusiste ya la estableciste se oye bien bonita está súper redactado Pero y Cómo la haces océano es el que es él como otra vez volvemos a lo mismo puede ser el mejor documento formal y con la mejor ósea tú puedes leer los documentos de las universidades y dice Wow Está increíble Ajá a ver Vámonos a la realidad dónde está entonces en lo que lo que yo opté con el plan de estudios en el que yo estuve yo no voy hacer cambiar a los demás con mi perspectivas porque mi manera de evaluar es muy distinta de repente con mis estudiantes hay más elevados que en general el resto de los profesores O sea no sales parejos mis estudiantes sino que yo sí soy de las que tengo o sea si tengo 40 o 50 alumnos Yo sí por lo menos a 10 estudiantes de los años que estuve entre 8 y 10 tienen el 10 porque mucha gente dice es que gente de 10 no existe entonces mi perspectiva es aquí Ellos tienen que aprender Aquí está el objetivo de lo que ellos tienen que aprender tiene que lograr el aprendizaje significativo en la aplicación no quiero que sean unos repetidores de conceptos entonces Esa visión yo me la llevo a mi aula y yo digo no me importa no está bien pero no me importa si el plan es incluso por competencias al final yo tengo que enseñar al estudiante a que desarrolla sus habilidades su competencia o como sea no puede estar sujeta a que también lo hagan o no Yo tengo que hacerlo en mi espacio tengo que lograrlo es mi responsabilidad

Leticia (1:23:00h): y crees que es por falta de espacios de diálogos para un poco consensuar el sistema

Informante 6 (1:23:06h): Sí yo creo que sí que se ha faltado habido muchos problemas de diálogo finalmente terminó como en una imposición porque se les hizo trabajar mucho a los profesores y al final los profesores del currículo decidieron y así cierra y describieron lo que al final ellos querían entonces ahí hubo mucho desgaste mucha molestia por parte de los profesores yo lo siento molestos al grado de que me dice si no puedes no regreses o sea Busca espacios donde verdaderamente puedas hacer y me preocupa porque los más afectados al final Quienes son los estudiantes los estudiantes son los que finalmente termina como afectado, por otro lado escucho comentarios de Está padrísimo y no sé qué pero de repente me dice estamos haciendo muchas actividades pero de repente creo que se confunde estamos haciendo muchas actividades innovadores Bueno pero de repente sí está prendiendo el estudiante también como que dices

Leticia (1:24:01h): claro, porque luego te lo reporta

Informante 6 (1:24:04): Claro porque si no valores ya de manera subjetiva bueno necesito comprobar que verdaderamente se está logrando entonces ahí está como complicada la situación

Leticia (1:22:12h): pero como que lo lee la evolución no lo tienen muy claro

Informante 6 (1:24:16h): ahorita por ejemplo dice hicimos una encuesta de que les está pareciendo a los alumnos y nos dijeron no sé quién me dijo como no les va a parecer muy bien si es lo único que conoce ellos es lo único que conoce ellos entraron nuevos

Leticia (1:024:15h): Claro si tú les pregunta que le parece Su clase magistral y sólo conocen clase magistral pues

Informante 6 (1:24:30h): o que te parece el nuevo plan de estudios pues no conocen otro entonces ahí el 70, 75% está muy bien contento por su buen programa sí, pero a ver vete con los profesores y vas a ver lo que te van a vete con los de administración y vas a ver lo que te van a decir y los estudiantes están

agobiados porque por ejemplo un contenido que yo tenía que dar a lo largo de tres meses ahora lo tengo que dar en una semana como nada más voy en un mes entonces el alumno está despertando

Leticia (1:25:01h): ese enfoque por competencias agobiado a profesorado y alumnado también porque están realmente mal entendidos

Informante 6 (1:25:10h): yo creo que se están malentendidos por lo tanto algo malentendido algo mal aplicado mal implementado

Leticia (1:25:18h): Cómo crees que podría resolverse un poco el tema del entendimiento del enfoque

Informante 6 (1:25:27h): lo que pasa es que tampoco hay una estructura administrativa académica administrativa que permite reunir a las personas que podrían apoyar de manera muy propositiva a estas propuestas pues para crear algo más abierto algo más hay como una cerrazón y es como un mecanismo de defensa de ver también que ha sido un ejercicio de error acierto error acierto y ya la gente está desgastada ahorita tanto quienes planearon esta modificación como los mismos profesores porque se les fue convocando a muchísimas de uniones y se les cambió la jugada muchísimas veces

Leticia (1:26:11h): sí que innovan tanto que no les da tiempo de adaptarse a la Innovación Si quieres lo dejamos porque ya te están esperando y además me pareció un tiempo muy amable y además me explicaste muchísimas cosas Y la verdad es que estoy súper encantado y tu proyecto desde luego me parece muy muy padre

Informante 6 (1:27:03h): es solamente para que esos tres minutos que nos queda nada más para que te dijera no sé si lo has escuchado en España, pero en España lo tienen en España tienen este sistema el ECOE, nada más te quería enseñar algo rápidamente Quizá para que te quede como un

Leticia (1:27:25h): he leído algunos artículos en España sobre el uso de rúbricas en estos sistemas muy artículos muy concretos

Informante 6 (1:27:3h): a ver si luego Me los pasas ya hacemos intercambio

Leticia (1:27:44h): material que tiene sobre rúbricas...

Informante 6 (1:07:51h): muy sencillo Porque yo sé que los profesores

Leticia (1:28:00h): no quieren nada complejo no quiere nada complicado

{A partir de este punto, la música en el audio no permite transcribir claramente}

Informante 6 (1:28:05h): estamos capacitando a los profesores él es el director de odontología ellos son los profesores que asistieron ahí es lo que trabajamos por grupos ahí están trabajando haciendo la matriz de competencias por equipos ahí están viendo que es lo más importante estamos conversando y cada resultado fue a consideración de todos y se armaba el debate para crear la estructura

Leticia (1:28:51h): hiciste un grupo de discusión entre profesores

Informante 6 (1:28:05h): no puedo hacerlo yo sola porque tampoco tendría tanto valor que los expertos este doctor nos está explicando cómo capacitar a los pacientes a ella los profesores está presentando su estación a todos y cada quien diseñó su estación Pero rápido fue de una semana a otra y la presentaron tienes 7 días para que la presentes luego se les explicó Cómo era toda la operación cómo operaba todo el

examen fue una capacitación Express pero bien ellos manejaron muy bien esta capacitación quedó muy bien estipulado todo lo que el profesor hacia ellos son los profesores de la primera capacitación y de la segunda son menos un poquito menos pero en total son 35 profesores capacitados

Leticia (1:29:49h): jolín, pero para movilizar todo eso

Informante 6 (1:29:52h): si no te imaginas más siendo yo una mortal cualquiera tengo ahí Yo ningún nombramiento, Entonces cómo jalar gente yo me aventé a la grande y sin saber Y de pronto volteó para atrás

Leticia (1:30:04h): Qué gran mérito

Informante 6 (1:30:05h): Pues sí porque ya cuando miro los resultados digo mira ya lo que sale, pero claro, cuando hacer bien las cosas yo me siento tranquila de poder hacer bien las cosas pero hay cosas que dices cómo lo pensé esto y sale Mira Ahí estamos preparando todo el material los folders eso es lo que había en la puerta de cada estación toda una logística y mi familia le entró arquitecto dos los evaluadores tienen su gafete y las hojas electrónicas las escalas están foliadas personalizada para cada estudiante calificaciones de los pacientes Ahí estamos empatando las bolsas Hace 2 años hice la primera prueba tengo versiones porque tenía dos versiones de examen todo va acomodando ahí está la fecha en que lo hizo dónde fue

Leticia (1:31:20h): encanta ella cuando lo fue a ver en vivo

Informante 6 (1:31:25h): si me dijo a cuando entrevisté a Informante 6 ya verás que su perspectiva es muy competencial

Leticia (1:31:30h): sino que la primera vez que llegas a algo y dices como empiezo yo llevaba toda mi familia a todos mis amigos y les decía tú te vas por allá tú te vas a por acá tú vas a repartir lunch tu gafete y Órale mi prima me ayudo Ahí a pegar era paciente a su vez los maniquís los situaciones de los dulces que estén abasteciendo agua a una estación de descanso preparando su material fue un ambiente tan padre la promoción de la competencia en los docentes trabajar colaborativamente, mi prima mi sobrina participó aquí empezamos preparando estudiante y también a los profesores empezamos la explicación previamente ya les habíamos explicado De qué se trataba se le daban guantes del tamaño de sus manos para que pudieran trabajar Se le das cubre bocas todo es personalizado y suficiente material porque no pueden compartir entre pacientes y de hecho le decimos que cuando terminen los tire Aquí les estoy enseñando tienes que enseñarles el circuito tienes que explicarles para que no se vayan a perder de todos modos hay gente que se pierde no está lejos una estación de otra y con altavoz cada 5 minutos les dices les queda un minuto para que ellos sepan lo que les queda de tiempo y le dices cambio de estación Hasta que finaliza el examen todo súper sincronizado está dedicada al altavoz y el cronómetro y están revisando un niño se le revisa esa competencia Cómo tratan al niño como les tienen que hablar todo

Informante 6 (1:33:22h): Está padrísimo está bien estipulado

Leticia (1:37:27h): yo no lo diseña Realmente está estipulado en la literatura lo leí y lo aplique

Informante 6 (1:33:32h): pero muy bien aplicado

Leticia (1:33:34h): no puedes tener al paciente enfrente por las características

Informante 6 (1:34:05h): le enseña cómo le debe de lavar los dientes al bebé y la importancia de

Leticia (1:34:07h): y los evaluadores estaban

Informante 6 (1:34:10h): son profesores de odontopediatría

Leticia (1:34:10h): pero estaban formados para evaluar esas pruebas evidentemente

Informante 6 (1:34:13h): los forme o sea también fue algo nuevo por eso también tampoco no me sorprende tanto esta parte de la evaluación porque es algo nuevo, pero se sirve para perfeccionar sabes qué crees que deberíamos de perfeccionar en conjunto y todos entender bien

Leticia (0:34:31h): Es que a veces parece que también un profesor ya debe de saber evaluar de origen

Informante 6 (1:34:35h): Los estudiantes expresaron que les gustaría seguir siendo evaluados así estaría bien porque les permite ver que hemos aprendido y que no hemos aprendido o no sabemos hacer

Entrevista 7

Transcripción. Entrevista Informante 7

Ciudad de México, Lunes 21 de abril de 2016

Leticia (0:00:00h): Buenas tardes Informante 7, un poco el objetivo de la entrevista es conocer qué proyectos has llevado en marca o estás llevando ahora mismo sobre la evaluación de competencias o un poco que me dieras tu visión sobre precisamente el enfoque de competencias y lo que ha supuesto en la transformación de currículo y más centradamente pues ver un poco como han impactado los sistemas de evaluación y cómo se han creado sistemas alternativos para dar solución a la evaluación de competencias, así que bueno, primeramente que me expliques algún proyecto que has llevado a cabo sobre lo que es la evaluación de competencias o el trabajo por competencias

Informante 7 (0:00:57h): eh, bueno, pues hemos concluido un proyecto hace aproximadamente dos años del que te voy a platicar y otro que está vigente, te relataré un poco algunas características del mismo, en relación al primero, nosotros hemos venido trabajando en un grupo que coordino yo que se llama “Seminario de investigación en...” hemos venido trabajando particularmente, digamos competencias de escritura académica, y lo hemos trabajado con fines investigativos, pero también de innovación, digamos con fines investigativos hemos desarrollado algunos instrumentos tipo escalas para indagar en las creencias y las teorías implícitas que tienen los estudiantes acerca de la escritura académica, distintas comunidades académicas, nos hemos remitido a estudiantes de bachillerato y luego estudiantes de algunas carreras, por ejemplo Ciencias Sociales, Humanidades, Psicología, el proyecto nace aquí y tenemos que estudiar a nuestra comunidad, lo hemos estudiado, por ejemplo las creencias que llamamos transaccionales y las creencias que llamamos transmisionales, la idea de que escribir es básicamente apegar a las fuentes o escribir es en gran medida transformar lo que tú documentas a través de distintas fuentes y vemos que hay diferencias en las carreras académicas en relación o en general en las comunidades académicas, porque también en el bachillerato vemos que, por ejemplo, los de bachillerato tienen más la idea de que hay que apegar mucho a las fuentes porque si no, tu escritura no tiene tanta validez, si tu comienzas a escribir por ti mismo, a lo mejor puede ser que te equivoques, puede ser que no

estés tan seguro, entonces apegarse a las fuentes, citar, utilizar la terminología de las fuentes, en bachillerato, pero eso también lo encontramos en la facultad, un equilibrio, pero en carreras como en historia, encontramos más bien la idea de que es importante transformar un poco lo que se escribe, también documentar pero hay que transformar.

Informante 7 (0:03:25h): Bueno eso por un lado de la investigación en términos generales, luego hicimos una innovación, para desarrollar competencia escrita académica, utilizamos un contexto que llamamos *be-learning*, es mixto, donde trabajamos en aula, pero en algún momento trabajamos utilizamos plataforma virtual de aprendizaje, particularmente *MODEL*, utilizamos foros de discusión, en trabajo guiado y trabajo comparativo, entonces trabajamos durante un semestre regular, eso sí fue con los estudiantes de Psicología, yo como profesor y como investigador y mi grupo apoyándome, la intención ahí era desarrollar la competencia de escritura, mejorar la habilidad para escribir de los alumnos y particularmente el género que se llama, que nosotros llamamos monografía, monografía académica y los apoyamos durante un plazo de un semestre hicimos obviamente evaluaciones iniciales, evaluaciones finales, luego hicimos el registro de las participaciones en los foros de discusión e hicimos un sistema de categorías para analizar las participaciones de los alumnos, en los foros e incluso las participaciones que ellos también realizaban con cada uno de los grupos, no son grupos numerosos, son grupos pequeños, 20 o 25 estudiantes y bueno pues encomendábamos ciertas tareas para preparar la comprensión de los textos, con cuestionarios explícitos e implícitos, se dejaban una semana, revisaban los alumnos, leían los documentos y luego contestaban y esas contestaciones eran supervisadas por mí, luego contestaban en los foros, evidentemente la gente no estaban muy familiarizados, pero rápidamente lo hicieron, se familiarizaron y comenzaban a participar, tenían ciertas reglas para participar, vino tantas veces, etc.

Leticia (0:05:47h): Entonces los foros sí estaban evaluados para incentivar también un poco al alumno

Informante 7 (0:05:51h): Sí, se hacían recomendaciones de las participaciones, cómo tenían que hacer las participaciones, al participar, tenían que revisar las participaciones anteriores de compañeros, como es así... y pues bueno, y luego yo supervisaba y me metía y llamaba la atención un poco y decía, este grupo no ha participado, estén muy bien, pero aquí le falta tal, porque no corrigen esta parte, eran correcciones de redacción y correcciones digamos de ideas, del tema, para manejar mejor la comprensión, luego al final, después de varias experiencias con cuestionarios y con foros, al final ya pedíamos la monografía, pero de repente se quedaba todo ahí, cuando pedíamos la monografía, entregaban un ejercicio, bueno dábamos explicaciones de qué es una monografía, ejemplos de monografía, etc., y otra vez la participación mía supervisando, hicimos un análisis luego de las participaciones en categorías, por ejemplo cuando ellos mismos se corregían, cómo se corregían, si eran cuestiones de redacción, si eran de...

Leticia (0:07:04h): Había co-evaluación

Informante 7 (0:07:05h): Un poco, pero no era propiamente co-evaluación, eran las correcciones espontáneas que ellos decían para entregar los documentos. No era co-evaluación en sentido estricto, más adelante en otra experiencia sí hicimos algo así, entonces la finalizar las monografías construimos, aparte de haber contabilizado las participaciones en los foros, construimos rúbricas para evaluar las monografías y entonces veíamos distintos aspectos, eran rúbricas de 3 columnas básicamente con... que será, con 7 u 8 aspectos a calificar y la parte de esa innovación, pero al mismo tiempo fue investigación porque queríamos probar como un contexto de aprendizaje mixto podría facilitar la escritura académica a los alumnos en el desarrollo de competencias y esto está reportado, esto lo terminamos, como te decía es un reto inicial, ese reto lo teníamos hace aproximadamente 3 años y es cuando

Leticia (0:08:14h): Sí, que lo terminaste este semestre....

Informante 7 (0:08:16h): Sí y la publicación es de año y medio o dos años, hasta ahí. También hicimos publicaciones, pero digamos menos memorias inextenso, participaciones en ponencia, de lo de creencias que te decía y luego también salieron algunos trabajos de tesis que ustedes llaman memorias, pero como nosotros tememos que reportar generalmente datos,

Leticia (0:08:50h): Resultados

Informante 7 (0:08:51h): Eso lo hicimos principalmente con escritura académica, como te decía, pero también lectura, hicimos una experiencia con lectura en el caso de las creencias transmisionales y transaccionales

Leticia (0:09:02h): O sea que trabajaste con las competencias de comunicación oral y la escrita

Informante 7 (0:09:06h): Pues puede ser que sí, comunicación oral bueno principalmente escrita, lectura y escritura más bien, comunicación escrita, lectura y escritura, oral no tanto

Leticia (0:09:16h): Vale, y ¿en el proyecto de lectura también utilizaste rúbricas?

Informante 7 (0:09:27h): No en el de lectura también fueron las creencias en una escala Likert, una evalúa aspectos transmisionales, otra evalúa transaccionales y sacaban perfiles y lo que te decía, comparábamos distintas carreras académicas, te decía, Ciencias sociales, Ciencias naturales

Leticia (0:09:47h): Y puedes explicarme un poco que son las creencias transmisionales

Informante 7 (0:09:51h): Bueno en el caso te decía escritura, ya de las creencias transmisionales que piensan los alumnos que hay que apegarse mucho a las fuentes para escribir trabajos académicos y las transaccionales lo contrario, en el caso de la lectura también, O sea la creencia, era una creencia que le llamábamos reproductiva de que tú lees la fuente y tratas de apegar, dices que le entiendes si dices lo que el autor dice, si tú y yo una lectura que diga está más de acuerdo con que tú sí entiendes lo que dice el autor, pero posiblemente puedas no concordar y entonces, pues entiende tal, pero yo no estoy de acuerdo, yo pienso esrto, esto es una creencia más contructiva de la lectura, eso lo evaluamos y tenemos que soportar datos, luego en este nuevo proyecto que tenemos aproximadamente dos años, lo que hicimos fueron diarios de escritura otra vez volvemos a la competencia escrita particularmente y quisimos probar diarios de escritura muy parecido a los portafolios de escritura, de hecho es caso a veces se utiliza como sinónimo, donde los alumnos hacían entradas con lo que llamábamos protocolos de aprendizaje escrito, eran protocolos que guiaban la comprensión de los textos y preparaban ahora para identificar ideas principales, planificar todos los trabajos, lo que nos interesó ahora fue el trabajo del ensayo académico, ya no la monografía, y en este caso el diario de escritura animaba a los alumnos a comprender mejor los textos que leían, a comprender mejor las actividades que realizaban en clase y cómo por otro lado....

Leticia (0:12:03h): Esperamos, porque está el helicóptero...

Informante 7 (0:12:28h): Ellos hacen entradas de protocolos de aprendizaje escrito, insisto con cuestiones cognitivas, meta cognitivas y de planificación para la escritura de ensayos, y lo hacen varias veces después de un tiempo les pedimos que paren y que reflexionasen sobre lo que han hecho, que analice, que cobran sentido las experiencias que tanto les han ayudado a reflexionar sobre lo aprendido, que tanto les apoya para aprender a planificar ensayos y también se hizo, es una innovación compleja porque se hicieron algunas unidades de trabajo colaborativo y algunas otras de trabajo individual con toda la intención de que primero en las de trabajo colaborativo, además se añadió el componentes e-learning para

que los alumnos trabajaran individual y luego ya los soltáramos e hicieran sus ensayos solos, igual para la calificación de los ensayos utilizamos rúbricas que probamos y que sociabilizamos para la evaluación

Leticia (0:1:40h): Y como...

Informante 7 (0:13:41h): Ahí sí hicimos una experiencia de co-evaluación

Leticia (0:13:47h): y cómo evaluaste ahí las rúbricas, por...

Informante 7 (0:13:51h): Las rúbricas, teníamos un trabajo previo de monografías y sobre esta idea, pero haciendo adecuaciones, porque en el ensayo es otra cosa, hicimos la construcción de los distintos indicadores para el ensayo, como tenemos un grupo, pues entre nosotros hicimos más o menos la revisión

Leticia (0:14:18h): Una evaluación de experto

Informante 7 (0:14:20h): Más o menos como evaluación de expertos, particularmente en los cuestionarios hicimos con todo rigor, en esta menos porque teníamos, no era la rúbrica la única, el único instrumento para evaluar la innovación, era uno de los tantos, porque el otro era la contabilización de las participaciones en los foros, es la forma de llenado de los protocolos, es el cuestionario de reflexión de todos los protocolos, O sea son más cosas y la rúbrica, sobre todo confiabilizamos para... porque fueron dos evaluadores, pero la validación fue un tanto superficial, ahí es verdad, si la validación de jueces fuera [no se entendió] El instrumento, porque eran los únicos, entonces utilizamos eso, esta investigación está en proceso del análisis de los resultados, todavía no los hemos terminado, se tuvo la experiencia, se están haciendo análisis, ya de los ensayos tenemos pues sí, evaluaciones utilizando las rúbricas, pues que tanto... como fueron cambiando, porque como es un diario, es todo un semestre y fueron varios ejercicios de ensayos quisimos ver como mejoraban conforme se les daba más apoyo y encontramos eso y con análisis estadísticos en comparaciones en relación, ahí fueron 10 indicadores para la rúbrica, 3 columnas

Leticia (0:16:01h): Y ¿recuerda algún indicador?

Informante 7 (0:16:05h): Sí bueno, algunos eran de redacción, otros eran de estructura del ensayo, O sea eran... me parece que 5 de redacción, 5 de estructura del ensayo, alguno puede ser de progresión de temática, otro puede ser por ejemplo, de coherencia-cohesión y cabe los de la estructura son qué también trabajaste, qué también trabajada está la introducción, por ejemplo en el desarrollo los argumentos y cómo los respaldas o contra argumentos posibles, O sea son varios y luego de conclusión, tenemos un para evaluar la estructura del ensayo, pues tres apartados, introducción desarrollo y conclusión, por ejemplo el desarrollo es el más pesado porque tiene está parte donde tienen que presentar argumentos y con evidencia que apoyen los argumentos, entonces son algunos de los... son 10, 5 y 5, de redacción, de estructura y de aspectos de manejo de contenido y 5 de la estructura

Leticia (0:17:11h): Y bueno un poco ¿Por qué se destina el trayecto, porque existe la necesidad?

Informante 7 (0:17:21h): Pues en general hemos decidió trabajar acá la [no se entendió] Como le llamamos, tenemos ese grupo y particularmente la escritura académica porque no se hace casi trabajo sobre escritura académica aquí, en la Universidad y particularmente en la facultad, queríamos subsanar ese hueco, porque vemos que en otras universidades, sobre todo Sajonas, América, USA o de Australia tienen hasta centros de escritura, esto es ya la sofisticación, nosotros ni siquiera tenemos centros de escritura en campus, nosotros no tenemos aquí ni por nada, ni siquiera documentos que apoyen la escritura, algo se está iniciando con la lectura, pero escritura nada, entonces por eso nos avocamos más a la escritura y si queremos contribuir en ese sentido, nosotros partimos de la idea de que escribir textos de

psicología es muy diferente de escribir textos de medicina o de filosofía, tiene sus peculiaridades y entonces hay que investigar cuáles son los géneros que trabajamos los psicólogos, tenemos que considerar cuáles son monografías, ensayos, artículos académicos y principalmente, pero esos tienen ciertas características, por ejemplo el ensayo, el ensayo académico.... Porque hay que distinguirlo del filosófico, hay que distinguirlo del literario, son diferentes, no son iguales, el nuestro siempre tiene más apego a lo que, por ejemplo, al hecho de citar, en el ensayo literario no siempre se cita, como lo hacemos nosotros

Leticia (0:19:18h): El ensayo académico tiene una estructura mucho más particular, claro

Informante 7 (0:19:22h): Y en estilo también

Leticia (0:19:23h): Y un estilo

Informante 7 (0:19:24h): Entonces sí creemos que es importante conocer lo que... cómo se escribe en Psicología y generar innovaciones, es de nuestro interés, pero, por otro lado, creemos que también hay creencias que se desarrollen... muchos maestros siempre piden que reproduzcan la información y eso influye en los alumnos

Leticia (0:19:57h): Los confunde

Informante 7 (0:19:58h): Bueno sí, en una dirección, los influye en una dirección, puede decir desde el punto de vista de la otra creencia transaccional que los confunde. Cuando comparábamos las carreras veíamos por ejemplo que los de historia y filosofía escriben más libre, escriben más mostrando su voz como autores, mostrando un poco más...

Leticia (0:20:21h): En primer persona

Informante 7 (0:20:22h): Por ejemplo, o bien reflexionando, se ve más la actividad reflexiva en la escritura, yo pienso y me parece, concuerdo, hay en cambio escritura muy reproductiva, fulanito dice, menganito dice y bueno está bien porque tienen que partir de la literatura anterior, pero luego darle espacio un poco más a tu voz, a la construcción

Leticia (0:20:52h): A la elaboración de tutoría idea

Informante 7 (0:20:54h): Exacto, y esto es en lo que hemos venido terminando, pensábamos que es importante una escritura que llamamos epistémica, que te ayuda a aprender mejor, puede ser que sea más difícil escribir pensando, pero sí que es más productivo porque a la larga te favorece, es más difícil, es más fácil escribir reproduciendo, pero te ayuda más a aprender el otro, escribir pensando

Leticia (0:21:29h): Y, por ejemplo, en relación al trabajo de competencias, porque vosotros trabajáis la competencia escrita y bueno considerar una competencia genérica ¿cómo crees que está el trabajo de las competencias genéricas? ¿Se le da la importancia o la relevancia que ello tiene? Bueno las competencias escritas, sabemos que es muy importante, pero luego hay otras competencias que soy también muy importantes

Informante 7 (0:21:59h): Muy importantes, claro, al principio el currículo no está hecho por competencias, no sé si ya te lo hayan comentado los anteriores a los que hayas entrevistado, pero no está así diseñado, yo hablo de competencias porque generalmente es verdad, es una competencia de escritura

Leticia (0:22:17h): Pero no tenéis en las programaciones competencias y luego objetivos, contenidos, actividades

Informante 7 (0:22:25h): Pues no, porque, te digo que no partimos del enfoque de competencias para el diseño curricular del programa de estudios de la facultad, por otro lado si miráramos lo subjetivos de las asignaturas, muy pocas hablarían del desarrollo de la escritura académica, O sea piensan, esa es una creencia que tiene el profesorado, también hemos investigado un poco al profesor, no solo al alumno, el profesor piensa que el alumno y debe de llegar con saber escribir a la licenciatura, sabiendo escribir y bueno, entonces ellos no tienen que ocuparse de eso, eso ya más bien fue del bachillerato, de la secundaria...

Leticia (0:23:09h): Y aquí está en una fase de perfeccionamiento que ya de forma implícita se va desarrollando sola

Informante 7 (0:23:17h): Sí, o bien, es también la otra, se desarrolla sola, ellos piensan que lo hicieron solos, cuando lo que nosotros pensamos un poco como en lo de la conferenciad el día de hoy, pensamos que se desarrollan dentro de comunidades

Leticia (0:23:33h): Dentro de comunidades

Informante 7 (0:23:34h): Sí, al grado de que algunos investigadores llegan a decir que los alumnos cuando ingresan a una comunicad, parece que están leyendo en otro idioma o están escribiendo en otro idioma, porque si los usos del lenguaje, géneros, tipos de texto, particulares y que aunque luego se llamen más o menos igual no son exactamente igual, entonces sí se desarrollan esas competencias, pero en el fondo implícitamente, porque explícitamente los objetivos de los programas curriculares parecen que están ausentes y sí puedo afirmarlo

Leticia (0:24:17h): Entonces aquí realmente el trabajo por competencias no ha calado en los currículos

Informante 7 (0:24:23h): Fíjate que en la UNAM no, pero allá en primaria, en preescolar, todavía hasta secundaria ahí sí, el enfoque de competencias es el que prevalece

Leticia (0:24:37h): Entonces hablamos de trabajo de competencias, pero ya ni te digo la evaluación, eso no está todavía ni resuelto por ninguna de las maneras

Informante 7 (0:24:45h): Sí, O sea sí te pudo decir que el enfoque por competencias, la propuesta, te puedo hablar de la propuesta alternativa, curricular

Leticia (0:24:57h): Tú ¿qué opinas de la evaluación y del trabajo por competencias?

Informante 7 (0:25:00h): Me parece una alternativa interesante, pero lo que pasa es que se mal interpreta en la mayoría de las veces, no se... por un lado, por ejemplo, como lo trabajan en educación básica, en educación media, están diseñados los programas, no hay capacitación docente, no hay sentido, se malinterpretan las competencias y luego por otro lado, al momento de la evaluación siempre es el momento clave de las competencias, porque ahí está muy bien un discurso sobre competencias, los que gravaron el currículo, los profesores se lo aprenden y dicen que están trabajando por competencias, cuando tú miras a detalle encuentras que a veces sí, a veces no, y cuando sin embargo evalúan, hay que... en gran medida porque no utilizan formas de evaluación alternativa para empezar a ser sensibles a las competencias, es lo que me parece, en el caso nuestro no es así, el caso nuestro no es así, no hay competencias como tales en un currículo de la facultad ni particularmente en la Universidad Nacional, la UNAM dijo no al enfoque de competencias, se negó y pese a los proyectos tan importantes,

Leticia (0:26:21h): Sí, las tendencias internacionales

Informante 7 (0:26:23h): Las tendencias internacionales

Leticia (0:26:24h): Y ¿Por qué crees que no ha calado?

Informante 7 (0:26:26h): Porque se vio durante un tiempo, al parecer se vio como un enfoque muy apegado a la empresa que bueno, pues las competencias estaban uy bien para la formación para el trabajo, pero no para la formación profesional, la formación...

Leticia (0:26:44h): La formación específica

Informante 7 (0:26:46h): Era como reducir, reducir el quehacer científico a algo así puramente técnico, esta fue en gran medida, luego se vio que vienen de la OCD, y entonces bueno, la ocd tiene mal cartel acá, entonces influye mucho en las políticas educativas, y se critica por ejemplo que debe de influir más la UNESCO que la OCD, pues cuestiones de tipo que llevaron a no aceptar

Leticia (0:27:22h): El enfoque

Informante 7 (0:27:23h): Y se sigue pues bueno un enfoque más tradicional, pero de repente escuchas que los profesores quieren hablar de competencias, por ejemplo, en la facultad que no conocen del todo, no todos son educativos

Leticia (0:27:37h): Que no conocer el enfoque por competencias

Informante 7 (0:27:40h): No y hablan de él porque saben que es un enfoque que está prevaleciendo en otras latitudes, en otros niveles y quieren hacerlo, pero no lo conocen, entonces pues bueno, no se pudo, no se pudo y ahora está haciéndose, bueno se hizo un cambio curricular, estaban haciendo una inter-reforma curricular, vamos a hablar medio de competencias, pero a la ligera, en realidad ni los cognitivos están propuestos por un enfoque por competencias, ha sido un poco barniz, pero no, no, nada y además esto todavía ni es suficiente

Leticia (0:28:36h): Y un poco volviendo al tema de las rúbricas, cuál es tu enfoque de cómo la usáis, que creo que es como, más o menos por eso hiciste la evaluación de la competencia escrita, pero crees por ejemplo que en otras experiencias o hablando con otros compañeros, crees que la rúbrica es bien entendida, así como para evaluar competencias o incluso tienen más a veces un enfoque calificado, no sé ¿cómo ves tú el uso de rúbricas aquí?

Informante 7 (0:29:17h): Se ha venido generalizando, al principio pues no la han entendido, se ha venido generalizando particularmente en psicología educativa se usa, creo. Pero no en Psicología clínica ni psicología social, ahí casi que no se usa o si lo usan, supongo que no lo deben usar de una manera bien entendida, acá pues sí, los profesores las utilizamos, sí creo que más o menos entendemos el sentido de las rúbricas que permiten captar más o menos actividades complejas o aspectos de actividades complejas que puedan evaluar y bueno, lo importante es saber diseñar las rúbricas, para evitar esto de que yo agarro una rúbrica cualquiera y entonces la aplico y creo que más o menos lo que enseñé y caería más en el enfoque calificador, nosotros acá en educativa creo que sí la mayoría o sí, las que usamos, las diseñamos, quizá nos haría falta más validarlas, pero bueno para fines de calificación de evaluación de tus clases, pues más o menos están ahí adelante, para fines de investigación si tendría que ser más la validación y la confiabilización, eso sin duda, en el caso nuestro es más trabajo de ... del uso de la rúbrica que de la validación, pero insisto, no es el único instrumento que tenemos, por eso no quisimos apegarnos tanto a desarrollar la rúbrica como se merecía

Leticia (0:31:21h): Entonces sí cree que haya unos formatos generalizados del uso de la rúbrica o todavía lo usan los profesores más innovadores

Informante 7 (0:31:30h): No, porque creo que sí, cuando estaba en Psicología educativa en el facultad de psicología quieres decir que estás hablando de la sexta parte, porque están las neurociencias, la social, la clínica, la psicología del trabajo y una psicología experimental aparte de la educativa, en la educativa más o menos está bien comprendido con sus altas y sus bajas, supongo, pero en los otros departamentos, en las otras inclinaciones que te he mencionado, creo que menos, entonces ahí si tu sacas la proporción pues sería poco generalizado

Leticia (0:32:17h): Y ¿por qué crees que existe esa ausencia de uso? Porque no se conoce

Informante 7 (0:32:23h): No se conocen, las reticencias casi siempre a evaluar en modo como siempre, tradicional, un poco cualitativo, pero ahí más o menos calculando, se trata de trabajos complejos porque sí se utilizan todavía exámenes, hay grupos muy numerosos entonces los profesores dicen, si les pido un ensayo a cada uno, me paso toda la semana calificando y no así a detalle, si entonces pues, un examen más o menos bien estructurado, pues eso me ayuda y si dejo algunas otras cosas, bueno puedo dejar ensayos, pero ya no es todo, sino que son varias cosas, puede haber ensayos en grupo, entonces ahí sí como que por eso quizá no se utilice tanto, por lo menos el caso de portafolio, nosotros sí pues es una investigación de escritura, pero si llevar portafolios para cada clase, se vuelve muy pesado, se vuelve una cuestión difícil de evaluar

Leticia (0:33:39h): Y que la rúbrica obliga un poco también al trabajo individualizado por parte del alumno, pero también por el profesor

Informante 7 (0:33:45h): Pero la rúbrica facilitaría claro, pero el portafolio, me atrevo a decir que menos generalizado todavía, como forma de evaluación, la rúbrica más porque facilita evaluar cosas complejas, los sistematizan, sí, pero ahí se ve el desconocimiento, yo creo que la rúbrica sería súper útil para muchos, pero la desconoce, la construcción...

Leticia (0:34:22h): Y la desconoces por problemas de actualización o simplemente que manifiestan resistencia al uso de nuevas formas

Informante 7 (0:34:31h): Quizá las dos cosas, un poco la actualización, nos hemos dado cuenta cuando hemos tenido por ejemplo estas reuniones de revisión curricular y nos reunimos con las áreas de otros departamentos, de otras coordinaciones y hablando nosotros – Bueno es que podríamos proponer aprendizaje avanzado, solución de problemas o utilización de casos para aprender - ¿Qué es eso? No sabemos qué es eso. Ahí nos damos cuenta, no recuerdo haber platicado mucho sobre las rúbricas, pero muy probablemente desconocen, otro pues las formas más tradicionales de evaluar que prevalecen, lo que en otras formas de evaluar interesantes que ellos desarrollan y en donde podrían montarse las rúbricas para el hecho de asignar una calificación o ayudar a asignar una calificación

Leticia (0:35:26h): ¿Qué formas son esas?

Informante 7 (0:35:28h): ¿Qué usan?

Leticia (0:35:29h): Sí

Informante 7 (0:35:30h): Pues usan por ejemplo que los alumnos elaboren videos

Leticia (0:35:33h): Ah, videos

Informante 7 (0:35:35h): O elaboren glosarios, que los alumnos elaboren ese tipo de cosas, que no está mal, está bien, por ejemplo, para un video está muy bien una rúbrica, para evaluar un video estamos viendo una rúbrica, pero más o menos calculan aspectos técnicos, manejo del contenido, tiene 8, 9 o 10

Leticia (0:35:59h): Entonces más o menos para que yo me situé ¿sobre todo qué tipo de actividades se evalúan más con rúbricas? ¿Dónde está la evaluación de rúbricas? Porque hacen muchos tipos de actividades, están las actividades reproductivas, las actividades de evaluación, experienciales, actividades incluso asimilativas del contenido ¿dónde cree que se sitúa un poco el uso de rúbricas aquí?

Informante 7 (0:36:29h): ¿En la facultad?

Leticia (0:36:31h): Sí, o en la experiencia que tú tienes respecto a la enseñanza

Informante 7 (0:36:37h): ¿Dónde será más? Bueno, en productos complejos, en actividades complejas, me parece que sería formidable utilizarla en clínica, por ejemplo, en el manejo de la entrevista, tu pones que es una habilidad que usan mucho, sobre todo en entrevista diagnóstico, más que en entrevista con fines investigativos, en entrevista para realizar diagnóstico clínico, ahí estaría muy bien, hiciste aportes, hiciste un buen... estableciste un buen diálogo práctico con el paciente y tal y tal. Sí hay actividades complejas

Leticia (0:37:22h): Es que por ejemplo en España se observa la tendencia de que bueno, las actividades que suelen evaluarse más con rúbricas, pues lo que son los trabajos escritos, los informes y dejan un poco de lado el carácter ese situacional que la rúbrica también puede evaluar con actividades más experienciales

Informante 7 (0:37:45h): Bueno sí, es lo que te decía, yo creo entonces sí, más en ese sentido, como te decía en productos complejos serían cosas que ya están ahí, que están dadas y que entonces tuve una rúbrica, pues perfecto, estuvo presente el alumno, ahí está, el problema sería lo que llamas experienciales sería como esto de la entrevista, que tú ves, lo que tú quieres evaluar es la capacidad para entrevistar y entonces ahí sí sería ver una acción al entrevistador, entonces tú... sería grabar, hacer observación

Leticia (0:38:21h): A veces pienso que es más fácil diseñar una rúbrica para evaluar contextos un poco más teóricos, porque ¿Cómo se diseña un ensayo? ¿Cómo se elabora un ensayo? Entonces es como más marcado en las rúbricas, pues su diseño es más fácil, creo a lo mejor en caso de tener que establecer indicadores de observación a lo mejor más subjetivos o menos visibles a la mirada del evaluador, ahí sí creo que hay como un vacío

Informante 7 (0:38:57h): Sí, yo creo que también, incluso para nosotros como psicólogos educativos, creo que esa parte sí está menos trabajada en el uso de las rúbricas

Leticia (0:39:07h): Sí que la parte de uso se vale, es como, como que es complejo pues no se evalúa

Informante 7 (0:39:13h): Exacto, en el caso particular nuestros son rúbricas sobre productos escritos, descríbeme el ensayo sobre estas características, más colaborativo, lo hacen en la plataforma, contamos las cosas, cómo participan, nos entregan el producto y entonces aplicamos la rúbrica, entonces vemos cómo planificaron, lo que trabajaron, cómo se hizo el ensayo desde que empezó hasta que se terminó, pero la rúbrica podemos haberla usado acá en la planificación o podemos haberla usado en la participación en los foros, pero nos centramos más en el producto escrito, en el producto final

Leticia (0:39:57h): Y crees que no se usa en las evaluaciones, un poco más por así llamarlas atorado, porque es complejo, un poco recoger la esencia de algo que no es evidentemente observable

Informante 7 (0:40:10h): Sí, pues se puede, se puede hacer, es más complejo, pero se puede hacer, creo que la rúbrica puede ser sensible a muchas cosas de ese tipo

Leticia (0:40:19h): Es que, por ejemplo, cuando hacen los ensayos, lo de las competencias genéricas que también se ha trabajado mucho el tema de la innovación y el pensamiento crítico, habéis contemplado la opción alguna vez de evaluar esos indicadores un poco más, más abstractos

Informante 7 (0:40:45h): Sí, pero en mi caso particular el relato como tiene que ver con nuestra línea de investigación, pues nos hemos limitado a eso y sí se puede, sí se podría, acá en este caso nuestro pues lo hemos limitado a los productos, como te decía, a los ensayos, sí podríamos hacerlo más allá, incluso por ejemplo, nosotros tenemos el protocolo, vemos cómo empezaron, sin ayudas, cómo reflexionaban y luego tenemos el protocolo, que los ayuda y los guía y entonces ese protocolo también es evaluable y también a eso nos remitimos para a lo mejor considerar ese aspecto

Leticia (0:41:31h): Competencias un poco más

Informante 7 (0:41:32h): Sí, y además por ocasión como este otro documento que tenemos en donde reflexionan y comparan, -ah ver cómo te sentiste con el colectivo, cómo te sentiste con el individual, cómo te sentiste cuando trabajabas en la plataforma y cuando trabajabas sin la plataforma, cómo te sentiste cuando se te presentaron los ejemplos del ensayo o cuando se te dio la rúbrica para co-evaluar y ellos van -Ah pues me ayudó este, los foros pues no... van ahí comentando y van reflexionando, entonces todo eso es otro instrumentos que nosotros usamos para trabajar

Leticia (0:42:17h): Y bueno, un poco, ya me has dicho que no se trabaja por competencias, pero cuáles crees que son las inquietudes, las tuyas y las del profesorado de Psicología u otras ramas respecto a lo que son las competencias ¿qué competencias crees que ellos demandan más que se desarrollen en el alumnado? Así a nivel de competencia genérica, porque en tu caso son las escritas, pero normalmente, todos los profesores coinciden con la escrita o hay otros profesores que también buscan desarrollo de otras competencias genéricas

Informante 7 (0:43:02h): Bueno, particularmente en el caso nuestro que trabajamos con la escritura pues sí, como competencias que fuera trabajada y evaluada a lo largo del semestre, de hecho nosotros terminamos con ese tipo de propuestas, O sea por ejemplo, vean cómo los alumnos de Psicología que son casi de 6º semestre todavía están escribiendo, reproduciendo la información, entonces deberíamos tratar e irles enseñando cómo pensar cuando escriben, no solamente reproducir y eso debería ser desde primero, segundo y bueno, particularmente, primero con el trabajo más sencillo, como por ejemplo, la recensiones, los comentarios, la monografía y luego pasar al ensayo, O sea sí hay propuestas, para la escritura nos queda clara, creemos que la lectura es otra, pero no la hemos investigado tanto, otra es la competencia en el otro idioma, en el idioma extranjero, generalmente el inglés o bien las competencias de naturaleza ética, o bien las competencias como genéricas o bien las competencias también de razonamiento estadístico, sí se puede identificar en varias genéricas que deberían trabajarse sí a lo largo de los semestres, a lo ancho y a lo largo y pues sistemáticamente y prácticamente

Leticia (0:44:38h): ¿Crees que esa preocupación un poco se ve generalizada en el profesorado?

Informante 7 (0:44:45h): No, creo que no lo ven así, ellos dicen , bueno basta con un curso de estadística o basta con un curso de ética de la Psicología o si les ponemos un taller de comprensión de texto o bueno,

ellos tienen un software, donde supuestamente les enseñan a comprender los texto, ingenuo, porque además dura menos de un semestre y entonces bueno, ya lo habilitaste bueno, entonces ya toda la carrera ya estará comprendiendo muy bien los textos, no es así, no se intuyen como competencias, se ven como habilidades, se ven como sí, habilidades puntuales que supuestamente se desarrollan y después se van a generalizar fácilmente a lo largo de todo el currículo, cómo te decía es mejor a lo largo y a lo ancho el currículo de forma sistemática por géneros y trabajando, enfatizando y en cuanto a los profesores de primeros semestres dejan tareas, pero si ellos no lo hacen, ellos como profesores no lo harían bien o tendrían dificultad

Leticia (0:46:01h): Que plantean tareas...

Informante 7 (0:46:03h): Larguísimas, de escritura, O sea dicen sí es que ahí estamos fomentando tales y cuales habilidades, pero luego son aberraciones porque en los alumnos terminan apurando, tienen tantas cosas que hacer y entonces pues bueno, dejan ahí mucho como al aventón, cómo decimos nosotros al ahí se va, al medio queda, pero el chiste es entregar y bueno, entonces no se ve así, sí creo que por ejemplo en eso reconozco una aportación del enfoque por competencias, trabajarlo sí como....

Leticia (0:46:51h): Una metodología mucho más integral, no sólo tan unidivisional, desarrollo de trabajos,

Informante 7 (0:46:58h): Exacto y competencias claves, competencias genéricas, claves que tendrían que definirse para la formación real del psicólogo en nuestro caso y luego ya competencias más específicas dependiendo de los campos, por supuesto esto ahí es fundamental, pero bueno, es que además ya sabes que el caso currículo es un caso político

Leticia (0:47:32h): Y bueno, un poco preguntarte sobre el uso de cuando, cuando habéis utilizado las rúbricas, ¿en qué momento la habéis presentado, al principio, al final?

Informante 7 (0:47:43h): En el caso de la investigación con diarios de escritura, evaluábamos estos... los productos desde el principio hasta el final con la rúbrica, pero no se la dimos a conocer, sino ya hasta cuando trabajaban individualmente como otro recurso para mejorar la escritura de sus ensayos, quiere decir que varios ensayos todavía los escribieron, pero con la rúbrica acá

Leticia (0:48:13h): O sea que se le advertía al inicio del desarrollo de la tarea

Informante 7 (0:48:17h): Sí, les decía, ahora tienen esa rúbrica, miren cómo estamos evaluando, pero ya habíamos evaluado algunas cosas y les habíamos dicho ahí están sus ensayos

Leticia (0:48:25h): O sea ¿que ellos hicieron el ensayo y luego le presentaste los criterios de evaluación?

Informante 7 (0:48:33h): No, no, al principio ellos hicieron ensayos y sí les decíamos qué características debe tener el ensayo, estructura, ejemplos, incluso ejemplos comentados, no nada más era un ejemplo, sino les decíamos con globos ahí el ejemplo, un documento preparado, mira cómo está planteada la introducción, está planteado el objetivo del escritor y tal y tal y luego mira, como está aquí la tesis, fíjate cómo respaldar y tal, O sea ayudas, ahí no dábamos la rúbrica, decíamos bueno, vamos a esperar

Leticia (0:49:07h): En ese documento no les decías, pues mira si se hace bien esta parte pues se pondra de...

Informante 7 (0:49:15h): Todavía no, nada más decíamos lo que era un ensayo, un texto con la explicación, un texto académico con tal y tal y tal y que puede ser así, puede ser así, es otro modo de construirlo y tal y debe tener razón argumentativa y un montón de ideas y luego ahí está un ejemplo y ahí está un ejemplo documentado y luego ¿qué otra cosa les dimos? Creo que ayudas también, no estoy seguro, pero creo que sí, ayudas para cómo planificar, como textualizar y como redactar, todos eran documentos que las poníamos en la plataforma, ellos tenían libre acceso, los bajaban y los veían cualquier cosa cuando era necesarios, en un momento determinado después, después de que trabajaron colaborativamente, trabajaron individualmente, ahí juzgamos que era importante ponerle la rúbrica, ahí les dijimos estás siendo evaluado de esta manera, entonces ven las rúbricas, ven cómo están los niveles y tú ahora guíate para escribir tus próximos ensayos, además de con los ejemplos del ensayo, de la explicación de lo que es un ensayo, etc., te damos la rúbrica y luego cuando les dimos la rúbrica les dijimos, ahora evalúense entre ustedes usando la rúbrica, entonces se evaluaron y se asignaron una calificación, juzgaron que la rúbrica les ayudó también de manera importante para mejorar la escritura de los ensayos, aparte de todo lo que hicimos

Leticia (0:50:47h): Entonces realmente no les disteis una rúbrica al inicio, porque ya tenía el protocolo de ayuda y no consideraste....

Informante 7 (0:50:56h): Que no...

Leticia (0:50:59h): Establecer los criterios al principio

Informante 7 (0:51:00h): Un poco eso y un poco parte están saturados de ayudas, porque tenían el protocolo, donde les decíamos, para planificar el ensayo que te parece que tú pongas ahí cuál es tu objetivo y a quien se lo vas a escribir y tal y tal, o sea ayudarles a pensar el problema de la planificación y luego el ensayo, la explicación de lo que es un ensayo académico, O sea no les dijimos pues búscate qué es un ensayo, lo que encuentres, porque sabemos que pueden encontrar ensayo literario o filosófico y ese es otro rollo, el ensayo académico es así y así, y así y luego les dimos el ejemplo del ensayo y luego les calificábamos y les decíamos y aparte como soy e-learning, pues si estuvieron bien, estuvieron mejor, que no sé qué y llegó un momento en que aparte les decidimos poner también la rúbrica como otra ayuda más y además la situación de co-evaluación en ese sentido

Leticia (0:52:03h): La rúbrica. Y una pregunta que me surge ¿si a lo mejor hubieras contemplado haberle aportado la rúbrica....?

Informante 7 (0:52:15h): Desde inicio

Leticia (0:52:16h): Desde inicio a lo mejor se hubieran orientado un poco más

Informante 7 (0:52:21h): Puede ser, pero te digo nuestra investigación era de protocolos de aprendizaje escrito, no de rúbrica, entonces la rúbrica era un instrumento adicional

Leticia (0:52:32h): Claro, pero...

Informante 7 (0:52:34h): Lo que queríamos trabajar eran los protocolos y en los protocolos se vincula la lectura y la escritura, porque en los protocolos viene desde cómo entendiste la información que olisté, cómo la completaste con lo que te dio el profesor en clase o las actividades que realizaste, cómo tal y tal y tal, O sea eran más cosas,

Leticia (0:52:55h): O sea sí que tú que ves el protocolo más completo que l rúbrica, al menos en ese aspecto

Informante 7 (0:53:01h): Sí puede ser, porque prepara más, pero el protocolo pensamos que la lectura y la escritura están juntas y que además ahí se vería que la lectura y la escritura sí podían fungir como, no solamente como actividades para comunicar, para recibir y comunicar información sino para pensar la información, ese ser nuestro cometido al usar los protocolos

Leticia (0:54:01h): Entonces...

Informante 7 (0:54:03h): Era un poco secundario, como te decía, nuestra investigación no era principalmente de rúbricas, pero estuvo muy interesante, pero lo juzgamos como parte de la innovación,

Leticia (0:54:14h): Sí, claro, entiendo, así como un instrumento más de apoyo, pero así pues un poco reflexionando sobre el tema a lo mejor hubieran focalizado más si ellos hubieran sabido, pues mira me falta todo este tramo por recorrer y esto es lo que voy a conseguir si me quedo aquí y esto es lo que ya he recorrido

Informante 7 (0:54:44h): Sí, tienes razón

Leticia (0:54:46h): Por usar la herramienta, muchas veces no es que haga un estudio sobre si se han orientado bien con las rúbricas, sino a lo mejor por transparentar un poco el proceso

Informante 7 (0:55:00h): Claro, claro, pero te digo, en el protocolo, primero quisimos más bien apoyar el trabajo antes de la rúbrica, lectura y comprensión, lo de lectura y escritura por un lado juntos, luego viéndolos como actividades para recibir y comunicar información sino también para pensar y luego por otro lado, trabajando el aspecto previo a la escritura del ensayo, es lo que ahí nos interesaba más, cómo planificas, bueno perdón qué objetivo tienes , a quién se lo vas a dirigir, que quieres conseguir con tu ensayo, todo eso, eso era lo que al principio estábamos trabajando más, después era el producto

Leticia (0:55:45h): Y cuando diseñaste las rúbricas, consensuaste los indicadores y la ponderación con el alumnado o sólo entre vosotros o sólo la hizo una persona

Informante 7 (0:55:59h): Sólo lo hicimos entre nosotros, creamos los del grupo de investigación, no llegamos a... sí entiendo que esa es otra opción, pues digamos tomar en cuenta el punto de vista de ellos y luego llegar a una rúbrica consensuada, pero en este caso lo hicimos nosotros

Leticia (0:56:24h): Y crees que debe haber de las dos o nada más... una por parte del profesor y otra consensuada o piensas que siempre se deben consensuar, o que esta vez no lo consensuaste o es mejor que el criterio del profesor se mantenga más...

Informante 7 (0:56:40h): Yo creo que hay muchas situaciones en donde sí está muy bien consensuar, sí, creo que sí, incluso sí está muy bien presentar desde inicio las rúbricas, porque las rubricas tienen ese potencial de orientar la actividad, de escribir como instrumento para ejecutar mejor, para reflexionar mejor sobre lo que se hace, generalmente luego lo que hacemos o lo que hacen los profesores es utilizarla una vez que ya se pasó

Leticia (0:57:15h): Se ha realizado el producto

Informante 7 (0:57:17h): Y ya se terminó y pues te quedas con el producto y sí esto puede hacer que la rúbrica se reduzca más a aspectos de la calificación

Leticia (0:57:26h): Vale, y bueno crees que cuando habéis diseñado la rúbrica, ¿crees que es un elemento difícil de diseñar, os costó trabajo?

Informante 7 (0:57:40h): No, no tanto porque ya teníamos cierta familiaridad, como te había dicho por ejemplo de esta rúbrica del ensayo, vamos a partir de mi experiencia la rúbrica, la monografía, habíamos hecho también rúbricas de resúmenes, etc., entonces teníamos sobre el campo de la escritura creo que tenemos un camino recorrido, es, O sea y como esto de la rúbricas para los ensayos otra vez en lo del escrito, pues teníamos un camino recorrido ya previo y entonces puede decirse que si bien no tuvo una validación del todo, sí recuperó otras cosas que ya habíamos evaluado y que efectivamente que si bien no era el ensayo, pero eran cosas parecidas, por ejemplo en aspectos de redacción ya habíamos visto que sí funcionaba, entonces se recuperaron para el trabajo de la rúbrica, lo que sí fue nuevo, nuevo la parte estructural del ensayo, eso sí no hay comparación con la monografía

Leticia (0:58:43h): Crees que al profesorado le cuesta diseñar rúbricas o no lo tenéis asumido así...

Informante 7 (0:58:52h): El profesorado de educación básica, de educación media hacen rubricas muy sencillas, les cuesta un poco de trabajo, pero además no las ponen tan complejos para evaluarse, pero no sé, tal vez me equivoque, porque si viniera un profesor tal vez me diría todo lo contrario de allá, pero creo que sí hacen rúbricas de todas maneras que no captan lo esencial a evaluar y muchos creo que no tienen la formación para poder hacerlas

Leticia (0:59:29h): Y crees que sería necesario al menos...

Informante 7 (0:59:32h): Sí, sí creo que los profesores estarían encantados en no sólo recibir la rúbrica para evaluar, sino diseñarla, trabajarla con sus compañeros de grupo y decir bueno, que tal si hacemos una rúbrica para evaluar, qué tal si la trabajamos con los alumnos en situaciones de co-evaluación, qué es, que tal si la usamos como instrumentos de aprendizaje y de evaluación, eso, todo eso les falta al profesorado y creo que se limitan a que ahí está la rúbrica o la bajo de internet —ah me orienta y ok, ya hecha, O sea Entonces terminan reduciendo la potencialidad de la rúbrica y también para ellos porque reflexionarían más, se reflexiona mucho más cuando ... que cuando nada más te dicen que la copies, se reflexiona más cuando tú haces la rúbrica que cuando te la dan ya hecha para aplicar porque te muestra más sencillo que lo vas a evaluar, eso les falta todavía

Leticia (1:00:42h): Y cuando se diseñan rúbricas, crees que se diseñen un poco con las voces de varios profesores o son más bien actuaciones individuales cuando uno se propone iniciar, evaluar con rúbricas

Informante 7 (1:00:57h): Situaciones individuales...

Leticia (1:00:58h): O sea ¿crees que se intercambia el tema de rúbricas?

Informante 7 (1:01:00h): Debería ser, pero creo que menos, incluso también entre nosotros tenemos nuestras rúbricas y muchos no saben que tenemos rúbricas de escritura, muchos profesores de aquí no saben que tengo rúbricas de escritura y si les dijera tengo una rúbrica de escritura —ah pues dámela, les piden.... Claro yo les diría bueno para que utilices esta rúbrica primero tendrías que explicar lo que es un ensayo, porque generalmente tú dices, escriban un ensayo y el alumno entiende por ensayo...

Leticia (1:01:32h): Mil cosas

Informante 7 (1:01:34h): Sí, y entonces a lo mejor mi rúbrica no funcionaba o los alumnos dirían, no, esa rúbrica no evalúan lo que yo que sé, lo que yo hice, pues porque no se unificó el criterio, porque creo que

nos costó un poco de trabajo entender eso de que había miles de interpretaciones, cientos, no voy a ser tan exagerado, pero sí, el alumno, en la ... académica, se llama esta idea de que el profesor cuando deja un ensayo él ni siquiera sabe bien qué es un ensayo y el alumno cuando escribe el ensayo tampoco sabe bien qué es un ensayo, le llaman como la.... ¿cómo le dicen? Se me va el nombre, pero es algo así de la ignorancia generalizada del ensayo, O sea sí algo así, no recuerdo exactamente el término, pero sí es así, y lo mismo cuando te dicen, identifique ideas principales, sí, pues es que es muy fácil, aquí cómo pues lo más importante pue sí, y qué es lo más importante, pues lo principal están ahí tautológicamente razonando pero no logran dar una... lo mismo, son ignorancias compartidas o institucionales que se cree que funcionan bien pero...

Leticia (1:03:03h): Y hablando un poco así del alumno, porque bueno ya me has dicho que más o menos la situación de la rúbrica del profesorado pues es buena, pero respecto al alumno cómo acogen ellos el uso de la rúbrica ¿qué opinión hay sobre eso?

Informante 7 (1:03:19h): Pues muchos alumnos no las conocen hasta que ven su calificación y es verdad en ese sentido estoy de acuerdo contigo, muchos alumnos deberían conocer la rúbrica, conociéndola, sabrían, se guiarían, se orientarían

Leticia (1:03:38h): Y en tu caso ¿cuándo les presentaste las rúbricas les pareció buen instrumento?

Informante 7 (1:03:45h): Después se los pregunté porque tenemos otros instrumentos que se llama autosatisfacción, no bueno perdón, satisfacción de la experiencia y grado de satisfacción de la experiencia y les preguntamos y ¿qué te parecieron el ejemplo del ensayo, que te pareció el trabajo colaborativo, qué te parecieron las rúbricas? y dijeron que muy bien, me gustaron

Leticia (1:04:08h): Y crees que es la...

Informante 7 (1:04:11h): Casi siempre mucho y muchísimo, porque era escala, casi nadie decía nunca

Leticia (1:04:21h): Y crees que es un, bueno es una aceptación generalizada o es de tu grupo que a lo mejor estaba más motivado

Informante 7 (1:04:29h): Pues bueno, te digo que es la experiencia de mi trabajo, el grupo. Pero yo creo que sí se podría generalizar, yo creo que los alumnos

Leticia (1:04:43h): La acogen bien

Informante 7 (1:04:44h): Y no sólo la rúbrica, cualquier cosa, entre más les aclares los criterios de evaluación antes, ellos creo que lo agradecen

Leticia (1:04:55h): Acogen bien los sistemas alternativos de evaluación así en general

Informante 7 (1:05:00h): Yo creo sí

Leticia (1:05:01h): Es que por ejemplo, en España, a veces el alumnado se ha acostumbrado, porque también el profesorado ha llevado esa dinámica de que vas a clase, que el profesorado suelta el contenido, tú te vas a casa, lo empollas y luego lo sueltas en un examen, entonces bueno, el hecho de hacer que el alumno se separe de su trabajo como qué le da pereza y dice –No a mí me da el examen y yo ya lo suelto lo que usted diga que tenga que soltar y listo, entonces a veces sí hay resistencia en el alumnado para usar actividades, sistemas que le dan también trabajo, porque la rúbrica es trabajo para el profesor, pero el alumnado tiene que pararse también

Informante 7 (1:05:33h): Yo creo que tendría mucho más sentido, yo tengo una idea de cómo evaluar los ensayos y propongo estos criterios, pero que tal si los comentamos y entre todos llegamos a un instrumento...

Leticia (1:06:00h): A un acuerdo

Informante 7 (1:06:01h): No sé cómo llamarle, un modo de evaluar... para no decirle rúbricas y le podemos poner una escala y le podemos hacer así y entonces ellos dibujan la rúbrica, pero que estén dispuestos

Leticia (1:06:24h): Sí, de que las rúbricas fueran algo más dinámico, que elaboraran entre los dos y que realmente ni se dieran cuenta de su... sería de más fácil presentación

Informante 7 (1:06:33h): Creo que sí, pero no se hace tanto, debería hacerse, generalmente es el profesor el que la tiene y a veces como te digo, porque se la pasaron, porque la sacó de internet, como te digo

Leticia (1:06:50h): Sí, eso de la elaboración conjunta como que queda lejos

Informante 7 (1:06:55h): Sí, entonces yo ya lo tengo, lo aplico y se acabó

Leticia (1:07:01h): Y bueno, un poco, así como para terminar y redondear un poco el tema, me ha ido comentando así un poco, pero ya como para resumirla ¿qué ventajas y desventajas crees que se encuentren en el uso de las rúbricas tanto por parte de los docentes como del alumnado que las...?

Informante 7 (1:07:26h): Creo que le veo más ventajas, le veo una manera de sistematizar las evaluaciones subjetivas que realizan muchos profesores en muchas actividades o en muchos productos que valoran de los alumnos, entonces la rúbrica tiene esa ventaja y pude mostrar, por parte de los alumnos... bueno, pero insisto, más ventaja le veo cuando los profesores las construyen porque, puede ser que puedan partir de alguna idea que tengan ahí en internet, pero que digan, no pues quiero centrarme más en este aspecto y esto lo desarrollo más, quito este otro, etc., y compartirla con los alumnos creo que le verían más utilidad, creo que no la rechazarían, le verían los pros. Contraste de las rúbricas, no sé, tal vez cuando les piden a los profesores que hagan una rúbrica y no sepan cómo hacerla y ellos puedan decir – Bueno pues que es esto

Leticia (1:08:39h): Que es aún muy desconocida

Informante 7 (1:08:40h): Sí, que sean muy desconocida, para lo cual pues se subsana si les das una formación, una actualización, un trabajo con ellas y entonces van a encontrar una utilidad. Yo he visto luego rúbricas porque tengo hijas en primaria y veo que las rúbricas que tienen pues bueno... les piden que las pasen, los niños les pasan las rúbricas en su cuaderno, pero no veo que las retomen como elementos para el evaluador

Leticia (1:09:13h): ¿Qué hacen con las rúbricas?

Informante 7 (1:09:14h): Las escriben

Leticia (1:09:15h): Las escriben en el cuaderno

Informante 7 (1:09:20h): Las escriben en la unidad, digamos al principio de la unidad las ponen como... pues puede ser una buena idea

Leticia (1:09:27h): Sí, como referencia

Informante 7 (1:09:28h): Sí, como referencia, pero creo que no las retoman

Leticia (1:09:33h): Que luego no les sirve como guía, que la ponen al inicio

Informante 7 (1:09:40h): Que hiciera esto y pues tengo que hacerlo, es parte de la tarea y ahí están y no son tan rúbricas, son cosas así que tú dices no esto no es una rúbrica porque no hay niveles

Leticia (1:09:49h): No hay... no tienes... es más bien una lista de cotejo

Informante 7 (1:09:53h): Algo así, le llaman rúbrica, cosa que denota pues mala comprensión. O cuando les dicen, copia el mapa conceptual, así te lo tienes que aprender, bueno pues ese no es el sentido, el sentido está en otro... otro uso es el mejor, ese no. Y lo copian y luego se los piden –Traza el mapa conceptual como te lo... el tema... se lo tienen que aprender de memoria. Dice un investigador de Madrid, es la teoría del fax, mandas el fax, voy a tomar el fax y tú comparas el primer fax con el último y entonces claro memorización

Leticia (1:10:47h): Y luego en las rúbricas que utilizaron, por saber, ¿crees que son de corte más holístico o crees que son como rúbricas más analíticas?

Informante 7 (1:11:00h): Te refieres a...

Leticia (1:11:02h): Al diseño, habéis entrado en, O sea tenéis rúbricas de habilidades más genéricas y otras de a lo mejor indicadores más específicos o los tenéis mezclados con... cómo son estas rúbricas

Informante 7 (1:11:17h): Pues en el caso de los ensayos, de las monografías eran un poco más analíticas, porque están centradas en el producto y analizamos distintos aspectos que consideramos debían estar bien manejados para evaluar positivamente una monografía o un ensayo, como te había dicho, entonces en ese sentido. Nos hacen falta más aquí en la facultad, creo que tendríamos que trabajar nosotros en ayudar a generalizar las rúbricas como instrumento de evaluación y también ayudando a hacer un buen uso de ellas, porque como siempre se ponen de moda y se pervierten, el sentido comienza a reducir a una sola interpretación y no a otras posibilidades

Leticia (1:12:07h): Muy bien, pues yo creo que más o menos he cogido bastante... vamos lo que más o menos andábamos buscando, la verdad que sí, que hay ideas que me han aportado nuevas que no me habían dicho antes y una idea yo creo que a veces más realista de lo que a veces... porque yo creo que a veces se confunde lo que el profesor hace como innovación y luego donde está inmerso, porque que tú seas innovador no implica que el resto del profesorado pueda hacer lo mismo

Informante 7 (1:12:40h): Es la verdad

Leticia (1:12:42h): Pues piensas que la innovación para ti es algo normalizado y es verdad que he tenido entrevistados que me han dicho, bueno pues sí claro, pues es una innovación pues seguro que está generalizado. Muy bien, pues muchas gracias

Transcripción. Entrevista Informante 8

Ciudad de México, lunes 12 de abril de 2016

Leticia (0:00:00h): Bueno, pues buenos días... buenas tardes, el objetivo de la entrevista es conocer un poco la evaluación de algunos resultados que tú tengas sobre la evaluación de competencias y más concretamente sobre el uso de rúbricas, pero puedes extenderte o acortarte en lo que tú consideres necesario, mi objetivo es hacer un contraste entre lo que se está haciendo en España y lo que se está haciendo aquí sobre la evaluación de competencias, la tesis tiene como dos partes, una intenta indagar sobre qué cambios ha habido sobre el paradigma educativo respecto a lo que son las competencias y luego otro cómo es el sistema de evaluación y cómo ha visto afectado por ese cambio, incluso ya más profundamente cómo las rúbricas pues han resultado un recurso de innovación para poder evaluar esas competencias que han entrado un poco sin mucho aviso

Informante 8 (0:01:07h): Así es

Leticia (0:01:08h): Entonces bueno informarte que la entrevista sólo será con fines de investigación y que puede parar la entrevista y decidir si hay algún contenido que ya no quiere que se incluya o...

Informante 8 (0:01:20h): ok, procuraré no decir nada que haga necesario que se detenga

Leticia (0:01:32h): Un poco comentar los proyectos de innovación en los que está inserto, pues un poco que me expliques el origen del proyecto, de los motivos, que te haya motivado y luego dentro de los proyectos pues cómo es el uso de las rúbricas o para qué las utiliza

Informante 8 (0:01:51h): Ok, mira en realidad creo estar inserto en varios proyectos que llamaría de innovación profesional e investigación simultáneamente, a veces un poco más lo primero a veces un poco más los segundo, pero aquí lo que podríamos conceptualizar o entender como proyectos de innovación y mejora, por una parte, investigación e indagación por otra parte no hay varios, yo en este momento quizá destacaría 3 porque son los que tengo más claramente en curso, sí por una parte estoy trabajando en un proyecto más o menos amplio sobre acoso escolar en el nivel educativo básico en México, que incluye fundamentalmente preescolar primaria y secundaria en mi caso básicamente primaria y secundaria, acoso escolar, bullying, qué se está entendiendo por parte de los actores de los involucrados, que lo determina, cuáles son las consecuencias, de qué manera ocurre y muy particularmente cuáles son las medidas preventivas, correctivas a corto mediano y largo plazo que hay dentro de las escuelas y dentro de las comunidades sociales que rodean las escuelas, implementarse para como digo prevenir o luego afrontar el problema al bullying o del acoso cuando ocurre, en este proyecto incluso hay dos grandes vertientes temáticas que resultan del afrontamiento del acoso digamos, dentro de los escenarios escolares y como ya sabemos el acoso, cyber acoso en las redes, que es un tema de absoluto, atractivo, es un tema de investigación que en buena medida estoy corriendo con gente de la Universidad Anáhuac porque yo trabajo fundamentalmente aquí y he venido colaborando en algún proyecto en alguna clase de posgrado a lo largo de los últimos años en esta universidad

Informante 8 (0:03:43h): que es una universidad privada ubicada al poniente de la Ciudad de México, donde han sido muy generosos de acogerme y de invitarme eventualmente a sus actividades y luego tengo también un proyecto de corte más personal en el que estoy simultaneando grupos, un grupo de licenciatura de aquí en particular y un grupo allá de la maestría, de una materia de laboratorio de docencia, en donde lo que hemos hecho es formar a los alumnos en diseño instruccional, planificación educativa, pidiéndoles que hagan una planeación didáctica argumentada, que vayan luego a instituciones educativas diversas, pueden ser preescolares, primarias, secundarias, bachilleratos, incluso universidades, hagan una aplicación de su planeación argumentada, normalmente de un diseño instruccional, recuperamos mucho las ideas de diseño educativo de [No se entiende nombre] y luego también aplican estrategias [no se entendió] por ejemplo el de competencias y en definitiva es que sobre la base de una planeación argumentada bien meditada, bien razonada, vayan y hagan una intervención y en algunos casos la primera es suya, hay casos entre estos alumnos sobre una conferencia didáctica directa y luego vengan y reporten los resultados de su intervención en la medida de lo posible, incluso si les interesa hagan una evaluación no sólo inmediata del impacto de su intervención, a propósito de algunos aprendizajes de contenidos temáticos en términos del cumplimiento del objetivo y el logro de competencias claro pero te decía también a veces que incluso de modo diferido 3, 6 meses después volver y averiguar qué quedó de lo que tendría que haber quedado, que es una evaluación mucho menos frecuente y que ya nos conectó en una primera instancia con el tema de la evaluación de competencias con rúbricas al menos en parte, Este es un segundo proyecto que me ha permitido comenzar a establecer comparaciones entre medios indistintos no sólo porque uno es público y otro es privado sino porque uno es licenciatura y la otra es una maestría y la licenciatura en psicología educativa, tendríamos que decir la licenciatura no es en psicología educativa, pero son en definitiva alumnos de psicología educativa casi todos y luego una maestría en educación, en docencia qué es donde doy laboratorios, es decir ese es otro proyecto digamos de innovación de investigación y lo tercero es este macro proyecto

Leticia (0:06:18h): ¿Cuando los alumnos tienen que hacer la programación o la planeación, ellos tienen que también elaborar un conjunto de competencias que el alumnado debe alcanzar y luego esas competencias que ellos un poco escriben a modo de lista, luego de eso ellos evalúan esas competencias?

Informante 8 (0:06:48h): Esa es la idea, mira aquí hemos encontrado los problemas y te los comenté rápido, el primero, la distinción entre objetivos y competencias como intenciones educativas que es una distinción que tú sabes que en el medio escolar entre los profesores sigue sin estar totalmente resuelta, yo he tratado de darle salida siguiendo ideas como las de Perrenoud como el propio César Coll, yo estudié con César Coll hace muchos años, con él hice el doctorado y tuve la oportunidad de intercambiar mucho, con él, Frida y yo y esta es una discusión muy presente a propósito de qué tanto las competencias vienen y sustituyen los objetivos, un poco la decisión a la que yo llegué que me parece en el momento actual es que las competencias deberían tener un carácter más integrador de saberes teóricos, procedimentales y actitudinales quizá un alcance más global de mediano y largo plazo, yo no hablaría de la competencia que voy a desarrollar en la sección de dos horas al día de hoy y creo que los objetivos, es mi interpretación personal, la que he compartido con los alumnos, que los objetivos sí pueden ser pensados en términos de intenciones educativas a corto plazo, para un tema, para una clase, para una intervención didáctica más acotada, así lo resuelvo yo, entonces yo lo que a veces propongo que hagan con las cartas didácticas argumentar, porque una carta descriptiva argumentada es –Planteen ustedes objetivos de tipo teórico procedimental y actitudinal aunque estén en una división artificial de corto plazo, muy vinculados con los temas y luego planteamos competencias integradoras con un alcance mayor y en definitiva entre las competencias también distinguimos las que claramente están muy vinculadas al tema del que se trata, el abordaje didáctico o la asignatura en la que se ubica y luego no perdamos de vista que podemos estar contribuyendo a competencias transversales y eso es un problema porque entonces nos aparecen

expresadas como competencias, intenciones que sabíamos se construyen a lo largo de muchos años como por ejemplo capacidades de comunicación, de colaboración, de inteligencia emocional, que tú sabes que es un mundo, entonces esto ha planteado un problema porque claro les he pedido que trabajen los objetivos digamos con la mirada más atomizada, más de corto plazo, en sus intenciones trabajen sus competencias digamos temáticas, integradoras con un carácter un poco más global, para los temas, las intervenciones didácticas que no son del más allá de dos o tres sesiones no nos prestan espacio para abrir más allá y tampoco tenemos tiempo en un semestre y luego competencias transversales, eso es un poco lo que hacemos, lo qué evaluamos, yo diría que evaluamos sobre todo el cumplimiento de los objetivos más micro sobre todo los objetivos del tipo teórico y procedimental digamos

Leticia (0:09:40h): Claro tú consideras que la competencia debe desarrollarse a lo largo de un ciclo en una sesión puntual

Informante 8 (0:09:45h): Así es así es la competencia debe ser integradora y en la medida de lo posible, respetando las ideas de competencias de gente como el de Voltear, entonces es muy importante que la competencia exija una sito-actividad o una autenticidad, una vinculación, con los aprendizajes con el mundo, no siempre los chicos en este trabajo en particular tienen la oportunidad de hacer esa transportación, se da por ejemplo que si están enseñando álgebra, el álgebra que aprenden los chicos de primero de secundaria tenga una vinculación directa con una oportunidad estos no siempre los podemos evaluar, aunque es deseable y yo les invito mucho a que intenten la evaluación auténtica o semi auténtica, perdón quería situarte en este contexto porque es uno de los problemas importantes que tienen que ver también con un problema que yo diría que es muy frecuente en nuestro medio latinoamericano y puede que en el medio español también, pero yo creo que en España ya hay un poco más de sensibilidad, qué es un cierto aislacionismo escolar para hacer frente a la vida yo todavía con mis hijos

Leticia (0:10:53h): en España ocurre también

Informante 8 (0:10:54h): lo veo yo tengo... yo también estoy apoyando a mi niño que no ha cumplido 11 años para que aprenda lo que es el álgebra porque su maestra no le puso explicar lo que es el álgebra y me tuve que inventar... yo no soy profesor de matemáticas... me tuve que inventar en el momento, en ese momento montar la idea del álgebra como la ciencia de los números misteriosos se me ocurrió en ese momento porque cómo motivo a Ricardo y cómo le hago ver que de repente lo que era un número 5 se convierte en una literal que puede valer cualquier cosa, entonces son las 11 de la noche y la maestra no le había enseñado álgebra pero me empezó a pedir cosas de álgebra y bueno pues le tuve que decir -Resulta que de repente yo te voy a preguntar Ricky la edad de tu mamá, que es una y le empecé a dar datos, ahorita la vamos a representar como x , no sabemos cuánto es, es un número misterioso, te voy a dar otros números y tú vas a deducir es el número misterioso, al principio le asignamos una letra, luego un número... a dónde voy... lo que te quiero decir es que aunque el discurso de competencias está en las escuelas, en el pensamiento y en el acto diario del profesor pues no, porque aquí tenemos una profesora pero de esto hay muchísimos ejemplos que para nada son sensible a las ideas de lo que implica, ya ni de competencias yo creo que no ha leído a una señorita a principios de 1900 antes de Piaget ya intuía que los alumnos no saben y lo planteó todo abstracto porque Montessori antes que Piaget ya intuyó ese tránsito de lo preoperatorio y lo concreto y a lo formal, Montessori tú sabes cómo enseñar matemáticas, desde el principio desde 1900 esa mujer influyó de manera genial lo que luego te dice Jean Piaget, yo muchas cosas de matemáticas las entendí en unos cursos Montessori que nos vino a dar una italiana hace años cosas que yo no había entendido en la escuela, pues parece que nuestros maestros no se enteraron, por tanto el discurso de competencias vinculando los saberes escolares con los saberes de la vida, situándolos,

vinculando un aprendizaje significativo no termina por llegar a las escuelas, el discurso está supongo que en parte pasa en España

Leticia (0:13:18h): En Europa incluso también pasa que luego, nombre ahora por ejemplo con el informe PISA pues sí los problemas que planteamos a los alumnos en sus exámenes si son algo más situacionales, pero claro hay muchas veces que parece como en España se da de brues porque realmente tú enseñas, tú lo puedes enseñar parceladamente y luego hacer un examen situacional porque nunca han vivido eso, entonces es un problema que también tenemos en España con la enseñanza

Informante 8 (0:13:55h): y ha sido muy gradual, desesperantemente gradual, al a veces pienso... te quería enseñar muy rápido, no te quiero tampoco entretener mucho, pero sí te quería enseñar y nada más para que te des una idea –Mira por ejemplo, de lo que están haciendo los muchachos aquí en diseño vamos a ver mejor acá, como parte del trabajo final justamente mañana los veo, me están entregando cartas descriptivas, aquí está el avance por ejemplo, ellos usan alguna que tenga el formato, esta es la carta descriptiva argumentada entonces aquí ponen un título, plantean una temática, plantean un contexto, esto no está terminado es una segunda revisión, un texto instruccional programático, donde me hablan de la institución, del plan de estudios, del programa en el que se insertan luego ya viene una parte...

Leticia (0:015:00h): Ah mira competencias y objetivos

Informante 8 (0:15:03h): Aquí esto, lo que quería enseñarte aquí una experiencia funcionalmente que plantearon competencias y objetivos y esto al principio causa escozor porque me decían unos o los otros, no es o es y, e intencionalmente se los pido y la competencia habíamos visto el modelo de competencias, habíamos hecho revisión de algunos materiales muy críticos contra el modelo por competencias y yo les había compartido esta perspectiva, ese modo de entender la separación que puede no ser compartida por mucha gente pero justamente les había dicho –Es que quiero que me planteen objetivos tipo teórico, procedimental y actitudinal para que apreciemos los tres niveles y estemos seguros, por mucho que entendemos y yo les insisto en esto que no hay solución de continuidad de los 3 y luego quiero que me integren los saberes en una varias competencias y que incluso visualicemos qué competencias temáticas y que hay competencias transversales que se desarrolla pues a lo largo de la vida escolar entonces mira aquí por ejemplo, tienen que decir el nivel declarativo, el procedimental el actitudinal y luego aquí, estos jóvenes no me han puesto y mañana lo vamos a platicar, la competencia integradora, les voy a pedir una o varias, luego están participantes, responsables asesor, invitado, calendario lugar y este cuadro es muy importante porque es el de referentes didácticos fundamentales aquí me tienen que decir qué modelos, que diseños instruccionales qué autores

Leticia (0:16:39h): Cómo qué metodología

Informante 8 (0:16:41h): Exacto aquí están recuperando, aquí y luego les confunde mucho y empiezan a echar rolo sobre el tema -no me interesa que me hablas de ortografía en México me interesas que me digas como vas a enseñar en México de forma didáctica... en fin, es lo que yo llamo carta descriptiva

Leticia (0:17:00h): Dentro de las competencias lo hace integrador ¿qué competencias sueles tú decirle a los alumnos que evalúen, son competencias más genéricas o de contenido?

Informante 8 (0:17:12h): De las que me han aparecido en este grupo de licencia, todo como sobre todo en el grupo de maestría que tiene un poco más de nivel, claro gente buena, pedagogos han aparecido dos tipos fundamentalmente yo creo que competencias no tan complejas donde se conforman con integrar la dimensión teórico procedimental y actitudinal que han manifestado, que han reflejado los objetivos, por

ejemplo, algún grupo me va a trabajar el caso de un manglar que se encuentra al sureste de México que ha sido muy conflictivo porque ha reflejado mucho este conflicto entre sostenibilidad del medio ambiente y desarrollo económico, es un manglar que está siendo un gran problema político porque, por un lado se supone que se va a hacer un desarrollo hotelero y turístico que va a representar pues un aporte económico, de trabajo importante para la zona, pero por otro lado se comprometió un manglar y dicen los ecologistas, yo no lo sé bien, pero eso es lo que se está diciendo la gente, incluso la gente Greenpeace y asociaciones nacionales que dicen –cuidado estamos comprometiendo, no sé si tú sabes que esa zona en México, en esa zona de México, te comento rápidamente, alrededor de esa zona de México está la segunda Barrera de coral más grande del mundo, la primera es el coral de Australia y esta es la segunda zona de coral más grande del mundo, ósea es una zona ecológicamente importantísima

Leticia (0:18:46h): Claro de protección de la biodiversidad

Informante 8 (0:18:49h): hay gente nacional e internacional muy preocupada, el punto es que vinieron conmigo un par de profesoras que están conmigo en este laboratorio de docencia y querían trabajar este tema que me parece interesantísimo porque se suelen abordar el tema ecológico en Secundaria, ellas están, digamos por sí solo, pero no se suele abordar tanto este conflicto muy actual entre desarrollo económico por una parte Y preservación del medio ambiente por el otro, es un tema que a veces lo defines para agenda política, ese tipo ahorita que tenemos allá Trump, claramente es uno que dice que todas las preocupaciones ecológicas son innecesarias, no pues no, esa es una postura estúpida, pero en fin ese es el tema y por ejemplo, ellas hicieron una muy buena disección, ahorita si quieres te muestro la carta de ellas, tienen objetivos de tipo teórico, procedimental y actitudinal en la parte actitudinal ya te puedes imaginar aparece mucho sensibilización ante los problemas del medio ambiente ante la necesidad de preservar, de buscar un equilibrio, entre las preocupaciones de tipo económico y sin la competencia pues ya hay que integrar, la competencia que ellas ya han redactado de tipo temáticas voy a intentar parafrasear –Pueden identificar y comprender algunos de los principales factores involucrados en el conflicto, en la parte procedimental serán capaces de desarrollar algunas propuestas elementales y la parte actitudinal pues esto que estamos diciendo, pero lo integran en competencia y en la medida de lo posible yo les invité a que la competencia tenga algún carácter ya más auténtico

Informante 8 (0:20:30h): Aquí el hecho que estoy también que lado con un caso real pues ya le da visos de autenticidad porque en realidad al formar estas ideas, luego claro si decidieran continuar el tema a mí me parece que la parte más auténtica para el desarrollo de las competencias temáticas sería ir y buscar en su propia comunidad en su entorno más cercano ejemplos de conflictos, no necesitarían ir muy lejos en México por todas partes, en Ciudad de México, pero eso ya no lo vamos a hacer, no lo vamos hacer porque esta chicas tienen dos sesiones, y van a trabajar el caso del manglar, pero bueno, el que sea un caso sonado que está apareciendo en la prensa, que ha estado comentado en internet pues ya le da este acercamiento digamos a una situación auténtica y luego me encantaría que fueran a visitar el manglar y que hablaran con la gente, a veces hay que traer la escuela a la vida, digamos esa es la competencia temática y luego para terminar aparecen ahí también yo les he sugerido que también intentemos montar algunas competencias de tipo transversal, Entonces ellas hasta donde recuerdo, son de las que manejan el trabajo cooperativo, el trabajo en equipo, porque aquí formar equipos para hacer una webquest, exactamente pero alguna averiguación en la gran red y a habido un trabajo en parte autogestivo y ha sido un equipo, entonces yo digo –ahí también estamos contribuyendo de alguna manera desarrollándolo en definitivo, pero contribuyendo a una competencia que a veces los profesores dan por sentado y que para nada está dado. Ese es el tipo de competencias que están planteando

Leticia (0:22:1h): Y luego ellas evalúan el impacto de esa competencia la que hiciste en competencia, en qué medida se ha adquirido o no

Informante 8 (0:22:19h): Mira, yo te voy a decir una cosa, hasta dónde vamos, las intervenciones algunas ya las comenzamos a tener, otras las tenemos a lo largo de este mes de abril, ya he hecho varias revisiones de aquellas cartas descriptivas en particular hasta dónde vamos creo que tienen bastante bien cubierta la parte de evaluación de las competencias temáticas, digamos de la evaluación directa, de los objetivos, de las competencias que llamamos temáticas, yo creo que bastante menos la parte de la evaluación de las competencias transversales, por ahí sí les he pedido

Leticia (0:22:52h): La hacen explícita la evaluación

Informante 8 (0:22:55h): Fíjate que sí, porque yo les he pedido que en todos los casos sistematicen, documenten con el profesor, algunos sobre todo allá, hacen de modo más bien implícito, es decir que sí establezcan una evaluación diagnóstica exprofeso que trabajen evaluación continua en la forma de autoreporte por parte de los alumnos, de lo que han aprendido, de que tanto les ha resultado motivante cada sesión yo eso exprofeso se los he pedido, muchos no lo tenían pensado, crear una evaluación continua sesión por sesión, autoreporte, sesión por sesión, bitácora, cómo son dos o tres –pues tú fulanita das el temán y mientras tanto tú menganita un poco vas recorriendo tus impresiones si puedes audio grabar, vídeo grabar, mucho mejor que haya una evaluación continua también recogida de producciones y eventualmente aunque son pocas sesiones, algún examen, algún tipo de evaluación ahí, pero también que evalúa en participación, es una evaluación que sea más o menos completa y luego una evaluación final y en Las evaluaciones finales algunos de ellos han contemplado rúbrica, ahí es en donde aparece un poco lo que creo que te interesa más a ti

Leticia (0:24:10h): Sí bueno, la parte de rúbricas entonces, lo que utilizaron cuando... ya utilizan las rúbricas, lo hacen para evaluar lo que decimos, más genéricas o competencia más específicas o son contenidos concretos

Informante 8 (0:24:23h): no, yo creo que ha sido más orientado a competencias temáticas, claramente ha estado más vinculado a competencias temáticas, porque mira, el problema de esta intervención es que son intervenciones muy acotadas a dos sesiones, generalmente dos, tres sesiones cuando mucho, no sesiones largas donde también hemos de ser relativamente modestos porque, no es que tengan mucho tiempo, no es que puedan darse el lujo de hacerles muchas aplicaciones, nos están dando, salvo el caso sobre todo en un laboratorio de docencia allá en maestría, acá en ninguna es profesor, acá todos han tenido que pedir prestado su espacio, de hecho hace un rato estaba comunicándome con un par de alumnos, un alumno y un alumna que estaban angustiadísimos porque les habían ofrecido una escuela y ya no tienen escuela, han tenido que conseguir espacios, les hacen el favor y normalmente el favor se los hacen en términos de una o dos sesiones porque si no me desmonta el programa y como favor y te doy acaso o una sesión de una hora y luego una de media hora, en fin un poco a lo que voy es que no nos da mucho margen de maniobra para hacer la gran intervención, a mí lo que me interesa en ambos casos si es situarles en el terreno de los hechos y tratar de que... el terreno de los hechos es decir aquí una de las materias es diseño educativo donde puedes hablarles de diseño y pedirles que hagan propuestas pero a mí me interesa de que en manera de lo posible vayan y validen empíricamente una propuesta y luego vengán y reporte un poco lo que ocurre por mucho que estén haciendo una intervención limitada no es una materia práctica se supone que es una materia teórica pero este particular me hace sentido que sea así, la de allá de maestría si tengo algunos profesores el de disciplina en grupo no todos algunos y es un laboratorio de docencia claramente aquellos si es una materia de orientación práctica pero incluso siendo así, no creas que pueden ellos tomar las cuatro o cinco sesiones para dedicarlas nada más al tema que me está pidiendo el profesor

de la maestría, generalmente están muy acotadas, entonces ha sido una insistencia de parte mía que hagan en la evaluación a lo largo de todo el proceso inicial intercurrente digamos y final pero contestando concretamente a tu pregunta, no creo que estén haciendo una evaluación integral de 360 grados en el sentido de que me van a evaluar las competencias temáticas y me van a evaluar también las competencias digamos transversales más genéricas a las que están contribuyendo, sí recuerdo que algunas han hecho una pregunta sobre qué tanto aprendieron a trabajar en equipo o la parte de comunicación cuando han pedido si alguna pero no diría que una rúbrica completa para ver si aprendieron o mejoraron su competencia de trabajo en equipo no, yo diría que las rúbricas en particular están más vinculadas a competencias digamos temáticas, más vinculadas con los contenidos específicos, qué he encontrado ahí, yo en una evaluación de conjunto he [no se entendió], pero útil para ti, porque luego hay casos y casos muy diversos muy dispares Pero yo lo que veo en estos dos grupos y lo que ocurre todavía mucho en México tanto entre docentes como muy especialmente entre la gente que comienza a usar rúbricas es que se sigue mirando la rúbrica, bueno varias cosas, primero que persiste el vicio de la rúbrica como un instrumento de evaluación del aprendizaje de corte acreditativo es decir que sirve para calificar, lo que me parece que es la peor de las perversiones Y qué bueno lo mismo que se piensa de un examen oral, de un examen escrito, lo mismo que se piensa de una lista de cotejo aplicada en situaciones auténticas se puede pensar en una rúbrica, el cometido principal es calificar una rúbrica y yo siempre dicho que es la peor de las perversiones porque entonces se distorsiona la idea de la evolución como oportunidad de aprendizaje y mejora porque en la literatura aparece tanto la evaluación de corte acreditativo, no formativo, no acompañado de retroalimentación, por cierto tengo que decírtelo, en esta Facultad de Psicología el reclamo mayor de los alumnos históricamente, porque yo he estado en instancias donde hemos tenido que acercarnos a este tema ,con ocasión del cambio curricular de hace 8 años, surge mucho esto, creíamos que la queja mayor de los alumnos era el plan de estudios, creíamos que asumimos que la queja mayor de los alumnos era que los profesores no modernizaban sus procedimientos didácticos, no manejaban didácticas específicas, no tenían una formación específica para enseñar, no acudían lo que debía, a veces se iban temprano o no llegaban, pensábamos que esas eran las quejas mayores y es la queja históricamente mayor en esta facultad y hay un par de estudios que lo avala, fíjate que ha sido la falta de retroalimentación y el hecho de que no percibe la evaluación como formativa, muchos de los alumnos como dices tú los de tutoría, la chica que venía ahorita y que ya no llegó y lo que te dicen es eso, sabemos qué calificación tenemos, a veces sabíamos cómo nos evaluaron en el sentido de que procedimiento nos asignaron con la calificación, pero muchas veces, no siempre pero muchas veces, no sabemos exactamente porque tenemos el 7 el 6, la b, es decir no se cierra el circuito en una función informativa mucha de la evaluación

Leticia (0:30:10h): transparente para ellos

Informante 8 (0:30:11h): no es transparente, no es formativa, entonces claro el alumno tiene 10 o tiene 7 pero, no detecta sus áreas de oportunidad y son de evaluación cualitativa, así que nos sorprende y todavía que en muchos casos en todos los niveles lo que siga permeando es esta idea acreditativa, ya vuelvo a lo que te decía, yo creo que una primera característica que encuentro todavía con demasiada frecuencia entre las rúbricas es este uso acreditativo como si la gracia de la rúbrica es que voy a poner la calificación con un poco mayor, con un poco de más fundamento para mi profesor, voy a tener una mayor claridad únicamente en el continuo de la escala, sino los criterios para ubicarme en cada una de las celdillas o sea voy a tener una escala un poco más transparente, para mi profesor, pero no una escala formativa para el alumno que hasta donde honestamente alcanzo a entender sería una de las intenciones de la rúbrica cambiar este carácter, yo diría que esa es una primera, cómo llamarle... creencia representación social

Leticia (0:31:15h): una mayor comprensión de la rúbrica

Informante 8 (0:31:17h): Sí, una segunda es que sí que la rúbrica te aclara a ti profesor los criterios, esta creo que sí es una idea bastante compartida, no está mal, me obliga a transparentar mis procedimientos de evaluación en el sentido no únicamente de establecer criterios en un continuo a lo largo de los cuales puedo ubicar y luego esos criterios sí incluso en sentido de preguntar y tratar en alguna medida de explicitar cuál es el modo en que se va a lograr el acatamiento de cada uno de los niveles escalares, está mal me da Claridad como profesor eso creo que en general se capta pero se capta mucho menos que si tú la compartes con el alumno antes del episodio didáctico para prepararlo, Para comunicarle para transparentar el modo en que va a ser evaluado, lo que es importante, Lo que implica o no el cumplimiento de cada una de las dimensiones y el grado de cumplimiento de cada una de las dimensiones como instrumento comunicativo antes del curso didáctico y como instrumento formativo al término donde lo importante al final no son los siete u ocho o nueve puntos sino la retroalimentación, la oportunidad de mejora e incluso el tomar al final la rúbrica como instrumento auto evaluativo, esto último Me parece que ha permeado mucho menos

Leticia (0:32:42h): la autoevaluación la rúbrica como tarea de seguimiento y guía

Informante 8 (0:32:47h): Sí fíjate que esta idea de la rúbrica como instrumento de comunicación anterior al episodio didáctico, comunicación profesor, conmigo mismo me gusta usar este juego de palabras comunicación profesor con los alumnos para compartir de reglas del juego

Leticia (0:33:03h): para negociar

Informante 8 (0:33:05h): para negociar claro el uso y eso para hacer partícipe al alumno en alguna medida

Leticia (0:33:10h): claro es que al final es él el que puede aprender

Informante 8 (0:33:12h): Y negociar y como instrumento formativo, al final más allá de la parte acreditativa, estas son las ideas que no te diría están totalmente ausentes pero...

Leticia (0:33:24h): que no han calado,

Informante 8 (0:33:28h): no yo tengo la mirada de lo que alcanzó a ver que es poco pero tengo la impresión trabajando mucho con profesores de que esas son las ideas que no han calado, digamos que la idea dominante para terminar la interrupción, espero no estar me desviando, pero creo que la idea dominante si ha sido... al final la rúbrica es un instrumento que me sirve para calificar de un modo un poco más claro a mi profesor, pero la idea formativa autoevaluativa que al final, yo entiendo que al final, me parece que cometido principal de la rúbrica sería de corte autoevaluativo, esto creo que ha calado mucho menos y es una idea contra corriente contracultura a gente con la que trabajamos mucho Frida y yo con el Doctor Informante 11 Herrera que coordina un grupo institucional de evaluación de la docencia con la que se produjeron libros, artículos, capítulos, se trabajó mucho con él Frida junto con Informante 11 Herrera, Informante 11 coordinaba el grupo pero con Frida estuvimos trabajando mucho ahí en la evaluación de la docencia y fíjate que siempre una de las convicciones a las que llegábamos es que ya el programa problema actual no es tanto de instrumentos obviamente siempre hay que hacer con los instrumentos pero el problema actual es de cultura

Leticia (0:34:49h): de concepción de la evaluación

Informante 8 (0:34:51h): Así es, de concepción, no tanto al final de al saber que las rúbricas existen y saber cómo hacerlas esto implica desafíos técnicos y es obvio, pero me parece que el problema mayor es el uso que hacen del instrumento, esta concepción de la rúbrica como posibilidad de comunicación previa

y como posibilidad de evaluación formativa y decíamos pues incluso de autoevaluación y mejora, este espíritu yo creo que ha permeado muy poco muy poco

Leticia (0:35:23h): Y ¿por qué crees que no ha permeado, por falta de información del profesorado, por comunidad? porque claro hacer explícito más Los criterios y hacerlo más situacional pues a veces no es...

Informante 8 (0:35:39h): no es fácil la respuesta pero intentaré, porque siempre aparecen en este tipo de cosas, porque [no se entendió nombre] a principios de los sesentas cuando el aprendizaje significativo y tú ves incluso ejercicios en libros hechos por especialistas pedagógicos, yo acabo de tomar fotos de uno de álgebra, donde yo mismo que no me considero particularmente hábil en las matemáticas, me quedaba un rato y decías -ah caray y es que para niños de 10 años a mí me cuesta comprenderlo a mí de verdad ¿no habrán oído nunca de [no se entiende nombre] los que hicieron el libro y han tenido la maestra, los que hicieron el libro pero porque esto no llega mira yo simplificaría las cosas en extremo, pero te diría y yo creo que en el sector universitario, sobre todo en el sector universitario, pero también a nivel preuniversitario, sobre todo en bachillerato y secundaria, sobre todo en bachillerato, hablo de México no hay normalmente el profesor que te da clases en México, esto está cambiando poco a poco pero normalmente el profesor a nivel universidad pero Incluso en bachillerato y secundaria no tiene formación didáctica específica, es un biólogo, es un matemático, pero no tiene una formación didáctica nunca ha pasado y peor aún, en buena parte de los casos no se somete a una formación didáctica, puede que lo capaciten en algunos procesos, en algunas de las actividades de actualización, muchas veces son de actualización temática y muchas veces no son obligadas, profesores universitarios que nunca te han pasado por un curso de lo que es una competencia, por un curso de cómo hacer una mejor didáctica de historia

Leticia (0:37:24h): o una programación

Informante 8 (0:37:26h): hay muchos, así es, es triste en el nivel de secundaria ya tenemos una formación profesional por estudiantes de secundarias, pero no dirías no se las estadísticas en este momento no diría que son legión los profesores de secundaria que pasaron por al menos esa formación, entonces yo creo que una primera arista de ese problema tiene que ver con el hecho de que una cantidad importante de profesores no fueron formados, no son sujetos de procesos de actualización o si lo son lo hacen de modo obligado y no estratégico, a qué me refiero, se oferta tiene que tomar algún cursito, pues ahí está el cursito de Power Point y a lo mejor no es Power Point lo que necesita, A lo mejor lo que necesitan es planificación o didáctica o incorporación de las tecnologías en el aula, no es... eso también pasa mucho en México, es la actualización o el [no se entendió] que le dicen los italianos, La apuesta didáctica no ocurre de modo estratégico, no hay una vinculación entre la evaluación de los profesores y su actualización y luego naturalmente no hay un seguimiento en el impacto de la actualización de los profesores, se les da cursos asumiendo que les van a servir pero ni se detectan sus necesidades en la mayoría de los casos y luego no se hace un seguimiento para ver si lo que aprendió el profesor efectivamente está teniendo un Impacto, tengo ahorita una alumna de maestría a la que veo mañana que está a punto de terminar que justamente está montando un programa de actualización docente en la escuela que trabaja, que por casualidad es la escuela en que trabaja mi esposa, qué es coordinadora de primaria mi esposa es pedagoga y ella lo que se está planteando es el montaje de todo un sistema de una política de actualización docente y que queden orgánicamente vinculadas lo que ocurre en la práctica en el aula, el proceso de evaluación de esta práctica por diferentes agentes y las actividades de actualización de modo que las actividades de actualización tengan directamente que ver con ese proceso eso ocurre muy poco en México pero me estoy desviando

Leticia (0:39:39h): ahí en España también lo que pasa es que la parte didáctica y la parte como tú dices un poco más de la parte procedimental de la enseñanza se acoge al segundo plano porque claro ahí todavía prima mucho pues cuánto sabe un profesor de una materia y cuánto puede transmitir pero no la forma en que debe transmitirla y cómo debe llegar a los alumnos y realmente después tampoco es la evaluación de que sí está llegando ese conocimiento de forma significativa o no entonces claro el proceso se queda muy en segundo plano y lo único que importa son los contextos que el alumno pueda adquirir en un momento determinado y como puedas soltando un examen de la forma que el profesor lo ha dado que precisamente es totalmente unidireccional y sin ningún tipo de Retro

Informante 8 (0:40:37h): Sería interesante preguntarse ahí viene el otro aspecto por un lado están aquellos que no fueron sometidos a una formalización o cuya actualización es pobre yo diría que es parte del problema haciendo una valoración del conjunto temeraria quizá, pero creo no equivocarme demasiado, es la problemática de una parte del sector docente universitario y preuniversitario sobre todo bachillerato o no hubo formación y actualización no la hay o la hay pobre e impertinente, pero es más misterioso lo que ocurre en la otra parte, ¿por ejemplo en España ¿Cuántos años tiene el libro de Sancho? para enseñar la asignatura, Yo diría que ya tendría que estar resuelto este prejuicio, esta teoría implícita de la enseñanza de que con saber el tema no es suficiente para enseñarlo ya debería estar superada ya debería haber desaparecido tú me dices ahorita existe cuánto tiempo tienen textos como el de Sancho, son textos muy añejados, entonces ahí viene el otro ángulo que yo decía ¿por qué los profesores no lo llevan? y ahí viene un aspecto más complejo, uno puede ser porque si no se formaron no se actualizaron y es un poco más entendible que algunos de ellos desde la soberbia te dice Pues efectivamente, yo sé mucho estadística, yo sé mucha economía, Yo soy de Harvard, ¿A quién me va a venir a enseñar? a mí me lo han dicho profesores en cursos de formación Yo estudié en Harvard ¿qué Me vas a decir tú a decirme cómo usar un método de casos? pero digamos Este es un sector, el otro sector Puede que participado en cursos de formación, puede que haya participado en cursos de actualización y puede que se haya apropiado de parte del discurso didáctico pedagógico pero lo ha hecho de modo retórico lo defiende desde es el discurso pero no lo lleva al aula porque no termina de bajar al aula, Mira ahí yo sólo podría especular que hay algunos estudios ninguno concluyente Cuáles son de una de las posibles razones, creo que la razones es de tipo práctico tienen mucho que ver los currículos densos sobrecargados dónde lo que importa es que aparezcan muchos contenidos y Que aparezca con poca calidad tamaños de grupos grandes que también los comprometen luego en el orden también de las razones prácticas, profesores sobre demandados que tienen también dos turnos que trabajan en dos escuelas que no tienen mucho tiempo ni para actualizarse

Leticia (0:043:13h): las condiciones laborales

Informante 8 (0:43:15h): el práctico, que sabemos están impactando densidad curricular tamaño de grupo sobrecarga de trabajo, yo recuerdo muy bien, tengo muy presente que en alguna ocasión en una de las visitas que hacía aquí nos decía -Marco, cuando estaba en el Ministerio con la posibilidad de una incidencia más directa en lo que estaba pasando en la reforma educativa en México una vez en tono de broma o en serio en un viaje que hicimos con él nos decía a Frida y a mí, se me quedó muy grabado, nos decía sabes que Marco, yo voy a organizar un viaje de profesorado Español a México ¿para qué? lo voy a traer para que vean las situaciones de los profesores mexicanos y no te lo digo tan en broma porque allá los profesores se quejan muchísimos de que tienen muchísimo trabajo y de que no ganan, sé que las comparaciones son odiosas, pero les tengo la confianza para decírselo -los voy a llevar Para que vean las dobles jornadas de los profesores aquí y los salarios Y a ver si se quejan, porque recuerdo que nos platicaba -allá los tenemos copados en 17 horas y a lo mejor no ganan lo que debería pero siempre conviene voltearse, nos decía él, voy a organizar un tour de profesores Para que vean la situación del docente en América Latina y nos va peor para nada en el mundo porque claro el docente Mexicano en

general, en general está mal pagado, con poco reconocimiento social y dobletea turnos, al mismo tiempo viene la gente de Finlandia y la clave del éxito PISA para nosotros ha sido muy buenos profesionales a la docencia, muy importante reconocimiento social, aunque no ganen tanto, pero un importantísimo reconocimiento y el rollo que están manejando ahora que es interesantísimo, ni siquiera fijate tanto la formación y la actualización, la selección de los [no se entendió] y al final uno se detiene a pensar y es una perla al final claro si tú no seleccionas a gente con vocación y con talante

Leticia (0:45:22h): con talante y compromiso

Informante 8 (0:45:23h): y talento y con compromiso ya luego pues sí pueden pasar por el proceso de selección y actualización y no es suficiente, es cierto lo que están diciendo los finlandeses la selección tiene que ser clave, Ellos están tratando de llevarse a los mejores profesionales pero están en un país donde ser maestro es un orgullo, en México ha dejado de serlo, Incluso el profesor universitario que antes era tan respetable ya es mirado a veces con desdén, Entonces en este orden de tratar de explicar la otra parte porque los que tienen formación y actualización, razones de tipo práctico como estas que son vulnerables, los profesores vienen y te dice lo hemos visto mucho en el proyecto con nuevas tecnologías está muy bien Esto de incorporar estás apps, estas aplicaciones, está muy bien esto de tener videos para enseñar temas qué maravilla, en YouTube hay muchas cosas, que si los veo ¿a qué hora? porque también hay que buscar porque no es cierto si tu mente es enseñanza sobre la Segunda Guerra Mundial en YouTube y te aparece el video de la BBC, precioso porque lo tienes que buscar no todo está y hay cosas que tienen que buscar en otro lugar

Leticia (0:46:29h): hay que buscar el material también

Informante 8 (0:46:33h): y luego exactamente, le tengo que dar espacio, no es que llegué y proyecte el video no, no, no eso es una tontería lo sabemos tienes que contextualizar, tienes que ubicar el video, lo que ya sabemos eso lleva tiempo bueno... esas son razones de orden práctico y para terminar si me parece que también hay mucha resistencia a la innovación que hay una inercia, que no siempre tenemos la cultura, la disposición, la vocación, ya no sé exactamente qué... cultura, vocación, disposición, condiciones institucionales, liderazgo, No sé exactamente qué, qué no permite, dificulta que los profesores lleven aquello que van Aprendiendo al aula y que entonces algunas ideas que tienen más de 100 años, ideas que desde Pestalozzi están ahí o por lo menos... Es que de veras muere de risa... la idea de vinculación entre la escuela y la vida está por lo menos desde Pestalozzi, bueno Platón ya decía hay que vincular la escuela con la vida, imagínate y todavía no llega a las aulas y creo Entonces qué tiene que ver con problemas de actualización, formalización, pero creo que tiene que ver con razones de orden práctico, pero al final tiene que ver también con que no se ha constituido una cultura donde se ve al final la principal de las explicaciones para mí es que no han constituido una cultura docente en la que el docente vea no sólo como obligación y compromiso sino como deseo y motivación el estar innovando con lo que hace en el aula, el estar modernizando sus procedimientos, el estarse preguntando ¿Cómo puedo mejorar? y nuestra facultad es un buen primer ejemplo de esto y por eso no llega y esto qué sucede para el conjunto de los procedimientos didácticos pues sucede para las rúbricas, además no llegan modas, esa es otra bronca, la velocidad del cambio ha sido vertiginosa, todos los días nos llegan cosas nuevas, de repente te estabas enterando de la mirada constructivista y ya te llegó competencias y luego te llega la idea de evaluación auténtica y dos días después te llegan rúbricas y tú además es leído como lo que llega nuevo pudiera prescindir de lo anterior, hace desechable lo anterior que es una idea terrible. competencia sustituye totalmente el lenguaje de objetivos es un replanteamiento desde cero es resetear la escuela y esa lectura que supongo que a veces los especialistas lo transmitimos, porque también en esto somos cómplices, los docentes la toman mucho y nos hemos encontrado con muchísimos docentes -Dicen, yo ya ni le hago,

caso me cambia la jugada cada 15 días entonces yo mejor vuelvo a lo anterior que veo que funciona para que me meto con rúbricas si a mí lo que me ha venido funcionando es... Perdón me extendí... espero que haga sentido

Leticia (0:50:00h): no está muy bien, nuevamente yo busco mi investigación va más del corte pedagógico en el empleo de las rúbricas más que en el corte técnico, también en el diseño porque claro mucho el diseño va con la concesión que tiene el profesor de la enseñanza Porque si tu diseñas una rúbrica sólo para calificar Pues realmente es un proceso pedagógico se pierde, Entonces yo busco más un poco cómo se está diseñando a la hora de promover precisamente un aprendizaje más significativo

Informante 8 (0:50:36h): en esto que dices, perdón, porque no sé si ha parecido realmente esta otra idea puede que implícita, pero me parece que hay otra idea importante que está ocurriendo con las rúbricas y que está ocurriendo mucho con las nuevas tecnologías, muchos de los docentes, Supongo que muchos de los compañeros especialistas en los alumnos creen en el sentido mayor en la emergencia e incorporación de estas nuevas formas de evaluación y en el uso de los recursos tecnológicos es de tipo técnico y muchos pensamos que no, que se sitúa en el orden pedagógico o que yo llamaría pedagógico cultural de una reflexión de tipo pedagógico y de hacer una cultura lo que tú llamabas la concepción, de acuerdo, pero yo encuentro que muchos de los alumnos y muchos de los docentes incluso de mis muy respetables compañeros especialistas, Cómo que piensan que el problema sobre todo de las rúbricas es sobre todo un problema técnico ¿cómo la diseñas, Cómo le hace para que estén presentes? en fin de manera exhaustivo y económico las dimensiones ¿cómo le haces para usar una escala bien, Que discrimine? porque tú conoces perfectamente pero se visualiza el problema técnico y yo me canso de decirle -Mira si hay un problema técnico, sí hay un problema técnico, pero nos está pasando mucho en la evaluación con la docencia, el problema actual no es tanto el del instrumento, hay 1000 instrumentos que siempre pueden inspirar, Claro que hay un problema con el diseño, claro, pero el problema mayor ya no es llevar un cañón al salón de clases el problema mayor ya no es poner un vídeo en el salón de clases, es el juicio pedagógico para conectar ese instrumento con una necesidad del alumno y con un nivel empírico, eso me parece en mi opinión, una reflexión muy importante, creo que sigue predominando lo que entenderíamos desde [no se entendió nombre] como una racionalidad técnica, donde el problema mayor es el desafío de la apropiación y el uso desde el punto de vista procedimental y no desde el punto de vista didáctico pedagógico y eso es muy lamentable si te fijas yo vuelvo ahí a una cuestión de cultura

Leticia (0:52:46h): y otra pregunta que te iba a hacer ¿de las desventajas por ejemplo que podrías encontrar con las rúbricas porque realmente si lo haces desde un plano formativo, pues sí tiene muchas ventajas pero luego otras desventajas en la literatura por ejemplo dice que acorta un poco de la enseñanza, focaliza tanto el tema a veces que el alumno no le deja creatividad para emplear un poco los contextos o los contenidos e incluso los procedimientos aparte por ejemplo de esa desventaja que a veces se encuentra en la rúbrica como todo instrumento, encuentras algún significativo para ti?

Informante 8 (0:53:35h): mira con relación a esto que me comentas creo que la diferenciación entre dificultades inherentes y dificultades secundarias o no inherentes, Para que nos complicamos la vida, puede ser importante porque me parece que hay algunas que sí son dificultades inherentes A la rúbrica por ejemplo y con mayores dificultades en su construcción, exigen más tiempo que una simple escala normalmente, hacer las bien siempre, hay dificultades que son inherentes, Incluso el llenado de celdillas, cuando tú tienes una escala de cuatro o cinco a veces es muy complicada a veces complejo establecer criterios diferenciadores entre celdillas sobre todo cuando tienes un número importante de niveles de logro, para mí esa es una dificultad inherente casi Inevitable, luego hay otras que son más dificultades que surgen como resultado de un mal uso o desviado o equivoco esto en particular que dices ¿qué tanto la

rúbrica puede efectivamente acotar, limitadas posibilidades de libre expresión por parte del alumno en producto o en desempeño? Yo pienso que eso al final eso también tiene que ver con un juicio propio del profesor creo que sí se utiliza la rúbrica, Por ejemplo si tienes un producto complejo, puede ser la maqueta Por ejemplo, yo trabajo mucho con gente de diseño y arquitectura, que si tienes un producto complejo como una maqueta esas dos rúbricas vas a cortar vas a limitar vas a ser restrictivo por definición en arquitectura y el diseño tienen reportado un viejo problema además en diferentes universidades a nivel nacional e internacional, tienen un viejo problema de evaluación, durante mucho tiempo la enseñanza y el diseño de la arquitectura se ha caracterizado por una evaluación muy subjetiva donde en muchos de los casos priva a una suerte de criterio artístico enormemente subjetivo y los profesores de arquitectura sobre todo las vacas sagradas llegan y le dices -aquí está su maqueta tienen 7 -Oiga maestro Pero porque ¿por qué tengo 7? -pues la manera en que resolviste este pabellón para el museo para los niños -Oiga maestro pero -es que esto no me parece, se parece mucho a lo que hace Ramírez Vázquez estás fuera... Pero eso te lo reportan mucho los alumnos y luego los profesores, Bueno a donde voy, se empezaron a usar rúbricas para empezar sistematizar, transparentar y fundamental mucho más la evaluación para que el profesor tuviera más claro sus criterios y para que los transparentara más en lo que ya dijimos y se empezaron a usar pero una cosa que apareció muy rápido es que claro, ante un producto complejo de este tipo que tiene una dimensión artística, que tiene una dimensión técnica, arquitectónica, Porque además por ejemplo en el mundo de la arquitectura hay un viejo conflicto una vieja lucha entre la escuela más orientada la técnica, la escuela más orientada Los criterios formalistas, los tradicionalistas y los formalistas digamos y luego hay un tercero de los que están más bien por las ideas de Vitrubio que también hay que agregar resistencia y durabilidad hay una bronca tremenda en la epistemología de la arquitectura está el arquitecto más formalista y el que te hace para que dure toda la vida, Pero eso un poco a lo que voy yo platicando con la gente de arquitectura bueno cualquiera que se la orientación del profesor el profesor debe tener claro ¿Cuáles son los criterios con los que evalúa? si son criterios de tipo más formal si son de tipo más funcional más orientadas a la resistencia y durabilidad de las cosas

Leticia (0:57:28h): entonces una cuestión que no me queda Clara ¿crees que también el carácter abstracto del contenido porque claro aquí ya entra la creatividad y el saber un poco si eres más artístico o no, cree que eso también a veces limita la evaluación con rúbricas?

Informante 8 (0:57:49h): Mira, Ahí viene el uso porque iba un poco a esto, Tú puedes montar dos o tres rúbricas, pero primero dos cosas, primero tener dos o tres rúbricas para una maqueta concreta, normalmente si es toda una construcción, va a ser limitativo, si te quedas Únicamente con eso lo más seguro es que estés limitando, por bien construidas que estén necesariamente tiene que haber otro tipo de juicios Que aparezcan de otro tipo, las rúbricas Me parece que son estupendos instrumentos, pero creo que no merecen ser los únicos, Hay un proceso que quizá Debería ser evaluado de modo distinto, Por cierto son rúbricas de producto no de proceso, primera cosa, ahí lo primero es que tendríamos que tener rúbricas para para proceso y para producto y creo que las rúbricas por sí solas No son suficientes deberían de comparecer otro tipo de cosas, una parte donde hay todo un interrogatorio, por un lado y por otro lado y yo creo que lo importante al final sí sería es que si el profesor cree que usar este tipo de producto en proceso debería valorar la función artística o estético artístico, una dimensión técnica instrumental, bueno, Pues debería darle presencia en la rúbrica yo luego el ensayo que hice con arquitectura

Leticia (0:59:08h): y cree que se hace crees que esa dimensión más abstracta y más creativa el profesor se lo plantea en una rúbrica

Informante 8 (0:59:16h): normalmente no, Pero puede

Leticia (0:59:19h): Pero el otro instrumento Por ejemplo si

Informante 8 (0:59:22h): es que lo que pasa, es que históricamente en esos Campos lo que han hecho es que han realizado una evaluación muy poco sistemática, muy poco documentada, muy poco explícita, ni siquiera es una lista cotejable ya no digas una escala, O sea llegas y a simple vista el profesor evalúa y muy poco sistemática y muy poco explícita, porque según lo que ellos mismos reportan ni siquiera el mismo profesor explicaba o tenía una Claridad sobre él porque simplemente me gusta o no me gusta

Leticia (0:59:57h): ya ha cambiado eso un poco

Informante 8 (0:59:59h): nombre va cambiando, Yo creo que es una tendencia a la arquitectura y el diseño, de estás disciplinas que son un cruce de camino entre la formación técnica, la artística, la científica, claramente la arquitectura qué es la más preciosa, ha ido cambiando, pero el cambio es muy lento, Este es un problema que sigue apareciendo, ahora que sí se puede, quizá no resolver del todo, Ahí tiene que ver un problema, yo partiría de la idea De que al menos el problema de las rúbricas tiene que haber una aproximación multi instrumental, una aproximación multiagente, donde el componente autoevaluativo sea esencial, multi instrumental usar rúbricas pero usar interrogatorio y otras aproximaciones, las rúbricas sola no puede resolver, Sí cuando hicimos la rúbrica restrictiva, claro que la rúbrica es restrictiva como cualquier instrumento restrictivo si se utiliza sólo para evaluar algo complejo, además en este caso me parece enormemente importante no perder de vista que hay que valorar el producto pero muy centralmente hay que evaluar el proceso, la gestación del desarrollo, la participación y todo esto, por otro lado si una aproximación muy instrumental donde la rúbrica debería de ser una más, aproximación multi-agente donde el profesor, algo que están empezando a hacer, que empezaron a hacer, es llevar al arquitecto a hacerles, eso empezaron a hacerlo, pero invita a los otros dos que te dan taller de maqueta 1 y los invita -A ver vente, Pepito, Juanito ¿qué opinas? para que no se intersubjetividad, Entonces tenemos 3 opiniones, siguen siendo opiniones subjetivas, ya si los tres te dicen está fatal, bueno sigue viendo una subjetividad y luego Claro, en la medida de lo posible, pero estoy muy complicado Cómo llamarle, la objetivación de la subjetividad, siempre hay un criterio subjetivo inevitable, si lo vemos en la redacción nosotros juzgamos la redacción de los alumnos

Leticia (1:02:06h): un poco por estilo

Informante 8 (1:02:09h): yo por ejemplo he hecho algunas rúbricas en este sentido porque luego yo me meto mucho con cosas de lenguaje por mi formación personal, porque me interesa Y me parece que es una competencia transversal muy importante y muy descuidada, los alumnos incluso a nivel doctoral tienen serios problemas, Entonces yo les digo y algunos guiones que les entregó para la entrega de trabajos que no son precisamente rúbricas, pero se parecen porque hay una especificación de criterios con ponderación y les pongo cosas como, léxico, tipografía ortografía, concordancia, sintaxis y me dice -Oye marcó Esto se está convirtiendo en un taller de redacción y les digo -no, te voy a decir porque lo hago así -porque si tú cuando me entregaste el producto, si antes de que me traigas el producto te digo, cuida redacción o bueno vamos a acercarnos un poco más a los especialistas, gramática y sintaxis si yo te digo eso no te digo mucho, ya te digo algo pero no te digo mucho, A lo mejor te digo más si te digo tipografía, gramática y sintaxis; la tipografía tendrá que ver con la producción de cosas que no haya errores de dedo, pero si yo y en los guiones así le pongo no te digo mucho más, no te digo mucho, porque a la hora de la retroalimentación te puedo decir -Leticia tienes problemas de redacción y tú estás legítimamente autorizada a decirme -si marco que bien, por favor ubícame ¿son problemas tipográficos, errores de dedo por descuido Y no revisión, son problemas ortográficos, no acentúa bien o confundo la s Con la c o son problemas de concordancia de género número y tiempo verbal o son problemas de léxico, utilizó un léxico muy coloquial lo que tú le llamas, tiene que ver con la literalidad académica o son problemas de sintaxis, estructura, que siempre pienso somos más complicados, redactó demasiado largo

Leticia (1:03:57h): no hay coherencia en el texto

Informante 8 (1:03:59h): exactamente, creo que la rúbrica también, la rúbrica o pensar en esto y llevarlo a un instrumento de comunicación de la evaluación de los alumnos, te obliga a objetivar esa subjetividad, ¿Con qué? O a explicitar lo no explicitado, porque al final Claro en el momento en el que tú Ya hiciste lo posible por objetivar lo explicitado, de esa manera ya le dices más claramente y yo siempre le digo a los alumnos que incluso me voy sobre pautas de error frecuente, es decir, encuentro muchos errores de todo tipo y le digo -pero si es habitual encontrar como pautas frecuentes, personas que no te cierra en la parte final con punto, los que te ponen puntos antes de paréntesis lo cual es poco habitual o personas que consistentemente falla en concordancia, están en singular y de repente se pasan a plural y eso es muy habitual incluso a nivel superior, si localizas dos o tres de tus pautas de error más frecuentes pues ya todo es corregir una parte importante e ir trabajando en ello pero si no hay un profesor que ubicó esa Pauta claramente, te digo Este es un problema ortográfico o éste es tipográfico o estés de sintaxis o es de concordancia, si no te lo dice así, no lo detectas, yo creo que la rúbrica sirve para eso intentando entonces responder a lo que me decías creo que la rúbrica debe movernos a todos los profesores a hacer explícito o implícito y en la medida de lo posible, imposible conseguirlo del todo, a objetivar lo subjetivo.

Informante 8 (1:05:32h): en el caso de los profesores de arquitecturas, yo estoy sensibilizado porque hice los segmentos en esta dirección, que complicado, objetiva el juicio estético, bueno tiene sus broncas, tiene serios broncas, he trabajado también con estudiantes de artes, creo que eh trabajado con estudiantes casi de todo, han sido 12 años de docencia y ha sido muy Informante 9cedor, porque yo aprendo, trabajé por ejemplo con estudiantes del tema impresionismo, primero qué quieres conseguir con el enseñante de arte, quieres hacer del alumno un limitante del arte, Me encantaría, eso sería para mí lo principal, que disfrute del arte, de la música, de la pintura, para mí eso sería la competencia central, que haga del arte una experiencia placentera en su vida, que se dé cuenta que el arte puede traer una de las cosas más placenteras que existen en la vida y si se puede una [no se entendió] de expresiones artísticas maravillosas, estoy convencido de eso, ya luego si Además sabe algo, tiene conocimiento técnico, se hace intérprete, creador...maravilloso, pero son los pocos, a dónde voy con esto, trabajando con ellos siempre está la bronca qué evaluó en el alumno qué se para frente a una pintura de Monet y debe ser capaz ¿de qué? Y ¿cómo lo pongo en una rúbrica? ese es el problema qué nos estamos planteando? pero ya cierro, perdón si me extendí, al final te lo tienes que plantear como profesor, aunque sea sólo para decir -esto es demasiado intrincado, esto es demasiado subjetivo, aunque sólo sea para decir – A ver, voy a separar, eso lo hicimos mucho con arquitectos y diseñadores -vamos a separar digamos la parte más técnica, funcional, más objetivable, más susceptible de explicación, de explicitación y de transparencia, y vamos a separarlo de la dimensión más objetiva artístico-estético, que eso es una bronca y pasa lo mismo en la escritura y la escritura no es tanta bronca al final no me gusta el modo en que escribes, pero normalmente es más fácil, escribir es muy largo enredas, el orden qué estructuras, siempre es un poco fácil de objetivar eso Informante 7 lo conoce mucho mejor que yo que cuando estás en la enseñanza de estas materias es más complicado, pero todo lo que te estoy queriendo decir y Perdona que me extendí, Es que yo creo que la rúbrica debe ser la invitación para yo como profesor en la medida de lo posible objetivar y explicitar y luego objetivar y explicitar frente a los alumnos Y entonces sí como hicieron algunos a ver alumno, vamos a tener procesos de creación de tu maqueta y vamos a tener un producto primera separación, voy a la parte en el producto, en el producto pues va haber una dimensión técnica que debes de conocer como arquitecto, lo recuerdo muy bien, no debes tener ventanas en 45 grados, tus ventanas para que haya circulación, yo eso ni lo sabía, te enteras de una cantidad de cosas... las ventanas deben tener siempre una continuidad, sino no vas a tener circulación, tú me estás hablando de una casa que vas hacer en Cuernavaca, Óyeme no tiene ventilación tu casa, esas son cuestiones técnicas relativamente bien definidas por la ciencia de la arquitectura, no hay mucha bronca, Así que yo te voy a bajar medio punto si tus

ventanas no tienen circulación, no tienen ventilación sobre todo si estás en un lugar cálido, la ventilación en lugares cálidos y central, Si tu casa no tiene ventilación estamos en problemas a ver ¿Hacia dónde está orientada? Quieres una casa en Valle de Bravo un lugar un poco más frío, tu fachada está viendo al norte, es lo peor que puedes hacer, estás fatal, tenías la posibilidad estás en un terreno abierto puedes ir afuera... son cosas de las que te enteras Y eso yo todo eso lo puedo poner en una rúbrica y ahí no hay mucha bronca

Informante 8 (1:09:29h): esta parte es técnico funcional no tiene mucho problema y me la hacían sin bronca, ahora lo que les decía no hagas todo en una sola rúbrica, poder luego a veces separaciones a lo mejor dos o tres rúbricas pero estamos cubriendo la parte técnica, funcional, de durabilidad, porque ahí entra la parte de resistencia de durabilidad de materiales esa parte no tiene tanta bronca, La bronca es la parte estética artística, subjetiva hay si nos metimos en problemas, ahí normalmente Pues mira la solución era la validación intersubjetiva, la solución era pues vamos a convocar una de las soluciones que a mí me gustó, vamos si era tener dimensiones, qué tan agradable es a la vista, es amigable, es confortable, es ecológica, una serie de dimensiones que ellos mismos bajaban y que tenía que ver con aspectos formales de cómo ves la construcción desde fuera y como la vives desde dentro, de si es amigable de si es confortable de si es usada en un término mucho... no habitable, usan mucho el término

Leticia (1:10:44h): confortables

Informante 8 (1:10:46h): no exactamente confortable, tiene que ver con esto, es un lugar que entras, es acogedor, no me acuerdo que terminó usan, que es un lugar acogedor, que entras, que estás a gusto, que el ambiente te invita a estar, bueno, ponían sus dimensiones, pero luego a lo que llegaban, es que claro eso desde una sola mirada no podías objetivarlo, Nunca es posible objetivar del todo, pero lo que hacían es - vamos a invitar a otros profesores e incluso a sus compañeros e incluso al propio alumno y ahí viene la aproximación multiagente, otros compañeros se van a acercar, tú mismo vas a decir y la vamos a evaluar y vamos a tener la rúbrica, pero el uso de la rúbrica va a hacer, pero ahí la aproximación podría seguir siendo un instrumento la rúbrica, otros instrumentos incluso, pero algo importante en particular de la rúbrica me parecía la aproximación multiagente, ahí sí me parecía central que fueron varios los que participaban en el uso de la rúbrica, me estoy extendiendo mucho pero es que es un tema que siempre me entusiasma

Leticia (1:12:04h): exactamente que tú lo has dicho, que entusiasmo porque en España si hay un tinte mucho más técnico y aquí me alegra mucho ver qué bueno, que también esa evaluación incluso más didáctica o más pedagógica por así decirlo de la rúbrica, porque creo que al final es la esencia de su diseño allí por ejemplo nos encontramos con una base de datos con un montón de rúbricas que han hecho los docentes y hay gente que las cacha y las usa y las adapta Y tal Pero luego esa gente que ha subido la rúbrica pues no sabemos si la aplicado o le funciona, no sabemos si realmente luego pues ha evaluado ese impacto, si ha hecho un diseño con un carácter desde una Concepción suya integral o sea una serie de cosas, Entonces nos paramos a recopilar un montón de rúbricas sin ningún sentido sobre precisamente ¿Cuál ha sido su proceso de ejecución? y luego de aplicación Entonces mi investigación iba también un poco a intentar calar sobre

Informante 8 (0:13:21h): esa parte

Leticia (1:13:23h): esa problemática

Informante 8 (1:13:24h): déjame decirte que en general nos enteramos bastante más quienes participamos en formación de actualización de profesores cursos de actualización en fin, nos enteramos bastante más

Quizás en alguna medida del impacto sobre el profesor, nos enteramos menos del impacto que este impacto sobre el profesor tuvo sobre los alumnos, nos enteramos menos, por ejemplo en este caso tengo que reconocer que yo luego sólo accidentalmente Y de modo muy aislado, me enteré del impacto que tuvo sobre los alumnos, qué son actividades que lo asumía no como una actividad en un trabajo de investigación sino en actividades más bien de actualización a las que me invitaban, y o tuve... sería muy interesante hacer la evaluación para ver si la incorporación de esta rúbricas por parte de los profesores, Este cambio en los instrumentos y espero que en su mentalidad se haya documentado también como una nueva percepción, un nuevo modo de ver la evaluación por parte de los alumnos y los alumnos efectivamente ante esto registraron un cambio en los modos de ser evaluados y lo más importante es si esto se tradujo en un mejor aprendizaje, lo que yo sí me llegué a enterar, porque platicué con alumnos, claro es que los alumnos percibían a los profesores pero éste puede que sea un problema más de epistemología, que sentían que no se movían de digamos posiciones epistemológicas en la disciplina y en la enseñanza de la disciplina ya asumida y todos los alumnos decían lo qué pasa que el arquitecto Aceves es un formalista y él no le va a dar importancia a la parte de la función y tú le podrás decir a lo mejor él va a seguir evaluando lo formal, a lo mejor se movía a hacer la rúbrica pero no se mueve, no hay esta flexibilidad, pero eso ya es más un problema creo yo de epistemología disciplinarias, el profesor cree que la arquitectura es sólo cómo funciona y eso ya no es un problema didáctico ya se sitúa en otro nivel donde sabemos que las resistencias sobre todo con gente de edad son mayores, ya es un problema, a mi parecer, de otra índole, entonces ya no te hacían la rúbrica A lo mejor para esta parte o desestimaba pero es que esa desestimación de la otra dimensión ocurría con cualquier instrumento, no con rúbricas, tenía que ver con una mirada de la disciplina que se traduce Claro en una mirada de la enseñanza de la disciplina si hay arquitectos que claramente lo que enfatizan es la forma y Calatrava ha sido un ejemplo en España, hasta donde alcanzó entender es un arquitecto cuya forma a mí me encanta y lucen lindos, Me encantan pero se ha hecho fama de que hay cosas a la Calatrava que se caen, A lo mejor Tú lo conoces, que tienes no sé cuántas demandas que gente que se ha caído en el puente porque es precioso, pero cuando llueve la gente se resbala

Leticia (1:16:29h): y respecto a los alumnos que estaban un poco al hilo y ya pues te dejo, Respecto a los alumnos, tú crees que también hay una resistencia al uso de la innovación en la evaluación de esos instrumentos porque hay en España también nos encontramos que lo de evaluar por ejemplo el trabajo colaborativo Para ello se hace muy tedioso porque incluso preferirían muchas veces hacer los trabajos solos e incluso ya si le pones una rúbrica con algunos indicadores que tienen que hacer de resolver los problemas como con los compañeros, que tienen que llegar puntual a las reuniones de grupo, por ejemplo cuando se evalúan las tareas colaborativas, Entonces si encontramos resistencia

Informante 8 (1:17:21h): encuentras resistencias

Leticia (1:17:23h): con el uso de rúbricas ¿aquí hay esa resistencia o realmente ellos y acoge la rúbrica como una herramienta de ayuda?

Informante 8 (1:17:30h): Fíjate que son esos asuntos que es tan difícil dar respuestas ya no digamos universales sino tendenciales, yo siempre les digo a mis alumnos en investigación, borren de su mente de su discurso, los cuantificadores universales, el nunca, el siempre, es tan difícil hay de alumnos a alumnos y en esta universidad en particular y yo creo que sobre todo en universidades públicas la variabilidad, la heterogeneidad de los alumnos es enorme y no sólo en términos de talentos, en términos de disposiciones, en términos de intereses, en términos de motivación intrínseca frente al aprendizaje, la variabilidad es enorme, enorme, por tanto cualquier generalización es peligrosa, pero intentando así decirte como respuesta promedio, Fíjate que te diría que en el caso de los alumnos, en el caso de los alumnos por lo

menos de los alumnos que yo conozco lo que veo menos es que lo hagan por iniciativa propia y a pesar de que tenemos tantos años hablando de constructivismo, de humanismo, de la necesidad de que los alumnos tengan iniciativa, etcétera, yo todavía veo en esto poca iniciativa y quiero decir en general si no son invitados por parte del profesor, obligados por parte del profesor, no mucho. A lo mejor lo hacen más en el terreno de la incorporación de nuevas tecnologías no como queríamos, a lo mejor ahí pueden ser más originales y hacer algunas cosas pero en el terreno de buscar nuevos instrumentos, nuevos modos, no creo, en términos de iniciativas. Luego si el docente los convence y los arrastra, si el docente los modela, sí veo que en general son muy receptivos, sí en los diferentes ambientes en que yo he trabajado con alumnos y no porque sean nativos digitales o, yo no sé si creo mucha en la idea de que conforme pasan los años te vas haciendo necesariamente más resistente y más opaco, porque hay casos y casos, Frida es un ejemplo, la edad que tiene, los años que tiene y Frida siempre está buscando cosas nuevas, siempre, toda la vida, ve muchos alcances

Leticia (1:00:00h): Y en el caso de mi director también creo que es una persona que se mueve

Informante 8 (1:00:00h): Sí, hay gente así y hay gente muy joven que creé que ya llegó y que se estanca, pero bueno, yo los alumnos que veo y que son alumnos universitarios de licenciatura y posgrado, sí creo fíjate que hay buena receptividad, pero no tanta iniciativa, si tú me obligaras a sintetizar te diría, hay receptividad al cambio en general, sobre todo si el profesor, convence, arrastra, modela, sí, porque eso yo lo he experimentado, pero lo que no hay mucho es iniciativa al cambio, eso lo veo menos y no me refiero tanto a una iniciativa creativa, que yo distinguiría una iniciativa creativa si se quiere más, simplemente mirando lo que está en la red y proponiendo, aun iniciativa verdaderamente creadora que es mucho más difícil, pero eso lo veo menos

Leticia (1:20:28h): Claro y puede ser que en el caso de la iniciativa no, porque en este caso de diseño de rúbricas, puede ser que ellos también siempre están acostumbrados a que la rúbrica siempre la diseña el profesor y a veces se cuenta con ellos para el diseño y la mayoría de los casos no, entonces la iniciativa tampoco surge porque su criterio no es considerado, por ejemplo, si ellos quieren cambiar la ponderación de los criterios y que digan, por ejemplo el examen queremos que cuente menos y el trabajo teórico-práctico queremos que cuente más, a lo mejor ellos en ese cambios de criterios que a veces no son maduros para hacerlos, pero nos encontramos que titulaciones superiores en doctorado donde ellos ya tienen criterio y tienen una formación hasta para evaluar incluso y crees que a lo mejor no existe esa iniciativa porque los profesores creen que los diseños no se negocian después...

Informante 8 (1:21:00h): Sí, sí, sí, porque al final estamos en un sistema escolar en donde bueno medida se vive bajo el profesor y la iniciativa o no es incentivada o incluso es castigada

Leticia (1:21:47h): Claro

Informante 8 (1:21:49h): Como lo decía Fromm, Fromm lo que ha dicho luminosamente, porque tenemos miedo a la libertad, decía Fromm, bueno, al final es un modo metafórico de decirlo, pero Fromm siempre decía, es una posición más cómoda y él no hablaba de la escuela, hablaba de la sociedad y explicaba el nazismo en función de esto, siempre es una posición más cómoda decirte nazi, ario, siempre es una posición más cómoda, decir soy católico y todo lo demás no sirve, siempre es una posición más cómoda decir soy cognitivo constructivista y lo demás tírenlo al cesto de la basura, eso es más fácil que aceptar que hay una pluralidad de opciones en la vida, que todas tienen un valor y entonces en la escuela pasa mucho esto, siempre es mucho más cómodo pegarte a las exigencias establecidas por el profesor que además insiste en buena parte de los casos, no incentiva la creación, incluso la creación equivoca, sabemos que crear expone a la equivocación, pero hay que recompensar el atrevimiento de crear, Jobs

dejó la universidad por eso, decía que había dejado la universidad por eso y luego a veces la castiga, lo que es peor. Yo acabo de tener un ejemplo que además tiene que ver con rubricas precioso, yo les pido estas cartas descriptivas argumentadas a mis alumnos y me entregan una primera parte con un rollo teórico enorme, a ver a ver, yo no les estoy pidiendo un ensayo, sí hay una parte donde tú me tienes que poner tus referencias, pero son referentes, no te pido que me hagas un marco teórico sobre la existencia de cartas descriptivas, jamás pedí eso, estoy convencido de que es una suerte de arco reflejo donde ellos ya cuando hay una evaluación, lo primero es llenar 20 páginas de rollo

Leticia (1:23:20h): Lo tienen aprendido

Informante 8 (1:23:30h): Lo tienen aprendido, está aprendió, les pedí a los de metodología e investigación un trabajo y les pido que me hagan ejemplos de problemas educativos que se puedan enfrentar desde una perspectiva predominantemente científica bien establecida, más o menos bien establecida, no hay nada establecido y luego desde una perspectiva de saberes vivenciales o no científicos, es un contraste que a mí me interesa mucho la metodología de la investigación, para que se vea que no todos los problemas pueden ser resueltos desde una perspectiva científica que los docentes echamos mano muchas veces a saberes vivenciales, pero hay algunos problemas donde una perspectiva científica es muy útil y les pido frente a un mismo problema, háblenme desde una aproximación de corte científico, luego denme un ejemplo de una aproximación de intuición de sentido común, de autoridad, por ejemplo el problema de la indisciplina, ellos escogen el tema, alguno escogió el de indisciplina, una aproximación más basada en la literatura, una aproximación más basada en saberes tradicionales, me llamó mucho la atención que muchos de los trabajos sin que yo se los hubiera solicitado porque les doy un guion, me ponían todo un rollo de 10 páginas sobre la indisciplina, les decía -mira te lo agradezco, pero yo no pedí esto yo te pedí - Dime por favor cuál es el problema que enfrenta la profesora, caso concreto la profesora Leticia en tercero de secundaria tiene un grupo al que no puede controlar, le hacer mucho ruido bla, y luego me digas dos vías alternas de solución y les decía, bueno no entiendo que es como una suerte de respuesta condicionada, ya están condicionados a echarle el rollo, les agradezco, que interesante me enteré, pero no es eso lo que pido, de todos modos te lo ponen y tienen que ver un mal uso con las rúbricas, también yo creo que rúbricas estaría esa parte, no estoy pidiendo, vean ustedes, no estoy pidiendo marco teórico, estoy pidiendo un problema y la solución al problema, la solución al problema pasa por la lectura del marco teórico, pero no pasa por reproducir 10 cuartillas de literatura

Leticia (1:25:45h): Claro que ellos, incluso la rúbrica también ya la ven condicionada como algo teórico, como actividades teóricas, aunque se esté evaluando algo práctico

Informante 8 (1:25:57h): Fíjate, en ese sentido [no se entendió] tan interesante, que a mí se me hizo bien revelador, y to no lo penalice porque me doy una sesión con cada equipo para platicar sobre su trabajo y se los regreso como correcciones con control de cambios y por ejemplo un equipo me hizo una revisión muy, muy completa de diferentes paradigmas para enfrentar el problema del acoso sexual desde la perspectiva conductual, desde la humanista, desde la cognitiva, bien completa, pero yo les decía, eso está muy bien, nada más que díganme ustedes una cosa, la maestra Juanita o el maestro Pepe ¿qué va a hacer? Va a tomar todo esto y lo va a aplicar, verdad que no, -No maestro, -Es que piensen ustedes, este es el primer paso, a mí me viene muy bien que me digan el maestro Pepe está enfrentando un problema de acoso escolar dentro de su aula y ya lo identificó y no quiere abordarlo desde el sentido común porque siente que puede ser equívoco, me va muy bien que me digan todo esto, sí, pero cuidado, esa no es la solución, ese maestro todavía tiene que tomar e integrar cosas, no sé si un solo marco teórico, a lo mejor dice, me gusta la aproximación humanista, pero también puede que tome sugerencias e otros enfoques porque también a veces tiene que... tiene que operar, yo les decía, yo lo que les pedí, así que me tienen

que hacer el primer paso, va a ver estas formas, pero luego que me digan cómo hace la selección, integración y operación, les dije están estas tres actividades, selección, integración y operación y no me ponen, me ponían todo el rollo y ahí lo dejaban

Leticia (1:27:45h): Claro, ellos tienen todas las dimensiones, pero luego a lo que realmente le daban valor era a la dimensión más teórica y más...

Informante 8 (1:27:51h): Porque eso es la costumbre, que es eso lo que yo te quería decir, a lo que están condicionados es a échame el rollo teórico, peor aún, a veces copy-paste

Leticia (1:28:00h): Copy- paste

Informante 8 (1:28:02h): A veces lo peor aún, porque a veces les empiezas a preguntar y algunos de los conceptos no los saben, aquí te queda muy claro o que hicieron copy-paste o que intentaron una paráfrasis pero sin comprensión y al final les digo, lo que a mí me muestra la comprensión de lo que ustedes me bajaron, incluso puedo asumir que algunos párrafos han sido tomados textualmente, pero lo que muestra comprensión, es la parte donde me dicen y Pepe va a tomar estas ideas, las va a integrar y va a llevar a cabo una solución operativa, creemos de esta manera

Leticia (1:28:36h): Así es, pues muchísimas gracias

Informante 8 (1:28:39h): Seguro no falta nada

Leticia (1:28:41h): No, no, no la entrevista ha sido súper Informante 9 cedora y no solo para mi aporte doctora, sino también para mi aporte personal, una satisfacción de verdad encontrar a profesionales ya tan involucrados a todos los niveles

Informante 8 (1:28:56h): Gracias

Leticia (1:28:58h): Y bueno, nada más que la información me será muy útil

Informante 8 (1:29:03h): Espero que te sirva que me haya perdido, pero es que me abro y me disperso

Leticia (1:29:05h): No, no, mi propósito yo creo que se ha cumplido en concreto

Informante 8 (1:29:11h): Muchas gracias, Lety lo que quieras complementar pues ya sabes dónde

Leticia (1:29:17h): Le dejo la entrevista un poquito abierta, por si cuando empiece a tomar notas de todo lo que me dices pues hay algo que no me haya quedado claro, pero bueno, por lo general lo dejamos un poco ahí mientras, así que muchas gracias

Informante 8 (1:29:30h): Siéntete con la libertad, si hay algo que quieras que te complemente, tienes mi correo, tienes mi teléfono

Transcripción. Informante 9

Ciudad de México, Lunes 25 de abril de 2016

Leticia (0:00:00h): Bueno, pues, el objetivo de la entrevista como ya le había comentado, es un poco conocer cuáles son los proyectos que se están realizando aquí sobre el trabajo de competencias y más concretamente sobre la evaluación de competencias y ver hasta qué punto los proyectos que hay están impactando sobre la mejora de la enseñanza y por otro lado ver también si el uso que realizan aquí de rúbricas en algunos proyectos o incluso en la docencia mismo pues también está ayudando a lo que es la evaluación por competencias o a aquellas habilidades un poco más situacionales

Informante 9 (0:00:49h): Bueno pues yo te decía que yo trabajo tecnología y cuando yo... inclusive en la docencia yo enseño tecnología y una de las partes fundamentales es justamente trabajar con contenidos, con estrategias de uso de contenidos digitales que ya están en la web 2 y la web 3.0 y algunas de ellas que tienen que ver con docencia y con los proyectos que yo tengo, usamos justamente la rúbrica para evaluar y ver que lo que pasa ahí es interesantísimo. No sé si tú hayas escuchado hablar de los WebQuest y de los mini cuest. Entonces yo creo que cuando yo trabajo y cuando doy docencia por ejemplo, a la gente, sobre todo la parte de formación de docentes que no tienen mucha idea, los docentes como que no tienen muchas veces la formación de base que les permita trabajar con la tecnología y yo me encargo de dar cursos de formación, pero en tecnología y una de las cosas mucho más fáciles de trabajar con ellos es el WebQuest, el WebQuest con todas las implicaciones que tiene, con el uso de ciertas tecnologías para sacar esos contenidos y al mismo tiempo que ellos sean capaces de autoevaluarse y que sepan qué es lo que está pasando con las rúbricas, porque el WebQuest está suponiendo que hay una rúbrica ahí y que ellos van a usarla en el salón de su trayectoria y cuánto se acerca a lo que se está trabajando

Leticia (0:02:46h): Pero las rúbricas ¿exactamente para que se utilizan, para diseñar la WebQuest...para?

Informante 9 (0:02:50h): No, es para evaluar, hay todo un proceso, una WebQuest, pues tiene su metodología, sus 6 pasos y al final, la parte de evaluación se hace a través de una rúbrica y esa rúbrica siempre está a disposición del estudiante, sabe lo que tiene que hacer, si pasa estoy esto, entonces esto, si llegó a esos objetivos entonces esto, sino esto otro y así, y al final de cuentas él sabe exactamente qué pasó con su proceso de aprendizaje y se está evaluando, está autoevaluando con la rúbrica, pero también hay una eco-evaluación por parte del grupo y también una evaluación por parte del maestro y entonces es interesante porque no hay mucha diferencia, entonces con este tipo de competencias aquello que estamos midiendo, yo no sé si son competencias, pero de habilidades digitales, yo diría sobre todo habilidades de búsqueda de selección, de clasificación de recuperación, de discriminación, de uso, de socialización y de publicación a la propia información a la que ellos tienen que acceder en la internet, por ejemplo, ellos tienen que ver todo esto

Leticia (0:03:58h): Es como la competencia transversal de gestión de la información

Informante 9 (0:04:04h): No sé si de gestión, pero por lo menos de información, yo la separaría información y cómo comunicas y al final cómo gestionas, pero no necesariamente llegas a la gestión y

sobre todo yo pienso en una gestión cognitiva, no una gestión de tipo administrativo, de dónde pones cosas o cómo recuperas si haces o no, cognitivamente qué te está diciendo esto, a qué te está enfrentando para que tú puedas desarrollar tu competencia o tu habilidad en la disciplina que tú estés trabajando

Leticia (0:04:36h): Y con esa WebQuesta ¿lo que se intenta que los alumnos aprendan son conocimientos de su propia asignatura o contenido concreto?

Informante 9 (0:04:51h): Sí, específico, pero ojo, eso puede ser evaluado... la WebQuest donde tú usas la rúbrica para evaluar las competencias o habilidades, depende, puede ser usado para cualquier disciplina o para cualquier contenido, tú generas una situación problemática y a través de esta situación los enfrentas ante un problema, les das todo y ellos tienen que entenderlo, cómo van a trabajar, van a colaborar, van a participar y entonces en esta WebQuest van las tareas que tienen que hacer, las actividades, los recursos que tienen y esos recursos están evidentemente en internet, en la web 2 o en la web3.0 y pueden acceder a ella y hacer sus lecturas para tener información, buscarla, seleccionarla, clasificarla, discriminarla, recuperarla, esto quiero decir, traerla desde Madrid o desde Sídney hasta donde tú estés sentado, usarla y después socializarla, publicarla, porque bueno la usas, pero para que te sirve pues para devolverla y la devuelves por internet a través de tu propia WebQuest y esa WebQuest puede estar en un blog o puede estar en una página o puede estar en un portal, en cualquier.... En tu marca digital, tú huella digital que tú tengas como docente o como investigador o como alumno

Leticia (0:06:07h): Y los contenidos que...

Informante 9 (0:06:08h): El contenido es el que tú...

Leticia (0:06:12h): El que tú...

Informante 9 (0:06:013h): El que tú quieras. Si yo doy clase de matemáticas y vamos a ver el concepto de límite, por ejemplo, entonces con el concepto de límite yo les propongo una situación, vamos a ver y les hago que vayan a buscar información y ellos tienen que dar cuenta de todo eso y al final lo que yo estoy asegurando es que ellos están desarrollando esas competencias o habilidades de búsqueda, selección, clasificación, discriminación, recuperación, uso y socialización de información ¿cómo la comunicas? A través de tu propio blog, a través de tu propio WebQuest, lo que tú estás produciendo en y desde el ciberespacio que es muy interesante

Leticia (0:06:47h): Pues sí, la verdad que sí

Informante 9 (0:06:48h): Y si yo soy profesor de química o de inglés o de literatura, mis contenidos son específicos, y bueno, no sé si tu sepas Leticia, pero hay cantidad de información de contenidos digitales ya listos para ser usados en la web, en las web2.0 o 3.0, para usarlos a través de la web, pues que es una estrategia de uso de contenidos y esos contenidos pueden ser de contenidos, ya hechos y que yo los tomo únicamente, los uso, los traigo de la internet para tomarlos o puede ser que yo los modifique en algo porque necesito modificar, para más ad-hoc, se adapten a lo que yo estoy haciendo y a mis estudiantes o desarrollo contenidos exprofeso que nadie ha hecho y que yo siento que hay que hacerlos y pues los deposito en internet y eso es muy importante, porque a final de cuentas son competencias o habilidades de información, de comunicación, de socialización de información que es lo que estamos haciendo, cómo la recuperas, cómo la buscas, cómo la seleccionas, cómo la clasificas, cómo las discriminas, porque no todas te sirven, pero cómo luego la usas, haciendo una encuesta, un cuestionario, haciendo un ensayo, un libro, no sé, cualquier actividad, un poema, lo que se te ocurra, teniendo el contenido, después cómo la socializas y eso es así como el proceso de la información y son las habilidades o competencias que tú

tienes que desarrollar como profesor y como dijiste tú en un principio, tiene que ser transversales, independientemente de tu formación, si eres química, si eres bióloga, si eres lingüista o si eres historiadora, o antropólogo o matemático, finalmente tienes que saber hacer eso y esas son las competencias que hay que desarrollar

Leticia (0:08:33h): Y cuando se propone desarrollar un contenido a través de la webquest, usted hace una clasificación de las competencias o de las habilidades que el alumnado tiene que alcanzar...

Informante 9 (0:08:47h): Sí, claro, y fíjate lo interesante de todo esto es que como son procesos de formación ni siquiera estoy suponiendo que sepan nada, pues son profesores, son estudiantes, aquí lo único que se pide es que sepan leer y escribir, entonces no tienen que saber nada, yo te voy a enseñar a cómo hacer tus búsquedas, esas búsquedas de información que tú te tienes que ligar a esa propia información para usarla, hacer cosas y después devolverla, pero esos son procesos, esas son tus competencias que tú estás desarrollando a lo largo de esa situación didáctica que yo te puse, usando la WebQuest en este caso como una estrategia e uso de contenidos que ya existen en la internet o que los modifico poquito o que los creo exprofeso, son 3 tipos de contenido y entonces al principio para que no tengan problemas es lo que ya existe. Yo conozco que tú hiciste un ensayo muy bonito sobre competencias de base para la formación de profesores, busco Leticia, está ahí, lo traigo, hacemos esa lectura, les propongo cosas, que lo modifiquen, que lo asuman, que lo discutan, que lo mejoren, que hagan un ensayo usando tu propio artículo, cosas por el estilo y a fin de cuentas está reproduciendo y esos productos me están asegurando que tú estás aprendiendo las competencias que yo quiero y a final de cuentas estamos haciendo, completando ese círculo de información y comunicación, que es con tecnología y aquí la tecnología pues es la conectividad a la internet, pero también la estrategia de uso que en ese caso sería el WebQuest, que es como una técnica, digamos

Leticia (0:10:24h): Sí, para recolectar información

Informante 9 (0:10:28h): Sí, para hacer todo eso, búsqueda, clasificación, selección, discriminación, recuperación, uso y socialización, publicación de información y si sabemos hacer eso, sabemos hacer todo

Leticia (0:10:37h): Entonces la rúbrica, se basa en esos criterios, el profesor ha sabido buscar la información....

Informante 9 (0:10:43h): Sí, sí, sí, si fuiste capaz de buscar la información... porque yo digo, la WebQuest se caracteriza porque no es hacerte que tú te pierdas o que naufragues en internet, sino yo ya hice previamente selección de ciertos artículos y otros contenidos y esos contenidos ya no te van a distraer a ti, tú vas y yo te digo aquí están las ligas, tú vas y los buscas y entonces tú haces cosas con lo que yo te propongo y eso es bien bonito y eso nos releva del problema que tienen otros profesores, de que se quejan de que mis estudiantes nada más hacen el copy-paste, pues sí porque no les decimos cómo, no es lo mismo que yo te pregunte a ti, tráeme información sobre la revolución francesa, a que te diga cuál es la importancia de la revolución francesa con respecto a la revolución mexicana o a la revolución rusa, cosas así que te planteen problemáticas, que te den más información y no únicamente cortar y pegar

Leticia (0:10:42h): Sí, que le focalices la atención en ciertos contenidos....

Informante 9 (0:10:45h): Que tú crees que son importantes, que no se van a perder, claro que los estudiantes son maravillosos y de repente te traen más cosas y eso es lo bonito, pero tú los tienes que dirigir y es un aprendizaje guiado por descubrimiento y entonces van integrando y después se da uno cuenta que ellos van a hacer búsquedas y van a hacer nuevas cosas y que pueden integrar más

información, que pueden criticar, y es lo que estábamos haciendo y es lo que se debe hacer, independientemente si eres enfermera, lingüística, antropólogo o geólogo o geofísico o lo que sea tienes que tener esa formación de base, no básica, que te permite caminar junto con la tecnología pero integrarla en tus propios procesos docentes o de aprendizaje o de Sí, es lo que hay que hacer

Leticia (0:12:34h): Entonces ¿realmente cree a lo mejor que este enfoque de más del desarrollo de habilidades más situacionales cree que provoca una cierta transformación en el currículo y en la enseñanza del docente?

Informante 9 (0:12:47h): Claro y así debe de ser y sobre todos con las nuevas.... Estamos en la... la gente dice en la sociedad del conocimiento, yo digo no, el conocimiento es algo que requiere que todos debemos todo y lo que tú sabes con lo que sabe y ella y todo el mundo, estamos en la sociedad del aprendizaje, cómo aprendes y cómo aprendes de una mejor manera, porque el conocimiento está y no nos cambia, ahora cómo aprendo es lo interesante, cómo quiero que aprendan mis estudiantes y como les vamos tallando el camino para que el aprendizaje sea más interesante, más lúdico, más intuitivo, más...

Leticia (0:13:22h): Sí, más atractivo

Informante 9 (0:13:23h): Más atractivo, pero también más transformador, que realmente me transforme y que no venga a repetir lo que hicieron 80 antes que yo u 800,

Leticia (0:13:30h): Claro

Informante 9 (0:13:31h): No se vale eso, entonces aquí hay diferentes estrategias o técnicas que yo puedo utilizar integrando de manera inteligente y racional las tecnologías de la información y la comunicación para que mis estudiantes hagan cosas maravillosas

Leticia (0:13:44h): Claro, y respecto por ejemplo a la evaluación que realiza de...

Informante 9 (0:13:50h): La evaluación mucho más libre, mucho más interesante, más atractiva ¿cómo te evalúas tú? Pero yo ni siquiera te voy a decir cómo, porque ya nosotros pactamos, hicimos un contrato escolar, hicimos ese contrato tú, yo y el grupo conmigo y les digo, la tarea es esta, las actividades esta, los recursos estos y las rúbricas son estas para su evaluación, si hiciste esto y esto y esto, entonces esta tanto, si no fuiste capaz de esto entonces tanto y así, entonces ellos dicen pues aquí estoy y yo lo que quiero pues es aprender más a hacer y quieren llegar al 100%

Leticia (0:14:24h): Y ¿hay buena aceptación del uso de rúbricas por parte del profesorado como por parte del alumnado?

Informante 9 (0:14:029h): Sí, claro, porque ahí se negocia, entonces decimos cómo ven y entonces ya queda esto estipulado. Si tu hiciste 29 búsquedas y le estragaste todo de las que yo te di, por lo menos hiciste las lecturas, entonces hiciste el 80% de lecturas, tanto, entonces ya no hay cosas por discutir, todo está previsto, todo está claro y todo está pactado

Leticia (0:14:53h): Y las rúbricas las diseñas tú o las diseñan conjuntamente

Informante 9 (0:14:56h): Sí, yo y luego se las muestro y les digo ¿qué les parece? Si sí, no, seremos capaces, podemos, porque no aquí quitas dos puntos, les subes acá y pues para hacerlo

Leticia (0:15:07h): O sea negociar la ponderación

Informante 9 (0:15:08h): Claro

Leticia (0:015:09h): O sea que a lo mejor dices, la búsqueda vale 20, pero yo prefiero que el resultado....

Informante 9 (0:15:13h): 35...

Leticia (0:15:14h): O 35...

Informante 9 (0:15:15h): Pero lo interesante es que tú los hagas co-participes de los procesos de evaluación, entonces se integran y se vuelven mucho más... de alguna manera hay un involucramiento en lo que están haciendo también en su evaluación y esa es la evaluación por parte mía, pero por parte de ellos, luego vienen una evaluación mía y por parte del grupo, entonces la suma de esos tres te puede llevar a algo, no importa tanto finalmente, digo que importa porque ellos se están dando cuenta de si fueron capaces, o qué tan capaces fueron y así tiene que ver con la competencia, en el 75% te falta el 25% para tener la competencia como está definida

Leticia (0:15:53h): Bien integrada

Informante 9 (0:15:54h): Pero bueno, eso me dice que voy bien, que voy en 75% y que la siguiente vez voy a poder tener 95 o el 100% de esa competencias desarrollada

Leticia (0:16:02h): Y cuántas rúbricas más o menos por cada una usted diseña, O sea diseña para autoevaluación, co-evaluación...

Informante 9 (0:16:11h): Las 3 siempre, pero ojo, pueden ir variando, como dijiste los porcentajes, le doy más peso a la búsqueda, porque yo quiero que ellos busquen, porque esa es una competencia de búsqueda, de selección, de clasificación, es una competencia de información, de búsqueda de información, clasificación, discriminación, todo eso tienen que saber y haciendo búsquedas bien hechas, entonces a lo mejor ahí estamos al principio y le doy un peso más y en esa situación, con esa situación didáctica creada expofeso ahí le doy un peso más a eso, en el siguiente ya saben buscar, le doy mucho más peso a la parte de análisis y crítica, por ejemplo y entonces ahí junto con ellos, bueno –Aquí le parece, no aquí no puede ir menos del 30% sino no lo van a hacer y tiene que ser diferente y tienen que sustentarlo desde el punto de vista teórico con estas cosas y si tu aparte pones más, entonces tanto y así

Leticia (0:17:08h): Y las 3 rúbricas que utiliza son distintas o es la misma que se aplica para...

Informante 9 (0:17:15h): No, diferentes

Leticia (0:17:16h): Diferentes, y entonces los criterios de evaluación los establece usted...

Informante 9 (0:17:18h): Desde el principio

Leticia (0:017:24h): Usted les va a decir, las rúbricas ellos las conocen desde el principio del proceso y todo el tiempo

Informante 9 (0:17:29h): Y todo el tiempo porque fíjate, en la entrada cuando muestro todo, aquí está, es la forma de trabajo, ¿qué les parece? Y además no la piensen ahorita, la próxima clase lo discutimos y entonces la próxima clase, si les conviene o no, queremos esto, o queremos que esto valga un poco más porque no sabemos esto, entonces se negocia la forma de evaluación, pero lo interesante es que ellos son coparticipes de esto y ellos saben que tiene un peso importante, porque van a autoevaluarse, pero el grupo

también es importante, entonces haces como un contrato con el grupo y entonces es mucho más interesante la forma de trabajo

Leticia (0:18:10h): Y luego entre las competencias que también evalúa, aparte del uso y la gestión de la información

Informante 9 (0:18:16h): El propio contenido...

Leticia (0:18:17h): El propio contenido que los alumnos producen

Informante 9 (0:18:20h): Desarrollan, claro, estamos hablando del cálculo, al cálculo infinitesimal, el concepto de límite, cómo lo entienden, cómo lo aprende, ejemplos, qué se yo, y aprender a hacer límites y cómo calcular límites en funciones matemáticas, si eso para ver entonces la parte de la evaluación si hiciste, yo te dejo 60 límites, entonces si tú los desarrollas hasta 55, tienes 10, si haces hasta 50 tienes 9 y así y si están bien y todo y además ojo, yo no lo evaluó todo, lo evalúan también tus compañeros

Leticia (0:18:57h): Y además de por ejemplo la evaluación del contenido más específico, también evalúa otras competencias, como puede ser el intercambio de información

Informante 9 (0:19:10h): Colaboración

Leticia (0:19:11h): Colaboración,

Informante 9 (0:19:13h): Cooperación

Leticia (0:19:14h): O incluso algún componente ético del uso del material

Informante 9 (0:19:16h): Sí, y eso se autorregula y eso como tú haces el contacto didáctico con ellos, ellos se dan cuenta de que las cosas son interesantes, poco a poco se van ayudando, forman comunidades, yo mismo decido, la principio los dejo libres, pero vamos a trabajar por equipos y es bien interesante para tener control y después cambiarnos de equipos y entonces aprendes, yo no quiero con ese compañero porque no me cae bien, pero de repente te fuerzo a que trabajes con él y a final de cuentas te das cuenta que el chavo tiene ciertas habilidades, competencias, capacidades más buenas que tú en ese sentido y aprendes a integrar, aprendes a cooperar a colaborar y a trabajar con la gente, la vida es eso, hay que trabajar todo en equipo porque no podemos hacer cosas solos

Leticia (0:19:59h): Y esa evaluación la hace explícita, me refiero hay un criterio de trabajo en equipo

Informante 9 (0:20:05h): Sí, y se discute, siempre, siempre y además los equipos se van rolando, porque si no imagínate, estás como mafia, ya sabemos que tú haces esto, tú haces aquel, somos los 4 y no, sino después, ahorita eres parte del equipo 1 y mañana eres parte del equipo 7 y además vas conociendo a tus propios compañeros y eso es bien interesante y ellos están de acuerdo y pues digo a lo mejor no les gusta, pero una semana trabajaron con gente que no les gusta pero se dan cuenta también que no les gusta porque, pero que también no era, eran prejuicios que tenían y que a final de cuentas pues es eso y que tenemos que prepararnos para trabajar en comunidad, comunidades que aprenden en comunidad, que quieren aprender en comunidad y eso desde la formación presencial, pero también se puede hacer eso... extender y hacerlo en virtual y es muy interesante

Leticia (0:20:56h): O sea que en definitiva no solamente se tienen en cuenta lo que es la evaluación de contenidos específicos, sino que ya también se agrupó como a contenidos más transversales o genéricos, porque el trabajo en equipo, la comunicación lingüística...

Informante 9 (0:21:12h): La cooperación o colaboración, claro

Leticia (0:21:14h): Entonces la innovación, ¿algunas competencias genéricas que usted también tenga en cuenta?

Informante 9 (0:21:20h): Pues al final siempre se plantea ¿y cómo mejoraríamos? Y entonces en esa manera se va a tarea y en como mejoraría hay cosas importantes, hay cosas que ni se te ocurren, a mí ni siquiera se me ocurren como profesor y ellos también se dan cuenta de que su innovación fue interesante y que son capaces de generar y tienen esa autoestima y tienen esa autoconfianza, lo hicieron como ejercicio pero pueden extrapolar a su vida diaria, a su trabajo, a sus cosas y son capaces y la vida es esto, entonces lo pueden ir haciendo

Leticia (0:21:52h): Y ¿ha probado a que ellos mismos por ejemplo hagan sus propias rúbricas?

Informante 9 (0:21:59h): Al final, en sus proyectos, porque bueno, depende de todo y depende del tiempo también, el proyecto, ellos generan y entonces como son docentes, también a sus propios estudiantes extrapolan esta actividad a sus propios estudiantes y es bien bonito, por ejemplo, te doy un ejemplo, yo doy clases, he dado clases a profesores de la facultad de medicina veterinaria y zootecnia y entonces no tienen muchas veces capacidades o competencias, no las han desarrollado para trabajar o integrar tecnologías de la comunicación y la información en sus docencias o sus proyectos de investigación o docencia y aprenden cosas como estas y al mismo tiempo las están

Leticia (0:22:43h): Implementando...

Informante 9 (0:22:44h): implementando con sus estudiantes porque son docentes y eso es bien bonito porque dicen, me ahorra muchísimo trabajo, al principio trabajo más y entonces empiezan las cosas y se forman comunidades

Leticia (0:22:55h): Y cree que el uso, por ejemplo, de la rúbrica o incluso esto es un poco como más innovadores ¿cree que es algo que empieza a introducirse poco a poco o todavía está en...?

Informante 9 (0:23:08h): Yo creo que ya está, por lo menos la gente ya las conoce

Leticia (0:23:12h): Las rúbricas

Informante 9 (0:23:13h): Las rúbricas sí, y eso indica que ellos pueden fabricar sus propias rúbricas y además al tratar de implementarlas sobre sus propios grupos, porque ahorita se están formando en el intermedio, están tomando capacitación o formación en áreas diferentes, entonces aquí está el intermedio y aquí cuando empieza el semestre empiezan a implementar lo que ya hicieron y van muy bien y se sienten muy contentos, incluso inventan formas de aprendizaje, por ejemplo a alguno se le ocurrió poner una cámara para ver si en el grupo funcionó o no, entonces ahí pueden tener un elemento de más para hacer una evaluación, dicen pues estuvimos trabajando, por qué sí, porque no, que pasó dónde se perdió la continuidad... cosas por el estilo

Leticia (0:23:53h): Entonces tienen formación sobre esos profesores que a usted le imparte capacitación y luego ellos la emplean en su clase y el impacto que tiene en su clase es... ¿lo conoces? ¿Están ellos motivados?

Informante 9 (0:24:13h): Están felices de haber aprendido esa técnica, por ejemplo e inmediatamente implementarla en su salón de clase, con sus propios estudiantes y les va a bien y quieren mejorar y

quieren hacer más cosas y si tienen otra clase, también dicen, lo voy a hacer para equinos 4, o para camarones 2, lo que sea, porque son diferentes áreas, entonces es bien interesante después, el profesor que trabajó con equinos dice – Pues mira, yo busqué este video de cómo operan las patas y no sé qué y cómo lo integra, pero bueno yo trabajo camarones y los camarones no sé qué, que del agua dulce y entonces siempre empiezan como a intercambiar la información de esas comunidades que se generan mientras se está pasando este proceso, que es bien interesante, que se vuelven comunidades de práctica en su momento y después bueno, se pueden desvanecer, pero hay algunas que siguen trabajando y los mismos profesores se dan cuenta y están como re-alimentando su propia práctica que ya paso, pero hay cosas nuevas y trabajamos por ejemplo con el aula virtual, entonces ellos también ya les enseño a usar el aula virtual y ellos como son docentes de la unam, tienen derecho a usar su aula virtual y esa aula virtual la extrapolan con sus propios estudiantes

Leticia (0:25:27h): Estudiantes...

Informante 9 (0:25:27h): Estudiantes y es bonito, porque están usando las cosas en muchísima más tecnología de la que nos imaginamos o la que conocemos y muchas veces no le estamos dando un uso adecuado, la estamos subutilizando

Leticia (0:25:41h): Pero ¿cree realmente que luego el profesorado en su clase, en su día a día, pues hace uso de estas innovaciones?

Informante 9 (0:25:48h): Sí, porque ya la aprendieron a usar y se dan cuenta de que ya aprendieron, es un poco más difícil en un principio, pero una vez que la aprenden y la implementan, se vuelve más fácil de controlar, más rica y que la puede ir mejorando en la medida en que esto vaya sucediendo

Leticia (0:26:06h): Y en su curso... de los profesores para...

Informante 9 (0:26:11h): Pues sí, porque es obligatorio

Leticia (0:26:16h): Ah, es obligatorio el curso de capacitación...

Informante 9 (0:26:19h): El curso de formación, sí

Leticia (0:26:21h): Ah, pero ¿no es obligatorio que hagan su curso, O sea si ellos tienen una lista de cursos y eligen no?

Informante 9 (0:26:26h): Pues sí, pero en general el que yo doy, no es, digo no me preocupa eso, porque ellos a mí me dicen ¿quieres dar un curso? Y yo digo bueno, entonces y es tan cautivo a los estudiantes, entonces no es que quieran, es que lo tienen que tomar

Leticia (0:26:41h): Claro, pero yo me refiero a que tengan la propia iniciativa

Informante 9 (0:26:46h): Ah, sí, ellos quieren mejorar y aprender a integrar técnicas

Leticia (0:26:49h): Sí que cree que la motivación existe ¿no?

Informante 9 (0:26:53h): Sí, de hacer mejores cursos y sobre todos porque son jóvenes, la mayoría son jóvenes

Leticia (0:26:56h): Ah, son jóvenes

Informante 9 (0:26:57h): La mayoría son muy jóvenes

Leticia (0:27:00h): Y respecto a los más veteranos, les cuesta más rescatarlos...

Informante 9 (0:27:05h): Sí, sí, hay gente que no... en general sí, yo diría sí. Los chavos tienen mucho más aliento... son más

Leticia (0:27:15h): Tienen más impulso

Informante 9 (0:27:17h): Más impulso, sí, pero los mayores, digo los que les gusta, se dedican y son buenísimos y habrá dos así que de repente pues ya están esperando su jubilación o algo, entonces como que no les importa tanto, no obstante, trabajan bien porque tienen como que...

Leticia (0:27:32h): Sí también, pero que la mayoría son gente...

Informante 9 (0:27:35h): Joven

Leticia (0:27:37h): Gente más joven...

Informante 9 (0:27:38h): Y los que toman los cursos son los jóvenes y todo están enfocado para los jóvenes

Leticia (0:27:42h): Entonces teniendo en cuenta que también la enseñanza, la docencia aquí en la universidad, pues no todos son jóvenes, la otra cara de la moneda, los más veteranos, ustedes creen que ¿se reciban en ese aspecto, utilizan una evaluación también alternativa y tal o...? ¿Qué opina usted de las situaciones...?

Informante 9 (0:28:07h): En la Universidad en general no, ha costado mucho trabajo, inclusive yo, digo yo me formé hace muchos años y fui de los pioneros en usar, integrar, de trabajar con estas cosas, yo hago robótica y siempre fui... y hasta la fecha... como mal visto en el sentido de que, cómo que la robótica, y la robótica, y la robótica pedagógica y esto va a venir a quitarnos el empleo y se van a preparar. Digo como no tienen un conocimiento importante o basto en lo que implican las analogías y que son, cómo se pueden explotar de manera inteligente y racional y todo, lúdica, amigable, transformadora, se le tiene3 miedo y como no quieren formarse pues entonces así como que desechan...

Leticia (0:28:50h): O sea hay cierta reticencia

Informante 9 (0:28:51h): Siempre,

Leticia (0:28:52h): Siempre ¿no?

Informante 9 (0:28:53h): Y bueno, entonces... ahorita por ejemplo, antes se pedía publicaciones, tus artículos, no sé qué y cuanto presupuesto atraes para tu universidad y ahora cuál es tu huella digital

Leticia (0:28:07h): Claro

Informante 9 (0:29:08h): Entonces qué pasa con eso, la gente ni siquiera sabe qué pasa con eso, digo ni siquiera sabe y estos qué me van a estar poniendo una huella, no tienen ni idea de lo que pasa, lo que pasa por ejemplo con el bigdata, que se pueden hacer la minería de datos, toda la información que tenemos y que hay a pasto, entonces cómo podemos realmente recuperarla y hacer cosas importantes con esa

información, pues ni siquiera sabemos, ni siquiera saben, ni siquiera saben que se pueden buscar cosas y generar patrones y esa información es valiosísima para hacer y estar planeando y hacer lo que sigue

Leticia (0:29:41h): Y cuál es el problema por ejemplo aquí en el profesorado para que la innovación no se extienda un poco más allá de las pequeñas comunidades, porque si no, no son tan pocas comunidades muy amplias, O sea son muchas pero son como focos de personas que están un poco más inquietas por la innovación y entonces como...

Informante 9 (0:30:06h): El problema, yo creo es que... digo, yo siento que... y no es privativo de México, yo he estado en otros países y lo veo y todo, la formación que reciben los que hacen este tipo de cosas, sobre todo los que trabajan con tecnología, a los que dan formación para tecnologías, no tienen una formación de base y entonces la tecnología avanza de manera vertiginosa, cambia cada dos tres meses, seis meses y de repente lo que tú pudiste aprender aquí, no lo aprendiste, no tienes los conocimientos de base, sí los básicos, pero lo básico ya pasó, entonces tú nunca entiendes y nunca tienes la seguridad de tener una buena comprensión de lo que implica y caminar junto a la tecnología, porque no estás bien formado, pero no porque seas malo, sino porque no te enseñaron y tener una buena comprensión, por ejemplo de base, como yo digo es entender qué pasa cuando tú estás trabajando con la máquina, qué está pasando, como... todo el mundo dice -sí trabajan binario y eso qué es, qué es binario, pero no es cierto, ni siquiera saben que es binario y cómo está traduciendo esto, en el imaginario todo el mundo se imagina una caja negra y quién sabe que pasa como si tuviera enanitos verdes ahí adentro, trabajando, moviendo y quien sabe que pasa y lo que me da a mí es lo que yo quiero

Leticia (0:31:21h): Moviendo...

Informante 9 (0:31:22h): Si tuviéramos una buena comprensión de cómo trabajado esto, pudiéramos extrapolar las ventajas de todo esto y así como hace búsquedas, hace clasificaciones, se pueden hacer y entonces en la medida en que yo conozca, puedo pedirles o solicitarles más cosas y si no soy yo el especialista, pero tengo buen conocimiento, por lo menos sé que pedir a los que se encargan de esto, hacer equipos y hacer mucho más rico mi experiencia en investigación, mi docencia, mi vida. Y no, todos trabajamos así, medio que entienden unos, unos tienen un imaginario mental diferente, si yo te pusiera 10 profesores, todos entienden los procesos de lo que pasa aquí de una manera diferente y ninguno está bien más que el que realmente conoce y entonces el que conoce bien, pues se da cuenta de qué puede pedir y que no puede pedir y qué es bueno y qué es malo, yo conocí gente y conoce gente que porque dice que ya pasó por la computadora el resultado es bueno, pero no saben que si tu metes basura, pues obtienes basura, pero ellos creen que provoque ya pasó por aquí y lo que sabe es bueno

Leticia (0:32:18h): O sea que es más un problema de capacitación...

Informante 9 (0:32:21h): De formación, de base

Leticia (0:32:22h): De conocimiento

Informante 9 (0:32:23h): De conocimiento, entonces si nos formaran, si nos agarraran... yo siento que la forma, la programación informática es fundamental, así como una competencia de base transversal, todos sabemos programar Leticia, todos, porque todos tenemos un problema, todos resolvemos problemas en nuestra vida y si yo te preguntara cuál fue tu algoritmo para que llegara aquí está mañana hasta donde estamos en todo lo que esperaste, digo, cómo hiciste desde la mañana para acá, que tú me describieras todo el conjunto de actividades, el proceso...

Leticia (0:33:00h): El proceso

Informante 9 (0:33:01h): El proceso, escribemelo, pero pues no sabemos, lo hacemos de manera automática, entonces esa automatización nos impide ver lo qué hay y programar es eso, tener un programa y resolverlo de la peor o de la mejor manera pero resolverlo

Leticia (0:33:11h): Claro

Informante 9 (0:33:12h): Y entonces si yo entendiera que la máquina igual, que la computación, todo es lo mismo, tengo un problema, lo veo y lo resuelvo instrucción por instrucción, paso a paso, eso me permitiría y me abriría en mi cabeza mi comprensión y mi entendimiento de lo que son los lenguajes de programación artificial y eso es informática y cómo los comparo con el lenguaje natural materno que es el español maravilloso, en ese sentido domino el español, pero también puedo dominar este lenguaje artificial y la gente tiene mucho miedo, cree que esto sólo es para los muy inteligentes y entonces no te metes y siempre por encimita, por... nunca te metes realmente a profundidad a comprender los procesos que subyacen aquí para que tú puedas extrapolarlo y sobre todo explicarlo a tus estudiantes, entonces sí, es así como muy rápido, por encimita y lo que sí es que yo me quedé en la versión 17 y ahorita vamos en 84

Leticia (0:34:06h): Claro

Informante 9 (0:34:07h): Y entonces ese es el gran problema, no hay una formación de base

Leticia (0:34:09h): Sí, no hay una actualización de los docentes

Informante 9 (0:34:11h): Pero si tú te formas bien y te vas, ya a la actualización puede ser auto asistida y por ti mismo y sobre todo con los cursos que hay ahora, con los famosos MUC y todo, digo es impresionante, puedes aprender desde cómo hacer un peinado hasta cómo diseñar nuevas computadoras, y gratuitos, entonces cómo accesos, cómo te metes, cómo buscas, cómo puedes, cómo buscas y cómo seleccionas tus cursos, pues esa es una...

Leticia (0:34:41h): Competencias

Informante 9 (0:34:42h): Competencia que la tienes que desarrollar, pero no todo el mundo la ha desarrollado y los que la desarrollan muchas veces ni siquiera saben que la tienen y la hacen porque ni siquiera saben que es una competencia y otros que ni siquiera saben que nos aben y entonces es un problema

Leticia (0:34:52h): Y el profesorado que implementa esta nueva tecnología hace una evaluación transparente y explícita sobre los procesos, O sea le consta que luego evalúan un poco la misma dinámica que usted, con rúbricas y tal

Informante 9 (0:35:11h): Claro, y mejoran y dan la oportunidad, entonces fíjate, todo el mundo le tiene miedo al proceso de evaluación, pero evaluar que quiere decir, corregir trayectorias de enseñanza y aprendizaje sí y sólo sí hay necesidad, pero.... Ahora la evaluación van a pensar que no sé, que no puedo o que no... entonces digo pues cómo vas, a lo mejor ni siquiera vas muy bien, a lo mejor ni siquiera necesitas corregir sobre todo con los estudiantes, pues cómo vas, por lo menos saber que vas bien o que vas mal y si vas mal pues echarle los kilos para que esto funcione, pero tienes miedo porque siempre tienen un carácter punitivo, te quitan, te sacan, te corta, ya para afuera y eso es lo que da miedo, entonces si tu integraras de una manera diferente la evaluación dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el principio, ni problemas tienes. Desde el principio tú me dices, si tú haces tus lecturas y haces estas tareas, ves aquí, está esto y esto y esto, el 85% me ve, entonces lo voy a hacer y ya sé, pero el

profesor no me va a salir con cosas nuevas, porque no hiciste esto... aquí está todo circulado como un contrato y es ese contrato didáctico

Leticia (0:36:17h): Claro, pero ¿aparte por ejemplo de las actividades que usted realiza por ejemplo por lo de la WebQuest en su clase, qué otro tipo de actividades también desarrolla con sus estudiantes?

Informante 9 (0:36:27h): Digo, de análisis sobre lecturas, por ejemplo, de libros, pero libro que tienen que ver... y también otros libros que ni siquiera tienen que ver con el tema, por ejemplo, yo trabajo con tecnologías y les doy cuestiona de filosofía de la tecnología, es tan importante que entiendan ellos esas cosas y que pasa con la inteligencia colectiva, ellos tienen que darse cuenta que hay muchísimas cosas, hay material, material hay muchísimo

Leticia (0:36:55h): Y esa actividad de que usted le plantea que tiene un carácter competencial y situacional, es decir, que por ejemplo, parten de un problema o...

Informante 9 (0:37:05h): Claro

Leticia (0:37:06h): Están contextualizadas esas actividades

Informante 9 (0:37:07h): Claro, por ejemplo, a nuestro problema, estábamos ... nuestro problema es definir que son los procesos tecno-pedagógicos, tecno de tecnología y pedagógicos como... digo y si la tecnología es más importante que la pedagogía y llegar a discutir porque no y que son igual de importantes y que la tecnología igual que los procesos de enseñanza y aprendizaje tienen sus dimensiones epistemológicas y económicas y todo eso y cómo las empatados, las inmersiones de los procesos de enseñanza y aprendizaje con las tecnológicas y eso es importante

Leticia (0:37:45h): Y eso lo hacen mediante clases, O sea actividades...

Informante 9 (0:37:47h): Con lecturas y con problemas lanzados y con situaciones expofeso para que vayan viendo cómo las resuelven

Leticia (0:37:55h): O sea que usted le plantea problemas y ellos realmente...

Informante 9 (0:37:58h): Vamos a ver, porque todo el mundo, por ejemplo los pedagogos dicen no, la pedagogía va... y los tecnólogos... pues ni tecnología, O sea por qué...

Leticia (0:38:07h): Hacen un grupo de discusión

Informante 9 (0:38:09h): Claro, sí

Leticia (0:38:10h): Y priorizan el foro

Informante 9 (0:38:1h): Claro y hay estudiantes que están en línea, que están atentos porque no pueden venir, están en Chiapas, están en Zacatecas, están en Francia, en argentina, entonces todos ellos también están cooperando y colaborando con la institución y es bien interesante y se forman verdaderamente las comunidades, independientemente de mi como docente, de repente yo no puedo llegar y ahí está el grupo y el grupo abre los espacios y están trabajando, no porque yo no esté no pasa nada y entonces ahí está la comunidad está formada para esto en especial

Leticia (0:38:43h): Y usted por ejemplo, cuando se establece suma actividad de debate o una actividad de foro, u otro tipo de actividad lo evalúa explícitamente

Informante 9 (0:38:54h): Sí, y al final decimos que pasó y qué nos gustó y porqué sí y porque no y que no debemos volver a hacer

Leticia (0:39:00h): Pero el profesor no tiene en cuenta por ejemplo, el nivel de participación de las... no sé, del alumnado... ¿hace explícita esa evaluación de esas actividades más abiertas?

Informante 9 (0:39:14h): Sí, al final se tiene que decir qué paso y así como le periodo vamos bien, vamos mal, qué está pasando y sobre todo ellos mismo dicen esto no está funcionando o esto no pasó o sí paso o de esto no queremos más porque nos lleva mucho tiempo y ahí se vuelve interesante y ellos tienen la voz, es un seminario, todos participan

Leticia (0:39:35h): Y además de las rúbricas utilizan ustedes otro tipo de sistema de evaluación, no sé, a parte de los ensayos, que también los evalúan a ellos, por ejemplo ¿los ensayos los evalúa también con rúbrica?

Informante 9 (0:39:53h): Se vuelven las 3 formas, el ensayo se deja, el estudiante me va a evaluar su propio ensayo, el estudiante le va a pasar el ensayo a otro estudiante y después yo voy a verlo y hay tres y a final de cuentas casi concuerda y al final eso es bien bonito porque ellos se están dando cuenta que también y que yo soy capaz de autoevaluarme y que yo tengo que ser ético y tengo que ser responsable y aquí no lo hice también o lo hice muy bien y estoy muy contento

Leticia (0:40:21h): Sí, que se autorregulan ellos mismos

Informante 9 (0:40:23h): Y es bien bonito y ni siquiera me tengo que meter yo tanto, ya al final les digo, pues ya tienes las dos calificaciones y están bien, la tuya y la del compañero, la del grupo es bien maravilloso, ya lo mío nada más para ratificar, pero en general muy bien

Leticia (0:40:39h): Sí. Y luego ¿tienen otro instrumento de evaluación alternativo? ¿También utiliza exámenes u otro tipo de instrumentos?

Informante 9 (0:40:49h): No, no, no, yo creo que los ensayos y los proyectos y ahí me doy cuenta de lo que pasó y se regula, yo me doy cuenta si al final ellos consiguieron el concepto cuando siento que ellos a través de toda la trayectoria que hicieron para enseñar su proyecto, que es lo interesante

Leticia (0:41:08h): Y esos proyectos están evaluados con rúbricas también ¿no?

Informante 9 (0:41:10h): También y al mismo tiempo... O sea son recursivos, con las tres partes todo el tiempo y es bien bonito, porque ni siquiera.... Se va dando de manera tan natural, ni siquiera tienes que estar tu preocupado, ni pendiente, ni tú como estudiante ni yo como docente de la evaluación, la evaluación es un elemento de más dentro de los procesos y no es el final y no es el que decide y el que se lleva al final la evaluación, es todo el tiempo y en forma diferente

Leticia (0:41:37h): Y por ejemplo ¿usted las rúbricas que utiliza las valida o las comparte con los compañeros?

Informante 9 (0:41:43h): Todo el tiempo

Leticia (0:42:46h): O sea por ejemplo ¿usted diseña la rúbrica y por ejemplo se la pasa a otro compañero y el compañero evalúa la rúbrica?

Informante 9 (0:41:57h): Con los el grupo porque son con los que estamos trabajando y a lo mejor hoy alguien dijo, denme más tiempo en la semana que entra yo doy mi apreciación sobre esto y pues no estoy en principio de acuerdo y pues vamos a ver qué pasa y se da un espacio y se regula, se ventila todo

Leticia (0:42:16h): Y por ejemplo las rubricas que utilizan durante el proceso ¿cómo da usted la retroalimentación? O sea puntual la rúbrica y se la entrega o cómo...

Informante 9 (0:42:27h): Sí, todo el tiempo y ellos mismos, por ejemplo ellos llegaron al 75% o al 85% yo lo veo y digo, si en efecto, o no, aquí pasó esto y a ver qué y punto por punto

Leticia (0:42:41h): Y ¿hay rúbricas pues de mitad de curso o luego también hay rúbricas de final o las rúbricas sólo se presentan al final?

Informante 9 (0:42:48h): No, todo... si algo no está funcionando ellos lo van a denunciar luego, luego, van a decir – Aquí algo está pasando y yo no estoy pudiendo completar el primer punto, porque la rúbrica todo el tiempo está dentro del mismo sistema y ahí yo me doy cuenta, digo, estoy siguiendo cómo van mis avances, me doy cuenta que en el punto 1 no estoy cumpliendo, entonces alto, algo está pasando, algo no estoy recibiendo, nadie me está retroalimentando, entonces sobre ese punto lo modificamos o lo vemos

Leticia (0:43:17h): O sea que realmente hay retroalimentación constante

Informante 9 (0:43:20h): Todo el tiempo

Leticia (0:43:20h): Y considera que la rúbrica es un elemento ya bastante innovador...

Informante 9 (0:43:24h): Sí y además continuo

Leticia (0:43:25h): Continuo

Informante 9 (0:43:26h): No es discreto, no es ni al principio, ni a la mitad, ni cada dos semanas o al mes o al final del semestre, sino es todo el tiempo y tiene un espacio

Leticia (0:43:36h): Y considera por ejemplo, porque tiene ¿la rúbrica le plantea algún inconveniente?

Informante 9 (0:43:042h): No, porque la discutimos y ellos van a decir –Bueno y al final, ya con esto nos quedamos y con esto cada uno y ya

Leticia (0:43:50h): Y ¿cree que ese diseño es complejo?

Informante 9 (0:43:52h): No, es muy bonito y sencillo y vuelvo a repetir, la evaluación no tiene por qué ser punitiva, ni descalificadora, al contrario es una evaluación integra que te está diciendo si te estás acercando o alejando o que vas en la línea de la trayectoria de creación del conocimiento

Leticia (0:44:09h): Pero me refiero por ejemplo si cree que al profesorado le resulta difícil

Informante 9 (0:44:16h): No y ellos generan cosas inclusive hasta mucho más complejas, más novedosas que la que yo propongo en un principio, son profesores

Leticia (0:44:023h): Claro, pero por ejemplo en otras entrevistas que he realizado, sí encuentro que a veces cuando se le plantea a un profesor el diseño de una rúbrica, sí le cuesta definir los criterios y bueno....

Informante 9 (0:44:035h): No porque yo tengo muy claro lo que tienen que aprender en mi materia y no es negociable, el contenido es lo que doy y si cambio de contenido pues entonces estoy dando otra cosa, entonces hay objetivos y los alumnos tienen que aprender esto y esto y esto para que pueda yo estar seguro que estoy evaluando lo que estamos aprendiendo, lo que estamos estudiando y no otra cosa

Leticia (0:44:56h): Pero, por ejemplo, cuando los profesores van a implementar la metodología que usted les ha enseñado, las rúbricas y tal, cuando han ido a elaborar la rúbrica...

Informante 9 (0:45:04h): Mejoran...

Leticia (0:45:05h): Pero los docente no le han dicho nunca –Ah me está costando hacer la rúbrica o...

Informante 9 (0:45:12h): No porque ellos negocian así como yo le hago con ellos, ellos con sus propios estudiantes y ellos saben que también debe haber objetivos que tienen que cumplir para poder dar el contenido

Leticia (0:45:22h): O sea me dice que esos profesores, realmente pues que no les cuesta hacer la rúbrica porque ¿lo hacen entre los estudiantes y el profesor?

Informante 9 (0:45:30h): y porque conocen ellos los requisitos para poder pasar sus materia y ahí los objetivos tienen que cumplir muy claramente, y esto nada más de la estrategia es diferente, es innovadora, donde integra la rúbrica para... y no afinar, salgo yo con un examen que ni siquiera tenía que ver con el contenido que yo le estoy enseñando

Leticia (0:45:48h): Y esos profesores a los que usted capacita, aparte de utilizar rúbricas, ¿utilizan otros sistemas de evaluación alternativa o situacional?

Informante 9 (0:45:57h): En ese caso no, porque lo que se pretende es utilizar esa estrategia de... uso de contenidos digitales y en esos contenidos, la rúbrica es una parte fundamental para la evaluación, que es un elemento además dentro de esta estrategia y así como está la WebQuest puede haber otras cosas, pero la rúbrica es importante y es como adelantar, es como un contrato, adelantarme –Tú me debes esto o te comprometes a esto, entonces tú dices –Sí, sí puedo o no... entonces al final dices pus no, bueno pues cumplí esto y esto y estoy y hasta aquí llegué y viene toda tu evaluación, ahora tú ya como hiciste, cómo te ve el grupo y cómo te veo yo

Leticia (0:46:42h): Y no le encuentra inconvenientes al uso de rubricas, porque por ejemplo, es España la rúbrica da mucho trabajo al docente, sobre todo cuando son grupos como muy grandes, entonces tener una rúbrica, tener en cuenta una rúbrica, individualizar...

Informante 9 (0:46:59h): Pero fíjate, la rúbrica es para todo el grupo y tienen que cumplir, por eso trabajan por equipos, entonces yo las separo en 4 partes, por ejemplo 1, la parte metodológica, la parte de búsqueda de información, la parte de aplicación, la parte de crítica y todo para poder sacar su producto y si cumplieron pues adelante, lo que sigue

Leticia (0:47:19h): Claro, que evalúan por grupos, que tampoco utilizan una rúbrica para cada persona

Informante 9 (0:47:23h): No, y es mucho más rico, entonces el grupo 4 también será evaluado por el grupo 11 o por el grupo 3 y eso es bien interesante, es mucho más rico, es mucho más honesto, más justo, más ... justo

Leticia (0:47:37h): Y luego hay una evaluación individual...

Informante 9 (0:47:40h): Entre pares

Leticia (0:47:41h): Entre pares y luego hay una individualizada o ¿no la contempla?

Informante 9 (0:47:44h): Sí, siempre él tiene que verse con sus propios ojos y ya autocriticarse es la individual, luego viene la del grupo y viene la mía

Leticia (0:47:50h): Y luego viene la suya, vale, vale

Informante 9 (0:47:56h): Y eso es bien bonito, como yo te digo, a veces las dos concuerdan y lo mío sólo es como para ratificar y yo ni digo nada, perfecto porque sí está ajustando lo que estos dos están diciendo, yo les estoy enseñando a ellos a autoevaluarse, a ser consistentes, a ser éticos, responsables de su propio conocimiento, de su propio aprendizaje

Leticia (0:48:16h): Me dice que no encuentra resistencia con el profesorado ¿no le parecen muy complejos el uso de rúbricas?

Informante 9 (0:48:21h): No porque son las 4 partes, como puntos, hiciste esto, y esto y esto y si esto, entonces esto y tú ya sabes cómo vas, si te conformas con pasar o te conformas con tener una buena evaluación, que les gusta

Leticia (0:48:38h): Y esos profesores que está usted formando, luego cuando llegan a su clase, ellos aprenden a diseñar rúbricas

Informante 9 (0:48:47h): Sí, además ellos pueden quitar o meter porque son especialistas del tema, por ejemplo equinos 8, yo de equinos 8 no sé nada, ellos tienen que... si operaron así, no sé qué, entonces sí hicieron el previo, no sé qué, con la radiografía para pata de caballo tal, si no lo hicieron, tal, O sea ellos tienen situaciones específicas que es cuando es más trabajo, ya cuando lo tienen es más fácil de evaluar

Leticia (0:49:13h): Y usted que por ejemplo, si no tuviera esa formación inicial, sería igual de fácil realizar las rúbricas

Informante 9 (0:49:20h): No, no

Leticia (0:49:22h): O sea ¿necesitan una formación específica para su diseño?

Informante 9 (0:49:25h): Y sobre todo en plantear y ver la que funciona conmigo y después cómo la extrapolo

Leticia (0:49:30h): O sea que la pilotean con ellos

Informante 9 (0:49:33h): Con ellos

Leticia (0:49:36h): Y luego ellos la aplican

Informante 9 (0:49:36h): Y hasta mejoran, son los que conocen y dicen, bueno es que aquí ellos pueden pasar esto y esto y entonces ponen dentro la rúbrica hay como un candado para que realmente salten y vean que el objetivo se esté cumpliendo

Leticia (0:49:49h): Y por ejemplo, usted diseña las rúbricas ad-hoc o a veces coge rúbricas de internet

Informante 9 (0:49:55h): No, con respecto a lo que yo hago y son cosas nuevas y diferentes y muy puntuales de lo que yo estoy enseñando, no tiene nada que ver con otras cosas, a mí lo que me encanta es la lectura, la crítica y sobre todo que sean capaces de hacer ensayos, un ensayo para mí es muy importante y pueden responder cuestionarios, pueden hacer cosas, pero que sean capaces de sustentar lo que están diciendo

Leticia (0:59:22h): Y ¿se ha planteado evaluar con rúbricas otro tipo de situaciones a parte del uso de las TIC?

Informante 9 (0:50:31h): Sí, valdría la pena, claro

Leticia (0:50:34h): Se ha planteado evaluar una práctica que tengan que hacer los alumnos fuera o una entrevista que... los contenidos que usted imparte, aparte del uso de las tecnologías, utiliza usted las rúbricas para evaluar otro tipo de actividades?

Informante 9 (0:50:51h): Yo por ejemplo yo doy seminarios de estadística con rúbricas y entonces veo si usaron el método de mínimos... de cuadrados múltiples generalizados, si usaron tanto, si usaron otro método tanto y así, depende de lo que sea, y ahí se estipula muy claramente, si encontraron el coeficiente de máxima reducción, tanto, si no lo encontraron, tanto, si dijeron que el sesgo era no sé qué, tanto y así, es una manera mucho más interesante

Leticia (0:51:18h): Y a parte de evaluar contenido teórico, también evalúa contenido más...

Informante 9 (0:51:24h): Práctico

Leticia (0:51:26h): Práctico, ¿más basado en un problema, en una situación?

Informante 9 (0:51:27h): Claro, claro, y cómo lo resolvieron

Leticia (0:51:28h): Y como lo resolvieron. Y cuando usted presenta la rúbrica a sus alumnos, hay alguna vez algún tipo de resistencia o

Informante 9 (0:51:45h): Sí, bueno dicen estamos empezando a aprender, esto no nos conviene o esto tiene una carga muy fuerte en porcentaje, porque el 25% si ni siquiera sabemos cómo, vamos a ver cómo, vamos a ver aquí tal porcentaje, pero les digo, no, esto es lo más importante porque necesito que aprendan esto, vamos a ver y entonces aquí... se negocia y al final todo el mundo tiene que estar claro de que la rúbrica es esta y sólo esta, es el sello, es el contrato que hacemos

Leticia (0:52:11h): Y más o menos todo el mundo está a favor del uso de la rúbrica o a veces ha encontrado...

Informante 9 (0:52:17h): Sí, no, porque somos docentes y ya no hay sorpresas, todo está muy definido, todo está muy planeado, claro que digo, pues pasan cosas, pero la planeación se tiene que hacer y hay que ser flexibles dentro de lo que está pasando, pero al final de cuentas, por lo menos en la evaluación se tiene claridad de que es lo que va a pasar y es un contrato y no es otro, porque yo te voy a exigir esto y después me sales con que otra cosa, pues no. Y hay muchos problemas en la evaluación porque usted dijo que era 3 exámenes y nos hizo 5 o porqué 5 o porque al final dijo que valía más el final, pues no... todo tiene que estar muy claro, desde la situación didáctica hasta la problemática a la que ellos son confrontados, que a todo el mundo le quede claro, porque si no tú haces una cosa y tú entiendes otra cosa, entonces tiene que estar muy claro, una vez que esté clara la consigna y la tarea para revisar

Leticia (0:53:18h): Usted cree que la rúbrica debe complementarse con otro planteamiento de evaluación o ella misma se vale...

Informante 9 (0:53:25h): Dentro de la propia rúbrica, puede ser auto contenida y ahí pongo por ejemplo el valor fundamental, si fueron capaces de realizar el proyecto y probarlo, vale un 40 o 45% y si no, pero que todo quede ahí, O sea no puedo salirme porque sería como dos tipos de evaluación y entonces como que.... Y además ojo, esto puede ir... todo el mundo va siguiendo y entonces como que hay una parte correspondiente al proceso que se va siguiendo, entonces ellos van viendo que se va avanzando porque la rúbrica tienen todo el tiempo presente y ya también dieron cuenta de esa parte y al final también les queda esto, pues haz un esfuerzo más para entenderlo y llegar a cubrir sus objetivos educativos

Leticia (0:54:10h): Por ejemplo, en la evaluación que hace usted con las rúbricas, por ejemplo, evalúa contenidos como más... cree que tiene cabida evaluar la creatividad o evaluar la...

Informante 9 (0:54:23h): Claro, en los proyectos que presentan es bien interesantes y ahí hay que explicar, el grupo dice, inclusive en la evaluación grupal a lo mejor, el mejor fue el equipo 8 y porque, porque esto y además, a pues sí el equipo 8 y ahí tienen un ejemplo

Leticia (0:54:38h): Entonces por ejemplo, incluye indicadores que a lo mejor no son tan a veces a primera vista amables, porque por ejemplo, se puede evaluar el carácter innovador de un proyecto, pero muchas veces nos planteamos ¿cómo evaluamos el carácter innovador? Es a veces un poco subjetivo, usted cree que la rúbrica tiene cabida a esos contenidos...

Informante 9 (0:55:00h): Claro y depende de nosotros, de cómo la ampliamos y de cómo la abrimos y de cómo la exponemos ante el grupo, porque no se vale que salgamos con que aquí lo salto y este va a ser de parte mía, no, ellos tienen que estar de acuerdo si sí o si no y bueno son inteligentes como para darse cuenta, si hicieron un proyecto innovador, pero es poco viable, no es susceptible de ser masificado o generalizado, entonces no...

Leticia (0:55:25h): Y no puede usted definir un poco, porque a lo mejor si tiene un concepto de lo que es la innovación, no sé, pues la innovación es que... tal vez... y luego a veces la definición que tienen los alumnos de innovación es otra, a veces esos criterios chocan o más o menos

Informante 9 (0:55:43h): No, porque yo digo que es como un conjunto, y la gente, es como todo... no podemos al final y es como un poco a la educación tradicional, de que es un peso fuerte y con eso determinas si pasas o no, si aprendiste o no, si pasaste el examen final, final, final y de depender nunca hice tarea, nunca hice nada. Yo creo que aquí lo que nos permite la rúbrica justamente es ir caminando junto con y como son tus avances dentro de tus procesos dentro del cumplimiento de objetivos educativos, entonces tú los vas teniendo poco a poco y al final tampoco importa tanto el proyecto que lo hiciste, pero que sea tan innovador, pero tan generalizable o tan masificable, digo hay este como equilibrio que se va dando y que el propio grupo lo va a definir

Leticia (0:56:30h): Claro, por ejemplo a veces me he encontrado...con muchos profesores, y me encuentro pues que los contenidos un poco más abstractos, más difíciles de recoger, por ejemplo si un alumno fue atendido a un comportamiento ético en tal situación, hay veces que los profesores plantean pues cómo evaluó lo de la ética que es algo que no es tan palpable como si sabes sumar dos más dos, que el resultado te lo da, en este sentido que el resultado no se ve tan visible

Informante 9 (0:57:06h): Tan palpable

Leticia (0:57:08h): Sí, tan palpable ¿ustedes cree que las rúbricas solucionan ese tipo de evaluación subjetiva?

Informante 9 (0:57:12h): Sí, y si yo fuera profesor de ética, les plantearía problemas éticos y por qué y cómo lo justifican y la mejor solución desde el punto de vista ético, responsable y todo lo que tiene que ver con la parte ética y pues para eso estamos estudiando y ver qué implica la ética y luego no confundirla con la moral y cosas por el estilo y entonces, si tenemos muy claro definidos, ellos tienen que resolver el problema y al principio puede ser que se vayan por otro lado, pero al final de cuentas no tomaron en cuenta de la parte ética desde el punto de vista como debe de ser y t ata, pues es eso y la solución tuvo que haber sido esa y no está, entonces no están aplicando bien y cuidado, ahí no lo resolvieron y eso es interesante, porque justamente da pie a construir el concepto propio de lo que es la ética y cómo están en un problema muy práctico y que tú los puedes diseñar y a final de cuentas te diste cuenta que no aprendieron justamente la parte abstracta de la ética porque no lo pusieron y resolver de esta manera, y habrá un grupo que si lo tenga y vas a decir por qué y qué les pongo

Leticia (0:58:47h): Entonces cree que sí queda también resuelto el contenido un poco más trasfondo

Informante 9 (0:58:52h): Sí

Leticia (0:58:53h): Que a lo mejor un examen...

Informante 9 (0:58:54h): Es mucho trabajo

Leticia (0:58:55h): No lo refleja...

Informante 9 (0:58:56h): Es mucho trabajo de parte del profesor, pero justamente el profesor tiene que estar, es el que sabe el contenido, el dueño del contenido y es el que puede plantear o no una situación en donde se refleje realmente la capacidad del estudiante para ver si está o no, si está implementando todos los registros que tienen que ver con el concepto de la propia ética y es un problema que le va a costar trabajo, pero a priori tiene que ver qué está pasando, lo pone y a ver cómo lo resuelve y de que usa... ya dice pues lo hicieron bien o lo hicieron mal, pro ni siquiera yo, lo plantea ante grupo, yo los veo y digo, está bien, está mal. El equipo 4 y el 8 exponen y quién está de acuerdo y ahí que se vea y entonces porque si no... y yo ir llevando la dirección un poco de hacia dónde o porque está bien o porque está mal y que ellos se den cuenta

Leticia (0:59:46h): Entonces usted tiene implementación de sus profesores a los que usted capacita para el uso...

Informante 9 (0:59:52h): Y que hacen cosas hasta mejores

Leticia (0:59:53h): Hacen cosas mejores

Informante 9 (0:59:56h): Sí, hasta mejores, hay unos bien jóvenes, porque yo ni había pensando por ahí y resulta que mira... ah que interesante, muy bien y ni siquiera lo había pensado, nunca se me hubiera ocurrido, no obstante, ellos están haciendo cosas mucho más creativas, mucho más innovadoras

Leticia (1:00:20h): Claro, y estos profesores que son más jóvenes lo que utilizan estás rúbricas, ellos también utilizan otros sistemas de evaluación como portafolio ¿conoces sus sistemas de evaluación?

Informante 9 (1:00:32h): Pues déjate que sí, porque por ejemplo, dentro de la tecnología yo lo que hablo es la propia... la propia... yo les enseño a los estudiantes a hacer las WebQuest, pero las WebQuesta

siempre tengo que tener una bolsa en dónde guardarlas y esa bolsa es un blog o una página o algo, pero es un blog, y eso blog a final de cuentas se convierte en un portafolios donde está toda la evidencia que ellos están aprendiendo y tú metes en el portafolio lo que tú necesitas, si tú me preguntas ¿qué tengo en mi portafolio? En mi portafolio yo tengo lo que necesito para hoy, una chequera porque tengo que ir al banco, sino hubiera ido al banco no la traigo y traigo no sé qué y no sé cuánto y entonces en el portafolio traigo lo que necesito y lo que para mí es importante para mi vida de hoy o para todos los días... entonces ellos van ir metiendo y basando en la constancia digital, en el blog, de lo que es su WebQuest, cómo la resolvieron, una, dos, tres, n situaciones, a final de cuentas yo saco tres y le digo ¿cuáles son tus evidencias? ¿Qué es lo que más te impactó? Y esa depuración, me dicen, la versión 1, la 8 y la 11

Leticia (1:01:44h): O sea que realmente también evalúa su blog

Informante 9 (1:01:46h): Por supuesto, pero el blog se vuelve lo que yo quiero y lo que yo quiero es un portafolios, en se portafolios está toda la evidencia de lo que yo quiero, pero ojo, el blog ... el portfolios puede ser el blog y entonces hay una especie como de que no sabes en qué etapa estás, pero a final de cuentas todo es digital y tu tienes y depuras tanto como tú vayas aprendiendo, así como tus búsquedas y por eso es importante las competencias de búsqueda, selección, clasificación, discriminación de información, información lo que ya no me sirve, lo que sí tengo, así como limpias tu casa, de repente sacas esto y dices, ya no me lo pongo ni me lo quiero poner, para afuera, para afuera, esto lo ves, no pues este sí lo ocupo en una fiesta de disfraces y lo ocupas y entonces está diciendo quien eres y qué es lo que te sirve y cómo te comportas y es bien bonito eso del portafolios

Leticia (1:02:39h): Y por ejemplo, utiliza un foro para evaluar...

Informante 9 (1:02:43h): Y el folder, maravilloso. Y ojo en el foro

Leticia (1:02:45h): Y ¿le evalúa también en el foro?

Informante 9 (1:02:48h): Por supuesto y en el foro también me critican, porque en el foro me hago chiquito, quiere decir que me desaparezco, ellos están esperando... y a ver que dice el profesor y me desaparezco y de depender dice es que el profesor justamente les estoy dando, ni siquiera se dan cuenta que les estoy dando oportunidad de que si no está el profesor, qué, paró la clase?, entonces ellos tienen que seguir y de repente ellos necesitan el bautizo, que te digan sí ya estás, no, ellos tienen que aprender y de repente se dan cuenta y ni siquiera se los tengo que decir yo y después discutimos eso y eso ellos lo van a extrapolar a su propia clase para que hagan un foro sea algo interesante, pero el foro no es lo que yo diga, porque todo el mundo esperando que yo digo y después es... ah! Como dijo el profesor... no, yo ni siquiera aparezco

Leticia (1:03:34h): Y cómo evalúa la participación de los profesores en el foro, tiene usted una rúbrica o lo hace por...

Informante 9 (1:03:39h): Desde un principio queda claro qué es un foro, quienes participan y no se vale que te digan ah, pues estoy de acuerdo con Leticia porque sí la rúbrica es muy importante como sistema innovador de innovación, no, tiene que ser algo diferente a lo que tú dijiste, pero sustentado con cosas y para eso te voy a dar el instrumento y tú te tienes que hacer tus lecturas, tus búsquedas y todo, pero puedes combinar, puedes meter, si combinamos, metemos, entonces es empezar a hacer, es crecer y eso es interesante

Leticia (1:04:10h): Pero ellos tienen que intervenir dos veces o...

Informante 9 (1:04:14h): No, no necesariamente, sino es como estar controlándole el número de...

Leticia (1:04:20h): Pero, por ejemplo, si usted no evalúa el foro, el foro....

Informante 9 (1:04:24h): El foro tiene que ser, es una parte importante dentro de la rúbrica y el foro usa el 10%, es importante y ahí hay

Leticia (1:04:31h): Ah, usted da un tanto por ciento al uso del foro

Informante 9 (1:04:35h): Claro, y entonces en foro el que no participa tiene un 100 menos 10, sí y sólo sí cumplió con todo lo demás

Leticia (1:04:45h): Utiliza el foro, el blog, luego utiliza las rúbricas de las WebQuest y bueno, la verdad usa tantos recursos

Informante 9 (1:04:56h): Pero es que fíjate que si tú te das cuenta, tú puedes compartir el blog, lo conviertes en tu portafolios, y si haces un portafolios puedes meter ahí mismo un blog y puedes hacer muchas cosas, O sea tú puedes saltar al mundo y puedes tener tu huella digital desde donde tú quieras, como tú quieras y la tecnología se presta. Lo interesante es cómo lo haces y qué metes ahí y cómo vas depurando lo que tú estás haciendo, es muy interesante porque al final de cuentas es tu huella y ahorita lo que te piden ya no es cuánto publicas, o no sé qué, la publicación está aquí, en el momento que... tú con tu producción y trabajos y sometiéndolo al grupo donde estás, este primer aprendizaje ... ya te está diciendo si sí o si no, y que tan vista eres o no eres y eso es bien interesante y son nuevas formas de evaluación, nuevas formas de publicitación, de construcción de estrategia, nuevas formas de explotación de uso de tecnología integrada a lo que yo quiero estudiar, entonces en el fondo a mí no me importa tanto el blog, pero es importante, es importante porque estoy estudiando el concepto de ética, que es bien bonito

Leticia (1:06:12h): Y cómo cree, por ejemplo... ya como última pregunta... ¿cómo cree que podría extender un poco más la innovación? Porque el profesor todavía sigue anclado en un sistema...

Informante 9 (1:06:24h): Mira Leticia, yo he tenido mucha experiencia, ya soy viejo, pero te quiero decir, los profesores si tú les enseñas una técnica tan tonta, tan simple, tan sencilla, pero dentro de la simplicidad de la técnica tú les muestras el poder que tiene y después ni siquiera tú, porque ellos son.... Digo muchas veces saben mucho más que tú y tienen más experiencia que tú y les muestras la posibilidad que tienen con esa tecnología de ser usada, bueno se vuelven felices, pero no porque sea un blog, quiere decir que es tonto y que no sirve, digo yo he dirigido tesis de doctores, que ni siquiera libros, están haciendo un blog, ahí está su blog, ahí está publicado, en el momento en que lo acabaron está listo

Leticia (1:07:06h): Pero, por ejemplo, yo creo que para la gente un poco más mayor

Informante 9 (1:07:09h): Enséñales a meter las fotos, yo les enseño a abrir un... dentro del blog, les enseñas un blog, para qué sirve y qué es, la manera en que se ve en el mundo y es individual, si quieren y puede ser tan cerrado, tan cerrado como tú quieras o tan abierto como tú quieras, tú decides quién, no sé qué, entonces haces una entrada si quieres, sino vamos a estudiar directamente el concepto de topología matemática, la mayoría de los matemáticos aun piensa que el concepto de topología tendría que estudiarse desde ser niño, porque cuando eres niño estás más en contacto con los conceptos de cerradura, de aproximación, lo que tú quieras, eso ya, en el momento que tú lo escribes, lo publicas y dices ¡ay, a poco! Y de pronto les enseñas a meter una foto, buscas un espacio topológico o no sé qué y luego un link de un autor que sabe sobre topología, lo metes ahí y ahí ya tienes una publicación, yo ya publiqué, ya tienes tu

publicación y en esa medida, me das un empoderamiento que claro, ya no me quiero ni siquiera morir, ya no me quiero jubilar y eso es bien interesante

Leticia (1:08:22h): Sí, O sea yo estoy en pro de la tecnología y tal, pero yo entiendo que para la gente que no nació en la generación tecnológica...

Informante 9 (1:08:31h): Eso no tiene nada que ver

Leticia (1:08:32h): Pues les cuesta un poco....

Informante 9 (1:08:24h): No, yo te enseño y te enseño, si te enseño así como la matemática, como el inglés, como la historia, las bases y desde el principio lo vamos jalando poco a poco, te vuelves feliz haciendo matemáticas, yo soy matemático de formación, si a la gente se le enseña matemáticas como se le enseña inglés o literatura, pues digo, todo el mundo sería matemático bien enseñado y con ese gusto y con esa simplicidad, con esa sencillez que tú le enseñas y que lo agarre y lo elabore y lo vaya aprendiendo es maravilloso

Leticia (1:09:06h): Pero realmente la realidad un poco de lo que yo veo, que claro, se tiene una gran demanda de la gente más joven, de la gente más... que ya también se lucra un poco con las tecnologías y en el caso de profesores ya... como le decía... más veteranos, me encuentro que todavía siguen evaluando con sus sistemas de evaluación de examen, incluso muchas facultades todavía tienen el examen departamental

Informante 9 (1:09:37h): Sí, sí, que feo

Leticia (1:09:39h): Y entonces pues claro, en ese aspecto la visión es bien distinta... Si me habla de su proyecto, porque yo veo que por ahí

Informante 9 (1:09:49h): Claro, estamos en el siglo XXI y usar técnicas de evaluación como del siglo, de toda la vida, por favor, imagínate, ay está la rúbrica, la van siguiendo, no sé qué y al final ya están evaluados y son felices y se autoevaluaron, se con-evaluaron entre pares y lo evalúe yo y es mucho más rico eso que si yo al final les hago un examen y les digo, a ver...no sé qué, explíquenme toda la clase, pues no, y van aprendiendo cosas, pero el pretexto es... el blog, lo interesante es cómo construyen el concepto de ética y cómo somos peticos y cuándo...

Leticia (1:10:29h): Y ellos por ejemplo consideran la evaluación como un proceso más de aprendizaje, no como algo que va a...

Informante 9 (1:10:34h): Integrada y que están como el gen, en donde lo tienen, en dónde lo ven, ahí está todo el tiempo, pero ni me cuesta trabajo, pero si me dices – Te voy a evaluar, ya me estoy muriendo. Na evaluación se da a lo largo de todos los procesos de enseñanza y aprendizaje y no es el proceso, son los procesos es la trayectoria que tú haces y todo el tiempo estamos aprendiendo, digo, mientras vivamos, qué maravilla, ojalá que muramos muy después, pero lo interesante es que todo el tiempo estamos aprendiendo y cómo te estás evaluando pues ya está metido dentro de tu gen la parte está, no siquiera te la tengo que decir, no es un gran problema y es bien bonito, nuevas formas

Leticia (1:11:16h): Y en cuestión con las rubricas que utilizas ¿son rúbricas dinámicas que van cambiando a media que...?

Informante 9 (1:11:25h): Por supuesto y en la medida que... digo, mi público es diente cada vez y se actualiza, la situación puede ser muy similar, pero a final de cuentas los que tengo aquí ni siquiera cocer esto, no saben ni siquiera hacer búsquedas, los voy a enseñar y es parte del proceso, otros ya están muy avisados en eso, me saltó esta parte y le doy más peso a lo que sigue porque está la tienen y la rúbrica tiene 4 partes y lo puedo hacer en 3 o lo puede hacer en 6, también el grupo participa

Leticia (1:11:53h): También la rúbrica, es como una rúbrica genérica que la ha dividido tú en varios analistas

Informante 9 (1:11:59h): Y yo quiero ver... lo que más me interesa es que sean críticos, entonces a esa parte le voy a dar más peso si me interesa que sean más analíticos y la voy a cargar desde el principio para que la gente sepa y no hasta el final, O sea son procesos pero es una continuidad y la evaluación es parte de, la rúbrica es parte de, ni siquiera la estoy viendo como tienen que hacer esto y tienen qué hacer... ellos se dan cuenta de qué es lo que está pasando, porque en la medida en que van resolviendo las situaciones a las que son confrontados, ellos van resolviendo cosas, rebajando, pues para eso vienen a la escuela, para aprender y ya a fin de cuentas está tan integrado que ni siquiera les tengo que decir tu calificación, ellos saben cuál es su calificación porque cumplieron con eso sí, pero no con esto, sí y sí con esto, 10 o 9

Leticia (1:12:40h): Y ellos perciben que realmente aprenden más con rúbricas

Informante 9 (1:12:43h): Sí y sin miedo de que hay... toman la sartén por el mando como docente y al final me las pagas y te voy a hacer un examen viendo todo lo que no vale porque te estoy sorprendiendo y al final como no me supiste recitar lo que to te dije, te repruebo. Ningún te reprueba, hay nuevas formas y conmigo esta es la forma de trabajar y la rúbrica es esta y si tu cumples con eso ni te tengo que decir cuánto tienes, maravillosos y hay que hacerlo y yo siento que les da muchísimo gusto, no sabes que rico, que bonita y te cambia esa visión de la evaluación, que todo el mundo dice ¡ay me van a evaluar! Siempre estamos en el banquillo de los acusados, pues no, pero la versión debe estar integrada e integral e integra y todo, y no así como un proceso terminal o más allá si es que llegas

Leticia (1:13:37h): Si es que

Informante 9 (1:13:39h): Si es que llegas, porque a lo mejor te corto antes, pues de eso se trata, que feo, allanarte el camino, de conducirte de acompañarte de la mejor manera, pues cómo...

Leticia (1:13:50h): Claro, por supuesto

Informante 9 (1:13:51h): Y yo siento que puede y es bien bonito por esto y la tecnología se deja con todo y para todos independientemente de si eres conductista o colectivista, lo que tú digas, la tecnología está ahí para apoyarnos y depende de nosotros qué tan inteligentes seamos, pero qué tanto la integremos de manera inteligente, racional, lúdica, amigable, generosa y transformadora para ti y para el docente y para el grupo porque somos una comunidad que aprende en comunidad y que quiere aprender en comunidad, por eso estamos aquí

Leticia (1:14:26h): Sí, digo, también incluso la rúbrica es un sistema igual de amigable que la tecnología

Informante 9 (1:14:30h): Por supuesto y es más aquí está, ni siquiera te voy a espantar, te estoy diciendo cómo te voy a evaluar

Leticia (1:14:37h): Es más transparente

Informante 9 (1:14:28h): Claro y el proyecto va a pesar tanto y no sé qué y las búsquedas... y la parte de participación en el foro, todo está como previsto a priori, no hay sorpresas

Leticia (1:14:52h): No hay trampas ni....

Informante 9 (1:14:54h): No, no, porque si no, el maestro me está haciendo trampa o yo me siento defraudado porque este maestro me da re gordo, pero la materia es la que tengo que llegar a fuerzas porque si no, no voy a llegar a ser comunicólogo, lo tengo que sufrir y tengo que hacer lo que él me dice, en cambio desde un principio tan clarito como esto y bien bonito y además digo, bueno a mi lo que me interesa, soy muy bien y hago mis ensayos y con el 60% cubro y lo demás no me interesa, pero bien, pues tienes tus 60%, pero si tú dices –Hice el ensayo porque no puedo... claro que también te vas involucrando, pero te voy dando elementos con qué, que tú vas poniendo y de repente encuentras una lectura que te parece interesante, la ocupas con el grupo y ni siquiera yo como docente la estoy, yo tengo las cosas, pero es lo que yo sé, la gente va a llegar a fondo, yo sé y no... ellos van a buscar nuevas cosas, si encuentras un libro buenísima que tu tipo acaba de publicar, lo traes y no sé qué y entonces nos Informante 9ce a todos y además no hay ninguna obligación a que lo ella el grupo, que lo lea quien quiera, punto y vienes y te comprometes, lo puedes explicar, lo puedes presentar, pues sí, en 20 minutos presentas, no necesito media hora, en media hora tienes la siguiente clase o cuándo en quince días o en 3 semanas o en 2 meses, adelante

Leticia (1:16:20h): Y usted cree por ejemplo que podemos dar un buen uso de las rubricas, porque a veces también las rubricas han servido para calificar, O sea para poner una nota como un examen, tiene constancia de que a veces se han utilizado en esos casos, me refiero, porque hay gente, por ejemplo, que coge la rúbrica y por ejemplo se la muestra al alumno al final y le dice pues esto es lo que te voy a evaluar y la utilizan como una lista de cotejo, no lo utilizan para...

Informante 9 (1:16:52h): No, justamente desde el principio... para que no haya, y que ellos estén de acuerdo, que modifiquen, que quiten, se negocia y digo, no se trata de reprobar a la gente ni de cortar, digo pues es justamente una comunicad de aprendizaje, yo también estoy aprendiendo

Leticia (1:17:08h): Pero ¿cree que todo el mundo la usa como debiera usarse?

Informante 9 (1:17:12h): Pues debería, pero de repente nos preocupa tanto la evaluación y de repente

Leticia (1:17:24h): pero al final como te evalúan es como tú aprendes, determina tu proceso, porque si te evalúan como un examen, estudiarás para un examen, si te van a evaluar contenidos, al final estudiarás contenidos, no estudiarán otra cosa

Informante 9 (1:17:39h): Yo creo que tiene que ser justamente abierto y esa rúbrica contener todos los elementos que demuestren que estas cubriendo los objetivos y uno de ellos es poder expresarte, participar, colaborar, porque eso en la vida te van a sacar en 4 años y vas a tener que estar con comunidad con la gente, yo tengo compañeros brillantes, no te imaginas que brillantez, pero que no tienen ni trabajo, por qué,, porque ni siquiera son capaces de comunicar, de aprender, de trabajar en equipo, siempre a mí me enseñaron, a mí me formaron así, a hacer tu examen, que no te copiaran y tampoco copiar, digo que impactante que tú y yo pudiéramos hacer el examen, lo llevamos a casa y de repente con otro grupo... imagínate cuanto sabríamos y cuánto aprenderíamos

Leticia (1:18:25h): Es que de repente las competencias transversales yo creo que están como esos temas muy pendientes todavía porque el profesorado está pendiente de dar su materia, pero luego no conoce la importancia de que el alumnado intercambie su contenido

Informante 9 (1:18:40h): Imagínate tú Leticia que no has tenido un experiencia, ya vas en cuarto año y de depender que yo te diga, caray, que buen ensayo hiciste te felicitó, publícalo y publícalo quiere decir pon tu blog para que todo mundo te lea y de depender da oportunidad de abrirte, ábrete y ya que todo mundo lea tu ensayo que sea maravilloso y que la gente aprenda de ti, sería sensacional y después tú igual tienes capacidades para escribir y no sé qué y lo puedo mejorar y hacerlo mejor y me gusta más otro tema y digo, es empujarte y abrirte a todas las posibilidades que tienes porque a lo mejor ni siquiera haz explotado esa veta y necesitas un apoyo y un empujoncito y ahí va

Leticia (1:19:25h): Muy bien, pues ya más o menos he recogido todo lo que quería y ahora que muchas gracias

Informante 9 (1:19:34h): No pues gracias a ti y ojalá que te sirva

Leticia (1:19:37h): Por su visión y la verdad es que es una visión como muy innovadora

Informante 9 (1:19:40h): Gracias a ti

Transcripción. Informante 10

Ciudad de México, jueves 9 de junio de 2016

Leticia (0:00:00h): Bueno pues como le iba comentando un poco mi proyecto va sobre esos temas y más concretamente, el objetivo ahora mismo es ver un poco la percepción que tienen los profesores y especialistas sobre la evaluación por competencias aquí en México y más concretamente sobre el sistema de evaluación y cómo se está resolviendo

Informante 10 (0:00:27h): Evaluación del aprendizaje

Leticia (0:00:28h): Exactamente y cómo se está resolviendo un poco lo que es la evaluación de competencias que a veces es que queda un poco huérfana dentro de los elementos del currículo

Informante 10 (0:00:40h): Bueno, primero te diría que no todos los planes de estudio de las Universidades son por competencias, en realidad el modelo de competencias está en versión obligatoria preescolar, primaria y secundaria, incluso bachillerato y hay instituciones como en el caso concreto de la UNAM, donde por fortuna es bastante repelente al concepto por competencias

Leticia (0:01:11h): Sí, ya me dijo que hay un rechazo también político sobre la concepción de lo que implica el enfoque por competencias

Informante 10 (0:01:20h): Yo pienso que la UNAM por una parte tiene una parte política del rechazo, pero tiene otra parte que finalmente es una Universidad sobre la cual pesa mucha historia y a pesar de genera un efecto contradictorio, por ejemplo, Frida está en Psicología, pero yo trabajo más, mi contacto más porque la parte de Pedagogía está en Filosofía y Letras, pero si yo llevo a un filósofo y le digo competencias, seguramente me saca de donde me vea y me patear

Leticia (0:02:03h): Claro, comprendo

Informante 10 (0:02:05h): Porque ellos tienen una visión de formación intelectual de otro tipo, entonces había lugares de la UNAM o programas de la UNAM, licenciaturas o programas profesionales donde esto podría pegar más y hay programas donde esto definitivamente

Leticia (0:02:26h): No es nada práctico

Informante 10 (0:02:28h): Y en ese sentido Rectoría deja que mejor esta noción de autonomía liberal que hay en México y más en esta Universidad, yo creo que esta es una gran universidad liberal porque aquí te encuentras las grandes izquierdas y las grandes derechas

Leticia (0:02:43h): Y que tenéis diversidad

Informante 10 (0:02:47h): Así todo, todo te lo encuentras aquí y lo único que nos une es el rigor académico, oses quieres trabajar competencias, trabájalas, pero con rigor, O sea no estés jugando a que sí las trabajas o que no las trabajas e igual con todo el pensamiento

Leticia (0:03:06h): ¿Entonces considera que la evaluación de competencias también depende mucho de la rama de conocimiento?

Informante 10 (0:03:14h): Lo que pasa es que si yo te hablo de la política para la educación superior que ese es otro tema, la política nacional para la educación superior, sí es proclive a impulsar como tres tipos de modernismos curriculares, uno es el de flexibilidad, otro es el de competencias y otro es el de incorporación de tecnologías y entonces cada universidad, como a cada universidad la política nacional le pide que muestre un proyecto pedagógico, le llaman modelo educativo, entonces cada universidad se hace sus inventos más raros de lo que tú puedas... por ejemplo, el modelo Minerva

Leticia (0:04:04h): Sí, ya me han hablado un poco, sé que es un híbrido entre el tradicional y el actual

Informante 10 (0:04:11h): Que te dicen que es un currículo comprensivo, la Autónoma de Tlaxcala que dice que tiene un enfoque humanista por competencias, entonces en cada Universidad, la de Baja California, la UABC que dice que es flexible por competencias, entonces cada universidad va a tener un concepto de competencias muy particular y por lo tanto no va a haber así un proyecto coherente de evaluación por competencias, máxime que cuando la política está tratando de impulsar un examen nacional de egreso, esto es que con independencia de dónde hayas estudiado presentes un examen de egreso, ahorita es solamente optativo, pero algunas Facultades, incluyendo algunas de la UNAM, si tú apruebas ese examen ya no tienes que hacer tesis, ya no tienes que hacer nada, automáticamente te dan tu certificación, tu título, pero ese organismo hace exámenes a gran escala y en el modelo más tradicional de los exámenes, O sea preguntas de conocimiento, preguntas de aplicación simple o de primer nivel de conocimiento, entonces eso todavía hace más difícil que haya realmente, como diríamos un modelo de evaluación del aprendizaje integral

Leticia (0:05:46h): Realmente un poco lo que más me preocupa del enfoque por competencias, realmente es el modelo que quiere impulsar de que sea el aprendizaje mucho más vivencial, que sea más funcional, que realmente te prepare para el mañana, en fin, que te ayude un poco a superar la incertidumbre que te fomenta el aprender, no sé si en esa línea, las universidades mexicanas o la UNAM en sí está por esas vías

Informante 10 (0:06:20h): Hay algo que ayer decía Frida y que yo sobre todo después del trabajo que tú citas yo he venido diciendo, a ver, llevamos más de 100 años de que apareció el movimiento escuela activa, la bandera del movimiento de la escuela activa era no al enciclopedismo, ese era como su lema, después han venido reformas, pasamos por la teoría de objetivos en el caso mexicano, pasamos por constructivismo, pasamos por flexible, estamos por competencias y el lema siempre ha sido no al enciclopedismo, entonces si yo me voy a los exámenes que hace el centro de exámenes, el Centro Nacional de Exámenes, CENEVAL, si yo me voy a los exámenes que hacen, son exámenes memorísticos, entonces por una parte la política educativa está diciéndonos utiliza enfoques centrados en el aprendizaje, pero por otra parte cuando tú ves el Sistema Nacional de Exámenes, privilegian mucho la memorización

Leticia (0:07:34h): Claro, entonces cómo se resuelve un poco esa contradicción ¿cómo lo resuelven los profesores aquí? Porque claro, aquí en la Universidad de Málaga nos estamos encontrando que la tasa de alumnos está bajando porque no le están viendo utilidad a los estudios universitarios para luego desempeñarse profesionalmente, porque claro ya sí para ellos ir a la Facultad es simplemente un mero

trámite de un certificado, incluso ya prefieren ir a las Universidades privadas que saben que tienen hasta sus bolsas de trabajo, entonces en ese sentido no sé si aquí se ha llegado hasta ese punto de no verle la funcionalidad

Informante 10 (0:08:15h): Es que no nosotros el mercado ocupacional como lo veo es más en la teorías económicas que explican los modelos relacionales, O sea si yo tengo un amigo en una empresa, le puedo decir, oye me ayudas a colocar a mi hijo o si yo... y esto por ejemplo yo lo veo mucho en mi familia, mis hijas estudiaron en este tipo de universidad y obtienen empleos bastante medios o medios para abajo, pero los hijos de mi hermana estudiaron en una universidad de empresarios y entonces ves inmediatamente, estudias en la universidad de empresarios, acá vienen los hijos de los empresarios, me van formando la mentalidad de que yo no soy cualquiera, yo soy líder, por ejemplo yo lo veo en mis hijas, mis hijas te dicen, yo tengo que colaborar, yo puedo ayudar al otro, yo puedo comprometerme con lo que está haciendo, porque es más un discurso digamos de una institución pública, pero mis sobrinos yo puedo liderar, yo puedo estar arriba, a eso la teoría económica le llama mercados ocupacionales en situaciones relacionales, realmente que yo recibo una formación primero que me ayuda a estar en este nivel, pero segundo me codeo con los hijos de los señores de las empresas, entonces cuando terminé me pueden ayudarme a colocar y no es la formación profesional la que nos determina

Leticia (0:10:09h): ¿Pero entonces lo que no entiendo muy bien, usted cree que el sistema de competencias sí más o menos está instaurado en el sistema educativo, pero con diversas concepciones?

Informante 10 (0:10:21h): Mira, algo que ayer trabajamos en el libro es... y lo que nos pasó en normales, Frida te lo puede platicar, si yo me encargo de la línea pedagógica yo hago mi concepto de competencias y el que se encarga de la línea científica de conocimientos de profesor de primaria, matemáticas, español, etc., se encarga de su concepto de competencias, le decíamos a la directora general, juntamos para que discutamos, para que lleguemos a acuerdos, no lo hacía

Leticia (0:10:56h): Entonces sí es recomendable llevar una línea más o menos clara de lo que se debe de trabajar

Informante 10 (0:10:03h): Sí, sería más interesante

Leticia (0:10:04h): Porque yo entiendo que los contextos a veces hay que adaptarse, adaptar el sistema, pero sí que es verdad que llevar una línea en la misma dirección ayudaría un poco a entender la vorágine esta de competencias porque la gente no tiene nada claro, yo por lo menos lo que ...

Informante 10 (0:11:23h): Sí, yo he seguido mucho esto desde profesor

Leticia (0:11:27h): Sí, yo también lo he seguido desde Miguel

Informante 10 (0:11:31h): No, de Roe, O sea a mí me ha ayudado una cosa, si un alumno no tiene conocimientos en términos de habilidad para buscar información, habilidad intelectual para decir esto se puede comparar con esto, sino le enseñas esto al alumno, difícilmente podrá desarrollar una competencia, entonces de hecho el último libro de [] que tenemos en español, no sé si sea el último de él, “cuando la escuela pretende preparar para la vida”, finalmente reproduce esto y yo lo he visto, si un niño no aprender a multiplicar, difícilmente va a desarrollar un pensamiento aritmético, a mí cómo me enseñaron el álgebra, me enseñaron binomios del cuadrado perfecto más doble producto del primero por el segundo más el cuadrado del segundo, con esto a mí me pones un cuadrado perfecto y yo te lo resuelvo, pero mi pensamiento matemático quedó bloqueado, entonces yo pienso que hay una base de conocimientos, hay procesos mentales es lo que yo llamaría aquí procesos cognitivos y sin esta base yo a las actitudes no les

doy tanta bola, porque yo pienso... si no hay esto, entonces yo no puedo pensar en competencias, entonces qué es lo que yo critico en los programas por competencias, que hacen competencias muy pequeñas y entonces regresan casi a comportamientos o a tareas

Leticia (0:13:17h): Sí, que no lo ven en un sentido tan global

Informante 10 (0:13:22h): En cambio cuando planteas competencias como desarrollos, entonces a ver, que el egresado pueda resolver problemas de formación docente o pueda establecer estrategias para la formación docente, entonces eso te implica que maneje temas de mercado ocupacional, temas de didáctica, temas de conocimiento disciplinar, etc., para que pueda hacer la integración, pero lo que yo veo, incluso porque aquí tenemos una experiencia educativa que es única en el mundo que es lo que sería un currículo integrado, pero que aquí se llamó modular y lo que hace un estudiante es que lleva en los 4 años de formación 12 problemas y con 12 problemas tiene que ver los contenidos de su formación

Leticia (0:14:35h): Ah, un proyecto más integrado hacia una misma dirección

Informante 10 (0:14:39h): Te digo, Arquitectura, por ejemplo, el tercer problema es construcción de vivienda popular, casa de un solo piso, el quinto módulo es construcción de edificio escolar, ahí tiene que ver cálculo de estructuras, ahí tiene que ver diseño, todo lo integran en el módulo

Leticia (0:15:01h): Y entonces en esos módulos hay una distinción por llamarlo de alguna manera entre las competencias específicas y las genéricas?

Informante 10 (0:15:09h): No, porque esa discusión no existía, este proyecto educativo se creó en 74, no existió, ni siquiera le llamaban problema, yo digo problema para comunicarlo, lo que ello le llamaban era objeto de transformación y ellos decían el estudiante tiene que acercarse a un problema de la realidad y en el tiempo que esté estudiando el módulo, tiene que ofrecer soluciones para ese problema, entonces a los estudiantes por ejemplo de arquitectura, los mandaban a estas colonias, yo creo que sí las ubicas las que rodean CU, entonces iban con esas familias, les preguntaban qué necesidades de vivienda tenían, cómo lo habían construido, les rehacían los planos de la vivienda, recuerdo que cuando hice la investigación en el 86, recuerdo haber entrevistado a un alumno de los últimos semestres de arquitectura y me decía –Mis compañeros de la Universidad Jesuita, de la Ibero, se la pasan haciendo maquetas padrísimas de edificios, hoteles y quién sabe qué, yo ya en este módulo 10 estoy yendo a la construcción de un edificio, de una vivienda popular y el arquitecto principal está como mi asesor, entonces yo no estoy haciendo la maqueta, estoy viendo los problemas de la construcción a lado de un arquitecto

Leticia (0:16:48h): Sí, la filosofía de quinta

Informante 10 (0:16:53h): Me decía, tengo otra visión del trabajo arquitectónico

Leticia (0:17:00h): Y eso no ha permeado un poco ahora desde que apareció ese modelo, se ha ido desarrollando, se ha mantenido, ha desaparecido

Informante 10 (0:17:08h): Se ha pervertido porque primero porque las políticas educativas nunca lo entendieron, segundo porque el grupo de ... siempre se les dijo, es que ustedes no preparan bien a sus alumnos, por ejemplo, para el examen nacional de conocimientos, no sé ustedes que tengan

Leticia (0:17:31h): La selectividad, tenemos un examen parecido, es de conocimientos, termina el bachillerato, te hacen un examen de los 2 años de bachillerato

Informante 10 (0:17:41h): Pero acá es cuando terminan la universidad

Leticia (0:17:45h): Y cuando terminamos la universidad si tenemos un examen que se llama trabajo final de grado o trabajo fin de master

Informante 10 (0:17:50h): Pero nacional

Leticia (0:17:52h): No, nacional no, lo plantea cada universidad

Informante 10 (0:17:55h): Acá el tema es que es nacional

Leticia (0:17:57h): Cuando terminan la carrera todos tienen el mismo examen

Informante 10 (0:18:01h): Ahorita es voluntario y es una prueba estandarizada, el consejo superior, el consejo universitario, el órgano de gobierno de esta universidad dijo, nuestros egresados no presentarán ese examen porque ese examen es de conocimientos, nuestros egresados no saben responder de memoria conocimientos, los preparamos para resolver problemas, lo cual tiene su ventaja y su desventaja, pero por ejemplo en Psicología los estudiantes tenían el módulo de aprendizaje y tenían que ir a una escuela primaria Pública y ahí trabajar con los maestros los temas de aprendizaje, había un módulo que a mí siempre se me hizo gracioso porque le llamaban pensamiento y creatividad, se me hizo gracioso porque en realidad ese módulo era de salud mental, O sea iban a un psiquiátrico y estudiaban test, neurosis, patologías, psicosis y además les asignaban a un enfermo

Leticia (0:19:13h): Sí, que era un enfoque también muy práctico

Informante 10 (0:19:17h): Un enfermo con el cuál lo único que tenían ellos como estudiantes era, yo te vengo a acompañar dos horas al día, pero al acompañarte, yo tenía que ver cómo te aplicaban algunas cosas que vienen en los test, cómo te hacían algo para yo hacerte un diagnóstico que no te lo podía decir, que no lo podía decir tampoco al instituto de Psiquiatría porque la condición era tú vas pero no puedes dar opinión clínica porque no estás capacitado, pero al mismo tiempo ciertamente el que estuvieran con un neurótico o con un psicótico 2 horas al día durante x tiempo, les daba una formación de lo clínico que no ofrecemos en otras universidades

Leticia (0:20:07h): Y ¿cree que ese enfoque vivencial todavía se mantiene o no sé si está...?

Informante 10 (0:20:14h): Depende mucho de cada docente, si les toca un docente comprometido los alumnos tienen que trabajar así, O sea yo trabajo con una docente de allá, digamos en una especie de tutoría informal donde es de química, entonces trabaja los contenidos de química, pero los manda a una primaria a que estudien metabolismo en los niños, peso en los niños, alimentación en los niños y luego les proponen con lo que han aprendido ellos de química, les proponen a los niños alimentos para el recreo que sean de bajo costo hechos a base de semillas y entonces lo que ellos tienen que explicar en la clase es qué integración de alimentos hicieron, cómo balancearon grasas con todas sus cosas que yo no sé y lo que en la escuela ellos hacen es explicarle a los niños y a los padres de familia porque les conviene una alimentación de este tipo ¿si me explico?

Leticia (0:21:25h): Entonces claro, yo veo que a lo mejor son iniciativas un poco aisladas y la generalidad no sé si es de la UNAM de que las clases son así como más participativas o son más vivenciales, porque bueno, también oigo a alumnos decir, bueno es que si los maestros dicen que hagamos un ensayo, luego evalúan el ensayo y luego se junta el ensayo con el examen y se acabó la asignatura, entonces bueno, no sé, usted dice que depende de la actitud del docente

Informante 10 (0:21:59h): A ver, yo estudié esto en 86, entonces cuando estaba dando clase en la licenciatura, ahorita no estoy tanto, pero cuando daba clase en la licenciatura yo dividía mi clase en mi cabeza, tenía yo dos días en dos sesiones, una sesión tradicional, yo llegaba y exponía el tema, pero otra sesión donde ellos iban resolviendo un problema, pero eso lo aprendí de lo que yo estudié, entonces qué problema les ponía, por ejemplo en didáctica, los hacía ir a observar una escuela Montessori o una escuela Freenet o una escuela de las que llamamos normales y lo que yo no quería es que me repitieran es que dicen los autores, sino cómo lo que dicen los autores lo pueden ustedes observar en el trabajo de estos profesores, le daba la vuelta, cuando yo te digo esto del empleo, cuando en el curso de sueño curricular veíamos mercado ocupacional y cómo el currículo debe entender el diagnóstico de necesidades y estas cuestiones, yo los mandaba a que entrevistaran a las empresas, al responsable de contratar personal y que le preguntaran ¿tú para contratar personal que le pides, qué criterios tomas, cómo haces tú análisis de tareas, etc.,? entonces a mí lo que me ayudó de haber estudiado en la UAM fue como decir, puedo mezclar en mi clase una parte teórica si se quiere con una parte práctica, no le llamaba competencias, le llamaba, si quieres incluso tenía otro nombre, les decía muchachos para que tengan un cable a tierra, para que no se me queden en la lectura

Leticia (0:24:02h): Sí, para que pongan los pies en lugar un poco más vivencial

Informante 10 (0:24:06h): Y te comento esto otro, ahora que hicimos el diseño de normales del que hablaba Frida, hay una materia que a mí desde que estudié me costó mucho trabajo, la veía muy sin sentido, teoría pedagógica, entonces estábamos discutiendo en el grupo de didáctica ¿qué hacemos con teoría pedagógica? Pues que vean a [...] y que vean a [...], no es que eso es repetir lo mismo que a nosotros, a nosotros nos hacían leer ciertos autores y nosotros les hacemos leer otro y de repente se me ocurre ¿por qué no les pedimos que lean el acuerdo México-OCDE, para mejorar la calidad de las educación, un acuerdo de corte totalmente eficiente y luego que lean un documento de UNESCO sobre el sentido y el futuro de la educación, que comparen el discurso de los dos documentos y a partir de ahí que vean que hay visiones de educación encontradas y que estas corresponden a concepciones educativas que están detrás de ellas, O sea lo que decíamos es que vean las teorías actuando, no que vean [...] dijo tal cosa y que lo repiten como pericos, pero que no le ven

Leticia (0:25:36h): La pragmática

Informante 10 (0:25:38h): Pero ya aquí esto sí era en una perspectiva de competencias

Leticia (0:25:42h): Claro, entonces cree que de alguna manera el enfoque por competencias podría transformar un poco lo que es el diseño del currículo y un poco la enseñanza y la procesión de la enseñanza o simplemente ha sido un continuo de lo que había antes o se ha ido para atrás que también puede ser

Informante 10 (0:26:03h): Como yo lo veo es que estamos en una lucha muy antigua, que no importa que nombre le demos, por ejemplo, cuando leí a Francisco de Blas, él dice es que finalmente entre el proyecto de hacer objetivos que había a principios del siglo 20 en USA y los desempeños de competencias no hay una distancia enorme

Leticia (0:26:35h): Ay, pues yo sí que la encuentro, el objetivo sí que me parece como algo más puntual, algo más dirigido a habilidades, O sea tú haces una habilidad, la aprendes un día y la has adquirido o no la has adquirido y luego pues la competencia sí tiene mucho más... O sea es de aprender a aprender, O sea no una cosa que la aprendes hoy, es decir suele ser algo más progresivo

Informante 10 (0:26:56h): Que vas teniendo tu desarrollo contigo, pero ya había, lo que yo le entiendo a Francisco de Blas es que te voltea a decir ya no era repite la información, sino haz y en ese sentido yo pienso que tenemos el mismo problema que teníamos hace más de 100 años ¿cómo logramos que el estudiante trabaje, aprenda, desarrolle conceptos, pero vinculando a situaciones concretas?

Leticia (0:27:31h): De aprendizaje y ¿cómo se está resolviendo so más o menos aquí? Es mi pregunta más o menos

Informante 10 (0:27:38h): Yo creo que no se está resolviendo, te puedo decir cómo lo trato de resolver yo, cuál es mi posición ante esto, mi posición es regresar a la didáctica y decir; trabajemos por problemas o trabajemos por proyectos o por casos porque lo que yo no resuelvo de competencias pero ya es una situación intelectual mía, lo que yo ayer decía ahí, mi competencia lectora, ya la tengo, no mi competencia lectora se desarrolla y yo espero que mi competencia lectora sea diferente a la de mi estudiante, O sea que yo pueda ver más cosas en el texto que lo que ve mi estudiante, entonces cómo coloco un corte y digo el desarrollo de la competencia lectora de este alumno está aquí, si lo encuentro en el libro es de [], pero él se basa en el constructivismo para definir y entonces dice, la capacidad lectora de un niño de primaria debe tener esta habilidad y en sexto de primaria debe mostrar esta habilidad, si esto es así, lo que nos falta en el enfoque de competencias es hacer investigaciones de manera que podamos documentar más puntualmente esto

Leticia (0:29:12h): Sí, con hacer un poco el impacto, porque lo que sí veo es que hay, o al menos intento es que no hay un seguimiento del impacto del enfoque por competencias y luego la evaluación tampoco, no se sabe cómo se está resolviendo la evaluación de todos los elementos de conocimientos, habilidad y actitudes todas integradas porque antes los objetivos teóricos, procedimentales y actitudinales se evaluaban por separado y parece que estaba resuelto, pero ahora cómo se resuelve la evaluación integral de todos los elementos que componen la competencia porque sí que algo a los profesores le crea bastante desconfianza ¿O sea cómo evalúa todo eso?

Informante 10 (0:29:59h): Honestamente yo pienso que no lo hacen y pienso que tampoco lo tenemos resuelto en el plano intelectual, yo por eso ayer les decía, una tarea que yo tengo conmigo mismo, a ver si competencias son desarrollos qué implica eso para la evaluación del aprendizaje, porque lo que hizo el plan de estudios y lo que hacen en general los planes de estudio es decir, aprendizajes esperados o decir, retomando más el debate estadounidense, núcleos de competencias y entonces tú dices, no alcanzo a resolver el conflicto, entonces yo veo una alternativa a la conductual, la otra alternativa que han tomado es la evaluación auténtica, pero no está ligada a competencias, porque evaluación auténtica la puedes hacer sin hacer un proyecto de competencias

Leticia (0:31:14h): Pero bueno, quiera o no la evaluación auténtica sí la entiendo mucho más ligada a la filosofía de competencias porque es algo más situacional y parece que evaluar en una situación pues también te permite recoger información de conocimientos, procedimientos, actitudes, habilidades ¿no?

Informante 10 (0:31:35h): Mi única rebeldía con el concepto y se lo digo a Frida, cuando yo veo cómo evalúan en la UAM en los años 70 a través de un problema que los estudiantes resolvían, por ejemplo, esto que te digo de que iban a un Psiquiátrico y decían estuve tantas horas con tal paciente que presentaba estos signos, le aplique el test de esta manera y mi diagnóstico es que tiene una psicosis de tal tipo estaba mezclado actitud porque estuve y para poder estar tenía que condescender con él, está mezclado eso, está mezclado habilidad, conocimiento y lo que pasa es que faltaba que le pusiéramos competencias o que le pusiéramos que eso era auténtico, pero ahí estaba, entonces yo lo que le digo a Frida es que la evaluación pro problemas que existía desde la didáctica es lo que hoy estamos llamando evaluación auténtica. Sí hay

un cambio que también lo reconozco, donde se nos ha aportado un cambio es que ahora nos dan una rúbrica

Leticia (0:32:55h): Claro y cree que la rúbrica sí ha cambiado un poco

Informante 10 (0:32:58h): Ayuda, pero no creo que los maestros la puedan llevar, cuando yo he dado clases con profesores de secundaria, por ejemplo les dije es que tenemos que trabajar por portafolios, el profesor de secundaria aquí trabaja con 250 alumnos el que va a trabajar con poquitos, levantó la mano y me dijo y ¿dónde quiere que lo ponga, en la cajuela de mi coche?, ahí quiere que lo ponga o dónde quiere que ponga el portafolio porque la escuela no me da ningún espacio, entonces hablando con otros docentes, tengo una compañera que está en secundaria, me dice Ángel, no puedo, no puedo, O sea me piden que haga una rúbrica, que ponga aprendizaje esperado de Juan Pedro de segundo de secundaria, qué nivel de logro yo creo que tuvo y qué recomendaciones yo le haría, por aprendizaje esperado dice, tengo 250 alumnos, no puedo hacer lo de 1, no lo puedo hacer de 250, yo creo que lo que ha fracasado, si yo hablara del fracaso de este proyecto es que está pensado para maestros que tienen condiciones muy favorables y que tienen muy pocos alumnos

Leticia (0:34:33h): Para grupos masivos como que la rúbrica, es que claro también entiendo que un aprendizaje integral también supone un aprendizaje donde se pueda tener retroalimentación y tal entonces a lo mejor partir de darle importancia a fraccionar los grupos que es lo que también en España sí se ha hecho con el sistema universitario, se han reducido los grupos para poder trabajar más de forma individualizada, no sé aquí cómo se resuelve eso

Informante 10 (0:35:09h): Mira, yo he tenido de todo, un día llego a la facultad y me encuentro más o menos un primer día de clase más o menos como ayer, O sea me dio muchísimo coraje, ayer me dio coraje, ustedes no lo notaron pero a mí me dio coraje, entro al salón de clases y lo veo, O sea estaban de pie, no cabían, como aquí en la UNAM tenemos el sistema de yo me inscribo y voy con el coordinador y me firma que estoy inscrito, yo lo primero que pensé desgraciado coordinador, por qué me puso 90, luego yo había tomado unas clases con [] había yo tomado una clase que me pareció un desastre total, llegó a decir que a Pinochet le faltaba comprensión, que si llegaba alguien le decía yo te comprendo mucho iba a dejar de.... Yo dije este ya se piró totalmente, pero bueno, preguntándole un día y ¿cómo haces tú en la universidad cuando te llegan muchos alumnos? Decía yo llego y me quedo sentado y me les quedo viendo, no digo nada y la siguiente clase llego y me les quedo viendo y ya cuando se redujeron a 20 entonces les digo ahora sí comenzamos, me vino a la cabeza esa imagen y dijo, no tampoco puedo hacer eso, entonces lo único que me salió en ese momento, muchachos de veras no esperaba que fuéramos tantos, yo tenía una planeación de otro tipo, les pido que me den oportunidad para la siguiente sesión yo traerles una planeación en la que podamos trabajar y lo primero que voy a hacer ahorita es pedir que nos den un salón en donde todos quepan, la facultad tenía salones de 90

Leticia (0:37:36h): Claro, es que también el trabajo por competencias no controla esas condiciones de tiempo, de espacio, de agrupaciones, de estructura, supongo

Informante 10 (0:37:48h): Entonces ya, me tragué mi coraje y fui y pedí que me dieran un salón de 90 y estuve esos dos días pensando ¿qué estrategia me doy? ¿Cito unos el miércoles y a otros el jueves? O sea me estaba dando en la cabeza qué vueltas puedo dar para trabajar con ellos, acabé pidiéndoles que cada uno trajera una fotografía, me la pegué aquí, me pusiera su nombre, me pusiera un dato de contacto y yo tenerlas acá ¿sí me explico? Ahora tenemos que actuar de acuerdo a las situaciones, yo creo que es lo que tenemos que enseñarles a los profesores, actuar frente a las situaciones que tienen. No sé si en esta, no sé si lo puse al final porque creo que en esta lo quité, pero era profesora de la secundaria esto es lo que hace

mi colega de bioquímica, pero esta profesora de secundaria, lo que hicieron en la secundaria que me gustó mucho fue, bueno sí ubicas el día de muertos, entonces dijeron porque no nos juntamos, ahorita lo que hemos hecho es que hemos de trabajado los de matemáticas, los de español, los de, etc., cada uno por nuestra línea ¿por qué no nos juntamos todos los que trabajamos con el grupo de tercer año y hacemos un proyecto en torno a día de muertos? Y entonces que los de matemáticas calculen costos de una ofrenda familiar, de una puesta municipal y de una puesta en escuela, los de química estudien componentes químicos de las distintas ofrendas que se están poniendo, que los de español hagan calaveras, los de historia empiecen a reconstruir de cuál es la historia de esta festividad

Leticia (0:39:50h): Sí, realmente trabajar por proyectos, un proyecto integral, pero luego dentro de esos proyectos, por ejemplo, una cosa que sí a veces se crea también un poco que me hace ruido, el tema de que ahora hay una separación de lo que son las competencias específicas de lo que son las competencias genéricas, entonces en ellos proyectos estos cómo se hace explícito la evaluación más específica, más relacionada con el contenido y luego lo genérico, la gestión de la información

Informante 10 (0:40:33h): Quizá no lleguemos tanto al nivel técnico de evaluación, no sé si me explico, quizá no se logró esto integrarlo en un sistema de evaluación, sí se logró integrar en un sistema colectivo de trabajo docente donde dijeron a ver qué obtuvimos como docentes a partir de esto y un trabajo de reflexión con los alumnos, en términos de que los alumnos dijeran esta actividad porque me pareció importante, por qué me interesó, más allá de que se dijera bueno, ahora esto en una rúbrica

Leticia (0:41:14h): Que no está tan sistematizada

Informante 10 (0:41:16h): Y no se podría con tantos alumnos

Leticia (0:41:20h): Claro y con el tema por ejemplo de las rúbricas, de la gente que las usa ¿cree que lastan utilizando bien? Porque sí se está introduciendo en la UNAM, pero no sé

Informante 10 (0:41:35h): Yo te diría que en el sistema universitario las rúbricas están introduciendo me creerías en un .0001%

Leticia (0:41:45h): No se conocen?

Informante 10 (0:41:49h): Podemos conocerlas, pero aun yo con mis estudiantes no hago rúbricas

Leticia (0:42:00h): Ni siquiera muchas veces por grupos porque claro, hay gente que resuelve el tema de la evaluación estableciendo rúbricas por grupo y bueno más o menos porque sí que es verdad yo encuentro y yo misma en clase las utilizo, sí orientan mucho al alumnado y le quitan la incertidumbre de la subjetividad del profesor evaluando, no sé cómo que yo para orientar

Informante 10 (0:42:26h): Mira, sí he hecho actividades de co-evaluación y me han resultado muy interesantes, por ejemplo, a veces les he pedido que yo evaluar por escrito un ensayo, pero que otro compañero también se los evalúe y que luego comparemos las dos

Leticia (0:42:52h): Pero yo muchas veces, lo de la co-evaluación sí, pero yo por ejemplo lo que le veo interesante al enfoque de las rúbricas es que por lo menos tiene más transparencia en la evaluación y se establece como un contrato entre el profesor y el alumno de responsabilidad de tú me dices lo que estás buscando y yo aprendo y yo intento dar respuesta precisamente a lo que usted intenta enseñarme, entonces es como una evaluación más amigable ¿no? ¿Qué opina usted?

Informante 10 (0:43:25h): En la mañana tuve mi seminario de posgrado, desarrollo de proyectos de investigación, yo puedo dar cuenta del esfuerzo que han hecho porque lo voy sintiendo, porque en el seminario de proyectos de investigación ellos son los que presentan y los demás comentamos y lo que yo hago es como la conducción metodológica de decir a ver, por ejemplo, recuerdo un caso en la mañana, aquí tienes dos temas, tienes que elegir uno de los dos, son dos investigaciones, estudiante de primer semestre, no puedes tomar las dos, pero ya antes a esta estudiante, hará un mes, me había presentado una búsqueda como de 120 artículos, los estuvo presentando, eran artículos del tema, pero le dije no sé si te has fijado algo en torno al tema, que todo lo que tienes es documental, no tienen nada que tenga evidencia empírica y claro, ella su proyecto estaba en cómo deben de ser las cosas, a ver si buscas investigaciones con evidencia empírica capaz que puedes ver otro ángulo y hoy veía otro ángulo, cómo son, pero aun en cómo son, ella veía cómo es el sistema y cómo es el docente, y yo le dije no puedes hacer las dos, ahora a esta alumna yo no le puedo pedir que tenga el mismo resultado que otro estudiante que está estudiando sordos universitarios, pero que le ha costado el semestre, todo el semestre le ha costado ubicarlos porque aquí sí hay un departamento de atención, pero le dieron la estadística, le dijeron tenemos 22, pero cuando iba a la facultad aquí me dicen que usted tiene uno, no, nosotros no tenemos, hasta ahora que llegó, porque logró que acá le dieran las papeletas que llenaron, ah, fulana de tal es la que sabe, tienes que ir con fulana de tal

Leticia (0:46:03h): Bueno pero yo me pregunto entonces ¿muchas veces cómo recojo evidencias si a veces solo me respaldo en que tengo un contexto demasiado variable, porque independientemente el contexto, después que la evidencia de lo que el alumnado ha aprendido o no, entonces es verdad que las evaluaciones nunca se van a considerar entre un alumno y otro, pero entonces cómo se recogen esas evidencias, porque en algún momento hay que poner el listón de decir, bueno pues hasta aquí se han superado los conocimientos o hasta aquí es lo que pretendía enseñar a mis alumnos

Informante 10 (0:46:45h): Me quedo pensando lo que me dices

Leticia (0:46:47h): Claro, porque sí pienso que la rúbrica te ayuda a acotar un poco eso que al final tienes que acotarlo y el alumno en un momento determinado también tiene que llevar y dónde se ha quedado y lo que le queda

Informante 10 (0:47:02h): O sea algo me decían hoy ¿qué tenemos que hacer de trabajo final? No, no me tienen que hacer trabajo final, tienen que hacer ustedes el trabajo que se comprometieron para ustedes y decirme en lo que se comprometieron para ustedes ¿qué lograron?

Leticia (0:47:18h): Claro, es que eso es ... O sea eso mismo también pienso a ver, mira, por ejemplo, en Málaga hay otro grupo de investigación que analiza el impacto de las rúbricas precisamente con ese enfoque orientador, pero algo mucho más técnico, está preocupado más como se implementa, cómo se diseña y yo voy un poco más por en el enfoque pedagógico, qué impacto tiene en el aprendizaje del alumnado y si por ejemplo esta es una evaluación que sí le da más autonomía, O sea su habilidad del aprendizaje en el alumnado, entonces en ese sentido sí que...

Informante 10 (0:48:05h): Dónde sí hicimos rúbricas, en el diplomado que trabajamos con esto, ahí participaron 140000 profesores, nosotros coordinábamos solamente y hacíamos como una especie de trabajo de monitorio en términos de que juntábamos de todos los estados de la república a más o menos 8 o 9 personas que serían los responsables de ver en su estado cómo se iba a trabajar, entonces ahí sí hacíamos una rúbrica, bajábamos la rúbrica y luego jalábamos al rúbrica que era un poco como para nosotros tener un monitoreo de cómo iba operando esto con los 140000

Leticia (0:48:52h): Y esa rúbrica se consensuaba con los.... O ya estaba predeterminada

Informante 10 (0:49:00h): Se consensuaban con los....

Leticia (0:49:02h): Sí con los participantes, con los profesores

Informante 10 (0:49:05h): A ver, si ves lo que llamamos un sistema en cascada, entonces aquí en el Instituto teníamos un equipo más o menos de 18 personas

Leticia (0:49:16h): Ah, entre vosotros

Informante 10 (0:49:17h): Que es donde se armaba, luego hacíamos la reunión nacional que le llamábamos y en la reunión nacional se trabajaba con los equipos estatales, más o menos grupos de 20 personas, entonces si estamos hablando de 8 más o menos por estado, serían 12 estados, máximo 13 estados en cada grupo, buscábamos que fueran estados que tuvieran cierta

Leticia (0:49:52h): Similitud de contexto

Informante 10 (0:49:54h): Sí, cierta posibilidad y ahí se volvía a trabajar la rúbrica y ya esa rúbrica que quedaba ahí es la que ya le pasaba a la operación, pero es también por lo pesado del modelo

Leticia (0:50:10h): Claro, es bastante vertical en ese aspecto

Informante 10 (0:50:16h): No, y por lo pesado, era trabajar con 14000

Leticia (0:50:19h): Claro, entonces era una rúbrica para todos esos...

Informante 10 (0:50:25h): Una rúbrica por cada módulo. Fueron 3 módulos, una rúbrica por el módulo, el primer módulo era reforma y competencias, el segundo módulo era planeación didáctica por competencias y el tercer módulo era evaluación por competencias

Leticia (0:51:51h): Y las rúbricas que empleaban se presentaban la inicio, se les presentaba a los profesores o ya al final cuando ya habían hecho todo

Informante 10 (0:50:58h): La conocían al principio, aunque no la trabajaban al principio, mira puede ser, si no estoy equivocado, puede ser que este todavía contenga algo de eso, porque esto es lo que recibía el docente que asistía al diplomado

Leticia (0:51:35h): O sea el profesor que se presentara para la diplomatura le daban este cuaderno y este era un poco como el elemento guía suyo y aquí sobre esto se trabajaban las rúbricas de los 3 módulos

Informante 10 (0:51:56h): Esto es un módulo, este es el módulo 1

Leticia (0:51:57h): Es el básico, el enfoque por competencias

Informante 10 (0:52:05h): Qué es la reforma, por qué reformas educativas, en qué consisten, aquí estaban dos, es que los planes de estudio de las reformas hablan de bloques, por eso

Leticia (0:52:22h): Por eso está dividido

Informante 10 (0:52:23h): En vez de unidades

Leticia (0:52:24h): Entonces en la experiencia que tiene de rúbricas me imagino que es esta y no creo que sea nada positiva con tantos alumnos, no sé si existía el feedback con estas rúbricas más o menos individualizadas, porque ¿las rúbricas se la pasabas individual?

Informante 10 (0:52:48h): Ahí quien era, O sea había un responsable estatal, tenía sus... O sea a la reunión nacional venía el responsable estatal y venían las personas que colaboraban con él, si habíamos logrado identificar, porque todo esto además te va comiendo el tiempo, si habíamos logrado identificar un responsable estatal proactivo, con buena, lo lograba, si el responsable estatal era o si había conflicto entre el responsable estatal y la autoridad educativa estatal, también eso se notaba, había lugares donde había mucha fluidez y había lugares donde todo esto era muy tenso, ayer vino la responsable de la SEP de todo esto, ayer estuvo en la presentación y ayer estaba una profesora güerita, bueno Claudia estuvo en eso, cuando yo dije tenemos muchos, Claudia estuvo en eso, Katy estuvo en eso, de hecho ella lo llevó, una güerita que estaba acá, no sé dónde estabas tú sentada, una güerita que estaba adelante, pero no así, sino...

Leticia (0:54:20h): Más en el lateral

Informante 10 (0:54:22h): Era del núcleo básico de acá y sí ubiqué a uno de los estados, cuando decíamos que había conectados, finalmente estuvieron 50 grupos conectados, son de estos grupos de donde se fueron conectando, sobre todo algunos que respondían muy bien, O sea ahorita tengo presente la de Zacatecas que se involucraba mucho

Leticia (0:54:57h): ¿Y entonces cómo persiguieron lo de la evaluación, así con rúbrica y eso, no sé, hubo aceptación, entendieron el sistema de por qué se estaba evaluando por rúbricas?

Informante 10 (0:55:11h): Lo que yo te podría decir, es no solo ellos, ahí sí te podría decir que los profesores de primaria entendieron que la reforma implicaba evaluar por rúbricas y evaluar por portafolios, en primaria es más fácil que en secundaria, porque un profesor tiene 40 alumnos, hay quien tiene 60, pero en general tienen 40, pero además en primaria un profesor sí tiene un lugar, sí tiene su salón de clase, entonces sí tiene un lugar para colocar los materiales

Leticia (0:55:45h): ¿Y no sé si los profesores les ayudó el hecho de trabajar por competencias, les clarificó un poco los criterios que tenían, que pretenden evaluar con sus alumnos?

Informante 10 (0:55:58h): Lo que yo observo es que sí se empezaron a utilizar portafolios y rúbricas en la escuela primaria, en la secundaria sólo portafolios, pero con la modalidad de que tú tienes tu portafolios, tú te lo llevas y lo traes cuando yo te lo pida, rubricas en secundaria prácticamente no he visto

Leticia (0:56:23h): ¿Es por eso? Por el número de alumnos básicamente y aquí en la Universidad por qué cree que el sistema de rúbricas no está tan generalizado

Informante 10 (0:56:36h): Porque nuestro modelo de evaluación es quizá muy antiguo

Leticia (0:56:42h): O sea que todavía como que no se ha pensado cómo hacer más explícito los... no sé, es que, porque el examen departamental este que hay también ahora, que están intentando introducir por lo que me ha dicho Frida que lo están tomando casi como innovación y bueno no sé si preocupa cómo hacer explícito más los aprendizajes a los alumnos

Informante 10 (0:57:11h): Mira, tú sabes que esta universidad tiene bachillerato, hace un año terminé un proyecto que me llevó dos años en el bachillerato, fue otro proyecto que me pidieron aquí, en dos

planteles nosotros tenemos 14 bachilleratos, en 2 planteles el rector se comprometió de dotar a los estudiantes de una tableta, dotar a los salones de clase de infraestructura y a los profesores de una capacitación – formación y la parte que a mí me encargaron fue el uso didáctico de las tabletas en el salón de clase que implicaba de alguna manera la evaluación, lo que yo encontré no fueron rúbricas, no te puedo mentir, no encontré rúbricas, encontré como yo tipifiqué 3 tipos de profesores, unos profesores que directamente decían las tecnologías no van a ayudar a aprender, la mayor parte de los profesores, casi el 80% de los profesores que se apoyaban levemente en una tecnología por ejemplo,

Leticia (0:58:41h): El cañón de clase

Informante 10 (0:58:42h): Y un grupito muy chiquito, pero muy interesante de profesores muy creativos con la tecnología, pero qué era lo que hacía transformar el sistema de evaluación, que habían transformado el sistema de enseñanza, recuerdo te digo dos clases, una clase de física sobre movimiento continuo y movimiento discontinuo de las leyes de Newton y entonces el profesor les dijo, bajen a su tableta la aplicación física, vayan al patio, ahí sus compañeros están en basquetbol, graben 3 minutos del movimientos de la pelota, no a sus compañeros, graben la pelota, fueron, mientras él armó una canica deslizándose, ahora graben mi canica, ahora formen pequeños grupos y empiecen a establecer ecuaciones con el programa que les dije para que expliquen movimiento continuo y movimiento discontinuo, entonces tú veías a los alumnos como se en rachaban, discutían, claro, la evaluación iba acompañada de eso, pero qué es lo que había cambiado era la estrategia didáctica, otra profesora que me dejó babeando les dejó leer literatura gótica porque ese programa además tiene sus cosas matusalénicas, les dejó leer literatura gótica, llega al salón de clases y les proyecta de YouTube 10 minutos de Batman y les hace 3 preguntas, formen grupos y me van a decir, de acuerdo a lo que ustedes leyeron de literatura gótica el autor que hizo esta parte de Batman qué cosas retomó, qué cosas deformó y si a ustedes les pidieran sugerencias para mejorar cuáles harían, provocó una explosión en el grupo, a mí me impresionó porque yo dije, literatura gótica cómo le va a hacer

Leticia (1:01:09h): Para unir

Informante 10 (1:00:00h): Pero qué es lo que yo veo que cambia y esa sí es una idea didáctica muy clara en mí, quieres cambiar la evaluación, cambia la forma de enseñar, porque si cambias la forma de enseñar no puedes decir, ahora me cierran todo, me sacan un cuaderno, no quiero que tomen ningún apunto y me dicen esto

Leticia (1:01:33h): Y ese cambio como se refleja

Informante 10 (1:01:35h): Pero no va a rúbricas, eso es lo que te digo, O sea en nuestro bachillerato no fue a rúbricas, ellos sí saben que existe la rúbrica y sí saben que existe el portafolio de evidencias porque lo han estudiado en algunos de los cursos que les han dado, pero más bien lo van trabajando así

Leticia (1:01:56h): Pero es que a veces, no sé si es que por ejemplo no se utilizan estos instrumentos un poco más transparentes porque no se entiende la concepción de lo que implica porque realmente la rúbrica va muy en la línea con el aprendizaje vivencial, es decir, la rúbrica evalúa realmente un problema, no evalúa una habilidad ni un sistema aislado o por lo menos lo que pienso como se deberían usar, luego sí me encuentro que vas a evaluar un ensayo, una habilidad concreta de escritura o voy a evaluar el trabajo en grupo y es una situación específica, como con rúbricas, lo de los sistemas alternativos o los sistemas de evaluación estos más auténticos, no calan aquí por, por qué sigue uno anclado en los exámenes, no sé esa profesora por ejemplo cómo evaluaba esa situación, es decir, con lo que le entregaban los alumnos?, la

reflexión de los alumnos, O sea como evidencia un poco el aprendizaje porque a veces parece que hay que parcelarlo un poco para ver en dónde se quedó el alumno

Informante 10 (1:03:19h): Cuando lo vi como evaluación, era hacen un video de 3 minutos y me entregan ese video, presentan ese video al grupo y me lo entregan

Leticia (1:03:33h): Un video, O sea grababan, que grababan

Informante 10 (1:03:38h): O sea sobre este tema, por ejemplo, eso se vio mucho en geografía, hagan un video que contenga estos elementos de 3 minutos, lo presentan el grupo explicándolo y eso lo tomo yo como su trabajo para calificar, pero no con una rúbrica

Leticia (1:03:58h): Claro, a ver yo soy de la concesión que la rúbrica debe ser un elemento más, no es que sea explosivo, pero sí es verdad que acerca un poco más a la evaluación y bueno pues preguntando aquí a profesores, me decían sí yo la uso, pero no la uso así, la uso para calificar o para ponerle una nota

Informante 10 (1:04:15h): No creo que la usen

Leticia (1:04:17h): Es que no sé, hay profesores que sí me han dicho, estos la usan y hay algunos que me la han enseñado sobre todo los de psicología educativa sí me he encontrado un grupo de profesores que sí la usan, pero tú crees que no es un uso generalizado, e evidentemente

Informante 10 (1:04:39h): Para nada, por lo menos si yo te digo la experiencia que yo veo en pedagogía, no

Leticia (1:04:49h): Y en otras carreras

Informante 10 (1:04:50h): Menos, probablemente con pedagogía porque traemos un pleito con los Psicólogos, yo prefiero hablar de evaluación significativa a evaluación auténtica, probablemente ese conflicto de visiones que hay entre profesiones muy próximas, haga qué, pero por otra parte como el reglamento de evaluación no te lo pide, O sea en realidad se llama reglamento de exámenes y calificaciones

Leticia (1:05:33h): Sí que no te obliga a utilizar un sistema, pero sí una variedad de instrumentos, supongo, o tampoco determina qué tipo de instrumentos

Informante 10 (1:05:44h): No, es más cuando yo era estudiante se acostumbraba mucho exentar, O sea si habías tenido un semestre excelente podrías exentar, así le llamaban o mandarte a examen extraordinario y si no todavía mandarte a título de insuficiencia que es un modelo de los años 50 del siglo pasado, pero el reglamento de exámenes no ha sufrido grandes cambios y yo pienso que si lo intentáramos cambiar tendríamos demasiados conflictos, yo ahorita me muevo en dos programas de posgrado, aquí y en Tlaxcala. La Autónoma de Tlaxcala es mucho más pequeña

Leticia (1:06:42h): ¿Y allí trabaja por competencias?

Informante 10 (1:06:44h): Es donde están trabajando el modelo humanista integrado por competencias que en dónde yo he incidido? Porque es más pequeña tengo más margen de incidencia, en decir, no hagan competencias como conductistas, tomen el modelo de genéricas y específicas. No hagan unidades de competencia y en un programa traten de decir, este programa al desarrollo de que competencia y algo que yo mimeticé, lo tengo en un artículo, algo que yo mimeticé de escuela activa de mi experiencia en la UAM y de lo que voy viendo construyan un problema eje

Leticia (1:07:44h): ¿Así resuelven el trabajo de competencias ahí a través de proyectos?

Informante 10 (1:07:46h): Es una idea de proyecto, pero trabajada como problema eje, pero no llegué yo porque yo ni siquiera veo escrito, si tú ves mis escritos se quedan ahí, por ejemplo, uno de los últimos que tengo que ese lo publiqué en España en la revista de profesorado de Granada es secuencias de aprendizaje, una alternativa de competencias o un reencuentro con la didáctica y quizá es mi deformación que he sido más de didáctica que de apostarle a evaluaciones, entonces como que siempre he dicho si trabajamos bien en el aula, lo otro por consecuencia se da, voy a pensar lo que tú me dices

Leticia (1:08:43h): Sí, que da por sentado que se adquiere el conocimiento si se trabaja bien en el aula, lo que pasa es que claro como es el foco precisamente, no sé, entre que hay que recoger evidencias porque el sistema así te lo estipula y luego por otro lado porque como los estilos de aprendizaje también son muy distintos también hay que asegurar que todo el alumnado más o menos está comprendiendo lo que se está enseñando, es que es un poco así y entonces en esa universidad lo hacen por proyecto y cuando dividen las generales y las específicas le dan la misma importancia o ¿cómo integraban ambas competencias genéricas y competencias específicas, le daban la misma importancia?

Informante 10 (1:09:33h): No porque las específicas son las de desarrollo profesional

Leticia (1:09:36h): Y las genéricas ¿cómo se trabajaban? Porque en España es que están como en un cajón y están ahí porque hay un listado de competencias, pero no saben cómo trabajarlas, es una cosa que no se ha resultado, no se aquí si se ha resultado de alguna manera

Informante 10 (1:09:54h): Yo creo que no lo tenemos resuelto

Leticia (1:09:57h): Está todo el mundo igual

Informante 10 (1:09:59h): Pero por lo menos no quedó un diseño tan cambiante de competencias y lo que yo veo porque tendría que investigarlo que pequeños cambios en el trabajo en el aula, en el trabajo docente en el aula

Leticia (1:10:21h): O sea ha cambiado un poco la concepción un poco de la enseñanza?

Informante 10 (1:10:24h): Ya no tanto centrada en lo que el docente hace, esto igual hay que irlo viendo en distintas disciplinas porque si yo te voy aquí a la facultad de medicina, vas a ver lo más tradicional de lo tradicional porque en el fondo es una estructura muy militar en la medicina o sabes el aparato o no lo sabes, no hay

Leticia (1:10:49h): Claro, no hay nada, no hay opción

Informante 10 (1:10:51h): Los ingenieros también quizá la vuelta que le está dando algunas facultades, por ejemplo, ahorita pienso ingería es incorporar muchas tecnologías, igual medicina, pero la estructura sigue siendo centrada en un saber y quizá en una habilidad

Leticia (1:11:13h): Sí que no es una cosa integral así que dices conocimientos habilidad, procedimientos, entonces bueno y si el sistema va un poco en esa división lo que no sé y me preguntan también muchos profesores ya con el estudio es que claro, el enfoque por competencias es tan ambicioso que realmente primero hay confusión con el termino, después, en fin, muchísimas problemáticas con el enfoque y luego no nos han capacitado para calificar por competencias, nos han dicho, estas son las competencias úsalas, trabájalas y entonces pues dicen no hay una línea estratégica de bueno eso se hace así y así y tal y claro

me preguntaban a mí, por ahí que te han dicho, pues que tampoco acaban por resolverlo, no sé a quién tendría que preguntar exactamente para que me dijeran en qué dirección van del enfoque

Informante 10 (1:12:14h): México tiene un defecto y eso está muy claro en el trabajo que tú dices, competencias es una alternativa o un disfraz de cambio, México tiene un defecto que es, llega un modelo presidencial y dice voy a cambiar lo anterior, a cambiarlo, por qué quién sabe, pero hay que cambiarlo, entonces tuvimos el currículo constructivista, no alcanzaba de entenderse, de que los profesores lo asumieran cuando ya estaban en el flexible, no alcanzaban el flexible de. Porque hubo cosas del flexible realmente interesantes, por ejemplo, incorporar a los estudiantes en el último semestre al mercado ocupacional, algo que creo se tomó de Alemania, no alcanzaba a entenderse y ya estábamos en homotecias y ahorita el actual gobierno anda viendo

Leticia (1:13:21h): Cómo resuelve

Informante 10 (1:13:22h): Cómo pone una impronta pedagógica propia para que no digan que tiene que ver con el anterior

Leticia (1:13:29h): Sí, que no tenga parecido, que sea como un a reforma real

Informante 10 (1:13:33h): El único país de América Latina que es distinto en todo esto es Uruguay, porque Uruguay tiene una estructura en donde aunque el ejecutivo nombra al ministro de educación, el ministro no hace que el sistema educativo funcione, sino hay un director general de educación que tiene un grupo de asesores, este director es nombrado por ternas que establece el senado, presidencia y gremio y está integrado por asesores que también son nombrados de esa manera pero tiene autonomía, entonces el ministerio lo único que da es dinero para que funcione y este es el que establece las políticas, entonces esas políticas sí se establecen a 25 años, no se establecen

Leticia (1:14:35h): Sí, que también el cambio político no favorece realmente la reforma y usted que escribe mucho sobre competencias, ahora mismo en qué situación se encuentra respecto a la opinión del enfoque con lo que está trabajando y estudiando, va para adelante, cree que, no sé, ¿qué opina?

Informante 10 (1:14:59h): Tiene una parte valiosa que es de la manera que acerquemos al estudiante a la realidad, tiene una parte ambiciosa que es buscamos que integre información, pero para que integre información primero tiene que tener la información, O sea yo lo observé con mucha claridad aunque no era el modelo por competencias en la carrera de arquitectura en la UAM en la modular que te digo, porque ellos me decían tiene que aprender cálculo para hacer cálculo de estructuras, pero no podemos en el mismo módulo que aprenda calculo y que aprenda cálculo de estructuras, entonces tiene que aprender cálculo antes de llegar a este módulo

Leticia (1:15:56h): Pero ya aplicado o sólo en la teoría?

Informante 10 (1:15:59h): No, tiene que aprender calculo como problema, como cabeza matemática y ya acá lo empieza a aplicar en las estructuras del diseño, yo lo vi también en mis hijas

Leticia (1:16:15h): ¿Sí es razonable de verlos, no es mejor como ir aplicándolo desde el inicio, aunque sea en papel muy básicas, no hace falta que hace falta que sea en contextos reales complejos, a lo mejor simulados?

Informante 10 (1:16:29h): Mis hijas estuvieron en una escuela más entre piagetiana y frenetiana, entonces les decían, es más importante que cumplas la función de la multiplicación a que te la aprendas, pero yo

veía que se atoraban en la división porque no dominaban la memorización de la multiplicación, entonces no podían hacer, si decían 3 x8 es 3 veces 8, entonces empiezan 8 y 8 16, cuando ya tienen que hacerlo a lo inverso les costaba mucho

Leticia (1:17:09h): Claro, como las habilidades, como el sistema que tiene ahora un poco la universidad que cuando evalúan competencias, está la de nivel bajo, la de nivel medio y la superior, que la de nivel bajo sería un poco como afianzar los conocimientos básicos, la media es un poco más aplicada y la tercera ya sí sería más cercana a la realidad, así es más o menos como el proyecto modular lo veía ¿no?

Informante 10 (1:17:35h): No, mi compañera en el proyecto modular lo que ella hace es, yo les aplico un examen, yo les voy a aplicar un examen de conocimientos, lo que pasa es que cambió su manera de trabajar el examen, porque ahora el examen se lo califican los alumnos

Leticia (1:17:54h): Le da otra funcionalidad

Informante 10 (1:17:56h): No, a ver, vamos a calificar el examen y entonces vamos a ver lo que no entendiste y porque no lo entendiste, igual vas a tener una calificación y a veces lo que les dice saben qué, este examen no va a valer porque ustedes pueden mejorar la calificación porque tienen que estudiar más

Leticia (1:18:17h): Claro, pero eso es lo que veo con el tema de las rúbricas, es decir porque esperar al final cuando ya el alumnado te ahí demostrado que no ha aprendido lo que tú querías porque no decírselo al inicio de forma transparente

Informante 10 (1:18:32h): Y entonces le dices, pero sí va a haber examen, pero otra cosa es pero además ustedes van a resolver problemas, pero además ustedes van a ir a la escuela primaria y luego va mezclando las calificaciones, al final si tú me dices llega un modelo tradicional porque las calificaciones valieron esto, la resolución de problemas valió esto y el trabajo en la escuela valió esto y entonces promedia y saca la calificación del alumno, quizá lo único que tiene es que la discute con él y el alumno puede decir si está de acuerdo o no está de acuerdo

Leticia (1:19:14h): Que ya es un avance, porque con la rúbrica también se persigue eso, que los criterios de evaluación se persiguen conjuntamente, es decir, el profesor los puede plantear, pero luego el alumnado puedo decir, este criterio, por ejemplo, en la ponderación, debería valer más porque el trabajo colaborativo valga más que la participación en un foro porque en un grupo implica más tiempo, mapas organización y tal y entonces es un poco o que veo de la evaluación de los instrumentos

Informante 10 (1:19:48h): Te digo que aunque no le llame rúbrica, ella dice, a ver van a formar, para ir a la escuela van en grupo, no van individual, entonces van a varias escuelas en grupo y van trayendo la información y la presentan en grupo y si alguien del grupo no funciona o se sale tienen que decirlo, O sea tienen que decirle o el mismo grupo el otro sujeto, O sea yo no quiero seguir en el grupo porque no me entiendo con mis compañeros o ya no queremos que trabaje con nosotros porque no está haciendo nada, O sea tienen que decirlo y el otro precisamente porque entregó calificaciones, dio un periodo de calificaciones distinto al nuestro, me decía es que uno del grupo no se presentó y ya me dijeron no se presentó y ¿qué vas a hacer? Voy a tener que juntarlos a los 3 en la próxima sesión y preguntarles a ver explíquenme que pasó, pero que sea entre ellos

Leticia (1:21:01h): Claro, es que trabajar en grupo también implica un poco gestionar los problemas del grupo, que va dentro de la competencia del trabajo, pero parece que el profesor no tiene nada que hacer, puede mediar, pero no resolver el conflicto del grupo

Informante 10 (1:21:15h): Ahora, ha tenido otras cosas que a mí me ha dejado impresionado, tuvo hace como dos o tres años una alumna con adicción y entonces obviamente iba O sea que de repente, pues ya ves los compañeros primero tratan de ayudarte y te ayudan tañándote, hasta que de repente los compañeros le dicen pues es que anda en una bronca de adicciones, entonces ella dice pues voy a llamar a sus papás, no se acostumbra en la universidad, es totalmente

Leticia (1:21:53h): Sí, porque ya cada uno...

Informante 10 (1:21:55h): No propio, pero llamó al papá y el papá se quedó asombrado, dijo es que no me había dado cuenta, total, después de x tiempo la decisión fue internar a la muchacha, sacarla e internarla

Leticia (1:22:16h): Sí claro, porque no

Informante 10 (1:22:17h): La internaron, tuvo su tratamiento, regresó a la universidad, regresó con ella y empezó a ser una alumna bastante media y ella me lo decía con mucho gusto, mira

Leticia (1:22:35h): Sí, los avances

Informante 10 (1:22:27h): Se logró con ella y yo le decía es que bueno la tarea docente no es solamente trabajar conocimientos

Leticia (1:22:43h): Claro

Informante 10 (1:22:44h): Y qué bueno que tuviste el tino de decir voy a hablar con sus papás y que los papás dijeron sí nos importa porque hay papás que pudieron haber dicho... no sabe qué problema es para nosotros

Leticia (1:23:02h): Bueno pues yo creo que sí más o menos, yo aquí a ver, es que claro, tenía un guion un poco más cerrado porque el uso de rúbricas, pero bueno, veo que lo de la evaluación real, realmente no está todavía muy solucionado y pues ahondar en el tema

Informante 10 (1:23:24h): Creo que lo que más que hacemos los que trabajamos diferente es poner un problema, en serio, no veo a mis colegas calcando rúbricas ni a los alumnos, porque a veces si no lo escuchas del profesor lo escuchas de los alumnos

Leticia (1:23:41h): ¿No lo quieren?

Informante 10 (1:23:45h): No los escuchas diciendo estamos haciendo la rúbrica de fulano o fulano sí nos trabaja con rúbricas, por lo tanto, yo creo que por lo menos acá en la facultad no

Leticia (1:23:58h): No se emplean, y ya por terminar un poco si pudiéramos decir en qué punto están ahora mismo el trabajo por competencias aquí en la universidad o en la unan, en que momento están en el diseño de competencias, en la aplicación

Informante 10 (1:24:17h): La UNAM no

Leticia (1:24:18h): Y en los sitios en los que está al menos por ejemplo la BUAP allí en Puebla sí me han dicho que al menos están en la selección, no se está trabajando todavía como tal, pero sí ya hay un estudio de cuáles son las competencias que se deberían, que visión tiene usted al respecto

Informante 10 (1:24:40h): Hay un movimiento de apoyo a lado competencias y hay un movimiento de desencanto en las competencias, yo diría que hay los dos, por ejemplo, Tlaxcala está ahorita en una etapa de incorporación de las competencias y creo que ha hecho cosas interesantes, por ejemplo, cada semestre, yo se los propuse, cada semestre hagan un congreso de maestros y un congreso de alumnos, de manera que los maestros planteen cuáles han sido sus mejores prácticas y los alumnos en qué ha consistido el cambio que están viviendo, entonces hacen dos días de congreso y pienso que no sé si es por competencias, pero el trabajo pedagógico, el trabajo didáctico se está cambiando, veo eso como

Leticia (1:25:42h): Sí, que ya no es tan tradicional como antes

Informante 10 (1:25:46h): Sí, que va hacia un cambio, pero hay universidades que tienen una lógica de cambio más rápido, por ejemplo, la autónoma de Baja California, primero porque es una Universidad de frontera, tú aquí estás conociendo las universidades del centro de la república, las universidades de frontera tienen más convivencia académica con las universidades del sur de USA que con nosotros

Leticia (1:26:20h): Claro y les llega más la filosofía de ahí

Informante 10 (1:26:25h): Es mucho más rápido, O sea yo cuando estuve yendo a la autónoma de Baja California, ellos me decían ir a la biblioteca de San Diego es cruzar la línea, le dicen cruzar la línea es pasar la frontera, le dicen cruzar la línea, si la cruzas a pie son 20 minutos, si la cruzas en carro dependiendo puede ser una hora u hora y media, porque en el carro hay más chequeo de perros y de todo, pero los que la cruzan a pie hay profesores que tienen su carro mexicano y su carro gringo, entonces dejan el carro en la parte mexicana, caminan, recogen el gringo y siguen, les es más funcional para no hacer todo el trámite

Leticia (1:27:17h): Y no se copian los modelos a veces

Informante 10 (1:27:20h): Sí, hay mucha influencia, O sea si a ti te vendaran ahorita los ojos y te llevaran al campus de Mexicali y te bajarán en el campus, no sabrías si te habían bajado en un campo americano o un campus mexicano, si te bajarán así en el centro de campus y te dejarán así

Leticia (1:27:47h): De la Ibero tiene también un... o se respira un aire que no veo aquí, claro que no, yo se lo decía a Frida cuando fuimos

Informante 10 (1:28:00h): Ahora la Ibero es una Universidad de buen nivel académico y eso hace por ejemplo que tengan, si hay un concurso de estudiantes es más fácil que los estudiantes vayan al lado americano a que los estudiantes vengan para acá, por decirte algo, ir a los Ángeles son 2 horas, venir acá por tierra, serían más de 30 horas, entonces es obvio que el intercambio cultural y el intercambio de maestros y cuando un maestro dice quiero ir a tomar un curso de perfeccionamiento, pues me voy a la universidad de Texas, me voy a la de California, me voy a la de San Diego, O sea en tecnologías ellos estaban mucho más avanzados que nosotros cuando empezaron estas cosas, entonces ahí ves un cambio mucho más rápido y no tiene que ver tanto con el centro

Leticia (1:29:05h): Sino con la historia

Informante 10 (1:29:07h): Con su lugar geográfico y Nuevo León tiene otra característica porque es una ciudad de mucho empresario

Leticia (1:29:21h): Y las universidades también se determinan un poco por su contexto

Informante 10 (1:29:27h): Por supuesto, porque yo en la universidad tengo que estar viendo el mundo empresarial, aquí cuando les decimos hay que ver el mundo empresarial les cuesta mucho trabajo

Leticia (1:29:41h): Claro y por eso también hay un rechazo a lo de las competencias porque se acerca al mundo laboral

Informante 10 (1:29:48h): En parte, en parte porque está la OCDE, atrás es un, lo que pasa es que la OCDE se ha convertido en una cosa muy imprudente para nosotros

Leticia (1:30:01h): Sí, hay una rivalidad entre la UNESCO y la OCDE, pero por la filosofía que lleva uno y otro

Informante 10 (1:30:09h): Pero aquí el que gana es la OCDE, primero porque el secretario general de la OCDE es mexicano, segundo porque el gobierno mexicano contrata a la OCDE para muchos servicios educativos, no solamente para la prueba PISA, de hecho, cuando yo te decía el documento acuerdo México OCDE para mejorar la calidad de la educación es que si tú ves el acuerdo y luego ves las políticas educativas

Leticia (1:30:37h): Son diferentes

Informante 10 (1:30:38h): No, no, no, aquí está el patrón de las políticas en la OCDE y aquí ya vienen los actores que vienen impulsándolas, yo a veces de broma digo que quiten al ministro de educación, nos vamos a ahorrar un lanar, que pongan a un director que acuerde con el secretario de la OCDE, pero es mi manera de burlarme de cómo y esta universidad que en el fondo encabeza la autonomía tiene sus ventajas y tiene sus grandes desventajas, por ejemplo nuestro sistema de créditos es de 1972 por qué es de 1972 porque no vamos a aceptar los que la SEP establezca después, los consideramos como, somos como muy autosuficientes

Leticia (1:31:37h): pero claro, es un poco, no sé...

Informante 10 (1:31:39h): Irracional, llega a irracionalidad

Leticia (1:31:45h): ¿Pero seguramente porque lo marcan ellos, que si lo marcaran otros sería totalmente aceptable?

Informante 10 (1:31:52h): Mira el de transferencia de créditos que se hizo después que la UE hizo su sistema de transferencia de créditos, se hizo uno acá y lo hizo la asociación de universidades, con la SEP, el error de la asociación fue hacerlo con la SEP, ahora no podría hacerlo sin la SEP, porque la SEP es la que lo legaliza, pero entonces nosotros somos berrinchudos y nos quedamos con el que tenemos

Leticia (1:32:22h): O sea que luego también en esto del enfoque hay muchísima política por el medio, también por lo que veo, ya no solo por parte, ya no solo la predisposición del profesorado, o la tradición que lleve cada facultad, sino también la política porque si ya lo dice la OCDE pues ya...

Informante 10 (1:32:44h): O el poder que tenga un rector, en el caso de Tlaxcala el rector dice se hace esta reforma así y todo el mundo sí señor, se va a hacer así, en el caso de Puebla es igual

Leticia (1:32:57h): Y aquí, no es inquisitivo

Informante 10 (1:32:59h): Aquí el problema del rector es que el rector tiene, lo primero que tiene que cuidar es que las aguas políticas no se muevan, cuando digan que las aguas políticas es que no haya un

movimientos estudiantil o que no haya un movimientos de trabajadores, entonces todo aquello que amenace que las cosas se muevan, incluso la elección del rector acá, no importa que hay sido por 15 [], pero esta persona es la más mediocre de las que pudo haber quedado, pero por qué quedó, cuando leyeron el acuerdo por el que quedaba dijeron, nos garantiza la continuidad y el cambio

Leticia (1:33:49h): Ah mira, no se mojó mucho el hombre

Informante 10 (1:33:54h): Sí, los que queríamos otro tipo de rectorado, decíamos, queremos un rector que ya empiece a transformar esto, porque esto se tiene que cambiar

Leticia (1:34:06h): Claro ¿cómo se tiene un cambio con continuidad? ¿Cómo se hace eso?

Informante 10 (1:34:12h): No, porque lo más importante era tener la continuidad, yo como entendí el mensaje, lo más importante es la continuidad, que no haya olas, porque un grupito de estudiantes amenazó si quedaban dos candidatos a o b que empezarían a protestar en su forma

Leticia (1:34:34h): Pero bueno, aquí solo alumnos los que lideran aquí los movimientos pedagógicos o qué

Informante 10 (1:34:41h): Un candidato había hecho un diagnóstico de la universidad tan extraordinario que quizá por lo rudo del diagnóstico tú decías, él había dicho los problemas que tenemos en la formación son estos, los problemas que tenemos en la investigación, pero así sin darle vueltecita y el otro candidato mucho más joven, de 40 y tantos años lo que decía, bueno hoy la universidad tiene que repotenciarse y tiene que mostrarse con otra cara ante un mundo de tecnologías, etc., entonces claramente un grupo estudiantil muy pequeño y unos dicen que manejado que por un ex rector y yo no lo dudaría dijo; si salen estos dos no y te juro que por este señor nadie apostaba, si hubiéramos hecho una apuesta de dinero

Leticia (1:35:42h): Y ¿qué lo votó?

Informante 10 (1:35:44h): Lo votó la junta de gobierno

Leticia (1:35:46h): pero ¿no lo votáis vosotros?

Informante 10 (1:35:48h): No, lo eligen 15 personas

Leticia (1:35:50h): Oh, madre mía que crudo

Informante 10 (1:35:55h): Sí, O sea cuando nos dijeron el nombre todos, bueno yo me quedé

Leticia (1:36:01h): Patidifuso

Informante 10 (1:36:02h): Dije, porque además lo que sí suben a internet es el programa de trabajo de cada uno, entonces yo había leído los programas y dije, pero si era de los programas que estaban en la última

Leticia (1:36:19h): Sí, que no había mucho cambio. Bueno que... pero sí que es verdad que las políticas

Informante 10 (1:36:28h): Conocer la UNAM es muy complicado

Leticia (1:36:31h): Sí, que llevo 3 meses y estoy empezando ahora

Informante 10 (1:36:36h): Hay un compañero que escribió “Príncipes...” quién sabe qué...

Transcripción. Entrevista Informante 11

Ciudad de México, lunes 22 de abril de 2016

Leticia (0:00:00h): Voy a poner el móvil también por si llegara a fallar el audio de aquí. Vale, bueno pues como le venía diciendo antes, le contaba un poco mi proyecto de tesis, lo que estoy haciendo en España, sobre todo, hasta ahora lo que he hecho ha sido un poco el análisis de las rúbricas que están empleando los docentes, por ahora encuentro un panorama un poco desolador, porque el profesorado utiliza rúbricas que son un instrumento que tiene un principal objetivo para evaluar competencias, pero luego lo que están evaluando son los contenidos tradicionales de siempre y aquí me encuentro por lo menos en lo que he entrevistado, que el profesorado sí está más motivado por incluir las competencias aunque me han dicho que no es... que no tienen un enfoque por competencias propiamente dicho, entonces un poco preguntarle que qué opina usted del enfoque por competencias, ahora que está en... en la enseñanza poco a poco

Informante 11 (0:01:30h): Pues yo creo que te puedo recomendar un artículo que escribí, donde planteo, bueno hago como un barrido de dónde observo que surge lo de las competencias, la idea central es que como prácticamente todas las propuestas que tratan de orientar los procesos educativos, siempre son difíciles, uno de definir y de poner en práctica, son como que dos cosas muy distintas, entonces tú puedes encontrar como discursos muy claros de qué son y todo, pero los profesores no tienen ni idea de qué es lo que se les va a pedir, a veces condicionantes en donde hay mucha presión para que lo hagan, pero sin haber pasado por un proceso de comunicación en primer lugar, de que sepan de qué se trata y luego de entrenamiento de capacitación de ciertas acciones que los pongan en ruta para hacerlo y peor aún sin revisar las condiciones, entonces, por ejemplo, en México tú tienes un sistema educativo y es que aquí me voy a referir a básica, los primeros años porque también en cada nivel son problemáticas muy distintas, si quieres ahora te comento un poco de las diferencias que por lo menos yo veo. Entonces, en básica se dio la instauración formal de las competencias y se dio con procedimientos que no, que realmente no entienden porque fue así, no se hacen todos, se empieza con preescolar, luego después se toman otros grados distintos y al final se termina con los últimos, O sea realmente con una aplicación muy poco planificada

Leticia (0:03:47h): Un poco caótica

Informante 11 (0:03:48h): Sí, para no decir caótica y luego con desencuentros que, al pasar a secundario, resulta que en secundaria ya se había modificado, todo es formalmente, en los hechos yo creo que en México hay una tradición muy fuerte de que cada sexenio que son los tiempos que duran los gobiernos, pretenden resolver el problema educativo, obviamente no lo resuelven y dejan las cosas como sin saber, con mucha incertidumbre ¿qué pasó? ¿Qué tanto se aplicó? ¿Qué resultados hubo?

Leticia (0:04:23h): Como que no hay una evaluación...

Informante 11 (0:04:25h): No hay una valoración, ya déjate una evaluación, yo diría es algo más formal. Una valoración e cómo estuvo ¿qué opinaron los maestros? ¿Qué dificultades? Y llega el siguiente gobierno y por principio trata de hacer otra cosa distinta de lo que venía haciendo el anterior, entonces a

nivel de procesos sociales pues obviamente resulta muy inadecuado, porque siempre estás como empezando, la otra es las dimensiones del sistema educativo, entonces yo me dedico a evaluación de profesores, durante muchos años, entonces siempre he dicho, no es lo mismo evaluar maestros que evaluar a un millón y medio de maestros, es... estás hablando de problemáticas muy distintas, la otra cosa es la diversidad, este país es muy diverso culturalmente y en cada región también encuentras condiciones en las que opera la escuela pues muy distintas, entonces en muchas escuelas aún no se ha resuelto el problema del piso, de agua, de la luz, O sea condiciones mínimas físicas, pero hay otras condiciones, por ejemplo, presencia de cultura distintas de comunidades que no hablan español o castellano, algunos colegas tuyos me corrigieron –Es que yo hablo español –No, dirás castellano, bueno dirás castellano, está bien

Leticia (0:06:01h): Ay no, que tontería

Informante 11 (0:06:02h): No, pero sí tienes razón, aquí hay 50, 60 etnias, O sea culturas distintas y que no son reconocidas por el sistema educativo, el sistema educativa tiene un programa y es único, idéntico, formalmente hablando, luego tienes una extensión del país con dificultades de acceso, entonces si a lo multicultural, le agregas la accesibilidad, ya no digas otra cosa, sino que hay maestros que empujan dos días para llegar a las comunidades, entonces dos días de regreso, entonces se achican mucho las posibilidades de interacción con los niños. Si estos niños no hablan español de hecho, muchas comunidades, los niños van para aprender el español, castellano

Leticia (0:07:02h): O castellano jajaja

Informante 11 (0:07:07h): No, este... y tienes un programa, decía que es único y tienes un libro de texto, o los libros de texto que son como la base en los que el profesor, en los que los profesores trabajan, pero es un libro de texto que no considera esta diversidad, luego tienes otra condición...

Leticia (0:07:29h): Bueno, al libro de texto en sí, poco se le da la diversidad

Informante 11 (0:07:34h): A eso me refiero

Leticia (0:07:36h): El libro de texto es una cosa muy cerrada y poco, O sea puede ser como una guía, pero si lo utilizas como...

Informante 11 (0:07:41h): Pero hay una tradición de que esa es la guía del profesor ¿qué hace el profesor? Toma el libro de texto y lo sigue y durante décadas así ha sido

Leticia (0:07:51h): Y así sigue siendo

Informante 11 (0:07:52h): Entonces, son como características que yo veo en el sistema educativo mexicano, que van creando como una condición muy particular, O sea diferente. Por ejemplo, no sé, más del 40% de todas las escuelas, creo que su organización es multi grado, es decir que hay un profesor que atiende a niños de 3°, 4° y 5° o 4° y 5°

Leticia (0:08:23h): De distinto nivel

Informante 11 (0:08:024h): De distintos niveles y los junta, por diversas razones, por n razones, pero lo más grave que me parece a mi es que el sistema no lo reconoce, entonces no prepara materiales para ese tipo de condición, si hay evaluaciones no importa, si eres profesor de una situación de multi-grado o no, entonces hay como muchas y muy grandes disparidades, por ejemplo, los maestros que atienden a las

comunidades indígenas que son las más alejadas, hay como una regla en la que los maestros recién egresados de las normales, los envían a esas escuelas, pero hay un sindicato que permite que el profesor después de 6 meses pueda pedir su cambio y acercarse a una escuela más identificada como en una población más grande o una ciudad, entonces hay una rotación tremenda que además llegan los maestros como los más nuevos o los que están empezando, entonces no hay una formación que atienda a comunidades multiétnicas, por ejemplo que el maestro hable la lengua sería como deseable, a lo más que se ha llegado es que la SEP, que es la encargada de todo esto, envía profesores que hablan otra lengua, pero pueden no coincidir con los de la comunidad, entonces realmente son condiciones muy peculiares, ahora en esa condición por decreto quieres plantear un enfoque sea el de competencias o sea cualquiera, entonces comprenderás la dificultad, uno de comunicar y dos de poner en práctica, cuando ya tienes condiciones muy diversas que estás como omitiendo, no las estás reconociendo, por lo tanto no estás respondiendo a que no puedes pensar en un programa idéntico para todos, por ejemplo, estoy hablando regiones, pero estoy hablando también de comunidades de dispersión y todo está centralizado O sea desde la Ciudad de México, el ministerio de educación, O sea la SEP, es la que maneja y controla o trata de controlar, no creo que lo logra lo que es el funcionamiento del sistema y bueno, lo de la implementación o la puesta en marcha del enfoque por competencias diría que...

Leticia (0:11:19h): Y en la universidad, porque me ha dicho la educación básica y las comunidades y así, y en la universidad cómo se sienten estos cambios, las condiciones

Informante 11 (0:11:32h): Bueno, te digo, nada más te termino de decir que en la parte básica que empezó el sistema o el enfoque por competencias aplicado de muy diferentes y caóticas maneras se ha agregado una nueva condición que por ley se ha puesto como prioridad en la evaluación de maestros, entonces ya antes se había aplicado evaluación a los estudiantes de lo que es la educación básica, entonces aunque se trata de ahorrar el enfoque por competencias, las evaluaciones se hacen a partir de una prueba general de gran escala que obviamente lo que hace es evaluar contenidos, entonces ya es una primera contradicción, la otra muy graves es, no se re3visan las condiciones que tienen los maestros y si algo requiere el enfoque por competencias pues es una condición distinta de algo tan formal como que tú no puedes hacer la identificación de los distintos estilos de aprendizaje, por ejemplo de los estudiantes, de una retroalimentación a partir de un sistema distinto de evaluación que te ubica en dónde estás y qué te falta, etc., si todo eso se borra porque lo importante es la prueba que viene tal fecha y esa prueba va a depender tu salario, si tú vas a tener mejor o peor salario por los resultados de tus estudiantes, entonces viene con un elemento de contradicción pues muy fuerte, tienes un enfoque por competencias y por otro lado una condición de exigencia que va en otra dirección, entonces desde ahí tienes que cumplir con el programa, el enfoque por competencias insiste mucho en las habilidades, aquí la evaluación pone el énfasis en los contenidos y con consecuencias fuertes, empiezan a aparecer prácticas de entrenamiento para contestar el examen, de conocimiento de algunas preguntas que se memorizan para no salir mal evaluados, etc., una gran cantidad de cosas. Entonces este nuevo gobierno ha empezado a hablar, los gobiernos duran 6 años, entonces en el primero y segundo año se dedicó mucho a implantar u sistema de profesores como lo que iba a resolver el problema de la educación en México, con consecuencias muy fuertes y bueno, con resistencias muy fuertes, con un sindicato que aprueba una parte y otra parte que está en contra absolutamente y por ahí todavía siguen habiendo manifestaciones en pro y en contra, maestros metidos a la cárcel por las manifestaciones, etc. Ahora en esos dos primeros años, en el tercer año este gobierno empieza a hablar de que va a cambiar de modelo, y uno dice ¿cuál modelo? –Pues un nuevo modelo - ¿Cómo instauraste un sistema de evaluación idéntico para todos sin tener un modelo?

Leticia (0:15:06h): Lo hizo al revés

Informante 11 (0:15:07h): O sea , cuál es el modelo, pues yo creo que ahí con eso cierro lo de básica, es que hay una imposición del aspecto político sobre la manera y formas de operar del sistema educativo, entonces es más los intereses políticos los que se imponen en parte porque lo que está en juego son 1 millón 500 votos, en un sindicato de ese tamaño que puede con su intervención definir localmente posiciones políticas claves. Eso es lo que está detrás, por ejemplo la líder sindical ahora está en la cárcel y el sexenio pasado, hace tres años, negociaba directamente con el presidente y obtenía prestaciones y ... muy importantes para el sindicato, de alguna manera se asoció que la diferencia de votos con la que ganó el presidente anterior, había sido gracias a la intervención el sindicato y a todo sus sistema de participación política, ya creo que eso es muy importante si se quiere entender porque las cosas pasan, sino parecen sin sentido

Leticia (0:16:38h): Pues sí

Informante 11 (0:16:39h): Entonces yo creo que eso es como la base, la otra es que empezó a ver condiciones de intentar conexiones de entre básica, media superior que se incorpora como parte de la enseñanza básica o fundamental a la que el gobierno está obligado por la constitución, el gobierno está obligado a garantizar educación básica para todos y por eso hay un esfuerzo por tratar de ofrecer el servicio a todos, aparentemente está cubierta la capacidad para atender a todos los que están en edad de ir, pero lo que todavía no se ha resultado cuántos pierdes en el camino, hay mucha deserción, en parte, yo creo que como no está adaptado a las necesidades de la población, por ejemplo tú tienes ausentismo en lugares donde hay cosechas t donde los niños participan tradicionalmente, porque, porque no está considerado en el calendario, el calendario está hecho para las ciudades, no para el campo

Leticia (0:17:55h): No para la zona rural, como que...

Informante 11 (0:17:58h): Que tienen otros ritmos de vida y otra cultura en el sentido amplio, entonces eso dicho como por el contexto de básica, en superior es otra la dinámica, primero porque hay una diversidad, distintos tipos de encajonados en lo que sería el sistema de educación superior. Cuando tienes universidades autónomas como puede ser la UNAM, que la autonomía le permite decidir cómo se gobierna, cómo distribuir sus recursos, cómo aprueban los planes y programas, etc., pero tienes otras instituciones que dependen de la SEP, como es el Instituto Politécnico Nacional, ahí por ejemplo al rector lo nombra el secretario, bueno no, el presidente, a sugerencia del secretario de educación, hay en la Universidad Pedagógica Nacional que se incorpora como la educación superior, pero que no es autónoma, que depende del secretario de educación y cambia rectores cada vez que se le ocurre al secretario

Leticia (0:19:23h): Y cambia el sistema, supongo

Informante 11 (0:19:25h): Entonces inicia como un sistema para profesionalizar a los docentes, O sea hacerlos como universitarios y después se hacen como autónomas en cada estado y dependen de los gobiernos locales, en fin, hay una situación ahí muy diversa, hay educación que tiene fondos más bien privados de corte religioso o liberales, en sí hay una diversidad tremenda a tal grado que muchos han cuestionado si se puede hablar de un sistema en el caso superior porque hay tal diversidad, entonces ahí lo que tenemos es de que el gobierno a través de la SEP, tiene una secretaría de educación superior que es la que le va dando los lineamientos a la educación superior, por ejemplo, se han instaurado una gran cantidad de iniciativas de evaluación para de alguna manera tener cierto control en estas instituciones de educación superior, por ejemplo, los recursos económicos están muy limitados y son para cubrir la nómina y muy poquito como para mantenimiento y todos los demás recursos que se necesiten se concursan o se someten a los resultados de evaluaciones, evaluaciones de programas, institucionales, acreditaciones, aumento del salario de los académicos a través de un sistema nacional de investigación,

para alentar lo que es la investigación educativa y al interior de las instituciones, programas asociados con productividad, es decir, que tanto públicas, cuántos cursos, cuanto esto, cuánto el otro y ahí tienes la posibilidad de mejorar tu salario, en el caso de la UNAM para hablarte de un ejemplo que conozco, podemos tener hasta más del 100% del salario a partir de programas de estímulo a la productividad, no es que sea un gran salario, sino que tenemos un salario muy bajo que corresponde a lo que teníamos como en los años 80, pero con ese sistema de productividad, ya logran más o menos un salario más parecido a lo que se tenía antes

Leticia (0:21:56h): Sí, pero cargando de trabajo al docente

Informante 11 (0:21:59h): Sí, pero comprometiéndote y haciendo lo que puedas para mantener

Leticia (0:22:07h): Para mantener la productividad

Informante 11 (0:22:09h): Cumplir con las reglas de estos programas, aquí la situación de las competencias es muy diversa, por ejemplo muchas Universidades de los estados lo manejan por competencias y lo han impuesto sin ningún problema, en el caso de la parte formal, O sea aquí sigue valiendo, o sigue haciendo válida la afirmación que yo hago que un acosa es el planteamiento formal y otra es la práctica, pueden no tener nada que ver, pero formalmente en muchas universidades se adopta oficialmente el enfoque por competencias y esto en parte porque los órganos que acreditan programas empiezan también a presionar para que adoptes ese enfoque, entonces se dan situaciones por ejemplo aquí en la UNAM, oficialmente la Universidad se niega adoptar el enfoque por competencias, pero hay algunas escuelas y facultades que lo han adoptado para poder tener acreditación de sus programas, es el caso por ejemplo, de Medicina, entonces tienes esas situaciones como bastante contradictorias

Leticia (0:23:31h): Y ¿por qué no están de acuerdo con el enfoque por competencias? El suyo, el que tienen ahora ¿cree que es mejor?

Informante 11 (0:23:41h): Yo creo que por razones políticas, por ejemplo un elemento que fue muy claro es que cuando se habló de cambiar el sistema de bachillerato o de media superior desde la secretaría de educación pública se impone el sistema, o el enfoque por competencias, entonces la UNAM que tiene un sistema de bachillerato no iba a seguir la normativa del gobierno en ese momento por cuestiones políticas, entonces se dijo no, nosotros no adoptamos el enfoque por competencias, entonces no hubieron, hasta donde yo tengo entendido, razones técnicas o conceptuales, sino más bien razones de tipo político, pero te insisto, políticamente se dice, la UNAM dice no al enfoque por competencias, pero hay facultades que están trabajando y funcionando o intentan funcionar con este enfoque. También, por ejemplo, en la facultad de Medicina, ocurren estas cosas contradictorias de implementas en enfoque por competencias y lo más importante para los estudiantes y profesores es el examen departamental

Leticia (0:24:57h): Ya me he encontrado con esos exámenes

Informante 11 (0:25:00h): ¡El examen departamental que no se ha cambiado desde hace 30 años, entonces tú encuentras en las prácticas cotidianas un profesor que dice, ese medicamento ya está tachado, ya no sirve, pero hay que incluirlo como parte de las respuestas de tal, si hay una disociación entre ojo! En la práctica profesional esto no, pero para el examen esto sí, porque al final el profesor puede decir lo que quiera, pero lo que cuenta es el examen departamental, entonces los estudiantes se enfocan como debieran a la preparación, al buen funcionamiento, buenas respuestas en el examen

Leticia (0:25:40h): Y ese examen departamental tienen que aprobarlo y si lo suspende...

Informante 11 (0:25:45h): Bueno, es indispensable lo pases, si no pasas pues vasa fuera, hay tal demanda en medicina que ponen los criterios, O sea hay mucha deserción en medicina, pero por criterios pues muy fuertes respecto a cómo ir cursando, acreditando las asignaturas

Leticia (0:26:09h): Y ¿lo del examen es de algunas facultades o es generalizado en la UNAM?

Informante 11 (0:26:20h): En la UNAM como es tan grande encuentras siempre para cualquier actividad, encuentras una diversidad, entonces sí encontrarás facultades que aplican exámenes departamentales, pero otras que no lo hacen

Leticia (0:26:37h): Como la facultad de psicología no hay

Informante 11 (0:26:40h): No hay departamentales

Leticia (0:26:41h): No tengo constancia de ello

Informante 11 (0:26:42h): Yo creo que en alguna época sí había departamentales, pero no con la presencia o la importancia que tiene medicina

Leticia (0:26:53h): Entonces llevan como una doble vía de la enseñanza, va a adquirir el enfoque por competencias, pero luego si lo que importa es lo otro, pues se desvirtúa, entonces...

Informante 11 (0:27:08h): Lo que yo he visto en distintas universidades de los estados es más bien una respuesta a las exigencias de evaluación para la acreditación o a la evaluación institucional, la evaluación de docentes para poder obtener recursos adicionales, lo que encuentras son estrategias de adaptación a esas exigencias, no una práctica de mejora de lo que está siendo evaluado. Yo me he dedicado a la evaluación de profesores y he visto que en muchos sistemas de evaluación de profesores, lo importante es tener el sistema y mostrar a las comisiones acreditadoras que se tiene un sistema aunque no esté operando realmente en el sentido de que yo te informo de qué resultados obtuviste o qué ofrezco, o cursos para resolver algunos de los problemas detectados, no hay como una vinculación entre evaluación y formación continua, y cosas por el estilo, sino más bien y en algunos casos dicho directamente, gracias a eso obtuvimos la acreditación, tienes acreditación, entonces tienes reconocimiento, entonces puedes recibir recursos, para por ejemplo tener becas para los estudiantes, sino no hay manera de tener becas

Leticia (0:28:41h): Y los exámenes de acreditación apuestan por un modelo cada año o tienen otro, por ejemplo, el modelo de competencias, es que no sé, en Europa como que se está solidificando y va subiendo, está entrando mejor, pero en las aulas está mal entendido, pero hay algo como más unificado, aquí el sistema de acreditación su sistema es de competencias o tienen un sistema más...

Informante 11 (0:29:13h): Yo creo que tiende a exigir características del enfoque por competencias y creo que no se hace de manera, así como muy abierta, en algunas universidades sí, pero en otras no, aunque los criterios de exigencia van en esa dirección

Leticia (0:29:36h): Y el profesorado se encuentra resistencia con el sistema pues más para el estilo de competencias o no sé, cómo está la innovación, por ejemplo, aquí en el profesorado, hay motivación por cambiar los planes o bueno, las condiciones lo tienen un poco desmotivados

Informante 11 (0:30:01h): O sea, yo creo que en esta universidad que es tan grande, encuentras de todo, hay facultades que están así perfectamente controlados los estudiantes, con mucha exigencia académica, súper cuidados, aunque sean muy grandes, podría mencionarte el caso de química o medicina, ingeniería

y otros donde no ves como un sistema sino un conjunto de estrategias y acciones que dependen mucho de la propia voluntad porque no hay como lineamientos, por ejemplo, si pienso en la actividad de evaluación, en la universidad encuentras, en la facultad de veterinaria que hay evaluación en línea, están así como revisando sus sistemas de valoración, etc., y en filosofía no hay. Es así como cada escuela y facultad, pues como muy autónoma para tomar decisiones, depende mucho de los directores, de que impriman ciertos estilos, aunque también ya hay como tradiciones

Leticia (0:31:31h): Muy arraigadas

Informante 11 (0:31:32h): Muy arraigadas en cada una de las escuelas y facultades, Contaduría, por ejemplo, es así como súper formal todo

Leticia (0:31:42h): Como tradicional

Informante 11 (0:31:43h): Sí, muy

Leticia (0:31:44h): O sea que van un poco en función de la historia que hayan tenido

Informante 11 (0:31:49h): De las disciplinas, de las características disciplinarias, por ejemplo, si tú vas a Psicología, por lo menos en mi época no veías muy clara la diferencia entre profesores y estudiantes, el profesor llega de huarache, pelo largo y preguntas –Oye el profesor –Ah pues soy yo –Ah, que interesante. En cambio en Contaduría el profesor no puede hacer eso, no puede permitir que le hablen de tú

Leticia (0:32:18h): Sí, el acercamiento

Informante 11 (0:32:20h): Hay mucha formalidad y si no la hay, el grupo se desdibuja, yo conocí a un profesor que daba clases de Psicología y en Contaduría y el primer día llegó a Psicología y todo el mundo viéndolo con traje, corbata, hablando de usted a los estudiantes –Pues qué es esto, y entonces les explicó, si yo le empiezo a hablar de tú a los estudiantes y luego informal a los tres días ya nadie me hace caso, O sea las prácticas como muy contextuales de cultura

Leticia (0:32:57h): De cultura

Informante 11 (0:32:58h): Estudiantil. Vas a leyes y por ejemplo, son abogados y todo es traje y corbata, etc., en medicina batas, O sea ese tipo de...

Leticia (0:32:12h): Sí que se mueve mucho por...

Informante 11 (0:32:14h): Por cultura, como por culturas casi diríamos antropológicamente como tribus

Leticia (0:32:20h): En España no es muy diferente, también los biólogos son muy..., los ingenieros, los de humanidades, porque están inmersos en su cultura y sigue unos patrones concretos y entonces respecto a la evaluación auténtica en las distintas disciplinas ¿cree que se está por lo menos intentando llevar una evaluación auténtica? Porque bueno, realmente sí que se evalúa mucho por contenidos y por objetivos, pero también la universidad si no te prepara para un poco, para salir al mercado laboral y al mercado profesional, al final tienen que verse un poco avocados a una enseñanza un poco más situacional que le enseñe a vivir más allá de las 4 paredes del aula ¿cómo cree que está aquí la evaluación auténtica?

Informante 11 (0:34:23h): O sea no hay directrices generales para la evaluación, entonces hay mucha iniciativa por parte de los maestros para hacerla de diversas maneras, yo creo que...

Leticia (0:34:38h): ¿Cuál es la evaluación más predominante aquí?

Informante 11 (0:34:40h): Te digo, este en algunas escuelas y facultades pues el examen

Leticia (0:34:44h): El examen

Informante 11 (0:34:45h): El examen y además entiendes, si tienes grupos de 80 personas, O sea hay como condiciones que te orillan como a hacer ciertas prácticas y también encuentras búsqueda e innovación, de hecho, la universidad, por ejemplo, ofrece cursos para maestros de la DGAPA, en las épocas de que no hay estudiantes ofrece cursos y algunos de ellos sobre evaluación, pero cuántos van, pues son muy pocos si piensas que son como 30mil académicos

Leticia (0:35:27h): Y cree usted que el tema de la evaluación auténtica interesa al profesorado, está motivado un poco por cambiar sus prácticas y su metodología, al menos el interés que luego las condiciones no se lo permiten, O sea y bueno y también de la actualización en qué dirección se actualizan aquí, porque por ejemplo puede haber un boom muy tecnológico, porque también lo tecnológico es lo que ahora mismo dinero, pero a lo mejor una preocupación por las estrategias didácticas y si tal, pues como que se ha dejado un poco más abandonado, entonces aquí hay un panorama ...

Informante 11 (0:36:15h): O sea , yo creo que de entrada hay una fuerte tradición... en donde las universidades se alejaron de la pedagogía, en principio pensando que la pedagogía era útil para los niños, pero ya hablando de adultos que eso no era necesario, entonces por ejemplo las prácticas de cómo incorporas a los maestros a las universidades, pues pasaban más por la exigencia de si sabes o no la materia, tu diploma de biólogo o de odontólogo o de médico ya, automáticamente te acreditaba para que se te asignaran cursos, ahora yo sí creo que como de hecho ha pasado en Europa, después de algunas década se ha visto que no necesariamente enseñar, y que sabe enseñar requiere de habilidades particulares que hay que desarrollar que hay que capacitar, etc., con la aparición de las nuevas tecnologías, yo creo que también ha habido un impulso para capacitar incorporando esas tecnologías en la clase y la otra cosa, creo que eso sí ha sido como una irrupción casi violenta es de que mientras discutíamos en las universidades si nuevas tecnologías sí o no, los alumnos invadieron con sus tablets, con sus teléfonos

Leticia (0:37:47h): Y que es un poco anacrónico

Informante 11 (0:37:48h): O sea , ya no hubo manera de parar eso y creo que ahora se está respondiendo tratando de habitar al profesor en el manejo de nuevas tecnologías y también en el uso de esas nuevas tecnologías, creo que sí ha habido algunas iniciativas van por ahí, de cómo usar PowerPoint, cómo usar la computadora, el cañón, etc., cómo incluirlo como parte de las actividades, la otra es que la discusión que habrá entre enseñanza presencial y la de a distancia como dos situaciones muy distintas se ha ido como acercando, el presencial cada vez hace más uso de recursos que normalmente competían a la educación a distancias y los de educación a distancia igual han reconocido que hay cosas que no se pueden sustituir, que no hay como el ver a la gente a los ojos e interactuar, etc., entonces yo creo que esas dos tendencias o dos maneras distintas de abordar lo de la enseñanza se han venido como acercando y yo por ahí veo el futuro, ahora las instituciones, las respuestas que dan a esto, generalmente son a partir de cursos

Leticia (0:39:14h): Curso de formación

Informante 11 (0:39:15h): De formación

Leticia (0:39:16h): Y capacitación

Informante 11 (0:39:17h): Entonces, algunos yo creo que lo que predomina es esta tendencia al uso de las tecnologías que fueron las que se hicieron más evidentes, más patentes por el contraste del dominio que tienen los estudiantes y el poco uso que tienen los profesores, pero igual sigue habiendo cursos de cómo hacer planificación y cómo hacer evaluación, pero yo diría que son menos, yo creo que de evaluación en el sistema educativo ha estado siempre muy presente, pero sobre todo un concepto muy sobre simplificado de lo que es evaluación, identificada con la asignación de notas

Leticia (0:40:00h): Con la calificación

Informante 11 (0:40:01h): Con la calificación y por ahí entonces, mucho énfasis en lo que vale y no vale para obtener una calificación y por parte de los estudiantes la posibilidad de continuar su carrera o no continuarla en función de lo que van obteniendo como calificaciones, entonces eso como está sostenido muy fuertemente, socialmente, tu papá cuando se recibió de la escuela te dijo ¿cuánto sacaste? No te dice ¿qué aprendiste hoy? Y yo creo que los profesores también ven que eso tiene una acción poderosa y si siguen hablando les voy a bajar la nota, o de veras creen que aprendieron, usas van a ver en el examen, O sea se usa como medida disciplinaria

Leticia (0:40:57h): Un poco castigadora, incluso a veces

Informante 11 (0:40:58h): Sí, O sea totalmente para mantener el control, En México hay un acontecimiento que no sé si ocurra en España, que sobre todo en educación básica, por razones burocráticas se asignan calificaciones antes de que termine el año escolar, entonces queda una o dos semanas en que las notas ya se fueron para acreditarse y entonces ya el maestro no sabe qué enseñar, porque ya calificó, los alumnos no hacen caso porque ya no habrá examen, entonces ahí la situación de descontrol escolar muy curiosa, pero yo creo que eso pone en evidencia de manera muy clara lo que es la calificación, no la evaluación, la calificación, cuando se pueden aprovechar situaciones para enseñar cosas más cercanas a la vida, más recreativas, más de cultura, otro tipo de cosas, pues más bien se convive de maestros a alumnos casi como que sin sentido, porque la calificación ya se fue, ya no se puede modificar, entonces yo sí creo que ese ambiente social hace que tengamos mucha dificultad uno de llamar la atención de la importancia de la evaluación, dos de amplificar el concepto de evaluación y tres lo que sería la capacitación para manejar distintas posibilidades y tipos de evaluación en donde la auténtica sería una muy deseable, pero yo digo, pensar en la evaluación auténtica, pues antes pensemos en la evaluación que se despegue un poquito de la asignación de nota

Leticia (0:42:59h): De nota... y entonces pues entiendo por ejemplo que bueno, la idea de valorar las competencias o contenidos, como está aquí, bueno ahí en España todavía sigue muy anclado la evaluación disciplinar, la evaluación de competencias genéricas, a lo mejor la capacidad ética o la realidad para trabajar de forma interdisciplinar o incluso la competencia de la lengua extranjera, todo eso empieza a entrar, pero todavía es como muy implícito, cuando se desarrollan las competencias interdisciplinarias, ya se van desarrollando esas también solas, un poco así, como que va la naturaleza del profesional que se está formando ¿aquí hay un tipo de preocupación por esos contextos un poco más transversales o un poco más genéricos?

Informante 11 (0:44:00h): O sea conozco más que universidades, escuelas o facultades que están como muy haciendo el seguimiento de lo que son las competencias de formación para los maestros y por lo tanto atención a la evaluación, pero yo diría que son los menos

Leticia (0:44:21h): Los menos

Informante 11 (0:44:22h): Las menos, porque, pues porque está la situación está de aquí en la universidad que de alguna manera da los lineamientos para las demás, no por obligatoriedad, sino dada su naturaleza, es de las primeras, es de las más prestigiadas, entonces cuando se han abierto universidades en los estados, lo que se ha hecho es tomar los programas de las facultades, entonces yo creo que hay una influencia, si la UNAM dice no a las competencias sí tienen un impacto ¿por qué la UNAM dijo qué no? ¿Qué hay ahí detrás? Entonces si no hay esa situación pues menos va ser el entrenamiento, la capacitación en lo que es la evaluación, que es un tema clave en lo que es el enfoque por competencias, porque partes de ahí, es cómo vas a manifestar lo que aprendiste y luego qué estrategias vas a llevar para que se logre o qué tanto se logra o qué tal potencial pudiera tener en el futuro

Leticia (0:45:30h): Y al menos en los proyectos que sí están siguiendo un poco más el sistema por competencias, ellos creen ¿cuáles son las competencias más prioritarias para ellos? Para que el alumno desempeñe, porque por ejemplo la competencia de la creatividad no está muy trabajada y sin embargo la competencia lingüística, la competencias de comunicación oral o escrita, empieza a tener muchísima fuerza, el trabajo colaborativo también empieza a impulsarse y aquí un poco hay alguna preocupación o interés en...

Informante 11 (0:46:17h): Bueno, en el caso que yo te estoy contando que es la universidad de Chihuahua, ahí empezaron por competencias tecnológicas, cuáles son, cómo desarrollarlas, cómo valorarlas, etc., creo que por ejemplo, en educación media ha habido un interés por desarrollar la parte lingüística y las habilidades matemáticas como dos bases fundamentales, estructura, pensamiento de comunicación de acceso a fuentes de información, etc., pero todo eso formalmente y hay algunas experiencias que tratan de ir en esa dirección, O sea usar la evaluación para retroalimentar, para mejorar lo evaluado, que esa es la otra característica que yo veo que son dominantes, la evaluación la aplicas al final y ahí se cierra el círculo y no vuelves

Leticia (0:47:20h): No vuelves

Informante 11 (0:47:21h): O sea con eso ciertas y se acabó, si es favorable pues menos regresas a nada, si es negativa, la manera como se te comunica los resultados tampoco ayuda mucho para ver y qué me falta o que tendría que trabajar, etc.,

Leticia (0:47:42h): ¿Y respecto a eso, las rúbricas, el objetivo de la rúbrica pues es un poco tener un... ayudar al alumnado a orientar un poco su aprendizaje y en cierta forma lo que usted está diciendo ahora, saber en qué punto de su aprendizaje está, cuánto le queda, cuánto ha recorrido, de la experiencia que usted conozca sobre los sistemas de evaluación alternativos y a lo mejor más la rúbrica en concreto, cree que se ha introducido como una herramienta innovadora y su uso está provocando un impacto?

Informante 11 (0:48:23h): Yo creo que todavía no, no estamos en ese nivel ya tan detallado y puntual

Leticia (0:48:31h): Puntual

Informante 11 (0:48:32h): Porque todavía se está en ese proceso como de entender y tratar de incorporar a las prácticas y yo creo que el gran problema es que no se modifican las condiciones, mientras no se modifiquen las condiciones institucionales no vas a poder realmente desarrollar el enfoque por competencias

Leticia (0:48:54h): Pues sí porque me he encontrado en muchas de las entrevistas que es verdad que el uso de la evaluación auténtica y ya dentro de ella el uso de las rúbricas que tienen o que intentan un poco resolver la evaluación de competencias, allí nos encontrábamos también que se intentaba trabajar por

competencias, pero luego cómo se evaluaban esas competencias y la rúbrica parecía un instrumento que más o menos resolvía un poco el entuerto y aquí por los proyectos que me han comentado los profesores, a veces sí se hace el intento del uso de rúbricas, por ejemplo en psicología hay muchísimos profesores que lo usan, pero dicen que le falta como capacitación para su diseño y para su implementación, entonces la formación un poco del profesorado también va en esa dirección de innovar un poco aunque las condiciones no sean las más ...

Informante 11 (0:50:05h): Sí, pero hay pocas iniciativas, por ejemplo, en ingeniería tienen un departamento de formación docente, tienen un diplomado, O sea hay como mucha atención, pero pues es el único lugar donde hay eso, había estado evaluando maestros desde hace 30 años, desde antes de que se impusiera como una política, ya lo hacían ellos, o revisan su instrumento y sí tienen como muy aceptado todo ese sistema, pero yo no encuentro ninguna otra facultad donde exista ese conjunto de personas preocupadas por la formación docente lo que hay es una dirección general de asuntos del personal académico que ofrece este conjunto de cursos en donde yo he escuchado opiniones de los maestros en donde dicen pues sí ofrecen cursos pero luego no nos sirven para nada, que Piaget y los estadios de Piaget del desarrollo y no sé qué pero eso qué tiene que ver con mi práctica, entonces como que ofrecen cursos que no responden a las necesidades prácticas de los maestros y de todas maneras son muy reducidos como para... esos cursos para toda la universidad es...

Leticia (0:31:38h): Es ridículo

Informante 11 (0:51:39h): No es nada, había un centro de investigación y servicios educativos que se dedicaba a la formación de docentes, pero lo cerraron hace como 20 años, 15 años y luego hay prácticas, O sea por ejemplo me tocó estar en una universidad y ¿cómo evalúan? Fue la pregunta –Por portafolios – Ah que interesante y a ver ¿cómo le hacen? –Aahh pues bueno cada trabajo que les pedimos, les decimos que los vayan juntando, entonces lo que tenemos al año son carpetas de cada alumno, pero si tú das clases en 3 grupos de 60, ya tienes 180 y ¿qué haces con eso? Oficialmente estaban evaluando el portafolios, pero cuando comenzaban a contarme eso, yo dije, bueno nunca entendieron cuál era el sentido del portafolios, entonces sí puedes encontrar ese tipo de situación, sí, claro que sí lo estamos haciendo así, aquí trabajamos rúbricas y dice a verlas ¿cómo se hacen? Ya es otra cosa y se entiende pues porque no ha habido de manera clara propuestas de que atiendan la capacitación o la formación docente, yo creo que la evaluación es un tema clave, importantísimo, pero sacándolo de esa área de confort de asignación de notas, de otorgamiento de calificaciones

Leticia (0:53:24h): y de los proyectos de que conoces que se han utilizado instrumentos de evaluación alternativa, el uso que le han hecho pues no siempre es el más... ¿cómo cree que se... al final la solución es la capacitación y bueno un poco cree que el gobierno va en esa línea de la capacitación? Porque claro, llega un momento en que tienen que priorizar, porque si quieres progresar por la enseñanza y te vas a dando por la pared porque al final los exámenes sí te enseñan una parte del profesorado y la otra que allí en España está pasando que las universidades e alguna forma, sobre todo las públicas se están vaciando porque el alumnado no le ve lo práctico para poder trabajar, O sea que no lo forma para trabajar y entonces se está desencantando de la universidad y están incluso cogiendo por la vía de la formación más profesional, lo que son los módulos de información y aquí no sé si pasa ¿el alumnado se siente formado cuando viene a la universidad con los contenidos que se les está dando? ¿Le sirve esto para la vida?

Informante 11 (0:54:52h): Yo creo que en general en algunas encuentras que se han hecho, los estudiantes están contentos, ven como que está bien

Leticia (0:55:03h): Está bien lo que están llevando

Informante 11 (0:55:05h): Ahora, está claro que la obtención de empleo cada vez es más difícil, pero porque no hay desarrollo económico, no es un asunto de si la universidad está o no preparado, es que los pocos trabajos que hay son en condiciones pésimas, vienes por contrato, estás de lunes a domingo en horario que yo te diga, etc., y lo aceptas porque no hay otra, ahora la condición de incertidumbre que es la que prevalece en las sociedades de hoy, pues hacen que prácticamente nadie pueda salir preparado para el futuro porque efectivamente los planes y programas se hicieron con la mentalidad de que los profesionales de una materia sepan lo más que se pueda de esa materia o de todo lo necesario, ahora está claro que no puedes mantener el ritmo, el conocimiento se reproduce de manera vertiginosa, entonces más bien por eso la ventaja de un enfoque por competencias es que validas, buscar para interpretar la información para valorar las fuentes de información para usarla para los fines que ti quieras, eso tiene más sentido, yo creo que por lo menos en México, las universidades en su conjunto, no es lo que predomina, aunque puede haber unas que están en punta y efectivamente, por ejemplo, facultad de nanotecnologías o cosas así de punta pues las encuentras aquí pero con grupos muy pequeñitos

Leticia (0:56:53h): Más reducidos

Informante 11 (0:56:54h): Sí, entonces como decías.... Pero qué es eso comparado con la población, a nivel de estudios de educación superior estamos sobre el 30%, O sea de 100 estudiantes, 30 tienes lugar al interior de las universidades y otra vez, aquí en la zona metropolitana que es donde se concentran pueden ser hasta 50 o 60% de cobertura, pero te vas a Oaxaca y entonces ahí ya es 13 u 11%, entonces hay unas desventajas, O sea el 30 es el promedio, pero muchas disparidades en cuanto, nada más de ingreso, ahora ¿cuántos llegan? Está muy alejado, de 100 cuántos puedan llegar, varía mucho según las disciplinas, entonces yo creo que todavía se tienen que hacer muchos esfuerzos en muy diferentes planos, por ejemplo este gobierno ha insistido mucho y los dos anteriores en la evaluación de individuos por pago por mérito, evaluación de docencia, evaluación de programas, acreditación y todos los recursos que hay que son pocos se distribuyen a partir de los resultados de estos sistemas de evaluación

Leticia (0:58:27h): Y dentro de la evaluación hay... se evalúan todos los componentes del currículo igual o porque, por ejemplo, ¿las metodologías se revisan por ejemplo? Las metodologías docentes

Informante 11 (0:58:43h): Sí, parcialmente, cuando van a hacerte un estudio del programa pues se ve si hay metidos y cómo se evalúa, si están capacitados los maestros, por ejemplo si usan el enfoque por competencias, si hay eso, se le revisa a maestros, estudiantes y demás, entonces ahí puedes identificar como la intención, ahora lo importante es que te dejes evaluar, que logres la acreditación porque eso te va a dar acceso a recursos, entonces en esa condición lo que haces es responder a la obtención de indicadores, O sea mí me ha tocado estar en universidades en donde en un salón que estaba vacío de repente está lleno de computadoras y dices ¿qué pasó aquí? Es que vinieron los evaluadores y había que mostrar un centro de tecnología

Leticia (0:59:44h): Pues sí, madre...jolín pues ya es significativo

Informante 11 (0:59:53h): Claro, porque tú tienes esta gran distancia entre las condiciones que cada uno tiene, universidades que no tienen eso es porque no han tenido recursos o porque tienen poco tiempo, si quieres obtener recursos o entras a la simulación o te quedas fuera

Leticia (1:00:13h): Y lo de la simulación qué tal se lleva aquí, porque bueno aquí hay una buena herramienta, pero cuando no hay recursos, no sé

Informante 11 (1:00:24h): Yo creo

Leticia (1:00:25h): La creatividad simulada un poco cercana al mundo más real, no sé

Informante 11 (1:00:33h): Bueno, pero te digo, esas son las respuestas a las condiciones que el gobierno impone para dar recursos, si fueran otros lo que... incluso eso se ve un sexenio en donde lo importante es ya la planeación, entonces ¿qué pasó? Todas las universidades empezaron a tener departamentos de planeación

Leticia (1:00:57h): A revisar su...

Informante 11 (1:00:58h): Porqué, porque era la condición para tener acceso, ahora la evaluación

Leticia (1:01:02h): que las revisen significa que también las implementa tal cual

Informante 11 (1:00:10h): Bueno, después viene un gobierno y ya no vuelve a hablar de la planeación, entonces vas a encontrar que unos si se mantuvieron y otros ahora se convirtieron en departamentos de evaluación

Leticia (1:01:21h): Es que parece un gran esfuerzo revisar toda la planificación y no sé, incorporar en las modificaciones los cambios de mejora y tal y después por eso se queda todo en el papel, que no sé, ¿se quedaba en el papel, no se llega a implementar todo ese esfuerzo de revisión y tal?

Informante 11 (1:01:45h): Porque no tienes condiciones

Leticia (1:01:48h): Pero entonces para que los obligaban a revisar y después no podían...

Informante 11 (1:01:53h): Para distribuir los recursos que habían, que eran pocos, entonces como una manera de ser un poco más racional

Leticia (1:02:00h): O sea que, si tú tenías un buen manejo de la planificación, entonces sí...

Informante 11 (1:02:05h): Podías obtener recursos

Leticia (1:02:07h): Sí tenías recursos, vale y no había una evaluación del impacto que me parece tan...

Informante 11 (1:02:17h): Eso es algo que ha sido una característica del sistema educativo, que hay innovaciones formales y después no se valoran y lo que te decía al principio, llegó otro gobierno, vuelve a cambiar los intereses y las cosas y ya que pasó por el anterior, porque lo quitaste eso, no se llega a saber, más bien son como principios políticos de imposición de ahora lo vamos a hacer de esta manera y ya nada más agregaría que por ejemplo tan es omnipresente el aspecto político que muchos de los candidatos a presidentes primero son secretarios a educación o son secretarios de educación mientras adquieren el estatus o la posibilidad de competir para la presidencia, algunos han llegado, pero otros no, pero si hacemos una numeración de los últimos la mayor parte han salido de la SEP, entonces simplemente para decir porque no se mejoran las cosas, pues yo diría en parte porque predomina el aspecto político en la toma de decisiones, no se decide que se va a hacer algo por tales razones sustentadas teórica, metodológicamente, sino más bien porque hay intereses políticos de los gobernantes. O sea a lo mejor todavía hay un panorama pesimista

Leticia (1:03:57h): No bueno, es realista

Informante 11 (1:03:59h): Ese es mi visión de las cosas

Leticia (1:04:01h): Claro y me dice... pero de los proyectos pues más puntuales para terminar un poco y no robarle más tiempo, de los proyectos más puntuales cree que ha habido un impacto sobre la enseñanza, una mejora o un proceso cuando se ha implementado, por ejemplo, pues no sé cuándo a los profesores me contaba sus proyectos de competencias –Pues he incluido la competencia de pensamiento crítico y pues he conseguido que en un curso el alumnado se dé cuenta de tal y en fin ¿en los proyectos que usted ha estado trabajado cómo cree que se han desarrollado esas innovaciones, ha habido un seguimiento después, en fin, ha quedado alguna huella?

Informante 11 (1:04:58h): O sea yo creo que las instituciones siempre encuentras profesores con una actitud de búsqueda y esos son los que responden a las invitaciones por competencias y bueno - ¿Qué es eso? Voy a ver, o ¿qué es un curso de evaluación, cómo puedo mejorar mi evaluación? Están dispuestos, generalmente son los menos y de las instituciones o de los programas de las instituciones, de los directivos, pues también encuentras que para muchos de ellos la docencia en general no es tan relevante, es más relevante la investigación, entonces por eso también encuentras pocas iniciativas que estén atendiendo el problema de cómo enseñar

Leticia (1:05:44h): Vale

Informante 11 (1:05:45h): Entonces si la evaluación te dice cómo enseñar o te debería mejorar cómo enseñar, como resultado por lo menos el análisis que yo he hecho de muchas prácticas de evaluación de docenes pues no lo consideran, no está presente en su horizonte, por eso puedo decir que las instituciones siempre tienen gente que está en esta actitud de aprendizaje y de búsqueda, pero si son los menos

Leticia (1:06:17h): Claro, menos

Informante 11 (1:06:18h): Y después que no siempre encuentran el apoyo de sus directivos, esos también es clave como para poder generalizar

Leticia (1:06:27h): Implementar la innovación

Informante 11 (1:06:29h): Si, pero más institucional, no como iniciativa tuya o mía, sino algo más de la institución, algo que sea lo dominante

Leticia (1:06:40h): Sí a lo mejor que sí lo tienen en sus aulas, pero eso después compartir con otros compañeros y con... en fin, instaurarla de forma genérica se hace complejo

Informante 11 (1:06:53h): Muy complejo porque no tienes condiciones para hacer eso, por ejemplo, el 80% de los profesores son profesores por hora, O sea que van dan su clase y se van

Leticia (1:07:00h): Y se va, claro

Informante 11 (1:07:05h): Entonces el 20% son los que están tiempo completo en la universidad

Leticia (1:07:08h): El problema es que no hay un tejido...

Informante 11 (1:07:10h): No hay condiciones, ¿a qué hora nos vemos tu y yo si tú das clases los miércoles y tú el viernes, tú en la mañana y yo en la tarde? No está contemplado

Leticia (1:07:23h): Y ¿no tenéis puntos de reunión departamentales?

Informante 11 (1:07:29h): En algunos casos los puede haber, pero adquieren más las características como de asuntos administrativos, que hay que entregar en tal fecha, que tal y cual

Leticia (1:07:40h): O sea que no hay espacios en donde el profesor un poco cuenta sus preocupaciones o sus inquietudes

Informante 11 (1:07:54h): O sea , normalmente no lo hay, ahora siempre hay una excepción, yo conozco un programa de doctorado por ejemplo, en donde los profesores que pertenecen a un mismo jurado se reúnen para ver ellos cómo están respecto al proceso de aprendizaje del estudiante, que están acompañando, eso por ejemplo que es muy valorado por los maestros, dicen oye, es mi primer estudiante, no tengo idea, este intercambio de experiencias, de acompañamiento del estudiante pues yo nada más conozco un programa en donde se ve como parte del programa este espacio de intercambio entre tutores de un mismo estudiantes y después lo que ocurre, lo típico que el estudiante presenta sus avances y está sus comité tutorial con el que intercambia cosas

Leticia (1:08:56h): Sí, que el consenso por ejemplo entre, no sé... con los criterios de evaluación entre profesor y alumno pues como que todavía no ha llegado, esto de forma muy unidireccional, vale, vale

Informante 11 (1:09:12h): Pues espero que...

Leticia (1:09:13h): Muchas gracias

Informante 11 (1:09:15h): No te fastidies de nada

Leticia (1:09:16h): Yo creo que una visión un poco pues más general y también desde el punto de vista como se ha dicho de las condiciones porque claro, yo presto oído a innovaciones también puntuales que se realizan, pero hay que tener en cuenta que no es una... no es lo más extendido...

Informante 11 (1:09:43h): Sí, O sea no sé si conozca la revista perfiles educativos

Leticia (1:09:47h): Sí, la conozco muchísimo

Informante 11 (1:09:48h): Hay un número especial sobre evaluación y ahí hay por ejemplo, está, esto de evaluación que escribió Juan Fidel Zorrilla de educación media, es decir, a darle un uso distinto a la evaluación , O sea él va en esa dirección, de cómo la evaluación puede ayudar a aprender mejor y ahí está muy en el sentido de desarrollar habilidades básicas, de lecto-escritura y de matemáticas, profesores de educación media y ahí hay otros artículos sobre evaluación de académicos, analizando esta problemática del trabajar por... pago al mérito o, productividad

Leticia (1:10:47h): Vale, pues sí, lo tendré en cuenta, sobre todo eso que me ha dicho de la productividad, me ha resultado bastante.... Yo pensé que estaban aquí en esos niveles ya de decisión que hacen ya tan importantes de tema de la acreditación, que en fin.... Sí pero es verdad que la evaluación condiciona mucho, pero no es más que nada hasta el punto de que incluso hubiera como dos sistemas

Informante 11 (1:11:13h): Ah bueno, ese número especial leí un ejemplo sobre los CIES, que son estos organismos que se crearon para hacer evaluación de programas, ahí ese programa te puede dar un panorama desde distintos ángulos de la evaluación

Leticia (1:11:39h): Muy bien

Informante 11 (1:11:40h): Y bueno, pues hay mucha literatura sobre evaluación de docentes, a mí me interesa mucho como el estudio de las prácticas de evaluación y más de la teoría, del deber ser, es bueno ¿qué se está haciendo? ¿Qué efectos está teniendo? ¿Con qué intención? Etc., hasta ahora he estado más ocupado del desempeño docente, pero creo que esa es una meta importante para saber más cómo enfrentar el tema

Leticia (1:12:20h): Muy bien, muchísimas gracias

Informante 11 (1:12:23h): Sí quieres, aquí hay una biblioteca especializada que es de libre acceso y está especializada en la educación y la investigación educativa, hay dos revistas en las que podrías escribir, que es perfiles educativos y la revista de educación superior,

Leticia (1:12:46h): Sí, las conozco

Informante 11 (1:12:48h): Está la página del instituto donde frecuentemente hay eventos

Leticia (1:12:55h): Vale

Informante 11 (1:12:56h): ¿cuándo te vas?

Leticia (1:13:03h): Me voy el 20 de junio

Informante 11 (1:13:06h): Pues hay mucha oferta, casi todo bueno o más bien casi todo es gratuito, puedes venir

Leticia (1:13:15h): Vale

Transcripción. Entrevista Informante 12

Ciudad de México, lunes 25 de abril de 2016

Leticia (0:00:00h): Buenos días. Informante 12, mucho gusto en conocerla. Mmh un poco pues a lo que vengo, el objetivo de mi investigación es conocer cómo está aquí la evaluación de competencias y más concretamente la evaluación auténtica y la evaluación más situacional y estoy evaluando la evaluación de competencias a través de rúbricas y mi objetivo es conocer el contraste que hay entre España y México respecto a esa evaluación. Estoy utilizando rúbricas y con ello dentro, evalúo ¿qué tipo de actividad se está evaluando con rúbrica? y ¿qué rama de conocimiento es la que utiliza más la rúbrica? y bueno un poco el sentido y alcance de las rúbricas también a nivel pedagógico y a nivel técnico pues ¿cómo se están diseñando aquí las rúbricas? y sobre todo fundamentalmente ¿qué impacto tienen? ¿si mejora el rendimiento, si hay rechazo por parte de los profesores, pues si el alumnado lo ve una herramienta útil? un poco más por esa línea, estoy entrevistando a personas como usted que están insertos en proyectos más o menos relacionados en la elaboración de competencias y en lo que es un poco la evaluación situacional.

Informante 12 (0:01:34h): Mj

Leticia (0:01:35h): Y bueno, un poco así para que me explicara los proyectos que más o menos puedan tener vinculación, que hayan desarrollado o que puedan estar en proceso

Informante 12 (0:01:46h): Bueno creo que han sido dos grandes proyectos que he trabajado en torno a la evaluación de competencias y el uso de rúbricas. Mmh... el primer proyecto tiene que ver con formación docente básicamente y lo he estado desarrollando con una Universidad del interior de la República que constantemente colaboro con ellos y esta Universidad ha estado muy interesada en buscar alternativas y también congruencia con su modelo orientado al desarrollo de competencias con sistemas de evaluación ad hoc, en ese sentido han diseñado a través de un departamento de innovación educativa, justo pues... una serie de acciones y estrategias que promuevan la formación de sus docentes y en este proyecto de formación docente he dado diferentes talleres y seguimiento también al grupo de profesores de distintas facultades. Entonces por ejemplo hemos trabajado con Facultad de Química, de Medicina, de Ciencias de la Comunicación, de Psicología, de Ingeniería y otras sedes que tienen en el Estado. Es un Estado que tiene diferentes campus, entonces, además de esos talleres que hemos desarrollado con los docentes, ellos han creado sus rúbricas que eso ha sido como un proceso muy interesante.

Informante 12 (0:03:47h): Bueno, también regresándome al punto de dónde se han dado estos cursos, la Universidad cuenta con centros multi ... eh ... multitransdisciplinarios, transdisciplinarios.

Leticia (0:04:13h): Transdisciplinarios

Informante 12 (0:04:15h): Exactamente, entonces en esos campus hay distintas carreras y de manera particular también he dado en esos campus y han participado de distintas carreras como tal. Entonces como que ha sido interesante la perspectiva primero como pura de cada Facultad, ya sea Química, Medicina, Psicología e Ingeniería y otros campus que tienen pues esta visión...

Leticia (0:04:43h): Sí más global

Informante 12 (0:04:44h): Sí más global y donde participan desde distintos campos disciplinarios, entonces como te decía se han dado talleres y de esos talleres se han desprendido la elaboración de rúbricas

Informante 12 (0:05:00h): Regreso al tema de la experiencia de estos campos multidisciplinarios porque eh... es muy interesante a nivel de educación superior como desde esta visión de distintas disciplinas buscan también crear rúbricas que puedan compartir. Entonces a nivel de la propia labor de la universidad me parece como una experiencia bastante Informante 9 cedora el utilizar las rúbricas como un medio donde convergen distintas disciplinas pero que están orientadas finalmente a un fin en cuanto al desarrollo de habilidades que comparten como pudiese ser la escritura o la comunicación, O sea independientemente del área se necesitan desarrollar ciertas habilidades

Leticia (0:05:59h): Sí, ciertas competencias transversales

Informante 12 (0:06:01h): Exactamente

Leticia (0:06:02h): Qué son fundamentales para el aprendizaje

Informante 12 (0:06:05h): Así es. Así es

Informante 12 (0:06:06h): Entonces te decía, de estos talleres se ha desprendido la elaboración de rúbricas y estas rúbricas se han puesto en marcha, se han utilizado...

Leticia (0:06:23h): Y en relación a estas rúbricas ¿qué tipo de competencias fundamentalmente se han evaluado? Competencias transversales, pero por poner algún ejemplo la escritura y la...

Informante 12 (0:06:36h): Aja, la escritura efectivamente, la comunicación, la comunicación en presentaciones, por ejemplo, cómo te desarrollas ante un ...

Leticia (0:06:47h): Presentaciones orales ...

Informante 12 (0:06:49h): En un grupo, exactamente, el uso de recursos que utilizas... mmhh...

Leticia (0:06:57h): Es que nosotros por ejemplo se da el caso que en España las rúbricas solo se están aplicando para evaluar lo que son los trabajos de los alumnos, pero se hecha un poco en falta que se evalúen también con rúbricas pues a lo mejor actividades más experienciales, actividades evaluativas y no solo de carácter más asimilativo de reproductivo, entonces bueno, es un poco ver si dentro de, dentro de ese enfoque, dentro de esos talleres pues se trae un tipo de evaluación que no sea algo pues de los trabajos de los alumnos o sólo competencias por ejemplo de la comunicación escrita que muchas veces es lo que más se evalúa

Informante 12 (0:07:50h): Lo que pasa es que yo creo que hay distintos como tal, O sea hay distintos tramos en la formación. Hay rúbricas digamos justo pensando en esos diferentes momentos que sí están como muy orientadas a saberes o a evaluar conocimientos y niveles de desempeño más acotados al ámbito escolar, si pudiésemos decirlo, pero mientras vas pasando en este tránsito, ya en el último nivel de formación que sería el de transición, pues ubicamos como rúbricas que justo pretenden evaluar situaciones más cercanas o incluso reales, digamos, de lo que los chicos van a desarrollar en su labor profesional. Muchas de estas rúbricas, por ejemplo, que se han desarrollado, pues tienen que ver más o

están más ligadas con prácticas profesionales o lo que es el servicio social, que algunas facultades tienen estas dos actividades como parte de la salida...

Leticia (0:09:05h): Salida profesional

Informante 12 (0:09:07h): Salida profesional, entonces bueno, sí hay rúbricas, se han generado, pero algo importante que decirte, O sea desde mi visión es que los esfuerzos que hay en México de manera particular son esfuerzos aislados, no hay como un proyecto común, sino en este caso esta universidad que te platico es porque bueno, tienen toda una idea, toda una visión

Leticia (0:09:36h): Sí más innovadora

Informante 12 (0:09:37h): Exactamente y entonces están trabaje y trabaje con sus profesores y ver de qué manera van formándolos y al mismo tiempo van mejorando el aprendizaje en los chicos, pero son esfuerzos aislados, no son acciones como con mucha ...

Leticia (00:09:56h): Mucho alcance

Informante 12 (0:09:57h): Alcance, exactamente.

Leticia (0:10:03h): Y no es un impacto generalizado, sino que es algo más puntual

Informante 12 (0:10:05h): Así es, algo más puntual, no es así como que ya todos estamos en la misma sintonía, no...

Leticia (0:10:15h): Y crees que el tema pues de la evaluación de competencias porque en las programaciones docentes, en la planificación normalmente pues existe una lista de rúbricas bastante importantes y bueno ¿cómo crees que se evalúan todas esas rúbricas que se ponen en la programación? Porque ahí en España nos encontramos muchas veces que tenemos un listado tanto de específicas como de genéricas y bueno no sé si se llegan a evaluar todas o si se tocan algunas sí y otras no, aquí ¿Cómo crees que se...?

Informante 12 (00:10:58h): O sea ¿el uso de esas rúbricas ya en el aula o hablas de si se validan las rúbricas?

Leticia (00:10:03h): No, me refiero a que sí, por ejemplo, si al evaluar competencias ya un poco, así como más genérico en el tema ¿tú crees que se ha resuelto la evaluación de competencias?

Informante 12 (0:11:15h): No, no, no, es que hay un problema de fondo, de raíz en todo esto que tiene que ver con el propio concepto de competencias, aún sigue siendo un concepto bastante nebuloso, O sea la propia literatura te lo advierte, O sea hay diferentes expertos que justo coinciden en eso, que es un concepto bastante polisémico, no hay una sola definición, entonces encuentras definiciones de competencias muy cercanas, tipo objetivos, hasta competencias efectivamente con esta mirada más situacional

Leticia (0:12:04h): Más integral

Informante 12 (0:12:05h): Más integral, incluso competencias con esta idea que se van perfeccionando, que no son esos desempeños que se derivan de las competencias no son finitos, lo que tú vas a evaluar es un momento del desempeño de esa competencia, pero que pues se seguirá perfeccionando

Leticia (0:12:30h): Sí, que una competencia no se adquiere en un momento ni en un punto concreto

Informante 12 (0:12:35h): Exactamente, y bueno hay otros, ya me estoy yendo como al extremo, de que piensan que competencias es logro, O sea es muy similar a objetivos y que lo que sigue es evaluando conductas como tal, incluso y hay otros también de una manera que reducen el abordaje de las competencias pues simplemente a hacer su desglose de qué tipo de conocimientos conceptuales, qué tipo de conocimientos procedimentales, qué tipo de conocimientos actitudinales, entonces ya identifiqué el tipo de saberes y entonces sobre eso evalúo

Leticia (0:13:20h): Evalúo...

Informante 12 (0:13:21h): Evalúo, pero sigue echándose digamos

Leticia (0:13:26h): Sí, la parcelación de los objetivos

Informante 12 (0:13:28h): Exactamente, pero falta o sigue como estando ahí pues el vacío de cómo esas competencias, en dado caso las ligas con situaciones de aprendizaje y pues más auténticas, o más cercanas a los contextos en donde se va a desarrollar el estudiantado, independientemente de digamos que pensemos en la educación superior

Leticia (0:13:57h): Mj, sí

Informante 12 (0:13:59h): O sea , eso siento que sigue en falta, entonces esa polisemia del propio concepto de competencias pues te lleva a la hora justo de construir rúbricas, que puedes tener rúbricas lo más cercano a esta visión todavía de objetivos

Leticia (0:14:21h): De objetivos

Informante 12 (0:14:22h): Más tradicional si pudiésemos decirlo, más a veces como lista de cotejo

Leticia (0:14:30h): Claro, sí

Informante 12 (0:14:32h): Hasta bueno, rúbricas que sí te permiten, no sé, evaluar por ejemplo pensamiento reflexivo o práctica reflexiva que, en algún momento, por ejemplo, que es mi segundo proyecto que te voy a comentar, elaboré junto con un grupo de estudiantes de prácticas profesionales, justo

Leticia (0:14:49h): Ah ya

Informante 12 (0:14:50h): Entonces, pero eso tiene que ver mucho también con las propias rúbricas que son instrumentos desde mi punto de vista bastante nobles, puedes hacer con la rúbrica cualquier cosa, O sea puedes evaluar desde, no sé, este... cuestiones como muy rutinarias ¿no? Como por ejemplo ¿Cómo elaborar un pastel? Sin que eso signifique que no tenga peso elaborar un pastel, hasta algo, te digo, más... de mayor amplitud, de mayor complejidad

Leticia (0:15:41h): y ¿Cómo crees por ejemplo que acoge el profesorado el tema de diseño de rúbricas? ¿Cómo? O sea ¿hay cierto rechazo? ¿se sienten...?

Informante 12 (0:15:55h): Ya, te digo, hablo mucho de mi experiencia que he tenido como persona

Leticia (0:15:58h): Sí, sí, desde tu experiencia

Informante 12 (0:16:00h): Como que no tengo muchos elementos, más que unas pistas en otros niveles, pero sin tanta evidencia. Eh... en este caso que te decía de la Universidad con la que he estado colaborando ya durante varios años, la recepción es bastante buena, O sea lo ven como un buen instrumento

Leticia (0:16:25h): Pero ¿lo ven como un instrumento, por ejemplo, sólo para calificar o realmente para evaluar? Porque ...

Informante 12 (0:16:32h): Claro,

Leticia (0:16:33h): Porque mucha gente confunde el tema de evaluar con rúbrica o sólo para poner una nota

Informante 12 (0:16:37h): No, no. Mira igual hasta me voy a parecer el clásico lugar común, pero lo que sucede que con el uso de las rúbricas viene de la mano un cambio de cultura obviamente en la evaluación, entonces, por ejemplo, con la forma en la que hemos llevado el trabajo de formación docente a través del uso de las rúbricas es justo utilizar las rúbricas, pero de la mano, justo del diseño de situaciones de aprendizaje ¿sí? Y el uso de las rúbricas también, este, digamos como una guía, justo para el aprendizaje. Entonces, en ese sentido, por ejemplo, somos como muy enfáticos al decir las rúbricas tienen 3 momentos, ya sí las vemos como en el uso tienen un antes, un durante y un después, entonces antes de empezar la situación de aprendizaje se presenta la rúbrica, se negocia, se hacen ajustes

Leticia (0:17:49h): ¿Se negocian? ¿Se negocian con el alumno?

Informante 12 (0:17:52h): Con el alumno. O sea se negocian en el sentido de que para que el instrumento sea un instrumento vivo, un instrumento que nos ayude a realizar la actividad y que sea una guía, negocia en el sentido de que entendamos lo mismo ¿sí? O sea ¿estamos hablando lo mismo?

Leticia (0:18:13h): Sí

Informante 12 (0:18:14h): Sí, O sea tenemos estas dimensiones, están estos niveles, hablando de rúbricas analíticas, por ejemplo

Leticia (0:18:19h): Sí

Informante 12 (0:18:20h): ¿Estamos hablando de lo mismo? Vemos, entonces antes de la actividad y si no en dado caso hacemos ajustes, el chiste es que el instrumento, la rúbrica sea un instrumento útil que me sirva ¿no?

Leticia (0:18:36h): Y ¿lo consensual son los criterios y también en la ponderación incluso?

Informante 12 (0:18:42h): Mira, yo como lo hemos trabajado no es tanto, mmhh, que no nos ha tocado como tal negociar la ponderación sino más bien negociar lo que se espera que alcancen con la actividad en términos de nivel de desempeño

Leticia (0:19:00h): Mj, sí

Informante 12 (0:19:01h): Y que se entiendan también los componentes o las dimensiones de la tarea ¿sí?

Leticia (0:19:08h): Sí

Informante 12 (0:19:09h): Si bien lo comentas, muy atinadamente, las rúbricas y otras de sus virtudes por supuesto, es esta, este... integración de indicadores cualitativos y lo cuantitativo, lo que tiene que ver con la ponderación y cuánto le das a cada dimensión

Leticia (0:19:33h): y ¿crees por ejemplo que al profesorado el mejor criterio es más cualitativo, les cuesta más evaluarlos con rúbrica o más o menos es la misma proporción que los cuantitativos? O sea me refiero, por ejemplo, me he encontrado que, en arquitectura, pues un poco la capacidad creativa, la capacidad de diseño, el profesorado es más reticente a lo mejor a utilizar las rúbricas, a lo mejor si para él los planos están correctamente medidos y eso no tengo problemas para evaluarlos ¿en tus proyectos ves alguna distinción entre la evaluación más cualitativa o cuantitativa de los contenidos?

Informante 12 (0:20:17h): Mj, Mj. Yo creo que eso es como un punto importante, ahorita que dices de Arquitectura, en algún momento tuvimos un taller en ... se llama si mal no recuerdo, Facultad del Habitat y ahí está arquitectura, diseño, etc. Y ahí sí existía como esta parte de ¿y cómo cualificamos justo esta parte de la creatividad? ¿cómo establecemos esos diferentes niveles de desempeño? Si fue algo como complicado, de aterrizar y de escribir ese tipo de cuestiones pues más de orden... ¿cómo decirlo?... De apreciación si pudiésemos decirlo de alguna manera. Sin embargo, justo que esa es la riqueza a nivel de trabajar un proyecto colaborativo y de formación docente eh... pues los profesores lo lograron resolverlo, O sea no con todo el detalle de lo que implicaría, pero sí una serie de atributos donde se estaría denotando la creatividad ¿sí?

Leticia (0:21:41h): Sí

Informante 12 (0:21:42h): Por ejemplo, pero más hacia eso, como pistas de esto podría ser un trabajo creativo donde integres diferentes técnicas, encuentres algo novedoso a lo hora de integrar ¿sí? Entonces regresando al punto que te decía, que le decíamos a los profesores que las rúbricas tienen 3 momentos, la parte del diseño, bueno la parte de la presentación donde negocias, la parte del desarrollo, de la actividad y en ese sentido lo que se busca es que el estudiante realice la actividad, o los estudiantes, es un trabajo colaborativo, realicen la actividad y continuamente estén regresando a la rúbrica, eso también es como tal, una herramienta, que es otra de las virtudes de la rúbrica, que te ayuda a regular la actividad, te ayuda a guiar, a ver, son tales dimensiones las que se esperan que desarrollen esta actividad y los niveles de desempeño van de tal a tal ¿en dónde estoy? ¿qué me falta? O ¿cómo esto logrando esto? Entonces te permite ir generando también procesos meta cognitivos y propiamente de autorregulación para ir llegando, en este sentido, a un nivel desempeño más alto. Y el último momento pues es bueno ya tengo, ya concluí la tarea, ya tengo mi evidencia y ahora veo ¿qué logré? Que tiene que ver con el proceso de autoevaluación

Leticia (0:23:39h): Claro

Informante 12 (0:23:40h): Yo sabía que la tarea integraba tal cosa, sabía qué se esperaba en términos de nivel de desempeño, veo mi evidencia y me doy cuenta de que llegué aquí o llegué al punto uno, pero lo interesante de las rúbricas ya como instrumento vivo es que a los estudiantes justo les permite valorar lo que hicieron y establecer para futuras ocasiones acciones para mejorar la actividad. O sea llegué, había 4 niveles de desempeño, me quedé en el 2, pero sé lo que me queda, que hay niveles más altos y que la próxima vez tengo que llegar al 4, entonces eso te permite incluso como a nivel de, no sé, de... pues de una manera como de comprometerte pensando que la próxima vez, como te decía, que realice la actividad, sé hacia dónde tengo que ir, entonces al estudiante le sirve muchísimo

Leticia (0:24:51h): Pues sí

Informante 12 (0:24:52h): Entonces digamos, eso es parte de cómo se han utilizado o cómo promovemos que se utilicen las rúbricas, pues porque me ha tocado efectivamente casos en otros niveles educativos más por referencia de los estudiantes, que utilizan, sus profesores utilizan las rúbricas, pero al final

Leticia (0:25:22h): Sin ya mucho sentido porque...

Informante 12 (0:25:25h): Sin mucho sentido y la utilizan únicamente para ponderar. Cuando las rúbricas, te digo, pueden ser utilizadas pues de una manera más Informante 9cedora ¿no? Porque si no le cortas el sentido si únicamente la utilizo yo como profesor, te califico y ya, pues se pierde la posibilidad de que la rúbrica realmente acompañe los procesos de aprendizaje.

Leticia (0:25:56h): Claro

Informante 12 (0:25:57h): Entonces era lo que te decía hace un momento que el uso de las rúbricas implica un cambio de cultura, implica ceder hacia el estudiante mayor autonomía y en mucho sentido implica también que los docentes pues cedan el poder

Leticia (0:26:19h): Claro

Informante 12 (0:26:20h): Y en México luego eso nos cuesta mucho trabajo, porque nosotros somos los profesores, nosotros tenemos que hacer todo y a los estudiantes también. En alguna ocasión a mi como profesora, que esto es del segundo proyecto que te voy a platicar, pues les dije a los chicos, ya [no se entendió] el semestre, O sea como íbamos a trabajar en la segunda parte que era totalmente con uso de rúbricas y demás, iban a desarrollar un proyecto y entonces les expliqué cuál era el sentido de la rúbrica, lo revisamos, etc. Y después un estudiante me dijo, bueno ¿y tú qué vas a hacer? Si esperas que nosotros nos evaluemos ¿tú qué vas a hacer? Entonces eso como que me lleva mucho a pensar, justo pues que también hay estudiantes que están esperando que tú tengas el control y cuando les cedes a ellos como pues tú ya no estás cumpliendo con tu tarea

Leticia (0:27:23h): Pero, claro también muchas veces para el alumno es porque pasa ahí en España pasa que las rúbricas no gustan porque es un trabajo añadido para ellos

Informante 12 (0:27:38h): Así es

Leticia (0:27:39h): Y pues es una responsabilidad, así como tú dices un compromiso

Informante 12 (0:27:42h): Así es

Leticia (0:27:43h): Y ese compromiso no porque muchas veces al alumno prefieren que le den el teInformante 11 y si pueden no venir a clase y venir al examen final

Informante 12 (0:27:52h): Así es, sí, sí, porque es lo que implica, implica como te decía. Ahora también con el uso de las rúbricas como te decía, algo que es importante también es de manera paralela, con el uso del propio instrumento pues que el estudiante vaya armando un tipo bitácora de cómo va realizando la tarea, qué le costó más trabajo, qué le facilitó, etc.

Leticia (0:028:24h): ¿Cree que la rúbrica como instrumento habrá sido único? No debería...

Informante 12 (0:28:30h): No, no, pues incluso pensando en la congruencia con la evaluación auténtica y con el tipo de instrumentos que requieres pues necesitas diferentes, no solamente guiarte por uno,

Leticia (0:28:44h): Claro

Informante 12 (0:28:45h): Sino diferentes fuentes, diferentes instrumentos para tener una visión más panorámica de tus logros

Leticia (0:28:53h): Y ¿qué tipo por ejemplo de instrumentos de evaluación utilizas también complementario a la rúbrica? cubriendo a lo mejor ciertas deficiencias que a veces las rúbricas tienen en algunas actividades

Informante 12 (0:29:06h): Así es, pues de manera particular lo que te decía, el uso de bitácora, O sea va a ser como muy importante y lo es en realidad porque vas en términos de darte cuenta qué es lo que estás haciendo como estudiante, te permite ir narrando, describiendo, encontrando alternativas, posibilidades, eso y bueno creo que por otro lado pues también portafolio claro que te ayuda. Depende, yo creo que depende del tipo de actividad, incluso habrá actividades donde requieras como tal cierto conocimiento conceptual que bien puedes utilizar en examen porque ahora con toda esta tendencia de la evaluación auténtica también llegan a darse los casos extremos en donde se dice el examen no, el examen no, el examen no!!! cuando pues el examen también es un vía para ubicar estos conocimientos básicos, nucleares del área y ahí bueno es el uso que tú le das al examen, porque el examen también puede ser un medio para discutir, para argumentar, para darte cuenta en dónde están los errores y discutirlo junto con el grupo, ampliar el panorama del uso del examen, no solamente acotado a una calificación

Leticia (0:30:50h): Sí, que también ahí con el cambio de concepción también viene el cambio en el uso de herramientas

Informante 12 (0:30:56h): Claro, claro, exacto y también en el caso del examen que creo que a veces pareciera que hay tensiones, pero yo no veo tensiones entre evaluación auténtica y por ejemplo el examen, por ejemplo puedes utilizar el examen como tal y ahí lo que hay que pensar muy bien es el uso de reactivos, porque si son reactivos que van orientados únicamente a un nivel de cognición en cuanto a su planteamiento de la información y reconocimiento de datos, pues diríamos bueno, pues también es un examen de un nivel cognitivo muy bajo, entonces si planteas reactivos de mayor complejidad, de análisis, de síntesis, de comparación, pues bueno ya estás pegándole a otro tipo de nivel cognitivo, entonces vamos, yo creo que en cuanto a instrumentos, herramientas que puedas utilizar alineados o junto con las rúbricas, puedes ser tan amplio como el profesor lo prevea, vamos, no hay como un límite

Leticia (0:32:10h): Claro

Informante 12 (0:32:11h): Ahora, lo que sí es que hay que ser como muy claros en qué es lo que pretendo con cada instrumento, O sea tampoco te vas a llenar de datos, técnicas, instrumentos y demás si no tienes un sentido, diseño propiamente de lo que vas a hacer y qué vas a recabar con todos esos tipos de instrumentos y de técnicas y cómo eso va a contribuir al aprendizaje

Leticia (0:32:37h): Y en función un poco de tu experiencia, porque bueno en tus proyectos también me imagino que coincide que el profesor tiene cierta motivación, hay profesores innovadores, un profesor con un cambio bastante fuerte, pero crees que al fin pues, cuando el profesor ha evaluado rúbricas que ¿es el profesor más innovador el que utiliza las rúbricas o ya es algo más generalizado? Lo utilizan solo ¿crees que todos los utilizan? ... evidentemente no todos lo utilizan de la misma manera, pero ¿crees que hay un impulso por el uso, aunque sea mal usado? Por lo menos aquí en México, de tu experiencia

Informante 12 (0:33:27h): Aja sí, mira lo que sucede es que como te decía, O sea creo que son esfuerzos que se han dado como de distinta manera, puedo decirte que a nivel de educación básica e incluso...

Leticia (0:33:44h): Media

Informante 12 (0:33:45h): sí educación básica entendiendo lo que es...

Leticia (0:33:51h): Primaria y secundaria

Informante 12 (0:33:52h): Aja y lo que nosotros tenemos como media superior

Leticia (0:33:56h): Prepa o algo así

Informante 12 (0:33:57h): Aja, exactamente. Mmhh ¿pues qué será? Desde hace uno cuantos años, no sé unos 8 años tal vez, desde planes y programas de estudios hay una presión muy fuerte por incorporar rúbricas y otro tipo de instrumentos, entonces a través del uso de las rúbricas desde el planteamiento oficial se ha ido como bajando ya a los propios salones de clase, pero ha sido como desde arriba, entonces los profesores han tenido que utilizar las rúbricas

Leticia (0:34:44h): Entonces ha sido más por una obligación

Informante 12 (0:34:46h): Pareciera que sí. Te digo en educación básica me queda claro que desde ahí vino, sí tu revisas los documentos oficiales lo identificarás

Leticia (0:34:59h): Sí, vienen especificado el uso de rúbricas...

Informante 12 (0:35:02h): De rúbricas, de ...

Leticia (0:35:04h): La evaluación...

Informante 12 (0:35:06h): La evaluación, de la evaluación auténtica, O sea están los planes con esa visión

Leticia (0:35:11h): Y ¿ahorita aquí en superior no ha calado?

Informante 12 (0:35:12h): En educación superior desde mi punto de vista son más como ciertos esfuerzos aislados

Leticia (0:35:20h): ¿Pero en normativa no existe...?

Informante 12 (0:35:23h): No

Leticia (0:35:24h): ¿Esa obligación por la evaluación auténtica?

Informante 12 (0:35:26h): No, lo que pasa es que, en México pues ya ves que tenemos múltiples instituciones de educación superior, en caso de la UNAM, no tenemos eso

Leticia (0:35:38h): mmhh

Informante 12 (0:35:39h): O sea no tenemos el uso de las rúbricas como instrumento

Leticia (0:35:41h): O sea que sí se usaron pues son por iniciativa propia

Informante 12 (0:35:44h): Sí, pero no tenemos, O sea no está esa línea tan clara y no tenemos incluso como ¿cómo te diré? Pues cosas en común los profesores para ponernos a trabajar al respecto, pero tiene que ver mucho con la vida académica en las Instituciones de Educación Superior y de las Universidades de manera particular, O sea que no hay como esfuerzos en donde de manera colaborativa nos pongamos a trabajar en la construcción de rúbricas

Leticia (0:36:17h): Ya...

Informante 12 (0:36:18h): Sino, más bien como te decía son esfuerzos aislados, más por el interés de un profesor o por los cursos que ha tomado o porque lo escuchó en algún otro lugar

Leticia (0:36:33h): Y ¿por qué crees por ejemplo que existe esa ausencia del uso de rúbricas? Y luego también ¿cómo crees que resuelven la evaluación por competencias la mayoría de profesores?

Informante 12 (0:36:47h): No, es que es muy complicado, te digo no hay... En caso, te digo de la propia UNAM, desde mi punto de vista...

Leticia (0:36:59h): No lo tiene resuelto

Informante 12 (0:37:01h): No se ha resuelto, pese que algunos programas, incluso Facultad de Psicología, supuestamente, es un modelo orientado a desarrollo de competencias, pero no es cierto, O sea en la práctica no tienes, digamos, los ... la estructura ni organizativa ni de control, si se pudiese decir, para ir verificando cómo vas a alcanzar esas competencias, pero mi idea es que básicamente eso se deriva de que no existen o son muy frágiles los proyectos colaborativos docentes, O sea no hay otra manera desde mi punto de vista de trabajar competencias si no organizas grupo de trabajo docente, O sea no hay otra manera, ¿por qué? Porque las competencias, los modelos orientados al desarrollo de competencias si hay algo que los caracteriza es que justo a lo largo del proceso formativo, 4 años, 5 años, a lo largo de esa formación se tendría que ir aunando y verificando en qué nivel de desempeño vamos en las competencias para llegar a tu estándar de salida.

Informante 12 (0:38:37h): Entonces queremos llegar a este estándar ¿qué hago al principio? ¿Qué hago en la parte media? Y ¿qué hago al final? No, entonces no, son esfuerzos aislados y cuando digo que tendríamos que tener estos nichos de trabajo colaborativo docente es justo, si estamos en un primer tramo de formación ¿cómo vamos a contribuir los profes que estamos en este nivel para alcanzar cierto nivel de desempeño? Los que están en la fase intermedia de formación ¿cómo vamos a trabajar para que de manera conjunta llevar o promover que los estudiantes lleguen a un segundo nivel de desempeño de estas competencias? Y en tercero ¿cómo le vamos a hacer para llegar al punto que digamos que esperamos que alcancen de ese desempeño para la salida? Para la transición, para el campo laboral, para continuar estudiando, etc. O sea no hay esa..., ese seguimiento, entonces ¿qué se hace?

Informante 12 (0:39:45h): En el caso por ejemplo de medicina, pero yo creo que es más por la propia formación y por la historia más profesional pues ahí sí por ejemplo existen los exámenes ECOE (Nota del transcriptor: Evaluación Clínica Objetiva Estructurada), el ECOE es un examen en donde lo que se hace es presentarle a los jóvenes como distintas situaciones que tienen que resolver, pero son situaciones simuladas de alguna manera, entonces hay jueces detrás, como tipo cámara Gesell donde observan como ...

Leticia (0:40:25h): ¿Qué?

Informante 12 (0:40:26h): Como cámara de Gesell, entonces, digamos es un consultorio por decirlo y llega una paciente con “x” problema, entonces los jueces están valorando cómo interactúa en este caso el médico con la paciente

Leticia (0:40:49h): ¿Crees que en el resto de titulaciones no se da?

Informante 12 (0:40:52h): No, no se da ese tipo de evaluaciones más orientadas a ver qué competencias, qué desempeño de manera particular has desarrollado en situaciones simuladas o lo más cercanas a la actividad laboral, entonces por ejemplo son bien interesantes esos exámenes porque pasan como por diferentes rotaciones, diferentes situaciones y pues los chavos o quienes la hacen de paciente pues son actores, entonces digamos tienen un guion y pues tienen que actuar como si estuvieran enfermos y el médico, el estudiante, tiene que ver cómo se relaciona, cómo es el diagnóstico, qué tipo de preguntas, qué tipo de tratamiento o de seguimiento o de estudios tiene que buscar para saber exactamente qué padecimiento tiene, etc. Entonces, de alguna manera, a través de ese tipo de examen, del ECOE pues se tiene cierto acercamiento

Leticia (0:42:06h): A las competencias

Informante 12 (0:42:07h): Exactamente, pero te digo que en otras áreas no ...

Leticia (0:42:14h): Y ¿por qué crees que no se dan?

Informante 12 (0:42:16h): Por lo costoso que son, todos son altamente costosos ese tipo de exámenes en dado caso si al final de la carrera se tuvieran ese tipo de evaluaciones

Leticia (0:42:34h): La forma a veces también, no sé, creo que la estructura organizativa

Informante 12 (0:42:37h): La estructura organizativa

Leticia (0:42:38h): No favorece mucho

Informante 12 (0:42:39h): No, no. Entonces pues es paradójico porque supuestamente estamos orientados a todo este boom de desarrollo, de competencias, etc. Pero los sistemas de evaluación siguen siendo extremadamente débiles

Leticia (0:43:00h): ¿Tú crees que no ha habido una, que, realmente siendo el uso de las competencias, pero ha habido una transformación y un cambio de las prácticas de enseñanza y de evaluación?

Informante 12 (0:43:15h): ¡Yo creo que han sido, O sea sí ha habido cambios, pero si bien algunos con como motivados desde arriba, desde cuestiones de política, desde cuestiones de intereses, incluso por tendencias de que ha! pues ahora se evalúa de tal manera, ah! entonces yo también ¿sí me explico?

Leticia (0:43:40h): Mj

Informante 12 (0:43:41h): O sea de lo que es esperado, como pues incluso el hecho a veces es más como de lo deseable o de lo políticamente correcto que ningún profesor, por ejemplo, te va a decir, por ejemplo, que es un profesor conductista o es un profesor tradicional, O sea todos te van a decir “Yo soy constructivista”. Cuando quién sabe que estén entendiendo por constructivista y si revisas su observación en clase pues verás que sigue estando en el otro paradigma, lo mismo me da la impresión con el uso de este tipo de instrumentos, las rúbricas, el portafolio, los diarios, etc., que puedes decir “Yo utilizo este tipo de instrumentos”, pero sigues anclado en otra perspectiva o el uso que le das “Sí utilizo rúbricas”,

pero las sigo utilizando como instrumento de control, no como un instrumento donde busco que los estudiantes tengan mayor autonomía, que tengan mayor uso de procesos meta cognitivos, que el estudiante se involucre, que haya toda esta ¿cómo te diré? Que sea clara la intención de favorecer la hetero-evaluación. No. Lo puedo utilizar, pero acotado ¿no? Eso me da, me da esa sensación

Leticia (0:45:29h): y un poco así, respecto a las ventajas y desventajas que les ves a las rúbricas en relación profesorado – estudiante, sí que me has comentado bastantes ventajas, pero ¿cuál crees que es la mayor desventaja que también puede tener la rúbrica?

Informante 12 (0:45:56h): Pues creo que una de las ... es que no es propiamente desventaja de la rúbrica, sino como que son las precauciones que debes tener para elaborar una rúbrica, entonces una de las precauciones diría es: qué pretendo... ¿cómo decirte? O sea ¿qué tipo de situaciones de aprendizaje estoy recuperando para diseñar la rúbrica? si son situaciones muy limitadas o poco representativas de esa labor profesional o que no se ligan con cuestiones contextuales, pues bueno, ahí hay una desventaja ya del instrumento como tal. Otra posible desventaja es cuando no validas el instrumento

Leticia (0:47:02h): Sí

Informante 12 (0:47:03h): Cuando no hay una validación del mismo. O sea por lo menos discutir el instrumento, O sea como topar y con los propios estudiantes por supuesto. Y esta validación, en mucho, como te decía, pudiese ser resulta si es que se favoreciera el trabajo colaborativo docente

Leticia (0:47:28h): Mj... Y a parte por ejemplo del diseño, no sé qué experiencia tenéis entorno si hubiese valorado un poco como están diseñadas las rúbricas en el sentido de por ejemplo, si miden lo que tienen que medir y tal, bueno a veces creo que existen como bancos de rúbricas

Informante 12 (0:47:51h): Aja

Leticia (0:47:52h): Bancos, muchísimos bancos de rúbricas, con muchísimas rúbricas, pero yo creo que nadie en algún momento se ha parado a revisar si es un buen diseño de rúbrica, entonces en otros proyectos ¿cómo validas el diseño de vuestras rúbricas?

Informante 12 (0:48:14h): Básicamente revisando modelos, digamos, modelos en este caso, por ejemplo, ¿si construimos una rúbrica justo para realizar una entrevista? ¿qué dimensiones se espera que tenga una entrevista? O sea como actividad ¿qué dimensiones habría que evaluar? Pero revisando lo que hacen los expertos

Leticia (0:48:42h): Sí, claro

Informante 12 (0:48:43h): ¿Qué hace a un buen entrevistador? Ah! ¡Pues esto y esto y esto... ah! pues de esos aspectos generemos dimensiones y para después hacer el desglose de los niveles de desempeño también se considera esa revisión de los modelos ¿no? ¿Qué hace por ejemplo un buen entrevistador en cuanto a la elaboración de las preguntas? Entonces sobre eso pues vas especificando...

Leticia (0:49:12h): O sea con la teoría vas contrastando

Informante 12 (0:49:15h): Claro, contrastando O sea los modelos, lo que hay en la propia literatura a la par de ser muy claros ¿qué se espera que el estudiante alcance? dependiendo del nivel formativo donde se encuentre. Que es lo que te decía un momento, O sea el uso de las rúbricas y en general para trabajar

competencias tienes que saber cuáles son los niveles de desempeño que se esperan desarrollar a lo largo del itinerario formativo

Leticia (0:49:51h): Sí

Informante 12 (0:49:52h): O sea si estamos tradicionalmente se marcan tres grandes momentos en la formación profesional. Y me voy a la formación profesional porque creo que es de donde más te puedo hablar. Si estamos pensando que esos 3 momentos es la inicia... la incorporación, que es el primer año de la carrera, luego del segundo al tercero que es la fase de consolidación y en el cuarto año, generalmente pensando en carreras de 4 años, el cuarto año es el de transición, pensando justo en esos momentos formativos, a ver en incorporación ¿a dónde vamos a llegar? ¿qué desempeño se espera? ¿Qué tipo de situaciones de aprendizaje nos ayudan a alcanzar esos niveles? O ¿ese nivel de desempeño? En el siguiente ¿a dónde los vamos a llevar? ¿qué tipo de situaciones? ¿qué tipo de saberes son importantes? Y en el último lo mismo. Entonces, bueno, creo que para justo validar, además de revisión de la propia literatura, pues habrá que tener claro cuáles son esos niveles de desempeño que se espera. Si no lo tienes claro, si no se trabaja eso pues son instrumentos poco válidos ¿no? ¿Cómo te están aportando? Lo que tú decías hace un momento, O sea ¿cómo garantizar que ese instrumento mida lo que tenga que medir?

Leticia (0:51:26h): Claro

Informante 12 (0:51:27h): Y si quiero medir justo lo que quiero medir, pues entonces ¿qué nivel de desempeño se espera?

Leticia (0:51:36h): Y crees que por ejemplo si profesorado necesitaría una formación adicional en diseño de rúbricas o en el diseño de una evaluación o ¿cómo ves tú el tema de la formación del profesorado? Crees tú que hay una formación...

Informante 12 (0:51:53h): Yo lo que le apuesto, O sea soy bastante insistente en eso. Esto no tienen mucho caso si no se forman grupos de trabajo colaborativo, O sea no es el profesor desde su trinchera, que ya desde su trinchera trata de hacer cosas. O sea si lo pienso como profesional, sino esto tendrá sentido cuando se creen células de trabajo docente, O sea de otra manera no

Leticia (0:52:27h): Claro

Informante 12 (0:52:28h): O sea si bien puede tener cierto eco, pues el eco va a ser así, O sea de manera aislada, pero puede tener aun mayor peso si hay una articulación

Leticia (0:52:44h): Claro, es que pienso para el diseño de las rúbricas si puede haber un trabajo colaborativo, pero luego ya sabemos la soledad de cada profesor en sus cuatro paredes y entonces bueno en ese sentido el profesorado, pues cómo se dice en España, se busca la [no se entiende] e implemente las rúbricas como puede y a veces pues sin ningún tipo de formación, entonces pues un poco ver si aquí el profesorado se forma o también las implementa como...

Informante 12 (0:53:21h): Como puedes, yo sería más de esa idea, como se puede ¿no?

Leticia (0:53:28h): ¿Por qué la renovación, la actualización del docente en sí será de evaluación?

Informante 12 (0:53:38h): No, aquí la UNAM de manera particular, no hay programas de formación docente como consolidados o que te ... como muy orientados con líneas estratégicas, no. Incluso cada profesor busca qué cursos en dado caso, pero no son acciones como consolidadas como te decía ¿no? Por

poner un ejemplo, más bien uno busca ¿no? Pero ya tiene que ver más bien, yo diría, con la parte de tu compromiso, de esta cuestión de renovarte, de seguirte formando, pero no propiamente por una cuestión más institucional, que eso también, yo creo que en México el re-pensar los sistemas de evaluación, de aprendizaje y de enseñanza no lo veo de otra manera que puedan tener una repercusión fuerte si no viene desde arriba, porque seguimos siendo como muy verticales en muchos sentidos, si desde arriba también no se promueve, no se busca, incluso no se evalúa el uso de las rúbricas con cierta pretensión pues se pierde.

Leticia (0:55:12h): Ya

Informante 12 (0:55:13h): Pero lo que sí te puedo decir es que en el caso por ejemplo de educación básica, O sea hay como una tendencia fuerte, marcada también desde arriba, te decía, pareciera que esa es como la forma en que puede ir tomando impulso y los estudiantes les es como ... incluso si refieres la palabra rúbrica te entienden perfectamente ¿Qué es una rúbrica? ¿para que se...? lo que se hace con una rúbrica. Vamos, sí se ha ido como cambiando paulatinamente el uso exclusivo del examen de manera particular como el único instrumento para calificar de manera particular

Leticia (0:56:11h): ¿Entonces realmente la enseñanza básica si va un poco por delante de la enseñanza superior?

Informante 12 (0:56:18h): Yo diría que sí, en gran medida sí, digo porque en educación superior desde lo que yo visualizo es que muy, muy... pues es que es muy amplio ¿no? Y más pensando por ejemplo la UNAM con tanto esta idea de, pues de libertad de cátedra, etc. Pues no es que todos ahora tienen que usar esto, todos tienen que usar rúbricas o todos tienen que enseñar a utilizar a través de ADP o de estudios de casos. Como es que cada quién tenemos ciertos teInformante 11s y a partir de esos teInformante 11s pues tú creas, propones ciertas actividades, pero es más desde tu punto de vista como docente. Esto tendría sentido si formáramos grupos de trabajo

Leticia (0:57:27h): Y respecto a tu otro proyecto

Informante 12 (0:57:29h): Ah! El otro proyecto sí. Justo pues es un proyecto ya propiamente como docente en torno al uso de las rúbricas, entonces en este proyecto pues básicamente en un curso que es lo que te quisiera platicar... mmhh... un curso que tenía que ver justo con prácticas profesionales en este caso fueron prácticas profesionales en un centro que se llaman aquí en México, Centro de Integración Juvenil, que es un centro donde se entiende, se da servicio, servicio, O sea atención y prevención a problemas de adicciones, de manera particular en jóvenes. Entonces, este grupo de estudiantes pues realizaron actividades en escuelas, de prevención, en comunidades, realizaban incluso también actividades dentro del propio centro, atendiendo ya a chicos adictos, etc.

Informante 12 (0:58:49h): Y con este grupo de estudiantes empezamos a elaborar rúbricas, justo que les permitieran realizar sus actividades, entonces resultaron como, O sea los productos propiamente en la elaboración de las rúbricas que se elaboraron, pues fue una experiencia bastante Informante 9cedora para todos, porque las rúbricas se convirtieron en instrumentos realmente útiles. Decía una de ellas, fue una rúbrica justo para la práctica reflexiva, entonces llegaron al diseño, los desarrollos se implementaron, utilizaron la rúbrica y con la propia rúbrica ya a nivel como instrumento de evaluación pues veían el alcance de su propia actividad profesional desde esta mirada reflexiva, en la labor reflexiva del profesional. Elaboraron por ejemplo otra rúbrica que tenía que ver con dar talleres, cómo se daba un taller

en poblaciones vulnerables de manera particular sobre cuestiones de adicción y bueno pues también creo que fue una rúbrica bastante interesante en cuanto a su diseño, el uso, la potencialidad del propio instrumento

Leticia (1:00:21h): ¿Evaluaban competencias ahí también?

Informante 12 (1:00:22h): Exacto, pero lo interesante de este proyecto es que las propias estudiantes, era casi mujeres todas, elaboraron las rúbricas o se volvieron ya constructoras de rúbricas para su propia labor.

Leticia (1:00:37h): Sin ayuda de...

Informante 12 (1:00:38h): Yo digamos las fui...

Leticia (1:00:41h): Orientando

Informante 12 (1:00:42h): Orientando, para construirlas, pero ya justo pensando que estaban ya en el último nivel, en el nivel de transición ya para el campo laboral, O sea lo interesante de la experiencia es que ellas mismas fueron dándole sentido al uso de las rúbricas, pero ya vinculándolo con la labor profesional. Entonces creo que eso fue una muy buena experiencia, ya en este caso, lo estudiantes como constructores y ... y usuarios de las propias rúbricas para guiar su labor

Leticia (1:01:25h): Y ¿Les fue costoso? ¿Les costó trabajo diseñar rúbricas? Pues nunca tener claro lo que hay que alcanzar pues no siempre...

Informante 12 (1:01:36h): Claro, pues sí les fue difícil, complicado al principio, pero creo que lo que nos ayudó hasta cierto sentido es que teníamos una meta rúbrica para elaborar las rúbricas... jajaja

Leticia (1:01:50h): Ah

Informante 12 (1:01:54h): Entonces con esa meta rúbrica, pues nos íbamos guiando para elaborarlas, además teníamos sesiones de discusión, revisábamos lo que te decía ¿Qué hacen los expertos? ¿qué hay en la literatura? ¿qué se espera que en términos de aprendizaje alcancemos, por ejemplo, para... este... una situación donde tengamos que diseñar talleres? O sea ¿qué se espera? ¿qué vas a aprender si elaboras un taller? En términos de diseño, en términos de las características de las actividades, consideración en torno a la propia evaluación del taller, que no solamente era la parte de identificar como temáticas que podrías dar en un taller, sino lo que implicaba el diseño de situación, de situaciones que generan aprendizaje a través del taller y propio sistema de evaluación que ellas utilizarían para el taller, O sea entre otras cosas, entonces fue como darles... y que ellas mismas encontraran los atributos, en este caso, de una actividad profesional y ya identificando ¿qué se esperaría que ellas realizaran? Fue como modelos de alguna manera también que en un futuro pudiesen ser de utilidad para desempeñarse en el campo laboral

Leticia (1:03:39h): Y ¿por qué crees que en ese enfoque que se da en la educación básica, incluso en la formación profesional, ¿por qué crees que en la universidad no ha calado? Porque la universidad ya también te prepara con una formación profesional ¿no? Aparte por supuesto la academia no se puede olvidar, pero ¿Por qué crees que en la Universidad, ese enfoque profesional no ha terminado de consolidarse?

Informante 12 (1:04:10h): Pues mira, yo no sé si tiene que ver con los campos disciplinarios. O sea yo no me imagino en el caso de ingeniería, incluso en el área de la salud propiamente, egresados que no tengan esa visión

Leticia (1:04:35h): Pues son competencias más profesionales

Informante 12 (1:04:39h): Más profesionales, y por otro lado hay otras carreras que son como más académicas, más del dominio disciplinario, de las teorías, de los enfoques y las otras como te decía, están más orientadas a solucionar problemas, retos y situaciones específicas en donde sales al campo y va! O sea no hay que si la teoría, que si tal autor o las controversias, sino órale! Tienes que resolver tal cosa

Leticia (1:05:12h): ¿Entonces crees que lo mejor las carreras más técnicas si se usa la evaluación de competencias?

Informante 12 (1:05:21h): No necesariamente ¿cómo decirte?... lo que yo desde mi punto de vista creo es que las situaciones con la que contienen los chicos son más cercanas a esa labor profesional, pero no necesariamente es por el sistema de evaluación ¿si me explico?

Leticia (1:05:44h): Te explicas

Informante 12 (1:05:45h): Que es distinto decir -Ah no pues sí, es que desde que se ha generado estos modelos, estas tendencias, se ha migrado hacia otro sistema de evaluación. No creo que sea así tan lineal, si bien hay esfuerzos, creo que se está como en un proceso. Y estas carreras más de corte profesionales, de solución, de retos, de contender con problemáticas específicas, ya por naturaleza, si pudiera decirlo, generan ciertas competencias, pero es porque la propia laborar profesional te lo exige.

Leticia (1:06:27h): Muy bien

Informante 12 (1:06:28h): Y hay otro tipo de ambientes de aprendizaje

Leticia (1:06:32h): Que no es solo evaluación de competencias

Informante 12 (1:06:35h): Exacto, sino es porque tienes una serie de entornos que lo favorecen, pero no porque vayan orientado hacia cierta meta. Si ha habido cruces pues ha sido como más fortuito que intencional

Leticia (1:06:59h): Y hablando de los grupos colaborativos y ya será la última pregunta, porque me resulta muy interesante ¿has intentado en alguno de tus proyectos como unificar criterios docentes e intentar hacer un proyecto, como tú dices, transdisciplinarios? A lo mejor Medicina con Arquitectura y tal pudieran hacer un trabajo común ¿cómo ves tú?

Informante 12 (1:07:38h): Mira, por ejemplo, lo que te decía de estas unidades multidisciplinarias ...

Leticia (1:07:47h): Del primer proyecto

Informante 12 (1:07:48h): Del primer proyecto, ahí sí se ha intentado más este trabajo transversal y ha generado proyectos en común. En las otras facultades ha sido... pues no, en realidad no, no se desarrolla de esa manera, lo que sí se ha ganado y creo que es un buen logro, es que los profes trabajen juntos. O sea si estamos en primer semestre, los profes de primer semestre nos ponemos a trabajar con común, vemos qué tipo, primero identificando los niveles de desempeño, de las competencias en un primer tramo,

identificando a ¿dónde se quiere llegar? entonces como profesores discutimos que tipos de situaciones de aprendizaje serían pertinentes y dónde haya convergencia de las asignaturas

Leticia (1:08:40h): que tenían las competencias genéricas, en ese sentido, O sea más o menos que compartís

Informante 12 (1:08:47h): Sí, sí, sí, pero al mismo tiempo ir como alineando los aspectos como específicos de cada asignatura, si bien tenemos como cuestiones más gruesas, hay aportes que desde las asignaturas se pueden recuperar para tener un proyecto unificador y desde esos proyectos unificadores aportantes de cada asignatura y con ello alentar los esfuerzos hacia el desarrollo de ciertos desempeños, pero como te decía, con proyectos más holísticos y eso tiene que ver mucho, porque incluso aquí en México si hay algo que no sucede es que pensando en esta vida solitaria luego los profes, es que cada profe pide un trabajo individual, entonces ahí tienes a los chicos dando respuesta a 7 profesores con un proyecto particular, a veces incluso con tensiones o con diferencia entre uno y otro y lo que los estudiantes llega a hacer es que –Si fulanito me pide tal cosa, pues le entrego tal cosa –Fulanito me pide lo opuesto pues le entrego lo opuesto. Pues esa es la idea y hacia eso se está trabajando, por ejemplo, pues es justo crear proyectos más

Leticia (1:10:16h): Más integradores

Informante 12 (1:10:17h): Integradores, en donde desde las diferentes asignaturas de un tramo se aporte, entonces ya el estudiante ya no anda con tantas cosas al mismo tiempo, sino se va afinando, se va acotado incluso en términos de desempeño que se espera alcanzar, entonces hay como cierto mecanismo que te ayuda a ir verificando y a evaluar efectivamente a dónde llegas, pero haciéndolo explícito, sabiendo como equipo, como grupo de trabajo adónde vas a llegar.

Informante 12 (1:11:03h): Pero vuelvo al punto Lety, creo que el gran problema es que la propia estructura, organización... disposición... no sé cómo llamarlo... de las estructuras docentes, no están orientadas a favorecer ese trabajo compartido, ese trabajo colaborativo ¿Por qué? Porque no sé, por ejemplo, tenemos en la UNAM, por ejemplo, un número importante de profesores de asignatura, O sea solamente van a su clase y ya, por ejemplo, haya en la Facultad de Psicología soy profesora de asignatura, entonces solamente doy mi clase y me voy

Leticia (1:11:52h): Claro

Informante 12 (1:11:53h): Y así como yo, pues hay muchos profesores, entonces vamos, institucionalmente no... tendría que ser como más este esfuerzo, no sé, si por voluntad o buscar otros tipos de reconocimiento para que trabajáramos de manera colaborativa

Leticia (1:12:19h): Sí que al haber un incentivo...

Informante 12 (1:12:21h): Hubiera un incentivo o no sé, pero no se va a generar de manera espontánea, insisto, habría que haber como mecanismos que promovieran ese trabajo colaborativo

Leticia (1:12:35h): Claro

Informante 12 (1:12:37h): De otra manera, insisto, no va a tener un eco consistente, son esfuerzos aislados, son cosas que aun profesor se le ocurre, etc. Por ejemplo, Frida, que la Dra. Frida es así como muy innovadora, que siempre está a la vanguardia, etc., pero todo eso que ella hace, si bien es importante, se queda acotado en su ámbito

Leticia (1:13:11h): Sí claro, la difusión es muy complicada

Informante 12 (1:13:12h): Exacto, entonces los estudiantes, se implican, se entusiasman, etc., pero es probable que los otros docentes, no haya una...

Leticia (1:13:27h): Una conexión

Informante 12 (1:13:28h): Una conexión, entonces te digo si no hay esa conexión se vuelven compartimentos...

Leticia (1:13:24h): Parcelados

Informante 12 (1:13:36h): Parcelados, exactamente. Entonces, la riqueza, hablando de evaluación y de este posible cambio en la cultura tendría que estar de manera paralela, articulado con un cambio también de organización de estructura docente

Leticia (1:13:55h): Claro

Informante 12 (1:13:56h): De otra manera son esfuerzos con buenas intenciones, pero aislados

Leticia (1:14:06h): Muy bien, pues no te robo más tiempo, que te he robado muchísimo y bueno pues yo ya por ahora que tengo muchísima información y va a ser muy valioso para mi estudio

Informante 12 (1:14:21h): ok, está muy bien

Leticia (1:14:22h): No te quito más tiempo y muchas gracias por la entrevista

Transcripción. Entrevista Informante 13

Ciudad de México, lunes 4 de julio de 2016

Leticia (0:00:00h): Si puedes repetirme cuál era tu nombre

Informante 13 (0:00:06h): No lo dije, mi nombre es Informante 13

Leticia (0:00:13h): Y el cargo exactamente

Informante 13 (0:014:00h): El cargo estoy atendiendo las funciones de técnico académico de tiempo completo nivel A

Leticia (0:00:023h): Y bueno, respecto a la capacitación que se está ando aquí de los docentes, estás siguiendo o no el modelo por competencias o un híbrido

Informante 13 (0:00:34h): Operativamente no, hicimos un ejercicio el año pasado en abordar si estos modelos por competencias, de hecho el modelo estaba titulado a partir del diseño del currículo, el enfoque por competencias para el diseño del currículo partiendo de esta definición del perfil de estudios de los, de egreso de los estudiantes y que ahora abordando la función docente o la formación docente que desarrollamos, también es definir ese perfil de docente, se define, la metodología que estábamos siguiendo es que a partir de la definición de funciones y tareas podíamos llegar a esas competencias, finalmente todas son competencias pero están a un nivel de finalización distinto, las más generales que son las funciones que de alguna manera es lo que queremos que haga el estudiante o el docente, qué tipo de problemas resuelven, cómo los resuelven hasta el nivel de actitudes, entonces en estas funciones o el perfil de egreso es el que nos va a determinar esas funciones, después de las funciones determinábamos las tareas, es decir, las operaciones o actividades más concretas que realiza para atender esa función, por ejemplo la función de la asesoría a estudiantes, una de las funciones del docente es asesorar en términos del dominio de contenidos, resolver dudas, responder a puntos del contenido que se está abordando en una actividad, entonces todas esas ya vienen a ser tareas, el responder de manera inmediata a la petición del alumno en un término de 48 horas, mención del tipo de objetivos que se persigue con esa actividad, son esas las tareas, se desglosaban las tareas y desde ese desglose de tareas hacíamos una tabla donde marcábamos esa tarea, cuál es el contenido conceptual o en términos de conocimientos que el docente está incorporando en esa tarea, el contenido procedimental, las habilidades en el término de 48 horas, cuál es el procedimiento que debe el docente apropiarse para tener esa capacidad de respuesta en ese término, implica organizar tareas, priorizar, elaborar una agenda de trabajo, tiene que ver con habilidades, un cronograma, desglosar también las herramientas, es decir ese conocimiento y esa habilidad para realizar esa tarea que herramientas es la que va a utilizar, por ejemplo responder en término de 48 horas, tiene el mensaje interno de la plataforma, el correo electrónica, el foro, la wiki, en qué herramientas o la selección de esas herramientas le va a permitir al docente dar esa respuesta en el término que se le está solicitando, este desglose de funciones, tareas, conocimientos, habilidades y herramientas se hacía en una expo de trabajo de expertos que de alguna manera tenía conocimiento y la experiencia ya de la formación de docentes y es que no todos los docentes responden así o tienen esta cualidad de dominar el contenido y decir, no es que las funciones docentes es esto, aun cuando a lo mejor no se tenga la experiencia, entonces

validar este mapa, le armábamos un mapa de competencias que era esta tablita con funciones, tareas, conocimientos y habilidades ya juntas, validarlo con diferentes expertos y empezar a mantener como un cuerpo más estable de esas funciones en relación con esas tareas y después tener como que nuestras evidencias de competencias, que es lo que nos permite ya evaluar si el docente está atendiendo o no o adquiriendo o desarrollando esa competencias

Leticia (0:05:031h): Y respecto a ese apartado en concreto, cómo hacéis, cómo recoges las evidencias

Informante 13 (0:05:37h): Teníamos contemplado o tenemos tanto estos indicadores de desempeño y que si estamos apuntando a querer desarrollar rúbricas, O sea la rúbrica nos define por un lado las tareas concretas, pero ya con sus niveles de desempeño, está realizando de manera satisfactoria, sobresaliente, suficiente o deficiente

Leticia (0:06:11h): O sea que evaluáis con un profesorado estás diseñando sus rúbricas, más o menos

Informante 13 (0:06:15h): Sí y a partir de ahí tener una serie de otros instrumentos, no sé podrían ser ciertas escalas Likert, que nos permitan también valorar ese desempeño o los mismos portafolios de evidencias, estos portafolios que recopilan la bitácora del docente, ahí todavía estamos trabajando, porque por un lado es como lograr regular esta justificación de las evidencias hacia el desempeño de los, en este caso de los estudiantes, un ejercicio del desarrollo de un diplomado en el centro de investigaciones interdisciplinarias de la UNAM, ahí aunque no está diseñado al 100% de competencias, el diplomado trata de formar a investigadores o formar para iniciar investigación interdisciplinaria y entonces se definieron ya para esta segunda emisión rúbricas, estas rúbricas que permiten ubicar cuál es el nivel de conocimientos que están adquiriendo los estudiantes en cuando a las perspectivas teóricas para hacer la investigación disciplinaria en cuanto a la sistematización de la información, cómo la están organizando, relacionando o si solamente están entregando resúmenes y el resumen no da cuenta de cómo ellos están estructurando exactamente un proyecto y también una parte que tiene que ver con esas habilidades, el redactar, comunicarse correctamente, usar los medios de comunicación asociados y también trabajar en equipo al hacer por ejemplo un diplomado de formación interdisciplinaria no es solamente un trabajo individual sino va orientando a que vayan integrándose en equipos y que estos equipos efectivamente sean interdisciplinarios, intervienen abogados, sociólogos, antropólogos

Leticia (0:08:29h): O sea formas investigadores de distintas disciplinas y haces como grupos de trabajo con ellos

Informante 13 (0:08:35h): Aja, sí

Leticia (0:08:37h): Y respecto a las rúbricas que se elaboran para este tipo de estudiantes ¿son rúbricas que lo elabora el profesorado o se elabora desde aquí desde la institución?

Informante 13 (0:08:48h): Orientamos a que formen esas rúbricas porque tenían objetivos, ya tenían las actividades diseñadas, estaban a partir precisamente de las funciones que quieren que los participantes cumplan en esa investigación

Leticia (0:09:07h): Pero las diseñan ellos ¿no?

Informante 13 (0:09:09h): Aja, entonces hubo ejercicios diferentes, como que también hay cierta apertura y dijeron bueno vamos a desarrollar rúbricas, lo primero qué es una rúbrica, bueno es una descripción del tipo de desempeño que esperas de los estudiantes, entonces algunos me mandaron en prosa, bueno que el estudiante pueda integrar los diferentes conceptos y que también se integra en equipo y la participación

fundamentada en los foros, bueno hacían una descripción general, lo cual no descarte, les dije, bueno entreguen esas descripciones y con esas descripciones yo hice el formato de rúbrica, separando esos parámetros, aquí me están hablando de un dominio conceptual, aquí de mantener relaciones entre los diferentes conceptos, aquí de la participación fundamentada en los foros, aquí sobre cómo se integran en los equipos, más, menos eran los criterios, los parámetros, luego desglose hacia adelante porque también en las descripciones decían no se permitirá un trabajo de esta naturaleza, estaba en una descripción deficiente, ya que estructuré esas rúbricas, las mandé a los expertos, yo no soy experta en investigación disciplinaria, el trabajo de diseño didáctico de ese diplomado, hay un coordinador académico y coordinadores responsables de ese módulo

Leticia (0:10:42h): Y perdona que te pregunte es que me surge la duda porque no le reenvías otra vez las rúbricas al profesorado para que terminaran

Informante 13 (0:10:50h): Sí, se los reenvié, pero lo reenvié a nivel de los coordinadores de módulo y del coordinador general, ya ellos bajaban a sus asesores, porque todavía no estaba como que definida en ese momento quiénes iban a participar en la asesoría y ya ellos validaban ese instrumento, lo validaban en términos de que esta descripción s incompleta o la interpretación que nos dieron e este indicador no es así

Leticia (0:011:21h): Pero ellos presentaron lo que son los indicadores, pero los niveles de desempeño lo hiciste tú

Informante 13 (0:11:28h): Con base en la descripción que ellos me enviaron

Leticia (0:11:32h): O sea que ellos hicieron como la mitad de la rúbrica por así decirlo

Informante 13 (0:11:36h): Sí y ya le di formato de alguna manera y organización a las diferentes descripciones para que facilitara el trabajo de los asesores porque además esa descripción la primera la hizo solamente el responsable del módulo que son 6 módulos, entonces llegaron 6 descripciones aquí

Leticia (0:11:55h): Como 6 rúbricas

Informante 13 (0:11:57h): Sí, rúbricas generales no iban por actividad que eso también es una característica, no es de la rúbrica para la participación en el foro y de este foro, una rúbrica general que orientaba el desempeño general o lo que se esperaba y sirve como parámetro para que los docentes que ya están asesorando en cada una de las actividades lo tomen como referencia, aquí me dice que la participación en el foro tiene que ser sí y en este foro ya en particular no se está atendiendo a tal parámetro

Leticia (0:12:37h): Entonces, el asesor de cada módulo es el que diseñó la rúbrica o los indicadores principales y después ¿quién aplica esas rúbricas?

Informante 13 (0:12:53h): Las rúbricas se colocaron en la plataforma donde está su diplomado y se presenta una tabla de evaluación del módulo, vienen por tarea, por actividad, una pequeña descripción en qué consiste y su valor porcentual porque están ponderadas las actividades para la calificación y debajo de esa tabla de ponderaciones, de actividades, viene la rúbrica, ahí el participante y el asesor las descarga precisamente para su conocimiento y la referencia para el asentamiento de las calificaciones, hubo un módulo donde sí hicieron dos rúbricas, fueron dos, no, tres, ya una rúbrica más específica para la participación en los foros desglosan tal cual los indicadores para participar en foros, otra rúbrica para la entrega de mapas conceptuales porque no estaba únicamente ese foro, son foros muy pequeños, duran 3 semanas, entonces hay dos foros y a lo mejor unas 3 tareas que consisten en este caso de elaborar mapas

conceptuales, como que su metodología es haz el mapa conceptual, constrúyelo y comenta en el foro esa construcción y a partir de lo que comentas en el foro o bien lo que se comente en la aulas virtuales porque también tienen espacio para intercambiar información o tener una tipo clase con el experto pueda hacer la modificación de sus mapas conceptuales y al final todo esto es para ir integrando un proyecto de investigación transdisciplinaria, entonces son esas 3 rúbricas, en ese módulo que además es de los últimos, 5 de 6, hacían esta rúbrica para evaluar los foros, una para evaluar los mapas conceptuales, su estructura, contenido, los términos de relación, presentación y la rúbrica para evaluar la integración y desarrollo del proyecto y el trabajo en equipo, como que no hicieron una gran rúbrica sino lo desglosaron para distintas actividades, lo cual favorece porque ya el estudiante y los mismos docentes están como que en otro nivel de complejidad del mismo diplomado, no están iniciando, ya es el penúltimo, básicamente ya es para preparar el trabajo final, el último módulo se llama integración de la perspectiva interdisciplinar, los participantes deben llevar muy claro su proyecto y haberse integrado como equipo y tener una estructura conceptual bien organizada

Leticia (0:15:41h): O sea que realmente el trabajo por competencias que dices está ligado o piloteado por un proyecto integral que es el que realmente le da sentido a todo lo que hacen los alumnos de forma separada en un principio y respecto a la elaboración de la rúbrica o más bien a la aplicación con los profesores lo aplican y existe la posibilidad de ajustarla o ya viene predeterminada y no se puede

Informante 13 (0:16:14h): No, ellos la ajustan y repito son sus términos de referencia para la evaluación, cada docente con su grupo de estudiantes asume las responsabilidades de la evaluación y entonces si hay alguna duda tanto el estudiante se ampara en esa rúbrica, el estudiante dice me estás evaluando cosas que no estaban contempladas como el docente, que bueno no estás cumpliendo con esto más otros criterios que con base en la profundidad, el tipo de tema, de actividad se incorporan al momento de ya retroalimentar una actividad en particular

Leticia (0:16:53h): Y ¿el profesor descarga las rúbricas de la plataforma, esa rúbrica el luego por ejemplo puede modificar criterios?

Informante 13 (0:17:01h): No, agrega criterios

Leticia (0:17:02h): Agrega, pero los que hay ya de base esos son fijos y por ejemplo en la redacción de criterios se consensuan de alguna manera con el alumnado esas rúbricas

Informante 13 (0:17:20h): Y el diplomado tiene al término de cada módulo que si van terminando y antes de que inicie el siguiente ellos entregan una síntesis del desempeño de los alumnos con base en esa rúbrica ya hacen una redacción muy breve, el estudiante tuvo un desempeño así, sus trabajos los entrego de esta manera, integración con el equipo fue de esta otra, la participación en los foros es así, etc., una descripción y de alguna manera ahí van ellos mismos mediando, así como que si un asesor aplicó los criterios muy a su entender y de manera muy superficial, pues se mide ahí mismo, se intenta como conciliar, aclarar y de decir, bueno en el siguiente módulo hay que ver la manera en que no se volviera a cometer ese tipo de acción, lo cual no es común, pero va más en ese sentido para saber si los criterios fueron bien interpretados o no o si alguien evaluó otra forma que no va de acuerdo a la rúbrica, de manera de que la misma coordinación del diplomado se retroalimenta de cómo los docentes se apropiaron de los criterios y cómo entregan la estafeta al siguiente grupo de asesores y de que si faltó o se quedó por ahí algo pendiente, algo que a lo mejor un estudiante fue aprobado pero tiene ciertas características que no le hubieran permitido aprobar en forma estricta, pues eso lo considera el siguiente asesor, hay que tener cuidado que no se vuelva a cometer ese error, habrá que ser más estrictos para que se llegue a mantener el mismo nivel de exigencia para todos los participantes

Leticia (0:19:20h): Y el alumno por ejemplo cuando se le, la rúbrica ¿cuándo se le mostraba al alumno al final del módulo o al inicio?

Informante 13 (0:19:28h): Al inicio, lo tienen ya de base en la plataforma

Leticia (0:19:34h): Y ellos tienen posibilidad de modificar la ponderación en el sentido, por ejemplo de si se está evaluando el trabajo en equipo y la presentación del trabajo el alumnado considera que es de mayor peso que a lo mejor que el desarrollo de la introducción al proyecto, el alumnado de alguna forma tiene voz para decir oye pues mira, este criterio debería tener más valor que el otro y se puede negociar con el profesor o ya están establecidos y son inamovibles

Informante 13 (0:20:06h): Ya está establecido, se llega a mantener un tipo de negociación interna entre el asesor y el alumno o el grupo de alumnos con sus asesor o asesora pero los alumnos tienen al final un cuestionario, puede ser un cuestionario o un campo de texto abierto o un foro, también hay diferentes estilos donde exponen qué les pareció el módulo, O sea en cuanto a contenidos, en cuanto a las actividades, la evaluación, en cuanto a integración misma en equipo y la asesoría de su profesor, entonces ahí más bien la coordinación recoge esos datos por si hay inconformidades decir es que invertimos demasiado tiempo en tal cosa y para que nos dieran un porcentaje mínimo o las rúbricas se está centrando en estos aspectos pero está descuidado a lo mejor otros, pero eso lo recopila el coordinador al final del módulo y son de las consideraciones que se toman en cuenta para una revisión actualización, modificación para la siguiente versión

Leticia (0:21:20h): Y ahí por ejemplo hay rúbricas para distintos procesos o es una rúbrica que abarca toda la fase formativa, la asignatura de ese módulo, en concreto la rúbrica que evalúa al final y se da la retroalimentación al final o hay retroalimentaciones con la rúbrica en el proceso inicial y medio

Informante 13 (0:21:52h): Es el punto de partida desde que entra el participante y el asesor, la tienen ahí a la vista, la descargan, la revisa para hacer las recomendaciones y observaciones necesarias

Leticia (0:22:10h): Pero se va metiendo para que el alumno vaya pudiendo corregir sus ejercicios y sus tareas, me refiero no se deja para el final

Informante 13 (0:22:18h): No se deja para el final, es el mismo instrumentos porque así llamamos la rúbrica general y es el mismo que se aplica a las actividades desde el inicio hasta el término y ahí más bien se van haciendo correcciones o ajustes o se va tomando nota por si algún criterio está siendo relevante en todas las actividades o se está obviando que no está explícito en la rúbrica pero es algo que se está calificando y se está observando en cada actividad, decíamos por ejemplo, este módulo donde sí tienen 3 rúbricas distintas, una para cada proceso como le llamabas, es decir una rúbrica para el mapa conceptual, para los foros y para el trabajo final también son rúbricas que se van aplicando a lo largo de distintos momentos, a lo mejor la primera vez es para evaluar un mapa conceptual no es tan estricta, pero ya la misma rúbrica le está dando elementos para que corrija, para que mejore y en la siguiente esas cosas que ya se observaron nuevamente se van a volver a observar de tal manera que los mapas vayan quedando mejor configurados, lo mismo los foros, el foro bajo esos criterios va en cierta flexibilidad, se hacen algunas cosas, pero ya en el siguiente foro se va concretando y la participación y va cumpliendo con los criterios que tiene la rúbrica y el trabajo en equipo lo desarrolla en distintos momentos y entonces esta rúbrica también en el primer momento se pide esto, en el segundo esto, en el tercer esto

Leticia (0:24:00h): O sea que la rúbrica como que se va ampliando poco a poco a medida que va transcurriendo todo el módulo y por ejemplo hacéis tus evaluaciones con la rúbrica o solo es decir, el

profesor aplica las rúbricas y ya o los alumnos también se hacen autoevaluación y hay una parte de la calificación que es autoevaluación

Informante 13 (0:24:25h): No, no es así, se maneja de manera implícita que si el alumno sabe con qué criterios es evaluado, se autoevalúa, pero su autoevaluación no cuenta

Leticia (0:24:42h): Y hacen co-evaluación

Informante 13 (0:24:45h): Tampoco, no hay co-evaluación

Leticia (0:24:49h): Y por ejemplo respecto a la satisfacción que muestra en el foro ese que tienen para saber qué le ha parecido la evaluación, el módulo y tal ¿tienes algún comentario que te hayan dicho sobre la evaluación tanto positivo como negativo, qué les ha parecido a ellos por ejemplo el uso de las rúbricas?

Informante 13 (0:25:16h): Está ahorita en proceso, pero ya van ahorita tres módulos concluidos, entonces es momento de meterse ya y obtener esos resultados, hasta ahorita no tengo la precisión, ya están ahí porque ya respondieron a 3 módulos pero todavía no se han procesado los datos para analizar si efectivamente esa opinión respecto a esas rúbricas, si son claras, si son útiles, si les permite la autoevaluación y sobre todo si mejora y cada vez ir entregando mejores productos a lo largo del módulo, sino del mismo diplomado, porque además cada módulo presenta diferentes rúbricas

Leticia (0:25:59h): Y la aplicación, el modelo que estás haciendo ahora ¿este es el primer año que lo implementas?

Informante 13 (0:26:04h): Sí

Leticia (0:26:05h): Por eso no tenéis resultados ni de otros años porque este es el primer año ¿no?

Informante 13 (0:26:11h): Ya tiene dos emisiones, la primera se puede decir que se centró más en la organización de los contenidos, en la validación de los materiales, en la forma de trabajar y operar con la plataforma, en esta ya se metieron estos otros elementos, ya se metió esta rúbrica, ya se sistematizó la misma evaluación de cada módulo porque no estaba sistematizada, la otra es como comentarios generales y quién los hacía bien y quién no, no pasaba nada, ahorita sí, ya es como obligatorio tener un cuestionario, tener un foro para que se haga este intercambio de información y elementos también como la precisión de los criterios de evaluación porque también estaba como que digo, no es que quedara al aire, pero sí algunos puntos que decían es que tú fuiste muy estricta y yo muy laxa, no era tanto porque quisiéramos ser así, sino porque no había un criterio para decir es que esto es lo mínimo que se debe de aceptar, entonces no es que tú quieras ser muy exigente y tú muy laxa sino que tenemos un punto de partida sino también sistematizar estas reuniones que se tienen en el cambio e módulo entre los asesores que tenían al grupo y los asesores que lo van a tomar en la siguiente etapa

Leticia (0:27:30h): O sea ¿que el trabajo vuestro de equipo para que el nivel de exigencia no varíe entre un módulo y otro al final habéis conseguido igualarlo o es que cada módulo, claro como tú dices parte de un punto diferente y todavía hay esa percepción de que un módulo es más laxo que otro?

Informante 13 (0:27:55h): Todavía, porque uno es por la cuestión conceptual

Leticia (0:28:01h): Sí, por la naturaleza del módulo

Informante 13 (0:28:04h): Sí ves que este módulo para los que no son sociólogos les va a costar trabajo y este otro aun siendo psicólogos también porque se trata de tener este tipo de categorías, si hay módulos y de hecho

Leticia (0:28:16h): Pero si debatís entre vosotros este módulo no se coordina bien con el otro y el otro pues está aquí

Informante 13 (0:28:24h): Eso es lo que se busca, mantener como que un nivel si de ascenso, O sea que forzosamente debe haber diferentes niveles entre los módulos, pero también considerando la misma integración de estos, una secuencia

Leticia (0:28:40h): Los profesores si se intercambian de los distintos módulos, no es que cada profesor hace su módulo y ya sino que realmente cada profesor de módulo lleva como el proceso de todos los módulos en general, el avance

Informante 13 (0:29:01h): Si y hasta cuestiones de logística, es que nosotros tenemos y hasta los mismos participantes, ahí es donde se requiere tomar la opinión de ellos, porque si se toma pero es lo que el docente observó del participante, o lo que el participante de viva voz nos está reportando, pero que si lo que dice el docente de sus participantes es que dijeron, en este módulo de pronto se desconcentraron porque en el módulo anterior les pidieron mapas conceptuales muy estructurados, había una rúbrica para evaluar esos mapas conceptuales y acá cuando les dijimos es que no son mapas conceptuales, son estructuras, otro tipo de realización y entonces se trata de ser más risomático, más creativo, como que estaban tan cuadrados del módulo anterior que dijeron, es que si lo entrego como a mí se me ocurre a lo mejor no me lo aprueba porque en el otro módulo era así, lo hice como se me ocurrió y no era aceptado

Leticia (0:30:02h): Entonces para cada módulo hay rúbricas diferentes porque por ejemplo para este había una rúbrica del mapa conceptual, pero luego para el otro módulo había una rúbrica para esta forma de estructura más distinta y entonces a veces chocaban en la forma

Informante 13 (0:30:19h): Entonces eso fue en lo que sucedió en la primera generación, en donde como que era el ensayo, la prueba piloto, más sobre los contenidos, de hecho los contenidos en esta segunda emisión no se movieron, hubo pequeños ajustes pero siguió sobre la misma plataforma, pero los instrumentos si dijeron vamos a precisar esto, que aquí se trata de ser más cuadrados, más organizados los mapas y aquí se trata de hacer otro tipo por ejemplo de estructuras, más creativas y que el alumno tenga esta capacidad de expresarse libremente y como sea porque de eso se trata además el módulo

Leticia (0:30:57h): Y ¿el asesor que diseño la rúbrica es el mismo que lo aplica?

Informante 13 (0:31:01h): Si junto con otros, de hecho en algunos si y en otros no, en otros el que diseño la rúbrica está como a nivel de experto asesorando a los asesores del módulo

Leticia (0:31:17h): ¿y cuántos profesores puede haber en un módulo?

Informante 13 (0:31:21h): Depende del número de participantes, se tienen más bien a un asesor por cada 10 participantes y a lo largo del diplomado, como en todo proceso van desertando por alguna razón

Leticia (0:31:38h): Se puede que los grupos son como la antigua estructura de asignatura

Informante 13 (0:31:44h): Sí aunque son pequeños, en esencia son de 3 semanas cada módulo y decía pues van desertando, no tantos pero sí llegan a consolidarse equipos de 5 personas y esas 5 personas las sigue asesorando un profesor

Leticia (0:32:03h): Normalmente el asesor que diseña la rúbrica es el que las aplica por lo general y bueno pues cuando han realizado el diseño de rúbricas ¿cuáles son, te han comentado un inconveniente en su diseño, que les cuesta definir los criterios, O sea cuáles con las dificultades que ellos han encontrado más cuando han tenido que elaborar la rúbrica?

Informante 13 (0:32:30h): Sí la definición de criterios, yo les mostré el modelo para elaborar la rúbrica y todos así de sí, pero cuando me entregan el ejercicio, no me entregan ni siquiera la tabla, sólo una y eso porque la experta, la responsable de ese módulo es psicóloga y también maneja rúbricas, pero aun así era hacerle pequeños detalles a la entrega, los otros eran más bien descripciones generales, pues es que esto es lo queremos y esperamos de los participantes y nuestros criterios y ya los fui como desglosando por indicador y los diferentes niveles de desempeño esperado

Leticia (0:33:17h): O sea que realmente ninguno estableció los niveles de progresión de ese criterio

Informante 13 (0:33:22h): Solamente dos

Leticia (0:33:25h): Dos ¿de cuántos?

Informante 13 (0:32:28h): Dos de seis

Leticia (0:33:30h): Y porque no se la volviste a reenviar para que hicieras ellos los niveles ¿por qué lo hiciste vosotros?

Informante 13 (0:33:37h): Una era más bien premura del tiempo, como a veces te gana, es que el proyecto ya se difundió, ya están los participantes para inscribirse y no se puede postergar, hay que terminar eso

Leticia (0:33:49h): Terminar y ya, fue más por tiempo

Informante 13 (0:33:053h): Fue más por tiempo porque siendo también ellos académicos de pronto están en otras actividades, no te reportan a tiempo lo que les solicitas y de hecho con uno nos costó mucho trabajo, ya tienen la rúbrica o díganme o pásenme el resumen o qué es lo que esperan y ya fue así que viernes a las 3 de la tarde, ahorita te lo mando y a las 4 me lo mandan y a las 5 les digo es que así no está bien y les digo es que te voy a mandar otra y la quiero ahorita para que me respondan

Leticia (0:34:26h): Y ellos después estaban de acuerdo con lo que vosotros al final diseñaste esta progresión un poco de los niveles de ejecución

Informante 13 (0:34:34h): Sí porque además había, una interpretación que tenía el coordinador del módulo y decían ah! Ya vi y ahora que lo muestro a los asesores le entienden más a la rúbrica que al primer ejercicio que les mostré, con lo primero no tenían claro los asesores

Leticia (0:34:57h): Y entonces lo que más se dificultades les creo fue que establecer los niveles de desempeño porque no llegaron realmente a establecerlos y los criterios queda como una lista muy descriptiva de lo que... y a veces se formulaba esas competencias, O sea se diseñaba esa rúbrica realmente por tareas porque no era por ejemplo, la competencia, bueno esa es otra ¿qué tipo de competencias se evaluaban con las rúbricas?

Informante 13 (0:35:35h): Tenían que ver con estas competencias de un dominio conceptual, si el tener los elementos mínimos para identificar conceptos, relacionarlos, identificar la teoría de algo

Leticia (0:35:51h): ¿Tenéis una división entre competencias genéricas y específicas? No es sólo una lista de competencias, no específicas ni genéricas

Informante 13 (0:36:01h): No porque se parte, te digo el modelo es que más bien partimos de funciones y esas funciones están definidas por el perfil de egreso que se quiere de los participantes

Leticia (0:36:13h): Y ¿tenéis competencias, dentro de la lista esa de competencias, tenéis competencias más transversales?

Informante 13 (0:36:19h): Podríamos decir que sí, porque manejan como la transversalidad el trabajo en equipo, el desarrollo de proyectos, la creatividad, ahorita no recuerdo otra que también está como repetida en todas las rúbricas. No se pusieron de acuerdo porque yo sé que no es como que trabajen juntos y estén ahí haciendo su tarea sino cada quién está en su espacio y les dicen hay que entregar esto y cada quién lo trabaja y ya cuando me llegaron las descripciones iniciales había elementos similares

Leticia (0:36:56h): En todas las rúbricas

Informante 13 (0:36:57h): Que están definidas en ese perfil, qué es lo que se busca, lo que sí está muy claro para ellos como expertos de su diplomado es lo que persiguen con ese diplomado de formación interdisciplinaria, el trabajo en equipo, el cómo consolidarlo y el nivel de profundización que quieren en cada uno de los temas porque manejan 4 autores que manejan en la interdisciplinar y todos de hecho los he escuchado en sus reuniones que llaman ellos de transición de un módulo a otro, es que de pronto los participantes se me querían meter ya a estudiar a Pablo González, pero no, era como de regrésense porque aquí de lo que se trata es de ver el trabajo interdisciplinario, la propuesta y bueno ya si les interesan esos otros temas y algunos tienen su propio seminario para analizar por ejemplo la teoría de Piaget y así

Leticia (0:37:56h): Pero que hacían ellos durante, qué tipo de actividades manejan

Informante 13 (0:38:01h): Manejan mucho el trabajo de discusión, la discusión de los autores precisamente y en apoyo con el foro

Leticia (0:38:08h): Como tipo debate presencial y hablado por así decirlo

Informante 13 (0:38:14h): Durante el foro hacen estos comentarios de intercambio de opiniones y después van usando las opiniones ya hacia argumentos más consolidadas

Leticia (0:38:25h): El portafolios y tal

Informante 13 (0:38:26h): Se va quedando en la plataforma la entrega de cada una de sus actividades

Leticia (0:38:31h): ¿Y trabajos de campo hacen?

Informante 13 (0:38:034h): No y ahorita es una dificultad y necesidad que está teniendo por un grupo de participantes que tienen porque el grupo de participantes hace investigación de campo y de pronto dicen como meto la investigación interdisciplinaria aquí o cómo la metemos allá, como que de hecho ha sido muy demandante ese grupo porque les solicitan ir a cada rato a puebla, entonces así como que es inusual y el diplomado no lo contempla, pero por las características de ese grupo tenemos que hacerlo. Hay otro grupo de participantes que es de Costa Rica, y dicen en cambio los de Costa Rica están trabajando muy

bien, no ha habido necesidad de ir, ellos saben que esto es a distancia, solamente fueron al inicio del diplomado, como un cuadro general, pero es como que otro perfil de participantes, entonces ellos mismos ahora se están fusionando

Leticia (0:39:30h): En crear actividades más experienciales

Informante 13 (0:39:32h): De hacer tanto los proyectos más de campo, hacer esta combinación presencial a distancia porque además lo que no dije es que ese diplomado y la experiencia que ya tienen esos asesores, es que ellos ya tenían una versión del diplomado presencial, entonces ellos no se movían y a la gente ya la tenían aquí, o a veces iban si lo solicitaban el diplomado en Tamaulipas, iba a Tamaulipas y daban ahí el seminario

Leticia (0:40:01h): Pero por ejemplo ellos tienen actividades que tengan que no sé, por ejemplo como diseñar proyectos de investigación, que tengan que recoger una muestra en tal situó y tengan que hacer un muestreo, hay actividades de ese tipo que tengan que salir fuera

Informante 13 (0:40:19h): Sí, inician, es primero una reflexión teórica en su mayoría, pero sí hay módulos y depende la perspectiva del autor que están analizando, la perspectiva teórica que sí les implica observar, tomar fotos y discutir las por ejemplo en un foro o en un espacio llamado aula virtual que es un aula de trabajo que tiene chat, video y ellos intercambian experiencias

Leticia (0:40:47h): Por ejemplo hacen actividades de análisis de videos

Informante 13 (0:40:50h): Sí, les presentan los videos el experto, ya sea que estén en plataforma y los junten en un foro o que en el momento de la sesión virtual se conectan y pues ahí hacen la discusión, también en la prueba piloto era optativa la sala virtual, porque decían bueno si esto es presencial ahora vamos totalmente en línea y así, pero tenían esa necesidad de saber que estaba pasando en el momento y ahora quien tenga duda se conecta, como que no estaba muy viene estructurada la sesión, era más bien a petición o a demanda del alumno, entonces ya a ver qué dudas tienen, pero ahorita ya se formalizó, no es porque los alumnos quieren es porque se necesita, el módulo tiene una actividad predeterminada para esa conexión y ya no es optativa, ya es obligatoria, se tienen que conectar, hay módulos que hasta establecen horarios, nos vamos a conectar los jueves a tal hora, quien no pueda entonces manden un correo y a lo mejor se entiende en otro grupo o yo pero en otro momento, pero si intentan como que normar, porque dicen, bueno si a los presenciales, así vinieran desde el polo norte, estaban aquí a tal hora, pues a distancia no hay pendiente de que busquen ese espacio

Leticia (0:42:25h): Que se organicen para estar en ese espacio

Informante 13 (0:42:28h): Entonces ya lo están normando de decir, bueno si se vuelven a inscribir al diplomado deben estar conscientes de que los días jueves porque además también lo regularon con los otros módulos porque módulo uno querían reunirse los lunes, el dos los miércoles, mejor de una vez si va a ser obligatorio todos los jueves de 4 a 7, entonces ya el participante buscara un espacio dentro de su agenda va a tener un evento tampoco pasa nada, tampoco es punitivo que si no asisten los castigan, no tienen calificación, pero sí es obligatorio para retroalimentar

Leticia (0:43:11h): Para asistencia o una retroalimentación más continua y respecto a las competencias que se evalúan, se evalúan todas de forma explícita, por ejemplo si el tema de la competencia que tenga que ver más con la creatividad hay un indicador para esa competencia o hay competencias que a lo mejor se hacen implícitas con el desarrollo de otras

Informante 13 (0:43:44h): Algunas llegan a ser implícitas, de hecho hay un módulo, me parece que es el de manejan el de la moral más de creatividad y les piden que los trabajos sean más creativos y que su expresión sea más abierta y lo llegan a manejar, digo sí está en la rúbrica, pero está me parece combinado con otro indicador que lo hace explícito, pero que al momento de que los asesores reportan el desempeño de los alumnos en esta otra tabla de cómo fue su comportamiento sí lo llegan a expresar todos, no es a mí, yo no puse atención en la creatividad, es algo como muy necesario de evaluarse

Leticia (0:44:31h): O sea que competencias más transversales, incluso que a veces son difíciles de evaluar o de observar ¿tú crees que el profesorado también las esté teniendo en cuenta?

Informante 13 (0:44:42h): Yo creo que sí, porque es característica del diplomado y de algunos módulos de ese trabajo interdisciplinario

Leticia (0:44:52h): Y ¿crees realmente que el profesorado le está dando su importancia a estos temas un poco como la ética, es un tema que no se suele abordar porque a veces es difícil evaluarla, O sea cómo evidencio que un alumno ha desarrollado una actitud ética, entonces respecto al modelo este que estás implementando, crees que también solventa un poco la evaluación de ese tipo de competencias?

Informante 13 (0:45:23h): Sí y tienen ellos su fundamento en la investigación interdisciplinaria, donde buscan esta combinación de diferentes estructuras de pensamiento desde su propia disciplina, cómo se están integrando, sí lo llegan a abordar, de hecho

Leticia (0:45:45h): De ¿forma explícita?

Informante 13 (0:46:00h): De forma explícita, de hecho si algún asesor llega a tener dificultades no las resuelve el solo sino se apoya del coordinador y del equipo de asesores que de alguna manera algunos van rotando, hay que manejar como que una línea de pensamiento porque aunque vas a asesorar a este autor, ahora vas a hacer este otro y entonces eso significa que tú mismo estás ayudando a cierto grupo de participantes a hacer conexiones entre los autores, entonces sí lo tienen claro, algunas cosas sí les llegan a costar trabajo, todavía este nivel de competencia es ya hablando en términos transversales sí lo llegan a manifestar, como que nos falta ser más precisos, pero hay cosas un poco más

Leticia (0:46:48h): Es que por ejemplo, si tienen que valorar el nivel de innovación que es una competencia que últimamente está muy, ellos escriben y evalúan pues el alumno es innovador por esto y por esto y se ha evaluado en este nivel, me refiero a ese nivel de concreción a la hora de evaluar aspectos más transversales, más genéricos

Informante 13 (0:47:13h): No, todavía no, lo llegan a comentar pero no son cosas que estén asentadas en las rúbricas o que dicen a la próxima sí lo vamos a tener en cuenta, yo lo consideré pero los otros asesores no, precisamente porque no estaba explícito, manejan cosas más puntuales,

Leticia (0:47:34h): Más disciplinares

Informante 13 (0:47:36h): Con la teoría o perspectivas que están bordando, estructurales por ejemplo para desarrollar el proyecto, pero definen de forma concreta como va a ser la integración de ese documento pero como tal no lo están haciendo todavía explícito

Leticia (0:47:53h): Sí está pero tú crees que está de forma más implícita, O sea la consecuencia de desarrollar esto se supone que se desarrolla esto también algo por ahí y respecto a los estudiantes ¿crees

que hay buena aceptación en el uso de esas herramientas como las rúbricas, están contentos ellos o les cuesta entenderlas o qué dicen los profesores?

Informante 13 (0:48:23h): Lo que dicen los profesores porque todavía no tenemos de los estudiantes la respuesta, pero al menos los profesores dicen que sí les está ayudando la rúbrica porque por lo menos con base en ello los mismos estudiantes dicen me conformo, ahí está claro, no cumplí y estoy de acuerdo con el tipo de retroalimentación que me están brindando, la misma integración con los equipos, de hecho si llega haber cierta confrontación porque algunos equipos que llegan a quedarse pequeños y que bueno, así avanzan al siguiente módulo, deciden reintegrarlos, no nada más voy a tener un equipo de tres, sí ha habido casos en que el asesor se queda al final con 3 estudiantes y dicen, bueno pues sí de todas formas están bien integrados y con 3 es más que suficiente, pero hay veces que dicen con 3 y de estos tres así como que apenas trabajan muy bien, pero solos, no han podido integrarse, no coinciden sus agendas, no se conectan al mismo tiempo, en los foros no se retroalimentan, como que es más bien su propio protagonismo, pero no jalan a su equipo, no les interesa hablar de un equipo y es cuando entonces deciden integrarlos a otros y ahorita hicieron un ejercicio de tener un foro general, es un foro temático pero en lugar de que sea por equipo lo hicieron para todos los equipos, dijeron aquí por lo menos ya se empiezan a conocer y estos tres que demandan como que no pertenecen a su equipo que ahí mismo empiecen a adherirse a las propuestas de otros equipos

Leticia (0:50:03h): Y por ejemplo rúbricas que también reflejan esos desacuerdos que... la competencia es trabajo en equipo ¿si evalúan por ejemplo el profesor el nivel de integración de los compañeros entre sí?

Informante 13 (0:50:24h): Sí

Leticia (0:50:26h): Y reportan también a nivel cualitativo a nivel de redacción qué problemas ha habido en ese momento

Informante 13 (0:50:34h): Sí eso si lo tienen documentado, sí tanto para exponerlo con los estudiantes cómo van a negociar la calificación de su trabajo final como para exponerlo con los asesores y tomar decisiones, por ejemplo ahorita la decisión fue esta, de que tenían a 3 personas sueltas y además son difíciles y eso de que yo les diga tú te vas al 1, tú al 2 y tú al 3 pues no, porque de por sí tienen características de personalidad difíciles que si entre 3 no se pueden poner de acuerdo, no sabemos cómo se van a poner de acuerdo con los que les asignemos, entonces ahorita la decisión fue abrir el foro, como es espacio de intercambio y de reintegración de equipos antes de que vayan al trabajo final

Leticia (0:51:20h): Y has encontrado ¿el profesorado encuentra quejas de alumnos sobre la rúbrica de que no es muy específico o hay quejas en la ponderación o algo?

Informante 13 (0:51:31h): No hasta ahorita no, quejas en la ponderación una característica que tienen estas rúbricas que son generales que solamente sirven de parámetro, las que van por tipos de actividad, foro o el mal y el trabajo final, esas sí están ponderadas, tienen valores, pero las otras no, entonces como que las otras dicen es de un nivel suficiente pero esta tarea vale 10%, entonces esos criterios aplican al 10% pero hay otra tarea que vale 30% entonces estos criterios se ajustan al 30% como que en ese sentido no hay un valor, ahí estoy adelantándome que puede haber cierta discordancia entre lo que piensa el alumno, así de pero es que no me queda muy claro cómo me evaluaste porque la rúbrica no tiene valores para esta actividad, al estar trabajando en módulos, maneja rúbricas y entonces se podrían meter ahí, lo cual dificulta un poco más porque las vuelve estáticas, inflexibles, no podría hacer maniobras, entonces

ese sería un punto en contra, pero a lo mejor no meternos hasta ese nivel, pero sí manejar rúbrica por cada actividad

Leticia (0:52:51h): O sea tenéis en la rúbrica genérica, los criterios pero no tienen un valor, una ponderación y las rúbricas de actividades esas son las que tienen y se suponen que son las que se reportan en la rúbrica genérica y porqué decidieron no ponerle valor

Informante 13 (0:53:14h): Había también cierta resistencia de los asesores, por él, un poco reclamando este derecho de libertad de cátedra, si es que yo puedo asignar mis criterios, dijimos bueno sí puedes asignar tus criterios, pero los tienes que hacer explícitos a los participantes y estás en una propuesta curricular entonces hay criterios generales de evaluación, no puedes decir eso no lo evaluó y me centro en esta otra cosa, entonces fue prácticamente un primer ejercicio de hacerlo explícito qué se están evaluando para cada una de las actividades, pero teniendo un instrumento general, más bien como una guía, una serie de lineamientos que dependiendo de alguna actividad, dices es que bueno ese criterio no aplica porque esta actividad no lo requiere pero en otras sí, entonces es más bien, lleva a cumplir esta función de guía sobre, porque lo que se vio con el primer ejercicio con los reclamos es que yo no estoy de acuerdo, porque me evaluaron así, etc., pero se va cada vez más normando la forma de interactuar con los participantes teniendo más acuerdos entre los criterios de evaluación y los resultados

Leticia (0:54:36h): O sea ahí sí que en algún momento el alumnos puede decir ¿por qué me has evaluado eso si aquí ni hay una nota para este criterio a pesar de que están las rúbricas de cada actividad, hay como actividades que no están todavía como ponderadas?

Informante 13 (0:54:53h): Sí

Leticia (0:54:54h): Y por ejemplo ¿la mayor ventaja que le ven los profesores al uso de rúbricas te lo han reportado?

Informante 13 (0:55:03h): El que ellos ya normaron sus criterios, de alguna manera lo tienen ahí y lo que ellos consideran importante evaluar, sino lo que para el módulo es importante que se evalué, entonces ya hay por lo menos cierto acuerdo también entre los asesores

Leticia (0:55:19h): Sí, que realmente como que no recae toda la responsabilidad en una persona sino que se ha establecido un consenso entre todos y ¿a ellos les cuesta explicárselo a los alumnos de las rúbricas, tienen que explicarlo?

Informante 13 (0:55:37h): Está ahí y hasta ahorita ninguno ha reportado si les cuesta trabajo entenderlo o explicarlo a los participantes

Leticia (0:55:48h): O sea ¿crees que por ejemplo la rúbrica en sí no necesita una explicación previa de cómo se usa o se interpreta?

Informante 13 (0:55:58h): No

Leticia (0:55:58h): ¿No habéis tenido problemas en ese aspecto? Y respecto a la definición y al desglose de los niveles de desempeño ¿habéis tenido dificultad con el lenguaje o como diferenciar regular a aceptable, habéis tenido?

Informante 13 (0:56:22h): Hasta ahorita no, las descripciones en ese caso fueron validadas por los expertos, yo no lo vi como desacuerdo sino cuando se los entregué les dije eso es lo que yo interpreté, de

alguna manera es si yo lo interpreté mal es porque ustedes tampoco lo pusieron claro, entonces dijeron sí creo que nos faltó y más bien completamos el trabajo, lo ajustamos de lo que tú nos interpretaste a lo que nosotros estamos interpretando, fue un ejercicio en diferentes niveles, primero era coordinador del módulo hacia mí y después de mí hacia el coordinador, luego del coordinador hacia otros coordinadores y luego al asesor

Leticia (0:57:03h): O sea que estaba realmente bien validada y al final lo que querían evaluar era lo que estaba ahí y ellos por ejemplo ¿no te reportan a veces a pues me ha ayudado a clarificar lo que quería evaluar porque hasta entonces no había reparado ya en serio a evaluar, te ha hecho comentarios parecidos?

Informante 13 (0:57:22h): No los han hechos explícitos, pero al momento de que reportan el desempeño de los alumnos, ahí los estás viendo, van tomando en cuenta la rúbrica para hacer una opinión sobre el desempeño del alumno, algunos y ahí sí necesitamos ya formalizarlo, es decir, en este no están como que los criterios que estaban establecidos y tú estás tomando en cuenta otra cosa, entonces más bien es obtener la retroalimentación del asesor porque no tomó en cuenta la rúbrica al momento de un dictamen sobre el desempeño

Leticia (0:58:03h): O sea habéis encontrado profesores que no siguen la rúbrica, que tienen sus propios criterios y luego reportan esos criterios, pero realmente sí tenéis comprobante de que el profesorado se ha ajustado más o menos a la rúbrica

Informante 13 (0:58:24h): Por el tipo de retroalimentación que ellos mismos están brindando y más bien ahora hacerlo explícito, preguntar directamente por qué no tomó en cuenta la rúbrica para evaluar

Leticia (0:58:41h): Y tenéis alguna idea de por qué a veces no se sigue la rúbrica, porque les cueste, no les guste

Informante 13 (0:58:48h): Probablemente por el tipo de asesoría que brindan, bueno no tengo mucho tiempo, son mis ideas, no es que eso ya esté comprobado, pero se llega a visualizar porque yo misma lo he reportado voy monitoreando la plataforma en cuestiones técnicas, oye me parece que los asesores no están calificando correctamente, no sé si tengan algún problema pero yo entré a la plataforma y están las calificaciones pero no hay ninguna retroalimentación, ah pues es que a lo mejor el asesor no tiene tiempo o les califico acá pero les retroalimento de manera general en el foro o bueno pues es que si hay un espacio para una actividad y otro para discutir pues que se discuta eso en ese foro y aquí que se haga la retroalimentación sobre ese tipo de tarea pero si lo está haciendo así de rápido, nada más te calificqué porque entregaste o porque realmente tomé en cuenta ciertos criterios de evaluación

Leticia (0:59:53h): Y te pasa a menudo eso

Informante 13 (0:59:56h): Ha pasado con un asesor, o módulo que de hecho si lo llevo a reportar, no soy quién porque no es mi función, pero sí llego a hacerles comentarios de manera, mi comentarios inicia de manera técnica, oye es que el alumno cuando entra a plataforma va a ver ahí un numerito y luego el nombre de su asesor, lo conveniente es que el alumno tenga una información más completa, que le ponga su nombre, Hola Martha, te comento que tal

Leticia (1:00:36h): Que sea algo más cualitativo, que no sea nada más la cuantificación y tienen ahí un poco la mayoría

Informante 13 (1:00:44h): La mayoría no, pero llega a ser uno por módulo y sí les llevo a decir, de hecho en esas reuniones luego me piden opinión, fíjate que o que nos sugieres para estas cuestiones de retroalimentar este tipo de tareas, bueno cuestiones generales, sobre la temática no me voy a meter, pero a nivel del asesor el asesor debe de llamarle por su nombre al participante porque si no le dice Martha, Martha va a decir ni se sabe mi nombre o la respuesta que me están dando a mí, seguramente es la misma que les están dando a todos, segunda que el participante no solamente diga estás muy bien, pero necesitamos a una modalidad de distancia, estás muy bien en qué y porqué

Leticia (1:01:31h): Mucho más específico

Informante 13 (1:01:32h): O si estás mal, detecté a un asesor que decía sus comentarios eran muy amplios cuando había una calificación baja, entonces hacía como una larga retroalimentación, como que todo lo que el alumno no comprendió él lo está resumiendo, tampoco le da chance a que el alumno haga una reelaboración de algo

Leticia (1:01:54h): Que pueda mejorar en su

Informante 13 (1:01:56h): Así como que te faltó esto y esto, 6

Leticia (1:02:01h): Y ¿crees por ejemplo que el profesorado a veces necesitaría una formación más amplia de una concesión de evaluación más formativa?

Informante 13 (1:02:08h): Sí, en este caso se ha dado sobre la marcha, estos comentarios que yo les llevo a hacer en las reuniones de hay que poner más atención en esto, me meto yo por la parte técnica, como ya no estamos cara a cara, necesitas hablar, necesitas firmar los mensajes, así le escribas mil correos al alumno o mil retroalimentaciones, todas deben de venir saludos nombre porque no es un robot el que está contestando, la máquina no está dando una retroalimentación en automático, porque si hubiera, no hay, pero si hubiera un examen automático ese examen le va a dar una retroalimentación, un enunciado, entonces si ese enunciado se parece a mis enunciados, el alumno va a decir que quien siempre me ha respondido es una máquina, también he tiene que manejar un estilo de retroalimentación con un saludo

Leticia (1:02:59h): Y a parte de los aspectos un poco más formales, en función de los tipos de evaluación y calificación que hace el profesorado crees que ¿va en la línea del enfoque por competencias o todavía hacen evaluación un tanto tradicional?

Informante 13 (1:03:15h): Todavía va siendo un poco tradicional, ahora ya tener las rúbricas les está orientando a que sea más formativo, que realmente pongan atención en esos aspectos, que definan el perfil de egreso, pero algunos todavía siguen siendo tradicionales, más bien laxo como estos comentarios de pues estás muy mal, repite el ejercicio y tampoco le dice mucho o estás muy bien, felicidades, tampoco le está retroalimentando como tal y que en aspectos muy específicos, se trata de hacer un proyecto de investigación interdisciplinaria el desglosar más los aspectos o los procedimientos para hacer ese proyecto de investigación, a lo mejor hablábamos de otro tipo de diplomados, de otro tipo de contenidos donde dices es imposible de descartar o desglosar competencias porque no hablamos de tareas, de funciones, entonces, pero en este caso sí hay procedimientos muy claros y perspectivas de pensamiento para integrar un proyecto, entonces si eso se desglosara todavía más tendríamos una evaluación no solamente más objetiva porque estamos como que centrándonos en un cuerpo de conocimientos tal sino también más formativa, O sea nos estamos reforzando y al alumno le queda muy claro si logró o no integrar un proyecto de investigación interdisciplinaria o si solamente conoció a 5 autores y que hablan muy bonito, me interesaron otros temas, pero investigación interdisciplinaria todavía no logro apropiarme de esos

procedimientos, porque sí estamos armando un crecimiento en particular, es algo que yo también de manera personal tengo que trabajar más, pero también a los docentes de pronto y más estos docentes tienen una característica peculiar que no estaban dedicados 100% a la docencia, sino que su dedicación prioritaria es investigación

Leticia (1:05:25h): Son más investigadores que docentes, incluso algunos ni siquiera fueron docentes en algún momento ¿no?

Informante 13 (1:05:33h): Aja, entonces también es como que estás formando, no son todavía tus resistas, están en un nivel introductorio y más bien se trata de ir jalando a esos equipos ya para hacer

Leticia (1:05:48h): Y afecta de alguna manera esa formación pedagógica, más o menos están abiertos

Informante 13 (1:05:53h): Algunos sí, tan así que en las reuniones que llegan a ser programadas de una hora, para cuestiones de logística y demás y hacer este tipo de reportes, de pronto se nos va el tiempo en hacer estas discusiones metodológicos y del tipo de actividades y los materiales y la comunicación que se tiene con los participantes y hasta ellos dicen ¿cuándo nos das algo al respecto? Cuando ustedes tengan el tiempo, ahorita ya aprovechamos un rato y como tal lo formalizamos en el taller, pero no llega a ser en todos, desde el que no llega y dice no pues es que yo estoy haciendo un trabajo de investigación pero yo soy el coordinador del módulo, los voy a asesorar esta vez, entonces más o menos a quienes les corresponde ese trabajo es a los asesores

Leticia (1:06:40h): ¿Y crees que el trabajo del modelo por competencias sí requiere una formación pedagógica para su implementación?

Informante 13 (1:06:48h): Sí, y más en este enfoque que nosotros le estamos dando un enfoque más cognitivo, no es la competencia pues laboral, enfocado al campo de trabajo porque además es para la investigación, formar a investigadores con los que quieren iniciarse en la investigación y que finalmente lo que se busca es que logren integrar diferentes estructuras de pensamiento, entonces se me hace a mí un ejercicio nutritivo

Leticia (1:07:21h): Sí el hecho de que

Informante 13 (1:07:22h): De ir desmenuzando las opciones, las tareas y que todas esas tareas llevan a la consecución de un proyecto de investigación que les va a nutrir de una serie de habilidades que si quieren pueden iniciar en posgrado o viene esta otra línea que no se ha trabajado pero que varios asesores tenemos la espinita de generar comunicados de aprendizaje o seminarios por lo menos, terminaron el diplomado, pero después ya hay un seminario donde están formalizando y dando seguimiento a sus proyectos y que del seminario ya se están metiendo a un posgrado

Leticia (1:07:58h): O sea que

Informante 13 (1:08:00h): Pero implica mucho trabajo, de hecho hay otro diplomado también en el [], trata en este caso sobre feminismo, pero con ellos me ha costado más trabajo, la misma dinámica, son investigadoras y ahorita el diplomado lo está dejando la coordinadora, la misma coordinadora...

Transcripción. Entrevista Informante 14

Ciudad de México, lunes 25 de abril de 2016

Leticia (0:00:00h): Bueno, estoy con la informante 14, usted bueno, cuénteme un poco cuál es su función aquí y qué está desarrollando en algunos proyectos

Informante 14 (0:00:14h): Yo estoy aquí recién invitada en la [] como subdirectora del área de educación continua en modalidad a distancia y particularmente mi formación está orientada hacia la pedagogía, yo tengo formación inicial y de grado en pedagogía y también me he involucrado en formarme con asuntos del uso de la tecnología, particularmente mi área de especialidad es la educación continua a distancia, pero también la asociada a aquella que se ofrece a docentes de la modalidad o que se van a preparar para modalidad a distancia

Leticia (0:01:01h): Y en relación a mi proyecto de tesis, es sobre la evaluación de competencias en la educación superior y bueno, me encargo un poco de evaluar cómo está el estado del trabajo por competencias y la evaluación a través de rúbricas, más directamente cómo se están trabajando las competencias genéricas y si se está haciendo explícita o no en el desarrollo de la enseñanza universitaria, entonces en ese sentido, la parte de la enseñanza a distancia ¿cómo está viendo el enfoque por competencias o no sé si estás aquí trabajando el enfoque por competencias o algún híbrido?

Informante 14 (0:01:54h): Quizá lo que te pueda ser de mucha utilidad es mi experiencia previa al llegar a esta institución porque antes de estar aquí en este periodo estuve en la universidad abierta y a distancia de México que es una Universidad totalmente en línea y es una Universidad en la cual yo fui responsable del área de educación continua y desarrollo docente, en particular el área de educación continua me tocaba a mí el proyecto de proceso de ambición de los aspirantes a una licenciatura a distancia, entonces ese proceso de admisión estaba constituido por 4 etapas que dé inicio valoraban una serie de competencias asociadas un poco quizá a las genéricas, en el sentido de qué se valoraba su capacidad en el uso de tecnología, su capacidad en expresión sobre todo escrita y en problemas, la parte que se supone previa al entrar a nivel superior debían de traer ya desarrollados los estudiantes esto para un nivel superior, es decir que aquí en México existe un proceso que le llaman educación media superior que es el bachillerato y ahí recientemente a lo que te estás refiriendo y en particular ese proceso de admisión lo que ha tratado de hacer en su momento es valorar si realmente ese aspirante a una educación superior tiene o no desarrolladas esas competencias y particularmente esas competencias se analizaban mediante una serie de instrumentos referidos al tipo de cómo aprende, el tipo de inteligencia que mejor desarrolla, si tiene habilidades en la expresión escrita, si tiene habilidades en toma de decisiones y particularmente al cierre de este proceso de admisión se les facilita el acceso a una especie de curso, a una formación previa para modalidad en donde primero se diagnostican en las primeras etapas sus habilidades y en esta última etapa se fortalecen sus habilidades, entonces al aspirante se le prepara para la modalidad desde que vive la modalidad en un entorno virtual, desde que vive la modalidad en las formas en cómo se evalúan los aprendizajes y desde que fortalece aquellas capacidades que son requeridas para la modalidad esas competencias genéricas, entonces particularmente sí se hace una especie de rúbrica en ese proceso porque

como ese curso se autodenomina la última etapa curso autogestivos, entonces en ese momento se le pone al grupo un facilitador, pero también casi todas sus actividades son autogestivos y se acompañan de una especie de rúbrica donde se revisa si las tareas que se le encargan están cumpliendo las características con las cuáles están diseñadas, pero también se le pone en situación de autovaloración de lo aprendido, entonces eso es un poco a groso modo la experiencia que traemos de ese proyecto previo a llegar aquí y esa experiencia la estamos tratando de recuperar para lo que son los procesos propedéuticos para entrar al SUAIED que es de la UNAM.

Informante 14 (0:06:10h): El área de educación continua se va a involucrar con el proceso de admisión del estudiante SUAIED y particularmente la consigna que hemos recibido de parte del coordinador de la [] es recuperar un poco esa experiencia y sí fortalecer el proceso propedéutico al SUAIED para que entonces este aspirante también pueda desarrollar esas competencias al menos en un nivel aceptable, esas competencias genéricas y sí también está asociado que se diseña, se actualiza por un grupo de trabajo que no es mi grupo de trabajo, sino un grupo par, se actualiza el proceso propedéutico que ya existía y se compenetra más en el asunto que el aspirante se percate de cómo estudia, de que el aspirante también atienda la habilidad de expresarse y escribir correctamente y también sepa tomar decisiones y sobre todo también haga un plan académico reconociéndose en sus habilidades o en sus limitaciones para poder definir su vida académica futura, entonces ese propedéutico de hecho en el sitio de la [] y en SUAIED está dispuesto el micro sitio del proceso propedéutico y ahí se describe a groso modo en qué consiste cada módulo que se les da, también a este grupo ya se le empieza aplicar instrumentos diagnósticos para saber cómo aprende, también se evalúa su toma de decisiones y sobre todo se analiza la parte lógico-matemático y se reitera sobre la capacidad de expresarse, porque la modalidad a distancia mayormente lo que se tiene que recuperar es esta competencia de la expresión, la competencia de expresarse correctamente, no solo repetir reglas gramaticales, sino saberlas utilizarlas en beneficio y evidenciar y estar comprendiendo un comunicado que está interactuando con gente a distancia, para expresarse a distancia tiene uno que conocer las reglas gramaticales pero también saber expresar lo que uno quiere decir, por eso es muy importante para nosotros en la modalidad que estas competencias a las que tú aludes estén al menos en un nivel de desarrollo importante

Leticia (0:09:19h): Y pues por ejemplo, el trabajo en equipo también entiendo que para vosotros tenga que ser importante si tienen incluso que trabajar a distancia

Informante 14 (0:09:30h): Sí

Leticia (0:09:31h): Y en relación a otras competencias que a veces resultan más difícil adquirir, incluso hasta evaluar, como la creatividad o la ética en el desarrollo profesional, esas competencias las tenéis contempladas también o las tenéis como unas competencias más secundarias

Informante 14 (0:09:56h): No, están inmersas, yo creo que son como transversales y un poco si se vale la expresión de pronto se hibridan, como que se junta, se conjugan para en alguna actividad o en algún momento del proceso formativo se vivan, más que se aprendan como un dogma, se vivan, estamos procurando que el diseño de los materiales educativos y el diseño de las experiencias de aprendizaje lleven al aspirante o al estudiante a vivir la ética, por ejemplo, un caso, que no haya plagio, que las actividades de aprendizaje sean originales, que cuando tenga que resolver una actividad de aprendizaje lo haga creativamente, que si se tiene que organizar colaborativamente a distancia lo haga con primero respeto por la convicción de que en algún momento del proceso va a tener que negociar sus propios prejuicios o sus propios conocimientos, entonces sí se generan escenarios para el aprendizaje de ya sea un aspirante o un estudiante en este caso viva los procesos más que entenderlos como algo ideal

Leticia (0:11:27h): Es que mi preocupación es que el profesorado está preocupado por todos estos temas de las competencias genéricas pero ver hasta qué punto realmente las están haciendo explícitas en su enseñanza porque claro, todo el mundo trabaja en equipo, pero luego qué evidencia has recogido de que ese alumno realmente está aprendiendo a trabajar en equipo, que en capaz incluso de negociar en un momento determinado un problema o un conflicto que se haya producido en el grupo, en fin ¿cómo se evalúan realmente esas habilidades que lleva a la competencia de trabajo en equipo?

Informante 14 (0:12:12h): Mira, hay algunas actividades que a mí me ha tocado revisar y ser como la promotora y la que forma a quien diseña las actividades, quien hace el diseño que le llaman diseño instruccional o diseño didáctico o las actividades, estas actividades cuando son a distancia tienen que estar descritas muy claramente, no solo son instrucciones, sino que debe haber indicaciones muy precisas, inclusive divididas en momentos diferentes, O sea primer momento, busca con tus compañeros aquel compañero que en el foro de presentación te haya generado empatía, invítalo a que forme parte de tu grupo de colaboración ¿tuviste algún problemas? ¿Qué tipo de problema enfrentaste a la hora de comunicarte con él? ¿Resuelve o no la invitación, qué te dice él cuando tú lo invitas, ya conformaron su grupo de trabajo, ahora en un foro de discusión ocúpelo para organizarse, ocupen otros medios que no sean los propios de la plataforma para organizarse en sus tiempos y coincidir para ponerse de acuerdo? Si pueden creen las sesiones para que los acuerdos queden asentados de manera escrita, segundo paso definan el tema, pongan en una tabla qué va hacer quién, respeten sus acuerdos, durante el proceso tuviste algún problema, entonces es la forma en que por ejemplo, yo te estoy hablando de este tipo de actividades que así las describíamos en una universidad totalmente en línea, que es la [] que es de la que te acabo de comentar, la Universidad abierta y a distancia en México, porque nosotros no tenemos contacto de ninguna manera con el estudiante, ni el propio asesor lo tenía más que por el propio medio que es el LMS donde estaban sus actividades o Skype y en algunos casos el docente que tenía como una empatía o que había ganado la confianza de sus estudiantes para poderse comunicar por WhatsApp u otro medio más personal, lograban entablar una comunicación cercana con sus estudiantes y hay un caso de una maestra de aquella universidad que incluso nos contaba que por WhatsApp les decía ya les publiqué la actividad, ya revisé que estén trabajando en equipo, cómo vas fulano, cómo vas zutano, ya tuviste oportunidad de contactar a tu compañero, a ver no en han contestado y están en comunicación, O sea para que este tipo de actividades tengan sentido y logren su efecto y el objetivo por el cual fueron diseñadas debe haber un docente capaz de asumir su rol como promotor de esas competencias, si ese docente no sabe ni siquiera en que consiste la competencia o no sabe o no se apropia de la actividad que estoy promoviendo y es meramente un dador de vistos buenos y es un dador de calificaciones buenas o malas es un docente que no está preparado para que el otro desarrolle una competencia, ni mucho menos él está formado en formación de competencias que también tiene sus propios medios

Leticia (0:15:48h): Eso también te iba decir que el profesorado en relación a este tipo de enseñanza ¿ha recibido alguna capacitación?

Informante 14 (0:15:56h): Sí, en la otra universidad ya se está haciendo, pero ya lo estamos renovando, lo estamos actualizando, porque aquí es otro modelo, aquí es una universidad abierta y a distancia y siendo abierta y a distancia, lo que hace en muchos casos es promover el encuentro in-situ, es decir que pueda venir un grupo y que se encuentren con el docente y entonces el docente con la libertad de cátedra que tiene puede él promover sus propias dinámicas que nadie trae a cuentas, que nadie lo está checando si hace o no hace, sino simple y sencillamente se está confiando en su capacidad docente para poder promover ciertas competencias. Esta universidad es distinta a la otra, incluso conceptualmente por autonomía, por noción fundamental de universidad, esta es otra universidad, en aquella universidad que es una universidad muy joven, se ha tenido la oportunidad de involucrarse más con el docente, formándolo

para tener esas actividades porque es otro el modelo educativo, va a depender mucho del modelo educativo

Leticia (0:17:20h): y ¿cree que los enfoques estos por competencias han creado realmente una transformación en los modos de diseñar los planes, de aplicarlos e incluso de evaluarlos?

Informante 14 (0:17:32h): Sí, yo soy una promotora

Leticia (0:17:40h): Y ¿crees por ejemplo que las competencias genéricas están dando la misma importancia que a las específicas?

Informante 14 (0:17:47h): Sí, creo que sí, porque sin unas no son posibles las otras

Leticia (0:17:52h): y ¿crees que se hace un trabajo realmente se evalúan después las competencias genéricas con la misma intensidad que con las específicas?

Informante 14 (0:18:04h): Por ahorita como comentaba hace un rato, están como de manera tácita o están de manera transversal, esto en el modelo UNAM estamos transitando hacia ello, en el modelo de la otra universidad sí tenía que ser evaluado porque el docente tenía sus rúbricas, O sea le decíamos ¿hizo tal cosa y además demostró tal cosa? Y entonces el nivel de desarrollo de la competencia porque además acuñamos una forma de evaluar competencias que no está dispuesta en ningún lado, nivel de desarrollo de la competencia; insipiente, desarrollado, muy desarrollado, a nivel altamente, O sea de un extremo a otro era el nivel de desarrollo de la competencia y en cada nivel que sugeríamos valorar se integraba una descripción a modo de rúbrica, el material, la actividad se resolvió atendiendo a todos los momentos que sugieren, en cada momento que se preguntó a la estudiante hubo alguna especificidad de algún problema o de algún problema resuelto, entonces el docente va evaluando conforme esa rúbrica en aquella universidad, porque además esa sí es una universidad que su modelo educativo enuncia que es un modelo educativo basado en competencias, esta universidad no lo hace de manera explícita, aunque en la libertad de cátedra puede haber muchas áreas que lo esté haciendo

Leticia (0:19:55h): ¿esa universidad dónde está?

Informante 14 (0:19:59h): Sus oficinas están por el rumbo de Tlatelolco

Leticia (0:20:04h): ¿es una colonia de aquí?

Informante 14 (0:20:10h): Es una colonia, sí, pero las oficinas de la universidad están en un edificio en Tlatelolco, es un edificio triangular que sobre insurgentes norte se alcanza a ver perfectamente bien y de hecho si uno llega por metro, la estación Tlatelolco queda relativamente cerca, está en lo que es la unidad Tlatelolco, históricamente los terremotos del 86, es un espacio emblemático esta ciudad de México por lo que vivió en ese entonces y de hecho hay una estación del MB que pasa enfrente de ese edificio, están sus instalaciones administrativas ahí, pero la universidad está totalmente en un ambiente virtual

Leticia (0:21:05h): Todo en línea, y respecto a lo que me vas comentando de las rúbricas ¿el profesorado consensuaba las rúbricas con sus alumnos o sólo las aplicaba?

Informante 14 (0:21:19h): No, sólo las aplicaba

Leticia (0:21:20h): No había consenso de los criterios, por ejemplo el trabajo en equipo y decía, bueno la presentación en equipo va a valer esto y bueno como se desglose va a valer esto y a lo mejor los alumnos podrían decir, mire esto en vez de valer 30 que valga 40

Informante 14 (0:21:42h): No, es una universidad muy joven, es una universidad que antes de ser universidad como tal era un programa y además institucionalmente quien la ha dirigido hace tiempo, tenía una visión más técnica y había entendido y aplicado el uso de las competencias de una manera más tecnificada, ellos asociaban competencias no competencias profesionales ni competencias formativas, sino competencias para el trabajo, entonces era una confusión terminológica del uso y deferencia y aplicación del modelo por competencias por el anterior rector, actual director de este lugar que es el Dr. Francisco Cervantes, yo trabajé con él allá, es hasta que él llega y nos lleva como grupo de trabajo que nosotros decimos a la comunidad, a ver la referencia a competencias se ha venido ocupando, entonces fue una experiencia de casi tres años de generar una cultura académica en torno a la formación de competencias, pero es un tránsito que apenas están viviendo, por eso es que aún no llegan al punto de comprender la necesidad de que también al estudiante hay que entrar en negociación sobre su propia evaluación, no está todavía conformado en la cultura académica de

Leticia (0:23:19h): Las evaluaciones que se hacen con los alumnos en relación a las rúbricas, qué percepción tiene el estudiante y el profesorado cuando las aplica o cuando, tiene el profesorado dificultad para diseñar rúbricas o las diseña la institución, las diseña el profesor supongo

Informante 14 (0:23:40h): no, en esa institución yo tenía mayor contacto con docentes y al docente se le entregaba su paquete de materiales para acompañar su actividad docente y eran formatos que él tenía que requisita, él no diseñaba

Leticia (0:24:03h): A vale, que ya se venía predeterminado todo el material de actividades y de evaluación ¿y bajo qué criterios se diseñaban las rúbricas, la diseñaba una persona?

Informante 14 (0:24:18h): La diseñaba una celda académica asociado a un colegio académico, una jefatura de carrera, un pool de docentes que estaban asociados a la temática, un grupo de asesores metodológicos que están denominados así en la institución, que es un grupo que diseñan todos, no es decisión propia

Leticia (0:24:51h): No es el profesorado mismo

Informante 14 (0:24:53h): No, es un grupo de académicos entre profesorado y asesores

Leticia (0:24:58h): ¿Luego tenían posibilidades de hacer algunas modificaciones y ajustes de las rúbricas?

Informante 14 (0:25:04h): Hasta donde yo me quedé no

Leticia (0:25:08h): O sea que si a lo mejor había un contenido y veía que no estaba la rúbrica bien ajustada ¿no la podía ajustar él?

Informante 14 (0:25:18h): Hasta donde entiendo creo que no, esa parte no

Leticia (0:25:22h): Y el profesorado ¿cómo el nivel de satisfacción del uso de rúbricas, no sé si tienes algún reporte o algo?

Informante 14 (0:25:30h): Lo que pasa es que muchos de ellos como este tránsito que te comento que tuvo el modelo educativo e inclusive institucionalmente pasar de un programa a ser una universidad y el rol que ellos viven a distancia era como muy dirigido pero además muy acotado a su labor como un empleado más que un académico, entonces su función se veía más relegada a lo técnico, más a la parte técnica de aplicación de instrumentos y la parte académica de docencia en modalidad a distancia, apenas

la iniciamos nosotros, apenas llevábamos un año en eso y apenas estamos generando comunidad académica y estamos tratando de generar una aculturación asociada a ser docente universitarios con esa libertad, con esas posibilidades, pero cambió la administración y como están ahorita desconozco mucho

Leticia (0:26:41h): y ¿el tipo de actividades, podrías decirme un ejemplo de actividades que aplicaban, y así en líneas generales cuáles son las actividades que más predominan en una enseñanza a distancia? No sé los mapas conceptuales, no sé

Informante 14 (0:27:04h): Hay de todo un poco, mapas, hay una metodología que integramos que le llamamos problematización, problemas prototípicos que asociamos un poco en el diseño de contexto basado en el aprendizaje basado en problemas o en proyectos se denunciaba y citaba un problema prototípico de la carrera que estaban estudiando estos jóvenes o adultos en la universidad a distancia y basados en ese problema prototípico el estudiante centraba las posibles vías de solución o cómo abordar el problema y todo estaba centrado en ese problema prototípico analizaba el contenido o los contenidos que se les pedía que ellos tuvieran la capacidad de enunciar un problema, de diseñar un problema, entonces sí se promovían mucho la competencias

Leticia (0:28:09h): Y trabajos presenciales, de campo ¿también?

Informante 14 (0:28:11h): Sí, lo que son las prácticas de los, esa comunidad de esa universidad mayormente son adultos que ya están trabajando y entonces prácticamente sus prácticas de cierre quedaban un poco el proceso de titulación era presentar su reporte de esa práctica

Leticia (0:28:39h): Y ¿dentro de las asignaturas que se iban desarrollando a lo largo de la titulación, las asignaturas tenían actividades experienciales?

Informante 14 (0:28:46h): Sí todo el tiempo

Leticia (0:28:48h): Eran actividades incluso fuera

Informante 14 (0:28:50h): Sí, todo el tiempo

Leticia (0:28:53h): Así que el trabajo de competencias lo hacías más auténtico, que se trabaja mucho en aula pero que no se sale fuera

Informante 14 (0:29:02h): No se sale quizá fuera, o que quizá por ahorita la matrícula que se tiene a lo mejor hace falta tener una identificación de los estudiantes en tanto sus perfiles, O sea está como más concienzudamente claros de sus perfiles, allá como eran todos a distancia evidentemente buscábamos tener el dato mayor de ellos, obviamente que aunque se trabajaba a manera confidencial por tema de la información de este país, pero sí había por ejemplo cuando te comento las etapas del proceso de admisión, la primera de las etapas está constituida por un instrumento donde él se caracteriza como estudiante, te dice que está haciendo, qué edad tiene, si trabaja, si no trabaja, cuánto tiempo dedica al estudio, si es padre de familia, si está casado,

Leticia (0:30:06h): Se le pregunta todas las condiciones y entonces

Informante 14 (0:30:09h): además se le pregunta si trabaja en qué trabaja y entonces como es una... y estamos buscando que tenga significado para lo que está aprendiendo, entonces en cierto momento se piensa en ese perfil, por eso se vuelve.

Leticia (0:30:29h): Es un perfil como más individual

Informante 14 (0:30:31h): Además es un perfil que guía de manera diferente las cosas, aunque existe un perfil determinado en el cv por cada carrera que es idealizado por un modelo educativo en la institución, como toda tendencia curricular, pero ahí sí había mucha cercanía aunque a la distancia con los estudiantes, para saber en qué estaban, por ejemplo; las carreras estaban condicionadas a ellos, por qué, porque había una carrera de seguridad pública y cuáles eran los estudiantes, toda la gente que estaba de policía en este país, ahí estaba, entonces sabía quién era el estudiante

Leticia (0:31:12h): y ¿realmente en México es así como me estás contando, crees que por ejemplo en la universidad pública que no es a distancia debería tener un modelo similar al que tú comentas, es decir que sea la carrera la que hace al estudiante y no el estudiante que tenga que seguir a lo mejor un perfil?

Informante 14 (0:31:32h): A lo mejor más que otras experiencias profesionales que yo he tenido en el pasado, están muy de cerca de muchos modelos educativos universitarios, pertenecía a una asociación nacional de universidades en este país, una asociación civil que afilia a las mejores universidades de este país, entonces lo que uno se percata es que cuando la universidad hace su diseño curricular, evidentemente y de manera natural lo hace asociado a su contexto socioeconómico y todo lo que está en torno a ella, de hecho las universidades surgen por una necesidad particular en cada estado o en cada lugar, creo que una cosa es la parte ideal del deber ser del cv y del diseño de una universidad o institución y otra cosa es la metodología que ocupes o el modelo académico distinto al modelo educativo o derivado del modelo educativo o académica es cómo bajas ese modelo a las aulas y cómo lo haces posible y está involucrada mucha creatividad didáctica, pedagógica y de otras disciplinas para que tú diseñes metodologías ad-hoc a esos modelos ideales, sí a lo mejor la universidad se tendrá que adaptar al estudiante, pero a través de las metodologías de esa tendencia socio-digital que está hoy en día no es sólo la tendencia por fierros y por uso de tecnología, sino acercar y masificar una educación individualizada y exitosa, el Dr. Cervantes que fue nuestro líder en aquella institución como rector, acuñó ese término, por ejemplo, masivamente individualizada, por qué, porque yo le voy a ofrecer un modelo formativo acorde a cómo aprende a sus condiciones y a la flexibilidad de los horarios en que se va a mover y además si es una universidad abierta y a distancia y tiene una normatividad o un estatuto que le dice, tienes 4 años de formarte regularmente, pero también tienen el doble de tiempo para concluir, si no logras en los 4 tienes el doble de tiempo, pero también tú tienes que saber en ese tiempo tus capacidades para realmente estudiar y no llenar tu tira de materias de 8 materias que no vas a poder llevar, por eso aquí en esta institución estamos tomando esas experiencias previas para que entonces se haga un plan de carrera ¿cuáles son mis condiciones y ver si puedo tomar 6, 4 o 3 asignaturas? Y eso generarme para mí el éxito de una norma y además de que lo que voy aprendiendo se vuelva significativo para mí, que es totalmente distinto a meramente elucubrar que va a ser y no va a ser, es muy apasionante el asunto

Leticia (0:34:45h): Por ejemplo, respecto al trabajo de competencias que se hace a distancia, incluso lo que están intentando promover aquí, pues ¿cómo llevas el tema del trabajo en equipo con el profesorado? Porque también entiendo que para no solapar competencias y tal, el profesorado necesita ciertos espacios de relación e intercambio ¿cómo llevas eso aquí?

Informante 14 (0:35:15h): Mira, en aquella, si te comprendí bien, tanto en aquella institución como en esta, se está, uno está generando estrategias para acercarnos más al docente y empoderarlo más en la materia, esa es la parte, la apuesta, la apuesta a lograr y a concretar es empoderar al docente de todas estas necesidades, pero a la vez también estrategias y dotarlo de metodologías que lo hagan capaz de solventar esa necesidad que el estudiante está demandando

Leticia (0:36:00h): Y respecto a las metodologías que habéis planteado para este modelo podrías comentarme así algunas

Informante 14 (0:36:08h): Las estamos cocinando aquí en la UNAM, las estamos cocinando y tiene que ver con trayectorias formativas ad-hoc a sus tiempos también, a sus trayectorias, a sus propios perfiles, estamos por anunciar un proyecto amplio que va a coordinar el Dr. Cervantes asociado a las necesidades también individualizadas del docente y en aquella institución teníamos un programa permanente tanto de formación como de acompañamiento, le llamábamos, el docente estaba atendiendo su grupo y durante el tiempo que él formaba su grupo nosotros lo teníamos acompañado de un asesor académico y además de una serie de orientaciones didácticas que él en su entorno personal de enseñanza tenía a la mano y podía utilizar durante todo el proceso formativo

Leticia (0:37:14h): Y qué herramientas eran

Informante 14 (0:37:18h): Desde didácticas, administrativas y sobre todo de retroalimentación, de cómo formar a los estudiantes, de qué hacer durante situaciones que tuvieran que ver con la formación

Leticia (0:37:32h): Y por ejemplo ¿les daban formación de cómo tenían sus alumnos que diseñar un portafolio?

Informante 14 (0:37:39h): No porque eso ya estaba diseñado, más bien cómo atender necesidades muy puntuales que el estudiante manifestara sobre dudas de cómo resolver sus actividades, era como situado

Leticia (0:37:54h): Realmente las estrategias metodológicas ya venían prediseñadas y ¿cuáles eran esas estrategias, cuáles eran las herramientas que tenía el profesorado? No sé si portafolio, no sé si los trabajos escritos ¿cuáles eran las estrategias?

Informante 14 (0:38:12h): Muchas y muy diversificadas, que ahorita no recuerdo porque era otro el grupo que hacía el diseño de las asignaturas, pero mayormente todas apuntaban a generar evidencia de aprendizaje, en materia de competencias que todo quedara evidenciado no sólo como un producto en aislado, sino que el producto cumpliera con todas las fases previstas y que el resultado tuviera que ver con algo que generara un significado para el aprendizaje

Leticia (0:38:44h): Y respecto a las herramientas de evaluación ¿recuerdas alguna parte de las rúbricas o algo más, o los exámenes si había exámenes o tenían que entregar proyectos?

Informante 14 (0:38:55h): Entiendo que mayormente es entregar actividades paulatinamente y concretar una actividad integradora y posteriormente se fue quitando la cultura del uso de exámenes, de baterías de exámenes porque no estábamos buscando que memorizaran sino más bien que aplicaran y básicamente y básicamente era como construir un portafolio de evidencias, sí era más por ese lado

Leticia (0:39:25h): Y ¿respecto a la evaluación, el profesorado manifestaba algún tipo de resistencia respecto al uso de rúbricas, no sé si le costaba aplicarlas y evaluar con ellas?

Informante 14 (0:39:44h): De hecho sí, naturalmente sí de entrada les genera como un cambio de paradigma al docente, sobre todo si estaba habituado a hacer mero revisor de tareas cuando el proyecto fue programa en aquella institución, pero lejos de generar un problema de resistencia, más bien, generó una necesidad en el docente de formarse en materia y entonces la institución se dio a la tarea de proveer elementos para formarse en la materia y aquí en esta universidad, como es una universidad pública y tiene una historia académica y una historia que la ha hecho ser lo que hoy tiene como modelo y su docencia también es muy singular, nosotros tenemos que abordar las estrategias de innovación educativa de una manera muy sensible a la vida del docente, de aquí de la UNAM, tendrá que ser muy específico

Leticia (0:40:50h): No sé, yo por lo que percibo que la UNAM tiene una trayectoria bastante tradicional, su enseñanza, entonces incluir a los profesores en este modelo que gira casi 180° no sé la afectación que está habiendo en el profesorado respecto al modelo que están introduciendo ¿qué percepción, qué sensaciones transmiten?

Informante 14 (0:41:18h): Creo que es muy valioso en este momento comentarte que la universidad no es ajena a esta propuesta de formar en competencias, no es ajena, tampoco está negada a serlo, la universidad ha abordado el tema de una manera muy singular y muy ad-hoc a su vida académica y a su naturaleza, la universidad se ha ocupado, inclusive desde el bachillerato, desde su historia de que existen los colegios de Ciencias y Humanidades, desde que existe la Escuela Nacional Preparatoria, la universidad per-se ha promovido el desarrollo de competencias, quizá con la reforma de la educación media superior y lo que ha implicado hacer específicas, enunciar y caracterizar de manera muy específica las competencias, quizá se hacen más explícitas, más que tácitas como lo ha vivido la universidad y hoy en día la universidad ha promovido mucho a nivel bachillerato el desarrollo de competencias, muy a su manera, pero lo está haciendo, no está negada y lo que nosotros vamos a hacer es un poco reconocer todos los esfuerzos del pasado y quizá tratar de sistematizar una propuesta y una experiencia ad-hoc a la propia naturaleza a la vida de esta universidad, porque la universidad es un ciudad universitaria, es un mundo universitario en donde de facultad a facultad también tiene sus propias realidades, evidentemente un docente de una facultad a otra tiene sus propios contextos, pero este proyecto va a ser muy respetuoso de reconocer esa individualidades y reitero, tratar de sistematizar lo ya existente y quizá conducir un poquito a hacerlo explícito, cómo te digo, la universidad muy a su manera lo está haciendo y a reservado a modo de no perder esa autonomía que la caracteriza, a modo de quizá porque no decirlo, con mucho cuidado al caso, conservar la autonomía y entonces sus propias estrategias son quizá por ahorita muy endógenas, pero están por ahí, sí están, la cosa es lograr identificarlas, por ejemplo, la DGECTI genera muchos modelos asociados al desarrollo de competencias pero con el pretexto de usar tecnología y ha formado en un diplomado que tienen muy padre tradicionalmente que tienen ya como 12 o 13 generaciones, ha formado al docente en el uso de la tecnología, pero integrado a su práctica docente de manera muy creativa y entonces el docente ha fluido porque no se ha sentido impuesto en un modelo por competencias. Sino ha fluido de manera muy natural, porque el pretexto ha sido otro, no en sí el modelo

Leticia (0:44:44h): y ¿crees por ejemplo que también la clave que un modelo se aplique adecuadamente es la capacitación, el acompañamiento del docente no?

Informante 14 (0:44:52h): La capacitación. Volverlo partícipe del proceso de transformación, porque finalmente este modelo por competencias o cualquier otro modelo, puede estar identificados como una innovación educativa, el docente se vuelve la gente de la innovación dice Forlán, pero si tú no lo haces partícipe y él no se concibe consiente de ser agente de esa innovación, por más dulces, por más flores, adornos que tú le pongas a la innovación, si él no se hace partícipe, no la va a vivir y no la va a promover, por eso es que las estrategias tienen que ser muy acordes al docente y ser muy respetuosos de la propia institución

Leticia (0:45:39h): y ¿Cómo crees que está ahora mismo el estado, la concesión que tiene de evaluación esta universidad? es una evaluación por lo que he entrevistado de la UNAM y otras universidades, todavía es una evaluación que arrastra una corriente bastante positivista, muy dirigida a lo que es la calificación numérica ¿cómo sientes tú que la evaluación en qué dirección va o en qué estado está ahora?

Informante 14 (0:46:17h): Quizá mi básica percepción, quizá estaría más asociada a comprender que quizá el ranqueo que se tiene está asociado a la generación de conocimiento de la universidad, que puede ser una de las funciones que toda universidad debe tener, O sea cómo te rankeas si también estás

generando conocimiento, O sea no sólo eres productor de profesionistas, sino también generas conocimiento para que otras universidades u otros más operen sus propias experiencias, de ese lado yo veo muy justo el asunto de cómo está siendo rankeada esta universidad, si hubiera otros elementos para evaluarla, habría que conocerlos para entonces ser muy ad-hoc para cada institución. La asociación que yo te referí tiene como afiliadas aquellas instituciones con un mayor número de matrícula, con un mayor número de programas certificados, de programas acreditados, etc., sí hay una especie de ranqueo interno, no sólo internacional, sino interno de lo que son los esfuerzos que cada institución está haciendo y ahora, pues hay una tendencia de que la universidad es más internacional que cualquier otra cosa, más internacional que en el pasado, porque incluso la universidad su noción es eso, universal, esta universidad no sólo tiene el lugar en México, tiene lugar en muchos países, en muchos estados, cosa que no todas las instituciones tienen y entonces sus lugares están produciendo conocimiento, entonces quizá mi sesgo de la percepción sea en el convencimiento de que sí la universidad está generando una de sus funciones

Leticia (0:48:24h): Claro, pero ¿qué tipo de conocimiento está generando? Que es un poco lo que me mueve la inquietud de mi tesis, porque hasta ahora lo que he estado escuchando es un conocimiento todavía muy teórico para el alumnado, a veces hasta poco funcional, incluso que no le ven transferencia al mundo la laboral y eso tiene mucho que ver con el tema de la evaluación ¿qué están percibiendo de la UNAM, respecto a lo que buscan en el alumnado? si buscan personas que acumulen conocimientos, pero que luego no lo sepan aplicar y no tengan una transferencia, pues parece que se quedan ahí en la parte del nivel más básico que es tener los conocimientos pero ahora cómo los aplica, el profesorado tiene una falta de, no sé cómo falta de estrategias para poner ese conocimiento que ya domina el alumno, que lo sepa y que lo vea transferible a su desarrollo profesional

Informante 14 (0:49:33h): Me parece que esa percepción con todo respeto y con mucho cuidado es quizá muy ajena, como tú lo dices a lo mejor desde tu percepción, yo fui formada en esta universidad, yo soy universitaria de esta universidad, ahora soy funcionaria de esta universidad y de alguna manera he vivido mi vida formativa en esta universidad, fue cecehachera del CCH, yo me formé desde entonces por competencias, fui estudiante de pedagogía, tuve mi grado de pedagogía aquí y toda mi vida académica aquí siempre me ha llevado a la realidad, siempre he aplicado lo que he aprendido a mi realidad, a lo mejor mi perfil es que estoy trabajando y estoy estudiante, a lo mejor la mayoría de estudiantes aquí todavía son jóvenes hijos de familia que a lo mejor son ciertos jóvenes que reciben una manutención y son otros perfiles y son otros perfiles, son perfiles muy heterogéneos en esta universidad, entonces sesgar u opinar con respecto a cómo se está evaluando, yo ahí tendría mis limitaciones y no podría darte una opinión certera y mucho menos prejuiciada desde mi personal punto de vista, si yo te quisiera dar una respuesta, cuidadosamente te la tendría que dar más asociada a lo institucional y hay cosas que por el tiempo en que llevo de haberme integrado como funcionaria quizá por ahorita no las tengo tan frescas y a lo mejor no te voy a dar una clara percepción de cómo se están armando las cosas de la evaluación, pero evidentemente es muy pruridiversa la percepción que se pueda tener sobre el ranqueo o de la vida o de la evaluación que se hace de esta institución, porque habría que conocer muy de cerca qué parámetros son los que se ocupan para evaluarla y sobre qué están evaluadas las demás y sobre qué tipo de cosas dan vida a la vida de esta institución, no me gustaría parcializar o generar una respuesta con falta de referentes, por ejemplo de mi parte

Leticia (0:52:09h): No sí, yo por lo que veo que los profesores me cuentan sobre sus equipos de trabajo, no sólo sobre su vida de enseñanza, ellos todavía les falta esa parte de coordinarse, incluso a veces para que ni siquiera se pisen los contenidos, hay un aislamiento del profesorado desde el trabajo y yo imagino que no ocurrirá en todas las universidades, por supuesto y ni siquiera en todas las facultades de la UNAM, me imagino que en medicina se trabajará muy distinto a lo que es Filosofía o lo que es...

Informante 14 (0:52:49h): Lo que es inclusive el campus CU con lo que son las facultades que están afuera de CU, la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Aragón, Morelia, todas ellas tienen un modelo académico, O sea mis respetos y tienen una planta de docentes totalmente diversa, a ninguno lo puedes pasar por un mismo tamiz

Leticia (0:53:18h): Claro, pero sí es verdad que yo creo que ahí sí debe aunarse la concesión de cómo debe ser la evaluación, una evaluación más individualizada, más formativa, más tal, entonces bueno, pues sí que porque haya una diversidad no se puede justificar que su profesor por su libertad de cátedra lleve un tipo de concesión de evaluación que a veces va en contra incluso del propio alumnado, porque sí veo que ahí existe un refugio en ese sentido, como hay mucha pluralidad no se puede controlar al profesorado de lo que hace o no hace, y es que esto no es una cuestión de control de que deben adquirir una concesión de evaluación realmente formativa, es decir, tengo 70 alumnos y lo que voy a hacer es un examen, es verdad que tus características contextuales te van a marcar y te determinan que tipo de estrategia uno utiliza, pero siempre no puedes refugiarte en decir, ah pues es que como tengo estas condiciones sólo puedo hacer esto, entonces me refiero un poco a ese aspecto que a veces sí veo que la diversidad también ayuda al profesorado ayuda a acomodarse a lo que es más fácil hacer, entonces en ese aspecto ya incluso a veces ya no noto que sea eso, es que su cambio, su concepción de evaluación es la más fácil es el examen y ya, entonces es claro, ver un poco desde tu punto de vista y a lo mejor desde arriba, pues qué opinas respecto a eso de la evaluación

Informante 14 (0:55:02h): Fíjate que es un tema muy...

Leticia (0:55:03h): Muy controvertido

Informante 14 (0:55:07h): Muy controvertido, muy amplio, me apena mucho, no tenía prevista esta entrevista, me encantaría continuar con la entrevista porque además se me hace un tema muy valioso, yo he estado muy de cerca en algunos proyectos que de manera natural o de manera circunstancial se ha visto asociada a procesos de evaluación docente y de alguna manera tengo cercanía a ese tipo de procesos sin ser experta en evaluación docente, mi punto es más de formación, de formadores y de inclusive de promoción de los valores del docente, de la cultura académica del docente que lamentablemente se ha desdibujado y se ha desmejorado mucho cuando transita de una modalidad a otra, hay muchos prejuicios en torno a la docencia que quizá tienen una, tendría que encontrarse en la charla un momento más amplio, de muchísimas más vertientes, de ejes de discusión que se antojan y que te agradezco mucho la confianza que tienes para mi persona de compartirlos y verterlos en estos momentos y yo me mantengo abierta para que tengamos otra plática, me da mucha pena que tenga que retirarme

Leticia (0:56:44h): Bueno, está bien, desde luego ha sido muy interesante y conocer los dos modelos, el que estás llevando y en contraste del otro y pues es interesante que al menos ya vaya en una dirección que no se haya quedado ahí bloqueada el tema de la enseñanza universitaria, porque es verdad que sí ha crecido en otros niveles más y en la universidad parece que se ha quedado un poco en un espacio

Informante 14 (0:57:08h): Algo en lo que se está ocupando nuestro actual rector de esta universidad es precisamente en la calidad de la docencia de esta universidad y por eso es que ha llamado para esta coordinación, para gestar un proyecto que entre muchas de sus estrategias para fortalecer la calidad de la docencia pueda ser uno de los puntos que ayuden también a que se facilite este tránsito a llevar una calidad, particularmente no va a quedar en un discurso, sino te lo digo yo que estamos cocinando el proyecto y que estamos haciendo alianzas con las demás entidades y unidades académicas particularmente a lo mejor si te das otra vuelta más adelante cuando las cosas estén más sazonadas, con

todo gusto te podríamos ampliar más información y que tú veas otro panorama, otro ángulo de las cosas que también puedas analizar y que pueda ser de utilidad para tu formación

Leticia (0:58:13h): Claro

Transcripción. Entrevista Informante 15

Ciudad de México, lunes 21 de abril de 2016

Leticia (0:00:00h): Buenas tardes ¿tu nombre completo para...?

Informante 15 (0:00:09h): Hola, buenas tardes, Adelaida Flores Hernández es mi nombre completo

Leticia (0:00:13h): Muy bien pues mira, te cuento un poco el objetivo de la entrevista, aunque ya conoces más o menos... te hiciste una idea, pero un poco para que veas. Mi proyecto de tesis va sobre la evaluación de competencias a través de rúbricas en la educación superior, es decir, analizo las rúbricas que utilizan los docentes y veo que tipo de actividades evalúan con esas rúbricas y sobre todo si se está evaluando por competencias realmente, como vienen en las normativas y en los distintos escritos institucionales o se está todavía utilizando rúbricas pensando que con un carácter innovador, pero realmente evalúan las actividades tradicionales de siempre, entonces mi objetivo era ver un poco los proyectos de evaluación por competencias aquí en México y ver si hay una mirada distinta respecto a la evaluación por competencias, la evaluación alternativa de instrumentos que resuelvan esa evaluación de competencias y un poco ver qué enfoque, qué opinión tiene aquí el profesorado sobre la evaluación de competencias a través de sus proyectos

Informante 15 (0:01:033h): Ok, perfecto

Leticia (0:01:34h): Entonces, bueno que empezaras explicándome qué proyectos tienes en marcha o que has tenido en marcha sobre competencias y un poco cómo se originó el proyecto y con qué necesidad

Informante 15 (0:01:48h): Ok, bien, trabajo varios proyectos, generalmente la línea en la que desarrollo mis proyectos de investigación, que son experiencias prácticas, experiencias de aprendizaje aplicadas, giran, en la línea de aprendizaje general son experiencias de aprendizaje mediados por tecnología, es decir, pruebo diferentes estrategias de aprendizaje en las que se incorporen recursos tecnológicos, digitales y demás. Esa es la línea de trabajo, entonces he hecho proyectos, por ejemplo, como portafolios de evidencias, portafolios electrónicos, casos de estudios en formato electrónico y actualmente estoy en dos proyectos en forma paralela, uno es el desarrollo de habilidades de pensamiento complejo a través de aprendizaje por proyectos, por proyectos en formato electrónico, además. Y otro proyecto es el de diseño de ambientes virtuales de aprendizaje, donde se integra, el segundo proyecto, este último de ambientes, el propósito es diseñar experiencias de aprendizaje, por supuesto, integrando recursos digitales desde el punto de vista del diseño curricular, es decir, no solamente utilizar el recurso digital, sino la tecnología o los recursos digitales muy ligados a los propósitos curriculares. Ese es el de diseño de ambientes y el otro son probar la estrategia de aprendizaje por proyectos en formato electrónico que nos lleve al desarrollo de habilidades de pensamiento complejo. En general son los proyectos que he desarrollado y en los que he utilizado no solo rúbricas, yo podría decir que trato de incorporar instrumentos de evaluación dentro de la evaluación auténtica, es la línea en la que desarrollamos estos proyectos, la enseñanza situada y la evaluación auténtica, entre las que encontramos por supuesto por las rúbricas, que efectivamente valoran competencias, pero en términos de desempeño, eso a los estudiantes de posgrado y de licenciatura donde

imparto cursos, quiero que quede muy claro, que la rúbrica tiene ese sentido de evaluar el desempeño, no tanto de si sabes, no sabes, cuál es tu desempeño en una determinada competencia

Leticia (0:04:14h): Y entonces, realmente el enfoque por competencias ¿sí lo llevas en tus proyectos y asignaturas? ¿Lo trabajas explícitamente?

Informante 15 (0:04:27h): Sí, sí lo trabajo explícitamente, son dos proyectos que ahora trabajo, insisto, uno en licenciatura y uno en posgrado. El proyecto de licenciatura no lo hago tan explícito con los estudiantes, de a ver vamos a trabajar por competencias, sino en el transcurso del proyecto en el proceso de aprendizaje yo trabajo por competencias, entonces a ver, una actividad que tienen que hacer es el diseño del proyecto, donde la competencia que yo voy a incorporar o lo que yo pretendo que desarrollen son por ejemplo, habilidades de reflexión, por ejemplo, el diseño de un proyecto que desarrollen toma de decisiones o que desarrollen pensamiento crítico en términos de competencias. En el caso del otro proyecto, con estudiantes de posgrado, ellos diseñan sus propias estrategias de evaluación, entonces tenemos un tema, que vemos evaluación auténtica y ellos desarrollan de sus proyectos, de sus casos o de sus ambientes que han diseñado, sacan lo que deben de terminar de su propósito cuáles son las competencias y en relación a eso, diseñar su propia rúbrica

Leticia (0:05:42h): O sea es como una autoevaluación

Informante 15 (0:05:46h): En como una autoevaluación

Leticia (0:05:47h): Pero con rúbricas

Informante 15 (0:05:48h): Pero con rúbricas, así es

Leticia (0:05:49h): Vale, vale y bueno, tú me dices que tus proyectos están ahora centrados sobre todo en el... bueno un poco en evaluar cuáles son sus habilidades de pensamiento crítico, de pensamiento complejo, respecto a lo que son la evaluación de competencias ¿tú crees que hay una preocupación generalizada por el profesorado en comprobar y en trabajar si se están trabajando o no por competencias? ¿Qué opinión tienes sobre el enfoque de competencias trabajadas por el docente?

Informante 15 (0:06:30h): Fíjate que lamentablemente, bueno creo que no lo he dicho... yo soy profesor investigador de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, está en el estado de Puebla y creo que no hay mucho interés, creo que aun el profesorado no tiene el interés por realmente verificar el desarrollo de competencias, si puedo decir que ha sido muy complicado incorporar incluso el concepto de competencias en el aprendizaje, creo que un porcentaje importante del profesorado tiene una idea equivocada de lo que es una competencia, se visualiza más en el aspecto de competir, de competitividad, de a ver quién es el mejor, a ver quién sí sabe y quién no, un porcentaje importante tiene esa idea de las competencias, no tanto como el desarrollo de habilidades o de capacidades que desarrollan los estudiantes, por lo tanto puedo, por lo menos en mi institución, hay un número importante que se reusa a desarrollar sus contenidos en términos de competencias, no porque no les interese, yo creo que por desconocimiento, porque no hay esa claridad del enfoque por competencias, el modelo por competencias, yo identifico como esa problemática en mi institución, el profesorado no está muy interesado, y cuando se interesan – Bueno a ver vayamos a trabajar por competencias... existe el desconocimiento de la metodología, a ver – Sí voy a desarrollar habilidades o capacidades en los estudiantes ¿cómo los hago? ¿Cómo lo hago y cómo verifico que efectivamente estoy desarrollando habilidades y capacidades en términos de competencias? Ese desconocimiento lo que yo creo que complica mucho esa... el incorporar propuestas en este sentido

Leticia (0:08:25h): Entonces ¿Cómo cree que trabajan ellos el currículum, por objetivos tradicionales o por...?

Informante 15 (0:08:31h): Por objetivos tradicionales, completamente tradicionales. Bueno además mis dos proyectos son en do instituciones diferentes. El proyecto de desarrollo de habilidades complejo es con un ... un proyecto con estudiantes de la facultad de ciencias de la electrónica, son estudiantes de la carrera de mecatrónica, electrónica, sistemas automotrices... en los que obviamente uno de los contenidos centrales son las matemáticas, entonces todavía a estas alturas, tenemos profesores que me dicen lo estudiantes, nos dejan 120 ejercicios como requisito para presentar examen, entonces tienen su listado ahí de ejercicios matemáticos para presentar como requisito para presentar un examen. Tenemos, por ejemplo, exámenes departamentales, los alumnos, en la facultad hacen exámenes departamentales, quiere decir que la evaluación está siendo completamente estandarizada, porque tienen un objetivo tradicional que el estudiante debe de ser capaz de desarrollar tal operación matemática y esa operación matemática todos los estudiantes deben saber resolverla, son exámenes departamentales, entonces la idea de evaluar por rúbricas o el desarrollo de competencias pues no, finalmente no todas las asignaturas, pero ellos deciden, tienen o por supuesto la academia de profesores, deciden cuáles son los conocimientos mínimos que deben adquirir los estudiantes y en relación a eso, hacen una serie de ítems que incorporan en un examen departamental y todos los estudiantes deben aprobarlo, entonces no hay esa visión, no digo que del 100% el profesorado, pero sí un % importante y bueno si tienen incorporados, por ejemplo, los exámenes departamentales, quiere decir que es un requisito de la facultad, un requisito institucional que por supuesto esa visión limita completamente otras posibilidades

Leticia (0:10:42h): O sea claro, como que le obligan a utilizar ese instrumento para la calificación

Informante 15 (0:10:46h): Así es

Leticia (0:10:47h): Y ¿pueden aportar otros instrumentos, o sólo... o el que vale es ese?

Informante 15 (0:10:53h): No, pueden aportar otros instrumentos, pero ese tiene un porcentaje, o tiene una validez importante, desconozco exactamente si tiene el 10% de la calificación final, pero es requisito para aprobar la asignatura... es requisito

Leticia (0:11:10h): Y ¿eso pasa en toda la UNAM o en ciertas universidades nada más?

Informante 15 (0:11:14h): Eso pasa en algunas facultades de la BUAP,

Leticia (0:11:18h): Ah, de la BUAP

Informante 15 (0:11:20h): De la BUAP, algunas facultades, en mi facultad y no en todas las materias, eso sería como caótico y muy lamentable, que todas las asignaturas tuvieras sus exámenes departamentales, no, por ejemplo, el área de matemáticas decide la academia y todo y tienen su examen departamental, pero tal vez el área de sistemas automotrices no tenga exámenes departamentales, entonces lo decide la Facultad, la facultad y sólo algunas facultades tienen ese tipo de exámenes

Leticia (0:11:50h): Y entonces, porque claro, me habla de electrónica, por la parte un poco más de ingeniería, y tú dices que pues el trabajo por competencias s casi inexistente, pero crees que es algo generalizado a otras ramas de conocimientos o hay otras ramas de conocimiento, pues no sé humanidades, que sí trabajen más el trabajo por competencia y la evaluación...

Informante 15 (0:12:015h): Sí, claro, claro, sobre todo yo creo que la ingeniería es por supuesto el ejemplo que pongo donde existe eso, aunque hay otras facultades que tienen departamentales, pero sí, sobre todo en el área de humanidades y tal vez económico-administrativas tienen otra visión y otro interés, creo que en general y en la BUAP, estamos en ese proceso de incorporar trabajo o aprendizaje por competencias, el modelo por competencias y otro tipo de evaluación. Identifico a la institución como en ese proceso, de un aprendizaje tradicional con departamentales, con pruebas estandarizadas, a querer migrar a una visión diferente de más por la educación y el aprendizaje centrado en el estudiante, más por un evaluación auténtica, pero si tenemos todavía, traemos esa visión tradicional y me identifico, lo observo como en ese tránsito en el que nos encontramos, podemos encontrar facultades ya con una visión completamente diferente y el extremo como en este caso que explico en la facultad de ciencias de la electrónica

Leticia (0:13:25h): Y por qué crees, o algunos motivos por los que crees que el trabajo de competencias que ha sido muy sonado, porque crees que no ha calado en las instituciones y todavía no se entiende bien

Informante 15 (0:13:42h): Yo creo que, bueno para empezar es el desconocimiento, no hay mucha información respecto a lo que son los modelos de aprendizaje, los modelos curriculares centrados en competencias, tenemos mucho la visión de las competencias que se traslada del enfoque más laboral, de la relación del vínculo de la universidad con el mercado laboral y entonces creo que por ahí es una de las condiciones o de las situaciones por las que el profesorado, por las que hay un poco de resistencia, creo que los programas, bueno porque además es una línea que también he incursionado, los programas de capacitación y formación docente tendrían que enfocarse más en ese sentido, el aprendizaje centrado en el estudiante, de otro tipo de modelos, de otro tipo de evaluación

Leticia (0:14:44h): O sea, crees que haría falta como una re-actualización de los métodos de enseñanza

Informante 15 (0:14:49h): Así es, de hecho, profesores en algunos trabajos que he hecho, esa es una solicitud de los profesores, necesitamos metodología, necesitamos conocer estrategias, necesitamos saber cómo le hacemos para realmente promover el desarrollo, promover el aprendizaje en los estudiantes. Sí existe el interés, lo que no tenemos seguramente es la información

Leticia (0:15:20h): Los recursos

Informante 15 (0:15:21h): Los recursos, la información la capacitación, etc., para poder incorporar otro tipo de actividades

Leticia (0:15:26h): Y ¿esa falta así de recursos es por despreocupación de las instituciones o porque las instituciones no están dentro sus agendas o de sus prioridades o es porque realmente no lo ven necesario?

Informante 15 (0:15:46h): Yo creo que las instituciones sí están preocupadas, yo creo que las instituciones están preocupadas, en la agenda podemos ver los planes de desarrollo de las instituciones y en particular de la BUAP y está ahí muy bien definido la preocupación por el desarrollo integral del estudiante, lo dice claramente y si hablamos de desarrollo integral pues estamos hablando de habilidades, capacidades, competencias y en todos los sentidos, actitudes, valores... es una característica por ejemplo de la universidad, la misión y la visión está enfocado a la formación integral del estudiante con un sentido humanista, incluso, entonces ahí tendríamos que incorporar... se está planteando, el problema es cuando ya lo queremos incorporar, cuando ya lo queremos aplicar

Leticia (0:16:35h): ¿Pero lo tenéis en los documentos escritos, por ejemplo, la lista de competencias genéricas y específicas a desarrollar?

Informante 15 (0:16:043h): No, no, no. El modelo actual, el modelo vigente de la BUAP, no está diseñado por competencias, estamos en un proceso de transición, estamos en un proceso de revisión curricular en el que ya se incorporarán competencias actualmente, no estaba definido explícitamente como competencias, ni genéricas ni de ningún tipo porque el modelo no era por competencias, sin embargo, no lo mencionaba el modelo Minerva, que es el que actualmente tenemos, no menciona que sea un modelo por competencias, pero menciona ese desarrollo integral del estudiante, creo y bueno, porque conozco perfectamente, fui parte de ese modelo, no lo dice explícitamente, sin embargo, en la práctica son competencias, lo que ahora está sucediendo, es que digamos objetivamente que son competencias, ese es el tránsito en el que nos encontramos y como ahora ya va a ser un modelo realmente por competencias pues lo que yo esperaría es que se retomará en formación, en capacitación, a ver ¿qué son? ¿Qué es un modelo por competencias? ¿Qué implica trabajar por competencias? ¿Cómo diseñamos nuestros programas de asignaturas por competencias? Y que entonces realmente con ese proceso podamos desarrollarlo, podamos ya aplicarlo y ahora si decir que estamos por competencias y todo el mundo involucrarnos en lo que es este modelo por competencias

Leticia (0:18:016h): Y ¿entonces sí crees que el enfoque por competencias sí puede producir transformaciones en los currículos y bueno en el quehacer de la enseñanza?

Informante 15 (0:18:29h): Pues sí, estoy convencida que los modelos curriculares deberían ser por competencias, competencias en el sentido amplio del concepto, porque, insisto en que hay como desconocimiento de lo que implica un diseño curricular por competencias y aunque lo tengamos en el papel, en los escritos, llevarlo a cabo implica, pues incluso yo he dicho con los profesores, implica una visión diferente del concepto, de lo que es la educación en general, la enseñanza y el aprendizaje en particular la conceptualización del sistema, la conceptualización del proceso educativo en general y eso es todo un reto, la problemática, pues ni siquiera de la BUAP, yo creo que en general de México, la problemática, yo creo que los profesores es que todavía tenemos una planta académica muy tradicional, yo conozco profesores que dicen yo he dado 50 años la misma materia y de la misma forma y mis estudiantes aprenden y aseguran que aprenden

Leticia (0:19:37h): Sí, lo tienen totalmente corroborado

Informante 15 (0:19:41h): Claro, claro, están convencidos de que esa es su metodología, esos son sus contenidos y que dan resultados, entonces esa visión no sólo es de la BUAP, sino en general, es generalizada y por eso insisto en ese cambio de paradigma, ese cambio de conceptualización de lo que es el proceso educativo, que no son los necesariamente los objetivos y los propósitos que yo me planteo como el resultado último del estudiante, pues que tienen ahí diferentes estilos de aprendizaje y diferentes circunstancias, diferentes contextos en los que no podemos estandarizar nuestros propósitos educativos. Claro, por supuesto que tiene que ver con el diseño curricular, con el planteamiento, lo que pretendemos en la asignatura, qué tipo de aprendizaje, pero la forma de cómo llevarlo, de cómo desarrollarlo, pues es diferente, a lo que normalmente están.... Jajaja, pero es en general la planta y creo que ya hay un interés por conocer, por saber, a ver – Díganme, sí está bien, tenemos que modificar nuestras estrategias, pero ¿cómo le hacemos?

Leticia (0:21:03h): Y bueno en relación al tránsito que están haciendo hacia las competencias ¿están estableciendo más o menos una división entre las competencias genéricas que una persona debe desarrollar y luego las competencias específicas más dirigidas a la especialidad y a la disciplina concreta?

Informante 15 (0:21:26h): Sí, en la propuesta, en la visión que se tiene eso es un requisito, a ver, primero definamos el concepto de competencias y luego clasifiquemos los diferentes tipos de competencias y

normalmente yo creo que en todas las instituciones existen las academias de profesores, que son los expertos en la disciplina, los que determinan los propósitos y en este caso cuáles serían las genéricas y cuáles las específicas y justo en ese proceso estamos iniciando, de a ver primero definamos, nuestro modelo ya es por competencias, qué es una competencia, cómo diseñamos por competencias y luego cómo desarrollamos nuestros programas educativos por competencias donde tendremos qué clasificar, qué tipo de competencias, cuáles son las genéricas, cuáles son las específicas, cuáles las incorporamos para la facultad, porque es la facultad de ciencias de la electrónica, cuáles para el programa de ciencias de la electrónica, de mecatrónica...

Leticia (0:22:31h): Sí, cada una para...

Informante 15 (0:22:32h): Entonces en cada una, entonces es un trabajo por supuesto tiene que ser colegiado, pero se hace por academias

Leticia (0:22:43h): Por academias

Informante 15 (0:22:45h): Por academias disciplinarias

Leticia (0:22:46h): Y una idea que me viene ¿existe la misma preocupación por trabajar las competencias genéricas que las específicas? O sea ellos no sé si habéis avanzado tanto, pero hay un... alguna estrategia planificada para evaluar o para trabajar las competencias genéricas y por otro lado la específica o se trabaja conjuntamente o la competencia genérica está o bueno se deja implícita que se va a desarrollar con la específica?

Informante 15 (0:23:27h): No hemos avanzado a esos niveles de decisiones, pero si te puedo platicar la experiencia que tenemos con el modelo, que te decía, no es por competencias, pero finalmente era competencias, porque lo trabajamos como habilidades y como.... Y por ejemplo que tenemos ahora es un área que es formación general universitaria, que serían lo que son las competencias genéricas, resulta que no se incorpora y que no hay la misma preocupación por las competencias genéricas, que ahora no le llamamos competencias, puntualizo, no es la misma preocupación por esa formación general universitaria que por la parte disciplinaria, la concepción de los alumnos y de los profesores es que lamentablemente esas signaturas o esos temas no tienen nada que ver con la disciplina, lo importante es la disciplina.... ¿Qué tenemos en formación general universitaria? Tenemos asignaturas como desarrollo de habilidades de pensamiento complejo, que en el proyecto que yo trabajo actualmente, tenemos una asignatura que se llama formación humana y social, tenemos otra asignatura que se llama desarrollo de habilidades en el uso de las TIC... este ¿qué otra asignatura tenemos?

Leticia (0:24:48h): Sí, son asignaturas más, más, más dedicadas a habilidades y competencias transversales

Informante 15 (0:24:52h): Exacto, y entonces la visión de los profesores y de los estudiantes, hay bueno, en electrónica, para un electrónico para que ven pensamiento complejo, o cuál es el impacto que va a tener formación humana y social en un electrónico o en un mecatrónico y los alumnos tienen la misma percepción, estas son materias de relleno porque están dentro de mi programa, sino, no las cursaría, entonces son materias de relleno, son materiales que no tienen ningún impacto en mi formación e incluso hasta me atrevo a decir, bueno a esas materias podemos darles el laboratorio o que den cursos en el cubículo grande porque esas no son importantes para la carrera, esa es la... así trabajamos actualmente, yo espero que ahora con ese cambio de modelo le podamos dar un espacio, por eso ... a mí me surge la idea de hacer este tipo de proyectos, porque lo que hago con el proyecto es pensamiento complejo

vincularlo completamente a su carrera, obviamente pues yo soy pedagoga, no soy electrónica ni mecatrónica, pero el resultado del proyecto que tengo ahora es excelente, porque ven la relevancia, el impacto de este tipo de asignaturas en su carrera, diseñar proyectos que donde ellos deciden qué tipo de proyecto, el único requisito es que se relacione con alguna materia que estén desarrollando en su carrera, que tenga, que sea aplicable, que sea algo que se lleve a la práctica y bueno los resultados han sido excelentes porque una de las cosas que ven es que lo pueden aplicar, que lo pueden hacer. Yo estuve valorando y mi propósito del proyecto era desarrollar habilidades de pensamiento crítico, de toma de decisiones, pero en ese proceso ellos diseñaron una alarma contra robo, diseñaron un carrito vigilante, diseñaron un bote de basura que separa residuos, donde aplicaron conocimientos de electrónica, de mecatrónica, para el desarrollo de habilidades que eran mi intención y entonces se nota completamente la diferencia cuando le damos un sentido real aplicable y cuando lo vemos como ¿qué vemos en pensamiento complejo normalmente? Pues qué es el pensamiento complejo, los diferentes niveles, los diferentes tipos de pensamiento, que a los electrónicos en este caso pues no tienen ninguna relevancia... pero eso es una idea generalizada

Leticia (0:27:37h): Sí, pero ellos a lo mejor que no son conscientes de que pues realmente sí están desarrollando la competencia de pensamiento complejo...

Informante 15 (0:27:48h): Crítico

Leticia (0:27:49h): O crítico y tal, que, aunque claro, ellos como no se dan cuenta, pues no lo ven necesario, pero ¿vienen con esa deficiencia del desarrollo de procesamiento complejo o es que simplemente no se han parado a pensar que lo que están haciendo realmente es pensamiento complejo?

Informante 15 (0:28:10h): Vienen con esa deficiencia, porque incorporarlo una competencia transversal como asignatura que pretende desarrollar habilidades de pensamiento complejo, tendríamos que ser muy innovadores y muy creativos para que en una asignatura de este tipo desarrolláramos estas actividades, normalmente lo que los profesores hacen es... ¿cuáles son los diferentes tipos de pensamiento, los niveles de pensamiento, pensamiento crítico...? De manera teórica y entonces el estudiante no encuentra ninguna relevancia, seguramente para los estudiantes de Psicología, de Filosofía, de humanidades, puede tener más sentido, pero para los ingenieros, incluso para el área de la salud no tiene la... ninguna relevancia, entonces vienen con esa deficiencia, por eso ellos, aunque sean consistentes y esto es como la pregunta de siempre ¿y esto en que me sirve? ¿en qué me sirve? Claro que sirve, claro que es necesaria, pero cuando se define el modelo, se define que una de las habilidades o una de las competencias que tendríamos que desarrollar es pensamiento complejo, pero ahí está como él, pero y el problema ¿cómo lo hacemos?

Leticia (0:29:35h): Está todavía el darle vuelta

Informante 15 (0:29:38h): Exacto, exacto, ahí en esa disyuntiva, en esa complejidad estamos

Leticia (0:29:44h): Y, por ejemplo, en lo que usted ha estado trabajando el pensamiento complejo como competencia transversal, pero por ejemplo, existe esa idea de no necesidad de las competencias transversales en otras áreas, no sé, la ética, en el trabajo interdisciplinar, la comunicación y el lenguaje en tu propia lengua, en la extranjera, en el uso, como el otro proyecto que tenéis, en el uso de la información ¿Cómo crees que ve el profesor y el alumnado el tema del trabajo de las competencias en general y a veces hasta de forma explícita, no sólo implícita?

Informante 15 (0:30:26h): Claro, existe la preocupación, definitivamente existe la preocupación el modelo que tenemos vigente es del 2009, entonces desde el 2009 ya tenemos incorporado a la propuesta

curricular competencias transversales en esta idea de la formación integral del estudiante, donde por supuesto es importante la formación ética, una segunda lengua, el inglés como una competencias transversal, cuestiones de habilidades de pensamiento complejo, el talento emprendedor es otra de las asignaturas transversales, existe la preocupación, yo creo que no hemos encontrado, los profesores no están habilitados para encontrar la relación entre estas competencias transversales y las competencias específicas de disciplina

Leticia (0:31:16h): Sí, que no saben cómo integrarlas

Informante 15 (0:31:18h): Exacto, existe ese desconocimiento ¿cómo lo integramos? ¿Cómo hacemos que un ingeniero mecatrónica en sus proyectos incorpore cuestiones actitudinales o valórales?

Leticia (0:31:29h): Pero realmente si hay iniciativa del profesorado y la motivación existe ¿no?

Informante 15 (0:31:34h): En una parte del profesorado, porque te platico también de algunos otros profesores que tenemos con una visión muy tradicional, pero la motivación y la preocupación sí existe por parte del profesorado, por supuesto la institución es modelo y está muy establecido que es la formación integral del estudiante, sí existe claridad en que tenemos que transitar a eso, sí existe preocupación del profesorado, motivación en un porcentaje importante del profesorado, yo creo que estamos detenidos en cómo lo hacemos real, cómo lo llevamos a la práctica, esa tal vez... ese énfasis que debemos tener en la formación y actualización de profesores, que no es sencillo, porque no es decirle -Ah mira, aquí está la receta, paso 1, paso 2, definitivamente no, es una concepción diferente, también tenemos que habilitar a los profesores, eso es algo...

Leticia (0:32:39h): Básico

Informante 15 (0:32:40h): Básico, O sea ¿cómo les pedimos que enseñen por competencias si ellos no aprendieron, no aprenden por competencias?

Leticia (0:32:48h): Su modelo clásico no es por competencias

Informante 15 (0:32:49h): Exacto, básicamente, entonces eso no es algo sencillo, si es todo un reto el que tenemos como institución

Leticia (0:32:57h): Y un poco, no sé si lo tenéis o al menos lo tenéis medio planteado, el tipo de actividades que intenta la respuesta al desarrollo de las competencias ¿cuál es el que está actualmente, qué modelo de actividades hay? ¿Sólo son trabajos escritos y el examen o ya se empiezan a incorporar los portafolios, los foros y tal? ¿Qué tipo de actividades, en qué situaciones están ahora y a cuál vas a migrar?

Informante 15 (0:33:36h): Lo que tenemos ahora, una característica en la formación universitaria es que se incorporan competencias transversales para todas las carreras, cada asignatura, cada programa educativo, existen muchos casos que tienen un tronco común, por ejemplo la facultad de derecho tiene criminología, como carreras, Derecho, Ciencias Políticas, Sociología y existe un tronco común porque es preocupación de la facultad, que por ejemplo, expresión oral y escrita es para todas las carreras de la Facultad de Derecho, para Sociología y entonces vincularon

Leticia (0:34:20h): Hay modelos de actividades troncales

Informante 15 (0:34:21h): Exacto, sí, sí, en esa facultad, no todas. En la facultad de ciencias de la electrónica eso no existe, cada carrera es independiente y como actividades, como actividades que

desarrollen ese tipo de competencias a nivel institucional, no, no tenemos así como existe la semana del medio ambiente y todos en esa idea de competencia transversal, se hacen esfuerzos, tenemos un línea, por ejemplo, de equidad de género y un concurso, tenemos como, yo lo veo como algunas experiencias mínimas, el intento de, no se ha formalizado, no es algo sistemático, no es algo común o por ejemplo una escuela como esta de derecho que establece sus competencias por disciplina y dices -Ah bueno, tenemos un ensayo de oratoria porque la comunicación oral y escrita es importante, pero son todavía esfuerzos aislados en algunas facultades, en algunas...

Leticia (0:35:35h): Y es por ejemplo en el caso de la actividad esa, ensayos de oratoria ¿crees que todavía son actividades a capacidades reproductivas y no a lo mejor tanto como de pensamiento, como actividades más cercanas al mundo laboral o actividades es experienciales, actividades d estimulación? ¿Hay una variedad de actividades que empiezan a desarrollarse en las carreras? ¿Hay actividades por proyectos, relacionadas con los estudios de caso, pues empiezan a utilizar los foros? ¿Hay una variedad de actividades instaladas o las actividades suelen ser un poco el trabajo final, el examen, la calificación?

Informante 15 (0:36:28h): Seguimos en esa idea, el trabajo final, la calificación, el resultado, el número, cuantos sacaron 6, 10, no tenemos hasta donde yo conozco de las diferentes facultades y unidades, no tenemos el portafolio de evidencias formalizado, en ninguna unidad académica como evidencia de evolución, como estrategia de evaluación, se hace en algunos casos, por ejemplo, pero no es como esa estrategia innovadora en términos de desarrollo de competencias, es más... derecho por ejemplo, siempre lo han hecho,

Leticia (0:37:09h): Los estudios de caso

Informante 15 (0:37:10h): Los estudios de caso de manera tradicional, no en esta visión innovadora de competencias, seguimos en el esquema de la calificación, del examen, del trabajo final, de los exámenes parciales, de incluso de los exámenes departamentales, eso a mí me parece muy grave, que sigamos teniendo exámenes departamentales, estamos en licenciatura y son exámenes completamente estandarizados y los tenemos, existen, están ahí

Leticia (0:37:42h): Y en tus proyectos que es algo totalmente un poco radical a la línea de ahora, cuéntame qué tipo de actividades desarrollas con los alumnos para favorecer la competencia

Informante 15 (0:37:56h): Claro, en el que ahora estoy desarrollando en licenciatura sobre habilidades de pensamiento complejo es que ellos desarrollan un proyecto relacionado, tiene ese requisito, que debe seguir la metodología que yo les explico de proyectos, debe de ser de aplicación real, debe de estar relacionado con alguna asignatura de su carrera

Leticia (0:38:21h): Pero ¿con una o varias?

Informante 15 (0:38:22h): Yo les pido que se relacione con alguna de sus asignaturas, lo que obtengo y lo sé, lo intuye, lo intuí al inicio es que no se relaciona con una se relacionó con 3 o 4, mi propósito era ver si ellos encuentran el vínculo con alguna otra disciplina, con otro asignatura, entonces al final me dicen - Es que maestra, a nosotros nos estuvo asesorando el profesor de química, a nosotros nos asesoró el de programación y al final les digo, -Oigan para el desarrollo del proyecto ¿con cuántos profesores tuvieron que recurrir? 2, 3 o hasta 4 profesores. No fue -Oigan tienen que relacionarlo con 4. Yo les dije, que están haciendo una práctica de laboratorio de cualquier materia, algo que hayan hecho y evalúan la 'práctica, algo que hayan pensado que les gustó porque les platicó un maestro - Hagámoslo, entonces todos empezaron, yo instrumenté e incorporé como actividades de reflexión las 10 preguntas que establece

André, para desarrollo de proyectos, tiene un enfoque más social, pero yo lo utilicé como una metodología, una estrategia de llevarlos a la reflexión, entonces yo les decía -Vamos a empezar, estas son las preguntas que nos van a orientar y que les van a dar idea de cómo desarrollar el proyecto – Primero definamos ¿qué van a hacer, qué quieren hacer, qué les gusta, qué les llama la atención de una asignatura, qué les gustó de esa asignatura? A lo mejor encontraron así como el reto, quedaron con l duda, quieren probar, piensen qué van a hace y de ahí me sigo con todas las preguntas, ahora ya definieron qué van a hacer, redáctenme en media cuartilla todo lo que se les ocurrió de qué van a hacer, porque lo van a hacer, para que lo van a hacer, a quién va a impactar, cuál es el propósito, lo que se les ocurra, es como llevarlos de la mano para el desarrollo del proyecto, después usé una plantilla que trabaja educa para el diseño de proyectos, en donde lo mismo, la justificación, los propósitos

Leticia (0:40:48h): Propósitos, desarrollar la actividad

Informante 15 (0:40:49h): Cómo se va a desarrollar y todo es lo hicieron en un sitio, en una plataforma

Leticia (0:40:55h): Publicaron toda la información

Informante 15 (0:40:57h): Cuando hacemos, a ver ya definimos qué, ahora porque lo van a hacer. Cómo definimos porque lo van a hacer, a pues primero hay que plantear el problema, me dicen, vamos a diseñar un dispositivo que reduzca las emisiones de gases contaminantes en los automóviles, perfecto ¿por qué creen que eso es importante? -Ah, porque va a reducir la contaminación

Leticia (0:41:24h): Los elementos de la conciencia social, esas competencias o esos valores que normalmente ellos no se paran a pensar

Informante 15 (0:41:31h): Exactamente, es que paramos a pensar, es que la contaminación es un problema y quién dice que la contaminación dice que es un problema -Ah pues entonces se ponen a buscar datos que digan que tanto por ciento de la población tiene enfermedades respiratorias por la contaminación y yo les digo a mis alumnos, no porque Adelaida Flores diga que la contaminación es un problema o porque Juanito Pérez diga que es un problema, datos objetivos, reales, estadísticos, de páginas, de sitios, de objetivos científicos que justifiquen, esa es la justificación del proyecto y fue un proceso de investigación, pedí a ver de esta descripción que hiciste, cuáles crees que son las palabras o los conceptos importantes sobre el dispositivo que reduzca gases y que no sé qué, -Ah pues contaminación, dispositivo, sobre eso, vamos a buscar los datos relevantes y es llevarlos de la mano, entonces ya que hicieron la justificación, un apartado del sitio dice, justificación y todos los datos relevantes, los links, las páginas, fue un proceso

Leticia (0:42:46h): Extenso

Informante 15 (0:42:47h): Un cuatrimestre con resultados muy interesantes

Leticia (0:42:50h): Y entonces este proyecto que tú me cuentas ¿iba acompañado de una rúbrica?

Informante 15 (0:42:58h): No, al final hicimos una rúbrica, hicimos una...

Leticia (0:43:05h): Al final cuando ya estaba el proyecto planteaste una rúbrica para que el alumnado evaluara su proyecto

Informante 15 (0:43:14h): Así es, diseñaos una rúbrica que fue además un ejercicio muy interesante porque al final del proyecto yo les pedí, ahora hagan de cuenta que todo esto que hicieron es porque yo no

soy electrónica y me van a enseñar a hacer un dispositivo, ya me dijeron que por este es el problema, vamos a hacer el procedimiento, ya vamos a hacer el dispositivo -Ah pues buscamos material ensamblamos el cable con esto... describan todo el procedimiento para armar el dispositivo, al final ¿qué creen que sea relevante para saber si yo se armar un dispositivo? ¿qué es lo más importante? ¿el armado, el funcionamiento? Díganme tres características, 3 ideas generales que sean significativas para ver si aprendí o no aprendí a hacer un dispositivo y ellos ya decidieron, el diseño, la programación, es que si no sabe programación, no va a poder armar su dispositivo, si no sabe integrar el sistema con la programación no va a saber, entonces determinaron 3 características para hacer una rúbrica y que pudiéramos evaluar sus...

Leticia (0:44:41h): Y entonces la rúbrica no se diseñó al inicio del proyecto, más bien cuando ya habían hecho todo el proyecto y cuando ya conocían todos los pasos es cuando se realizó la rúbrica y ¿qué opinas por ejemplo si se hubiera diseñado la rúbrica al inicio del proyecto?

Informante 15 (0:45:01h): Eso es lo que sigue de mi proyecto, esta fue como la primera experiencia

Leticia (0:45:05h): Experiencia piloto

Informante 15 (0:45:06h): Experiencia piloto, yo tengo ahora como la continuidad del proyecto es elaborar la rúbrica desde el inicio del proyecto y no para valorar el proyecto, porque lo que hicimos fue hacer la rúbrica para valorar el proyecto, lo que ahora tengo que hacer es la rúbrica para valorar el desarrollo de competencias de pensamiento complejo en los estudiantes, esa sería como la segunda fase del proyecto. A mí me interesaba que hicieran el ejercicio de evaluación los estudiantes y lo hice con sus proyectos porque es lo que conocen, es lo que podían determinar los criterios que iban a evaluar, pero el reto es que ahora cómo valoro si realmente desarrollaron habilidades de pensamiento complejo, necesito diseñar una rúbrica

Leticia (0:45:54h): Vale, y por ejemplo en este diseño, has pensado si lo vas a consensuar con el alumnado, si la vas a compartir con otros compañeros o lo vas a discutir entre el equipo ¿cómo es hacer el tema de las...?

Informante 15 (0:46:12h): De las rúbricas

Leticia (0:46:13h): Sí

Informante 15 (0:46:14h): La rúbrica por supuesto lo tengo que compartir con los estudiantes, de hecho es el referente para que sepan exactamente qué es lo que tienen que desarrollar durante el proyecto

Leticia (0:46:28h): Pero por ejemplo, en su diseño vais a consensuar los criterios de evaluación, lo que va a valer cada criterio...

Informante 15 (0:46:035h): Lo que tengo que consensuar además es que esta metodología la utilicemos todos los profesores que impartimos esta asignatura porque eso es una experiencia que hice de manera individual, personal, primero tengo que consensuar con los profesores

Leticia (0:46:52h): Que ayudaron a los alumnos...

Informante 15 (0:46:55h): Que ayudaron a los alumnos en el proyecto ¿Cuál es la siguiente etapa del proyecto? Los profesores que dan pensamiento complejo que incorporemos actividades de este tipo, porque además hay profesores que están interesados que han visto el impacto que generó en los

estudiantes y entonces otros profesores que dan la misma asignatura nos coordinemos para seguir la metodología un poco la que probé ahorita con ellos la de proyectos y que otros profesores la incorporen y además que los profesores de otras asignaturas que no son pensamiento complejo sino programación y química y materiales, podamos definir un proyecto donde colaboremos 3 o 4 profesores para el desarrollo

Leticia (0:47:39h): De distintas disciplinas

Informante 15 (0:47:40h): De distintas disciplinas, sí que se incorporen al proyecto y entonces con todos ellos tendré que definir la rúbrica

Leticia (0:47:49h): Vale, O sea que va a ser una rúbrica consensuada con el profesorado y consensuada también por el alumno, pero ¿crees que el profesorado, estos profesores están convencidos de compartir los criterios de evaluación con el estudiante y así mismo la ponderación de esos criterios, lo que va a valer cada criterio, el peso? Va a dar voz al estudiante para decir, mira pues yo creo que la programación... que el alumno tenga la capacidad de elegir -Pues yo digo que a programación debería valer un 60% y por ejemplo, el informe del proyecto escrito que valga 30%, por ejemplo ¿crees que el profesorado va a ceder más o menos?

Informante 15 (0:48:38h): Yo creo que el profesorado que le interesa trabajar esta metodología, es el profesorado que va a estar motivado y que quiere cambiar la dinámica, que ha visto los beneficios de trabajar esta metodología y por lo tanto estaría de acuerdo en trabajar

Leticia (0:48:55h): En delegar un poco

Informante 15 (0:48:57h): En delegar un poco en el estudiante, yo creo por ejemplo, no creo, estoy convencida que un profesor, que su profesor de matemáticas que les deja 120 ejercicios como requisito de examen ni estaría interesado en trabajar esta metodología, mucho menos estaría interesado en consensuar con el estudiante, definitivamente no es un profesor idóneo para que establezca este tipo de metodologías, va a ser el profesor que le ve el beneficio, el profesor que esté interesado en establecer otra metodología y en ese sentido el interés y la motivación por darle voz al estudiante, de consensuar con ellos

Leticia (0:49:41h): Y crees que por ejemplo las rúbricas en este caso se va a introducir un poco como recurso innovador, pero crees que en el resto de profesores según tu percepción, ¿la rúbrica es conocida y luego también es considerada un instrumento de innovación?

Informante 15 (0:50:02h): Es considerada un instrumento e innovación, pero desconocida, desconocida y por lo tanto no está establecida, no se ha asumido como una estrategia de evaluación. Con esto que te decía, siguen en el examen

Leticia (0:50:18h): Sí, que la rúbrica no como sistema alternativo de evaluación, es que tampoco lo conocen ni a veces hay interés por usarlo

Informante 15 (0:50:31h): Exacto, no tenemos así portafolios, rúbricas, no, seguramente es muy probable que en algunas facultades, en algunos programas estén haciendo el ejercicio, pero de manera tradicional, institucional el requisito aprobatorio es mínimo 6, entonces no tenemos ahí mucha opción, hay profesores seguramente, estoy convencida de que soy la única, que tienen otras estrategias, otros intentos, a lo mejor hacen un foro o a lo mejor hace un debate como mecanismo de evaluación, pero no es algo reconocido institucionalmente, son experiencias, son iniciativas personales de algún profesor interesado, motivado por cambiar la metodología, pero no es algo que esté reconocido institucionalmente,

Leticia (0:51:27h): ¿pro por ejemplo piensas que las rúbricas pueden solventar un poco la evaluación situacional o el trabajo un poco más experiencial? ¿Crees que la rúbrica apoya un poco el desarrollo de actividades más vivenciales, que puede evaluar vivenciales, no sólo por ejemplo un trabajo escrito o algo así, qué potencial le ves tú a lo mejor a la rúbrica?

Informante 15 (0:52:02h): Yo le veo todas las potencialidades, de hecho me invitaron para asesorar la evaluación de profesores de forma institucional. Tenemos un sistema, un programa de evaluación a docentes, yo propuse una rúbrica que los estuantes evalúan a los profesores, porque teníamos un instrumento como de 50 preguntas que los estudiantes no respondían porque

Leticia (0:52:31h): No alcanzaban

Informante 15 (0:52:32h): Entonces yo decía porque no valoramos, evaluamos a los profesores con la rúbrica, porque yo le veo todas esas potencialidades

Leticia (0:53:03h): Y ¿tienes experiencia de que otros profesores hayan estudiado rúbricas?

Informante 15 (0:53:06h): Sí, en el otro proyecto que te platico, es en otra institución también de educación superior, doy clases en una maestría de tecnología educativa, donde diseñamos ambientes virtuales de aprendizaje, ellos diseñan su propia experiencia educativa y ahí todo es competencias, nuestros propósitos de la experiencia educativa son competencias, los profesores elaboran la rúbrica y es para una forma de valorar su diseño

Leticia (0:54:20h): Un poco más puntual para que me expliques un poco de la rúbrica, las rúbricas que habéis llevado en el proyecto este de gestión

Informante 15 (0:54:37h): Las rúbricas de portafolios, de diseños de experiencias educativas son las experiencias que he tenido con el diseño de rúbricas, que por supuesto yo insisto a mí me parece un instrumento de evaluación, yo le digo a los estudiantes, real, un instrumentos de evaluación real, evaluamos realmente los propósitos y el aprendizaje obtenido en el proceso, en el proceso del curso, de la experiencias, entonces por supuesto que lo ideal es elaborar rúbricas, cuando hicimos portafolios, para empezar la rúbrica la tenemos que consensuar, es un instrumento en el que no solamente valora el resultado sino el proceso, yo ya sé en dónde está lo central qué es lo que debo desarrollar porque eso es lo que vamos a valorar con la rúbrica, por supuesto la tengo que consensuar con los estudiantes, uno la diseña o la diseño, pero la consensuamos con los profesores con los que trabajé portafolio, a ver vamos a valorar esto, desde el diseño de portafolio, los recursos tecnológicos, las actividades de enseñanza – aprendizaje, el diseño de portafolio, ahora que hacemos con las rúbricas, la rúbrica es en el mismo sentido para valorar el ambiente virtual de aprendizaje que estás diseñando los docentes, pero además hacemos dos tipos de rúbrica, hago mi rúbrica para evaluar el diseño de la experiencia educativa, si las habilidades de enseñanza aprendizaje están bien orientadas a los propósitos, el diseño del sitio y los profesores hacen, porque son los expertos, hacen su rúbrica para valorar el contenido de las competencias, las competencias del contenidos, son las dos experiencias que he tenido en el diseño de rúbricas

Leticia (0:56:35h): Vale, vale, pues un poco para terminar y para cerrar qué ventajas más notorias les ves al uso de rúbricas y también si has contemplado una desventaja en su aplicación, en su diseño

Informante 15 (0:56:55h): En la rúbrica, la ventaja que le veo es que evalúa los propósitos reales del desempeño, no estandariza, no es una prueba estandarizada, es una prueba cualitativa, por supuesto cualitativa y lo que me permite observar como las deficiencias y dónde tengo que poner énfasis en el desarrollo, a lo mejor lo que me da la rúbrica es que mis profesores no están preparados para diseñar

actividades de aprendizaje en competencia, habría que fortalecer ahí, esa es una ventaja, una desventaja que sí puedo decir y que ha sido recurrente, es que nuestro sistema tradicional es en números, la calificación es... y entonces la rúbrica no responde completamente a ese requerimiento institucional, puedo decirlo,

Leticia (0:57:51h): Sí que es un instrumento que como no va a dar una calificación, no va ser aceptado a nivel institucional

Informante 15 (0:57:58h): Es como la única y gran desventaja que yo le veo a la rúbrica, nos sirve a los profesores, les sirve a los docentes, pero no es un instrumentos de evaluación reconocido institucionalmente, por lo tanto aunque yo evalúe con rúbrica y eso es como el maquillaje que le hago o la trampa que le hago, evaluamos con rúbrica pero establecemos números, para que me dé un número que yo pueda...

Leticia (0:58:24h): y luego lo pueda reflejar

Informante 15 (0:58:26h): Lo pueda reflejar en una calificación final, es lo que hago con los estudiantes de posgrado que son de posgrado, hagamos la rúbrica, porque es lo que me dicen los profesores, a ver, si vamos a hacer un análisis cualitativo y una evaluación cualitativa, pero lo que yo tengo que poner es un resultado cuantitativo ¿cómo le hago? Y yo les digo – A ver miren, dependiendo del nivel de desempeño le podemos asignar un número y al final esa evaluación cualitativa la cuantificamos y le asignamos un número en la calificación final

Leticia (0:58:56h): Sí, pero que el objetivo real de vuestras rúbricas no es un contexto calificador, sino más bien uno de conocer el proceso

Informante 15 (0:59:02h): Exactamente

Leticia (0:59:03h): O sea que lo maquilláis al final

Informante 15 (0:59:05h): Sí, al final yo le hago como la trampa de que la vuelvo cuantitativa para responder a los profesores porque su preocupación es muy real, yo misma la puedo vivir, así de – Evalúame a los alumnos con rúbrica, pero tengo que evaluar con un número, tengo que poner un número, esa sería la gran desventaja que le vería en términos generales, otra tal vez más específica o de manera específica, es que los profesores no están habilitados para diseñar rúbricas, tenemos que tener esa habilitación también de definir los niveles de desempeño, ahí cuesta trabajo, a los profesores, a mis profesores estudiantes...

Leticia (0:59:48h): Sí, definir que van a evaluar

Informante 15 (0:59:49h): Exactamente, definir qué van a evaluar y luego cómo definen los niveles de desempeño, eso es un reto todavía para el diseño de rúbricas

Leticia (1:00:01h): Pues ya no te quito más tiempo que me están operando y ya más o menos cogí una idea bastante buena de lo que estás desarrollando y me parece un proyecto la verdad que precioso y me gustaría ver que siga prosperando en la línea, porque la verdad es que lo que yo pienso que hace falta en las universidades

Informante 15 (1:00:23h): Claro, pues espero que te sirva, fue un gusto compartir la experiencia creo que no es que estemos mal o que estemos bien, creo que son los procesos reales, normales que cualquier institución educativa a nivel superior vive por lo menos en México

Leticia (1:00:39h): Gracias

Transcripción. Entrevista Informante 16

Ciudad de México, jueves 9 de junio de 2016

Leticia (0:00:00h): Bueno pues empezamos la entrevista, usted está trabajando el modelo de competencias, está incluso en la fase de aplicación del currículo y si me contara un poco qué ha supuesto el cambio desde el modelo tradicional al modelo de competencias

Informante 16 (0:00:30h): Bueno, básicamente la incorporación de las competencias ha transitado por varios momentos en México, sustancialmente es educación básica y educación media superior quienes hace la incorporación del marco curricular de competencias en la formación integral de los estudiantes, básica para nosotros es preescolar, primaria y secundaria, en edades es niño de 3 años hasta joven de 15 años, educación media superior viene siendo el bachillerato o jóvenes que están estudiando entre 15 y 18 años, es el estudio previo para llegar a la universidad, en el caso de media superior, la asociación nacional de universidades e instituciones públicas de educación superior, han regulado o han marcado cómo debe operar el marco de competencias para un nivel superior, ANUIES, regula lo que es la universidad pública en México y curiosamente pudo marcar una propuesta de competencia para bachillerato, pero no se ha generado para educación superior, entonces qué ha ocurrido en educación superior, en caso de la BUAP, universidad pública no hemos ido incorporando en las competencias pero no bajo un lineamiento oficial o una política educativa que legisle cómo tiene que operar sino se ha quedado a la autonomía, entonces cada universidad va señalado el abordaje clave de este marco curricular por competencias de forma autónoma, en el caso de la Universidad, hasta apenas en este momento estamos en una fase de modificación curricular, los planes de estudio que tenemos datan del año 2009 y este año en agosto estamos en la transición para que por primera vez se incorpore el marco curricular de competencias, entonces si habláramos del desempeño del docente, he tenido oportunidad de capacitar a maestros en básica, media superior y superior, el panorama sí es diferente, básica y media superior ya tienen más tiempo de ir incorporando este marco en su práctica docente, los maestros universitarios en su gran mayoría seguimos privilegiando el conocimiento, el contenido, la exposición magistral, la entrega de un ensayo o un examen como indicadores de si el alumno aprende o no, entonces realmente en México son varios momentos los que se viven, un maestro de básica y media superior tiene más ambientación en competencias, de hecho básico empezó a hacer las operativas desde el 2014, hablamos ya de 12 años de estar en este ejercicio, media superior o bachillerato lo está haciendo desde el año 2008, llevan ya 8 años, pero además a esto se agrega que en el país se hizo una reforma en el 2013 donde todo el maestro de educación pública tiene que ser evaluado y esa evaluación nos guste o no establece una condición particular, la permanencia laboral, si el maestro sale reprobado, entonces se tiene que retirar, ahora una de las condiciones como se está evaluando al maestro en México, es precisamente que recree a detalle desde su argumentación cómo planea, cómo enseña por competencias y cómo evalúa para asegurar esa formación integral donde realmente estemos asegurando esta adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y la promoción a la simulación de una serie de actitudes en los estudiantes, que no se podrían generar si nosotros nada más los viéramos desde el conocimiento que es lo que se va generando, en educación superior sí estamos muy básicos

Leticia (0:04:27h): Todavía en la cola

Informante 16 (0:04:28h): Y además con muchas perspectivas y muchas opiniones, de catedráticos que están a favor de la incorporación de un marco que les de oportunidades para la vida a los futuros profesionales y el catedrático que nos dice esto no sirve, a veces alude mucho a Europa, si en Europa ya fracasó el arco de las competencias porque los vamos a copiar

Leticia (0:04:53h): Sí, pero como no ha fracasado, sino que simplemente todavía no se ha implementado, para decir eso habría que implementarlo

Informante 16 (0:04:49h): Sí tendríamos que vivirlo con los mexicanos, no podemos decir no funciona hasta que no lo estés abordando

Leticia (0:05:04h): En Europa pasa igual, en España concretamente sí se trabaja por competencias, pero no se está trabajando realmente

Informante 16 (0:05:12h): No ¿ni en la educación básica de ustedes?

Leticia (0:05:14h): Sí, sí se está trabajando, pero ahí pasa como aquí, que sí se ha instaurado más firmemente, pero

Informante 16 (0:05:22h): Educación superior se pierde

Leticia (0:05:23h): Se pierde más, aunque todas las titulaciones ya tienen su diseño por competencia precisamente establecido y hay algunos que sí conozco que lo implementan, pero tiene que ser como un 20% o incluso menos, un 15% que no está el modelo tampoco tan instaurado porque no saben cómo aplicar, cómo implementarlo y sobre todo a veces cómo evaluarlo

Informante 16 (0:05:50h): Entonces eso de que fracasaron las competencias en Europa es un mito también

Leticia (0:05:54h): Es un mito porque realmente para que fracasen tenían que haberse aplicado y como están todavía en la fase de entender que...

Informante 16 (0:06:03h): Qué es lo que implica, qué es llevar esto al aula

Leticia (0:06:05h): Cuál es el sentido y el alcance pues realmente no

Informante 16 (0:06:09h): y al final el marco se vuelve interesante porque es la evolución que estamos teniendo como sociedad, desde esta perspectiva yo a veces le pregunto a los colegas, no le entremos en esta vía ¿qué sugerimos o qué proponemos para asegurar que el alumno aprenda? Algo nos debe quedar bien claro, si vamos a incorporar competencias al aula y en la formación integral del estudiante ya sea de básica o media superior y superior, los docentes debemos dar un giro como de 180° y es romper paradigmas y de esa educación mecanicista tradicional fragmentada a una educación integral que atienda la formación del ser humano, primero la educación mecanicista está muy atenta a la enseñanza, en la educación integral le apuestan al aprendizaje, entonces cada vez que yo entro al aula y cuando pienso en la trayectoria formativa del alumno, si lo hago por competencias yo debo tener la certeza de que el alumno aprende, atiende un proceso, evidencio lo que él está alcanzando y hay un desempeño que puede estar marcado, porque además la sociedad del siglo XXI es muy exigente, yo todavía vengo de una generación no soy tan grande, voy a cumplir 40 años, todavía me siento joven, pero sí fui educado bajo un paradigma tradicional, ahora sí que nací en el siglo XX, traído una educación del siglo XX, hoy estoy en el siglo XXI y me encuentro con dinámicas diferentes, de la generación que no soy tan grande

Leticia (0:07:37h): Bueno, yo tengo 32, tampoco

Informante 16 (0:07:38h): O sea somos generaciones donde todavía la exigencia no fue tan grande, de hecho, yo llegué y busqué un trabajo a los 22 años, me dijeron ¿qué sabes hacer? Pues no sé hacer mucho, pero tengo todas las ganas de aprender y entonces la cultura del echar a perder, denme la oportunidad de echando a perder se aprende, no había exigencia, pero las generaciones que hoy formamos ya no pueden llegar en esa dinámica de no sé hacer nada, la experiencia, permítanme entrar a un salón de clase y déjame echar a perder porque no puede ser así, todo tiene que ser más preciso

Leticia (0:08:15h): Tiene que estar más articulado todo, no se puede dejar al azar ni a la espontaneidad

Informante 16 (0:08:20h): Más certeza en lo que se está abordando y hoy los docentes que estamos en esta formación de estudiantes sí debemos de dar ese cambio, la enseñanza es muy importante

Leticia (0:08:30h): Entonces cree que es también una falta de capacitación respecto al modelo, puede que no se haya instaurado como sistema de formación para instaurar el modelo

Informante 16 (0:08:40h): Es que los sistemas de capacitación que hemos tenido, uno con perfil universitario, yo soy historiador, entonces para mí lo más importante si estoy en un colegio de historia es dominar la historia, entonces uno pienso que con el puro dominio de la historia yo puedo meterme a un aula y formar historiadores y no es cierto, yo puedo tener esa gran experiencia y cúmulo de información histórica pero me falta esa herramienta clave para hacer que el alumno aprenda, entonces cómo han sido las capacitaciones docentes, muchas veces son informativas más que formativas o formales porque si a mí me han formado de manera formal, me permitiría transitar hacia una comprensión, si estoy muy consciente de lo que hago y lo que está mencionando, realmente implementar un marco que a mí me sirva de herramienta para que el alumno aprenda, pero como medio le voy entendiendo yo sigo actuando de manera tradicional y empírica y este tipo de elementos quizá yo los veo registrados en papel, pero en los hechos no se ve tanto, hay un pasaje de Mafalda y es bien interesante y siempre me gusta compartirlo con colegas, Mafalda es peculiar, entonces Mafalda se encuentra a Felipe y le dice que está muy contenta porque lleva toda la mañana enseñándole a Fido a atarse los zapatos y dice Felipe ¿qué estás haciendo Mafalda? Sí llevo toda la mañana enseñándole a [], estoy muy contenta, se voltea Felipe, le habla a Fido y realmente Fido pues nunca silbó, qué hizo Fido pues mover la cola, sacar la lengua, ladrar, pero nunca le silbó, se enoja Felipe y le reclama a Mafalda, porqué me estás engañando, ¿no me dijiste que le habías enseñado a tu perro a silbar?, no Felipe, yo no te dije una mentira, yo te dije que le había a silbar, no te dije que él había aprendido, yo te dije que le enseñé, no que había aprendido a silbar. A veces así nos ocurre en el aula, yo entro y enseño, pero si alguien me pregunta ¿tu alumna aprendió? No estoy seguro y concreto en la respuesta y mis calificativos y expresiones son, pues intuyo que aprendió, por qué, porque hicieron el trabajo, siento que les gustó la materia, por qué, porque participaban todo el tiempo, creo que generé un aprendizaje en ellos porque se volvieron a inscribir en mi materia, el siento, presiento, intuyo, deduzco, considero y son expresiones que tiene la práctica y que si entonces alguien me dijera estás trabajando competencias, no, porque ni yo mismo estoy consciente de lo que estoy haciendo, porque si yo me expreso de esta manera estoy hablando de un titubeo y una imprecisión de la práctica, entonces a lo que voy los docentes en el siglo XXI, muy particularmente yo considero que si realmente estamos trabajando por competencias es tener la certeza de que el alumnos aprende

Leticia (0:11:42h): Ser más consiente

Informante 16 (0:11:44h): Sí, si el alumno no aprendió, entonces no se genera esa formación, simplemente llegué y cumplí, cumplimiento, cumplo con entrar al aula y miento con los resultados de lo que hay

Leticia (0:11:57h): Y ¿cree por ejemplo que, aunque no sea de manera por competencias el profesorado ya al menos de alguna manera un avance entre competencias genéricas y las específicas?

Informante 16 (0:12:14h): ¿De las competencias genéricas, básica y media superior sí las tiene bien claras, saben cómo deben formar a sus estudiantes, en el caso de edición superior no tenemos un marco de genéricas, no hay un referente común para todos los universitarios mexicanos, entonces como cada universidad inventa sus propias competencias genéricas, considero que no se ajustan mucho y hacia dónde se carga más la universidad? Hacia la competencia específica o la disciplinar como las conocemos aquí, un médico no piensa en lo genérico, piensa más en lo disciplinar o lo específico, forma un abogado y son más las disciplinas que lo genérico ¿qué requeriríamos de un universitario mexicano trabajando competencias? Que se comunique, que piense críticamente, que tenga un pensamiento completo, que sea autónoma, que trabaje en equipo, que sea responsable, que participe en la sociedad, que se auto determine, que conviva, que viva en sociedad, eso es lo genérico que yo esperaría de un universitario y después ese tendría que agregar lo específico o lo disciplinar de la carrera

Leticia (0:13:23h): Y veo que lo tiene muy claro ¿cómo cree que deberían trabajarse las competencias, ambas genérica y específica? ¿Cuál cree que sea el modelo más idóneo?

Informante 16 (0:13:35h): Los maestros cuando entremos a este abordaje didáctico de las competencias, debemos también tener claro que hay 3 funciones que moviliza el abordaje de competencias, las competencias son clave, son transversales y son transferibles, las competencias son clave porque me permiten articular y pensar en los desempeños y el futuro perfil e egreso que va a tener ese futuro profesional, por eso son clave, las competencias son transversales porque al momento de abordar un marco curricular yo maestro si doy un curso de 64 horas, tengo la oportunidad de moverme en esas 64 sesiones y trabajar y movilizar las competencias genéricas y las competencias específicas o disciplinares y deben ser transferibles porque todo lo que yo esté abordando ya no puede quedarse en la contemplación, yo tengo que hacer que el estudiante vea que esos contenidos que le estoy dando tienen un enlace con su contexto, con su vida cotidiana que le permitan resolver y tomar decisiones, entonces no podemos separarlas yo más bien pensaría que es una práctica ecléctica reflexible donde nosotros al momento de entrar al aula movilizamos tanto unas como otras, yo historiador me interesa tener historiadores críticos y reflexivos, sobre todo, pero si doy por ejemplo práctica docente también me interesa que el historiador tenga las herramientas específicas para enseñar historia, no las puedo sepa, por eso lo que mencionaba, cada maestro debe saber que una competencia en el aula es clave, transversal y transferible

Leticia (0:15:13h): Entonces cree por ejemplo que debería hacer explícito la evaluación de competencias genérica?

Informante 16 (0:15:20h): Yo creo que las 3, tenemos que hablar de las genéricas, las específicas o disciplinares y las profesionales se tendrían que evaluar las 3

Leticia (0:15:31h): Pero es que a veces si hay profesores que trabajan más por competencias, pero las competencias genéricas como que las hacen implícitas dentro de la específicas ¿qué opina usted de eso?

Informante 16 (0:15:45h): Es que no es lo mismo, por ejemplo si yo hablo de un pensamiento crítico como genérico para todos los universitarios y yo doy una materia que se llama enseñanza de la historia no

puedo hablar nada más del pensamiento crítico, tendría que hablar de algo específico donde yo señalaría por ejemplo que el estudiante piensa críticamente su planeación didáctica para reflexionar las estrategias de enseñanza que él va a movilizar en alumnos de bachillerato, se vuelve específico, si el pensamiento crítico como genérica es lo global o común, pero esta genérica la puedo utilizar con Nueva España, de independencia de México, de revolución, historia, teoría de la historia, lo que hacemos es están las genéricas, pero desde abajo estamos todos viendo cómo se mueve este ejercicio, sí creo que debemos tener muy claro cómo abordarlas y hay niveles, nivel 1 pues es la genérica, nivel 2 la específica y nivel 3 la profesional

Leticia (0:16:49h): Entonces, por ejemplo, la genérica es para asentar los conocimientos y las habilidades básicas y luego las específicas es una profundización de conocimientos

Informante 16 (0:16:58h): Lo concreto, sí por ejemplo un médico, un arquitecto, un ingeniero en México necesitan pensamiento crítico, los 3 lo necesitas como genérico, pero en lo específico ya cada quien va a señalar a ver medicina qué quiere, ingeniería qué quiere e historia qué quiere

Leticia (0:17:19h): Sí, muy interesante, es que hay gente que dice ay sí, pero no sé exactamente cómo debería abordar las genéricas junto con las específicas, primero las genéricas y luego... por ejemplo ya hay algunos modelos que sí te explicitan, pero no te dejan tampoco muy claro

Informante 16 (0:17:37h): Yo ya llevo como 10 años trabajando este tema, sí

Leticia (0:17:41h): Y todavía tienes dudas a veces de cómo

Informante 16 (0:17:43h): De cómo hacerlas y sobre todo he tenido la oportunidad de capacitar maestros, maestros en básica

Leticia (0:17:49h): Y qué tal hay satisfacción en el profesorado de hacer cambios?

Informante 16 (0:17:51h): Sí, de hecho, se aprende mucho con ellos, tienen de hecho ellos ya tienen las estrategias, lo que les hace falta es encontrar estos nombres técnicos, porque el maestro cuando ya empieza a hacer la recreación de su trabajo en competencias él me dice, es que esto yo ya lo hacía desde hace años, pero no sabía yo cómo se llamaba, entonces es ir en esa dinámica, en la educación superior sí tenemos que trabajar más

Leticia (0:18:23h): Queda pendiente sí ahí en España yo tengo la misma sensación y en el sentido por ejemplo de la evaluación como cree que está el estado de la evaluación pues sino a lo mejor en competencias en un modelo así integrador más o menos que va en esa dirección ¿cómo cree que está la evaluación aquí en México?

Informante 16 (0:18:47h): Después de que se hace el anuncio de que los maestros tienen que ser evaluados en su desempeño, los maestros de básica y media superior aparece el INE y entonces se establecen ya lineamientos y esa académica sobre como tienen que abordar las competencias y es interesante porque ellos plantean una triangulación y es un triangulito que aparece, una triangulación didáctica donde en la parte superior se registra todo el marco de las competencias y en ese marco hay que registrar toda la alineación curricular, los aprendizajes, los contenidos, objetos de aprendizaje, las competencias, los rasgos del perfil de egreso, los atributos, todo este conjunto que el maestro tiene que estar utilizando, una vez que él hace ese registro, aparentemente uno dice es puro copiado y pegado y copiar y pegar no es trabajar en competencias, bueno esa alineación que ellos hacen después la bajan al diseñar una estrategia didáctica, la básica es me entero en esa relación con las competencias diseñan

actividades de enseñanza y aprendizaje que nos permitan llegar a esa competencia y ese aprendizaje esperado y en este proceso la triangulación se cierra implementando también una estrategia de evaluación donde esa estrategia de evaluación tiene dos momentos, lo formativo en el aula y lo sumativo cuando ya integran todo el resultado o el desempeño que el niño o el joven ha enseñado, en esas estrategias de evaluación básicamente se implementan 4 técnicas que son las que están operando que son las que yo veo muy claro en lo que hace el maestro de básica y que ya está incorporando el de media superior ¿cuáles son esas técnicas? Ellos ya tienen un desempeño, una evidencia o un reporte de lo que el niño o joven está logrando adquirir y entonces entra la fase de la evaluación ellos la piensan en 4 términos, la observación, el interrogatorio, el desempeño y el análisis del desempeño, de estas 4 técnicas cuál fue la más popular en el abordaje de evaluación de aprendizaje de los estudiantes si es que están trabajando competencias, si nos vamos a un top, ahora sí a un ranking, gana la técnica de análisis de desempeño, los maestros en México, sobre todo en básica son muy dados a utilizar la rúbrica, lista de cotejo y el portafolio, esos son los instrumentos que estarían entrando en el análisis del desempeño, que son los más representativos

Leticia (0:21:34h): Son más representativos

Informante 16 (0:21:35h): Así es como está operando esa triangulación y se maneja como triangulación con el propósito que el maestro no se pierda, tienen las competencias, hacen tu alienación curricular con el plan y programa de estudios e incorporas tu estrategia didáctica y la cierras con tu estrategia de evaluación, señalando bien a detalle cuál es tu técnica y cuál es el instrumento que estás utilizando, media superior también ya empezó a dar orden porque también tienen una exigencia los bachilleratos, se creó el SNB que es el Sistema Nacional del Bachillerato, entonces en función de él hay 4 niveles, y en función del nivel que ellos vayan alcanzando viene el reconocimiento a esa institución o a ese programa pero también el financiamiento que van a estar recibiendo, los niveles van de 4, 3, 2 y 1, de un 100% de bachilleratos que tenemos evaluados en México está muy fuerte el dato, pero más del 90% anda en el nivel 4 que será en 5 o 6% anda en el nivel 3 y son muy poquitos los que están en el 2 o el 1 porque aquí se llegó a esa dinámica, al maestro e bachillerato llegan y lo graban, le piden la planeación, la secuencia didáctica, la guía con la que trabaja con los estudiantes y se hace un enlace para ver si está trabajando o no las competencias, entonces parte de que el resultado esté tan bajo es porque el maestro apenas está en esa incorporación

Leticia (0:23:04h): Claro, es que está ahora mismo incorporándose

Informante 16 (0:23:05h): Para estar haciendo la implementación

Leticia (0:23:07h): Entonces para ellos todos estos instrumentos de implementación incluida la rúbrica sí son muy innovadores para ellos

Informante 16 (0:23:14h): Sí, además les da más certeza de que realmente ese niño o joven sí está alcanzando un desempeño

Leticia (0:23:19h): Y hay aceptación en el uso de esas herramientas o hay un poco de rechazo, de resistencia

Informante 16 (0:23:26h): No, bueno yo como he capacitado en básica, yo veo a los maestros muy ambientados en todo este lenguaje, media superior como en su mayoría contrata universitarios les cuesta un poquito de más trabajado y donde sí identifico muy poca práctica de evaluación es en educación superior, seguimos calificando, el examen o en carreras como estas de humanidades donde el ensayo es la parte clave, son alumnos que van a pasar 6 meses o 4 meses en una carrera, lo veo todos los días, le pido

un ensayo y a vuelo de paja como decimos aquí en México, muy coloquialmente, tienes un 8 o tienes 7 o 6 o 10

Leticia (0:24:10h): ¿Y cree por ejemplo hablando porque claro usted es de historia y también he entrevistado gente de medicina, de arquitectura, otras ramas, cree por ejemplo que la rama de conocimientos también determina el trabajo por competencias, es más complejo en unas carreras que en otras? Porque por ejemplo en historia se me hace más, por el conocimiento?

Informante 16 (0:24:34h): Más conceptual, más teórico

Leticia (0:24:36h): Claro, a lo mejor para hacerlo más situacional o más versado en un contexto real o profesional, no sé hasta qué punto de la historia es factible ¿cree que el modelo sí se tiene que adaptar en función de la...?

Informante 16 (0:24:55h): El modelo de las competencias nos va a apoyar mucho en la parte de formar al estudiante, desde lo genérico, O sea las competencias nos sirven para todos ¿en dónde puede estar la diferencia? En la parte profesional, si yo veo casos de un médico o un ingeniero, una enfermera por ejemplo, si me voy al terreno de las competencias profesionales ella tiene escenarios bien delimitados, la parte clínica, quirúrgica, la comunidad, la asistencial, la social, este tipo de carreras son más de tipo teórico y reflexivo, sin embargo, cuando uno ya entra en la acción sí tiene que hacer que ese ejercicio se vuelva relevante

Leticia (0:25:42h): Claro, tiene que, porque también la historia también puede hacerse mucho más contextual, aunque no haya nunca, porque claro, medicina sí tiene una tradición de ser más práctica y más contextual e historia por su naturaleza no,

Informante 16 (0:25:59h): Pero se tiene que generar

Leticia (0:26:01h): Entonces considera que el recorrido que tiene que hacer una y otra rama también son distintos

Informante 16 (0:26:07h): Todo va a depender de la función ejecutiva que uno pueda abordar, por ejemplo, si yo tengo una gran historia y termino siendo contratado como maestro de bachillerato, entonces el reto es hacer que ese estudiante de 15 o 16 años modifique su idea de la historia, está pensando en lectura y lectura y cuestionarios y fechas y no, hay que hacer que el jovencito también se proyecte

Leticia (0:26:32h): Y lo encuentre práctico

Informante 16 (0:26:34h): Yo fui maestro de preparatoria también y el tema con el que iniciaba yo era la etapa lítica, es una contextualización muy propia de México porque no empatamos con los momentos históricos de Europa, entonces no da, aquí se genera desde la historia de más de 40 mil años, entonces presentarle a un joven de 15 años la historia de hace más de 40 mil años de México es como

Leticia (0:27:02h): ¿cómo lo acepta?

Informante 16 (0:27:03h): Esto no tiene sentido, es aburrido, uno tiene que buscar, aquí es donde ayudan las competencias porque me dan ese punto de innovación, yo llegaba con los jovencitos y decía ¿cómo le entro para abordar este primer tema de los 40 mil años antes de que inicie México? Y entonces ahí es donde tiene que venir esta creatividad y yo les decía a ellos –Platiquenme dentro de su casa cuál es la

dieta alimentaria básica que tenemos, qué no puede faltar en la casa de un mexicano y lo primero es el maíz y o todo el derivado, entonces la tortilla es algo muy particular de nosotros los mexicanos, si tienes oportunidad de viajar a Sudamérica o Centroamérica la tortilla no tiene ese papel

Leticia (0:27:48h): Y en Europa no tienen ninguna presencia

Informante 16 (0:27:51h): Nada, pero para nosotros sí, es parte clave y hemos pensado que es en Mesoamérica donde se da esa domesticación del maíz y que son los pueblos mesoamericanos que van a promover toda esta cultura alimentaria, pero no, el maíz se empieza a domesticar desde hace como 25 mil años en México y se convierte en parte de una transformación de sociedades nómadas a sociedades sedentarias y que van a dar la pauta para el mundo mesoamericano y luego entro con otro elemento, pues fíjense jóvenes que cuando se han encontrado restos o fósiles de personas que habitaban en ese momento el territorio mexicano, algo que le llama mucho la atención al arqueólogo es que al encontrar las osamentas, eso no ocurre en ninguna parte del mundo, si es en territorio mexicano, lo que no desaparece es la dentadura, yo puedo encontrar una osamenta en África o en Asia y la osamenta los dientes desaparecen, pero en el caso si es territorio mexicano

Leticia (0:29:00h): ¿En la población mexicana no?

Informante 16 (0:29:02h): No y hay una explicación, es precisamente como el maíz se convierte en la base alimentaria de estas poblaciones, hay una riqueza de calcio en los huesos, un mexicano va a tener mucho calcio, entonces nos vamos a morir y la dentadura se va a quedar intacta, entonces empezamos con los chicos, ya ven, somos únicos los mexicanos, eso nos hace diferentes a todos, pero estudios recientes también nos están marcando, así jugando con ellos, yo veo esta parte

Leticia (0:29:34h): Creándoles un poco de...

Informante 16 (0:29:35h): Yo veo esta parte, pero la OMS da un reporte en este momento, la población mexicana es de las que está más expuesta a contraer la diabetes y se hace la combinación que tenemos del calcio y el maíz que hemos consumido y luego los alimentos que en este momento se generan, entonces la población mexicana estamos muy expuestos a contraer la diabetes y eso es algo característico, entonces es un elemento, entonces ¿esto a mí que me permite hacer? Que yo entro al aula y estoy abordando la etapa lítica, estamos hablando de los momentos, del origen de México, pero estoy ayudando a que ellos hagan una conexión, de lo contrario entonces no se va a generar el aprendizaje, a ver háganme una tablita sepárenme etapa lítica y díganme qué características tiene, el joven lo va a hacer, pero no va a tener sentido, entonces todos tienen la función ejecutiva nada más que hay que ser muy creativos, muy innovador dentro del aula si es que estamos ejerciendo la licencia

Leticia (0:30:41h): Y un poco también va con la personalidad del docente, supongo porque no todo el mundo tiene ese aliciente de bueno ¿ahora cómo le entro?

Informante 16 (0:30:53h): Sí de cómo enlazar y eso es lo propio, es la característica, de no hacer así no le veo mucho sentido y lo mismo si yo fuera un maestro de matemáticas tendría yo que encontrar la lógica para hacer que todo ese lenguaje fuera más práctico y un químico o un físico o un biólogo, un lingüística o un literato, un antropólogo o un filósofo, es que nos echemos asentado tanto en el contenido y por haber nacido en el siglo XX nosotros aguantamos porque así se nos educó, pero las nuevas generaciones no

Leticia (0:31:28h): Ya no, ya no te permiten, nosotros hemos tenido que reducir la carga de contenido de las asignaturas ahora con este modelo porque el alumnado no te aguanta más de 20 minutos escuchando tu rollo, tienes que intercambiar y tienes que estar variando actividades para que se mantengan activos, es

que como también se aburren antes, tienen tanta información y te dice; eso yo lo podría mirar aquí, paz que me cuentas esto a mí y vienen y te lo dicen así tan tranquilos

Informante 16 (0:32:00h): Tan directo y hay que convencerlos porque no podemos irnos así tan superficiales, ese es el impacto que se va generando. Sí las competencias es un marco muy interesante pero también muy exigente, por eso muchas veces uno opta por decir esto no sirve, es más trabajo porque hay que pensar mucho, hay que planear, pero es muy gratificante cuando uno entra en el aula

Leticia (0:32:26h): Y es verdad, ahora también se vuelca más todo en la predisposición del alumnado a aprender y realmente yo considero que tampoco tan complejo, lo que pasa es que es como haber dado un paso más hacia adelante, porque ahora ya no eres tú el que tiene el contenido, sino que el contenido está ahí, ahora cómo haces que ese contenido filtre ahí, ha pasado de nosotros tenerlo a tenerlo aquí, entonces cómo ser la máquina que pase, realmente es un cambio pero no creo que sea más complejo sino simplemente que hay que cambiar un poco, de mí ya no sale, sale de otro lado, entonces sí puede que en ese sentido fuera...

Informante 16 (0:33:09h): Sí, es una transformación es un giro de 180°, del punto a me voy al punto z y tengo que hacerlo porque si no va a ser muy poco gratificante seguir entrando al aula con estudiantes que van a estar cuestionando y lo vemos, cada vez más nos dicen ya no sé qué hacer, el estudiante está cada vez más y más exigente, más enojado, más indolente

Leticia (0:33:37h): Y más desmotivado también a mí en España pasa mucho eso, la gente está en la universidad, pero hay un descenso de población en la universidad, sobre todo en las públicas porque no le encuentran funcionalidad a los aprendizajes y las privadas como tienen sus bolsas de trabajo, ya como que procuran que el alumnado se forme para esa bolsa de trabajo, entonces claro, ya le ven una aplicabilidad a estudiar en la universidad porque bueno de ahí me van a formar para un trabajo y después tendré el trabajo tal, le dan prioridad al carácter integral, que no todo sea profesional pero fíjate el cambio que está habiendo, la transferencia que hay de la universidad pública a la universidad privada y la privada no es porque te de mejor conocimiento, sino porque te está dando un conocimiento más aplicado, más dirigido al desarrollo profesional y entonces pues la universidad también podría ser como muy académica y se ha quedado en ese plano todavía

Informante 16 (0:34:43h): Muy endogámica, muy encerrada, eso nos pasa aquí también

Leticia (0:34:48h): Y sí he notado que varios profesores también me lo han comentado, es que las universidades privadas están cogiendo mucho auge, pero por eso, porque formar ya para trayectoria profesional directa

Informante 16 (0:35:00h): ¿y en costos?

Leticia (0:35:01h): Es una diferencia enorme

Informante 16 (0:35:03h): Muy elevada, O sea no es fácil que un español acceda a una universidad privada?

Leticia (0:35:10h): ¿Sabes qué pasa? Que como una cosa que sí ha tenido la población española es que ha conseguido un ciudadano medio, ni muy rico ni muy pobre, sino un medio que trabaja, buscando las ayudas y tal sí podría alcanzar una privada porque sí hay mucha población que estudia en privada por eso, por ese nivel medio, también la población depende el sur es más joven que el norte y así y hay más universidades a lo mejor en el norte que en el sur, así va, pero normalmente acceder a una universidad

privada para los españoles todavía es caro, no es accesible, incluso la pública cuando no tienes beca ya también está muy cara

Informante 16 (0:35:53h): ¿La pública?

Leticia (0:35:54h): Sí tienen unas tasas de matrícula bastante caras, entonces ahora lo que se está trabajando precisamente es que se den más becas, incluso que pueda el alumnado pagar a plazos más, incluso hasta después de la carrera como se está haciendo en América, que se va acabando la carrera y cuando ya estás en el trabajo lo vas devolviendo el dinero

Informante 16 (0:36:21h): Y la educación básica cómo está con ustedes? Todavía la financia el gobierno?

Leticia (0:36:24h): Sí, esa totalmente es gratuita y obligatoria hasta los 16 años, ya el bachillerato no es obligatorio, pero hasta la [] todo niño está escolarizado, es más si no está escolarizado vienen los asuntos sociales y se lleva una atención a los padres y si a la segunda vez se ve que no están escolarizados se los quitan y los servicios sociales se encargan de toda la escolarización

Informante 16 (0:36:59h): Esa parte sí está cuidada

Leticia (0:37:00h): Está muy cuidada, es más está escolarizado el 90% o el 95% de los niños, es raro que encuentres un niño en la calle, muy raro y si se da se denuncia, lo denuncia cualquier persona, ya sea una ciudadano medio o incluso el policía mismo, incluso los profesores tienen la obligación de denunciar la no asistencia del niño, cuando pasan más de 3 días que no hay noticias se llama a servicios sociales y ellos se encargan de investigar qué está pasando, la enseñanza básica está muy asentada ya en el tema de la escolaridad

Informante 16 (0:37:43h): Entonces el problema empieza ya para el bachillerato y superior

Leticia (0:37:49h): Claro es que el bachillerato ya es opcional, si lo quieren estudiar, pero sí se asegura que la enseñanza básica hasta los 16 la tengan, hay algunos que no llegan a completarla y porque luego ya pasan los 16 y ya no te permiten estar más tiempo, creo que tienen una prórroga hasta los 18, pero a partir de los 18 si ya no has alcanzado la etapa básica, pues se terminan ahí sus estudios, luego tienen otras vías para seguir formándose, el acceso a los de 18, tienen acceso, pero algunos no lo terminan, la mayoría lo termina, pero algunos no, dependiendo de los contextos porque claro allá tenemos más colegios socio-deprimidos y entonces claro, el nivel de reprobación también es más alto que en otros y también en la ciudad

Informante 16 (0:38:50h): Entonces nosotros estamos con necesidades

Leticia (0:38:53h): Todos y te sientas sobre la mesa y las preocupaciones respecto a tu currículum son las mismas aquí y en Europa y en cualquier sitio, eso sí que me he dado cuenta que no pensé que tanta, quera era la misma preocupación, pero sí todo el mundo se está preguntando lo mismo de qué hacemos ahora con los chavales, los XXI que vienen con otra cabeza y con otro giro. Y respecto así volviendo un poquito a la entrevista, mira por ejemplo a lo de la rúbrica tú que ya lo has instrumentado y estás capacitando al profesorado o has capacitado ¿ellos cómo utilizan el tema de la rúbrica cuando se las enseñan? Para empezar ¿les resulta fácil su diseño?

Informante 16 (0:39:39h): El diseño de la rúbrica, el formato sí, cuando ya empezamos a redactar los indicadores de desempeño y se van marcando un alto desempeño al bajo desempeño, si es un problema la parte de redacción, ahí empieza el problema, esta parte yo le digo a ellos hay que estarla practicando, para

que el ejercicio se genere, ¿yo qué he observado con mis compañeros maestros? Tenemos una diferencia en la expresión oral, todo el tiempo estamos hablando, pero no nos hemos percatado que la expresión escrita se ha debilitado, es como si estuviéramos en una balanza, el 90% está muy fuerte en la expresión oral y el 10% en la expresión escrita, entonces yo sí me he percatado que en el caso de los colegas cuesta trabajo escribir, al momento de generar la rúbrica, nos necesitamos ir marcando los desempeños, en realidad sí se alcanzan, pero es con mucha aplicación, ejercitación o práctica del maestro para que pueda dominar la estructura térmica como la be metodológica y los referentes para interpretación

Leticia (0:41:00h): Entonces crees que un problema cuando tiene el profesorado cuando enseña la rúbrica es un poco entrar al novel por excelente y malo por llamarlo de alguna manera, pero es por un problema de reacción suyo de formación escrita o es más bien un problema de que no sabe cómo hacer más explícitas sus aprendizajes o los dos

Informante 16 (0:41:23h): Yo creo que son las dos y también el pensamiento, si hay que hacer que el maestro piense mucho, para entrar en competencias, para evaluar competencias hay que pensar mucho, porque esto no es tan fácil como que copio y pego, traite una plantilla que encuentres en la red de internet y pégala, porque no sirve, el maestro tiene que contextualizar, entonces más bien aquí las limitaciones serían lo que pienso y reflexiono y luego como hago que esa idea se aterrice a ese contexto dentro del aula, porque si fueran como que serían plantillas, haríamos 100 y copia la que quieras, pero no va a dar resultados, entonces esa como traducción o transferencia que tiene que hacer el maestro

Leticia (0:42:08h): Sí cuesta y qué ha supuesto por ejemplo para el maestro el hecho de tener que especificar mucho más lo que pretenden que aprendan los alumnos ¿qué impacto tiene el profesorado, que percepción tienes tú de ellos?

Informante 16 (0:42:23h): Cuando ya los maestros empiezan a dominar un sistema con sus instrumentos e evaluación, particularmente la rúbrica, ellos se empiezan a hacer conscientes y asumen una cultura muy narrativa y empiezan a contar, estoy viviendo esto en el aula, ya me di cuenta que Pedro tenía muchos problemas, por ejemplo para hacer tal procedimiento, la rúbrica ya me señaló a detalle dónde tengo que apostarle más para que la rúbrica funcione, me hago consciente dentro del aula y hago un diagnóstico, es lo que comentan y tengo un diagnóstico de mis alumnos que están avanzando, de mis alumnos que se estancaron y de los alumnos que no logran avanzar, tengo un grupo de 60, pero no todos van en el mismo nivel, entonces el instrumento de evaluación sí les va señalado a detalles, los mismos estudiantes también me comentan que les den más certeza o más calidad en lo que el maestro pide, a ver jóvenes vamos a trabajar un ensayo, vamos a trabajar una maqueta, estos son los lineamientos y así va a operar, entonces ya no es ponerle el 8, 7 o 10 de calificación por intuición, sino ya hay una precisión que le da más sentido profesional al maestros y al niño o al joven le da más certeza, porque ya no es pues vas bien o vas mal y ponte a estudiar, aquí hay un documento que te está señalando de lo que tú en qué estás avanzando y dónde vas

Leticia (0:43:55h): Y por ejemplo cuando utilizan las rúbricas que evalúan ellos más con rúbricas, para que lo emplean como por ejemplo si lo dirigen más a analizarlo una actividad de conocimientos o si son más las actitudes, o si lo integran ¿cómo crees tú?

Informante 16 (0:44:18h): Si nos fuéramos a la forma en que construyen la rúbrica yo lo veo más en habilidades y sobre todo como están reportando organizadores gráficos o esquemas, cuando esta un mapa conceptual, un mapa de flujo, yo veo que lo utilizan y lo recrean

Leticia (0:44:37h): Más detalle a la rúbrica

Informante 16 (0:44:39h): Sí, se va a más por la parte de la habilidad

Leticia (0:44:42h): Y, por ejemplo, cree que las rúbricas tienen todavía un concepto muy acotado, en este caso sobre las habilidades cree que la rúbrica podría expandirse a la actitud, incluso

Informante 16 (0:45:00h): Sí, sobre todo maestros que toman en cuenta la parte de la actitud, los que están en la parte histórica social, humanidades sobre todo cuando por ejemplo incorporan los debates, mesas redondas, los foros y entonces la rúbrica se vuelve muy útil sobre todo si se lo llevan a la escala de estimación o de actitud que va marcando con la rúbrica participación, compromiso, asertividad

Leticia (0:45:30h): ¿Ellos hacen rúbrica de esto? Por ejemplo, hacen un debate y tienen una rúbrica donde van valorando participación del grupo, e iniciativa

Informante 16 (0:45:40h): Y se la entregan al mismo estudiante

Leticia (0:45:41h): Se la entregan antes

Informante 16 (0:45:42h): Antes de que empiece el proceso

Leticia (0:45:43h): Antes de la actividad y todo

Informante 16 (0:45:46h): No es de haz el ejercicio y ya después te digo, antes de que empiece la actividad así sea el debate esos son los indicadores del desempeño y van a ser los puntos para hacer la evaluación

Leticia (0:46:00h): ¿Y la percepción que tiene usted a nivel de universidad de los colegas que tú conoces si ellos utilizan rúbricas, también lo utilizan así? Qué percepción tienes del uso de rúbricas de los poquitos que la usan

Informante 16 (0:46:13h): Los poquitos que la usan yo creo que se van en conocimientos y habilidades, actitud no y son muy pocos a los que les he visto este ejercicio, no sé, de 150 maestros que hay en la facultad, me alcanzarían mis dedos para numerar los que trabajan con rúbricas, no es algo muy cotidiano, de hecho, te estoy narrando mucho de lo que veo con los maestros en básica y media superior para evaluar competencias, nosotros estamos

Leticia (0:46:51h): En otro plano

Informante 16 (0:46:52h): Yo sí lo incorporo, yo doy clases en posgrado y sí se incorporan

Leticia (0:46:54h): Y por ejemplo en tu caso, por ejemplo, de tus colegas, tenéis rúbricas por ejemplo para evaluar competencias genéricas y específicas

Informante 16 (0:47:03h): Sí

Leticia (0:47:04h): O las tenéis juntas en una misma rúbrica

Informante 16 (0:47:06h): No, se evalúa competencia genérica y homotecia disciplinar

Leticia (0:47:11h): Y cuáles son las competencias genéricas a las que tu das prioridad

Informante 16 (0:47:15h): En el caso de licenciatura y maestría trabajo la expresión oral y escrita, el pensamiento crítico, el aprendizaje autónomo y el trabajo colaborativo, lo genérico, ya después entro al

terreno específico de la carrera, pero sí se hace una separación ente una y otra, sí sino entonces no sale nada, estaría en manos de un híbrido, algo que no sea muy claro para mi

Leticia (0:47:44h): Y crees que hay competencias que por su naturaleza se trabaja menos porque cuesta más evidenciarlas, por ejemplo, en el caso de la creatividad que es una competencia que está saliendo mucho e incluso el carácter innovador del estudiante, cómo crees que está el estado de la evaluación de ese tipo de homotecias o por lo menos aquí, yo sé que aquí en la universidad no, pero ¿cómo lo acogen los profesores que tú has capacitado?

Informante 16 (0:48:11h): Estamos en transición, las rúbricas tienen ya un buen abordaje en la parte del conocimiento y en el aspecto de la habilidad, se está trabajando, se está transitando para entrar a la parte de la actitud, por ejemplo, la actividad, pero más que habilidad más como actitud, la innovación más que habilidad más como actitud, empezar a diseñarla o a mapearla

Leticia (0:48:38h): Y crees que la rúbrica puede abordar este tipo de conocimientos?

Informante 16 (0:48:42h): Sí ayuda para meternos a la actitud, sí requiere más reflexión y más precisión de lo que se quiere, ya aquí no es medir, sino más bien es valorar el desempeño que se alcanza, sí la rúbrica es un instrumento relevante

Leticia (0:49:00h): Y hablando de... ¿cómo consideras el uso de otros instrumentos de evaluación unido a la rúbrica, crees que son necesarios, o que la rúbrica se vale por sí misma?

Informante 16 (0:49:17h): No, necesitamos incorporar más instrumentos, porque así como hay ambientes de aprendizaje, estrategia didácticas, hay todo un listado de competencias que teníamos que estar abordando y se tiene que contextualizar la evaluación, también se tiene que contextualizar, hay momentos clave donde la rúbrica es pieza clave, pero en otros casos ayuda por ejemplo una lista de cotejo, de verificación, anecdótico, diario de clase, escala de estimación, qué otra cosa, un registro descriptivo, todo va a depender de lo que uno esté implementando, pero si quiero formalizar conocimiento y actitud, análisis de desempeño ahí la rúbrica sí se vuelve trascendente

Leticia (0:50:07h): O sea que claro tomando en cuenta las 4 partes que me has dicho en el análisis de desempleo sobre todo donde más se usa la rúbrica?

Informante 16 (0:50:14h): Sí porque si yo hago una técnica de evaluación basada en la observación, ahí la rúbrica no va a ayudar mucho, ahí me ayuda más una guía de observación, una escala de estimación o un diario de clase, un registro anecdótico, va a depender de lo que yo en el aula este movilizand

Leticia (0:50:35h): Claro y por ejemplo en tu caso o en el caso de los colegas que han implementado un poco más el modelo, por ejemplo, la evaluación, de coevaluación de autoevaluación qué opinas de hacer uso de ellos o lo tenéis un poco más

Informante 16 (0:50:53h): Sí, también en la dinámica de que no sea el maestro el que todo el tiempo lleve la voz cantante, sí se vuelve importante incorporar otro tipo de medios o formas para hacer la evaluación

Leticia (0:51:10h): Y lo tienes en cuenta, lo contabilizas como % en la nota, por ejemplo, la autoevaluación del alumno?

Informante 16 (0:51:17h): Sí, sí se da, por ejemplo este viernes voy a evaluar a los compañeros de posgrado, es un curso de gestión estratégica y entonces ellos hicieron un proyecto de gestión pedagógica

en el aula, lo hicieron en equipo, pero luego vienen las sorpresas en el equipo porque aunque somos adultos se da y entonces viene un proceso de autoevaluación donde ellos llegan conmigo y son 3 participantes, entonces ya les informé la semana pasada que en función del documento que me presenten ahí voy a manejar una rúbrica pero tienen que exponer, entonces terminando mi rúbrica y la exposición de ellos de los 3, ustedes se organizan, yo les dije que les puedo dar como máximo 30 puntos, pero yo no doy la calificación, ellos se van a autoevaluar, entonces a partir de desempeño que ellos me marquen puedo decir tienen 26 puntos, 27 puntos, entonces son 3 personas reparte,

Leticia (0:52:19h): O sea como que consensuáis la evaluación

Informante 16 (0:52:20h): Ellos se van porque si yo les di 27 o 26 puntos qué implicó que uno tiene 9 y otro 8 y otro 8, aquí en México la escala de autoevaluación la más alta es 10, 10 es excelente, por eso dije 30 puntos, si yo les doy 26, les da un 9 un muy bien y les di dos 9 muy bien y un 8 bien, ellos se van y ya definen a partir del trabajo que hicieron y lo que cada quién se comprometió porque el que le murió el tiempo va a decir yo sí quiero el 10 y el que trabajó poquito va a decir pues no puedo pedir más y ellos regresan, yo tengo 10, yo 9 y yo 8

Leticia (0:53:01h): O sea que ellos se la dan, ellos son los que realmente se evalúan su conocimiento y por ejemplo en el diseño de rúbricas consensuas también el diseño con ellos, es decir, por ejemplo, si tú has puesto un indicador y dices bueno, pues este indicador vale 10% los alumnos tienen voz para decir pues mira ese 10% no consideramos, debería valer más porque nos cuesta más o para nosotros implica más trabajo

Informante 16 (0:53:30h): Mira este es el curso de Gestión y esta antología se les entrega el primer día de clase y viene todo el contenido y se hace una agenda de todo lo que estamos abordando, nos vamos a ver el 3 de junio, no es cierto, es el 10 de junio, este viernes vamos por el cierre, les voy a dar su calificación, aquí se marcan los rasgos y de todo el documento que se les entrega el primer día viene la rúbrica para evaluar desde el trabajo final

Leticia (0:54:06h): ¿Entonces tú consensuas con ellos, de primero tú diseñas la rúbrica y después, por ejemplo, vi que por ejemplo que aquí dijeran ellos pues mira vamos a incluir un apartado que ponga innovación del proyecto porque consideramos que cada uno tiene su creatividad, tú lo incluirías en este caso?

Informante 16 (0:54:27h): Sí de hecho el primer día como es encuadre se hacen los ajustes, se llega a los acuerdos y ahí se marca, lo que sí nunca hago es que sobre la marcha yo cambie las reglas del juego

Leticia (0:54:39h): ¿No? No vas modificando por ejemplo la rúbrica?

Informante 16 (0:54:45h): Se modifica el contenido, pero no los % que ya están acordados, si te dijera que el grupo va lento y no quiere trabajar entonces ahí les van 3 exámenes, si no lo numeré desde el primer día se incorpora, O sea lo que se marca el primer día sí se termina el último y no es de que sobre la marcha se me ocurra

Leticia (0:55:05h): Tiene que estar estipulado

Informante 16 (0:55:06h): Ellos lo ven y si se acercan, que me digan más puntos aquí, menos aquí y agregamos tal aspecto porque es el diálogo que tiene que generar

Leticia (0:55:16h): Y ¿usías esto para todo el proceso?

Informante 16 (0:55:19h): No, hay varias, este es para el proceso final porque es el proceso dado de todo

Leticia (0:55:26h): Y entonces como que la rúbrica es para llegar al final

Informante 16 (0:55:31h): Hay rúbricas, listas de cotejo, hay guía de verificación, hubo guía de observación también, hubo varios instrumentos, pero para ya el desempeño y para asignar la nota es la rúbrica, es la que me da más certeza de la nota que les doy y si te comento que está ya llevo incorporándolo aquí en maestría como 5 años y ya la gente se va más tranquila porque hace como 5 años ya veía que ni se iban tan convencidos si les ponía un 10 o un 9 u 8

Leticia (0:56:05h): No sabían muy bien porque

Informante 16 (0:56:07h): Sí tenía yo los elementos, pero eran como empíricos, entonces ni quedaban ellos convencidos ni yo mismo quedaba convencido, dije no puede estar operando así, además estoy formando maestros, necesito que ellos también aprendan esto, hay que ejemplificar sino no da resultado

Leticia (0:56:22h): Y por ejemplo que ventajas encuentras tú más a la rúbrica, así como de decir, esto para mi es la mayor ventaja de la rúbrica

Informante 16 (0:56:36h): me permite verificar los desempeños de mis estudiantes en formación y verifico lo que aprendieron y lo que no se aprendió y además para ellos también va el aprendizaje y la corteja que movilicé en ellos competencias para la vida, son críticos, son creativos, son innovadores, autónomos, trabajan en equipo, son responsables, este ejercicio que va a pasar el viernes es fuerte pero los regreso la responsabilidad y es otra forma de romper con esas evaluaciones lineales de que el maestro es el dueño de la evaluación,

Leticia (0:57:14h): Y la retroalimentación que opinan los alumnos de eso, tienes grupos numerosos o grupos pequeños?

Informante 16 (0:57:23h): No, en posgrado son grupos de 11 o 10 personas

Leticia (0:57:27h): Y notas por ejemplo la diferencia cuando aplicas la rúbrica a un grupo grande o a un grupo pequeño

Informante 16 (0:57:30h): Sí, en licenciatura he llegado hasta tener 40 estudiantes, pero da orden

Leticia (0:57:38h): También se puede Es que claro muchos me dicen ya dependiendo de si tengo 50 alumnos en el aula, pues cómo hago un trabajo tan individualizado con ellos de rúbricas y cómo lo retroalimento a los 50 y tal

Informante 16 (0:57:53h): Es que hay dos momentos, si yo estoy dando una clase es imposible evaluar a 40 o 50, pero si tengo que hacer una recuperación grupal y a manera de plenaria rescatar dos o tres trabajos que podamos socializar y donde se hagan comentarios, termina la clase, me llevo todos los materiales con la calma del instrumento me siento y voy evaluando para poder regresar es que hay dos momentos para evaluar y eso sí también lo pregunta el maestro ¿cómo le hago para evaluar a 50 si nada más tengo 50 minutos de clase? Es que no vas a evaluar a todo el grupo, es en una plenaria tú vas a recupera dos o 3 evidencias, las vas a exponer, se va hacia los comentarios, vas a hacer las precisiones y ya con calma tú después te vas con tus productos a revisar y ¿dónde está la equidad? Porque muchos me han dicho, la equidad está en la forma desde tu libertad de cátedra tú vas movilizand la participación de estudiantes, si un curso dura 35 sesiones y tienes 50 alumnos pues en esas 35 sesiones hay que hacer que

vayan hablando de 2 o 3 o 4, todos van a tener un micrófono y tú vas viendo lo que sabes, aquí es lo que tú mencionabas, ser creativo y muy estratégico en la parte del aula y sí se puede

Leticia (0:59:09h): Y te han llegado a preguntar alguna vez si ¿maestra y cómo sé cuándo he alcanzado la competencia del trabajo grupal, en qué momento puedo yo evidenciar ah pues sí saben trabajar en equipo Si se va a desarrollar a lo largo del curso,

Informante 16 (0:59:36h): ¿No por eso nosotros marcamos desempeños, O sea si mi meta es llegar al trabajo en equipo a ver cuántos desempeños he trabajado a lo largo de un curso y esos desempeños cómo los compruebo? Pues con el instrumento de evaluación, se ha conseguido o no se ha conseguido. Sí se puede, nada más es...

Leticia (0:59:55h): Sí es que a veces a mí también me entran las dudas y digo ay pues no sé, luego preguntan y me imagino que con el instrumento te puedes basar y ya

Informante 16 (1:00:08h): Sí es que aquí no podemos masificar, hay que pensar en un trabajo más de calidad y entonces mi práctica tiene que ser muy selectiva, tengo que planear, si yo planeo entro al aula y sé para dónde va el camino, si no planeo entonces entro al aire, como de adivino, entré y a ver qué sale, entré respirando y a lo mejor salgo sin respirar o entré con la cara limpia y salí golpeado o mojado o qué se yo, que es parte del divorcio, se tiene que señalar, se trabaja mucho al principio, es mucho trabajo para hacer planeación y para hacer un instrumento de evaluación la primera vez pero se entra al aula se disfruta y si yo voy haciendo esos ejercicios, por ejemplo yo estos cursos los voy armando, si ya hay una planeación trabajé mucho la primera vez, la segunda qué haces, pues vas quitando lo que no te dio resultado, en la tercera vas mejorando, ya un curso en la tercera, cuarta o quinta ya lo estás dominando y ya no hay que estar preparando tanto

Leticia (1:01:14h): Y te has visto en la necesidad de ir cambiando las rúbricas?

Informante 16 (1:01:17h): Sí, por los contextos, como cambia una actividad, ves lecturas, enfoques, pero no se cambia todo el curso de golpe, sino que uno va mediando, va actualizando, hay ocasiones en que uno entra al aula y ya ni siquiera hay que preparar la clase porque ya la dominas

Leticia (1:01:38h): ¿Y alguna vez has usado un indicador en la rúbrica y has dicho uy pues este indicador no funciona o el alumnado no le entiende, pero no se alcanza, te has visto en la necesidad de ir modificando?

Informante 16 (1:01:50h): Sí, porque hay grupos que sólo usaban, no sé cómo un contexto particular, hay grupos donde tú trabajas con ellos y dices ay que bonito grupo y entras a otro y dices qué pasa aquí, pero se ve que es lo colectivo, qué hace uno, se ajusta, el ajuste estratégico, cambias un contenido, vemos otra actividad, el instrumento le baja uno

Leticia (1:02:16h): ¿Y ellos más o menos te van diciendo cuando tienen problemas con el desempeño de la rúbrica, te van diciendo, mira aquí me he quedado ciscada y no alcanzo y los profesores que tú capacitas ellos, por ejemplo, te hablan un poco de cómo les está funcionando la rúbrica y tal y cuáles son los mayores problemas que te hablan?

Informante 16 (1:02:46h): La rúbrica si se copia y se pega sin contextualizar no funciona y ellos ya se han percatado que deben contextualizar, el caso de México es de mucha polarización, estás aquí en Puebla y te puedes presentar a una escuela secundaria por ejemplo con alto nivel socioeconómico y estar en una ciudad de Puebla y presentarte en la zona con mayor marginación, O sea los polos y en la misma ciudad y

ya por marginación entendemos ya ni siquiera la pobreza, porque en la pobreza tienes la esperanza de que en algún momento vas a salir de ahí, ya la marginación es estarte excluyendo, jóvenes que tienen que ir y vender chicles, limpiar parabrisas para poder llegar a veces a la escuela o trasládase a una zona rural donde hay que levantarse a la 3 de la mañana para que empiece a trabajar en el campo

Leticia (1:03:49h): Para que empiece a trabajar y pueda incluso después ir a la escuela

Informante 16 (1:03:54h): Exacto, ya cuando llega aquí a las 8 de la mañana ya está reventado, 2 de la tarde ya que va a querer aprender, entonces el maestro tiene claro que la rúbrica se vuelve importante si la contextualizamos y la tiene que ajustar, no es un modelo, no sé cómo un estándar de una blusa, es la talla y es el estándar y todos nos lo ponemos y ya quedó, más bien aquí la rúbrica yo diría no es como ir una tienda comercial y comprarme un pantalón, la rúbrica es como ir con el sastre y voy a pedirme un pantalón pero a mi medida, esa es la rúbrica, no se puede copiar y pegar porque no va a funcionar

Leticia (1:04:33h): Y a parte de la contextualización ¿le ves algún inconveniente a la rúbrica, algunas así que te comenten que la rúbrica tal? Y sí puede que tenga algunas limitaciones ¿tú ves alguna limitación en la rúbrica?

Informante 16 (1:04:49h): No

Leticia (1:04:52h): Pues mira, te comparto por ejemplo, hay profesores que me dicen, a veces me limita un poco porque le apuesto tanto en el contenido, no pues qué entiendo yo por creatividad, qué entiendo yo por innovación y tal y a lo mejor ellos tienen otro concepto de creatividad e innovación y claro a veces se ajustan ellos tanto al mío que pierden su propia identidad de lo que ellos a lo mejor hubieran querido desarrollar y a veces hasta sé qué pues podrían haber desarrollado más pero como le he acotado hasta aquí ya no me ha seguido desarrollando más, entonces sí veo que a veces limita el conocimiento

Informante 16 (1:05:35h): Bueno lo limitaría si fuera una rúbrica que voy a implantar de la misma forma durante todo un curso, sí porque si yo pongo creatividad porque va a llevar niveles, entonces no es lo mismo hablar de la creatividad del primer mes, el segundo, tercero o cuarto, si yo voy incrementando los desempeños, esa creatividad se va elevando, pero si es la misma en el mes 1, 2, 3 y 4 aquí no es que la rúbrica esté limitada, es más bien que yo docente no estoy teniendo esa visión

Leticia (1:06:11h): De progreso

Informante 16 (1:06:15h): Sí, yo creo que la rúbrica como instrumento está bastante logrado, cuidado, no, aquí más bien somos nosotros los que tenemos que hacer que avance, por eso yo hablo mucho desde el contexto, la creatividad desde el contexto del estudiante, no me vayas a copiar una definición del libro o de internet porque quizá eso está totalmente alejado de lo que tú estás esperando, es ir viendo esa evaluación que vas señalando

Leticia (1:06:40h): Y por ejemplo también me dicen que a veces es difícil aplicarlo grupos numerosos, porque claro, no pueden individualizar tanto, en España a veces tenemos grupos de 70 y divididos en dos grupos tenemos hasta 120 alumnos ¿cómo hago yo rúbricas para 120, ¿cómo lo abarco? En ese sentido tú ¿qué opinas?

Informante 16 (1:07:06h): Es que vuelvo a repetir, la evaluación no se puede hacer dentro del aula, no dentro de la formalidad, hay que leer y detallar

Leticia (1:07:15h): Pero en casa cómo evalúas a 120?

Informante 16 (1:07:17h): Es que se tiene que leer, por eso el maestro cuando yo hablo de la parte de claridad ya no podemos estar en esas prácticas antiguas de a ver, niños tráiganme un ensayo, si tengo 120 alumnos y les pido de a 10 cuartillas, me están saliendo como 1200 hojas ¿cuándo las voy a leer? Van a pasar 8 días y no va a dar el resultado que yo espero y en esa dinámica yo qué tendría que hacer, yo mismo no me puedo hacer el mal, tengo una saturación de estudiantes y me pongo a pedir 50 mil productos, pues yo mismo me estoy reventando, entonces normalmente más bien aquí hay que optar por esas evidencias que yo pueda dominar como maestro, que yo pueda evaluar y que a mí me permitan tener respuesta, te voy a platicar una experiencia que tuvimos aquí en el colegio de historia, jóvenes de 22 o 23 y te retan y un día dando una clase didáctica de la historia y en esta dinámica de transformemos la práctica porque si no esto no va a cambiar, ya los que estamos aquí sentados tenemos vicios, pero ustedes que se están formando aprendan nuevas herramientas y un chico me dijo, oiga pero yo estoy en desacuerdo, usted nos habla de maestros con compromiso, profesionales, innovadores y creativos, pero yo los maestros que veo son totalmente tradicionales, se lo voy a demostrar, así un jovencito, a ver dime cómo está esto, pues fíjese que llego a un curso, termino, el maestro tiene fama de ser exigente y todos le tenemos miedo, pero ya me di cuenta que el no lee, entonces nos pidió un ensayo como de 40 cuartillas a cada quién y por lo menos como 50 citas, éramos con 25 y todos mis compañeros temblando y yo les dije, a ver hagamos una apuesta, cuando apuestan, voy a hacer su ensayo de 40 cuartillas y a la mitad del ensayo le voy a mentar la madre y van a ver como el maestro ni cuanta se da y me va a poner de calificación 10, todos sus compañeros pues asustados, decían cómo, no se va a dar cuenta, no se va a dar cuenta, pues sí 40 cuartillas eran como 30 estudiantes, otras 1200 hojas, necesitas como 8 días y estar leyendo de 8 de la mañana a 8 de la noche humanamente no es posible

Leticia (1:10:38h): No es viable

Informante 16 (1:10:39h): No lo puede uno hacer, necesitas estar abocado a eso y entre tanto leer te vas a ciclar y ya ni ves, pues que llega el día de los resultados, le da su trabajo a cada uno y a este compañero le pone 10, grandote y todavía le dice felicidades, tienes todas las posibilidades de ser un excelente historiador, se retira el maestro y todos los compañeros ¿qué pasó? Entonces cuando el alumno te lo está diciendo ya viste esa parte pues no lo tienes que hacer, nada más te incorporas en la práctica docente entonces dices ¿ahora qué hago, le digo al colega, si le digo se vaya a enojar y si no le digo siguen los problemas? Entonces yo creo que los docentes necesitamos hacer un alto, reflexionar sobre lo que los alumnos realmente tienen que estarme demostrando como desempeño y estar en esa posibilidad de evaluar, no de calificar, porque si el maestro sigue en ese criterio de calificar y quiere incorporar una rúbrica, por eso es que es imposible, si es que una cosa es, o un elemento es trabajar competencias para enseñar y que aprendan y otra es evaluar y si enseñar y cambiar las competencias está bastante intenso, cambiar la cultura de la calificación o la medición a la evaluación eso todavía está fuerte, por eso cuando si tú estás haciendo las entrevistas tienes que hacer esa distinción, de qué me está hablando este maestro, de una cultura de evaluación o de calificación

Leticia (1:12:23h): Claro, es que eso me pasa porque mucho utilizan la rúbrica, pero lo único que ellos hacen es el número que le da y tú dices pues 3 más 5 más 8

Informante 16 (1:12:36h): Sí es el número

Leticia (1:12:38h): Un 8 y ya entonces al final la rúbrica no se convierte en ningún instrumentos de competencias sino en otro instrumento calificador y a veces ya dices es que ya hay un cambio de concesión de cultura evaluativa, ya no es solo la herramienta, es que a veces parece que la herramienta por sí sola ya te da ese cambio al modelo por competencias y es una transformación más en el pensamiento del docente, entonces tú dices bueno pues es ahondar porque mira, en mi universidad hay un

profesor que da muy fuerte el tema de la investigación por rúbricas y tiene muchísimas rúbricas, incluso ha creado un banco de rúbricas, pero luego tú ves esa rúbrica y él no sabe la calidad de sus rúbricas, no sabes el contexto en el que se aplican ni cómo las aplican, entonces yo digo bueno el valor pedagógico de la rúbrica cómo se hace, lo investiga, entonces a lo mejor yo puse, la parte que me inspiró al desarrollo de esta investigación porque sí veo muchas investigaciones de este calibre pero sólo a nivel técnico, O sea cómo las aplican pero no el resultado ni el proceso de esa aplicación entonces pues eso es lo que un poco me voy reencontrando, que sí es verdad que en España sí hay muchos profesores que sí revisan rúbricas, pero no las utilizan así, incluso a veces las cogen y ya las aplican y sí o las diseñan así muy globales tampoco, entiendo que hay veces que hay que hacerlas globales porque a lo mejor la materia lo permite, pero cuando ya las hacen globales como para pasar el expediente, ya hice mi rúbrica como me pidieron y ya

Informante 16 (1:14:24h): No

Leticia (1:14:25h): Entonces sí que me encuentro mucha variedad de todo y aquí en México también la he encontrado

Informante 16 (1:14:32h): Claro, cómo cada quién lo aborda

Leticia (1:14:33h): Sí, como quién lo entiende porque el uso de la rúbrica también va con su concesión de evaluación y eso a veces yo creo que en los cursos de capacitación porque pasa mucho, se enseña el instrumento, pero no se enseña el contexto que tiene detrás

Informante 16 (1:14:53h): Hay que integrarlo

Leticia (1:14:54h): Pues sí que bueno, no creo que me haya dejado más nada y creo que me has ido contando más o menos todo, me he ido saltando un poco, perdona si a veces te he cortado y bueno yo creo que por mi parte pues muchas gracias por tu tiempo ha sido una hora 15 minutos, pero ha sido de verdad muy ilustrador incluso hay detalles que me han movido por dentro

Informante 16 (1:15:27h): Mira que bien

Transcripción. Entrevista Informante 17

Ciudad de México, jueves 9 de Junio de 2016

Leticia (0:00:00h): Sí ya, continúe

Informante 17 (0:00:06h): Entonces en la etapa del diseño curricular, los alumnos llegan a establecer los modelos de sesión, a qué me refiero como gestión, ellos diseñan, describe como se tiene que instrumentar el modelo o el proyecto curricular que está diseñando de principio a fin

Leticia (0:00:31h): O sea la asignatura el objetivo que tiene es que ellos diseñen una planeación curricular

Informante 17 (0:00:36h): Uno que diseñen un proyecto curricular, dos que diseñe todo lo que es el método de gestión para instrumentar el proyecto curricular, medicina y tres que evalúen en el plano curricular los resultados del proyecto curricular como lo ven porque no hacemos

Leticia (0:01:05h): No lo aplican

Informante 17 (0:01:06h): No lo aplicamos como tal y no vamos a tener un resultado real sin simplemente evalúa el planteamiento, entonces son los puntos centrales que abarcamos nosotros en él, es un curso de un año, entonces en el primer semestre trabajamos con la parte teórica, contextual, entienden todo lo hacen a nivel nacional o hasta institucional y la conceptualización y la misión y la visión de la institución, O sea todo lo que es el concepto, los conceptos que implican el diseño curricular y en el segundo semestre llevamos a cabo de transición de la construcción de la propuesta curricular partiendo del modelo pedagógico bajando al modelos académica propiamente que es el diseño curricular y haciendo trabajo de campo que nosotros tomamos nada más como punto de referencia, opinión de empleadores, opinión de egresados y hacemos algo que hemos dado a llamar las guías que son las tendencias para nosotros que es un análisis que los alumnos hacen en las regiones de los planes curriculares de las diferentes regiones del mundo donde se instrumenta el proyecto curricular que ellos están pretendiendo diseñar o parecido, O sea para obtener una referencia de lo que se está haciendo en otras partes del mundo

Leticia (0:02:56h): Sí, para apoyarse uno

Informante 17 (0:02:57h): Para apoyarse en su propuesta y fundamentalmente se analiza obviamente México, Panamá, entonces está la forma en que trabajamos y la otra parte es la evaluación ya del modelo de gestión que ellos diseñan, la evaluación la planteamos como una evaluación mixta de contenidos materia por materia y del grupo de materia haciendo cortes en la formación del estudiante, grupo de materias que confirman o configuran le dan vida a la competencia, al desarrollo de la competencia, entonces nosotros a eso le llamamos una evaluación mixta porque uno lo tiene que hacer, los profesores que imparten cada una de las materias que se ven comprometidas con el desarrollo de la competencia y la otra parte la tienen que realizar el colectivo de profesores que están involucrados en el desarrollo de la competencia

Leticia (0:04:02h): De la competencia de qué, que no me...

Informante 17 (0:04:06h): Las competencias que se desarrollan en el caso nuestro a nivel profesional en educación superior, la maestría es en educación superior, hablo concreto de competencias profesionales que son específicas, las básicas como se perfilan para apoyar a las específicas

Leticia (0:04:28h): O sea son las competencias que tiene que alcanzar el estudiante que diseña la planeación

Informante 17 (0:04:35h): El estudiante es lo que tiene que alcanzar el estudiante en el transcurso de su paso por el programa que están diseñando los estudiantes para ingresar como profesional en

Leticia (0:04:49h): Ok, ahora bien, no tenía el matiz de base y respecto por ejemplo cuando se ha planteado que tipo de competencias tiene que alcanzar el alumnado se ha hecho una distinción entre competencias específicas y genéricas

Informante 17 (0:05:10h): Sí, por supuesto, tenemos una distinción entre competencias específicas, hacemos unas genéricas, transversales, si son para nivel de capacitación, para el trabajo, etc., todas las clasificaciones que existen hoy día de las competencias, cada una tiene su especificidad y de esa manera ellos lo plantean a través del perfil de trabajo y de las materias y de los contenidos, perfilan los objetivos para poder concretar la competencia o el desarrollo de la competencia a través del paso por las materias

Leticia (0:05:49h): y la evaluación de esas competencias genéricas o ya se incluyen como en el desarrollo de las específicas

Informante 17 (0:06:08h): No, planteamos nosotros el abordaje de competencias genéricas, si te refieres a las que tienen los estudiantes que egresan del nivel medio superior, esas las evalúa aquí en la institución y en la mayoría de las instituciones, por lo menos en Puebla al momento del ingreso de los estudiantes al nivel superior, entonces se supone que ya los alumnos tienen esa base

Leticia (0:06:32h): ¿Esas competencias genéricas, es que luego no se retoman durante la titulación?

Informante 17 (0:06:36h): No, sí, no durante la titulación, bueno nosotros le llamamos durante el proceso de formación del estudiante, porque ese proceso de formación del estudiante tiene un piso y nosotros partimos del piso, obvio, de que los estudiantes ya desarrollaron todas estas competencias y que

Leticia (0:06:55h): Que ya vienen de la prepa

Informante 17 (0:06:57h): Que vienen de la prepa y que ya vienen con todas esas competencias desarrolladas a veces estas competencias muchas de las veces, ahorita te muestro un ejemplo, estas competencias se tienen que perfilar, se tienen que como que las vas puliendo para que el estudiante apoye en la formación específica del profesional y apoyen el desarrollo de las competencias específicas profesionales que tienen que desarrollar el estudiante en su paso por el proceso de formación del programa en el que está inscrito

Leticia (0:07:37h): Cómo perfila el profesorado esas competencias genéricas, cómo las va a medir

Informante 17 (0:07:40h): Te pongo un ejemplo, cuál será, la competencia lectora

Leticia (0:07:58h): la comunicación oral o escrita o la de lectura

Informante 17 (0:08:01h): La de lectura, comprensión lectora, bueno los chicos ya tienen que venir con el desarrollo de esta competencia ¿cómo la perfilamos? Que es lo que yo te digo, que la llevamos al campo

donde se está desarrollando el profesional, entonces las lecturas ya no serán de cultura en general, sino empiezan a ser la específica de la disciplina en la que se está formando el profesional con base en el objetivo del proyecto curricular que va a cursar

Leticia (0:08:44h): Y respecto al perfil de las competencias a como se perfilan, cuáles son las competencias que ustedes le dan más importancia en el desarrollo, cuáles de la selección que tienen a lo mejor cuáles son las que se trabajan más o cuáles cree que son más vitales para el desempeño profesional

Informante 17 (0:09:10h): Bueno si me dices que, para el desempeño profesional, te contesto de inmediato las profesionales, las que te van a servir para demostrar que eres ingeniero, y para demostrar para demostrar que eres médico

Leticia (0:09:24h): De las genéricas

Informante 17 (0:09:25h): De las genéricas todas las que necesitas que te apoyen porque fíjate que uno de los grandes problemas es que precisamente muchas de las competencias genéricas como que se denuncian en la educación superior y quedan al margen y toda esa información que los alumnos tienen de la preparatoria que debiera seguirse cultivando, quedan en el aire y entonces pues hacen burros con orejeras porque solamente son especialistas en y eso es todo lo que saben, entonces bueno, hoy en día se están volteando más los ojos para saber qué es lo que está pasando aquí para tratar de llevar a los estudiantes hacia una formación más integral, pero bueno esta es la idea del desarrollo de los egresados que hacemos ahora, las específicas claro son las centrales, ahora dentro del diseño del programa o de la propuesta curricular puede haber incluso dentro de esas específicas competencias transversales, aquellas que atraviesan todo el proyecto curricular y que forman, son la columna vertebral de la formación del estudiante, pues esas tienen muchísimo importancia en el cuidado, en la forma del trabajo, etc.,

Leticia (0:148h): Y por ejemplo competencias como la creatividad, la innovación

Informante 17 (0:10:53h): Todo eso tiene que ir inmerso dentro de cada una de... eso tiene que ir inmerso en el desarrollo de cada una de las competencias, fíjate que yo trato de evitar que haya una competencia de innovación, un apartado de creatividad, un apartado de... no puede ser así yo digo, tiene que estar inmerso en el desarrollo de cada una de las competencias, utilizando la parte el % mucho o poco que requieran de todas estas competencias que a veces las vemos como algo muy específico, hoy en día todo el mundo habla de innovación y lo refieren solamente a TICS, porque innovación es despertar la creatividad del estudiante y pensar más allá hasta para hacer un poema, y no necesitan más que una máquina de escribir, este es el tipo de competencias que yo llevo a pensar en imaginaria y a desarrollar en la construcción de su proyecto curricular

Leticia (0:11:57h): Lo que pasa es que por ejemplo mi estudio abarca un poco la preocupación de como el profesorado obtiene evidencias de esas competencias que son transversales que se suponen que sí están integradas en las específicas, pero luego no hay evidencia de a lo mejor del nivel de innovación que adquiere un alumnado o si el alumnado ha desarrollado su creatividad a lo largo del o si el alumnado ha adquirido mucha más iniciativa en el desarrollo

Informante 17 (0:12:27h): Ahí es donde Leticia, yo creo que esta idea de la evaluación mixta puede ayudar mucho, nosotros no lo hemos hecho todavía en la realidad, no lo hemos puesto, bueno sí es cierto, no es cierto, sí tenemos varios proyectos curriculares que hemos entregado tanto a la BUAP como a otras instituciones y que se están instrumentando con mucho éxito, pero déjame decirte que dada la modalidad que tenemos en Puebla, porque mira, si alguien te dice que tiene un programa con un enfoque de

competencias desarrollado al 100% te está mintiendo honestamente, no es cierto, en el papel todo lo que quieras y existe en el papel todo lo que quieras, pero no es cierto que las tengan desarrolladas y que las estén llevando a cabo

Leticia (0:14:05h): Y mucho menos que las tengan evaluadas

Informante 17 (0:14:07h): Y menos que las estén evaluando, eso es mentira totalmente, desgraciadamente y no importa que te lleves mi grabación, no es cierto, yo creo que estamos experimentando

Leticia (0:14:24h): Estás todavía viendo como vais a afrontar el enfoque porque

Informante 17 (0:14:29h): Y además como va a asumir el contexto mexicano, yo recientemente platicaba con algunos compañeros que para poder lograr el desarrollo de una competencia se necesita trabajar multidisciplinariamente y el trabajo colaborativo a nivel de docencia, a nivel de profesión, cómo logras eso, tan solo por ejemplo en esta facultad donde el trabajo es con un enfoque totalmente individualista

Leticia (0:15:02h): Sí, que cada uno está en sus 4 muros de privacidad y ya

Informante 17 (0:15:07h): Las competencias son un paradigma que tiene que tienen que cambiar completamente la idea y el enfoque de los que es la educación, la concepción de la educación, no es tu isla, imagínate define un listado, de lo que está acá en México, un abogado dime lo que tiene que enseñarle al estudiante, te manda por un tubo, llega y enseña lo que se le da la gana y lo que quiere, aquí mismo los profesores, fíjate que yo por ejemplo, un profesor que está trabajando en investigación que lo que él va y trabaja con sus estudiantes, pues lo que está investigando

Leticia (0:15:07h): ¿Claro, pero bueno tiene un teInformante 11, tiene una estructura que tiene que llevar a cabo no?

Informante 17 (0:16:12h): Ándale chata, los de.... []

Leticia (0:16:17h): No siguen un teInformante 11?

Informante 17 (0:16:08h): Ahora imagínate, un teInformante 11 donde te dan los temas, ahora imagínate lo que significa ponerlos a trabajar por competencias

Leticia (0:16:33h): Claro, una revolución a nivel de pensamiento

Informante 17 (0:16:37h): Ahora imagínate lo que eso significa meterlos a evaluar en una concesión muy específica, yo parto de la idea de las competencias, el proyecto por competencias, por objetivos, capacitación, etc., todo tiene que partir desde la misión de la institución porque entonces es la única manera de que de vida una propuesta teórica a la instrumentación y la formación de un ser humano porque la institución concibe la formación y la instrucción de un ser humano desde una forma y esa tiene que llevarse a cabo e instrumentarse en el plano del proceso pedagógico y didáctico, entonces hazle entender eso

Leticia (0:17:34h): Y de todo, bueno sí me comentan que bueno el tema del modelo por competencias está ya más instaurado en la enseñanza básica

Informante 17 (0:27:44h): En la enseñanza básica y ahorita están peleándose primaria y secundaria y ahorita se están formando con esfuerzos, se han llevado a cabo muchas cosas en la educación media superior, en la educación superior está la política

Leticia (0:18:07h): Pero está realmente ya definidas las competencias

Informante 17 (0:18:12h): Está la política, O sea me refiero que está el marco y está la indicación por decirlo de alguna manera de que la educación superior tiene que ser un enfoque por competencias

Leticia (0:18:28h): Pero no se está desarrollando

Informante 17 (0:18:33h): Porque no hemos entendido lo que son las competencias, no nos hemos puesto a trabajar lo que son las competencias, porque no hay un conocimiento real, cada quién las maneja desde su idea

Leticia (0:18:49h): Entonces cree que es un problema también de capacitación del docente?

Informante 17 (0:18:5h): Sí, por supuesto aparte de... es un problema primero de y yo digo que siempre he planteado cuando ayuda a mis estudiantes a hacer estos modelos de gestión que si las autoridades y quienes dirigen y administran un proceso no saben o no conocen lo que están haciendo jamás se va a lograr, entonces a los primeros a los que hay que capacitar es a los que dirigen la educación

Leticia (0:19:22h): A los de arriba

Informante 17 (0:19:23h): Para que entendieran lo que quieren pedir

Leticia (0:19:25h): Claro, ahí está un poco la clave de todo

Informante 17 (0:19:33): Yo digo, porque hablan mucho sobre competencias y todo mundo te habla sobre competencias, todos, ándale, pero desmenuza una competencia, dame dos minutos y ahorita te muestro cómo las desmenuzo yo en mi práctica que hago con los estudiantes

Leticia (0:20:05h): Y conociendo un poco el modelo, tú crees que el modelo por competencias va hacia un modelo de aprendizaje más práctico, más consensual, más situacional ¿crees que es posible aquí en la educación superior?

Informante 17 (0:20:19h): Eh, pues no sé si alguno tiene, ahorita en este momento hoy día no, todavía no, más bien esa sería la respuesta, todavía no, adelante puede ser... voy a mostrarte un poco lo que para mí y digo para mí, fíjate que estoy a punto de escribir el modelito que ya desarrollé con los estudiantes y he desarrollado a través de todos estos cambios, de una idea más de cómo desarrollar las competencias

Leticia (0:22:32h): Una pregunta que me surge cuando sus alumnos diseñan los programas estos por competencias ¿de dónde, ellos establecen... qué tipo de sistemas de evaluación ellos incluyen en su planeación?

Informante 17 (0:23:05h): Está esta que te digo mixta, creo que no la traigo, déjame ver si la traigo

Leticia (0:23:12h): Y los instrumentos que utilizan son evaluación por competencias o sólo los nuevos instrumentos

Informante 17 (0:23:19h): A ver, recuerda que nosotros estamos en un programa de diseño curricular, lo que ellos evalúan no son las competencias específicas específicamente, sino el conjunto, el diseño conjunto

Leticia (0:23:37h): A perdona, sí se me había ido del tintero

Informante 17 (0:23:43h): No es competencia por competencia

Leticia (0:23:47h): Y las herramientas que utilizan ellos ¿cuáles son? Que no sean de competencias

Informante 17 (0:23:55h): Para qué?

Leticia (0:23:55h): Para evaluar el diseño

Informante 17 (0:23:56h): Para evaluar el diseño hay varias herramientas que utilizamos, una es que hay que cuadrar, nosotros le llamamos el diseño curricular completo para ver si los pesos específicos de las diferentes áreas en las que desarrollamos y luego las diferentes competencias responden a lo que nosotros establecimos como perfil de egreso del programa, te digo a mí nunca me dijo esto y yo, pero cuando ya me dijo que era

Leticia (0:24:42h): Rúbricas

Informante 17 (0:24:42h): Les dije, mira el recibo porque viene de tu amiga Frida, pero yo realmente no trabajo instrumentos específicos para la evaluación de competencias, ok, yo trabajo métodos de evaluación para el diseño curricular, para lo que están haciendo los estudiantes y no en el plan experimental sino en el plano del diseño nada más

Leticia (0:25:13h): Y entonces considera que una rúbrica no podría evaluar el diseño de un proyecto curricular

Informante 17 (0:25:19h): No, desde mi punto de vista es muy cómodo el alcance que tenía una rúbrica

Leticia (0:25:23h): Bueno una rúbrica y otros elementos complementarios,

Informante 17 (0:25:28h): Mira estos portafolios, estos instrumentos no creo, te voy a enseñar una para que tengas una idea de cómo nosotros trabajamos las competencias, te voy a enseñar la de habilidades

Leticia (0:25:41h): Es que por ejemplo yo me preguntaba, bueno si el enfoque pues parece que va hacia adelante y realmente al final tarde o temprano todo el mundo imagino que tendrá que trabajarlas, pues enseñarle a lo mejor un planteo, enseñarle un diseño curricular que, aunque sea integral no trabaja por competencias al final van a tener que hacer como doble trabajo, aprender este modelo y el otro que tarde o temprano que también tendrá que implementar

Informante 17 (0:26:16h): Mira, nosotros qué utilizamos muy comúnmente por ejemplo y te estoy hablando en el plano curricular, hacemos detección de necesidades o evaluamos directamente el programa si ya hay uno y sobre ese hacemos modificaciones o hacemos propuestas, ok, estos son métodos que usamos muy comúnmente para hacer un diseño, ok, a mente de lo que te digo, los demás trabajos de campo, opinión de emperadores, opinión de egresados y las tendencias del análisis de tendencias, instrumentos como tal a lo mejor todavía no estamos en ese momento Leticia, tendríamos que construir los instrumentos para la evaluación como tal del diseño curricular y ya, bueno instrumentos para la evaluación curricular hay, O sea un mundo de instrumentos, hay muchísimos, pero para las competencias para un proyecto con enfoque en competencias, esos todavía no construimos los proyectos curriculares en competencias estamos muy lejos de construir los instrumentos para la evaluación de proyectos en competencias. Mira, te la voy a hacer más chiquito para que lo veas, este es un proyectó, aquí están las habilidades para las competencias específicas, te comentaba, aquí están las competencias que las coloreamos para el trabajo didáctico, este es un modelo didáctico, aquí están todas las competencias, estás

son todas las materias que están involucradas en el desarrollo de las competencias y estas son todas las habilidades que para esta competencias en específico se tienen que desarrollar y estas cruces establecen cuáles son las habilidades que cada materia tiene que desarrollar

Leticia (0:28:22h): Sí como a través de los verbos así que esto se van alineando con las competencias del proceso, bueno es un comienzo realmente

Informante 17 (0:28:36h): Este es un método que, ahora está más mejorado, es un método que hemos estado trabajando aquí en la universidad, aquí en la maestría en educación superior y que nos ha dado buen resultado, es una competencia O sea aquí está desglosada la competencia como puedes ver, aquí está todo lo que necesitan, todas las materias que necesitan para poder diseñar planes y estrategias de comunicación novedosas o creativas

Leticia (0:29:14h): O sea esa competencia

Informante 17 (0:29:17h): Implica todos estos conocimientos

Leticia (0:29:18h): Y esos qué son? Conocimientos o materias

Informante 17 (0:29:21h): Conocimientos que cada uno implica una materia y estas otras habilidades que cada uno de las materias tiene que desarrollar

Leticia (0:29:34h): Por ejemplo, en la de investigación de mercados, supongo que lo lleva una materia, ese conocimiento

Informante 17 (0:29:41h): Sí

Leticia (0:29:42h): Y claro ustedes lo alinean con todos los verbos que hay ahí

Informante 17 (0:29:48h): Sí, te digo este es un ejemplo didáctico, a lo mejor no se necesitan todas esas habilidades, habría que hacer un análisis muy completo para ver cuáles son muy concretas

Leticia (0:30:01h): ¿Claro es que ahí por ejemplo yo me preguntaba la tercer que abarca pues prácticamente todas las habilidades, el diseño editorial una o dos se quedan en el aire, todas esas se evalúan explícitamente?

Informante 17 (0:30:22h): Tendrían que ser evaluadas en cada una de las materias como tal, tendrían que ser evaluadas en la propuesta que hacemos nosotros planteamos su evaluación, ok, ahora para comprobar que la competencia está desarrollada, aquí falta la columna de atributos que son las características que el estudiante debe presentar para poder resolver o la cualificación de la que yo te hablaba al principio para poder resolver problemas en concreto para diseñar planes y estrategias de comunicación ¿sí ya me entendiste?

Leticia (0:31:03h): Sí, claro

Informante 17 (0:31:04h): Pero aquí está, sigamos evaluando esto, en el plano que to trabajo es la evaluación de todo esto, que implicaría como es que están ellos utilizando todos los conocimientos que están llevando a cabo en estas materias y cómo se han desarrollado y pueden juntar ellos de alguna manera de decirlo así, pueden unir ellos conocimientos más habilidades, más actitud para resolver un problema ¿sí ya me entendiste?

Leticia (0:31:37h): Sí, le entendí, lo que pasa es que por ejemplo nosotros tenemos un modelo de competencias que realmente pues sí parte un poco de esta base de que primero se elaboran los verbos que primero establecen los indicadores de evaluación, que son realmente

Informante 17 (0:31:56h): Sí, de aquí de todos estos verbos y de los objetivos, ahorita te muestro de dónde sacamos nosotros

Leticia (0:32:05h): Lo que pasa es que yo llevo un poco más allá preguntándome si esos verbos que quedan ahí de analizar, comprender, gestionar, tal O sea ¿cómo el profesorado adquiere la evidencia de que todos esos verbos que ha puesto en su materia finalmente se han alcanzado o no?

Informante 17 (0:32:23h): Por ejemplo, aquí esta, este mapa lo hacemos, O sea tiene que entregar todo esto los estudiantes para hacer un diseño por competencias conmigo, ya viste, entonces este es el mapa que le llamamos de objetivos, y para poder evaluar esa competencia nosotros construimos precisamente con los verbos principales de las materias que están implicadas en el desarrollo de la competencia los atributos y contra eso evaluamos

Leticia (0:33:03h): Vale ¿y cómo evaluáis eso que pones ahí?

Informante 17 (0:33:12h): Evidencias concretas no, proyectos con resolución de problemas, con desarrollo frente a grupo, en este caso que es comunicación con un trabajo de comunicación e investigación, etc.,

Leticia (0:33:25h): Vale

Informante 17 (0:33:26h): Y por eso te digo que entonces el modelo de evaluación que planteamos es un modelo que donde están, ya viste cómo está este ahora déjame mostrarte

Leticia (0:33:40h): Cuando te refieres a lista ¿a qué te refieres, te refieres a distintos instrumentos o que evalúan distintos contenidos?

Informante 17 (0:33:51h): Ahorita, mira aquí está, este es el mapa que nosotros utilizamos para tener la administración del proyecto curricular, aquí está la competencia, siguen estando las materias, ok pero la competencias ya implica que tiene, estamos en el entendido de que están desarrollándose todas las habilidades, las actitudes que ahora te muestro y cómo entendemos los valores y ya están aquí, ya están en que semestre se desarrolla cada materia y está el número de créditos de acuerdo al sistema crediticio que todavía no es un sistema de transferencia de créditos, aquí siguen siendo un sistema que el principal data desde los 70's y ahora hay otro que está aceptándose en profesiones, aquí están las horas de teoría, de práctica que son lo que tienen que cursar antes y está el nombre del profesor

Leticia (0:34:52h): Qué son los prerrequisitos

Informante 17 (0:34:53h): La materia que tienen que cursar antes

Leticia (0:34:55h): Sí, diseño 2 tienen que cursar diseño 1

Informante 17 (0:35:01h): Aquí está el nombre del profesor, que para poder evaluar esta competencia los profesores de estas materias tendrían que reunirse y armar el instrumento con base en los verbos de los objetivos y ver de qué manera van a evaluar la competencia ya lo planteo que no puede ser de otra manera que no sea en el hacer porque una competencia son elementos una cualificación que te sirve para resolver algo y entonces el resolver problemas sería la mejor manera de comprobar que los estudiantes están

desarrollando adecuadamente la competencia en el momento en el que ellos están trabajando en el avance de su programa

Leticia (0:35:50h): Es que a través de las materias ellos...

Informante 17 (0:35:53h): A través de las materias es una evaluación, conocimientos

Leticia (0:35:57h): Conocimientos y ya

Informante 17 (0:36:00h): Conocimientos y las habilidades que se plantearon,

Leticia (0:36:04h): Lo de explicar, comprender y todo eso ¿no?

Informante 17 (0:36:08h): Y esto hay una forma que tiene que ver con la misión de la institución porque eso lo perdemos de vista mucho

Leticia (0:36:17h): Sí, es cierto

Informante 17 (0:36:21h): Entonces la forma de enseñanza y la evaluación tiene que ver con la misión de la institución, en esta universidad nosotros tenemos una misión que tiene 3 pilares, el culturalismo, el humanismo crítico y el constructivismo y entonces este enfoque hicieron una melcocha de todo esto e hicieron el enfoque educativo de la BUAP, entonces desde ese enfoque nosotros deberíamos enseñar y deberíamos evaluar

Leticia (0:36:58h): Y consideras que el profesorado está trabajando un poco a ese nuevo enfoque a sus aulas así de percepción general que tienes o siguen con sus clases magistrales de siempre

Informante 17 (0:37:15h): Bueno te mostré eso y está todo esto lo tienen que entregar los estudiantes, así están todas las competencias,

Leticia (0:37:26h): Sí es como una competencia específica grande que se nutre de todas las materias esas

Informante 17 (0:27:30h): Estas son las competencias, ok, mira están aquí todas

Leticia (0:37:37h): Y entonces quiere decir que las competencias genéricas están dentro de esas?

Informante 17 (0:37:44h): Sí ahorita te muestro, por dónde tengo, me preguntas

Leticia (0:37:54h): Es que ando un poco en las competencias genéricas porque son las que están un poco más huérfanas

Informante 17 (0:38:00h): Están huérfanas totalmente

Leticia (0:38:04h): a la hora de implantarlas y entonces pues claro mi trabajo se centra más en la evaluación porque quiero ver cómo están haciendo

Informante 17 (0:38:19h): Mira, aquí tenemos las genéricas, habilidades para las competencias genéricas y están cambiando las competencias porque son las genéricas,

Leticia (0:38:32h): claro la capacidad oral y escrita, luego la habilidad de actualizarse permanentemente, la de automotivación de logro, capacidad de reacción y contextualización, las variedades en el uso de la tecnología y la información, capacidad crítica y autocrítica, capacidad de trabajo en equipo autónoma,

apreciación de la diversidad multicultural y la capacidad de que establezca relaciones interpersonales. Esas son las competencias que vosotros buscáis para trabajar

Informante 17 (0:38:59h): Que yo utilizo para enseñar el diseño, no son todas las que debieran estar ni tampoco, yo creo que todos los planes curriculares deben de tener las mismas, necesitan una base diferente cada uno de ellos de acuerdo a la especificidad del desarrollo de la disciplina del profesional que están formando

Leticia (0:39:20h): Entonces ahí consideras que hay materias que están más apropiadas para desarrollar una competencia que otra y luego por ejemplo la capacidad de comunicación oral y escrita que se da por ejemplo en inglés 1 el profesorado por ejemplo hace la distinción entre pues sí ha adquirido la competencia oral y escrita y le da un porcentaje

Informante 17 (0:39:51h): Y de comunicación y establece un % de acuerdo a la forma de evaluación que yo insisto cuando enseño el diseño curricular y convencida estoy en eso que tiene que estar amarrado totalmente con la forma de la enseñanza, de otra forma no se puede hacer evaluación porque no puedes enseñar de una forma y querer, no puedes sembrar cacahuates y querer cosechar chayotes al final, tiene que estar completamente amarrada con la forma de enseñanza como tú estás evaluando, si tú estás evaluando con cátedras magistrales pues cómo vas a evaluar con una batería de preguntas, de 100 les dices aquí estudienselas y les pregunto 10, pero si tu estás trabajando activamente con ellos, los estás acompañando en su aprendizaje, los estás llevando a concretar un conocimiento y habilidades y actitudes y estás desarrollando destrezas para que puedan lograr un proyecto como puedes evaluar, pues sólo con un proyecto y ver cómo van avanzando el proyecto en sus distintas etapas

Leticia (0:41:03h): Realmente vosotros evaluáis por proyectos

Informante 17 (0:41:06h): En mi caso sí, en mi caso, O sea no hablo de otra materia, en mi caso sí

Leticia (0:41:12h): Claro, vale, vale, vale y claro, mi duda que todavía no sé si la he resuelto es, por ejemplo, razonar, analizar, comprender, atender ¿cómo se extraen las evidencias? Porque claro, por ejemplo razonar no es lo mismo que percibir, porque percibir está en un nivel cognitivo más bajo que ya razonar, entonces cómo el profesor adquiere dentro de sus materias la evidencia de que no se ha quedado solo en percibir sino que también ha llegado al nivel de razonar ¿me explico?

Informante 17 (0:41:52h): Sí, ya te entendí lo que tú quieres saber y esto está más parado en la didáctica de las competencias que te digo que yo no trabajo, pero te voy a dar mi opinión al margen de lo que no es lo que yo trabajo, aquí los estudiantes, el profesor tiene que haber cubierto todo esto porque si no los estudiantes difícilmente van a poder abordar las competencias específicas, ahora cómo en concreto tú quieres que yo te diga si les ponen un instrumento o si les hacen un examen, esto ya no lo manejo, de acuerdo al enfoque de la universidad, tendría que ser a través de demostrar que autogeneran conocimiento porque en ese enfoque estamos, que trabajen ellos, que tú eres capaz de guiarlos a que ellos estén en contacto con el conocimiento y que ellos sean capaces de autogenerar conocimiento, capacidad de comunicación oral y escrito, muy bien, entonces que tendría que hacer un estudiante una exposición y un documento para resolver, empiezas a partir para resolver algún problema de la comunicación, evalúas las habilidades que tienen que estar inmersas en esta actividad y defines si en tu materia si estamos hablando de materias, si en tu materia se desarrolló, ahora para evaluar la competencia tendría que reunirse todos los profesores de estas materias y pedirles que realizaran un proyecto que implicara la comunicación oral y escrita a nivel bastante más serio y complicado para poder ver si todas estas habilidades que has desarrollado

Leticia (0:43:53h): Entonces consideráis que la construcción de los instrumentos de evaluación también debería ser conjunta, ya no solo la habilidad

Informante 17 (0:44:00h): Yo creo que eso es una obligación, te vuelvo a repetir, desde mi concepción el manejo de competencias tiene que ser un manejo multidisciplinario, no puede ser desde donde yo mi humilde opinión, no puede ser un manejo de un solo profesor, tampoco de un curso como se presente, de la competencia siempre tienen que reunirse todos y decir esta competencia que está desarrollando ¿cómo vamos a hacer que todo esto se logre? Dentro de todas las materias, tienen que desmenuzarlas, para que yo pueda enseñar el diseño curricular utilizo este tipo de instrumentos para que los alumnos me entiendan qué es una competencia y cómo entonces a través de todas las materias ellos la pueden desarrollar, te voy a mostrar el de... mira la matriz general, así quedaría, aquí están todas las competencias, incluso las transversales, las específicas y las genéricas, que se desarrollan para este proyecto de comunicación, tienen sus colores específicos y entonces de esta manera es como en el plano curricular se están desarrollando, en el primer semestre se desarrollan todas estas, los colores representan cuántas competencias aborda la materia de teoría de la comunicación y todo lo que tiene que desarrollar para esas competencias que ya lo vimos desglosado en los otros instrumentos que te acabo de mostrar

Leticia (0:45:54h): Y luego toda esa lista de competencias que hay ahí tú me has dicho que se evalúa con una evaluación mixta

Informante 17 (0:46:02h): Estas competencias para evaluarlas, tendría que competencia por competencia tendría que ser evaluada uno por el profesor de la materia, evalúa sus contenidos si logró sus objetivos, si logró desarrollar las habilidades que tenía que desarrollar, en cada semestre y en cada curso van teniendo evaluación y eso te da la calificación que nos pide el sistema y dos, la otra por eso yo le llamo evaluación mixta es que se unen todos los profesores implicados en el desarrollo de la competencia y establecen una forma de que los estudiantes puedan demostrar que han desarrollado la competencia o van desarrollando la competencia si hacen la evaluación antes de que concluya la formación del estudiante

Leticia (0:47:01h): Y los instrumentos que utilizan?

Informante 17 (0:47:05h): Te digo, en mi caso si quieres ponerle

Leticia (0:47:08h): Para contextualizar un poco

Informante 17 (0:47:09h): Para que tú te vayas con una idea muy clara, sería por proyectos, para que no te confunda yo más porque puede haber muchas maneras, cada uno puede tener una forma diferente de evaluar, pero por proyectos

Leticia (0:47:27h): Eso te iba a decir, cuál es la forma que tienen ellos los profesores de esas materias, de desarrollar la comunicación oral y escrito, qué tipo de actividades ellos proponen

Informante 17 (0:47:40h): Por ejemplo, te pongo la facultad de filosofía y letras, hay encuentros de estudiantes, congresos, ellos presentan ponencias, trabajos de investigación, ahí ya cuentas habilidades están implicadas, pero aquí la bronca es que todavía esta idea de cómo has visto que desmenuzo yo las competencias para enseñarlas no está establecida

Leticia (0:48:10h): Claro, que es una iniciativa tuya un poco particular

Informante 17 (0:48:13h): Es para enseñar el diseño curricular y para enseñar cómo manejar una competencia

Leticia (0:48:23h): Está bien, es una capacitación que le das a los alumnos respecto a la formación en competencias

Informante 17 (0:48:29h): Yo hago el diseño curricular, todas las bases, todo lo que necesitan saber sobre diseño curricular y trabajamos esto para que aprendan, comprendan lo que es una competencia y entiendan porque muchas de las cosas que se han instrumentado en nuestro país han fallado

Leticia (0:48:53h): Y claro, ya que te metes en el trabajo de competencias y les enseñas un poco cómo se programa por competencias, a lo mejor la parte de la evaluación es la que tú no tocas

Informante 17 (0:49:10h): Yo hasta dónde he llegado en el diseño del modelo que estoy trabajando es hasta la evaluación pro proyectos y ahí llévatelo, por proyectos en cuanto se refiere a cada una de las competencias y estoy trabajando el modelo mixto de evaluación que ya te traté de explicar que es por materia, cada profesor tendría que evaluar por materia y tendría que evaluar el avance de la competencia también por proyecto o inventar algún otro instrumento en el transcurso del tiempo que nos permita conocer si la cualificación que buscamos en los estudiantes al ir generando todo lo necesario para que concrete el estudiante la competencia se va llevando a cabo

Leticia (0:49:58h): Claro, es que sí disculpa mi confusión

Informante 17 (0:50:01h): Tú me ayudas y yo te puedo explicar,

Leticia (0:50:04h): Claro como veo el proyectó por competencias que ya está armado y todo O sea claro, la segunda fase del proyecto es intentar que los profesores evalúen desde sus asignaturas las competencias que se le han asignado

Informante 17 (0:50:23h): Las habilidades y ya el conjunto evalúan la competencia, todos los profesores implicados que dan las materias, que están inmersas en la configuración de la competencia se reúnan y evalúen la cualificación del estudiante en el desarrollo e la competencia

Leticia (0:50:44h): Pero me dices que claro la parte de la evaluación se ha planteado, pero no se ha aplicado, eso es lo que tenias

Informante 17 (0:50:52h): Y hasta esto todavía no se aplica, O sea porque aquí creo yo que ya logré entender un poco más las competencias

Leticia (0:51:00h): Creo que sí, creo que es un modelo bastante acertado para mi entender

Informante 17 (0:51:07h): Entonces esto es lo que trato de enseñar, porque lo otro es enseñarles un diseño por objetivos de lo más natural, más tradicional, entonces hasta aquí he llegado, estos es lo que estoy trabajando con los estudiantes, llevo otra más, te muestro, es de actitudes y aquí están los valores para que los veas, es el de valores que también están todas las competencias y conservan sus colores , este sistema de colores para que no se pierdan y aunque estén aquí o allá las competencias ellos saben dónde están por el color, estas son las genéricas

Leticia (0:51:52h): Sí que todavía les queda un recorrido par el tema de la evaluación

Informante 17 (0:51:56h): Estos son los valores que maneja fundamentalmente la institución para la que fue diseñado este proyecto que no es la BUAP

Leticia (0:52:06h): O sea que claro, como ya veo que está planteado todo el diseño, la verdad que lo veo bastante acertado, a lo mejor la segunda fase que les queda es cómo vas a verificar todo eso que habéis diseñado

Informante 17 (0:52:20h): Ya, te digo que ya tenemos proyectos que sí se están trabajando de manera aislada en la universidad, ya lo están intentando formas de evaluación por competencias

Leticia (0:52:35h): Y tienes conocimiento un poco de cómo lo están haciendo?

Informante 17 (0:52:40h): Son muy reacios a recibir gente, pero es el de altas potencias en ingeniería civil, no sé es una maestría, pero difícilmente

Leticia (0:52:56h): Ni que venga de España

Informante 17 (0:52:57h): Están intentando a la más libre y tranquila manera de ver de los ingenieros

Leticia (0:53:12h): Bueno pues lo ven, está la intencionalidad

Informante 17 (0:53:15h): Está la intención, pero bueno, esto es lo que yo utilizo y a veces me desespero, mira ya me conformo que los estudiantes comprendan que una competencias no se desarrolla en una materia, ya es mucho para mí que entiendan eso, dos que una competencia se desarrolló a lo largo de un periodo de tiempo, depende del tipo de competencia y si estamos en educación superior, obligadamente necesitamos desarrollar fundamentalmente las competencias específicas y las transversales y qué es una competencia, O sea si ya me entienden eso estoy del otro lado

Leticia (0:54:06h): Ya te das por satisfecha y ellos los alumnos, no te preguntan ahora yo cómo evaluó eso

Informante 17 (0:54:12h): Sí, pero entonces aquí nos topamos con los sistemas de evaluación que hay en las instituciones y que también esto cuesta un trabajo endemoniado entenderlo, que la forma de enseñanza está totalmente amarrada al sistema de evaluación, tú no puedes enseñar a través de cátedras magistrales o películas o de mapas conceptuales y pretender que te hagan un proyecto

Leticia (0:54:53h): Claro que tiene que estar todo alineado ¿Y a ellos no les preocupa?, porque yo cuando era estudiante sí que me preocupaba, bueno y cómo se evalúa todo este complejo de habilidades que ya no es una, todas así conglomeradas, no sé yo preguntaba a mis profesores, bueno y todo eso yo cómo adquiero evidencia de que mis alumnos han adquirido eso

Informante 17 (0:55:16h): Y yo por eso planteo y bueno en los alumnos, en mis alumnos de diseño curricular, cuando ellos me entregan un trabajo así, yo puedo entonces encontrar todas las habilidades que les ayude a desarrollar el curso y un par, yo no aspiro a muchas, solamente la competencia central, diseña proyectos curriculares, es todo

Leticia (0:55:45h): Eso ya

Informante 17 (0:55:46h): Y aquí está

Leticia (0:55:47h): Y ellos plantean en sus proyectos los instrumentos y la metodología de evaluación y todo?

Informante 17 (0:55:58h): No, no hemos llegado a la metodología, se quedan en el diseño curricular, te digo la competencia es diseñar diseños curriculares

Leticia (0:56:05h): Pero digo yo, el diseño tendrá también que tener una evaluación

Informante 17 (0:56:10h): Sí y ya las tenemos de manera grupal solamente para ver si hay una correspondencia entre las competencias y el perfil de egreso que diseñamos, entre el perfil de egreso y el soporte de las materias porque muchas veces te encuentras el perfil de egreso diseñado y nada que ver con el contenido del mapa curricular y menos con las competencias entonces lo único que buscamos al evaluar el proyecto que hacemos es que todo esté perfectamente cuadrado, que si hay un perfil de egreso x, tiene que estar representado en las competencias, tiene que tener su base en los contenidos y si hablamos de habilidades tiene que tener su base en las habilidades

Leticia (0:56:56h): Y lo de la opinión de los emperadores y los egresados?

Informante 17 (0:56:59h): Eso lo utilizamos como base para establecer cuáles son las necesidades que tienen en este momento la carpeta que se va a desarrollar el programa curricular que estamos desarrollando y ubicar los nichos de mercado que podemos tener para cuando nuestros alumnos egresen y en esos nichos de mercado ubicamos cuáles son las necesidades que se están generando y buscamos que esas necesidades sean resueltas en la formación del estudiante a hacer el proyecto curricular

Leticia (0:57:33h): ¿Y para la evaluación del diseño no les preguntas cuando salen ya los alumnos, no les preguntas si esas competencias que han adquirido ahí les están sirviendo para lo profesional?

Informante 17 (0:57:47h): Bueno, sí y tú estás en la idea de la evaluación, te digo que esto es lo que yo enseño a hacer a mis alumnos, todavía, esto que tú ves aquí desgraciadamente no está instrumentado en las instituciones por lo tanto los evaluadores no tienen conciencia de ello, en qué términos preguntamos, en términos del desarrollo de habilidades que ellos y de conocimientos que ellos constatan que el egresado que ahora es tu trabajador puede desarrollar y el tipo de problemas que puede resolver que todavía no está en términos de competencias

Leticia (0:58:37h): Ni están los instrumentos tampoco de... O sea que queda todavía la parte del diseño de evaluación

Informante 17 (0:58:45h): Ustedes en Europa desde el 2010, el 2010 tenían como límite para la homologación, entonces ahora ya están supongo que en la afinación para

Leticia (0:59:01h): Sí, se está implementando, pero pasa un poco por aquí que las titulaciones son por competencias y los programas son por competencias pero luego no se está trabajando por competencias y evaluando pues mucho menos, entonces claro ver un poco el foco del porque no está avanzando, si todavía hay una falta de capacitación, como decía usted no se ha entendido bien el modelo, si luego es una falta de recursos, de condiciones del profesorado, porque no es igual el profesorado de tiempo parcial que el de tiempo completo, entonces claro analizando un poco la situación en la que estamos ahora y la que lleva ya desarrollándose porque esto ya es desde el 2007 que comenzó a movilizarse un poco y ya estamos en 2016 y ya vamos para el 2017, ya casi han pasado 10 años, ya debería haber habido una progresión más o menos importante y no se ve, entonces bueno, mi estudio quiere agrupar este tipo de informaciones y ya han pasado 10 años señores y nos hemos dormido en los laureles y bueno pues entonces claro mi insistencia en el tema de la evaluación qué es lo que verifica al final si se está trabajando o no por competencias porque diseños ya los hay

Informante 17 (1:00:30h): Te digo, en el papel mucho, pero te digo, yo quiero ver quién te explica las competencias

Leticia (1:00:37h): No, desde luego a mi realmente creo que es de los pocos proyectos que he visto que al menos está explicando lo que son las competencias y cómo podrían trabajarse

Informante 17 (1:00:51h): Cómo se puede hacer un proyecto curricular que ya en competencias, me ha costado mucho trabajo llegar aquí porque no creas, tú haces cursos y vas a cursos y es lo mismo y es la repetición y te meten que el método fulano y el método mengano y este y el otro y el cuarto y el quinto son mágicos para desarrollar competencias, yo te enseño un diseño desde hace ya mucho tiempo pues nada más voy a pelearme con quienes dan los cursos

Leticia (1:01:26h): Informante 17, peléate porque es la única manera de que salga un poco a flote y bueno, pues yo desde luego ya nada más viendo lo que haces y el modelo por lo menos la mitad de mi entrevista sí que ha quedado cubierta

Informante 17 (1:01:44h): Espero haberte apoyado en algo, te muestro lo que estoy haciendo

Leticia (1:01:51h): Te iba a preguntar si podrías pasarme el modelo

Informante 17 (1:01:55h): Mira, todavía no te lo puedo dar, pero si me dejas tu correo te lo envié con mucho gusto

Leticia (1:02:11h): Pásame lo que tengas hasta ahora, tampoco no me hace falta

Informante 17 (1:02:13h): Es que lo tengo completo, entonces esto está ya aquí

Transcripción. Entrevista Informante 18

Ciudad de México, jueves 9 de junio de 2016

Leticia (0:00:00h): Bueno, buenas tardes, estoy aquí con la Informante 18 y voy a comenzar la entrevista un poco para empezar ¿cómo en tus aulas o en los proyectos que tú has llevado a cabo, ¿cuál ha sido el cambio que tú has considerado más significativo con la entrada del enfoque por competencias, que impacto ha tenido respecto al modelo tradicional de modelos anteriores?

Informante 18 (0:00:38h): Bueno en principio yo siento que no han entrado de lleno las competencias, el concepto de competencias teórico que se ha manejado, pienso que todavía no estamos trabajando en él aquí en México, en Puebla, que pues no se está trabajando, pienso que hay una distancia muy grande entre los conceptos teóricos, las propuestas teóricas y a como se está trabajando en la práctica, pienso que muchos sistemas en México, por ejemplo el Tecnológico cambiaron por completo sus currículos por competencias, pero siguen trabajando de la manera tradicional

Leticia (0:01:33h): ¿Y por qué crees que es, que no saben usar las competencias, por una falta de capacitación, porque realmente no le ven diferencias del modelo anterior a este o no le encuentran en sentido del cambio, no sé qué percepción tienen tú?

Informante 18 (0:01:53h): Yo siento que han sido esos factores y muchos más, en principio habría que ver si el currículo ha llegado a profundizar en las competencias y bajarlas de un currículo formal general de un plan de estudios a los programas de asignatura, en principio como que se pierde cuando se pasa del currículo por competencias al programa de asignaturas por competencias ya hay una pérdida del enfoque y por lo regular queda en una buena intención nada más, otra pérdida del enfoque por competencias cuando se pasa de la intención del programa al currículo real, ya es completamente otra cosa, lo que sigue vigente es una orientación tradicional, son presentaciones de los alumnos, de los temas o presentación del tema por parte del docente pero no llega a problematizar, no llega a contextualizarse a situarse en un problema, no llega a evidenciar lo que está pasando en su contexto como que hace falta ese vínculo entre los niveles del currículo y el proceso de enseñanza aprendizaje

Leticia (0:03:25h): Y cuáles cree que son las causas por las que a lo mejor todavía no se está trabajando por competencias incluso ya teniendo diseños por competencias con las competencias genéricas y las específicas, porque no sé si vosotros en sus programas de estudio sí tenéis una clasificación de las competencias genéricas que hay que trabajar y de las específicas también, entonces porque no ha habido ya a lo mejor una plasmación a nivel de aulas o si realmente el enfoque se ha diseñado O sea ¿por qué no llega a la práctica?

Informante 18 (0:04:01h): O sea todo eso que estoy comentando me estoy refiriendo a la educación superior, pero pienso que sí ha tenido más logros en la educación básica y en media superior, en educación básica ha sido más fuerte la capacitación a docentes, ha estado más sistematizado los planes de estudio, la evidencia más clara es en educación media superior donde ha habido una capacitación de diplomados a los profesores que les ha permitido tener una acreditación y trabajar por competencias, yo

donde veo una ausencia muy grande es en educación superior pienso que es donde están las distancias más grandes, distancias por desconocimiento de lo que es el enfoque por competencias, las metodologías que son más minuciosas de trabajar, se ocupa más tiempo, más tiempo para revisión, es más fácil para cualquier persona trabajar de manera tradicional que trabajar con las competencias, entonces yo creo que la gran ausencia está en la educación superior, ahora las características de los docentes también son diferentes, de los docentes de educación básica están formados en educación, en educación media superior aunque son profesionistas de muy distintas áreas con los cursos que se ha dado el diplomado por competencias, pero en educación superior ha sido más azaroso, ha sido más parte de la iniciativa particular de cada docente

Leticia (0:05:57h): Sí de la motivación de cada uno en el aula

Informante 18 (0:06:01h): Sí de cada quién, entonces yo creo que en México es donde yo veo la gran ausencia, en licenciatura y posgrado

Leticia (0:06:09h): Y claro, entonces respecto a la evaluación ves la misma problemática

Informante 18 (0:06:13h): Es igual y sobre el tema que a ti te interesa la evaluación de las competencias se vuelve muy compleja en la educación superior, yo creo que está más sistematizada en la educación básica y en media superior en México, sobre todo en educación básica, en donde sí pienso que hay una evaluación más por rúbricas, por portafolios, por evidencias, por observación, por todo más cercano a la realidad, en educación media superior hay intentos de acercarse a todo eso y más con los profesores que han llevado a cabo la capacitación, pero en educación superior sí la veo más lejana

Leticia (0:07:01h): Y crees que hay una reticencia del profesorado a cambiar sus modelos de enseñanza

Informante 18 (0:07:06h): Sí, sí veo que es más cómodo para el profesor seguir enseñando de la misma manera rutinaria

Leticia (0:07:19h): Y, por ejemplo, tú eres de filosofía y letras

Informante 18 (0:07:23h): No, soy de educación

Leticia (0:07:24h): Y por ejemplo en educación parece que a veces estás en la innovación como más a la vanguardia de estos cambios, realmente te hace sentir al menos por lo menos la intención de cambiar, de establecer el modelo, aunque no se te sepa muy bien, pero conoces iniciativas de profesores que han intentado un poco cambiar sus métodos

Informante 18 (0:07:48h): Sí conozco por ejemplo al profesor Edgar que vas a entrevistar mañana, él le ha dado un giro a su proceso de enseñanza aprendizaje, la doctora Informante 17 también le ha dado un giro a pesar de que es posgrado, en mi materia ha sido un poco más difícil porque mi materia es tesis, entonces va más por el lado del tema de tesis y el estudiante y está muy marcadas las etapas, los productos que tiene que entregar el estudiante sobre su tesis, sin embargo, estamos tratado en ese sentido acercarnos lo más posible a un trabajo de desarrollo de competencias y en los otros cursos que yo doy en otros lado sí trato de trabajar con problemas que lo aterricen a su contexto, que sea una situación real, que sea de alguna manera competencias genéricas en algunos puntos específicos y con eso estamos

Leticia (0:08:55h): Y hacéis explícita la evaluación por competencias genérica o lo dejáis un poco implícito junto con el desarrollo de las especificaciones

Informante 18 (0:09:05h): Yo creo que lo he dejado, la parte de la evaluación lo he dejado más tradicional que una evaluación por competencias en los cursos que no son del área de investigación y en los que sí son sí hay, así como que competencias muy definidas que tienen que desarrollar en cada una de las etapas del proceso de investigación

Leticia (0:09:31h): Y dirías que se les da mucha importancia a las competencias específicas más que a las genéricas

Informante 18 (0:09:44h): Quién sabe, es diferente, yo creo que llega el momento en que compaginan y que necesitas las genéricas en diferentes cursos o en todo el proceso o a lo largo de todo el posgrado hablando en particular del posgrado y las específicas muy detalladas en casos particulares

Leticia (0:10:11h): Y por ejemplo ¿consideras que las competencias genéricas deberían evaluarse de forma explícita?

Informante 18 (0:10:19h): Yo creo que sí, yo creo que eso facilitaría el proceso de evaluación, facilitaría el desarrollo de las competencias por parte de los estudiantes, de los docentes también nos facilitaría todo el proceso

Leticia (0:10:37h): Y respecto a los instrumentos que utilizas para evaluar competencias crees que el profesorado necesitaría una capacitación para conocer los instrumentos que hay ahora mismo sobre todo más incluso a nivel teórico lo que son los portafolios

Informante 18 (0:10:59h): Las rúbricas, las redes

Leticia (0:11:01h): ¿crees que también es una falta de capacitación del profesorado?

Informante 18 (0:11:03h): Sí definitivamente es una falta de capacitación de los docentes, de nosotros como docentes y de los estudiantes, por ejemplo, aquí, los estudiantes que tenemos son maestros también, que están trabajando o en educación media superior o superior y yo pienso que la ausencia de capacitación es mutua, tanto para ellos que son maestros, pero son nuestros estudiantes como para nosotros

Leticia (0:11:33h): Y hay una demanda de petición de que se trabaje estas...

Informante 18 (0:11:43h): ¿Que se dé más capacitación? No porque como que en la educación superior no es tan evidente, a lo mejor es más evidente y sí se ha dado en educación básica y media superior, pero en licenciatura y posgrado todavía no llegamos a sentirlo como una demanda y es malo porque es muy necesario, es un cambio de estilo, es un cambio de vida académica por completo que sería muy importante

Leticia (0:12:17h): Es que yo por ejemplo no sé si el alumnado con la enseñanza que le estás dando en la universidad porque en la mía pasa, en España hay un poco la preocupación de que el alumnado no ve su conocimiento funcionales y aplicables al mundo laboral y ellos sienten que cuando terminan la carrera tienen una sensación de vacío de que parece que no han aprendido nada y que se van a enfrentar si ningún tipo de herramientas sino simple mentes con un cúmulo de conocimientos teóricos que han ido almacenando y a lo mejor un poco más y no sé si ¿el profesorado es consciente de esa sensación que tiene el alumnado cuando termina la carrera ¿qué opinas tú?

Informante 18 (0:13:05h): No, yo creo que no somos conscientes de esas ausencias, de esas limitaciones, pienso que el alumnado tampoco es conciente en posgrado y en educación superior, porque no hay una necesidad sentida desde el plan de estudios, O sea eso tendría que quedar explícito desde el plan de estudios y bajarse hasta el proceso de enseñanza aprendizaje

Leticia (0:13:33h): O sea que tenéis una lista de competencias

Informante 18 (0:13:39h): No, no tenemos competencias definidas

Leticia (0:13:41h): No tenéis competencias definidas? Pero Puebla sí apuesta por un trabajo por competencias

Informante 18 (0:13:52h): Sí

Leticia (0:13:53h): Y entonces en que proceso estás ahora mismo, en la definición de competencias, un poco en el inicio, porque por ejemplo me comentaba que en su asignatura están todavía en la definición, no han llegado siquiera a aplicarlas y mucho menos a evaluarlas, no sé si en el caso de educación de aquí, no sé cómo, porque ella es electrónica y aquí en educación cómo está

Informante 18 (0:14:21h): Lo que pasa es que yo creo que eso te lo puede comentar mejor Edgar porque él participó, hay un cambio ahorita de plan de estudios a competencias, están a penas en la definición, pero en licenciatura, no es posgrado, nada más a nivel licenciatura, entonces a ese nivel toda la universidad está en ese proceso de cambiar el plan de estudios a un plan por competencias y están en el proceso de definición de las competencias del plan de estudios y de las genéricas y específicas de los estudiantes, pero también se tiene que llegar a definición de competencias de los docentes y en el proceso de enseñanza aprendizaje se tiene que bajar, nosotros en posgrado ni siquiera estamos definiendo eso

Leticia (0:15:27h): Y crees que por ejemplo el contexto de aquí de México y a lo mejor más concretamente Puebla crees que es factible el trabajo por competencias y establecer como dice el enfoque una evaluación más auténtica, individualizada, no sé qué al alumnado lo hagan consciente, que al profesorado también sea más consciente de lo que evalúan ¿cómo ves tú aquí el panorama en Puebla respecto a ese contexto, crees que es posible el modelo por competencias?

Informante 18 (0:16:04h): Y creo que sí es posible, pero hemos venido con esa inercia y con un trabajo individualizado, entonces implica esfuerzo, compromiso y, pero sí es posible y yo creo que están las condiciones

Leticia (0:16:24h): Eso te iba a preguntar, las condiciones del profesorado, los recursos ¿tú crees que sí?

Informante 18 (0:16:30h): Sí

Leticia (0:16:31h): Y respecto al alumnado ¿cómo crees que acepte el cambio?

Informante 18 (0:16:36h): No sé porque los alumnos que tenemos en posgrado trabajan, entonces un trabajo por competencias implica más tiempo en su contexto, con un trabajo en equipo tal vez, más elaborado, más todo, entonces es más difícil tanto para ellos como para nosotros, cuando hemos hecho intentos de ese tipo ha costado más trabajo, pero, por ejemplo

Leticia (0:17:09h): Hay resistencia del alumnado, por ejemplo

Informante 18 (0:17:12h): Sí, pero lo ha conseguido Informante 17, con ella hacen trabajo de equipo y lo hacen un trabajo aterrizado, situado en diseño curricular y ha tenido muy buenos logros, en el caso de Edgar también, en el mío es más difícil porque yo no trabajo con ellos una materia en particular, sino que le doy seguimiento a su tesis

Leticia (0:17:36h): Y por ejemplo las actividades que realizas para el seguimiento ¿qué tipo de actividades son? Seminarios o....

Informante 18 (0:17:45h): Seminario y mucho que compartan entre ellos, que se compartan experiencias

Leticia (0:17:53h): Sí, haces como grupos de discusiones

Informante 18 (0:17:55h): Sí, grupos de discusión, de análisis, que intercambien sus trabajos, que hablen de sus contextos, que vean que lo que están haciendo sirva para que se aplique, que solucionen problemas

Leticia (0:18:08h): Y vosotros evaluáis ese seguimiento o lo haces más bien al finalizar todo el producto que es la tesis?

Informante 18 (0:18:17h): Y creo que el seguimiento yo lo que tengo que evaluar es asegurarme más de que terminen con el producto, es el problema de mi tesis, no tanto si participó mucho, si compaginó con nosotros, si a lo mejor su investigación no es de solucionar el problemas, entonces yo tengo que respetar mucho lo que trabajen con sus asesores, para mi es más difícil porque no me puedo contradecir a su asesor, si el asesor les pide de una manera su tesis yo tengo que respetar, porque el mío es una materia de apoyo

Leticia (0:19:07h): Entonces tú haces seguimiento para otros profesores

Informante 18 (0:19:13h): Sí, él es el responsable, entonces yo nada más apoyo

Leticia (0:19:19h): Sí, que tú realmente no evalúas su trabajo, tú simplemente le das seguimiento y resuelves las dudas que puedan tener en el proceso

Informante 18 (0:19:25h): Sí, resuelvo, doy materiales de apoyo, explico, sí tengo que poner una calificación como materia, pero no que te diré, no soy la que dirijo la investigación, la investigación la dirige el asesor

Leticia (0:19:45h): Pero claro, a lo mejor tú haces seguimiento de si los alumnos han llegado al seminario, si realmente están trabajando las actividades

Informante 18 (0:19:53h): Si están cubriendo el avance esperado cada semestre

Leticia (0:20:00h): ¿Y eso cómo lo compruebas tú, por lo que ellos te cuentan?

Informante 18 (0:20:04h): No la tengo aquí, pero yo tengo mis etapas, mis procesos y con esos los voy evaluando a ellos

Leticia (0:20:14h): Y qué tienes, una escala, una lista de cotejo

Informante 18 (0:20:17h): Sí, una lista de cotejo, similar a una lista de rúbricas, con desglose, pero qué debe de tener cada, por ejemplo, el marco teórico, si apoya el problema al planteamiento, si apoya la pregunta de investigación, la metodología, el diseño de instrumentos, los resultados, ahí sí

Leticia (0:20:52h): ¿Y por ejemplo las competencias un poco como la iniciativa o la creatividad, en el diseño de investigación a lo mejor o la capacidad escrita que tenga para redactar la tesis, evaluáis esas competencias?

Informante 18 (0:21:11h): Sí, también

Leticia (0:21:14h): ¿Y cómo lo evaluáis?

Informante 18 (0:21:16h): Ellos tienen conmigo en mi clase sesiones grupales e individuales y en las grupales tenemos como criterios para trabajo en equipo, de apoyo, de colaboración, de retroalimentación entre los estudiantes, de hacer observaciones, de todo y de implantar, también tenemos por ejemplo discusión de temas, de autores, análisis de autores y todo eso es en equipo y en las individuales deben de tener competencias, demostrar competencias más en su trabajo escrito, más de logros de ese tipo, entonces vamos viendo son compatibles tanto unas competencias grupales con esas específicas, porque yo tengo individuales, tengo que ver lo que observaron como equipo más o menos haya equilibrio entre su trabajo ya individual

Leticia (0:22:31h): O sea que realmente hacen como una con-evaluación

Informante 18 (0:22:34h): Más o menos sí, lo acabamos de hacer ahorita

Leticia (0:22:38h): Sí, ellos exponen y se evalúan un poco entre ellos y opinan

Informante 18 (0:22:45h): Ellos se hacen observaciones hay una coevaluación

Leticia (0:22:49h): ¿Y autoevaluaciones por ejemplo?

Informante 18 (0:22:51h): También, ahorita la acabamos de hacer

Leticia (0:22:54h): Y ellos más o menos como perciben el proceso este de evaluación de que pues ahora como tienen, el modelo exige más seguimiento y más control de las partes y luego una evaluación tuya y luego de los compañeros y luego del profesor ¿ellos están contentos con este sistema o consideran que es mucho trabajo?

Informante 18 (0:23:17h): Lo que pasa es que lo hacemos sin bautizarlo como con-evaluación, lo hacemos como un ejercicio

Leticia (0:23:30h): Claro, que no dicen vamos a hacer una coevaluación, sino simplemente

Informante 18 (0:23:36h): Un ejercicio

Leticia (0:23:37h): Opinar

Informante 18 (0:23:38h): Y que les hagan observaciones, sugerencias y todo y no repercute en la calificación, no repercute y su autoevaluación tampoco repercute en la calificación, es un análisis personal nada más

Leticia (0:23:55h): Y crees por ejemplo en tu asignatura todavía no se ha implantado el tema por competencias, pero crees que cuando se implantara, la capacidad de trabajar de forma interdisciplinar, eso es una competencia de las sistemáticas o la capacidad de desarrollar un texto en lengua extranjera, crees que esas competencias deberían evaluarse de forma explícita o ya irían pegadas a las específicas, es que

me interesa porque el trabajo de competencias ahorita está muy dejado con eso de que como es transversal ya se puede ir vislumbrando un poco con las específicas, entonces quiero ver un poco el nivel de importancia que el da el profesorado que al final te evaluó yo creo que ya no solo la empresa, sino el desarrollo profesional es lo que marca la diferencia muchas veces

Informante 18 (0:24:48h): Yo pienso que en la medida en que lo haces explícito es como poner la atención en eso porque por ejemplo ellos no son conscientes de que yo lo que quiero es una con-evaluación, pero en el momento en que yo diga quiero hacer una con-evaluación, quiero que no sé, alguna rúbrica, algo más sistematizado, yo creo que se pueden conseguir mejores logros cuando se ponen niveles

Leticia (0:25:28h): ¿Y crees que cuando ellos conozcan lo que se les está evaluando mejoraría su proceso de desarrollo?

Informante 18 (0:25:36h): Sí, claro que sí, también en la autoevaluación mejoraría, que ha explícitos esos niveles por ejemplo y que ellos se coloquen y que se comparen cómo se colocan ellos y cómo lo coloca un compañero o lo percibe y yo cómo lo percibo y así entre todos

Leticia (0:25:58h): Considera por ejemplo que el profesorado al tener que evidenciar un poco más lo que va a evaluar también repercute en su forma de ver la enseñanza, es que ha pasado por ejemplo con la rúbrica, pasa mucho que el profesor hizo una rúbrica y no sabía ni siquiera que estaba evaluando esto, O sea y al tenerlo que hacer explícito como que focaliza más lo que quiero que aprendan, entonces no sé si la concepción que tú tienes a veces cuando te has visto en la necesidad de evidenciar un poco más el aprendizaje te ha servido para mejorar tu enseñanza

Informante 18 (0:26:40h): Para todo, porque pongo en claro qué es lo que quiero y al poner en claro qué es lo que quiero, soy más congruente con cómo los voy a evaluar y qué criterio voy a emplear para evaluarlos, yo creo que pesa muchísimo

Leticia (0:27:01h): Es que claro, hay profesores que he dicen, yo para que voy a ponerlo en una rúbrica si y sé exactamente lo que quiero que consigan mis alumnos

Informante 18 (0:27:07h): No, pero es un medio de comunicación para todos, es homogeneizar criterio tanto para los alumnos como para el docente

Leticia (0:27:17h): ¿Y por ejemplo respecto al trabajo colaborativo entre profesorado, crees que hay un intercambio un poco de preocupaciones y de las experiencias que hace cada uno en su aula, ya no solo a nivel de competencias sino a nivel de las actividades que desarrollar, van intercambiando aquí entre profesorado o más bien cada profesor trabaja en su aula?

Informante 18 (0:27:42h): Yo creo que cada quien trabajamos de forma individual, nos hace falta más trabajo colegiado, nos hemos respetado como que el espacio de cada quién y nos hace falta ese trabajo colegiado y retroalimentarnos, apoyarnos, si yo creo que sí hace falta

Leticia (0:28:03h): E ir ejemplo en el trabajo, ustedes que todavía no tenéis diseñado la asignatura de tesis en trabajo por competencias es verdad que tu asignatura en concreto es más específica porque es un trabajo y un seguimiento, pero qué opinas por ejemplo de establecer el trabajo de competencias como un proyecto integrado donde se integre en un mismo proyecto distintas disciplinas y materias

Informante 18 (0:28:31h): Yo creo que sería muy bueno porque yo creo que sí es cuestión de estar de acuerdo nosotros, se necesita un cuerpo académico en buen ambiente, primero porque vas a trabajar en

equipo, vas a trabajar con otros docentes, tu materia deja de ser tu materia, son nuestras materias y mi clase deja de ser mi clase y mi trabajo final deja de ser mi trabajo final, es como que renunciar a un trabajo individual y aceptar un trabajo colectivo, pero sí es posible, pero sí se necesita muy buen ambiente de trabajo

Leticia (0:29:20h): Y crees por ejemplo que el apoyo institucional, es decir de los de arriba provocaría que el cambio se realizara de forma más rápida o que más bien es un poco responsabilidad de cada profesor

Informante 18 (0:29:35h): Yo creo que es responsabilidad de cada academia, de cada plan de estudios porque no hemos trabajado así, hemos trabajado cada quién en lo individual

Leticia (0:29:50h): ¿Y crees que, pues que el apoyo institucional realmente no es tan importante como la intencionalidad que tenga cada profesor, porque claro, en básica por ejemplo como ya se ha establecido, ya como a nivel normativo desde arriba ya para algunos profesores es una imposición y al final como se suele decir ha entrado [], entonces en ese sentido crees que el profesor de educación debería llevar el mismo proceso que ha llevado el de básica?

Informante 18 (0:30:24h): No sé, son condiciones completamente diferentes, sería cuestión de probar, es que cada plan de estudios tiene sus profesores y a veces los horarios no coinciden, son circunstancias muy diferentes

Leticia (0:30:46h): Y por ejemplo crees que el trabajo por competencias se trabaja de distinta manera en función de la rama de conocimiento, crees que por ejemplo arquitectura que a lo mejor puede tener en algún momento en la parte de diseño de maquetas, puede tener una parte de creatividad más subjetivo crees que tienen los profesores que todas las ramas le ven las mismas dificultades para lograr los conceptos más abstractos o menos tangibles, porque el tema de las competencias a veces es que están en ese problema, por ejemplo cómo evaluó la creatividad que es una competencia pero es algo que siempre ha sido más subjetivo del profesor, entonces crees que se pueden explicitar un poco contenidos más específicos con el modelo de competencias

Informante 18 (0:31:45h): Bueno, yo creo que hay diferentes saberes, eso no me cabe duda, pero pienso que el fundamento teórico de las competencias sería el mismo para todos los saberes, el fundamento teórico, ahora cómo se lleva a la práctica, no sé, sería cuestión de ver porque a lo mejor no sé los saberes de un tipo son diferentes al de otro tipo y se tienen que hacer evaluaciones específicas para cada tipo, no podrías charlar de saberes procedimentales, evaluarlos de una manera los actitudinales de otra, O sea no los puedes evaluar igual, conceptuales

Leticia (0:32:40h): Pero por ejemplo, pasa que me encuentro muchas rúbricas que lo que están evaluando actividades teóricas y muchos profesores me dicen que es realmente lo tangible lo que más se ve y si luego tiene que hacer una rúbrica sobre la creatividad de su maqueta, ahí a lo mejor lo que les cuesta definir el concepto de creatividad y las evidencias de esa creatividad, en ese sentido tú crees que el profesorado está preparado un poco para entrar en esa dinámica de definir incluso hasta lo que nunca se ha propuesto definir, crees que está capacitado, necesitaría

Informante 18 (0:33:24h): No, necesitaría capacitación, necesitaría capacitación desde los fundamentos teóricos para entender cómo todo el proceso y cambiar todo su proceso de enseñanza y que sea congruente con el de evaluación, sí se ocuparía capacitación porque por ejemplo debe de haber criterios para evaluar creatividad, no es mi área pero me imagino que debe de haber criterios, dicen los teóricos

que la creatividad necesita también de cierto respaldo teórico, entonces que no es de que seas creativo ya nada más, sino que si eres creativo en un área necesitas dominar ciertas competencias básica para llegar a ese nivel de creatividad, entonces yo creo que los docentes también necesitamos ir de la mano en todo ese proceso

Leticia (0:34:21h): ¿Y por ejemplo a la evaluación de esos contenidos, crees que hay herramientas que se ajustan más a un tipo de contenido que a otro? Por ejemplo, una rúbrica crees que podría valer para evaluar todo tipo de conocimientos desde los más abstractos y los más subjetivos hasta los más teóricos y más tangibles como lo que se está evaluando ahora

Informante 18 (0:34:50h): Fíjate que no sé porque no tengo experiencia respecto a rúbricas, pero no sé la verdad, pienso que

Leticia (0:35:02h): Y con otros instrumentos de evaluación?

Informante 18 (0:35:06h): Pienso que yo creo que un solo instrumento es insuficiente para evaluar al estudiante en su complejidad de aprendizaje, no he usado las rúbricas en muchos de los casos estoy más familiarizada con la evaluación de rúbricas de mi hijo que le mandan su rúbrica y entonces

Leticia (0:35:37h): Las tienes que ver

Informante 18 (0:35:38h): Pero pienso que la rúbrica sola se tendría que complementar para apoyarse en observaciones en trabajos tangibles a lo mejor el portafolio, no nada más la rúbrica sola

Leticia (0:36:04h): Por ejemplo, el diario del alumno

Informante 18 (0:36:07h): Sí, los diarios, las entrevistas

Leticia (0:36:12h): ¿Y crees, por ejemplo, bueno tú no has deseado rúbricas, pero crees que su diseño es complejo?

Informante 18 (0:36:23h): Bueno lo que he diseñado es eso que te platiqué de lo de aquí, que yo pienso que no es rúbrica porque es nada más qué espero de su marco teórico, te ponía el ejemplo del marco teórico y ellos me tenían que poner que sí y que no y en qué nivel los completaban

Leticia (0:36:43h): O sea , pero por ejemplo ponías el marco teórico está excelente si tuviera estoy esto, estaría aprobado... si es más o menos de rúbrica y te ha costado establecer por ejemplo estableces las especificaciones de lo que es excelente, de lo que es aprobado y de lo que es suspenso

Informante 18 (0:37:11h): Lo que pasa es que yo no lo diseñé con ese objetivo, sino que fuera como una ruta, como un checklist, de que tiene que reunir todos esos requisitos

Leticia (0:37:33h): Y por ejemplo ahora que tienes que evidenciar un poco más el proceso que llevan los estudiantes crees que es más trabajo para ti también o no ha cambiado tu carga de trabajo en ese aspecto

Informante 18 (0:37:47h): No ha cambiado porque todos esos son elementos que debe de tener su tesis

Leticia (0:38:01h): Bueno pues yo creo que más o menos, nada más a ver. ¿Ah mira, una preguntilla más, por ejemplo, en la evaluación que tienen ellos en el proyecto de tesis, a lo mejor en la aprobación, se consensua con ellos la evaluación, O sea ellos conocen los criterios con los que se va a evaluar?

Informante 18 (0:38:28h): Sí porque en primera los ponemos desde el primer semestre, yo estoy con ellos desde el primer semestre, ahorita estoy cerrando un curso de 4 semestres y estos 4 semestres ellos saben perfectamente bien qué características debe de tener cada etapa, eso sí lo tienen muy claro

Leticia (0:38:56h): Y los platicas con el alumnado en función de las reacciones y del trabajo, O sea no sé si llega un alumno diciendo, pues mira esta fase va más lenta y debería, por ejemplo, el marco teórico a lo mejor ellos no opinan muchas veces, pues esto debería pesar más en la nota porque el marco teórico cuesta más que los resultados que hayamos adquirido ¿ellos tienen de voz en ese sentido o los criterios y los % ya están establecidos por vosotros?

Informante 18 (0:39:35h): Yo no les doy mucho %, el producto tiene que ser el producto final, no, por ejemplo

Leticia (0:39:49h): ¿Tú que estableces el marco teórico es esto, la metodología es esto, los resultados tienen que alcanzas esto y me imagino que de alguna manera lo ponderas y le darás más importancia más a una parte más que a otra, los alumnos saben eso y pueden modificar en un momento determinado? ¿No sé te pregunto si consensuáis con ellos los criterios de evaluación?

Informante 18 (0:40:13h): Sí consensuo con ellos, pero ahorita por ejemplo lo que ellos entregaron tiene que ser la primera versión de la tesis, entonces no doy % parcial, O sea mi materia no

Leticia (0:40:33h): No se parcela por % sino que se va haciendo como bola de nieve, se va creando

Informante 18 (0:40:42h): Tiene que estar en la primera versión con introducción con ciertas características y por ejemplo ellos en primer semestre hacen su proyecto y tiene que estar el proyecto con los elementos que estamos de acuerdo aquí en la maestría que debe de tener el proyecto y todo es el 100%, luego el segundo semestre es la revisión de literatura, deben de tener un marco conceptual normativo y teórico, no se parcializa en % y tiene que estar todo es el 100%, hay de mayor a menor calidad en los criterios ya más particulares, ahí sí puedo bajar y subir, pero %, el tercer semestre es el trabajo de campo y ahorita que es el cuarto semestre, ellos tienen que tener la primera versión de la tesis terminada y no les debe faltar ningún elemento, en donde puede variar el % es en la calidad del trabajo, pero yo no puedo recibir, ahí están todas las primeras versiones, no puedo recibir si les faltan conclusiones, no está acabado, ellos tienen que entregar todo, anexos, índices, todo terminado y tiene que venir avalado por el director de la tesis, entonces no trabajo mucho por introducción un %, revisión de literatura otro %, es todo, ellos tienen que cumplir con todo el trabajo

Leticia (0:42:27h): Y ¿crees que a lo mejor debería sistematizar el seguimiento para ser un poco más conscientes de la evolución que llevan, quién va un poco más atrasado o que está costándole más y quién va más adelantado y puede jalar más de él ¿crees que entonces sí podría estar más sistematizado el sistema de seguimiento?

Informante 18 (0:42:51h): Sí, yo creo que sí se puede mejorar, claro que sí y crees que la rúbrica sería un instrumento factible para ellos, pero déjate que no la única, pienso que no es la única porque no podría yo evaluar nada más con la rúbrica

Leticia (0:43:18): Qué otros sistemas utilizas tú para evaluar a ellos aparte de la entrevista

Informante 18 (0:43:28h): Por ejemplo, yo llevo un reporte de las sesiones individuales, llevo un reporte, eso sí llevo de lo que han ido avanzando y las observaciones y todo a la siguiente vez veo si ya me trae

ajustes de eso e igual para las sesiones grupales las observaciones que hace el grupo sobre un caso, vemos si las atendió por qué sí, por qué no, como que es más en su parte colectiva y su parte individual

Leticia (0:44:10h): Y la parte individual el docente tienes tú como para checar lo que ellos tienen conocimiento de eso?

Informante 18 (0:44:17h): Sí, yo lo veo con ellos, lo escribo con ellos

Leticia (0:44:23h): y ellos lo saben antes de empezar la tesis, ellos saben que tienen que hacer el marco teórico y que tú vas a controlar esto y esto y esto

Informante 18 (0:44:32h): Sí, ellos saben las características

Leticia (0:44:35h): Sí, entonces en ese sentido ellos están satisfechos con su evaluación

Informante 18 (0:44:39h): Sí

Leticia (0:44:40h): Pues yo creo que más o menos, como no me metí mucho en rúbricas, bueno ya lo último ¿cómo ven ellos de funcional la no sé el trabajo que están haciendo, le ven ellos un sentido por así decirlo que esto me sirve para desarrollar otras investigaciones en otros campos, le ven funcionalidad a lo que están haciendo o como puro trámite para son seguir el doctorado? Habrá de todo me imagino

Informante 18 (0:45:23h): Creo que hay de todo, pero ellos tienen mucha confianza en la educación, vienen con muchas ganas, yo creo que sí se están dedicando a trabajar, valoran la educación

Leticia (0:45:45h): Sí están implicados, sí le ven funcionalidad

Informante 18 (0:45:47h): A mejorar, nosotros les decimos mucho que ellos son los que siguen de nosotros, nosotros ya estamos más grandes, ya hemos dado todo lo que hemos podido, que ahora siguen ellos y sí están asumiendo ese compromiso

Leticia (0:46:05h): Vale, pues yo creo más o menos lo podemos dejar aquí y yo creo que más o menos me has dado tu idea de modelo de evaluación, un poco desde ahora mismo en qué punto estás a lo mejor de, no tienes un modelo pero creo que sí en cuanto lo países no tengas que hacer demasiados cambios en tu diseño, porque bueno aunque no lo tengas explícito sí haces con-evaluación con ellos, seguimiento, feedback, también me imagino por la naturaleza de la asignatura, a lo mejor otras no requieren tanto seguimiento y es una asignatura bastante particular, ni yo me imagino exactamente se podrán hacer más competencias en una asignatura que es precisamente de investigación, habría que...

Informante 18 (0:47:01h): Yo también, me pusiste a pensar

Leticia (0:47:04h): A indagar más un poco ceo sería Y sobre todo eso que a veces busco que sea más sistemático en su procedimiento porque que deje más explícito los aprendizajes para el alumnado y sus intenciones que no se queden en el aire y sepan exactamente en qué momento están sus alumnos y que le ha quedado por llegar, entonces a lo mejor sería un poco más por ahí mi estudio de aclarar estas cosas y darle otro enfoque. Así que nada, muchas gracias

Informante 18 (0:47:40h): Gracias a ti, es un gusto

Transcripción. Entrevista Informante 19

Ciudad de México, Lunes 25 de abril de 2016

Leticia (0:00:00h): Hola Informante 19, pues para empezar que me comentaras cuál es el enfoque por competencias que están llevando aquí en la IBERO, más concretamente en tu departamento y en tus asignaturas

Informante 19 (0:00:21h): Nosotros manejamos principalmente tres campos de competencias que son las que van dirigidas al diseño de programas, o la evaluación de programas y luego con la gestión de programas y dentro de esas, cada una de ellas tiene su propio repertorio, una tiene que ver, una en común, sería como la competencia asociada a las capacidades de comunicación oral y escrita, otra tendría que ver con el pensamiento crítico, que los alumnos alcancen dentro de esas tres dimensiones una mirada crítica, reflexiva

Leticia (0:01:21h): Todo eso en la titulación de educación

Informante 19 (0:01:23h): En general, del programa de Pedagogía, porque ese es del que yo te puedo platicar, no te pudo platicar de todo porque no conozco los otros, también tiene que ver con la capacidad de atención y en ese sentido buscamos que se desarrollen competencias que tienen que ver con la capacidad de identificación de problemáticas puntuales en una cierta población, también la capacidad de tratar con poblaciones interculturales y más bien como en general tener una visión de interculturalidad que les permita justamente llevarla o trazarla a lo largo de estos tres grandes bloques y digamos que ya en cada uno de esos bloques alojamos las distintas asignaturas del programa y cada una de ellas atiende distintas competencias de esas tres dimensiones

Leticia (0:02:57h): Y ¿tenéis aquí también la revisión entre competencias genéricas y específicas?

Informante 19 (0:03:03h): Sí, no me la sé de memoria pero sí tenemos la división entre competencias generales y específicas

Leticia (0:03:11h): Sí, porque estas que me has mencionado son como las generales

Informante 19 (0:03:15h): Sí, si quieres te las muestro acá a detallito

Leticia (0:03:29h): Y te iba a preguntar ¿desde cuándo está su enfoque por competencias vigente?

Informante 19 (0:03:33h): El enfoque por competencias está ya desde el programa anterior que se hizo en el año 2004 y este programa actual, es más nuevo, entró en vigencia en el año 2011. Aquí tenemos nuestras competencias específicas que tienen que ver con estos bloques, te decía yo gestionar, operar planes de estudios, programas, evaluar, diseñar; olvidé la cuarta que es planificar, estas son como las generales y luego en funciones de las específicas, aquí estoy viendo para cada una de esas áreas ¿te gustaría que te saque una copia de cada una de estas?

Leticia (0:04:25h): Pues sí, luego te iba a pedir si podías al final o cuando pudieras o enviármelas por correo, junto con las rúbricas que puedas enviarme si tienes alguna diseñada. Y entonces respecto al enfoque por competencias ¿crees que han creado una forma distinta de diseñar y planificar en el aula?

Informante 19 (0:04:47h): Yo creo que sí en tanto que ha ido orillando a los programas, a los planes curriculares a avocar más a la práctica y no tanto al trabajo teórico en aula, entonces creo que en ese sentido sí ha hecho un buen trabajo de poner el aprendizaje en contexto de acción, situarlo en distintas poblaciones, en distintas instancias, a diferencia de cuando no tenías este enfoque por competencias en donde no era necesario o no absolutamente necesario, me parece que hoy en día es un punto necesario, porque las competencias van ligadas a objetivos de contexto a poblaciones específicas, es decir, hacemos una muy generales pero luego las situamos, porque las competencias no situadas tampoco ayudan mucho en general, entonces creo que eso ha orillado a que los planes de estudio, y es de la universidad en general, se han ido orillando precisamente a la práctica, yo preveo porque hubo un cambio sustancial, en el programa de 2011 hay un cambio sustancial en el número de asignaturas que se incluyeron en el nuevo plan curricular que van orientadas a la práctica, casi, casi sin exagerar, aumentaron en un 400%, teníamos una práctica y hoy en día tenemos alrededor de 6 asignaturas

Leticia (0:06:38h): Y el profesorado de educación, incluso en tu caso ¿cómo aterrizáis las competencias en el aula?

Informante 19 (0:06:43h): Ahí, es donde creo que hay una situación muy anómala, asincrónica, un padecimiento del contexto educativo en general, todos quisimos pasar a una planeación por competencias y a un diseño en el currículo, ha sido como un movimiento mundial incluso, creo que ahí va todo desde la educación preescolar, incluso a la educación superior, pero creo que lo que atañe a la formación de los docentes y a su práctica, no se le ha dado el mismo rigor y seguimiento y además tú sabes muy bien que los docentes que son formadores en educación superior, enseñan cómo les enseñaron porque en realidad no hay ningún programa consolidado, obligatorio de formación de docentes de educación superior, no existe

Leticia (0:07:46h): Claro, la capacitación hace mucho

Informante 19 (0:07:50h): No hay tal cosa, en educación básica, aquí en México, preescolar, primaria y secundaria, tenemos las escuelas normales en donde se da la formación para que los docentes sean docentes de educación básica, les enseñan a enseñar y se les enseña la disciplina en menor grado, pero el profesor de educación superior en realidad enseña lo que aprendió en la facultad donde estudió, entonces el educador o el psicólogo que son los dos departamentos donde yo trabajo enseñan la Psicología como aprendiste la Psicología, pero en realidad no tienes una formación para la docencia en psicología, existe una asignatura que da el departamento de educación, la damos nosotros a otros departamentos, que se llama justamente planeación, conducción y evaluación del aprendizaje y entonces otros departamentos distintos a nosotros toman esta asignatura, precisamente para aprender a planear un curso, a tener algunas estrategias o por lo menos un repertorio de estrategias didácticas asociadas a la visión en competencias y tener ciertas herramientas de evaluación, pero es un curso de 4 horas a la semana, durante 5 meses

Leticia (0:09:22h): Un curso de 4 horas a la semana, es poco

Informante 19 (0:9:26h): Muy poco y es optativo, O sea si quieres lo llevas y si no quieres no lo llevas y en educación, aquí en pedagogía, no analizamos multidisciplinariamente la formación de los pedagogos,

Leticia (0:09:49h): ¿No tienen un sistema de evaluación?

Informante 19 (0:09:52h): No tenemos un sistema de formación de docentes en formato de las competencias que suponemos deben de surgir en el plan curricular

Leticia (0:10:02h): O sea que realmente, no sabes si están aplicando las competencias

Informante 19 (0:10:07h): A pie de juntillas

Leticia (0:10:08h): O sea tenéis como a nivel normativo una serie de competencias, genéricas y específicas y van en todos los programas, pero ya luego el profesor las aplica y las evalúa como

Informante 19 (0:10:23h): ¿Dónde podemos ver esas competencias más claramente? En las materias de práctica, ahí sí son espacios donde se nos permite observar cómo van avanzando por ejemplo en las 4 áreas que platicaba yo que son como las que arman el plan por competencias, pero en realidad así como nosotros le damos a otros departamentos la posibilidad de hacer un reflexión sobre lo que sería la docencia de ese campo disciplinar, nosotros dentro de educación, dentro de la carrera de pedagogía, no tenemos una materia meta disciplinar que reflexione sobre la práctica del educador, entonces por eso decía yo, aquí es donde viene la sincronía, estamos migrando a un ideal, a un horizonte utópico en la formación de competencias, pero en la formación de nuestros docentes no hemos hecho lo propio, hay una asincronía entre la planeación y la formación

Leticia (0:11:34h): Y ¿crees por ejemplo que las nuevas titulaciones de magisterio y de las distintas disciplinas, porque me imagino que el que da ingeniería también tiene algunas nociones de didáctica?

Informante 19 (0:11:49h): Las que toma de manera vicaria, intuitiva a través de sus procesos, por eso te decía que el profesor de educación superior, como se está profesionalizando para ejercer la disciplina de su campo, el ingeniero quiere ser ingeniero, no quiere ser profesor de ingeniería, el Psicólogo quiere ser Psicólogo, no profesor de Psicología, pero si llegaras a caer en el caso que tuvieras que ser profesor de psicología o te interesara la formación en Psicología, entonces no tendrías herramientas dentro de la formación para aprender a enseñar, más que la forma en que te enseñaron. Entonces por eso siento que hay una asincronía

Leticia (0:12:58h): Y ¿los cursos de capacitación docente?

Informante 19 (0:13:01h): Existe una dirección dentro de la universidad que se ocupa de la formación integral de los profesores, pero los cursos son opcionales siempre y entonces quien quiere los toma y quine no, no los toma y entonces no hay realmente una política

Leticia (0:13:18h): No hay un alineamiento de entre las necesidades docentes y la...

Informante 19 (0:13:26h): No, pero además yo pienso que el enfoque por competencias también se tiene que formar a los docentes desde otra perspectiva, no los puedes formar en una ola, yo creo que tiene que ver más bien con otras formas de acompañamiento, de tutoría, de profesores más expertos que realmente ponen en práctica las competencias que definen un programa y entonces pueden ver si el profesor está o no está poniéndolas en práctica

Leticia (0:14:02h): O sea que apuntas más a una mentoría

Informante 19 (0:14:05h): A una mentoría o a un trabajo colegiado donde profesores con más expertos en esta visión pedagógica pudieran aportar a los profesores, no necesariamente más jóvenes, podrían ser incluso los mayores

Leticia (0:14:20h): Sí que tienen que actualizarse

Informante 19 (0:14:23h): Entonces me parece que ahí es en donde tenemos que hacer una revisión porque el enfoque está, están las competencias ideales, está pensado en función de las competencias, de ahí que hay una migración hasta, una visión del currículo más enfocada al hacer que simplemente al saber algunos datos, hechos, conceptos, etc., pero nos falta como cubrir la parte de la formación de los docentes

Leticia (0:14:57h): Y te iba a preguntar ¿cómo veo aquí el esquema que está formulado, tenéis algún tipo de coordinación docente para el tema de abarcar las competencias? Porque como veo que cada asignatura lleva unas competencias y otras, como para no solaparse o reunirse en algún momento y evaluar un poco el desarrollo de las competencias ¿hacen algo así?

Informante 19 (0:15:20h): No, no existe ese tipo de seguimiento. La manera en que damos el seguimiento, te voy a decir cuál es, analizamos el plan de clase del profesor, el profesor plantea su plan de clase para cada asignatura, nosotros observamos ese plan de clase en función de qué oferta el profesor en ese plan de clase, se clase de actividades, de métodos de evaluación o herramientas de evaluación propone, en su desglose, por ejemplo de semana con semana, observamos qué van a hacer y en función de qué van a hacer vemos si está cazando con las competencias y lo que encuentras es que profesores muy mayores pues siguen enseñando a la manera tradicional donde hay dos exámenes al semestre, dos exámenes de memoria, escritos, que valen la mitad de la calificación cada uno y ya, y no van a hacer rúbricas ni nada

Leticia (0:16:23h): Claro, porque realmente aunque tengan un plan por competencias no están obligados a trabajar por competencias, ellos tienen que cubrir los contenidos y ya

Informante 19 (0:16:38h): Claro y además hay libertad de cátedra, entonces tú expones como tú quieres, por eso decía yo las materias que nos permiten una observación más estrecha de este enfoque con las prácticas, porque ahí sí trabajamos rúbricas de alcances, de alcance en el diseño, implementación y evaluación

Leticia (0:16:54h): Y el tipo de actividades que usas para el desarrollo de las actividades competenciales ¿cuéntame algunas?

Informante 19 (0:17:00h): Por ejemplo, diseñar un programa, una de nuestras grandes competencias tiene que ver con el diseño de programas y entonces establecemos estrategias que nos permitan primero hacer un estudio diagnóstico de a quienes vamos a hacerles un programa, entender las particularidades tanto de la población como sus necesidades y después ponemos en marcha el diseño propiamente de ese programa, podemos llegar o no a la implementación, podría no dar tiempo, un semestre entero se podría ir en el diseño de un programa, en la selección de estrategias más convenientes para desplegar el programa, pero en algunos casos por ejemplo en intervención y evaluación, sobre todo en nuestras materias, ahí sí intervenimos, entonces ahí también ponemos en práctica funciones de gestión, O sea de operación del programa y de evaluación de resultados

Leticia (0:17:58h): Y por ejemplo ¿hacen estudios de caso, actividades simuladas?

Informante 19 (0:18:03h): Pues más allá de hacer actividades simuladas, en las materias de práctica vamos al escenario, vamos al escenario, por ejemplo yo llevo una de estas asignaturas, vamos a una secundaria del sistema público de educación básica, olvídate de simulación, vamos y levantamos y hacemos el caso, pero lo que está pasando ahí, en otras materias sí se pueden trabajar casos de estudios y simulaciones, pero no todos los profesores lo hacen

Leticia (0:18:32h): O sea que el tema por ejemplo de las actividades más competenciales como el portafolio u otras actividades de campo

Informante 19 (0:18:43h): Las actividades de campo se hacen en esas materias de intervención o en las de metodología, se ponen en práctica ese tipo de herramientas, pero no necesariamente en las otras asignaturas

Leticia (0:19:00h): O sea que realmente consideras que es una minoría que trabaja así

Informante 19 (0:19:07h): Sí, absolutamente y yo creo que tiene que ver por cuestiones de generación, tenemos actualmente el departamento de educación está organizado entre académicos grandes y académicos más jóvenes

Leticia (0:19:23h): ¿y si hay una distinción de generación realmente?

Informante 19 (0:19:26h): Sí

Leticia (0:19:27h): Y ¿los jóvenes vienen con ganas?

Informante 19 (0:19:28h): Más ganas de hacer, de implementar otras metodologías de enseñanza enfocadas a las competencias y otras metodologías de evaluación más allá de los exámenes típicos y generar un portafolio de evidencias o generar una serie de escritos críticos

Leticia (0:19:49h): Entonces por ejemplo las actividades resuelven problemas y todo esto

Informante 19 (0:19:52h): Las materias de práctica son con un enfoque de proyecto, pero por ejemplo yo trabajo una materia teórica, bastante teórica, teorías educativas contemporáneas, teórica, revisas a los teóricos y la trabajo en función de la escritura crítica y reflexiva, entonces lo que hacemos es una colección de evidencias de escritos reflexivos para los pedagogos, y luego para los psicólogos que les doy una que es más o menos teórica, procesos de la cognición, ahí sí trabajamos proyecto, hacemos prácticas, analizamos datos que se recogen, observación, mando a los alumnos a que hagan ciertas observaciones a que apliquen ciertas pruebas, analizamos los resultados, generamos un documento que sintetice eso que ellos observaron y se queda eso como evidencia de aprendizaje

Leticia (0:20:53h): Y ¿respecto al trabajo de competencias que haces genéricas y específicas, hacéis explícitas el trabajo de competencias genéricas?

Informante 19 (0:21:04h): Dependiendo de si es una materia de práctica que está enfocada a una de esas competencias específicamente

Leticia (0:21:15h): Por ejemplo, la comunicación oral y escrita, en este caso pues sí tiene que hacer narrativas, por ejemplo en tu caso sí se pone muy al alcance, y por ejemplo otro tipo de competencias, como el trabajo en equipo, la capacidad de innovación y tal ¿abarcáis otro tipo de competencias, algo más transversal?

Informante 19 (0:21:40h): ¿Cómo qué, a ver dame una idea?

Leticia (0:21:42h): No, sé, por ejemplo si haces explícito el trabajo en equipo y haces una rúbrica para evaluar el trabajo en equipo

Informante 19 (0:21:53h): Sí, pero no todos, no todo mundo trabaja por equipo, no todos los profesores trabajan por equipo, yo mis materias siempre trabajan por equipo y entonces claro, la rúbrica de evaluación incluye el trabajo en equipo

Leticia (0:22:11h): Y no sé, por ejemplo la capacidad de trabajar de forma interdisciplinar, la capacidad de la gestión de la información, la capacidad de la creatividad que también es otra competencias que se está desarrollando mucho

Informante 19 (0:22:24h): Mira, más que creatividad o manejo de la información cuando yo evalúo dentro de mi rúbrica la parte de sus, por ejemplo en esta materia muy teórica, su reflexión crítica, evaluamos que los alumnos vayan más allá de la información que está en el texto, su capacidad de ampliar la información que provee el texto de origen, que incita a esta reflexión y que su escrito vaya más allá de un resumen, es decir, que puedan tener una visión crítica y reflexiva acerca del autor y que no se conformen con repetir pero en pocas palabras lo que se está diciendo en el texto, les pido adicional que busquen bibliografía complementaria al texto que les doy tienen que reportar eso, tienen que integrar, entonces dentro de la evaluación de esta rúbrica está el hecho de si o no encontraron bibliografía complementario, sí o no se integró en la crítica o sí o no el escrito final reproduce simplemente el texto o si tiene una mirada más crítica subjetiva desde la persona que está haciendo la revisión del texto

Leticia (0:23:59h): Entonces, consideras que tú trabajas las competencias genéricas integradas en las específicas o que realmente dejas un hueco para las genéricas y luego las específicas las desarrollas por otro lado

Informante 19 (0:24:12h): Otra vez, depende, porque por ejemplo, una materia tan teórica como esta que te platico, pues se da para integrar las competencias, pero luego tengo una materia que por ejemplo diagnóstico educativo donde tengo que hacer más énfasis en algunas competencias específicas, porque de eso trata, es el escenario para poner justamente manifiesto las competencias específicas de ese orden

Leticia (0:24:40h): Por ejemplo hay competencias como la iniciativa o la capacidad ética, en fin son competencias que a veces quedan relegadas pensando que se desarrollan de forma implícita ¿tú qué consideras de ese enfoque, que se deben dejar así o que se deben trabajar?

Informante 19 (0:24:57h): Mira, yo creo que tienen, te voy a contar como yo trabajo esa área, tienen el sesgo de que podrían ser como muy subjetivas en algunos casos o podrían llegar a ser como muy diversas en cada uno de los alumnos, entonces lo que sugiero es integrar estas que me parecen sumamente importantes porque tienes hoy en día la cuestión del plagio, los alumnos más que nunca copian y pegan y hay algunos que ni copian y pegan, algunos que literalmente imprimen el documento que está en la red, a mí me tocó una alumna de último semestre, estaba cursando sus últimas asignaturas y me entregó un trabajo que estaba impresos literalmente, lo bajó de internet, lo imprimió y me lo entregó, le cambió el nombre tan cual, tienes un caso grave, entonces sí me parece el tema de la ética importante, me parece que la ética también está el uso de los móviles por ejemplo en clase, los pueden usar, me parece a mí más difícil prohibirlos que incorporarlos a la dinámica en clase, entonces como que todas esas dimensiones yo por lo menos las incluyo dentro del área más general de participación

Leticia (0:26:29h): O sea tienes un área concreta de evaluación para evaluar la participación y dentro de la participación incluyes todos estos

Informante 19 (0:26:37h): Incluyes, primero que nada, vinieron o no vinieron hay responsabilidad de estar o no estar en actividades de clase, después tiene que ver si su actitud, si su dinámica en el aula

responde a la cooperación y al buen funcionamiento o no, es decir, si sus acciones son disruptivas, ya sea porque sacan el teléfono, hablan por teléfono o distraen netamente al que está junto, eso lo vuelvo a repetir también en trabajo colaborativo, cuál es mi rol dentro del grupo y la parte sobre todo cuando analizamos el tema de entrega de productos que tienen que ver con la participación, entregué o no entregué, a tiempo, entregué lo que se me pidió y entregué un trabajo que hice yo con mis propias observaciones, en qué medida, entregué mis observaciones, un resumen del texto o no entregué

Leticia (0:27:57h): Entonces consideras que, no sé tú visón un poco respecto al profesorado de aquí ¿crees que le da la misma importancia a las competencias específicas que genéricas?

Informante 19 (0:28:11h): Yo creo que sí

Leticia (0:28:13h): Le da las misma importancias, se trabaja de manera paralela integradas de la misma manera y le da su importancia a su espacio en la enseñanza

Informante 19 (0:28:24h): Sí, no sé si en el enseñanza, es que es otra vez esta cuestión, creo que es muy importante, creo que debería ponerse en práctica, pero no sé si logró ponerla

Leticia (0:28:35h): Realmente, no sé si tienes suficiente evidencia, por ejemplo cuando un alumno sale de la universidad si realmente ha adquirido una actitud ética, hace su trabajo profesional, ha desarrollado su código deontológico en ese sentido, entonces bueno pues mi estudio va un poco por ahí, si realmente las competencias genéricas se están trabajando porque a veces en el mundo laboral parece que es lo que más toca la diferencia, ya no solo tus actividades técnicas, tus habilidades específicas de la preparación, sino a lo mejor que seas una persona más resulta, que tengas más iniciativa, que puedas trabajar en equipo, capacidad de comunicación oral, entonces a veces esas competencias genéricas son lo que marca la diferencia en las personas y mi estudio va por ahí en qué medida se les está dando relevancia o no

Informante 19 (0:29:31h): Yo creo que sí le damos relevancia pero no sé qué tanto porque no tengo ese dato, se bajan realmente a la crítica, son importante en el diario, en el diseño del programa, pero no sé si son reproducidas o fomentadas en el aula

Leticia (0:29:48h): En tu caso ¿qué consideras?

Informante 19 (0:29:49h): En mi caso, sí, absolutamente, mis alumnos lo que voy buscando es que vayan generando por un lado sus ambientes personalizados de aprendizaje, que ellos vayan buscando sus recursos, qué recursos le son más favorables, que busquen un pensamiento que vaya más allá de lo que yo les puedo compartir y lo que un texto les puede compartir, el sentido de autonomía y autogestión como competencias incluso para mí es importante, su capacidad de expresión es muy importante, los alumnos tienen que ser capaces de expresar una idea, de defenderla y argumentarla, entonces también como competencia tanto oral y escrita es una parte fundamental

Leticia (0:30:32h): Y algunas competencias que consideres también importantes, así que te acuerdes así que digas mira está también la trabajo mucho en clase

Informante 19 (0:30:42h): El trabajo en equipo y la colaboración, la capacidad de producir algo de manera colaborativa. En México la educación de donde vienen nuestros alumnos es individualizada, siempre es el alumno el que tiene que ver con el currículo, son muy pocos los alumnos que vienen sabiendo trabajar en equipo y que saben realmente negociar sus roles dentro de un equipo y que no se convierten en, como digo yo, freeriders, como alguien más está haciendo las cosas, ya no tengo que hacer nada, que no se vuelvan pasivos y que yo digo todo y todo el mundo hace lo que yo digo

Leticia (0:31:27h): Vale, y entrando un poco al enfoque por rúbricas que ya no sé si me va a dar tiempo, porque ya hemos platicado sobre las competencias, háblame un poco sobre tus rúbricas ¿te cuesta el diseño, cómo consideras que es el diseño?

Informante 19 (0:31:44h): Sí me cuesta el diseño porque justamente tiene su gracia, realmente elegir en cada una, para empezar identificar las dimensiones y en cada una de las dimensiones realmente puntualizar los niveles de desempeño

Leticia (0:32:03h): Que es lo que posiblemente cueste más definir el criterio, establecer los niveles, es un poco así todo

Informante 19 (0:32:10h): No en todos los casos, hay unos temas que son más fáciles que otros, pero hay unos que sí me cuestan, yo quisiera ser un poco más asertiva y más puntual a la hora de señalarles o que pudieran ellos verse en su proceso de pensamiento reflexivo, que tanto realmente pueden tomar un concepto, analizarlo y criticarlo pero de manera no crítica, sino reflexiva

Leticia (0:32:46h): Crees por ejemplo que a lo mejor contenidos abstractos, como lo que me dices de pensamiento crítico, a veces definirlo y que el alumno lo entienda como tal

Informante 19 (0:32:58h): Y sobre todo luego evaluarla, decir cuál debería ser esa secuencia de resultados esperados, se te ocurre muy bien, como la rúbrica te da la posibilidad de ver estados transitorios y no son solamente finales como lo haría la evaluación tradicional ese tránsito es el que a veces cuesta trabajo identificar, porque claro, tiene el esperado, cuál es el ideal

Leticia (0:33:26h): El excelente es tal, pero a lo mejor regular, por ejemplo

Informante 19 (0:33:30h): El regular o el que está en proceso, no es excelente, pero casi es excelente, entonces sería interesante entender qué le faltó para ser excelente, en dónde se quedó y en ese dónde se quedó está justo la pregunta

Leticia (0:33:46h): Y por ejemplo ¿Cuándo diseñas una rúbrica la diseñas tú sola?

Informante 19 (0:34:00h): A veces, a veces yo hago las mías, a veces me apoyo de manera colegiada con otros compañeros de la misma especialidad

Leticia (0:34:14h): ¿en compartir las rúbricas?

Informante 19 (0:34:16h): Algunas, con algunas personas, no puedo decir que muchas porque aquí no todo el mundo evalúa con rúbricas y otras te inspiras en las de alguien más, hay muchas rúbricas a disposición, con quienes sí intercambiamos es con el equipo de la UNAM, ellos han producido una gran cantidad de rúbricas que de ahí yo me inspiro para hacer las rúbricas que necesito y las voy adaptando a mi contexto, a mi asignatura, a mis objetivos esperados, a las competencias nucleares o de base de cada uno de los campos, la enseñanza que estoy atendiendo, depende, pero lo cierto es que no hay una cultura de evaluación de rúbricas muy fuerte dentro del departamento

Leticia (0:35:01h): Y por ejemplo, cuando diseñas las rúbricas ¿las consensuas con tus estudiantes, incluso pueden modificar ciertos criterios?

Informante 19 (0:35:23h): Sí

Leticia (0:35:24h): O sea si dice la presentación oral, incluso la ponderación

Informante 19 (0:35:28h): Sí

Leticia (0:35:30h): Si te dicen, pues mira como en presentación oral como vamos a hacer una presentación más atractiva, creemos que debería contar más que por ejemplo que recopilación de información

Informante 19 (0:35:40h): Sí, a priori, entonces determinamos a priori la ponderación, pero no al final del proceso, cuando llegamos al final la ponderación es la que quedamos desde el inicio

Leticia (0:35:54h): O sea que idealmente tú planteas la rúbrica y ellos tienen como un par de días para reflexionar si quieres hacer una modificación en la rúbrica

Informante 19 (0:36:00h): No tanto días, más bien lo planteamos el primer día de clases, planteamos cuáles son los objetivos, los productos esperados y por lo tanto cómo se van a evaluar los productos y entonces ese momento es en el que todo mundo pide o se abre la puerta para que todo mundo opine tanto sobre los productos esperados como los % y cómo se van a evaluar

Leticia (0:36:33h): Y respecto a los tipos de evaluación, hacéis co-evaluación

Informante 19 (0:36:38h): Entre pares, sí

Leticia (0:36:40h): Y ellos hacen también autoevaluación

Informante 19 (0:36:43h): También, al final hacen una autoevaluación

Leticia (0:36:44h): y ¿lo contabilizas para su nota?

Informante 19 (0:36:48h): Claro que sí, por supuesto

Leticia (0:36:50h): Porque luego hay profesores que dicen, yo hago que mis alumnos se autoevalúan, pero luego esa nota no cuenta

Informante 19 (0:36:56h): Claro que sí, lo que hacemos es así y fíjate que he tenido mucha suerte porque te debo decir que raras veces he tenido una discrepancia grande entre la evaluación y la autoevaluación, raras veces y las veces que lo he tenido ya sea a la alta o a la baja, es decir, el alumno se sobrevalúa o se evalúa menos he tenido la oportunidad de cotejar, a ver ¿por qué te pusiste eso? Yo te puse esto en función de esto y esto y esto ¿tú en función de qué te pusiste?

Leticia (0:37:33h): O sea que realmente es un buen contraste entre lo que

Informante 19 (0:37:39h): Las raras veces que me ha tocado es así, son muy raras, los alumnos, una vez que las reglas del juego están puestas, una vez que todos saben cuáles son los objetivos esperados y cuáles van a ser las etapas transitorias, pues también saben si les alcanzaron o no

Leticia (0:37:56h): O sea que por ejemplo ¿cuáles crees que son las ventajas que el alumno ve más ventajoso en el uso de rúbricas?

Informante 19 (0:38:09h): Primero que puede ver, le arroja luz sobre los resultados esperados, hacia dónde tiene que caminar y cuáles son los diferentes estadios por los que puede pasar y entonces ve así mismo en el trayecto, me parece que ese sería una muy buena, la siguiente tiene que ver también con hacer explícitas las expectativas del profesor, del experto, no es un misterio lo que mi maestro quiere de

mi o espera de mí, ya no solamente me sirve la rúbrica para verme en el proceso sino ahora veo lo que el profesor quiere ver o está viendo lo que yo estoy haciendo y creo que también sirven como herramienta didáctica, finalmente la rúbrica también pone de manifiesto en algunos casos el cómo

Leticia (0:39:08h): El cómo quieres que consigan

Informante 19 (0:39:10h): Cuando evalúas con una rúbrica una presentación o un video, estás diciendo cómo debería ser el video, tú le estás diciendo es que el video tendría que tener estos elementos y entonces ya es incluso didáctica, es incluso ayuda al aprendizaje, en ese sentido es una evaluación formativa

Leticia (0:39:37h): Y a ti cómo docente ¿qué te ha supuesto el uso de las rúbricas?

Informante 19 (0:39:40h): A mí me gustan mucho, me han supuesto mucho trabajo, tienes que hacerlas, pero una vez que las tienes está genial porque las puedes usar y usar, me parece muy bueno porque cumple todas estas funciones con los alumnos y a mí me permite observar el proceso formativo de los alumnos, entonces también digamos que son diagnósticas, puedo ver cómo va cada uno, sí puedo ver hasta dónde alcanzaron, qué necesitan reforzar, etc.

Leticia (0:40:12h): y ¿crees que hay algún rechazo por parte de los alumnos o más bien hay una aceptación?

Informante 19 (0:40:18h): No, a los alumnos les encanta, les fascina, los alumnos son más bien los que están queriendo cambiar las formas tradicionales de evaluación

Leticia (0:40:29h): Y ¿por qué crees por ejemplo que no hay un uso más generalizado por parte del profesorado?

Informante 19 (0:40:35h): Primero porque hay que hacerlas y no todo el mundo quiere hacerlas y segundo porque es más fácil en términos de objetividad si lo quieres ver de forma cuantitativa, no de forma cualitativa evaluar con un examen, con dos exámenes de opción múltiple, no hay mayor disyuntiva, o es a, o es b, o es c y no hay más allá de eso y se centra simplemente en contenidos y no en procesos de formación, entonces para el profesor quizá es más fácil visualizar el proceso de retención en un examen que el proceso de formación

Leticia (0:41:21h): Sí quieres lo dejamos, me quedan otras preguntas, pero ya un poco menos. Yo creo que más o menos te he preguntado todo

Informante 19 (0:41:31h): Dime

Leticia (0:41:37h): A mira por ejemplo ¿qué otros instrumentos de evaluación a parte de las rúbricas utilizas?

Informante 19 (0:41:49h): Pues es que trabajamos en función de proyectos de productos y todos se evalúan en función de objetivos y esperados en rúbricas

Leticia (0:41:58h): O sea ¿crees que realmente la rúbrica puede abarcar todo?

Informante 19 (0:42:02h): Yo no hago examen tradicional nunca jamás, nunca, nunca hago un examen de esas son las 3 preguntas, contéstelas y así, no me parece que sea pedagógico ni formativo en ningún

aspecto, realmente todos los productos que se piden como evidencia de aprendizaje se evalúan con una rúbrica

Leticia (0:42:31h): O sea ¿crees que realmente la rúbrica sí puede abarcar todas las dimensiones de una evaluación?

Informante 19 (0:42:45h): Sí ¿de qué otras formas evalúan la gente, a ver pláticame?

Leticia (0:42:47h): Bueno hay gente que dice, precisamente hay veces que el examen no lo desecha porque quiera o no porque como hace falta una parte teórica, entonces dice, el examen se usa siempre y cuando se utilice bien, tenga una retroalimentación, sea incluso un examen más reflexivo, no hace falta que sea una acumulativo de conocimientos

Informante 19 (0:43:16h): Pero fíjate, si tú haces un texto crítico, estás manejando los conceptos, entonces ¿para qué querías recuperar de memoria?

Leticia (0:43:24h): Claro, entonces la gente dice, un portafolio, evalúo un proyecto

Informante 19 (0:43:30h): Un portafolio sí, pero cómo evalúas las evidencias del portafolio

Leticia (0:43:34h): Claro, tú acumulas ahí y haces como una reflexión, por ejemplo de 3 actividades que te han resultado más inspiradoras para tu aprendizaje y a partir de ahí haces una reflexión crítica de esos, entonces sí es verdad que hay profesores que ponen a la disposición de la evaluación muchísimos dispositivos, entonces establecen evidencias de aquí y de allí, entre los alumnos, ellos mismos, la autoevaluación, sí es verdad que tienen alguna variedad de evaluación, algunos, luego yo no sé qué les supone de trabajo o incluso a veces las condiciones porque son grupos muy enormes, pues la evaluación no se puede hacer, pero a veces encuentras profesores de otro lado que tienen 6 alumnos o 12 alumnos, entonces tal vez así sí puedo hacer una evaluación más angulada con distintos instrumentos, hay un poco de todo lo mismo, me encuentro profesores como tú que me dicen a mí la rúbrica me sirve para casi todas las evaluaciones y me funciona muy bien

Informante 19 (0:44:40h): Y haces comentarios también críticos de los trabajos de los alumnos y los acompañas con una reflexión – Pienso que deberías trabajar en tal área o fijarte más en esta otra, pero digamos que la nota esperada surge de los objetivos establecidos que están en la rúbrica

Leticia (0:45:01h): El alumnado considera que estás calificándolo o que realmente estás evaluando su proceso

Informante 19 (0:45:09h): Yo creo que sí alcanzan a ver la evaluación del proceso porque como lo vas haciendo paulatinamente, les vas presentando los comentarios y ellos van observando el proceso, se ve y lo ven en el tiempo cómo van cambiando

Leticia (0:45:29h): Y por último ¿qué tipo de actividades evalúas tú más con rúbricas?

Informante 19 (0:45:36h): Proyectos, el diseño de algún proyecto, de algún diseño educativo por ejemplo de algún proyecto de educación pedagógica, presentaciones, los textos de análisis crítico, la autoevaluación es una rúbrica también, esto que te decía de la participación y trabajo en equipo

Leticia (0:46:14h): Y te iba a decir ¿crees que el uso de rúbricas también lleva consigo un cambio de concepción de la enseñanza y de la evaluación?

Informante 19 (0:46:21h): Totalmente, le da otra visión, para empezar se le quita el aspecto punitivo, la mala nota es punitiva, una rúbrica en un recuadro digamos que diga en proceso, de lo que te habla es, te arroja luz hacia dónde debes de caminar, no te entierra en el subsuelo porque eres incompetente, me parece que cambia también en el sentido de que le da la posibilidad al alumno en observarse en la rúbrica de ser mucho más responsable y de apropiarse de su proceso de formación, entonces no está nada más a expensas del profesor

Leticia (0:47:04h): Te iba a decir ¿cómo se lleva a aquí eso de delegar funciones en el alumno?

Informante 19 (0:47:08h): Pues es que ahí depende de cada quién, no todo el mundo, yo sí, yo estoy totalmente a favor de la sugestión, además a estas edades es ahora o nunca, si salen de la universidad apañalados por sus profesores y ellos esperan que les digan qué hacer y no tienen como esta previsión o esta autogestión, van a llegar a su ambiente de trabajo y van a esperar a que les digan qué hacer y cómo hacerlo

Leticia (0:47:41h): Y una duda que me crea ¿el perfil del alumnado de la UNAM o el de aquí, crees que también influye en el desarrollo de las competencias, O sea por sus condiciones socioculturales, económicas?

Informante 19 (0:47:57h): Sí lo creo

Leticia (0:47:59h): ¿Crees que también, qué tal están predispuestos a un aprendizaje un poco autónomo?

Informante 19 (0:48:06h): Mira yo creo que sí hay una variación, los alumnos que asisten a una universidad de elite como esta, tienen acceso a la cultura a las tecnologías, etc., y entonces eso hace toda la diferencia y entonces en la medida en la que pueden hacerse de estos recursos pueden aprender a utilizarlos de forma autónoma o no, eso no lo garantiza, pero tienes una deficiencia en el otro ámbito incluso de acceso, entonces creo que eso marca una diferencia

Leticia (0:48:58h): ¿crees que el alumnado de aquí, por ejemplo para trabajar por competencias para que el aprendizaje sea como más relacionado con su desarrollo profesional, tienen más visualizado su profesión?

Informante 19 (0:49:16h): No necesariamente

Leticia (0:49:18h): Sí porque a lo mejor tus padres te dicen si yo soy ingeniero pues tú tal

Informante 19 (0:49:23h): No necesariamente, pero sí hay los casos de los hijos que vienen de padres con emporios empresariales bien establecidos y que vienen a preservar el emporio, entonces vienen a estudiar lo que es conveniente para ese legado familiar, pero no necesariamente, no todos, no generalizaría yo, porque tengo alumnos tan perdidos aquí vocacionalmente como los podrías tener en otros lados

Leticia (0:49:56h): Vale, entonces si quieres cortamos aquí, yo creo que casi todo he abarcado, así que muchas gracias.

Transcripción. Entrevista Informante 20

Ciudad de México, lunes 6 de mayo de 2016

Leticia (0:00:00h): Vale, pues hola, buenos días Informante 20, pues que me cuentes un poco a qué te dedicas aquí y cómo ha venido un poco el tema del trabajo del enfoque por competencias

Informante 20 (0:00:26h): Mi nombre es Informante 20, soy profesora de tiempo completo de aquí del Tecnológico de Monterrey campus Guadalajara del departamento de negocios internacionales de aquí del campus, además coordino un certificado, que ese certificado es a nivel internacional también aquí en el campus. El enfoque por competencias, empezamos a trabajar precisamente hace un año, más o menos como en febrero del año pasado y se decidió, porque hay un cambio completo de modelo educativo, que le llaman el modelo educativo Tec21 y el Tecnológico de Monterrey para el 2019 va a haber este cambio, pero empezamos a trabajar desde el año pasado un grupo de profesores del departamento de negocios internacionales y precisamente con este enfoque de competencias, al mismo tiempo, otro grupo está empezando a trabajar [interrupción por un tercero].

Leticia (0:01:49h): Estaba diciéndome...

Informante 20 (0:01:50h): Entonces, al mismo tiempo, otro grupo piloto en la Ciudad de México, en el campus de CDMX, del área de industrial, también empezaron a trabajar con este enfoque por competencias y al final de cuentas nos unieron, revisamos los modelos y dentro de los dos grupos piloto que estuvimos trabajando en el campus Guadalajara y campus CDMX se generó ya lo que es el nuevo modelo que se va a implementar y eso lo estuvimos trabajando todo el año pasado y a finales del año pasado, más o menos en diciembre se decidió que después de haberlo desarrollado a papel, teníamos que implementar el prototipo en este año. Entonces en este año iniciamos en campus Guadalajara con dos proyectos piloto, uno en la carrera de mercadotecnia con alumnos ya de noveno semestre, es un grupo de alumnos que están dentro de un certificado, una concentración de retail y ellos están generando, están desarrollando todo el proyecto por competencias con el área de mercadotecnia y los de negocios internacionales lanzamos también el prototipo y para negocios internacionales fue con un grupo de 6 profesores, de estos 6 estamos desarrollando todo el modelo para alumnos que están entre tercero y cuarto semestre de la carrera de negocios internacionales. Era importante que todo el grupo estuviera cursando las mismas 6 materias, pero estas 6 materias se descompusieron en módulos de aprendizaje y todas aunadas o abonando a dos retos que se hicieron, se desarrollaron dos bloques, el bloque uno y bloque dos, bloque uno con... eran 4 profesores de módulo y yo dirigiendo el reto y después en el segundo bloque entra otra profesora a dirigir el reto y se quedan otra vez 4 profesores para continuar los módulos siguientes que van abonando al segundo reto y la empresa con la que trabajamos es la empresa MABE que es la no. 1 a nivel Latinoamérica de producción de electrodomésticos y la No. 11 a nivel mundial, entonces con ellos fue una selección de mercados internacionales en donde fueron 10 países para seleccionar 5 de ellos en donde podrían ingresar con 7 productos o 7 cancelarias y posteriormente encontrar posibles... en el segundo bloque en encontrar posibles socios comerciales para ellos en esos países y es básicamente lo que desarrollamos y justo el día de ayer acabamos de entregar

Leticia (0:05:06h): Las evaluaciones

Informante 20 (0:05:07h): Sí, exactamente, bueno las evaluaciones se entregan el día de hoy, se entregó a la empresa las evaluaciones del primer bloque ya las entregamos, las entregamos inmediatamente al término del bloque, los profesores que estuvieron trabajando en módulos y yo en particular trabajando el reto y ahorita están trabajando ya en hacer sus evaluaciones los profesores del segundo módulo y la profesora de reto para subirlas a una plataforma que se desarrolló especial para eso y que se va a hacer la entrega de manera individual como se hizo en el primer bloque, se hace una evaluación personalizada para los alumnos, los 4 profesores, mentores de módulos y yo como profesora de reto es en una sesión donde uno a uno van entrando los alumnos y se les va diciendo cuál es el nivel de competencias, qué competencias están dictadas desde el inicio del semestre, que competencias eran las que esperábamos que ellos desarrollaran y se les dice que nivel de competencia llegaron, hay nivel máximos, en algunos es básico, es básico, intermedio y avanzado, para los niveles que obtuvimos y algunas competencias en básico es su mayor nivel en el que están los alumnos y en algunas otras son intermedias y en muy pocas son avanzadas porque son alumnos que están todavía en tercero y cuarto semestre de la carrera. Son competencias que están desarrollando que abordan a una competencia final, pero que aún no está desarrollada la competencia terminal por el nivel en el que están los alumnos

Leticia (0:06:46h): Claro, consideran que el desarrollo de la competencia no termina hasta que no termina el ciclo completo

Informante 20 (0:06:51h): Exactamente, así es, entonces es... yo creo que la parte más importante, la más compleja que se nos hizo a todos los profesores porque además es diferente a como lo habíamos hecho anteriormente en la parte de evaluación

Leticia (0:07:08h): Y ¿considerareis entonces que todo el modelo, desde el diseño hasta la implementación y la evaluación han supuesto para vosotros una transformación en la enseñanza?

Informante 20 (0:07:17h): Así es, completamente, porque normalmente estamos acostumbrados a calificar, más que a evaluar, entonces en esta vez el tema es evaluar, yo como profesora de reto que estoy evaluando constantemente dentro del salón de clases y que ellos sepan aplicar los conocimientos que están adquiriendo en los módulos, pero es directo a la aplicación, la aplicación teórica, los conocimientos teóricos a la aplicación práctica en el reto y aquí otro reto interesante es que tenemos que trabajar mucho en equipo los profesores, precisamente para... me tocó... hay profesores con los que ya había trabajado, hay con los que nunca había trabajado y la verdad es que fue una muy buena disposición por parte de ellos y es ver exactamente qué es lo que ven dentro de su materia y tratar de ver que eso ayudara y abonara al reto que estamos haciendo. Una cosa que se nos hizo muy importante, muy valiosa, es que efectivamente no enseñamos solamente en las competencias o los conocimientos que abonaran específicamente a la competencia del reto actual, sino que fuera más allá para no llegar como a un nivel técnico, sino que el conocimiento fuera más amplio, aunque sí fuera muy claro y explícito para el alumno, exactamente que parte de ese conocimiento que ellos están adquiriendo, realmente que es lo que va a abonar al reto que ellos están desarrollando en ese momento, pero el conocimiento tenía que ser más amplio ¿por qué? Porque son alumnos que están ahorita cursando el modelo actual y no están completamente inmersos

Leticia (0:09:05h): En el enfoque por competencias

Informante 20 (0:09:07h): Aja, durante todo el espacio que van a estar con nosotros, están a entrando a una especie de prototipo o modelo, entonces teníamos que asegurar que ellos tuvieran los conocimientos para sus materiales futuras

Leticia (0:09:20h): Y ¿en relación a las competencias que me has dicho que se ve, desarrollas competencias genéricas y luego competencias específicas?

Informante 20 (0:09:33h): Sí, tenemos dos tipos, bueno, tres tipos de competencias, las disciplinares que son las competencias pertinentes a la carrera de negocios internacionales, las competencias de negocios que son las que llevan los alumnos a nivel de toda la escuela de negocios y las competencias transversales, las transversales son las que efectivamente ayudan y apoyan durante todo el término de su carrera y algunos ejemplos de transversales son cuestiones de trabajo en equipo, de liderazgo, de comunicación efectiva, de redacción de textos, para que los alumnos en cualquier materia pues son conocimientos que deben llevar consigo todo el tiempo

Leticia (0:10:29h): ¿todos los módulos trabajan todas las competencias genéricas o a lo mejor una más que en otras porque tengo un componente más teórico o...?

Informante 20 (0:10:41h): Las disciplinares definitivamente hay profesores y ciertas materias que se descompusieron en módulos, efectivamente están trabajando de manera muy clara y muy específica las competencias disciplinares, estamos de todas maneras pendientes de las transversales, hay un profesor que es el que las está liderando, las está revisando constantemente, es el que está llevando el conocimiento como tal porque es el profesor que está viendo la parte de comunicación efectiva y el desarrollo de redacción de una buena redacción, saber si está perfectamente, lo ven en su clase particular, pero definitivamente los profesores que están viendo las de negocios y las disciplinares en lo que ellos están pidiendo o evaluando a los alumnos, por ejemplo el desarrollo de un caso y que le entregue el caso saben qué es lo que están viendo con el profesor de la competencia transversal y entonces están esperando que los alumnos cumplan con esa potencia, ellos no la evalúan como tal o no evalúan

Leticia (0:12:00h): Sí, no tienen un apartado para evaluación transversal, intenta verificar la evidencia

Informante 20 (0:12:05h): pero lo están viendo, La evidencia, exactamente y a mí me pasaba con frecuencia, yo por ejemplo veía que no estaban citando correctamente, que las tablas no las estaban colocando de la manera correcta porque me hizo llegar lo que les está pidiendo, la rúbricas que él está utilizando, me las compartió para que viera yo viera lo que estaba haciendo, para estar en la misma sintonía y yo no pedir una cosa diferente a la de él, entonces yo les decía – No estás citando correctamente, esto no está bien, las tablas están de manera equivocada, en el contenido están correctas pero no en la forma, les decía -Acércate con tu profesor de módulo, el experto en esta materia, para que él te ayude y te apoye en hacer las cosas de manera correcta, pero no las calificaba como tal yo, las calificaba directamente el profesor encargado

Leticia (0:13:02h): O sea sí hacías la valoración explícita de las competencias genéticas, pero la hacía otro profesor y esa nota ¿iba adherida a la tuya o iba independiente?

Informante 20 (0:13:13h): Eso es bien interesante porque, por ejemplo, los profesores de módulo, ellos después de hacer su evaluación efectivamente, como tenemos que tener una conversión de las competencias de la evaluación por competencias a una calificación como tal porque ahorita son alumnos, como te mencionaba, que se descompusieron en módulos, pero finalmente nosotros tenemos que reportar calificaciones normales

Leticia (0:13:45h): Sí, que es un paralelo el modelo un poco más el de antes y también lleváis e de competencias por cumplir también con los estándares

Informante 20 (0:13:55h): Los estándares actuales que tenemos y de cualquier forma estamos ciertos que vamos a tener que seguir siendo una evaluación paralela porque la Universidad tiene convenios con otras universidades en el extranjero y nos piden necesariamente que haya una calificación numérica, entonces al final de cuentas sí necesitamos generar una calificación en número para saber si ese chico... y debe haber una carta curricular porque a lo largo no está solo en este mundo, entonces a la hora de hacer las conversiones con otras universidades necesitamos tener materiales y una calificación como tal, entonces los profesores de módulo generan su propia evaluación y generan su calificación y por ejemplo, la materia de reto que no es una material curricular como tal, es una materia que se añade y entonces cómo se va a formar cuando yo doy una calificación si a final de cuentas vemos que ese chico llegó a un 80 o 70% de la competencias y finalmente llega a obtener un 8 o un 9 de calificación, entonces ¿cómo la vamos a... o cómo va a incidir en la calificación porque es materia no existe dentro de la curricular? Entonces el 40% de la calificación de los módulos daba el reto, entonces la calificación que yo paso al final de cuentas ya una vez que hice la evaluación y que digo ok este chico en las diferentes competencias obtuvo a lo mejor en alguna obtuvo un básico, luego en otra intermedio y en otra avanzado y finalmente todo eso le genera una calificación de un 8 por ejemplo, entonces ese 8 el profesor de módulo tanto vemos cuáles son las que inciden, entonces la disciplinar de ese 8, va a tomar 40% y esa es mi calificación, el 60% lo da el modulo, el 40% lo abona el reto y esa materia es la calificación final y así es con todos, entonces todo lo que tenga que ver la calificación del 40%, todo lo que hacen dentro del reto y 40% incide en la calificación final de los módulos que finalmente se traduce en materias y esas materias llevan una calificación final y eso se habló con ellos desde antes, ellos sabían que hasta el final de semestre iban a tener una evaluación al final de cada reto, les íbamos a decir cuánto habían obtenido en su evaluación, a qué nivel de la competencias llegaron, qué calificación iban a tener del primer reto, pero sabían que su calificación final se reportaba de todas las materias hasta el final del semestre, entonces ahorita los profesores están reportando las materias, ellos sabían más o menos cuánto habían sacado, por ejemplo, tengo alumno que el más bajito que salió, es una de las bondades de este modelo, sacó un 79 de calificación, la mayoría estuvo en 80 o 90's y ellos mismos lo dijeron, ellos dijeron que se les hacía mucho mejor porque al haber encontrado el sentido y cómo el conocimiento se relaciona entre

Leticia (0:17:33h): Con lo teórico que habían dado las materias

Informante 20 (0:17:35h): Y cómo sí, las materias, eso es algo súper importante, porque decían los chicos -finalmente entendimos porque nos enseñan una materia de comunicación, una materia que para ellos anteriormente – así le llamamos en México – de relleno o una materia que ellos dicen, así como que no hay otra cosa qué hacer y nos ponen a hacer esto, vieron la importancia procedimental

Leticia (0:18:02h): Y el sentido

Informante 20 (0:18:03h): Y el sentido de lo que es una comunicación efectiva, cómo presentar a un empresario el trabajo que ya realizaste de análisis, de búsqueda de la información y ahora presenta tu información y preséntala de una manera correcta, lo importante que es presentar, ustedes pueden hacer los dos pasos previos muy bien, pero si no sabes comunicarlo de manera correcta, escrita y de una manera oral tu trabajo puede verse afectado de manera importante, entonces ellos realmente encontraron como esa parte tan valiosa y que efectivamente le dieron la importancia a materias que abonan a las competencias transversales como es esta

Leticia (0:18:50h): Tomaron más conciencia de lo que estaban asimilando

Informante 20 (0:18:53h): Así es, al día de ayer que era la exposición al empresario y los chicos ahí se veía el crecimiento tan grande, que realmente eran chicos de 19 y 20 años

Leticia (0:19:07h): Son muy jovencitos

Informante 20 (0:19:08h): Muy jóvenes, el mismo director de la empresa, del área comercial que vino a recibir el proyecto volteaba constantemente y decía ¿qué edad tienen estos jóvenes? – Pues le decíamos entre 19 y 20 años y el speech que les dio al final, les dijo -es increíble que ustedes hayan realizado este trabajo y dio un agradecimiento y dijo -Realmente todo esto que ustedes desarrollaron con sus profesores a mí me hubiera tardado todo el año y no lo hubiera sacado tan bien como ustedes lo están desarrollando y además ustedes ya van a poder decir que efectivamente dieron consultoría una empresa y pusieron en práctica sus conocimientos. Entonces eso yo creo que fue muy valioso

Leticia (0:19:56h): Sí, es muy gratificante, entiendo como profesor y ellos como alumnos que lo viven en primera persona

Informante 20 (0:20:04h): Exacto, en lo que él les pregunto qué ¿cuál había sido lo valioso para ellos? Y ellos estaban felices, realmente estaban muy contentos, nosotros le llenamos a este nuevo modelo, a este prototipo “INN”, ellos decían -Ya no queremos el anterior, queremos puros semestres “INN” ¿no nos pueden dar puros semestres “INN”? Y les decíamos -Pues no, porque este fue un prototipo, iniciamos con más semestres “INN” o vamos irlo implementando en los semestres siguientes entonces parece que son 4 u 8 los que se van a implementar, entran otros profesores, en otras carreras, ya no solo la de negocios y la de mercadotecnia sino que van a entrar el área de comunicaciones, de arquitectura, me parece que hay varias carreras que van a iniciar y vamos a ir implementando poco a poco y la idea es que en el año 2019 todo el sistema, no sólo campus Guadalajara, sino todo el sistema de Tec de Monterrey

Leticia (0:21:12h): Tenga todo el modelo de competencias, hasta el 2019 tenéis de margen para ir perfeccionando

Informante 20 (0:21:20h): Exactamente, iniciamos en 2016 y tenemos hasta 2019 para ir implementando poco a poco el desarrollo, pero para esto fue muy importante precisamente iniciar así porque justo con lo que iniciamos el semestre y que aún no teníamos ni siquiera claro cómo íbamos a desarrollar el tema de la evaluación

Leticia (0:21:42h): Lo peor, fue lo más conflictivo

Informante 20 (0:21:45h): Lo más complejo, porque estamos muy acostumbrados a calificar, más no estamos acostumbrados a evaluar, fue la parte que más les fascinó a los muchachos, esa evaluación al término del bloque con todo sus profesores diciéndoles qué cosas ellos habían logrado y cuáles eran las que necesitaban ellos desarrollar para mejorar, por ejemplo la profesora Figueroa que veía toda la parte de Política Económica Internacional, les decía ella que efectivamente habían... hay 4 etapas en el análisis del aspecto internacional y algunos les decían estás en la primera etapa, es una etapa de análisis, había a otros que les decía estás en la etapa intermedia que es una de análisis crítico y algunos estaban en etapa avanzada, entonces dependiendo del chico, ellas les mencionaba que era lo que tenían que desarrollar o lo que les faltaba desarrollar para lograr la competencia final

Leticia (0:22:59h): Disciplinar

Informante 20 (0:23:00h): Ella es transversal

Leticia (0:23:08h): ¿Eso no me queda muy claro, entonces la nota de la competencia transversal se une a la disciplinar?

Informante 20 (0:23:17h): No, son módulos de aprendizaje, pero estos módulos finalmente van a ser... son materias, se dan las materias, por ejemplo, tenemos una materia de desarrollo de escenarios regional, es una competencia disciplinar, es una materia que abona puras competencias disciplinares

Leticia (0:23:40h): Claro, pero luego, por ejemplo, me decías la de comunicación que ha hecho otro profesor que se encarga un poco más específico de las transversal

Informante 20 (0:23:50h): De la transversal, pero ellos tienen... la disciplinar, como la transversal, la de comunicación o como la de la profesora Silvia que ve toda la cuestión de política económica internacional o la perspectiva global, ellos... esos módulos tienen el 60% de calificación, tanto la disciplinar como la transversal y como la... esas son dos trasversales, perspectiva global y la de comunicación, otra trasversal es innovación de productos, entonces esas tres son trasversales y entonces en esas 3 ellos tienen el 60% de calificación como la disciplinar, pero el 40% de ese 60% lo abona el reto

Leticia (0:22:42h): Vale, ahora sí, sí es que no ubicaba la trasversal y va junto con la de materia, no realmente...

Informante 20 (0:22:54h): Están básicamente como en el mismo nivel están en el mismo nivel tanto la disciplinar como la trasversal como la de negocios, están exactamente al mismo nivel todas ellas son módulos de aprendizaje y todas ellas van abonando al reto, el reto es la parte práctica que van a desarrollar

Leticia (0:25:13h): Y luego, por ejemplo, tienen una nota para la transversal, por ejemplo, en comunicación oral tienen un tanto por ciento, O sea que les hacéis totalmente explícita la competencia transversal porque además al trabajáis en el contexto de la disciplinar

Informante 20 (0:25:30h): Exactamente

Leticia (0:25:31h): O sea que no las puedes dar aparte

Informante 20 (0:25:33h): No está aparte, el profesor enseña su materia, pero por eso tuvimos que trabajar de manera muy colegiada todos los profesores, nos tuvimos que sentar porque había cosas, por ejemplo la de innovación de productos y mercados es una... tenía... ellos abonaban a competencias trasversales y abonaban competencias de negocios, ese profesor que dentro de todo lo que él maneja, manejaba tanto transversal como de negocios y tenía que coordinarse, nos tuvimos que sentar en muchas ocasiones todos los profesores juntos porque había temas que él veía, por ejemplo de negocios que le pegaban de manera directa o indirecta a la disciplinar, entonces decía – Yo voy a ver el tema de la cuestión cultural en la práctica de negocios, entonces decía el profesor de la disciplinar -ah ok, esa parte también la veo yo, entonces dónde ves tú y hasta dónde llego yo y qué material estás utilizando y qué lecturas vas a dejar y qué cosas voy a dejar yo, para que hubiera una comunicación y los chico sintieran dónde venía la comunicación entre una y otra, pero que cada profesor evaluara las cosas pertinentes y no repetían por ejemplo material y mucho menos que hubiera alguna diferencia en lo que ellos están enseñando al alumno, entonces por ejemplo la profesora que a pesar de ser transversal de perspectiva global, ella decía – Yo voy a ver, por ejemplo, voy a revisar China, porque China lo revisamos desde todos los factores, políticos, económicos, sociales, etc., qué va ayudar si yo... China era uno de los países que teníamos como un mercado ¿cómo va abonar China al reto y cómo puedo hacer que mi conocimiento que estoy enseñando acá...? Normalmente cuando lo hago de manera separada como materia, ella va desde el punto

de vista político, pero quiero ver cuál es el enfoque, no pues el enfoque es 'más económico, tienes que ver la parte política, pero tienes que trabajar muchos términos macroeconómicos ¿por qué? Porque lo están viendo en la disciplinar con este profesor, entonces dice -Ok déjame ver qué es lo que estás viendo y desarrollando para abonar y que lo que yo estoy enseñando vaya a ayudar a entender el conocimiento que tú estás dando, yo no me meto casi a la parte económica, porque aparte no es mi disciplina, pero sí puedo ayudar a los chicos a que ese contexto global, lo complementen para que lo que tú estás enseñado sea mucho más Informante 9cido, entonces era una competencia o en las competencias que estaba desarrollando ella era de tipo transversal pero que de cierta forma ayuda a la disciplinar, una de las cosas en las que les decía a los chicos es -El chiste de pararte en frente de un empresario es que tú puedas decirle cómo están los números macroeconómicos de ese país y porqué estás justificando ingresar a ese mercado en particular, pero qué pasa si el empresario te menciona sobre algún grupo como ejemplo estábamos viendo a Nigeria, está el Vokojara, un grupo guerrillero que están en el norte del país y que va a afectar necesariamente a esos números macroeconómicos que tú estás mencionando que es un buen mercado por ingresar, porque no lo puedes desligar, entonces ahí entra completamente

Leticia (0:29:29h): La competencia cultural en ese sentido

Informante 20 (0:29:30h): Exactamente, porque necesitas de ella, para que ella te abra el ambiente, te explique porqué está el conflicto, qué está sucediendo en esos momentos allá, es conveniente o no, cómo puedes leer lo que está sucediendo, ustedes necesitan tener un conocimiento mucho más amplio que sólo lo que están exponiendo ¿por qué? Porque el que está enfrente puede hacerte una pregunta que es de conocimiento general

Leticia (0:29:56h): De contexto

Informante 20 (0:29:57h): Exactamente, te va a ayudar a dar una mejor explicación de cómo lo debe de hacer, entonces de esa manera efectivamente los chicos empezaron a dar cuenta que los profesores estamos

Leticia (0:30:09h): Muy conectados

Informante 20 (0:30:10h): Muy conectados y ellos entendieron como se concatenaba el conocimiento, dijeron -Ah ok, ya entiendo en materias que no le gustan por el profesor que las imparte, pero ya teniendo la relación entre perspectiva global con las materias disciplinares, con las transversales, llegan a...

Leticia (0:30:36h): A un entendimiento ya cerrado, de complementariedad porque a veces parece que en una asignatura hay que darlo todo y pues no, hay veces que hay que parcelar y luego para que dodo ya quede bien sólido. Y respecto a la evaluación que me has dicho que hacen al final del módulo, en esa también la evaluación al inicio, en medio del proceso y al final o ¿es una retroalimentación de todo el proceso ya al final?

Informante 20 (0:31:16h): No, es algo que es interesante, porque sabíamos que teníamos que ir a hacer evaluaciones intermedias, los profesores de módulo, la manera en que están evaluando o tienen que estar midiendo qué tanto del conocimiento se está teniendo, cada uno de ellos decidió, por ejemplo, si utilizaba la lectura de un artículo y comentarlo en clase, si hacer por ese artículo, el desarrollo de un caso, ellos decidieron dentro de sus módulo, aunque crearon rúbricas especiales para hacer una, por ejemplo, para el estudio de un caso, se desarrollaron rúbricas específicas en donde se midieran de manera individual la aportación de cada uno de ellos al equipo, sí se desarrollaron rúbricas específicas para eso y estaban constantemente dándoles retroalimentación a los alumnos de cómo iba. Al inicio a todos los alumnos se

les dijo al inicio las competencias a evaluar en cada una de las materias o de los módulos... tengo que quitar la palabra materia, ese es el vocabulario que teníamos antes y que tenemos que trabajar en no decirlo, pero difícil porque tenemos que hacer...

Leticia (0:32:45h): Es que llevarlo en paralelo es confuso

Informante 20 (0:32:47h): Es muy confuso, ellos sabían cuáles eran los módulos, cuáles eran las disciplinas que estaban trabajando en cada módulo y sabían todas las actividades que se estaban desarrollando y les estaban dando evaluación constante

Leticia (0:33:04h): O sea lo sabían desde el primer día que prepararon el módulo

Informante 20 (0:33:06h): Así es y la evaluación era constante tanto en los módulos como en el reto, en el caso del reto lo primero fue hacer un diagrama de Gantt para saber exactamente todos los puntos del desarrollo del proyecto, desde el día uno y hasta el final sabían ellos cuándo eran las entregas de cada parte o cada sección del proyecto y en esas secciones del proyecto también se les dieron, utilizamos muchas listas de cotejo, a mí se me hizo más sencillo utilizar listas de cotejo con porcentajes de adquisición del conocimiento y de la disciplina, entonces eran esas listas de cotejo y además aunado a eso estaba la rúbrica de evaluación porque ellos tenían que estar desarrollando investigación y estar inmediatamente generando un documento, un documento escrito, entonces ahí me senté con el profesor de la competencias de comunicación activa y redacción de textos que era uno solo y él me pasó la rúbrica

Leticia (0:34:22h): De comunicación escrita

Informante 20 (0:34:24h): Aja, donde decía... siempre se maneja una introducción, una parte de desarrollo y una parte de conclusiones, entonces todo lo que yo desarrolle con las listas de cotejo de lo que iban entregando, llevaba el mismo formato, nos pusimos de acuerdo en toda la forma que debería llevar, el tipo de letra, interlineado, las notas, las notas al pie de cada tabla, de cada gráfica, etc., entonces eso lo tenían claro los alumnos, yo media con con la lista de cotejo la parte de conocimiento y él media con la rúbrica, media la adquisición

Leticia (0:35:03h): La comunicación escrita

Informante 20 (0:35:05h): Entonces, cada semana que ellos entregaban, había entregas semanales, cada semana que ellos entregaban algo, yo lo evaluaba desde el punto de vista de contenido y él lo evaluaba desde el punto de vista de la competencia. Yo les decía, no hay nota, no hay calificación como tal, lo que yo les retroalimentaba es: llegaste a un 60%, necesitas mejorar aquí, esta gráfica no está bien analizada, necesitas buscar más información, al final ya va haber cuando me entregues, va haber una calificación como tal, ahorita estás desarrollando la competencia

Leticia (0:35:45h): Pero ¿tenían, por ejemplo, margen cuando les dabas la retroalimentación, la, por ejemplo, en la parte intermedia del proceso podían ajustar un poco sus entregas porque imagino que era un poco con ese objetivo que al final llegar con la máxima excelencia?

Informante 20 (0:36:03h): Claro, exactamente, creo que esa es la parte que más les agradó porque normalmente en el modelo actual, ellos entregan un trabajo, a pesar de que tienen sus ediciones anteriores con ellos, pero ya una vez que te lo entregan...

Leticia (0:36:5h): Ya no pueden rectificar

Informante 20 (0:36:16h): Ya... ahí va la nota, entonces en esta ocasión lo que más nos importaba no era la calificación como tal sino era la evaluación y la adquisición de las competencias por parte de ellos, entonces a pesar... eso fue algo que me costó a mi mucho trabajo, no fue fácil, porque ellos están entregando un producto, un solo producto, pero ese solo producto, yo tengo que evaluar a los equipos de manera individual, entonces si me están entregando por ejemplo, análisis de las importaciones de cierto país, pero me lo están entregando un equipo que está viendo Nigeria en ese país en particular, entonces ellos me entregan un solo documento, pero yo les tengo que hablar de manera individual a cada uno, entonces ¿qué es lo que hacía? Me van a decir que parte desarrollo cada quién dentro del trabajo escrito y algunas veces habrá unos chicos... que es otra cosa que nos sucedió y la verdad es que no lo identifique con anticipación, son aprendizajes de cuando uno está generando el modelo, por ejemplo en di cuenta que uno de los equipos, una de las chicas, prácticamente no tenía yo manera de evaluar la parte escrita porque lo que ella había reproducido era muy poco, algo que es muy común y que también muchas veces sucede en la vida real –dices, estás trabajando en equipo ¿quién es bueno para hacer gráficas? Pues ese es el que hace las gráficas -¿Quién es bueno para redactar? –Yo, -Pues ese redacta. Entonces para aprovechar las habilidades que cada uno tiene, pero como estamos, yo les dije a ellos, pero como aquí estamos desarrollando, no quiero que sean buenos en todo, pero todos tienen que desarrollar la competencia y tienen que desarrollar cierto nivel, va a llegar un momento en la vida en que estés allá afuera y te van a pedir esto y si no lo desarrollaste no lo vas a poder generar a pesar de que tú seas muy buena en esto

Leticia (0:38:26h): Claro y que el conocimiento parcelado es lo que pasa a veces cuando uno hace trabajo en grupo, que, si realmente escribí ese trabajo, no estás cogiendo la idea global de un trabajo, estás solo especializándote en ese apartado

Informante 20 (0:38:41h): En ese apartado y de repente había un poco de debate entre los mismos profesores – Es que, en la vida real, decía el profesor de la competencia de la parte escrita – Es que en la vida real así se hace –Pues sí, pero estamos desarrollando competencias en los alumnos, nosotros tenemos que al menos saber que ese chico lo sabe hacer, que afuera a lo mejor no se va a dedicar o va a desarrollar de manera tan profunda

Leticia (0:39:11h): Es verdad que afuera te piden una especialización, que a veces te contratan porque eres muy bueno en algo, pero es verdad que, yo creo, aquí ya la función real de la universidad implica un desarrollo integral y luego ya te vas especializando incluso poco a poco

Informante 20 (0:39:27h): Exactamente y la verdad con este chico en particular no me alcancé a dar cuenta a tiempo, me di cuenta de manera en general no de ella en particular, que había unos que no tenía yo suficientes elementos para evaluar esa competencia, entonces les pedí que hicieran una conclusión de manera individual de su trabajo y entonces de esa manera yo poder leer en una conclusión lo que ellos estaban....

Leticia (0:39:58h): Lo que habían asimilado

Informante 20 (0:39:59h): Lo que habían asimilado, no tanto como fiscalización de estás o no estás trabajando porque nosotros veíamos que sí estaban realmente trabajando, sino una comprensión de lo que estás generando ¿estás compendiando lo que estás haciendo tú? Y en particular ¿estás entendiendo todo lo que estás entregando? Porque sé que hiciste una parte, pero tienes el concepto del todo, esto me ayudó con algunos, con esta chica en particular, además se confundió y me subió una tarea diferente, entonces menos tuve oportunidad de evaluar y eso fue muy al final y cuando yo ya tenía que dar... no tanto como una nota, sino decir qué nivel de competencia había adquirido y le dije a ella – No tengo elementos para evaluarte, entonces a ella le sugerí, salió bajita en la mayoría de las competencias y ella se acercó y me

dijo, hasta el final me dijo, es que como yo era muy buena para hacer gráficas pues me dediqué a hacer gráficas, le dije – Pero tú necesitas hacerte enseñar a hacer todo lo demás, yo te sugiero que para el siguiente reto no esperes a que tus compañeros te digan qué hacer, tú se proactiva, tú ya sabes que necesitas esa parte, O sea probablemente la tienes, pero no me las estás demostrando, demuéstasela a la otra profesora y me dio mucho gusto porque en la participación oral, ella había tenido una participación muy pequeña en el primer bloque y ayer que entregó, tuvo un rol mucho más activo, presentó mucho más partes del proyecto y la verdad me dio mucho gusto y la felicité y le dije –Qué bueno que tomaste el consejo y efectivamente y le dije, ella quiso venir a la revisión, me pidió revisión junto con su líder de equipo porque teníamos un líder de equipo y le dije a la líder de equipo, es que es muy buena en muchas de las cosas, es nunca chica con muchas habilidades, pero parte de tus habilidades como liderazgo, lo que tienes que hacer es jalar a tus

Leticia (0:42:15h): Imponerte un poco

Informante 20 (0:42:16h): Jalar a tus compañeros de equipo y soltar un poco lo que tú sabes hacer muy bien y ayudarla a ella a que ella lo tenga a través de ti y que lo demuestre, entonces dale oportunidad de que ella aporte más dentro de trabajo escrito y a la parte escrita, entonces ella dijo –Sí, que es parte también de tener un liderazgo, y sí, efectivamente así lo hicieron, lago bien interesante también, quería comentártelo, es que para poder nosotros determinar por ejemplo quién era el líder de cada equipo, hicimos una actividad al inicio del semestre que fue una actividad más bien, queríamos que fuera una actividad fuera del salón de clases, una actividad y fue...era el cruce de un cuerda, nos pusimos dentro de dos árboles pusimos una cuerda que les quedaba más o menos a nivel de cuello, no era fácil, tenían que brincarla con la ayuda e sus propios compañeros, brincarla, no tenían nada para poder hacerlo, entonces ellos tenían que ayudarse y apoyarse para poder hacer el reto

Leticia (0:43:28h): El recorrido

Informante 20 (0:43:29h): Sí porque tenían que brincar la cuerda, era el tema, tenían tiempo específico para eso y tenían forzosamente que trabajar en equipo y lo que queríamos identificar eran los roles, queríamos identificar quienes eran los que llevaban el liderazgo dentro del grupo para poder hacerlo y algo que fue muy bueno es que los pudimos identificar, los profesores teníamos, ellos no sabían que estábamos nosotros observando eso, entonces decidimos, para luego cuando ves a muchos no ves a ninguno, entonces decidimos... nos dividimos, 5 chicos te tocan a ti, 5 a ti, fíjate específicamente en esos 5 chicos y describe qué ves en ellos y como lo... entonces ellos efectivamente lo lograron, tenían 15 minutos para lograrlo, lo lograron en menos, en 12 minutos y fue muy interesante porque primero según nosotros estábamos poniendo, les poníamos una cosa más difícil para hacer el reto más difícil, le reto de cruzar la cuerda, de repente al inicio ellos hablaban mucho, se ponían de acuerdo, que tal si le ponemos las manos así, que pongan el pie, que brinque, primero los menos pesado y...

Leticia (0:44:58h): Crearon sus propias estrategias

Informante 20 (0:48:59h): Crearon sus propias estrategias para poder cruzar la cuerda, pero llegó un momento en que dijimos ahora lo van a hacer pero sin hablar, ahora lo van a hacer sin hablar y algo que a mí me pareció es que fue como más difícil para ellos y lo empezaron a hacer de una manera mucho más rápida, porque cuando hablaban perdían el enfoque, cuando no pudieron hablar y que era mímica nada más, fueron muchísimo más rápido y llegaron más rápido a encontrar la estrategia que les funcionó para lograr el objetivo y ahí fue donde efectivamente identificamos quiénes llevaban... quienes eran líderes dentro de cada uno para poder poner en los equipos a un líder

Leticia (0:45:50h): Sí, y en cierta forma medir la competencia de liderazgo, que realmente sí estoy viendo que competencias transversales sí las trabajaron, incluso el liderazgo y los hacéis con distintas pruebas, porque utilizáis una rúbrica para evaluar a lo mejor un documento escrito, pero luego une estudio de caso, luego por ejemplo una prueba de hazaña por llamarla de alguna manera y ¿algún instrumento más? Me has dicho la lista de cotejos,

Informante 20 (0:46:24h): Quizes, también se manejaban y debates dentro del salón de clases, se organizaron en donde llevaban un tema particular, no en el reto como tal porque la verdad es que en el reto como tal lo que era, era aplicar

Leticia (0:46:45h): Y ¿cómo evidencias los de reto, lo hacéis con rúbrica?

Informante 20 (0:46:48h): Con la lista de cotejo y con la rúbrica que tenemos y una parte súper importante que la verdad no... nos pesó después, nos dimos cuenta que debimos haber filmado esa parte, en la última semana porque son 8 semanas, entonces 7 semanas son de trabajos en módulos, dos veces por semana los veía yo en reto a todo el grupo en un salón de clases y al menos una vez por semana de una a dos veces por semana tenían... eran dos días más que les daba asesoría de manera por equipos, los citaba, entonces eran dos días, los dividía en dos días para que alcanzara a ver a todos los equipos, entonces la mitad de los equipos los veía un día, a la otra mitad los veía otro día y ellos iba a una salita en particular, donde veíamos qué llevaban, todas las dudas que tenían ahí las complementábamos, base de datos que no sabían cómo utilizarlas, que las habíamos visto de manera general en el grupo, pero que luego, ahora ya esto aplícalo

Leticia (0:47:57h): Sí que tenían vuestro seminario de seguimiento

Informante 20 (0:48:01h): Exactamente, es un seguimiento, hacíamos eso y en la última semana, en la octava semana era de inmersión al reto que era prácticamente esa semana, dos días de esos era trabajo intensivo en el reto y en donde estaba yo con todo el equipo y estaba el profesor de la comunicación escrita y verbal y con él, él estaba ayudándome y apoyándome con los chicos, estaban desarrollando todas las correcciones que habíamos visto, terminamos de revisar que el documento escrito estuviera completamente listo

Leticia (0:48:47h): Y ellos tenía las evidencias de la profesión ¿qué era hacer un documento escrito excelente, regular y mal? ¿Ellos tenían todo el proceso incluso?

Informante 20 (0:48:57h): Exactamente

Leticia (0:48:58h): No solo la evidencia del marco teórico, pero ¿sabían lo que era un marco teórico excelente y lo que era uno medio?

Informante 20 (0:49:04h): Sí claro, eso lo veían de manera directo con el profesor, nos costó mucho con el profesor de comunicación verbal y escrita, él por ejemplo, una vez me invitó a una de sus clases, al inicio de la clase, él les pedía... que los veía también dos veces por semana, les decía –Lo que vas a encontrar una noticia, la que tú quieras, tiene que ser una fuente confiable, de lo que tú quieras hablar y que quieras compartir y vas a iniciar y te vas a parar enfrente a todo el salón y en 5 minutos vas a hacer un resumen de tu noticia, algunos llevaban que sí alguna cuestión de espectáculos, que si Kim Kardashian se separó de quién sabe quién, otros llevaban temas que si la devaluación de la moneda mexicana está no sé qué... entonces llevaban temas diversos, lo importante era que ellos se pararan y dijeran eso a sus compañeros, inmediatamente cuando termina, ellos mencionaban cuál era su fuente y la fecha para ir construyendo ese conocimiento

Leticia (0:50:13h): y ¿el profesor lo evaluaba?

Informante 20 (0:50:15h): Sí, en ese momento él decía, muy bien fulanito de tal, parece bien... ve a todos sus compañeros,

Leticia (0:50:26h): Le ayudaba retroalimentando mientras lo iba haciendo y entonces ¿él lo anotaba? ¿Tenía su rúbrica?

Informante 20 (0:50:33h): Aja, y va a notando como iba, entonces él constantemente, pero así en los primeros 10 minutos de la clase, todos, no había... todos tenían que hablar y entonces era... él lo llamaba que era la manera de cómo ir corrigiendo a los chicos, muletillas, parado, cómo debían tener las manos, el contacto visual que tenían que tener con sus compañeros, el saber cómo tenían que decir la fuente que ellos estaban generando

Leticia (0:51:12h): Ellos consistes que tenían que llevar a detalle todas esas formas

Informante 20 (0:51:22h): Ellos lo leían y no lo escribían, porque esa era la parte oral, ellos...

Leticia (0:51:30h): Ellos sabían que les iban a corregir, por ejemplo, muletillas, forma corporal, entonación de la voz

Informante 20 (0:51:40h): Todo eso, exactamente y luego ya tenían otros ejercicios en particular que no los conozco todos, para corregirlos y, por ejemplo, el lunes trabajamos intensivo en el documento, el martes trabajábamos toda la parte, O sea hacían toda la presentación, estábamos también los dos, los otros profesores no estaban todo el tiempo, pero se daban vueltas

Leticia (0:52:04h): Se rotaban

Informante 20 (0:52:05h): Se rotaban y veían si había alguna duda sobre algo de lo que ellos enseñaron y que los chicos no supieran exactamente tuvieran dudas, pues le podían preguntar, pero básicamente era yo que dirigía el reto y el profesor de la parte de comunicación verbal y escrita que éramos los que estábamos en esa inmersión del reto, te digo que lástima que no lo grabamos porque ese es nuestro assessment, es un proceso de evaluación, entonces llega un momento, por ejemplo, que yo estaba con ellos y –A ver esta parte no está bien desarrollada ¿quién la hizo? –No pues que fulano de tal –necesitamos más información y no puedo que él haga todo, entonces vas a entrarle tú, y tú y hacerlo y también apoyar a tu compañero –Es que yo no he usado base de datos –Pues te vas a enseñar en este instante, entonces órale, métete tú y tú porque él no puede hacer todo esto solo, entonces en ese momento se metían los chavos, les decía...

Leticia (0:53:08h): Sí, un proceso de asimilación conjunta

Informante 20 (0:53:10h): De asimilación conjunta y había uno que decía – Ah ya entendí cómo lo tengo qué hacer y cómo lo tengo que poner –Muy bien, entonces tu apoya a tu compañero y tú hazlo y tú hazlo, entonces en ese momento ellos están desarrollando las competencias, varios de ellos que decían es que no me había tocado tanto meterme a la base de datos y ya ahorita sé que todos los alumnos, saben perfectamente bien cómo hacerlo. Algunos decían, ya entendí, ya me metí y había otro que decía, yo soy muy bueno para ponerlo y hacerlo más visual y tenían las ideas, -Ok trabajan ustedes dos en conjunto y sáquenlo y lo quiero ver ahorita, no hay tiempo para mañana

Leticia (0:53:53h): Sí, que la espontaneidad tenía que ser un factor también clave

Informante 20 (0:53:57h): Sí, entonces desgraciadamente esa parte no la grabamos porque yo le dije a mi jefa directa, mira ese es un proceso de assessment, era el proceso de assesment para que incluso nos hubieran grabado y que por fuera alguien más nos hubiera dado la retroalimentación de ¿cómo lo estábamos haciendo? Porque hubo un momento que yo tenía a todos los alumnos en diferentes mesas, tenía a los... son 19 alumnos, yo estaba con todos trabajando en equipos y al principio inicié con horarios, después ya estaban todos juntos, no se fueron porque sabían que tenían que hacerle cambios y modificar porque ese día tenía que quedar la presentación y cosas o detalles que te salen o que por alguna razón no las viste o las observaste durante el desarrollo y estaba con un equipo, luego me pasaba con otro equipo, luego con otro

Leticia (0:54:52h): Y a veces perdías un poco

Informante 20 (0:54:54h): No, O sea tenía que tener todo en la cabeza para saber que le tenía que decir a este, cómo tenía que hacer... eran 5, bueno eran 10 países diferentes

Leticia (0:55:07h): Y en cada país tenía su matiz

Informante 20 (0:55:09h): Su matiz y sus cosas y sus diferencias, tenían que conocer muy bien lo estaba desarrollando cada uno de ellos y entre ellos se apoyaron bastante, entre los del equipo y entre los del equipo, había presentaciones que dije –Qué bárbaro, tu presentación está impecable, a ver, me la puedes compartir porque se la vamos a compartir a este equipo que todavía le falta porque no teníamos nada desarrollado igual, en otras materias que doy ahorita, tenemos un producto y les digo –Mira, este es el producto final que yo quiero. Entonces es fácil, y este no, porque era completamente nuevo

Leticia (0:54:48h): No estaba tan... no podía ser tan dirigido

Informante 20 (0:55:51h): Exactamente y son chicos muy chavos, muy chiquitos que no se les ocurre, que tú tienes que

Leticia (0:55:56h): Tienes que estimular mucho

Informante 20 (0:55:59h): Encaminar, y tienes que decírselos, así como muy específico lo que quieres porque si no lo van a lograr, entonces cuando ya lograba que un equipo captara lo que yo quería, entonces le decía –ok, me vas a pasar eso y te lo voy a pasar, te lo estoy compartiendo para que veas, ellos ya me captaron la idea y entonces tú lo condicionas a lo tuyo. Y la verdad es que lo tomó bastante bien, compartían bastante la información entre ellos

Leticia (0:56:28h): Y ellos, por ejemplo, en relación a las actividades que hacían que me estás comentando ¿crees que hacían una evaluación situacional, contextual, diferente a lo que hacéis con las materias?

Informante 20 (0:56:43h): Sí

Leticia (0:56:44h): Me refiero a que, si ¿hacías supuestos de casos o simulaciones de situaciones concretas o si cambiaba un poco vuestra manera de desarrollar las actividades en el sentido de que, pues ahora imaginamos que sois una empresa que vais a vender un producto al mercado chino y tal, entonces es ponerte un poco en el rol del profesional, crees que eso se acentuó más con este enfoque de competencias?

Informante 20 (0:57:14h): Totalmente, completamente, porque como ellos saben específicamente que están trabajando para una empresa, la empresa nos recibió en sus instalaciones, nos mostraron todo el proceso de cómo ellos realizan los nuevos productos que lanzan al mercado, que manejan, la verdad me sorprendió porque ellos tienen una forma muy similar, ellos manejan una cosa que les llaman “OVELLAS”, por ejemplo dicen, -Nosotros para generar un nuevo producto en el mercado, una nueva lavadora que trae... es un proyecto que va implicar que trabajen en conjunto ingenieros, diseñadores, mercadólogos, personal de ventas, gente de producción, técnicos, entonces ellos tienen un área, por ejemplo, un salón grande en donde ahí están todos los profesionales y todos están aportando cada uno desde su disciplina para desarrollar un producto. Nosotros dijimos -Ustedes son de negocios internacionales, pero están obteniendo de las diferentes módulos para llevar a generar un producto en particular que le va ayudar a la empresa, ahí ellos vieron como llevaban su gráfica de GANTT, cómo la tenían pegada dentro de su pared, nos dijeron que un proyecto nuevo puede durar desde 6 meses hasta 3 años y como cada uno de ellos están trabajando en mesas y están haciendo exactamente lo que nosotros estábamos generando

Leticia (0:58:58h): Sí, que encontraron como más sentido al tener ya que ubicar en un contexto más real

Informante 20 (0:59:03h): Exactamente, entonces eso normalmente no lo haces en un salón de clases

Leticia (0:59:09h): Pero esas visitas a esos sitios era una vez en el semestre o era...

Informante 20 (0:59:18h): Fue una vez al semestre, quisimos ir una segunda vez, pero ya los presupuestos y los tiempos no nos dieron, pero normalmente no en todas las materias, hay ciertas materias que si desarrollo yo y que si los llevo a ver alguna empresa o invito a alguien en particular que venga a hablarles, pero viene a hablarles de un tema en particular, no esto que es como -A ver, estamos desarrollando un producto, un proyecto para una empresa y en donde vamos a requerir de todo el conocimiento que vas a adquirir en las diferentes áreas

Leticia (0:59:51h): Eso te iba a preguntar, ¿les ponéis actividades donde realmente pues sí tengan que resolver un problema real y entonces tengan que enfrentarse a una situación realmente que resulta en muchas ocasiones que tienen que salir airosos del tema o son actividades como más teóricas? ¿Realmente el enfoque de actividades sí crees que ha cambiado respecto al de la materia, hacéis actividades pues más contextuales, más pegadas al mundo profesional?

Informante 20 (1:00:27h): En el reto definitivo, todo lo que haces es totalmente a la parte práctica y a desarrollar lo que nos dijeron que tenemos que hacer, lo que la empresa está necesitando, eso es totalmente y en esas cosas diferentes que se hicieron a una materia normal, porque sí tengo materias en donde desarrollamos proyectos, que alguien dijera yo tengo una materia en donde desarrollo proyecto, pues sí, pero ve la parte teórica y haces el proyecto dentro de la materia, aquí era todo práctico, una es que yo no les enseñaba conocimiento como tal sino lo que tenía que verificar es que tuviera el conocimiento y lo pudiera aplicar

Leticia (1:01:14h): Sí, el conocimiento, el procedimiento y la actitud, todo integrado

Informante 20 (1:01:18h): Exactamente, entonces por supuesto que yo tengo que saber de lo que estoy dentro del área

Leticia (1:01:23h): Sí, pero se evaluaba en conjunto, junto con el procedimiento incluías un tipo de actitudes o de desarrollo

Informante 20 (1:01:30h): Sí, el hecho de que un chico no sabía que era un alto contexto cultural por ejemplo, no es que –ah ok, vete con tu profesor de módulo para que te explique, entonces tengo que saber qué es alto contexto cultural y adecuarlo, tengo que saber las bases, no voy a ser experta por ejemplo, en área de la acción escrita, habrá cosas muy particulares pero sí tengo que tener buena ortografía, tengo que tener al menos exactamente como... los lineamientos básicos los tengo que tener para en ese momento poder apoyar al muchacho a desarrollarlo, aunque sí había cosas muy específicas que me preguntaban y les decía – eso ya ve directamente con tu profesor de módulo porque yo no lo manejo del todo

Leticia (1:02:16h): Pregúntale a profundidad y él te va a dar una orientación mucho más completa

Informante 20 (1:02:22h): Mucho más completa, pero al menos lo básico sí lo teníamos y una cosa diferentes es que tuve que desarrollar todo un material nuevo para ellos, porque el reto así lo ameritaba, normalmente cuando yo hago desarrollo de proyectos para una empresa que es una de mis funciones principales, aquí normalmente trabajamos una empresa, un producto en un semestre con alumnos de 8° o 9°, aquí estábamos trabajando con una empresa, pero eran 10 países, cuando normalmente veo 1, 7 productos cuando normalmente es 1 y coordinándome con otros 4 profesores

Leticia (1:03:07h): O sea que incluso el enfoque demuestra que, viendo los contenidos, pero desarrollando de forma integral se abarca incluso mucho mejor que a lo mejor más parcelado, como antes el modelo era más así

Informante 20 (1:03:21h): Sí y ahora el proyecto es mucho más grande, mucho más complejo, con alumnos con menores conocimientos, alumnos de 3° o de 4°, entonces una de las cosas fuertes e importantes que yo me topé con este modelo es de estar acostumbrado –Tienen que hacer esto y esto, de explicaciones generales a explicaciones más profundas porque los alumnos de 8° o de 9° ya tienen las competencias y los conocimientos, entienden rápido y lo aplican inmediatamente, pero uno de tercero o cuarto...

Leticia (1:03:59h): Había que detallárselo más

Informante 20 (1:04:00h): Exactamente, entonces eso también

Leticia (1:04:04h): Generó un poco de ansiedad

Informante 20 (1:04:06h): De ansiedad, totalmente y mi jefa directa me dijo –Pues les tienes que explicar de manera súper detallada, acuérdate el nivel que tienen estos chicos y no puedes esperar que ellos te capten a la primera, entonces todas mis presentaciones tenían que ser muy precisas

Leticia (1:04:27h): Y respecto al rol que ellos cumplen en el enfoque y más concretamente en la evaluación ¿ellos podían consensuar con los profesores un poco los porcentajes de las notas? En el sentido, ellos tenían voz para decir –Mira yo creo que en esta parte, la producción de tal producto yo creo que esto debería valer 60% porque es más importante y a lo mejor un 10% la rapidez con la que hemos solventado tal problema o hemos vendido tal producto ¿ellos tenían algo así un poco...?

Informante 20 (1:05:04h): Que bueno que preguntas eso, definitivamente no. Los porcentajes estaban dados con anticipación, pero algo que sí hicimos fue una autoevaluación

Leticia (1:05:15h): Consensuar con ellos un poco ¿qué les parece esto que vamos a evaluar y esta competencia y cómo los ves? Y luego ¿lo tenían en cuenta la autoevaluación la contrastaban con la vuestra?

Informante 20 (1:05:28h): Exactamente, a ellos se les subió un formato y les dijimos –Queremos que ustedes hagan una autoevaluación honesta de qué es... cómo se sienten, cómo van

Leticia (1:05:46h): Cómo de competencias se encuentran

Informante 20 (1:05:47h): Aja y con respecto a las competencias y ellos tenían el formato, venían ahí todo de cómo me siento yo, que tanto he aportado, no recuerdo todos...

Leticia (1:05:59h): Todos los indicadores

Informante 20 (1:06:00h): Todos los indicadores, pero nos sorprendió de manera muy positiva, muy agradable, pues porque coincidían

Leticia (1:06:09h): Coincidían

Informante 20 (1:06:10h): Coincidían y que fueron ellos de manera muy honesta, muchos de ellos decían es que me hace falta, la verdad es que le flojee, la verdad es que no...

Leticia (1:06:20h): No rendí todo lo que...

Informante 20 (1:06:21h): No rendí todo lo que debía, había chicos que nos decían –El modelo me fascina y decían ellos y eso lo podemos comprobar, la incidencia en no asistir a sus clases con sus profesores de módulo fue mínima, O sea los alumnos...

Leticia (1:06:43h): Iban más motivados

Informante 20 (1:06:44h): Estaban mucho más motivados, ellos lo expresaron y aparte fue de ver porque en las listas, nosotros siempre nombramos asistencia al inicio de la clase, siempre, no hay ni un solo día que puedas dejar de pasar lista y efectivamente los alumnos faltaron pocas veces

Leticia (1:07:05h): Y ¿cuestionaban a veces algún indicador de evaluación o decían a lo mejor este indicador no estaba bien expresado?

Informante 20 (1:07:15h): Sí, había alumnos que mencionaban, que sí lo cuestionaban algunos alumnos que son un poquito más

Leticia (1:07:24h): Más críticos

Informante 20 (1:07:25h): Más críticos, en ese sentido y sí llegaban y lo cuestionaban en varias ocasiones o si no les habíamos la rúbrica con tiempo, nos lo pedía, nos lo exigían y si nos sentábamos y los escuchábamos, les explicábamos porque y porque considerábamos que era la rúbrica de esa forma y cómo iba a ayudar o a apoyar

Leticia (1:07:53h): Y alguna vez la presentación con el comentario de algún alumno –Por ejemplo, e este apartado tendía que tener más porcentaje, por ejemplo, porque a nosotros nos cuesta más o tal ¿los encontraste alguna vez en alguna situación de decir a pues es verdad tendríamos que variar esto o crees que más o menos?

Informante 20 (1:08:14h): Mira, no me pasó en el caso del reto, la verdad, alguna vez que alguno de los chicos lo cuestionó como en el caso de la chica que ella me pidió pues una explicación de su nota porque sí se dio cuenta que había sido de las más bajitas y cuando vino aquí

Leticia (1:08:33h): Cuando vio la rúbrica ¿quedó claro?

Informante 20 (1:08:35h): Le expliqué, le dije mira aquí está, aquí esta O sea dime, entonces ella solita dijo, pues es que sí es cierto, yo no aporté en eso, no me di cuenta que efectivamente no llegué a aportar eso y le dije –Y la única, cuando tenías la posibilidad de revertir eso, que te pedí, no me subiste el documento adecuado, sí me dijo –Me equivoqué, le subí otra tarea diferente, aun así, la leí y, aun así

Leticia (1:09:06h): La evaluaste

Informante 20 (1:09:07h): La evalué con respecto a otro que es un tema que no conozco y aquí y aquí no está correcto, entonces ella dijo, no pues sí, tienes razón y creo que puede ser de todas maneras, no te puedo llegar a asegurar, puede ser que aun así se haya quedado con un sentimiento, lo notas en su cara, un sentimiento de pesar, de que hídole, cómo no me di cuenta antes y cómo no pude dar más

Leticia (1:09:40h): Es que, de la forma, claro si hay la evaluación procesual, en el primer tropezón

Informante 20 (1:09:49h): Se podía haber levantado, pero te soy sincera, por varias cuestiones perdí yo

Leticia (1:09:53h): Cómo es que no le llegó la retro en ese momento, en el momento idóneo, O sea te diste cuenta casi al final, pero ¿sólo te pasó con ella?

Informante 20 (1:10:01h): Con ella, fue una de 19 y sí me pesó y sí le dije, pero la verdad es que yo sentía.... A mí no se me hacía que hacer un cambio de calificación o mover, yo decía, no tengo, le dije, lo que quiero explicarte es que no tengo manera de cómo evaluarle, y que te evalué con las pocas herramientas que tenía, no es malo, estás en un nivel básico, pero para que a lo mejor puede ser que no tengas el conocimiento, puede ser que lo tengas. Fíjate que a la hora que subimos los profesores, sí hubo... coincidía mucho mi evaluación con la de otros profesores, salvo que alguno que otro le puso en algunas competencias el nivel intermedio, nunca el avanzado, pero en los comentarios de la retroalimentación cualitativa eran muy similares, yo también eso me gustó porque

Leticia (1:11:16h): Sí que había bastante acuerdo

Informante 20 (1:11:17h): Todos los subimos a una plataforma que se creó específica para eso y yo como profesora de reto también, todos los subimos al mismo tiempo y yo como profesora de reto era la única que podía ver las retroalimentación de todos los profesores antes de dárselas a los chicos y a la hora que leí mi retroalimentación, ya una vez... no fue contaminado, ya una vez habiéndolo subido a la plataforma contra lo de los otros profesores, era muy similares y quedamos en las evaluaciones de manera muy equilibrada, después ya lo vieron todos, después ya lo pudieron ver todos los profesores, pero bueno, esa es una de las cosas que yo le dije, fíjate cuando entregamos la evaluación venían todas las competencias, los tres niveles, qué nivel habían encontrado, salía un gráfica y venían comentarios finales de los profesores y venían los comentarios finales de todos iniciando con la de reto y luego todos los profesores de los diferentes módulos y a ellos se les entregó eso de manera física y ellos podían ver perfectamente qué nivel habían logrado, cuál era el nivel máximo de esa competencia, si la habían logrado y dónde estaban, porque ellos tenían todavía el segundo bloque, el segundo reto por si no habían logrado una de las competencias, entonces ese reto que les dimos a medio término

Leticia (1:12:43h): Eso te iba a preguntar, esa evaluación de gráficas y tal de comentarios cualitativos ¿se hacían durante todo el proceso o era más para el final?

Informante 20 (1:12:53h): Se hizo de manera...

Leticia (1:12:54h): Para que pudieran los alumnos ajustarse un poco más a las...

Informante 20 (1:13:01h): Se hizo a la mita del proceso, O sea son 16 semanas, entonces a las 8 semanas se les dio esa retroalimentación, entonces ellos podían ajustar para las últimas evaluaciones y poder lograr las competencias

Leticia (1:13:17h): Ya al máximo

Informante 20 (1:13:18h): Entonces eso es importante, porque los alumnos que ya habían logrado básicamente el máximo en todas las competencias que eran los líderes, realmente sí los escogimos bien con respecto a esa actividad que realizamos, entonces lo que les pedíamos era, ahora ayuda apoya a tus compañeros a que ellos obtengan las competencias que les hacen falta

Leticia (1:13:42h): Y se hacían... y en ese trabajo colaborativo ¿ellos tenían con-evaluación, se evaluaban entre ellos?

Informante 20 (1:13:50h): Fíjate que esa es una buena pregunta, me parece que sí lo hicieron dentro de los módulos, no lo hicimos tanto dentro del reto, no hicimos con-evaluación como tal, hicimos nada más la autoevaluación, creo que por cuestiones de tiempo y procesos

Leticia (1:14:05h): ¿Y lo hiciste con rúbricas, siguieron con rúbrica o fueron sólo comentarios?

Informante 20 (1:14:10h): Rúbricas

Leticia (1:14:11h): Y respecto precisamente a las rúbricas, por ejemplo, cuando empezaste con el diseño de ellas ¿os costó como asimilar un poco su diseño?

Informante 20 (1:14:25h): Muchísimo trabajo, tuvimos mandado para leer y leer y leer

Leticia (1:14:30h): Y leer y más leer

Informante 20 (1:14:32h): Y leer de cómo hacerlas, ejemplos de otras rúbricas de evaluación, había momentos en que decíamos ni por donde iniciar, te soy sincera, la persona que ve todo el tema, la que es encargada de las competencias aquí, que a ella yo varias veces le mandé mis listas de cotejo, mis rúbricas, le mandaba las rúbricas de evaluación de los diferentes profesores de módulo, ella las revisaba y decía -No

Leticia (1:14:59h): No es una competencia la que estás evaluando

Informante 20 (1:15:02h): No... exactamente, no se ve de manera clara, cambio tu lenguaje, cambia no sé qué, entonces teníamos, ella constantemente dice -Yo no conozco tu área, pero yo creo que te estás quedando corta, entonces yo creo que debería ser así y así y así

Leticia (1:15:16h): Detallar más

Informante 20 (1:15:17h): Ella era mejor en el tema del lenguaje y la verdad es que había muy buena retroalimentación de su parte, pareciera que conocía la materia

Leticia (1:15:30h): Conocía la materia, O sea que esta chica más bien lo que corrigió un poco era cuestión de estilo y forma, porque ¿consideras que sí es importante yo creo?

Informante 20 (1:15:39h): Totalmente, la verdad es que el tema de simplemente, eso que tengo ahí es, son los verbos que necesitamos obtener para poder redactar la competencia, no, este verbo estás quedándote corta, estás en un nivel muy básico, en vez de que digas identificar, me vas a decir evaluar, porque evaluar ya lleva la parte de identificación, de análisis y finalmente estás desarrollando algo al final, entonces el tema del lenguaje sí es sumamente importante porque nosotros como estamos tan acostumbrados a evaluar, a hacer un desarrollo por objetivos, no tanto por competencias, estamos muy mentalizados al tema de objetivos, entonces los objetivos los manejas en infinitivo y las competencias las manejas en

Leticia (1:16:48h): Presente

Informante 20 (1:16:49h): Aja, entonces es comprende, evalúa y no es evaluar, comprender, entonces desde ahí era cambiar

Leticia (1:16:55h): Cambiar el chip

Informante 20 (1:16:57h): Luego muchas veces hay personas que les dicen, no es lo mímico, tienes que hacer un cambio de chip en tu cabeza

Leticia (1:17:04h): Tienes que hacer un cambio de concesión, de tomar incluso la evaluación ya no solo de formar sino también de uno asimilar que existen cambios reales de fondo

Informante 20 (1:17:17h): De fondo, exactamente y la verdad es que nos acompañábamos mucho porque de repente la verdad cuando lo hacíamos como los chicos, cuando uno de los profesores decíamos ya –a ver fulano, está buenísima tu rúbrica ¿oye nos la compartes? Y ya no la compartía y ahí ya le hacía cambios y decía ahora sí ahí les va a todos y para que más o menos se den una idea, pero ya cada quien hágala con respecto a su material y los conocimientos, entonces así lo hicimos mucho la verdad, yo incluso siempre se lo dije a ella y se lo he dicho a mi jefa directa y a todo el mundo –A mí el tema más complejo y para lo que yo no me siento nada buena es para hacer rúbricas de evaluación y para hacer... listas de cotejo se me hizo más sencillo, como más fácil

Leticia (1:18:09h): Sí, porque no hay un desglose

Informante 20 (1:18:10h): Aja, el desglose no es tan grande, aun así, la verdad es que mi jefa directa me ayudó con el tema de las listas de cotejo, me decía pon todo lo que van a desarrollar dentro de tu lista y ella puso los niveles y que fueran acordes a niveles que estábamos pidiendo a nivel general y desde ponernos de acuerdo en eso, O sea – A ver qué vamos a poner ¿todos estamos de acuerdo que el nivel básico, intermedio y avanzado, 1, 2 o 3

Leticia (1:18:42h): Sí, por ejemplo ¿sí consensuaban un poco, por ejemplo, el número de indicadores a lo mejor desde –¿Pues para esta competencia hay 7 indicadores y a veces decían esto es mucho porque no es realista o esto es poco y la competencia no queda evidente, no queda claro? ¿Sí contrastaban un poco, por ejemplo nunca planteaste que 3 niveles eran pocos o que a lo mejor incluso eran mejor con niveles, mejorable, bien, bueno y excelente por ejemplo?

Informante 20 (1:19:23h): Cambiamos de ser 1, 2, 3, 4, y 5 a básico, intermedio y avanzado, cambiamos de...

Leticia (1:19:32h): ¿Había distintos niveles?

Informante 20 (1:19:33h): Cambiamos de suficiente, satisfactorio, mejorable, cambiamos muchas veces y lo único es que teníamos el tiempo encima porque era algo que no habíamos desarrollado cuando iniciamos el semestre, nos aventamos a hacerlo y era algo que estábamos construyendo en el camino

Leticia (1:19:58h): ¿Hicieron talleres de construcción de rúbricas?

Informante 20 (1:20:00h): Nos mandaron a talleres, nos dieron lecturas. Los talleres fueron más en el tema de competencias, más que en el de construcción de rúbricas, porque ya no teníamos el tiempo, no sentíamos, la persona que estaba aquí en el campus nos decía ya no tengo tiempo, ya había iniciado el semestre, ya no tengo el tiempo de jalar a alguien y de meterlo, aparte de esto ya teníamos el desarrollo del proyecto, entonces no teníamos el tiempo de decir y todos los profesores con cargas completas de trabajo, entonces no teníamos el tiempo de decir, vamos a dedicarle tanto a hacer un taller de rúbricas, entonces ¿qué nos dijeron? Ahí van las lecturas, háganlas de manera individual y nos juntábamos una vez cada quince días, entonces ahí servía para muchas cosas entre ellas la rúbrica de evaluación y entonces al inicio si hubo que, por ejemplo, no desarrollamos o no entregamos las rúbricas muy al inicio, les decíamos las competencias, pero ya exactamente la rúbrica de evaluación que eso lo pidieron los chicos

Leticia (1:21:17h): La rúbrica completa

Informante 20 (1:21:19h): La entregamos después de 4 semanas y así porque las estábamos desarrollando, yo les fui muy honesta a los chicos -Muchachos

Leticia (1:21:14h): No tengo todavía el diseño de rúbricas

Informante 20 (1:21:16h): Porque había uno de ellos que era de los muy críticos con los profesores y preguntaba ¿dónde está la rúbrica? Cada semana decía lo mismo

Leticia (1:21:23h): El alumnado lo pedía también

Informante 20 (1:21:24h): Entonces le dije, la verdad la estamos construyendo, te soy muy honesta, no la tengo, la estoy construyendo, como no tengo un trabajo ejemplo que ponerte para que te guíes, porque es un trabajo completamente nuevo lo que estamos desarrollando, entonces créeme que estamos en eso todos los profesores trabajando de manera fuerte y las vas a tener, antes de que termines este primer mes vas a tener tu rúbrica de evaluación para que estés consiente, pero es que no sé exactamente qué me piden, el resto de los alumnos de 19 era uno, el resto le decía –Relájate hombre, que al cabo vamos haciendo lo que nos están pidiendo y ya

Leticia (1:22:07h): Y ya poco a poco

Informante 20 (1:22:08h): Pero dije –Está bien, así nos obliga a nosotros a trabajar a nosotros como se debe de trabajar y sí era porque estábamos leyendo en ese momento, porque estábamos generando muchos prototipos de rúbricas y consensuar todos

Leticia (1:22:24h): Claro y además que tenías las rúbricas, pero luego tenéis otras pruebas de evaluación, tenías el debate, los quizes y tal, entonces claro, y realmente ¿crees que la rúbrica ha solventado un poco el problema de la evaluación de competencias?

Informante 20 (1:22:41h): No, claro que sí, definitivo, sí es... era importante sobre todo también para que hubiera claridad y hubiera más transparencia con el chico y que él supiera que estamos exactamente evaluando para que ellos supieran dirigirse, aunque les decíamos, cuando estén allá afuera no

necesariamente va a haber una rúbrica, cuando estés en el área laboral, pero bueno, estamos conscientes, estamos reproduciendo algo muy similar

Leticia (1:23:11h): Que no va a estar libre de evaluaciones

Informante 20 (1:23:013h): Exactamente y que estamos... y que habrá cosas que no necesariamente son iguales, pero ya te vas a enfocar en tu jefe de haber dame los resultados o dame el reporte de no sé qué, dame quien sabe qué, no te va a decir él, aquí está la rúbrica y te tienes que adecuar a esto porque él ya da por hecho que tú lo sabes hacer y que lo sabes hacer bien, pero por eso estás aquí, por eso nosotros estamos dando la rúbrica para que tú sepas y porque estamos construyendo sus competencias, entonces sabíamos que no todas las cosas son completamente similares, pero se los hacía bien, sabíamos que teníamos que tenerlo

Leticia (1:23:52h): Y por ejemplo ¿con la evaluación de competencias si ellos notaron que por ejemplo había cosas que dabais por hecho de que el alumnado lo asimilaba por sí solo durante el proceso y luego visteis que realmente no, que había que formarlo? Por ejemplo, me encuentro a veces que me decían – Ah pues yo a veces daba por hecho que el alumnado sabía trabajar en equipo y luego al evaluarlo veía que realmente no, que tenía yo que darle unas pautas para que empezaran a trabajar en equipo, pero en equipo real, no dividirnos por ejemplo el trabajo

Informante 20 (1:24:31h): Totalmente de acuerdo, sí eso nos pasó durante todo el semestre que estuvimos trabajando con ellos, ahí una parte por ejemplo dentro de las cosas que se... hay cosas que no las dijimos de manera explícita y nos dimos cuenta que era muy importante, muchas cosas que no las sabes hasta que las aplicas y una parte importante es la actitud, no la teníamos declarada como una competencias transversal de manera explícita y nos dimos cuenta por ejemplo en el primer bloque muy bien los chicos apenas se estaban conociendo entre ellos, pero cuando entraron al segundo bloque se conocían tan bien entre ellos que llevó de repente a hacer complot de decir, llegó un momento en que se sentían cansados, se sentáis muchas cosas, por ejemplo, ellos se dieron cuenta que eran un prototipo, se los dijimos desde un inicio, se dieron cuenta que ser un prototipo y se dieron cuenta que eran una especie de modelo a seguir, pues llegó un momento en que....

Leticia (1:25:51h): ¿Les creaba presión?

Informante 20 (1:25:52h): No tanto presión, dijeron –Ah pues somos muy fregones, porque vino todo el mundo a verlos, todos los altos directivos vinieron a ver qué es lo que estaban haciendo y cómo lo estaban haciendo a platicar con ellos, entonces llegó un momento en que dijeron- Somos bien fregones y que como empezaron a soltar el cuerpo, como que...

Leticia (1:26:17h): Se relajaron

Informante 20 (1:26:19h): Como que dijeron ya la hicimos, todo el mundo viene a felicitarnos, todo el mundo... pero estaban a la mitad, tuve que hablar con ellos, O sea no han conseguido nada porque no hemos terminado el trabajo para la empresa, les hacen falta 8 semanas más, entonces no pueden soltar el cuerpo ahorita, no lo deben soltar ahorita

Leticia (1:26:39h): Sí que lo de la actitud a veces influye mucho en el conocimiento, en el procedimiento, pero luego a lo mejor es la actitud y la capacidad de la constancia, la perseverancia,

Informante 20 (1:26:49h): de ser proactivos y de seguir y de ser constantes y perseverantes

Leticia (1:26:55h): De generar iniciativas y tal

Informante 20 (1:26:56h): Llegó un momento en que la soltaron, así la soltaron me dijeron –Pues ya la hicimos, ya no queremos hacer nada, ya nos va muy bien, nos sentimos...

Leticia (1:27:06h): ...

Informante 20 (1:27:09h): Exactamente y de repente dices, espérate, todavía no hemos acabado, estamos a la mitad, entonces hay que seguirle y entonces había algunos chicos que la actitud no la manejaron bien o por ejemplo como tú dices, uno asume que efectivamente saben trabajar en equipo y te das cuenta que no y una de las partes importantes era por ejemplo cuando estábamos en el reto y que los ponía a trabajar en sus equipos y entonces estaban trabajando en sus equipos, pero luego de repente nos dimos cuenta que teníamos que subirles entregables porque luego nos empezamos a dar cuenta que en vez de estar trabajando en lo que debían, ya se conocían muy bien, ya incluso había parejas románticas dentro del grupo y entonces estaban platicando y haciendo otras cosas más no necesariamente.... –Ah ¿para cuándo tenemos que entregar? Ah... era martes... –Ah el viernes, pues lo hago mañana, lo hago al ratito

Leticia (1:28:22h): Sí y a lo mejor el tiempo que tenían para trabajar de forma colaborativa no lo hacían

Informante 20 (1:28:25h): Exactamente y eso nos empezamos a dar cuenta y dijimos –Aquí tenemos que hacer un cambio porque...

Leticia (1:28:30h): Estructurarles más el tema del trabajo porque uno tiene ya la semana distribuida, se van a poner a trabajar, conversar, negociar, contrastar y luego no es así

Informante 20 (1:28:41h): Y luego no es así y entonces, aparte ahí en ese momento estás tú y como tienen toda la presentación con toda la base de datos, con todo lo que tienen que meter, cómo lo tienen qué hacer, cuál es el producto final porque se los hice de forma muy detallada – Ay tranquilo, no pasa nada, entonces no – Lo haces ahorita porque ahorita si te atoras en una base de datos y resulta que no supiste como analizar la información aquí estoy yo, yo te puedo ayudar y te puedo decir cómo lo hagas y se pueden dividir el trabajo y apoyarse unos a otros

Leticia (1:29:18h): Eso te iba a preguntar, por ejemplo ¿las competencias que a veces se dan por sabidas y que incluso a veces cuesta mucho alcanzar la evidencia, porque, por ejemplo, ¿cómo evalúas la capacidad de emprendimiento de una persona? El emprender, el hecho de decir voy a llevarlo a cabo y lo voy a hacer pues porque tengo tal motivación y tal otra, por ejemplo ¿les costaba más evaluar ese tipo de evidencias a veces más subjetivas por llamarlo de alguna forma?

Informante 20 (1:29:49h): Fíjate que eso lo vio mucho el profesor de toda la parte de innovación y con él estuvo platicando acerca de eso, porque él es del área de emprendimiento internacional, pero por ejemplo, una de las cosas, ellos ya tenían equipos con los que tenían que trabajar, pero él en particular les dijo, yo los voy a mezclar, porque para cierta parte que yo quiero ver, medir el emprendimiento y medir la innovación necesito mezclarlos para que además lleven, al que le tocó Nigeria también sepa de Australia, o al que le tocó Australia también sepa de Marruecos y generemos un mayor conocimiento de los otros países y no los hagamos como especialista en uno solo, entonces en una de las partes que me compartió – Él me dijo, tal chico y tal chico, qué bárbaro

Leticia (1:30:53h): Una capacidad de emprendimiento

Informante 20 (1:30:54h): Una capacidad de emprendimiento, una creatividad impresionante, le dije –Ah sí ¿por qué? Entonces él me dijo, es que los mezclé y entonces a él le puse que buscara y no estaba fácil, estaba el trabajando con Nigeria y lo puso a trabajar con Australia, de hecho, el chico en una asesoría del reto justo me dijo eso, me dijo –Maestra, me estoy dando cuenta que los profesores no están coordinados ¿por qué? Pues porque el profesor fulano de tal, me quitó de mi país de Nigeria y me puso a trabajar Australia, a mí no me parece correcto porque si ya me especialicé en Nigeria ¿por qué ahora me pone a trabajar en otro país? Le dije, ¿no puedes pensar que es exactamente lo contrario? Que estamos tan coordinados, que yo ya sabía que te iba a cambiar de equipo, pero lo que él quiere motivar es sacarte de tu zona de confort y que vayas a aprender sobre otro mercado y que vayas a aprender sobre otro tipo de productos totalmente diferentes, y se quedó el chico así como –Ah, ¿entonces por eso fue? –Sí

Leticia (1:32:10h): Y tú por ejemplo ¿crees que esas competencias se las hacen explícitas a los alumnos que se están evaluando?

Informante 20 (1:32:15h): Pues fíjate que ya en particular la actividad que les puso, les dijo –Ok, revisa todas las estadísticas y fíjate cuáles son los niveles de consumo de tal y tal y les puso, a ver tienes este producto y tienes, pero les ponía sus restricciones, pero en ese país no puedes hacer esto o lo otro, entonces, por ejemplo, no hay electricidad suficiente, entonces cómo vas a hacer para... y era motivarlos a pensar, vino una chica que me dijo –Es que tengo que hacer algo que lleva energía eléctrica, pero que no hay suficiente ¿cómo le tengo que hacer? Y entonces estaban los chicos buscándole y leyendo acá y no sé qué, y me dijo hay unos que tienen unas ideas impresionantes de cómo modificar, cómo innovar y que les veo con un nivel de emprendimiento fuerte, desde la iniciativa de las lecturas, porque me dicen, desde las lecturas porque yo les di lecturas de todo y tenían que leer información aparte y sustentar lo que tenían desarrollar, el producto que iban a desarrollar y entonces eso les pareció muy interesante, no conozco a fondo toda la actividad porque no la desarrollé yo, la estaba desarrollando él

Leticia (1:33:50h): La verdad que sí, es una actividad como muy interesante, pero a veces como no las evaluamos todo lo que, no les sacamos todo el jugo del resultado que dan esas evaluaciones y no sé si él utilizaba alguna rúbrica para evaluar esa actividad y algo mejor pues esa competencia en concreto por ejemplo de innovación, no sé...

Informante 20 (1:34:17h): Sí manejaban las rúbricas, porque de hecho con él, él me mandaba toda la información y cómo lo iba a desarrollar y para ponernos de acuerdo en cómo apoyar el reto, esto ayuda o no ayuda al reto, qué parte no ayuda al reto pero que sí puedo, que sí lo debo, que yo considero que debería estar y se quedaba, entonces sí la persona que está coordinando el reto, había una persona arriba que es la coordinadora completa de todo el semestre que es mi jefa directa y ahorita no está, pero yo sí tenía que ver con los profesores desde el punto de vista de conocimientos y lo que podía ayudar al reto era la parte que yo veía, ella nos coordinaba a mí y a los otros profesores para si había algún problema de comunicación entre nosotros, que llegó a haberlo, no estamos exentos y si había las rúbricas de evaluación, que todos manejáramos la misma idea junto con la persona que era la experta en el área de competencias, teníamos una persona experta en competencias, ella que era mi jefa directa que era la coordinadora de todo el proceso y luego ya veníamos los profesores de reto que éramos los que estábamos como en medio y luego todos los profesores de módulo que estaban alrededor que ayudábamos a los profesores de reto para poder, nuestra función principal era concatenar los conocimiento de unos con otros y como todos esos iban a llegar a apoyar al reto

Leticia (1:36:00h): Es como un ecosistema dinámico y todo el tiempo...

Informante 20 (1:36:03h): Exactamente, pero al final todos somos profesores y tenemos el mismo nivel, por eso cuando hubo algunos problemas de comunicación, algún malentendido entre nosotros, pues nos íbamos a la persona que estaba arriba de nosotros y nos decían –No te preocupas, ahorita voy a hablar con fulano, mengano, perengano porque las cosas, porque digo, aunque yo fuera la profesora de reto no...

Leticia (1:36:28h): Sí, puede haber discrepancias entre criterios

Informante 20 (1:36:33h): Puede haber discrepancias entre criterios y finalmente yo no soy nadie para llegar a exigir o para imponer alguna cosa, O sea me dirigía directamente con la cabeza que estaba arriba y ya decía –Ok, perfecto, yo me siento, hablo con él y cuidábamos mucho, que finalmente pues es importante por la... a lo mejor en otro contexto cultural llámese el anglosajón o lo que sea es mucho más directo, pero aquí sí de repente tenemos que cuidar mucho esas formas para que no haya problemas, porque a final de cuentas somos

Leticia (1:37:018h): Una comunidad

Informante 20 (1:37:19h): Una comunidad y un grupo de personas que trabajamos y fueron mínimas, fueron muy al inicio, pero fueron mínimas realmente, trabajamos bastante bien que era una de las cosas que decíamos, hicimos este prototipo, pero la realidad es que todos los profesores que nos involucramos en este prototipo y algunos ya nos conocíamos y otros no nos conocíamos, pero fueron muy proactivos y con mucha disposición de soltar porque todas las cosas que vimos y dijimos, no somos los típicos, no somos un profesor típico porque soltar tu materia, soltar la forma de cómo vas a enseñar

Leticia (1:37:54h): Y delegar un poco en el alumno

Informante 20 (1:37:56h): En el alumno y en otros compañeros, no es lo común, no es lo común porque tuvimos en Monterrey hace un año, el año pasado un trabajo colaborativo y éramos 1500 profesores divididos en diferentes áreas por materias y no es fácil, trabajar

Leticia (1:38:21h): En equipo

Informante 20 (1:38:22h): Por equipo y es muy difícil

Leticia (1:38:24h): Legar a las negociaciones también cuesta

Informante 20 (1:38:26h): No y soltar tu materia y decir, pues tienes tantos años dando la materia de cierta forma, con ciertos ejemplos, con ciertas cosas que estás actualizándola con cosas constantemente, no vas a dar lo mismo año con año o semestre tras semestre, pero no es fácil

Leticia (1:38:42h): Sí, porque a veces muestras ciertas debilidades, porque ya te desnudas también

Informante 20 (1:38:47h): Totalmente, te abres y decimos –la verdad es que trabajamos bastante bien, ojalá la mayoría de los profesores lo hagan de la misma forma y no lo sé, O sea quiero ser optimista y pensar que sí, pero sabemos que es un cambio, es un cambio completamente de la forma de cómo lo hacías y siempre va haber una resistencia a un cambio, los mismos chicos al inicio se les dio la posibilidad, eran 20 alumnos, hubo un alumno que dijo yo no quiero estar ahí, se le dio la opción de si no lo quieres está bien

Leticia (1:39:28h): Quería su método tradicional de...

Informante 20 (1:39:30h): Aja, entonces la verdad estábamos con los dedos cruzados para que no fuera más de uno

Leticia (1:39:26h): Que no se produjera en avalancha,

Informante 20 (1:39:28h): En avalancha, pues no teníamos muchos alumnos, teníamos que encontrar que fueran alumnos que todos tuvieran las mismas materias en ese semestre, porque todos tenían que estar inmersos en el semestre y que no tuvieran materias sueltas, por aparte, para que no llevaran el modelo tradicional al mismo que este semestre, sino que fuera todo para ellos, para ellos sí era transparente, todo el semestre en, para nosotros pues no puedes porque estás metido en el semestre, estaba haciendo de profesora de reto y aun así tenía otras clases, entonces es más en el modelo tradicional que estoy enseñando, pues no lo puedes soltar, pero ellos no, ellos sí estaban completamente metidos, todas las 6 materias que cursaron durante este semestre estaban divididas en módulos y ellos estaban totalmente metidos, no había otra cosa que hacer más que lo que estaban generando, lo queremos masivamente, pero gracias a dios no, una de las bondades del modelo y de los jóvenes que a pesar de que...

Leticia (1:40:38h): Se les dio más trabajo, se les exigió más continuamente

Informante 20 (1:40:41h): Y que la verdad entre más grande es uno, pues el miedo te paraliza y muchas veces la incertidumbre y la inseguridad de qué vas a hacer, de cómo lo vas a hacer, a veces no te hace acoger una nueva forma de trabajar y lo bueno de los chicos, de estos chicos ahora es que están más abiertos a los cambios, están más abiertos a abrazar un cambio y nos lo demostraron porque de 20 hubo uno que dijo yo no, y los otros 19, claro que hablamos con ellos e hicimos mucha labor de convencimiento y ellos te lo dicen no quería, pero como que sentir que tenía que hacerlo y ahorita dicen ya no quiero regresar al modelo de antes, así te lo dicen, es más, cada gente que vino y los entrevistó desde el presidente del Tec, el Rector a nivel sistema, todos los directivos que vinieron y querían escucharlos de viva voz, a cada uno de ellos le dijeron –No quiero regresar al semestre normal, quiero puros semestres así hasta que termine mi carrera

Leticia (1:00:00h): ...

Informante 20 (1:42:08h): No te podemos, el único que no podemos hacer, entonces así, pero todos, había alumnos que estaban ahí con un problema, un programa que es para el éxito académico que son alumnos que están muy mal o que les ha ido muy mal y entran a este programa para ayudarlos y apoyarlos a que mejoren su rendimiento académico y había dos alumnas que acababan de salir de este programa, O sea porque sus calificaciones eran muy bajas, tenían calificaciones de 70, o 72, algunas de 68, O sea y que estaban considerando seriamente salirse de la universidad y fueron algunas de las que entraron muy temerosas, esas alumnos, dos de ellas en particular, tienen calificaciones de 94

Leticia (1:43:01h): Que raro

Informante 20 (1:43:02h): Los profesores llegaron y dijeron, yo sí sabía porque ya había visto las calificaciones para hacer los equipos y los hicimos en base a los promedios O sea tratamos de que hubiera buenos...

Leticia (1:43:20h): Mezclaste los niveles

Informante 20 (1:43:21h): Los niveles para que no todos los buenos se pongan en un solo equipo, entonces los otros profesores no conocían, entonces de repente les decíamos, oye fulanita de tal que tiene y decían –No me digas que esa alumna que tiene... no me digas que tiene ese promedio, sus análisis, la

entrega de sus proyectos, su trabajo es impresionante y la misma alumna decía, es que aquí sí me puedo expresar, entiendo mucho mejor lo que está pidiendo todos los profesores, lo puedo aplicar

Leticia (1:44:00h): Al cambiarle el modelo de enseñanza también cambia el modelo de aprendizaje para ellos

Informante 20 (1:44:04h): Completamente

Leticia (1:44:05h): Porque adquieren mayor autorregulación, mayor conciencia de lo que aprenden, digo yo que asimilan también mejor, es lo que ellos más o menos verían

Informante 20 (1:44:14h): Sí, entonces fueron alumnos que subieron e calificación que a veces de repente pareciera que no, es que los 90's son solamente para algunos alumnos, y dices tú porque no darlo cuando el alumno lo merece, entonces la verdad es que llegaron a sacar muy buenas calificaciones, la más bajita fue 79, ya ahorita que te puedo decir en calificaciones, pero porque los alumnos realmente se esforzaron y su desempeño fue mucho mejor

Leticia (1:44:45h): Y lo tomaron con entusiasmo

Informante 20 (1:44:47h): Había otro chico que ayer expuso, que en la primera vez que le tocó exponer se le olvidó lo que iba a decir, entonces inició, se traba y en eso, otro de sus compañeros el líder del equipo entró rápidamente y empezó a explicar esa parte y otras partes, entró a su auxilio, ayer lo dijo de manera impresionante, lo hizo muy bien e incluso el empresario era el mismo que había estado en la primera sesión

Leticia (1:45:21h): En la segunda

Informante 20 (1:45:22h): En la segunda sesión a mí me llamó la atención porque le preguntó ¿cómo te llamas? Le dijo él –Juan Carlos, le dijo –Esta vez lo hiciste excelente, muy bien, la vez pasada tuviste algunos pequeños problemas, pero ahorita que bárbaro, me dejaste impresionado. Así se lo dijo de manera directa a él y entonces volteo él y le dijo es que me cuesta mucho trabajo hablar en público y le dijo el chavo, yo soy igual que tú, no sabes lo difícil que para mí ha sido aprender a hablar en público, pero por eso ahorita te digo que te felicito, la primera vez se notó que te perdiste, pero ahorita lo hiciste excelente

Leticia (1:46:06h): Wow, que bueno

Informante 20 (1:46:07h): Entonces le dijo, me da muchísimo gusto que lo hayas logrado y le dijo, no te preocupes y él habló, les habló muy bonito a los chicos

Leticia (1:46:17h): Sí porque también escogéis a las personas

Informante 20 (1:46:22h): Fíjate que no lo conocíamos a él, conocíamos a un exalumno que está, que es el jefe de él que es el director comercial a nivel internacional de MABE, a él en particular no lo conocíamos, pero nos salió brillante

Leticia (1:46:37h): Pues me alegro mucho, pues ya para terminar la entrevista porque no te quiero robar más tiempo

Informante 20 (1:46:42h): ya me fui

Leticia (1:46:42h): No pero no te preocupes, de profundidad y lo que quiero también son otros detalles que no se ven en un cuestionario

Informante 20 (1:46:55h): De ahí sacas tú lo que necesitas para tu cuestionario, según yo creo

Leticia (1:46:59h): Claro, voy a hacer después un análisis, después de nuestro intercambio. Me has dicho, así como las ventajas de evaluar de esta forma, de este enfoque, y si encuentras a lo mejor alguna cosita así de este enfoque a lo mejor cambiaría esto o de la forma de evaluar esta pues... a veces me reportan – Sí a veces la rúbrica tiende a acotar tanto el conocimiento que si a lo mejor el alumnado pudiera expandirse más a lo mejor la rúbrica a veces acota tanto que los limita, por ejemplo ¿te has encontrado alguna cosa así?

Informante 20 (1:47:45h): Alguna cosa, pues mira, definitivamente puede ser, tienes razón, al final de cuentas nada es perfecto, no hay ninguna evaluación perfecta ni nada, todo es perfectible, definitiva yo creo que las rúbricas sí ayudan mucho para que haya una clarificación sobre cómo vas a evaluar y cómo vas a evaluar y porque pusiste x y porque decidiste que llegó a básico, intermedio, avanzado y terminó en un 70 u 80 o 90, creo que eso es importante y sí definitivamente va a ver cosas de pérdida de acotamiento de conocimiento pero yo creo que otra cosa muy importante que nosotros sí lo vimos y no lo teníamos así considerado fue esa evaluación, no creímos que iba a ser tan importante ni tan significativo para los alumnos, sí nos salió de manera muy fortuita porque no tuvimos este software que te digo que se desarrolló y que nos iba a dar incluso gráficas y los niveles y todo ese tema, no lo teníamos, no salió a tiempo, entonces ¿qué dijimos? De todas maneras tenemos que darles la retro porque ellos están esperando una retro, sabíamos cada uno de nosotros, al menos eso ya lo habíamos hecho, ese ejercicio, habíamos hecho una descripción de una manera, O sea comentarios, O sea teníamos nuestra rúbrica y teníamos un espacio para comentarios individuales, entonces decidimos dar los comentarios y les dijimos, en una semana más o menos ya te vas a encontrar el nivel de la competencia y el numerito mágico que llegaste al reto, para que sepas que es el 40% de tu 60% porque tienen tu calificación ahorita, tienes el 60 y te falta la del 40 y eso, yo creo que ahí es donde, esa es la parte cualitativa y esa es la parte que no les gustó a los alumnos

Leticia (1:49:51h): La parte cualitativa

Informante 20 (1:49:52h): Sí, porque fue una evaluación, ahí sí ya puedes abrirte y ya la parte que te acota la rúbrica la sueltas y te abres más porque eran los... desde cómo dársela, en herradura, los profesores, estaba yo como la de reto en medio y todos los profesores a lado mío y entonces teníamos una silla en donde llegaba el chico en donde se sentaba y entonces empezaba yo a explicarle, esta es una calificación cualitativa de cómo creemos que lograste, como fue tu desempeño durante estas 8 semanas que acabas de terminar y cada uno de los profesores se va a concretar en decirte en particular y eso lo teníamos escrito, no lo leímos ni nada, ya lo sabías porque los llegas a conocer mucho, la verdad, mucho más que a un alumno regular de una clase, porque el contacto es mucho más personal

Leticia (1:50:53h): Y más continuo

Informante 20 (1:50:54h): Y mucho más continuo, los llegas a conocer a todos porque los llegas a conocer, no te pasa como en las clases normales que al chico que no habla, que nunca participa que está metido en el rincón del salón pues ni siquiera y al rato ni te acuerdas del nombre porque nunca participó, aquí no, aquí sí los llegas a conocer más a fondo, entonces ahí si nos empezamos a dar cuenta los profesores que cada uno había hecho la suya y no la habíamos compartido en ese momento, nos empezamos a dar cuenta que la retroalimentación que les estábamos dando era muy similar y

complementaria y esa fue la que más les gusto, entonces dijimos, bendito que no estuvo el sistema porque se hubieran ido a ver números cuando en ese momento lo que... era tal los chicos... una apertura que siempre decíamos -ahora tú dinos ¿cómo te sientes? Y entonces el chico, había un alumno que dijo – Es que yo no soy muy bueno para expresarme, el que dijo que no era muy bueno para expresarse tardó 20 minutos en salir de ahí, O sea dijo, no soy bueno para expresarme pero así como... pero no, pero... y empezó a decir es que yo no me sentía útil, porque en mi casa soy el más pequeño, me haces las cosas así y ahorita aquí me empecé a sentir muy bien, una capacidad de expresión de los chicos y hay que dar gracias al profesor fulano y mengano, era así como soltarse concretamente que fue súper

Leticia (1:52:23h): Muy revelador

Informante 20 (1:52:24h): Satisfactorio para nosotros como profesores y donde ellos salían encantados y fascinados porque se dieron cuenta que verdaderamente les estábamos dando una retro individual, pero una cosa que nos dimos cuenta es que la manera en cómo nos habíamos puesto cosas que son bien importantes en herradura, con ellos adentro, sentían, nos lo dijeron varias veces e hicimos el cambio casi hasta el final, como que no cachábamos, es que no sé, me siento que me estoy sentando en un banquillo de los acusados, estábamos nosotros en herradura y nosotros teníamos una mesa y el chico estaba... no mentira, sí, teníamos una mesa, pero el chico estaba sentado así como estoy yo contigo, pero haz de cuenta tú tienes una mesa y todos los profesoras, entonces lo sintieron súper intimidante, en el último equipo dijimos – A ver vamos a cambiar y les pusimos una mesa a ellos ahí en frente, llegaron, el primero que llegó empezamos a hablar con él y le preguntamos ¿cómo te sientes? ¿no te sientes intimidado? No, me siento bien

Leticia (1:53:53h): Hasta les cambió la forma de proyectar

Informante 20 (1:53:57h): Sí, dijimos, no manches, y es que eres el primero que no dices que no te sientes intimidado, sí me dijeron mis compañeros, el simple hecho de tener una mesa enfrente, para él ya no se sintió que estaba en el banquillo de los acusados, porque hasta cierto punto nosotros teníamos como una especie de barrera con las mesas, pero ellos estaban, se sentían vulnerables porque no más estaban así

Leticia (1:54:27h): Sí, estaban con la distancia como de su espacio personal estaba invadido

Informante 20 (1:54:33h): Estaba invadido y para ellos era de repente intimidante de ver, yo con otros 4 profesores enfrente todos cada uno diciéndoles, entonces como que el recibirlo sin tener nada aquí en frente para ellos fue muy intimidante y cuando les pusimos algo aquí como nosotros estábamos

Leticia (1:54:54h): Otra mesa para ellos

Informante 20 (1:54:56h): Que no la usaban

Leticia (1:54:57h): Simplemente para una distancia

Informante 20 (1:54:59h): Ya cambió, les cambió, dijimos qué grueso

Leticia (1:55:07h): A lo mejor como una situación de igualdad porque él como estaba más desprovisto y vosotros estabais con vuestra barrera

Informante 20 (1:55:15h): Exactamente, pero dijo – Qué tan importante llegan a ser las formas de cómo hacer las cosas que para ellos fue sumamente importante y lo vimos así, dijimos ok -La siguiente vez vamos a ver cómo exactamente nos vamos a sentar porque luego cambiamos, dijimos, en vez de estar así

que tal si nos ponemos más así, lo seguían viendo así, hasta que se nos ocurrió poner, alguien dijo -Y qué tal si les ponemos una mesa enfrente de ellos, a lo mejor se sienten, todos han dicho que en el momento en que se sientan, dicen así llegaban y decían, se sentaban y decían, hójole qué intimidante está esto, decimos ¿por qué? No sé, pero me siento como que me estoy sentando en el banquillo de los acusados

Leticia (1:56:04h): Observado totalmente

Informante 20 (1:56:06h): Aja, y hasta que les pusimos la mesa esa encima, ya no llegó la frase que me siento intimidado, hasta dijo -No, no me siento intimidado, eso me dijeron mis compañeros, pero yo no

Leticia (1:56:18h): O sea que la entrevista esa ¿Cuándo ya entregaba todas las evaluaciones del debate, de la rúbrica, de todo...?

Informante 20 (1:56:29h): De todo, hicimos una evaluación general, eran comentarios generales del alumno por profesor y en esos comentarios generales del alumno, el profesor tenía que decir de manera cualitativa qué es lo que veía en el alumno que luego salía de manera general

Leticia (1:56:48h): Sí, justificar un poco las evidencias de las competencias que habéis evaluado con rúbricas y con toda esa metodología

Informante 20 (1:56:55h): Sí, pues decir, sí llegaste, tienes un análisis crítico, llegaste a hacer un análisis crítico, lograste las competencias, creemos que te hacen falta la parte de desarrollo, el profesor de la transversal decía, todavía te cuesta muchísimo trabajo la ortografía, necesitas mejorar en ese, es sumamente importante la ortografía porque te puede quitar la posibilidad simplemente de que te contraten, simplemente porque no tienes una buena...

Leticia (1:57:21h): Narrativa

Informante 20 (1:57:22h): Incluso los mismos chavos los llegaban a decir y ellos llegaban a expresarlo, nunca me había dado cuenta lo importante que es que yo sepa redactar o que yo sepa escribir correctamente, llevaba mis clases de ortografía, pero nunca les daba la importancia hasta ahora

Leticia (1:57:43h): Lo haces explícito de verdad

Informante 20 (1:57:45h): Exactamente, hasta que ya lo tuvo que aplicar en algo real y ellos mismos decían es que cómo vamos a dar un documento donde esté plagado de errores ortográficos, cómo el que lo va a leer, cómo le va a leer así, pero los chicos se dieron cuenta porque yo les digo, sean ellos que tienen la parte de los textos para corrección de eso, pero desde cómo hacen los análisis, cómo hacen la redacción, tercer persona, de hecho fue algo que vi diferente, por ejemplo a los chicos de las asignaturas normales, constantemente todos, cuando hago proyectos con ellos y me entregan sus entregas parciales, en todas las entregas siempre tengo que decirles, redacción deficiente, redacción en tercera persona, porque nuestro trabajo, mi proyecto, les digo yo -No, no, no, es el proyecto, el trabajo, el desarrollo, tienes que hablar en tercera persona cuando estás haciendo una redacción aunque sea lo tuyo propio, de todas maneras lo tienes que redactar así, entonces lo marco mucho en mi asignatura y en este lo marqué, haz de cuenta por decir algo, si allá lo marcaba 10 veces, acá lo marqué dos veces, O sea más rápido adquirieron una competencia de la redacción, no te puedo decir que de la redacción deficiente, pero de la redacción en tercera persona o por ejemplo decían y el profesor mismo lo notaba, aunque no supiera, no pues – Entonces se pensó que porque los niveles de importación son bajos, entonces se vende poco el producto, y el profesor decía a ver, porque los niveles de importación sean bajos, porque dices que se vende poco el producto ¿dónde está el sustento? Eso es subjetivo, eso es una cuestión de valor, apóyate en

datos para que digas lo otro, porque una cosa no necesariamente lleva a la otra, él le decía eso, velo en tu profesora, conmigo, entonces llegaba yo y decía -A ver dónde está la información, una cosa es que las importaciones causen la venta, entonces apóyate, dime, encuentra niveles de venta dentro del país con otras empresas, con otras cosas y entonces me dices, sino escribes específicamente lo que encontraste ¿qué encontraste? Los niveles de importación son bajos, pero no me llegas a concluir que por eso se vende poco, porque no necesariamente

Leticia (2:00:29h): Sí, que van aprendiendo un nivel de redacción y de comprensión de los textos que a lo mejor antes lo hubieran dado por hecho que iba a llegar a esas conclusiones y ahora no, pedís evidencia y los corroboráis incluso si llega o no llega

Informante 20 (2:00:44h): Y que ayuda porque lo está detectando desde el profesor de redacción que no es experto en el área, pero que dice, no me suena lógico lo que yo leí, no hay sustento para que tú digas esto

Leticia (2:00:56h): Ya hay como varias alarmas

Informante 20 (2:01:00h): Sí lo sabes, si es real ve con tu profesora y de alguna manera apóyalo con información que diga que sí, llegaban conmigo y decía pues a ver dónde -No pues que sí encontraban apoyos, entonces mete tal y tal cosa que te dice niveles de venta y que efectivamente vamos a... No, es subjetivo, lo eliminas y pones específicamente con la información que encontraste, pero había mucha comunicación entre el profesor, yo la verdad

Leticia (2:01:28h): Entre el profesor y el alumno, eso fue un poco la clave...

Informante 20 (2:01:31h): Profesor – alumno y profesor – profesor, pues -Oye como fulano de tal que me habla de tal y que no sé qué, y entonces había mucha comunicación entre nosotros, pero bueno, para contestarte la pregunta, esa es la evaluación cualitativa que nosotros usamos, que la verdad te digo, nos salió de manera fortuita, pero una vez que logremos algo muy valioso

Leticia (2:01:58h): La implementaste

Informante 20 (2:02:00h): Exactamente, ahora vamos a implementar de manera muy consiente

Leticia (2:02:03h): Entonces crees que a lo mejor sí le falta lo que es una evaluación que la acompañe un poco, aparte de todas las evidencias, algo que ya de incluso como el broche final

Informante 20 (2:02:14h): Totalmente, sí completamente, para tratar de quitar esa parte de acotamiento o que efectivamente, a fin de cuentas, una rúbrica está midiendo cosas específicas, entonces con eso te da la libertad a uno para expresar las cosas que quieres expresar y para que el que las está recibiendo tenga un contexto más general, no solamente pues esas pequeñas partes

Leticia (2:02:40h): Muy bien, pues yo creo que ya hasta aquí yo creo que es la más larga que he hecho y te agradezco

Informante 20 (2:02:49h): Perdóname, a lo mejor hablo demasiado

Leticia (2:02:50h): Al contrario, se agradece por su tiempo que me pareció súper valioso y sobre todo para mi estudio, creo que me ha...

Informante 20 (2:02:59h): Sí te ayuda, hay material que te va a ayudar

Leticia (2:03:01h): Sí, hay muchísimo material porque hasta había cosas que hasta el momento ni siquiera me había percatado y cuando lo ibas diciendo sí me iba incluso surgiendo dudas de -Ah pues mira, a la tesis me falta este tipo de información que no he tenido en cuenta, pero a veces marca también la diferencia, sí muy contenta y hasta he aprendido muchísimo

Informante 20 (2:03:24h): Mira, la verdad es que yo creo que lo que sirve mucho la implementación, como lo implementamos, te puedo decir que del modelo original que teníamos, como que en papel como que pinta muy bonito, pero a la hora que ya lo empiezas a aplicar y empiezas a integrar entre profesores, con los alumnos y que seguramente van a surgir más cosas porque al final de cuentas son personas y cada una de las personas son diferentes, los retos son diferentes, las empresas y la verdad es que corrimos con mucha suerte, no sé si... estuvo pensado en la empresa que escogimos, queríamos una empresa de renombre

Leticia (2:04:07h): Sí, potente

Informante 20 (2:04:08h): Aja, pero ya que nos haya tocado específicamente trabajar con este chico que también es joven, ha de tener como uno 30 años, 32 años recién estrenado como papá, la verdad es que eso sí fue suerte

Leticia (2:04:26h): Hay veces que no tocas con la tecla

Informante 20 (2:04:30h): Exacto, porque fue una persona que a pesar de que tiene muchísimo trabajo, viaja mucho...

Entrevista 21

Transcripción. Entrevista Informante 21

Ciudad de México, jueves 5 de mayo de 2016

Leticia (0:00:00h): Hola, buenas tardes, me dices tu nombre

Informante 21 (0:00:06h): Informante 21, soy directora del centro de comercio detallista y dirijo la especialidad o concentración en comercio al detalle para alumnos de negocios en su último año de la carrera profesional

Leticia (0:00:18h): Tú estás en...

Informante 21 (0:00:21h): En el departamento de mercadotecnia y en la escuela de negocios

Leticia (0:00:25h): Muy bien y un poco, me has dicho que habéis introducido el enfoque por competencias y ¿cómo ha surgido?

Informante 21 (0:00:34h): Nosotros convertimos, esta es una especialidad, una especialidad ya una concentración terminal en la carrera de los alumnos y lo que hicimos fue tratar de modernizarla, pero con un enfoque que ya es muy utilizado en el mundo laboral, que ya se utiliza mucho tanto para la evaluación como medición y contratación de las personas, ya en el sector laboral, entonces lo que hicimos nosotros, fue más que modernizar lo que teníamos, en realidad fue reorientarlo a las competencias que ya estaban declaradas dentro del sector que son las que debe de tener una persona que se va a incorporar al comercio y que sería ya un administrador de tiendas o una persona que se encuentra en un puesto gerencial, administrativo de tiendas

Leticia (0:01:26h): Y bueno ¿qué ha supuesto este enfoque para el profesional y también para el alumnado?

Informante 21 (0:01:34h): Pues ha sido completamente un cambio total, un cambio total desde reestructurarnos, nosotros teníamos 4 clases, 4 materias, dejaron de existir las 4 materias, administrativamente siguen existiendo porque hay que reportar una calificación a los alumnos, pero en realidad lo que hicimos fue movernos a 10 módulos, 10 módulos en los cuáles dependiendo de las competencias que busca desarrollar el módulo, pueden ser de una o de dos semanas diario, tres horas diarias 4 días a la semana con los alumnos, pues implicó diseñar completamente el material, diseñar completamente el material, ya con un enfoque tanto de las habilidades, actitudes, todo lo que tenemos que buscar, sino cómo encontrar llegar a la competencias que queremos desarrollar en ese módulo, dar la base teórica, que era lo que hacemos, pero aparte que herramientas vamos a utilizar o cuáles van a ser las evidencias que vamos a tener para medir si se llega a la competencia o no y en qué nivel se queda si se queda en insipiente, intermedia o ya avanzada, que lo interesante porque fue un pre diseño completo del material y el trabajo fue muy fuerte antes de que llegaran los alumnos, cuando ya llegaron los alumnos por lo menos ya teníamos los módulos diseñados, las herramientas que íbamos a utilizar, la evidencia que se iba a utilizar también para aplicarle la herramienta al alumno que en este caso fueron las rúbricas fueron una matrices de evaluación que diseñamos, que si no me equivoco nacen de la matriz de TROMBÓN, de ahí utilizamos, pero sí fue muchísimo y ya en la práctica ya con los alumnos, incluso tuvimos que ajustar porque yo siento y lo vemos con los alumnos que era demasiado, demasiada la evidencia que nosotros estábamos exigiendo, que estábamos midiendo, seguíamos pensando todavía en las materias y en un sesión de una semana, y ya no, era una sesión y ya para mañana debían de haber desarrollado algo

Leticia (0:03:56h): Era mucha carga de trabajo

Informante 21 (0:03:58h): Era mucha carga de trabajo para ellos e infinita para nosotros, la verdad es que para el profesor el moverse a este modelo, nosotros apenas es el piloto, es la primera vez que lo corremos completo, implicó el desarrollo del contenido, de las rúbricas y ya al momento de irlo corriendo pues las evaluaciones

Leticia (0:04:22h): Y ¿cuánto tiempo lleva el enfoque más o menos fraguándose?

Informante 21 (0:04:29h): Que yo me incorporé a este proyecto, digo el Tec declaró si no me equivoco más o menos dos años que se movía con el nuevo modelo educativo, que es el modelo Tec 21, que eso igual te lo puede explicar más la gente tecnológico - educativa y todos ellos, pero que nosotros empezamos a trabajar en desarrollar este producto específico que es el certificado en retail, debemos

haber empezado a trabajar yo creo que a mediados del año pasado, a mediados del año pasado en pensar, cómo lo íbamos a hacer, en encontrar las competencias, en pasar las competencias a módulos y ya encontrar un instructor para los módulos o reubicarnos los que íbamos a ser instructores en cómo era esto y yo creo que en noviembre más o menos ya cada profesor empezó a trabajar en las competencias de su módulo, en el material que va a requerir y estuvimos... y sobre la marcha

Leticia (0:05:27h): Consideras que el enfoque de competencias sí que ha provocado una transformación en la forma de la enseñanza, la evaluación, el planteamiento de los objetivos

Informante 21 (0:05:39h): Totalmente, es un planteamiento completamente distinto, incluso yo creo que una de las cosas más difíciles para nosotros como profesor ya no es pensar en objetivos de enseñanza sino en competencias a desarrollar, hasta el cómo se redactan y una vez que ya es cómo lo redactas, bueno ahora cómo lo evaluas, para mí lo más retador ha sido la evaluación, el pensar ahora sí cada actividad que hago va a una... abona a una competencia y cómo y el instrumento del pensar en los niveles, cuál es la evidencia en cada nivel y que no sea subjetivo, que no sea subjetivo porque eso era bien importante, debe de haber una herramienta, una evidencia que me diga, se quedó en intermedio, se quedó en avanzado, se quedó en cuál

Leticia (0:06:28h): Sí, por ejemplo, el tema de los indicadores que sean observables, que sean medibles y cuando habéis tenido, por ejemplo, medir un indicador que a veces resulta un poco más subjetivo, pues no sé, como la creatividad o el nivel de innovación que a veces no se sabe bien cómo evaluar ¿habéis tenido más problemas con esos indicadores o más o menos lo habéis solventado?

Informante 21 (0:06:54h): Sí tuvimos problema, pero yo creo que más que... como eran competencias muy específicas las del certificado, las que buscamos, pero les agregamos a parte las comprendías transversales y las competencias de negocios, las más complicadas para nosotros fueron las transversales, las que tenían que ver con emprendimiento, innovación, con el sentido humano, este tipo de cosas que somos competentes si somos especialistas del área, entonces dónde encontraba lo que yo estoy diseñando, resolver problemas o de que sabe presentar información, analiza la información o muestra el sentido humano en lo que está haciendo y sobre todo porque no era más del área, entonces fue acercarnos a terceros a que nos ayudaran, dónde se ve esto, dónde lo puedo poner, porque no habrá un módulo de eso, tenía que ir...

Leticia (0:08:00h): Integrado, en las distintas competencias específicas en este caso y así es explícita esa evaluación de competencias genéricas, es decir, por ejemplo, dentro de esta específica vamos a incluir el componente ético

Informante 21 (0:08:17h): Sí, lo hicimos

Leticia (0:08:18h): Y ¿tenéis rúbricas para ellos? ¿Para las competencias genéricas?

Informante 21 (0:08:22h): Están incorporadas dentro de la matriz de evaluación de cada uno de los módulos en los que aplicaba, era como una competencia y decíamos, esto lo vamos a encontrar en tal análisis de caso, debe de venir el componente ético y lo muestra porque lo comprende, lo explica o porque propone resultados o se queda nada más en la parte de análisis

Leticia (0:08:44h): Entonces tenéis un grid para competencias específicas y dentro de la competencia tienen el desglose de la competencia

Informante 21 (0:08:52h): Vienen esas

Leticia (0:08:53h): Entonces así componen rúbricas como muy extensa o así es por separado

Informante 21 (0:09:03h): Hicimos una rúbrica por módulo y en el módulo venían a lo mejor las dos o las tres competencias específicas del área y en ese lo desglosábamos a lo mejor en sus competencias que teníamos que ver y ahí mismo venía incluida la evaluación ya de las de negocios, del área general de negocios y las transversales que ya eran las de redacción o de ética o de emprendimiento o innovación

Leticia (0:09:32h): Y de las competencias genéricas, no sé si tenéis una lista más o menos amplia o tenéis un documento

Informante 21 (0:09:42h): Hay un documento institucional en el que se declaran las competencias transversales y las competencias por área que son negocios, ingenierías, medicina, entonces de ahí las tomamos y ya lo que dijimos nosotros es ¿qué herramienta vamos a utilizar y cuáles serían los niveles del desarrollo? Pero lo importante es que ya están declaradas por el modelo tec 21, nosotros ya nada más bajamos el modelo y decimos estás nos aplican, estás aplican a nosotros y estas podríamos generar evidencia de lo mismo, nosotros no las desarrollamos

Leticia (0:10:22h): Y respecto a las competencias genéricas, cuando las evaluabas, las repartís por competencias específicas o todos abarcaban la competencia genérica en cada uno de los módulos, es decir, a lo mejor hay cierto tipo de contenido que se prestaba a lo mejor a la competencia colaborativa y otra a la innovación

Informante 21 (0:10:46h): Sí, hay algunas que quedaron en varios y específicos nada más en uno, porque en ese vimos que era como más pertinente, más aplicada

Leticia (0:10:57h): Porque, por ejemplo, la competencia de colaboración que no estaban metidas en todas

Informante 21 (0:11:04h): Esa sí estaba en todas, por ejemplo, el trabajo colaborativo, de ético, esas sí estaban en todos los módulos y buscabas que se vieran éticos, pero ya tenemos algunas por ejemplo del área de negocios que eran el comprende y analiza información financiera, ya esa no aplicaba en la de comportamiento del consumidor, que de hecho ahí sí aplicaba, o no aplicaba en el diseño de la tienda o en la parte de la más creativa, pero sí hay una base que sí está en todas

Leticia (0:11:40h): Y ¿cuáles son más o menos las que tienes en todas, por hacer un poco de resumen?

Informante 21 (0:11:44h): Debe de ser lo del componente ético, debe de ser la parte de análisis de la información, análisis y solución de problemas y probablemente la de innovación que busca soluciones innovando

Leticia (0:12:11h): Esa sí que era transversal, transversal para todas las disciplinas

Informante 21 (0:12:16h): Transversal

Leticia (0:12:18h): Y el profesorado ¿encontraba dificultad para evaluar esa competencia genérica? ¿Le costaba recoger evidencias?

Informante 21 (0:12:27h): Yo creo que, digo yo en lo personal sí, con los demás no nos hemos sentido a hacer el cierre, porque cerramos la semana que entra el ejercicio, yo en lo personal sí, probablemente porque implica, ahí sí es, bueno si yo te dejé un ensayo o si yo te pedí un análisis o te pedí un caso y veo en reporte, pues era muy como escarbar en la información, porque no era el punto “a”, no era la pregunta o problema que tenían que resolver, sino tenía que estar implícito en la información o en la manera en que

presentaban la información, porque no se los pedimos tanto como bueno ¿cuál es la implicación ética de esto? Sino venía a lo mejor en el caso y ellos tenían que sacarlo del análisis, implicaba más como escarbar y tratar de ver qué quiso decir, que a lo mejor ahí sí y es una conclusión que saqué yo de mi experiencia, sí tendría que ser algo explícito, sí tendría que ser algo que le pedirías, dímelo, cómo lo viste, cómo lo analizaste, no tan escondido

Leticia (0:13:47h): Y te iba a preguntar de la evaluación ¿crees que la evaluación ahora desde el enfoque por competencias y con los instrumentos que han utilizado crees que habéis vuelto la evaluación como más situacional, mucho más real como si lo hubieras transportado pues todo el contexto a una situación real?

Informante 21 (0:14:08h): Sí, yo siento que se volvió más significativa al momento de que estás viendo productos, estás evaluando más resultados, producto, aplicación

Leticia (0:14:20h): Es más experiencial

Informante 21 (0:14:22h): Es más, totalmente más experiencial, incluso aun dentro del módulo, pues puede que sí haya una parte conceptual que quieres saber qué domina, pero la manera en la que la estas evaluando es con la aplicación del concepto, entonces ya se vuelve mucho más aplicable para ellos, más real, incluso yo creo que sí lo siento como que sí es más significativo, como que les deja más huella porque están aplicando todo

Leticia (0:14:49h): O sea que el alumnado tiene el conocimiento con más funcionalidad para el día de mañana

Informante 21 (0:14:55h): Sí, porque no es tanto el capítulo a, b y 3 que lo leíste y te hice un examen de eso, sino estos conceptos cómo se utilizan en qué situaciones se utilizan y cómo los utilizaste tú, ya aplícalos y hazme este análisis o presenta la situación de cómo lo resolverías, qué resultados tuvo la aplicación de estos conceptos que vimos

Leticia (0:15:23h): Y luego ¿dentro de las actividades que hacéis más experienciales y tal, qué actividades sobre todo habéis planteado para el tema de trabajar por competencias? Me habías dicho el estudio de casos

Informante 21 (0:15:37h): El estudio de caso, lo más importante para ellos es que nosotros tenemos la tienda que es un laboratorio, entonces se están rotando durante todo el año por las actividades son decisiones y se están analizando los resultados, y estamos viendo ya la evaluación de ellos, es el resultado de la promoción, incluso 25% de la calificación final de las 4 materias que ellos llevan es que lleguen a la meta de ventas, es decir, cumplieron con la meta que se les puso de ventas y es totalmente aplicado en ese sentido

Leticia (0:16:12h): Por otro lado, no sé si tenéis entrega de trabajos

Informante 21 (0:16:17h): Sí, en cada uno de los módulo hay resolución de casos prácticos, hay investigación podemos decirlo no teórica, pero de papers, de journals, este tipo de cosas, un poquito como para ver la parte académica y en algunos, incluso hay el desarrollo de productos o se hacen bocetos de displays, hacen, generan propuestas de nueva experiencia de compra, entonces hay como la parte tradicional, que es el análisis de los trabajos, entonces está la parte de la generación de productos, de propuestas

Leticia (0:17:02h): Y luego, me imagino que aquí claro en la tienda no hacen falta situaciones simuladas, porque sí es verdad que hay una compra venta pues calculan más o menos el producto que va a consumir y tal, entonces que realmente hacen una transferencia totalmente real a lo que sería trabajar en un...

Informante 21 (0:17:18h): Así es, ellos diseñan una actividad y ven el resultado de la promoción, ven el resultado del producto que compraron, se vendió o no se vendió

Leticia (0:17:26h): Entonces en este caso lo tenéis súper resuelto en la transferencia

Informante 21 (0:17:32h): En ese caso tuvimos mucha suerte, uno que ya había competencias declaradas en el sector, es decir que la asociación nacional de detallistas ya dijo estas son las competencias que debe dominar una persona para incorporarse en un puesto gerencial en tiendas, entonces nada más las transferimos y también en el hecho que tenemos, lo que estamos viendo, tenemos información financiera que analizan, tenemos actividades, un calendario que diseñan, aplican y cómo funcionan y tenemos histórico para comparar, es decir que la tienda ya tiene 6 años funcionando, entonces ellos ya puede ver con la misma actividad si replicaron un evento comercial por ejemplo las rebajas a finales de febrero, principios de marzo, las de ellos de este año contra las del año pasado, si funcionó y también tienen actividades nuevas que diseñan, que ven cuando no se hacía nada así estábamos, con la actividad que sucede, es una ventaja muy grande

Leticia (0:18:45h): Sí, pues la verdad es que abarcáis bastante en muchos aspectos respecto a la evaluación de competencias ¿cómo crees que los profesores las llevan la evaluación? ¿Has visto casos de que a lo mejor lo tomen sólo como pura calificación o ya incluso le han dado un enfoque como más orientador o más mediador incluso al estudiante, no sé?

Informante 21 (0:19:03h): Mira, vimos los dos casos y tiene que ver yo creo con el hecho de que hay profesores que somos profesores que estamos aquí y hay las personas que vienen de la industria a dar las clases y a enseñar ciertas partes, entonces cuando menos dos de los que estamos aquí sí tuvimos a lo mejor más el hecho de bueno vamos a ver, vamos a sentarnos con cada uno y te voy a decir, te muestro la matriz y te digo te quedaste aquí porque te faltó esto o llegaste al avanzado porque me estás demostrando con esto que hiciste, con esto que dicen tus reportes que lo lograste y otros que sí desarrollaron su matriz de evaluación, pero al final lo que le reportan al alumno es un 70 o un 80, ahí habría que hablar con ellos en cómo se sintieron, yo sí platiqué con algunos de ellos y sí decían, bueno ya desarrollé la matriz y tengo, pero qué vale el 15%, de todos modos, cómo lo pondero y cómo lo reporto, porque a fin de cuentas tenemos que seguir reportando un 60 o un 70 o un 80

Leticia (0:20:04h): El poder calificador no lo podéis olvidar dentro de lo que es, claro realmente porque tenéis que reportar

Informante 21 (0:20:10h): Tengo que reportar una nota del alumno, no si se quedó intermedio o avanzado, entonces cómo transfería eso ahora sí a una calificación final que pues es regresar a lo anterior pero con todo el proceso de la competencias, y te podías quedar en el decirle, tienen un 60, tienes un 78 u 81 y eso es lo que ves o sentarte con él y decirle este 88 significa que en estas competencias te quedaste aquí, en estas competencias te quedaste acá, pero sí es muchísimo más trabajo, muchísimo más trabajo

Leticia (0:20:45h): Y el diseño

Informante 21 (0:20:48h): El diseñar, el llegar, una vez que tenía la competencia, bueno esta competencia tiene tal y tal subcompetencia, ahora de esas subcompetencia cuáles son los niveles y cuál es el indicador, que debo de buscar para decir se quedó aquí, y qué debe de desarrollar o qué debe de hacer, entonces fue

mucho trabajo, te decimos ahorita, ya quedó, ya lo hicimos, lo corrimos y ese ajuste, pero la primera vez sí fueron muchísimas horas para desarrollar todo, porque fue volver a hacer el curso completo, los cursos partirlos en mil

Leticia (0:21:26h): Como rehacer la titulación

Informante 21 (0:21:28h): Sí, totalmente y si es mucho más minucioso el proceso de evaluar a cada uno de ellos, porque como todos individual pues ya no hay un reporte que genere el grupo y ya valores, no, necesito ver que hiciste tú, de este reporte cuál fue tu aporte y a lo mejor como grupo sí llegaron, pero tú llegaste o no llegaste, entonces es mucho más microscópica la evaluación en ese aspecto, lo que implica ya no reviso un proyecto y les pongo 10 a todos o 5 a todos, sino que ya es a cada uno

Leticia (0:22:03h): La retroalimentación uno a uno

Informante 21 (0:22:05h): Uno a uno, eso sí es pues muy minucioso, muy tardado

Leticia (0:22:12h): Y te iba a preguntar ¿Cuándo diseñabas las rúbricas las diseñáis entre todos los profesores o cada profesor diseñó la suya para su módulo?, ¿cómo hiciste el diseño de las rúbricas?

Informante 21 (0:22:23h): Pues sacamos como un machote, un template y ese ya lo bajamos como ver el ejemplo, pero cada uno diseñó su subcompetencia, bajó sus subcompetencia y cuál es la evidencia para cada uno y cuáles serían los indicadores de cada uno

Leticia (0:22:43h): Y luego intercambiaste,

Informante 21 (0:22:44h): Sí, lo que hicimos fue se diseñó una, y ya empezamos, nos las compartíamos y veíamos sí, te quedas aquí y mucho también tenía que ver con la taxonomía de cómo lo estaban haciendo, la redacción de este no es un verbo que te indica y vamos a volver a Bloom, a ver y este no es un verbo, ah no puede ser, tengo 18 años dando maestría y estoy otra vez en pedagogía 1.0 y eso fue mucho, iban y venían con este verbo no te indica esto y sí nos ayudó mucho Claudia Aguayo, las personas que tecnología educativa y pedagogos porque esos sí, de repente decíamos es un objetivo, estos ya no van en infinitivo, mucho el estilo, nos tuvieron que corregir muchísimo, iba y venía y ya que, por ejemplo yo di los primeros dos módulos, les decía ahí va y esto fue como salió y esto no, te vas a tardar tanto tiempo en esto y cuántas actividades y cómo lo repartiste y este instrumento te sirve para... en este instrumento encuentras una competencias, esto sí y a lo mejor está bien la transversal y cómo le repartes el peso a casa una de ellas y cómo retroalimentamos, cuando acaba uno –Ahí les van mis comentarios a todos

Leticia (0:24:02h): Oye, pero que bueno porque realmente utilizabas incluso otros profesionales de otras disciplinas para crear el procedimiento de rúbricas, tuviste que recurrir con los de tecnología, los de pedagogía, los de...

Informante 21 (0:24:15h): Sí, tuvimos que hacerlo totalmente, porque yo dominaba mi área, pero ya la parte de cómo sacar... yo te podría decir de mi área cuáles son las competencias y qué verbos, pero cómo lo transformaba esto en una rúbrica y que estuviera bien diseñada la rúbrica y que cubriera la competencia, sí necesitamos ayuda, sí necesitamos un coach que nos estuviera viendo, mucho, mucho trabajo previo la verdad

Leticia (0:24:40h): Y ¿la rúbrica era conocida cuando empezaste a utilizarla?

Informante 21 (0:24:44h): No ninguno, todo fue –Aquí está, mucho gusto, todo fue nuevo para nosotros, O sea utilizábamos rúbricas de evaluación, pero no de competencias, de objetivos de aprendizaje y eso fue el salto cuántico para nosotros, brincar de no es un objetivo de aprendizaje, es una competencia a evaluar, a desarrollar. Y no estás diseñando un objetivo, y les enviábamos la competencia –Eso no es una competencia y viene de vuelta y va - ¿ya? – Ya, entonces ya que entendías una o que ya se volvía más sencillo, porque por ejemplo yo tuve que diseñar 8 matrices de evaluación, 8 rúbricas distintas, entonces evidentemente ya a la 6ª o a la 7ª ya era rápida, pero la primera, la segunda porque tuve que diseñar la herramienta, la rúbrica de mis 3 módulos que doy, que cada uno debe de tener a lo mejor 3 o 4 competencias, del área, más de las de negocios, más las transversales que son la ética y todo eso y a parte la de los 5 retos que es lo que incorporamos, la parte práctica

Leticia (0:26:05h): Y crees entonces que necesitaste como una especie de plan de formación para todo el enrevesado de evaluación de rúbricas

Informante 21 (0:26:15h): Totalmente, leímos mil documentos, yo creo que sí debo tener unas de lo que me haga justicia la revolución, porque sí debo haber leído unas, unas 200 horas de lectura más o menos entre –Ahí les va esto de fulanito y ahí les va esto y ejemplos de toda la parte pedagógica, toda la parte la tuvimos que leer, incluso se generó en el Tec un curso de enseñanza por competencias y pues lo tuvimos que hacer completito

Leticia (0:26:43h): ¿Hiciste un taller específico por ejemplo de diseño de rúbricas con los pedagogos?

Informante 21 (0:26:49h): No, y espero que sí se los hagan a los próximos porque sí era, ahí te van las lecturas, léelo y encontramos este ok, vamos a tratar de hacer los dos y ahí va con el pedagogo, con la persona que está capacitado, en capacitación en competencias, valga la redundancia y vamos con ellos y nos sentamos todos juntos y fue mucho a prueba y error, O sea lean, lean, a leer, a aprender a ver, y ahora a generar algo y léelo y esto es, y ya que diseñamos una buena, bueno vamos a tratar, y ya que diseñabas uno fue... y sí pero fue

Leticia (0:27:31h): Y crees que hubiera sido más sencillo si hubieran dado un tipo de taller más concreto que hubiera ido más paso a paso

Informante 21 (0:27:39h): Sí, necesitas mucha guía para hacer la transición, porque eres profesor de un área y dominas tu área, pero no eres un pedagogo, entonces sí necesitábamos enseñarnos a enseñar así y sí necesitamos mucha ayuda, la verdad

Leticia (0:27:57h): Y respecto a cuándo las creáis, algunos habéis intercambiado para decir -Ah mira, esta parte de tu rúbrica sí me interesa para aplicar en la mía y yo no lo había tenido en cuenta

Informante 21 (0:28:12h): Sí, hicimos mucho, sí nos juntamos, nos reunimos en diciembre, ahora sí, ya que iba y venía y leímos y leímos e hicimos un pre diseño cada uno, nos reunimos a verlos a todos y ya entre nosotros mismo decíamos –No, eso no, estás haciendo una competencia que ya la vimos acá, esa no es tu área porque seguíamos pensando esta era mi clase y todo era lo que cubría mi clase

Leticia (0:28:41h): Y siguen viendo su contenido pues tampoco...

Informante 21 (0:28:44h): Sí, no pasaba nada, porque era mi clase, era tu clase, yo doy este semestre, tú das tu semestre, entonces era como refrescar, ahora no, como vemos todo en este semestre pues ya no, es otro enfoque, estas son las tuyas y aquí están y ya luego yo retomo de las tuyas para construir otra, pero

no es lo mismo, ya no repetimos contenidos que eso nos sirvió mucho para depurar la capacitación totalmente para los alumnos, porque sí había muchas cosas que veíamos

Leticia (0:29:15h): Realmente les sirvió un poco para limpiar

Informante 21 (0:29:17h): Limpiamos totalmente

Leticia (0:29:20h): La verdad es que es un gran reto y muchísimo trabajo, la verdad es que hay que llevar el diseño de competencias hasta el último detalle porque hay veces que nos encontramos con que ven competencias, pero le falta como pulirlo... aquí sí que terminaste

Informante 21 (0:29:44h): Sí, pues acabamos haciéndolo, lo que tenían, totalmente, porque nos encontramos en el salón y no es lo mismo, ya lo que haga en mi curso es otra cosa

Leticia (0:29:58h): Y cuando aplicabas la rúbrica, cuando llegaba la evaluación, cuando consideraban que aplicaban la rúbrica, al inicio, en medio, al final, en todo el proceso

Informante 21 (0:30:10h): Fíjate que algo que a mí me sirvió mucho fue que la diseñé antes, tener el material y la corregí o la modifiqué porque ni siquiera era corregirla porque no sabía si estaba bien o mal, pero la modifiqué y ya una vez corriendo el proceso volvía a ella, y decía sabes qué este instrumento no es cierto que me dice la competencia que yo necesito, necesito algo más o por el contrario decíamos voy a necesitar tal y tal, voy a necesitar esta investigación, voy a necesitar que hagan tantos y tantos bocetos, voy a ir a la tienda y los voy a poner a que lo hagan, no necesitaba tanto para ver si lo lograban y me estaba ahogando en la evaluación, estaba asfixiado de evaluaciones

Leticia (0:31:04h): Y ¿tenéis por ejemplo una rúbrica para iniciar el curso, luego tenéis una para retroalimentación y luego tenéis a lo mejor una más sumativa que unía todo el proceso o era sólo al final?

Informante 21 (0:31:26h): Acabó siendo una al final que fue la misma que se fusionó, teníamos una al arrancar y esa misma le ibas agregando y teníamos una al final y lo que hicimos fue que todo se concentró en una final que con esa nace el diseño, es la que rige todo, porque no, eran demasiadas, era demasiado, pero estamos hablando de que unas al final acabaron siendo 15 rúbricas completos, 15 matrices de evaluación completas, de una por cada módulo

Leticia (0:31:59h): O sea que ibas juntándolas

Informante 21 (0:32:04h): Sí, acabó siendo una por cada módulo y una por cada reto y lo bueno del reto es que son 20 alumnos que están divididos en 5 equipos, que son 5 retos distintos, que los retos son las prácticas que van a hacer de compra de producto, de operación de la tienda o de diseño de la tienda o de administración de inventarios, ese tipo de retos y ya lo que hacíamos [interrupción por un tercero]

Leticia (0:35:52h): Estábamos con el tema del instrumento y tal

Informante 21 (0:35:54h): Ah, te platicaba las prácticas que como son 5 roles, entonces siempre hay 5 equipos, siempre hay alguien viviendo un rol, lo evalué una vez y lo volví evaluar al siguiente porque se movían ellos, salvo los que estuvieron ahorita en Compras, el siguiente está en operación de tienda, entonces esa rúbrica la corrí 5 veces

Leticia (0:36:17h): Claro y te dio tiempo a adaptarla

Informante 21 (0:36:19h): A adaptarla, a comprenderla

Leticia (0:36:21h): Se te hace entonces que la rúbrica es una herramienta que debe estar en constante dinamismo

Informante 21 (0:36:30h): Sí, y sobre todo para que veas verdaderamente si lo que dijiste que era el indicador lo es, tú mismo te da cuenta que dices ¿sabes qué? Yo he dicho que este caso, que esta práctica, que este reto será el que me de este resultado, ya luego dices no, o sí, por el contrario, sí está perfecto y dices, esto ya se quedó y otros que los vas modificando, yo creo que son dinámicas en el sentido de que las cuentas sí muestran lo que debieran más que la rúbrica los indicadores que había puesto

Leticia (0:37:08h): Los indicadores que incluía

Informante 21 (0:37:10h): Que te avisan el nivel, o como la... si la herramienta que yo dije que me lo decía, sí me lo dicen que eran, por ejemplo, yo decía que en compras evaluar únicamente el surtido y qué me lo dice, pues bueno, me lo dice... sí lo veo en el reporte o sí lo veo en tal examen que les hice sí, entonces puse demasiados, y no necesito tantos

Leticia (0:37:51h): Sí que la cantidad de indicadores también fueron modificándose

Informante 21 (0:37:56h): Sí, porque empezamos así con una locura, que ellos mismos decían es demasiado, me estás pidiendo demasiadas cosas y ya luego multiplica eso por 20, es que no es alcanzable, necesito 3 cabezas y 40 horas más por día para poderlo hacer, sobre todo porque como todo es tan intensivo con nosotros, un módulo se acaba en 8 días, entonces en 8 días yo ya tengo que haber revisado todo y por 20, sí eso se volvía... nos pusimos demasiado ambiciosos y ya luego te vuelves más real

Leticia (0:38:32h): ¿Eso te iba a preguntar, todas las competencias que tenías, crees que las habéis podido evaluar con esta evaluación con rúbricas?

Informante 21 (0:38:42h): Yo creo que sí

Leticia (0:38:44h): ¿Más o menos las habéis abarcado todas?

Informante 21 (0:38:50h): Todavía no hacemos la evaluación final, entonces hay una parte que no hemos llegado y que no vamos a saber hasta este martes si se llegó o no, pero cuando menos en los módulos sí, o por lo menos en los míos yo siento que sí lo logré

Leticia (0:39:12h): Y respecto a la perspectiva del estudiante...

Informante 21 (0:39:15h): No todos al mismo nivel

Leticia (0:39:17h): Claro, eso sí, no se ha conseguido a todos de la misma calidad, de resultado ¿Quería preguntar, respeto a la apreciación que tienen los estudiantes sobre las rúbricas, por ejemplo, ellos tenían algún papel en su diseño o se negociaba con ellos los porcentajes o algún indicador?

Informante 21 (0:39:46h): Nosotros al comenzar cada uno de los módulos del reto, conocían las competencias, pero no sabían los indicadores, conocían las competencias, sabían cuáles eran las herramientas que íbamos a utilizar o qué les estábamos pidiendo para medir las competencias, lo que sí pasó con los retos fue que aprendieron ellos qué tenían que entregar, que eso fue interesante, porque a lo mejor yo les decía en el primer rol tú me dijiste aquí –Ah, entonces que tenía que haber puesto – No pues tenías que haber cerrado la compra –Pero es que lo hicimos – Pero no está en tu reporte, O sea en el tuyo no me lo pusiste, yo no tengo evidencia de que tú hiciste esto, entonces aprendieron también ellos a demostrar la competencias, eso fue interesante

Leticia (0:40:035h): ¿Entonces no les mostrabas la rúbrica hasta el final?

Informante 21 (0:40:41h): Hasta que veían, no veían, así como tal el tenías que haber llegado a decirme los 5 tipos de experiencia

Leticia (0:40:47h): O sea lo único que le dabas eran los indicadores, pero en la progresión del indicador

Informante 21 (0:40:52h): Eso no los conocían al principio, ya después cuando ven la primera, ese fue error nuestro, nosotros no se los dimos, sino que yo tenía esa rúbrica y él sabía que iba a evaluar, ya que lo vieron por primera vez, -Ah, ok entonces qué estás buscando, ya después decía -Cuál es en este rol, cuál es mi matriz, no pues es esto, -Ah ok, entonces aprenden y saben hasta donde tienen que llegar y tienen que demostrar

Leticia (0:41:25h): Entonces le mostrabas la rúbrica al inicio de la actividad o cuando ya la habían hecho, al inicio del reto...

Informante 21 (0:41:35h): La primera vez hasta el final y ya después de que dijeron ¿cómo? Ya en los siguientes 4 ya la tenían desde el principio, pero fue el error de nosotros

Leticia (0:41:46h): Ah, vale, entonces ahora que ya la aplicáis desde el principio y ya la conocen y la progresión en todo

Informante 21 (0:41:55h): En todo, que ese fue el error, que nosotros en la primera

Leticia (0:41:56h): ¿Y porque decidiste no mostrársela?

Informante 21 (0:42:00h): Porque fue el cambio de que ellos cuando nosotros les dábamos, les entregábamos los objetivos de aprendizaje que ahora son las competencias a lograr y yo les decía el peso que tenía cada una de las herramientas o de las actividades que les estaba dejando, eso sí lo hicimos la primera vez, pero luego que ya les dices, bueno te evalué con esto -¿Cómo?, no, lo tienen que saber desde el principio, entonces ya para los siguientes 4 retos y para ya los siguientes 9 módulos ya supieron, porque en el primero no se los mostraron, no era transparente para ellos, O sea sí tienen la competencia pero no sabían que el llegar a esa competencia implicaba para ellos que me tienes que dar un reporte así o que me tienen que desarrollar las 5 experiencias de compra o que tienes que haber llegado a la compra del producto, porque la negociación se queda abajo, se queda en intermedio

Leticia (0:42:59h): ¿Y los alumnos están contentos con el sistema?

Informante 21 (0:43:01h): La verdad es que lo comprendieron, porque ya se vuelve súper claro y tú lo ves en las evaluaciones, como en la primera entregaban lo que ellos creían que era y a la siguiente ya sabían que yo te tengo que decir esto, sino llegué a esto, si no te muestro que llegué a esto, pues me voy a quedar a la mitad o en intermedio o hasta abajo

Leticia (0:43:20h): ¿Y crees que su nivel de incertidumbre a la hora de conocer la nota, bajan? ¿Sus niveles de ansiedad bajan, porque antes con el examen dices ay no sé cuál es mi nota hasta el final y a veces no sé ni porque lo he sacado? En ese sentido el alumnado se siente ¿más cómodo?

Informante 21 (0:43:39h): Yo creo que sí, habría que preguntarles a ellos

Leticia (0:43:41h): Habría que preguntarles, pero tu perspectiva

Informante 21 (0:43:43h): Yo creo que sí, yo lo sentí, y es que también ellos sabían que estaban llegando a ver un modelo que no habíamos hecho nunca antes, sí llegaron un poco con la apertura de esto es nuevo y vamos a ver qué sucede porque esto es nuevo y les explicamos y el primer día de clases les explicamos cómo va a ser todo y estos son los módulos y ya no es una clase y van a ser todos estos módulos más las prácticas y vas tener una junta de consejo y es la evaluación de todo, pero tuya, no de tu equipo ni del grupo, entonces tratamos de presentárselo lo más detallado posible, al detalle que lo teníamos nosotros en ese momento que no lo habíamos corrido todavía, que no había sucedido todavía y yo creo que sí tuvieron la paciencia con nosotros porque sabían que estábamos aprendiéndolo con ellos en ese aspecto y que eran voluntarios, O sea que sabían que venían...

Leticia (0:44:48h): Y me entra la curiosidad y ¿ellos te hacían unas opciones de cambio de la rúbrica, O sea te decían mira yo creo que esto es mucho porcentaje, aquí mejor aplícale menos y aquí más?

Informante 21 (0:45:00h): No, fíjate que no, nunca

Leticia (0:45:02h): No te debatieron nunca ningún cambio

Informante 21 (0:045:05h): Sí hubo alguno que te decía - ¿pero por qué me quedé aquí? Ya le decía yo - Es que te faltó esto -Ah ok, sí cuestionaban el por qué se quedaban en intermedio o porque llegaban o porque no llegaban incluso porque se quedaban en el incipiente, pero una vez que les decías, porque esto es lo que me mostraste, porque hasta aquí me mostraste que llegaste -Ah, ok, pero jamás debatieron el peso de cada uno de las cosas

Leticia (0:45:29h): Porque ellos no tuvieron la iniciativa o porque ellos no tenían la posibilidad o porque su calificación ya era estática

Informante 21 (0:45:36h): Pues yo creo que tienen que ver mucho con el modelo del Tec, que en ese aspecto eso no se rebate, esta es la ponderación y tú ya sabes que esto vale esto y esto vale esto, como que nunca han tenido la opción de debatir

Leticia (0:45:52h): De debatir un poco

Informante 21 (0:45:54h): A lo mejor si pueden decir es que este 70 es 80, pero no van a decir es que el examen vale demasiado, no, eso sí no, pero porque es el sistema del Tec

Leticia (0:46:05h): Y te hacían propuestas así en plan pues esto podría valer 50 o tal, eso no, O sea la calificación era inamovible, y respecto a los indicadores tampoco te decían, a pues si yo hago una venta más rápida pues podría...

Informante 21 (0:46:22h): Hoy ya en broma uno de ellos decía, es que nosotros vendimos mucho más, nos debieses dar punto más que los demás porque hicimos más, porque nuestro producto se agotó, eso sí, pero como en broma, no creas que llegas y dicen

Leticia (0:46:37h): No te dicen, yo creo que deberías aumentar un 10% en este indicador porque es importante

Informante 21 (0:46:42h): No, fíjate que ahí no

Leticia (0:46:43h): No, pero por el sistema, porque tienen un sistema de que la evaluación es intocable

Informante 21 (0:46:52h): Sí, tiene que ver mucho con eso

Leticia (0:46:53h): Y tú cómo ves eso ¿qué consideras respecto a la evaluación, respecto a eso?

Informante 21 (0:46:59h): Como profesor es mucho más cómodo, porque... lo que sí te debaten mucho es -Oye aquí me diste 5 puntos y yo creo que aquí sí te demuestras tanto, pero jamás van a decir -Quítame este examen, nunca. Sí es cómodo en el sentido del profesor y muchas veces tú te das cuenta que estás cometiendo un error y yo creo que eso sí lo debes de rehacer, de corregir, hubo por ejemplo actividades que de repente dijimos, sabes qué, esta actividad no la vamos a hacer, porque ya es redundante, ya hicieron esto y esto y esto, entonces esos puntos se mueven, se elimina esta actividad y se lo vamos a dar más a la anterior, pero son muy nobles en ese aspecto y se lo agradecemos

Leticia (0:47:47h): Sí, que en ese sentido ellos no tienen ni voz ni voto para decir, pero creéis que eso es más cómodo, pero a nivel de aprendizaje pues ¿crees que, no sé si decirlo así, lo más correcto, porque ese tipo de evaluación así se hace como más autoritaria? Es que con este enfoque por competencias que se basa un poco en el aprendizaje del estudiante, en su capacidad de gestionar su aprendizaje ¿no crees que a lo mejor le dais mucha protección en ese sentido y poca decisión?

Informante 21 (0:48:28h): Yo creo que sí, vamos a movernos allá, va a suceder cuando ya lo Vivian varias veces, cuando ellos ya sientan, asimilen que lo pueden hacer y que comprendan como el método completo, yo creo que sí va a pasar, yo creo que sí es lo más sano que suceda

Leticia (0:48:50h): Y ¿respecto a los instrumentos de evaluación me has dicho que utilizáis las matrices fundamentalmente, pero habéis considerado que para otros tipos de actividad otro instrumento de evaluación es más idóneo que la rúbrica o utilizáis la rúbrica para todo?

Informante 21 (0:49:10h): No, sí hubo, ya dentro de los, en herramientas específicas o en proyectos específicos sí, más que la rúbrica era el guion, yo necesitaba ver que lo habían... no sé si una rúbrica adicional o parámetros adicionales dentro de eso, que tenían que ver ya más con el resultado específico, por ejemplo yo que les enseñé diseño de tienda y generación e display, sí yo ya sabía que para llegar, al que diga que ya es competente, pues va a diseñar, pero hay cosas específicas que yo necesito ver que para eso sí yo tenía una rúbrica independiente que la usaba para evaluar ese que después va a entrar a la matriz, pero sí hubo como sub-rúbricas o sub-instrumentos, sub-herramientas

Leticia (0:50:07h): Y ¿esas también eran vistas por el alumno?

Informante 21 (0:50:09h): No eran vistas por el alumno tal cuál como que la conocían, pero estaban en las instrucciones de la actividad, O sea no veían

Leticia (0:50:22h): Estaban en los indicadores

Informante 21 (0:50:23h): Estaban en el indicador de lo que les pedías

Leticia (0:50:25h): Pero no estaban en el desglose realmente, no estaba la rúbrica propiamente

Informante 21 (0:50:28h): No estaba la rúbrica propiamente, pero estaban las instrucciones de lo que se les pedía, entonces ellos ya sabían que tenían qué hacer, te pedí esto y esto y esto ¿está o no está? Lo que sí ya no sabían es que si el punto focal vale el 10% o balance valía el 5% o el color valía el 10%, pero sabían que tenían qué hacer todo eso, eso sí

Leticia (0:50:56h): Y ¿por ejemplo utilizaste otros instrumentos, por ejemplo, el examen?

Informante 21 (0:50:59h): Sí, sí hubo exámenes

Leticia (0:51:00h): ¿Tenéis exámenes individuales o procesuales a...?

Informante 21 (0:51:02h): Sí procesuales en los módulos, los profesores ya fue decisión de cada uno de los profesores el decir, sabes qué para yo medir esta competencia que era la de analiza la información financiera, o el compara resultados de conocer el proceso, domina el proceso de compra, esto sí se lo puedo hacer con un examen, ahí sí

Leticia (0:51:28h): Es que eso te iba a decir, ¿en relación a la rúbrica, a lo mejor el examen lo utilizabais para conocimientos más teóricos, y respecto a la rúbrica qué tipo de conocimientos evaluaba más, procedimental, actitudinal, todo un poco junto, O sea qué tipo de conocimientos evaluáis más la rúbrica?

Informante 21 (0:51:51h): La rúbrica yo creo que ya se utilizaba más en la parte práctica ya al final de evidenciar la competencia o no y lo procedimental a lo mejor eran herramientas más sencillas, no más sencillas, más tradicionales

Leticia (0:52:07h): Sí ¿cómo cuáles?

Informante 21 (0:52:08h): Como un examen o un caso o una exposición y ya a lo mejor la exposición sí la evaluaba con la rúbrica, pero el elemento o la herramienta que yo utilizaba para ver si estaba esa competencia, las más transversales, sí era una herramienta más tradicional en ese sentido de un ensayo o un examen o una exposición

Leticia (0:52:36h): Me dices como transversales las que tenía que evaluar la comunicación escrita...

Informante 21 (0:52:42h): La comunicación escrita, la comunicación oral, el componente emprendedor que son las transversales para nosotros, el componente global, el análisis de situaciones globales

Leticia (0:52:55h): No sé, por ejemplo, el componente ético lo evaluabas con rúbrica o con examen, por ejemplo

Informante 21 (0:53:03h): En... con rúbrica

Leticia (0:53:04h): O sea yo creo que previamente de las competencias transversales que son como más instrumentales, la lengua extranjera, la coordinación o la gestión y análisis de la información, a lo mejor esas más instrumentales sí utilizabas el examen y luego pues la innovación y el trabajo colaborativo eso era más la rúbrica, sí es un poco de división en esos dos instrumentos y ¿crees que la combinación de instrumentos es...?

Informante 21 (0:53:34h): Sí fue muy útil porque yo creo que sobre todo para nosotros sí hubiera sido muy difícil brincar totalmente a todo, sobre todo cuando menos yo sí lo sentía más subjetivo en ese aspecto, entonces como que te da la parte más objetiva, que ya domino, que tiene que ver más yo creo que con la transición y el proceso de aprendizaje de nosotros los profesores, de moverte a eso, como que es un amuleto que te ayuda

Leticia (0:54:00h): Y crees que, por ejemplo, ¿la rúbrica ha ayudado a verificar mejor la evaluación y que al alumnado habéis crecido en ese sentido a la par?

Informante 21 (0:54:11h): Fíjate que yo creo que lo bueno y más transparente para ellos, sí se vuelve un poco más claro el proceso, porque antes sí era –Ahí está tu examen, estuvo mal esta, esta estuvo bien, sumas todo y esto vale 5% este el 10% y con la rúbrica, por eso te digo, te di 8 procesos de retroalimentación con ellos, sí se vuelve como más claro para ellos, ah! ¡Esto es lo que querías ver, esto

es... y yo creo que se vuelve más claro en el sentido de ah ok! Por eso hice esto, este era el objetivo de hacer esto y esto, esto es lo que buscábamos a esto queríamos llegar, en ese sentido yo lo viví, igual porque también se volvieron familiares con el proceso al vivirlo y vivirlo, a lo mejor la primera vez era como ¿esto qué es?, pero ya una vez se vuelve mucho más claro para ellos y si siento que yo creo que va en la parte significativa, esto es lo que aprendí, esto es lo que puedo hacer ahora, eso es lo que sé hacer ahora

Leticia (0:55:11h): Y ¿utilizaste otros sistemas de evaluación en el sentido de utilizaste con-evaluación, autoevaluación?

Informante 21 (0:55:18h): Autoevaluación sí, con-evaluación no, y es un debate que tenemos ahorita

Leticia (0:55:23h): Co-evaluación O sea entre ellos

Informante 21 (0:55:25h): Entre los compañeros no lo hicimos, como la evaluación es individual todavía estamos pensado cómo la metemos, es un debate que traemos ahorita entre los profesores porque sí trabajan en equipo, rotan en equipo los roles, entonces sí dijimos –Oye yo sí creo que los demás deben de tener un decir de –Yo siento que tú trabajaste más o menos, o tú apoyaste más en esta área pero en esta te apoyamos más, pero a hasta ahorita sólo estamos incorporando la autoevaluación, porque no hemos encontrado cómo meterla

Leticia (0:56:00h): Cómo incluirla

Informante 21 (0:56:01h): Cómo incluirla, es un debate que tenemos todavía, el martes es la presentación de consejo y el viernes tienen la última actividad que es el assesment global ahora sí ya de los 10 módulos aplicados en un solo caso, entonces todavía no sabemos cómo hacerlo, cómo meterlo y de momento no lo tenemos metido en la rúbrica, no tiene un peso

Leticia (0:56:30h): O sea que estás todavía con la evaluación un poco perfilándola, por eso que les está costando un poco más. Y ¿cuándo hacen ellos la autoevaluación contrastan tu nota con la suya, O sea tienen posibilidad de comparar?

Informante 21 (0:56:46h): Va a ser hasta ahorita que están haciendo la primera, van a hacer lo que nos presentan el martes, entonces ahí si vamos a ver qué tan lejos o cerca se quedaron de donde los tenemos nosotros, que ahora ellos ya conocen todas las evaluaciones hasta ahorita, ellos ya saben, ya tienen una calificación ya tienen un nivel de competencia en todo lo que han hecho hasta hoy

Leticia (0:57:11h): O sea que lo que les habéis dicho ahora –Autoevalúense vosotros y ahora a ver si lo que nosotros hemos puesto corresponde con nuestra percepción ¿eso es?

Informante 21 (0:57:21h): Sí,

Leticia (0:57:22h): O sea que eso lo tenéis la semana que viene

Informante 21 (0:57:24h): A ver qué tal

Leticia (0:57:26h): Y cómo lo vivís vosotros eso de que...

Informante 21 (0:57:28h): Sí, nosotros también de pues no o pues sí, ver qué sucede, sí estamos un poco en la...

Leticia (0:57:37h): Oye qué emoción, lo cuentas así

Informante 21 (0:57:39h): Sí, yo la verdad... pues porque todo está sucediendo por primera vez, hoy los tuve aquí todo el día porque están en eso, están en su último reporte, en ya el resultado final y sí andan ellos como muy estresados, porque no es estudiar y presentar el examen, entonces es distinto para ellos y es distinto para nosotros, porque tampoco me van a dar un examen que digas está bien, está bien, está mal

Leticia (0:58:07h): Es que eso te iba a decir, para ellos ha cambiado su forma de estudiar, me imagino

Informante 21 (0:58:12h): Sí, porque ahora lo que tienen es hacer y hacer y ver lo que hiciste

Leticia (0:58:18h): Y ya así un poco para terminar, qué ventajas y desventajas tanto tú como lo que ves en el alumnado, las ventajas y desventajas del uso de rúbricas

Informante 21 (0:58:32h): Mira, yo creo que la principal ventaja es que es una guía y pues el movernos a las competencias y el movernos a la matriz de evaluación y a las rúbricas, fue como una sacudida a nosotros y me forzó a volver a estudiar a retomar, como que te da un nuevo enfoque

Leticia (0:58:56h): Un nuevo aire

Informante 21 (0:58:57h): Un nuevo aire en lo que estás haciendo y es un cambio de estímulo para los alumnos que también yo creo que eso fue algo que les gustó a ellos, que estuvieron haciendo las cosas no sé si mejor o peor, pero distinto a como lo habían estado haciendo, para ellos fue aire fresco

Leticia (0:59:12h): Una ruptura,

Informante 21 (0:59:13h): Aja, porque es distinto a lo que habían estado haciendo, inocuos ellos decían hay que hacer todo así, ya cuando llevan 3 meses haciendo todo así van a decir –Quiero una clase normal y la desventaja pues es la misma, fue el aprender

Leticia (0:59:32h): El aprender a aprender

Informante 21 (0:59:33h): El aprender a aprender porque antes era muy sencillo

Leticia (0:59:42h): Y habéis sentido lo que me dices del alumno, pues algún tipo de rechazo con este sistema, has encontrado como alumnos –Ay no, yo prefiero el sistema tradicional...

Informante 21 (0:59:52h): Fíjate que no, hasta ahorita no, sí fue el proceso de aprendizaje fue rudo en el sentido de que era mucho trabajo, mucha actividad y se acabó y al que sigue y se acabó y al que sigue, pero no resistencia, sino como el ajuste y de repente ellos nos dijeron –Es mucho y sí es muchísimo, vamos a...

Leticia (1:00:16h): Vamos a conectarnos

Informante 21 (1:00:19h): Vamos a ponernos en la realidad de lo que pueden hacer ustedes con la vida que tengo, pero de momento ninguno de ellos dijo –Ah quiero.... Hasta ahorita no, digo, somos dos ejercicios, somos nosotros con el certificado y otro grupo de alumnos que fue distinto porque fue un semestre, entonces ellos sí llevaban clases de redacción y las de la materia y matemáticas y ahí fue un ejercicio distinto porque aquí era un área de especialidad nada más, no fue tan interdisciplinario como el ejemplo de ellos

Leticia (1:01:02h): Y ¿ellos hicieron por ejemplo lo que aprendieron era como más funcional o más práctico que sus clases del primer semestre por ejemplo?

Informante 21 (1:01:12h): Sí, eso sí

Leticia (1:01:13h): ¿Si notaron el cambio?

Informante 21 (1:01:15h): Sí, ellos mismo buscaban todo, durante todo el proceso los hemos jalado y cierre y ahora vienen y los ven y algo que sí dijeron ellos es que el hecho de que fuera tan intensivo, tan ligado y todo con el proyecto al mismo tiempo, con la tienda al mismo tiempo que ellos veían muy rápido en ellos un crecimiento de aprendizaje, sí O sea no era tan gradual como al fina sentarme y aprendí esto, sino que muy rápido estaban viendo nuevas habilidades en ellos, nuevas cosas, nuevo lenguaje y cosas que ya podían y debían hacer y comprendían

Leticia (1:01:56h): O sea que su percepción de aprendizaje aumentó significativamente

Informante 21 (1:01:58h): Sí, se volvió mucho más significativo porque en todo lo están aplicando, decían –Ah ya sé hacer esto, puedo hacer esto, comprendo esto

Leticia (1:2:09h): Y ya como última pregunta que sí que me surge, O sea aumento también el volumen de trabajo, de retroalimentación y tal y claro todavía a lo mejor mantener las mismas estructuras del tiempo de tutoría de ahora me dedico a evaluar esto y tal ¿crees que vosotros a nivel organizativo también deberéis cambiar los tiempos, las formas?

Informante 21 (1:02:32h): Totalmente, la carga de una materia en este modelo no es la misma carga a la que tenemos, sobre todo porque ya teníamos lo cursos muy desarrollados, la evaluación todo muy... y esto implicó mucho de antes, durante y el repensar después, el regresar a ver lo que hicimos y corregir y enmendar lo que haya que enmendar lo que haya que cambiar, entonces sí fue.... A lo mejor ya en una segunda o tercera repasada ya se vuelve mucho más, ya lo domino, se vuelve más rutinario, podríamos decirlo, más fácil

Leticia (1:03:06h): Más fácil de tomar

Informante 21 (1:03:07h): Pero ahorita sí fue mil veces más de trabajo en todo

Leticia (1:03:11h): Entonces a nivel organizativo sí consideraste la opción de modificar ciertos tiempos y tal y tuviste libertad para eso, dijiste –vamos a evaluar por competencias y hay un sistema incluso organizativo diferente, no sé arriba en dirección, pues no sé si decías –En vez de dos horas pues necesito 5 horas de tutoría

Informante 21 (1:03:36h): Lo que sucede es que como somos profesores de tiempo completo, es algo que estamos ahí en realidad pues fue las horas que tienes tú, acóplate a tu tiempo y como debían hacer este ejercicio, por ejemplo, donde está la directora de la escuela de negocios, la que me habló ahorita como parte del equipo, entonces lo está viviendo y ella misma está diciendo, sabes qué, esto sí es mucho más tiempo, entonces ahí sí tiene que ver cómo está llegando de arriba y lo está aplicando la gente de arriba, lo tienen más claro

Leticia (1:04:14h): Claro, que, si fuera una iniciativa de un profesor individual o algo así, no tendrías apoyo

Informante 21 (1:04:18h): No, pero como esto es institucional

Leticia (1:04:20h): Y que tenéis el apoyo desde arriba y entonces los cambios

Informante 21 (1:04:22h): No sé si el apoyo, pero por lo menos la comprensión

Leticia (1:02:24h): Claro, nos encontramos en otras universidades que este tipo de enfoque se hace a veces de manera individual y así

Informante 21 (1:04:33h): No, si fuera un profesor solo le diríamos –Sí, pero sigue con tus clases, que no te distraiga, pero como ya es algo, es el piloto del nuevo modelo educativo, pues sí está muy observado muy cuidado en ese aspecto

Leticia (1:04:47h): que realmente también tiene un aspecto político, pero estos cambios deben ir desde arriba hacia debajo de forma totalmente vertical

Informante 21 (1:04:56h): Y los mismos profesores no pusimos a decir - ¿Por qué me cayó esto a mí, por qué yo? Yo quiero seguir en mis clases

Leticia (1:05:01h): Claro, había profesores que si realmente rechazaron el sistema

Informante 21 (1:05:08h): Sí, que fueron invitados y declinaron por el momento, dijeron –A la siguiente

Leticia (1:05:15h): Pero realmente tienen que basar todo el proceso en esta modificación, en este cambio

Informante 21 (1:05:20h): Ahorita no, eventualmente como se supone que es el nuevo modelo educativo, de algún modo vas a llegar a caer a esto, ahorita en 5 o 3 años

Leticia (1:05:31h): Ahorita sólo son los profesores voluntarios ¿no?

Informante 21 (1:05:33h): Sí

Leticia (1:05:34h): O por determinadas áreas, porque esta es tu área

Informante 21 (1:05:36h): De las áreas seleccionadas si te tocó y pues dices, pues bueno, ni modo, si va a caer ahorita o va a caer después pues de una vez

Leticia (1:05:45h): Sí y eso te iba a decir, qué tal las percepciones de los profesores si lo habláis en los pasillos

Informante 21 (1:05:54h): Lo que sí hemos platicado es –Wow es muchísimo trabajo, pero yo creo que motivado, de hacer cosas distintas de aprender cosas nuevas y de ver resultados en los alumnos, O sea sí fue un... positivo en los alumnos, ¡cómo que eso sí, si hubieras visto que de repente los alumnos nooooo!!! Y pues le seguimos porque le seguimos a lo mejor ahí si no, pero ha sido muy motivante el hecho de que ha sido muy positivo para la percepción de los alumnos

Leticia (1:06:27h): Claro, para el profesor y el alumno

Informante 21 (1:06:29h): Entonces dices sí estoy trabajando mucho más, pero estoy viendo que ellos están viendo también, que les está gustando y que están cómodos

Leticia (1:06:35h): Y encuentras diferencias entre los profesores mayores y los más jóvenes respecto a la aplicación del enfoque, porque eso sí que me han platicado que los profesores más jóvenes sí están más entregados, pero luego los mayores –Pero sí estaba bien con mi sistema, porque voy a tener

Informante 21 (1:06:52h): En el momento como somos tan poquitos, porque creo que no hemos llegado a la barrera, no les ha llegado, O sea lo que les entramos, somos la gran mayoría, como profesores por lo menos sabíamos que íbamos a entrar a algo nuevo y dijimos –Va, quiero probar algo nuevo

Leticia (1:07:07h): O sea había realmente...

Informante 21 (1:07:09h): No ha habido alguien todavía que le digan tú lo haces y va, pero va a ver en algún momento

Leticia (1:07:15h): Claro, entonces digo, pienso toda esta andadura la habéis empezado sobre todo profesores más motivados por cambio en la enseñanza, pero crees que va a llegar a todos

Informante 21 (1:07:26h): Va a llegar a todos eventualmente y sí va a haber gente que diga yo no, gracias, me voy o me quedo

Leticia (1:07:32h): Muy bien, pues yo creo que he recogido todo, además con muchísimo lujo de detalles y muy bien explicado de verdad

Informante 21 (1:07:42h): Ah, gracias

Leticia (1:07:43h): Sí, porque he abarcado muchísimas preguntas, yo creo que de la que más tengo porque lo tienes súper claro y como también has tenido mucha retro, se nota también muchísimo el trabajo cuando se ha trabajado bien por competencias y cuando se ha quedado un poco el enfoque

Informante 21 (1:07:59h): No pues ya lo haces

Leticia (1:08:04h): Sí, pero cualquier día

Informante 21 (1:08:05h): Entonces yo estoy segura que nos va a tocar hablar con los que vienen, por lo menos que vean y platicar de la experiencia

Leticia (1:08:15h): Claro, pues yo recomiendo que por ahí lo expandas porque ya hacerlo aplicable es lo que está todo el mundo temblando, puedes tener la idea si quieres, pero el cómo es un poco para ellos, se supera, en fin, muchas gracias

Informante 21 (1:08:35h): De nada

Transcripción. Entrevista Informante 22

Ciudad de México, jueves 9 de junio de 2016

Leticia (0:00:00h): Bueno pues inicio un poco así la entrevista que ya te he introducido un poco en cuáles son los objetivos del proyecto y bueno, púes a lo mejor la primera pregunta pues es como ¿Por qué surgió la necesidad del trabajo por competencias y desde qué modelo, desde qué marco os habéis basado para su desarrollo?

Informante 22 (0:00:29h): Sí, bien, como tú bien sabes, las políticas educativas a nivel de educación superior vienen arrastrando muchas cuestiones que de una u otra manera permean a las instituciones de educación pública, no tanto como una decisión personalizada, pero sí como un lineamiento a seguir, sin embargo cuando nos pusimos a trabajar precisamente en ver estos nuevos lineamientos en cuanto al manejo de competencias en la educación superior, nos dimos a la tarea porque primero nos dimos cuenta de que la propuesta tanto europea de tu Universidad como la latinoamericana estaba siendo demasiado técnico-instrumental, ese es uno de los grandes problemas que le vemos a los modelos, uno que se deriva del otro, entonces ¿qué dice la universidad? Muy bien, vamos a retomar el trabajo basado en competencias, pero le vamos a dar nuestro propio enfoque porque si bien la política de educación superior te dice –Hay que trabajar por competencias, pero no te dice desde dónde, entonces con el planteamiento, aquí está, puedes revisarlo, pero no te dice exactamente así, que hace entonces la Universidad Autónoma de Tlaxcala, reflexiona sobre las propuestas que hay como la europea y la latinoamericana y nuestro modelo educativo, porque lo que hay aquí en Tlaxcala, es la modificación del modelo educativo, no solamente la reforma del modelo curricular y hace planteamientos, porqué, porque previamente ya la universidad se identifica con un modelo humanista integrador, entonces tú sabes que hablar de un modelo humanista integrador, o un modelo humanista, y hablar de competencias técnico-instrumentales, pues ahí hay un rozón, un choque muy fuerte, sin embargo, la universidad dice – Vamos a ver desde dónde le vamos a entrar, porque no es cuestión de que todo lo que nos presenten lo asumamos como parte de nuestro modelo, para esto entonces se busca una definición de competencia que case con los principios humanistas que la universidad ya promueve desde un concepto que se llama Homo-Universitatis,

Informante 22 (0:03:42h): entonces desde esa perspectiva empezamos a buscar cuál era el concepto de competencias, más adelante te lo enseño, el concepto de competencias que realmente nos ayudara a romper con esta propuesta instrumental que viene desde de tu Universidad y nos ayudara a encacharnos a la propuesta Humanista que la universidad tiene y de formación integral, eso fue el punto fundamental del trabajo de un equipo compuesto por filósofos, sociólogos, gente de educación, médicos, ingenieros; ahí fue un equipo grande, multidisciplinar, pensando en esta cuestión, entonces cuando empezamos a replantear que va a entender la universidad por competencia ahora, lo buscamos desde este enfoque humanista, luego pensar en la cuestión ya del enfoque pedagógico decíamos, bueno sí no queremos tener una cuestión instrumental, no queremos regresar, porque muchos han dicho que las competencias es regresar nuevamente al conductismo, regresar nuevamente a otros enfoques y no ir hacia adelante, nos ponemos a buscar y en un libro argentino, donde trabajan varias educadoras, hacen una propuesta de 4 enfoques de competencias y encontramos desde los enfoques que hacen, desde los más técnico-

instrumentales, hasta los más socio constructivistas, encontramos que el enfoque socio-constructivista y el aprendizaje situado que maneja la Doctora Frida Díaz y la nueva didáctica que maneja el Dr. Informante 10 Barriga son los que ayudan a no romper los postulados humanistas, a trabajar con competencias y a diseñar un nuevo programa educativo con nuevos diseños curriculares, eso es el primer acercamiento, porque al principio sí fue un tanto conflictivo decir, bueno si estamos diciendo que la formación integral, si estamos diciendo la formación en actitudes, si estamos diciendo que requerimos acercar a los estudiantes a los grupos vulnerables y que ellos generen un proceso de sensibilización ¿cómo le vamos a hacer? Si tu Universidad te pide tácitamente esta competencia y tal, así de cruda y la formación integral queda como fuera, se va o se encamina más a la formación profesional

Leticia (0:07:23h): Y entonces bueno consideraría que el modelo que ya más o menos estás implementando, se está aplicando ¿sí está provocando otras formaciones reales en lo que es la formación, el desarrollo y la evaluación de los estudiantes?

Informante 22 (0:07:39h): Sí, y digo sí muy convencida aunque sé que este trabajo tiene poco tiempo, va a salir nuestra primera generación en este mes, en este mes sale nuestra primera generación, pero ya de las particularidades de la Universidad de Tlaxcala, primero se tuvo una formación pormenorizada para la reforma curricular del profesorado, quienes hicieron las reformas curriculares fueron los mismos maestros de cada área disciplinar, los filósofos en filosofía, los antropólogos en antropología y así, ellos fueron los que estuvieron trabajando y se les solicitaba mucho que sus equipos de trabajo bajaran toda la información a sus comunidades académicas al resto de sus maestros, esa fue una primera preparación, después estuvimos, o estamos todavía trabajando con la formación del docente para una práctica educativa desde el modelo educativo y para eso tenemos un diplomado en el que ya ahorita llevamos, bueno aquí en la universidad se divide a los maestros por maestros de tiempo completo, medio tiempo y hora clase, entonces nuestro objetivo institucional fue primero cubrir la formación de todos los maestros de tiempo completo y ese es un objetivo que ya lo tenemos cubierto con un diplomado que trabajan 4 que tiene que... está constituido por 4 módulos, un módulo de ambientes de aprendizaje en donde se enseña al maestro primero el modelo educativo, cuáles son sus sustentos filosóficos, tecnológicos, sociológicos y de política educativa, después trabajar con ambientes de aprendizaje, con estrategias propias del socio constructivismo, la didáctica nueva y el aprendizaje situado y ahí también se trabaja un programa analítico, así le llamamos al programa del profesor, el programa analítico en el que ellos van ya haciendo la planeación de su semestre

Leticia (0:10:47h): Con apoyo de este profesor

Informante 22 (0:10:49h): Con apoyo de este diplomado que hacemos, ese es el primer módulo que trabajamos y también va implícito en ese módulo algo que se llama actividad integradora que ya te había mencionado, la actividad integradora desde la pedagogía de la integración lo que nos ayuda es a integrar contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales a lo largo del semestre porque nuestro diseño curricular está conformado por campos formativos y esos atraviesan todos los semestres y veíamos la necesidad de ya no trabajar de forma parcelaria las unidades de aprendizaje sino que hubiese una articulación pedagógica con una estrategia didáctica, como un ambiente de aprendizaje específico que permitiera al estudiante vincular, si lleva 6 unidades de aprendizaje o materias

Leticia (0:12:08h): Sí, que haya como un tema común en donde todas esas unidades la trabajen desde diferentes disposiciones, ese mismo como una cosa, así como proyectos

Informante 22 (0:12:16h): Un proyecto, un problema, un caso

Leticia (0:12:23h): ¿y eso es en cada asignatura o por?

Informante 22 (0:12:26h): Por semestre

Leticia (0:12:27h): Por semestre

Informante 22 (0:12:28h): Entonces en un semestre llevas 6 unidades de aprendizaje o 7 unidades, se forma un colegiado de maestros, diseñan esta actividad y se va construyendo a lo largo del semestre y se tiene un producto final, mucho de la intención de la actividades integradora es no solamente que se tomen en cuenta las cuestiones de orden declarativo o conceptuales o definiciones, sino que también se integren los procedimientos y ellos, los estudiantes, puedan tener contacto con los campos laborales o con los grupos vulnerables o los grupos con los que van a trabajar posteriormente

Leticia (0:13:19h): O sea que hacéis prácticas teóricas en aula y luego extrapolas eso a un ambiente real profesional y eso ¿lo haces al final del semestre?

Informante 22 (0:13:35h): Se va haciendo a lo largo del semestre, depende mucho de las carreras con las que trabajen, pero se va construyendo a lo largo del semestre, un ejemplo, ingeniería como ellos trabajan más por prototipos, ellos la actividad integradora no la hacen por semestre, la hacen pro campo formativo, un campo formativo desarrolla una o varias competencias, entonces ellos empiezan a construir un prototipo de los primeros semestres y empiezan a ver la parte teórica, a ver los cálculos y demás y al finalizar la carrera ellos presentan el prototipo terminado, en ciencias de la educación, dependiendo el semestre en el que vayan los estudiantes, vamos generando, por ejemplo ahorita con los estudiantes que estamos trabajando que son de los primeros semestres, se pide que vayan y hagan observaciones a las escuelas, que ellos lleven un diario de campo, registren las dificultades de la práctica docente, van a hacer una relación de eso que observaron con lo que van aprendiendo aquí y realicen una propuesta de mejora para la práctica, entonces vamos relacionando teoría y práctica

Leticia (0:15:04h): Y luego en esa relación de la teoría y práctica las competencias genéricas y las específicas ¿cómo las trabajáis? ¿Junto o por separado, las hacéis implícitas, un poco así?

Informante 22 (0:15:20h): Bien, bueno de hecho una competencias y tú lo has de saber bien, está configurada por 3 tipos de contenidos, declarativos, procedimentales y actitudinales entonces cuando el maestro diseña su programa analítico, él desarrolla 3 tipos de propósitos, bueno tiene un propósito general que es la contribución a lo de la competencia y desarrolla 3 tipos de propósitos, uno declarativo, uno procedimental y uno actitudinal y de igual manera como es diseñado, también se evalúa y a partir de los instrumentos de evaluación que se proponen que se trabajen que pueden ser proyectos, casos, debates, portafolios de evidencias, rúbricas, listas de cotejo, una serie de elementos, ahí también la actitud es uno de los puntos fundamentales a ser evaluado y te comentaré que el perfil de egreso de los estudiantes está confirmado por las competencias específicas que son las propias de la disciplina y 22 competencias genéricas que emanan de lo que te comentaba se llama homo-Universitatis, es una propuesta que realiza uno de nuestros rectores anteriores y en donde él piensa a la Universidad como una universidad Humanista integradora, desde ahí

Leticia (0:17:08h): Y las competencias cuando las trabajáis y aparte las evaluáis, las evaluáis de forma explícita, por ejemplo, si estás evaluando la competencia de trabajo en equipo o de liderazgo, no sé la selección que habéis hecho de las competencias, las integras dentro de las específicas, las evaluáis por separado o ¿cómo evaluáis las competencias?

Informante 22 (0:17:35h): También depende de cada programa educativo, eso es algo que hay que ir comprendiendo y que apenas platicábamos con el Dr. Ángel porque cada disciplina tiene su propia manera de ver el proceso educativo, entonces sí hay licenciaturas que específicamente evalúan las competencias genéricas y hay otras que van implícitas dentro de los trabajos que van desarrollando no sé, si están trabajando un proyecto, pues un proyecto es en el que ellos ven el trabajo en equipo, ven las actitudes críticas, creativas que tienen en los estudiantes y van observando esta parte que sí se le da un peso, cuando se está trabajando el diplomado que ya no terminé de decirte cómo estaba confirmado, hay un módulo específico que habla sobre la evaluación de los aprendizajes y en ese módulo se trabaja todo lo referente a evaluación con los diversos instrumentos que se pueden utilizar para hacer la evaluación de los aprendizajes, lo que se pide así como un poquito como regla es que cuando el maestro está haciendo su programa analítico, cuando menos evalúe con 3 instrumentos, que no sea sólo la evaluación con un instrumento y ahí rompemos un poquito con la tradición, la mayoría de los maestros evaluaba con examen escrito, entonces hoy se pide que retomen cualquier otro de los instrumentos trabajados, pueden ser rubricas uno de ellos, no necesariamente, pero la rúbrica la utilizan para evaluar algunos otros trabajos, por ejemplo proyectos, tesis o manejo de casos, etc.

Leticia (0:19:59h): Y, por ejemplo, dejan la rúbrica para evaluar las situaciones simuladas del desarrollo profesional en el aula, no sé qué es una técnica así...

Informante 22 (0:20:11h): Sí

Leticia (0:20:12h): ¿Y también la utilizan para evaluar el desarrollo profesional o las prácticas que realizan los alumnos en su centro de prácticas? ¿Cuándo utilizan más las rúbricas por tener así más un conocimiento?

Informante 22 (0:20:30h): La rúbrica se utiliza más para las cuestiones de los aprendizajes curriculares, los que se dan en las unidades de aprendizaje

Leticia (0:20:42h): Los específicos ¿no?

Informante 22 (0:20:43h): Sí y también las utilizan para la actividad integradora, por ejemplo, el caso de lenguas que es la facultad que está aquí junto, ellos tienen diseñadas sus rúbricas para cada actividad integradora que desarrollan por semestre, entonces sí ha sido un instrumento importante para trabajar la actividad integradora o para evaluar más bien la actividad integradora

Leticia (0:00:00h): Y de los instrumentos que usías para evaluar, cuáles son los que el profesor suele seleccionar y cuáles los que a lo mejor menos porque no están muy estandarizados, no sé

Informante 22 (0:21:29h): Ha tomado auge el portafolio de evidencias, es uno de los instrumentos que más se utilizan, las rúbricas, las escalas, que son las...

Leticia (0:21:38h): Las listas de cotejo?

Informante 22 (0:21:40h): La lista de cotejo no tanto porque como nada más es sí y no, entonces queda muy corto, pero las escalas sí permiten al docente trabajar más y aquí es algo particular, porque de repente dicen, podemos trabajar con un proyecto ¿y ese proyecto como lo evaluamos? Pues con la rúbrica, entonces la toman como el refuerzo del trabajo que tienen como evaluación o vamos a hacer un ensayo como evaluación final, pero como evaluamos ese ensayo, pues a partir de una rúbrica, en nuestro caso ahorita estamos evaluando tesis con rúbricas

Leticia (0:22:28h): Y por ejemplo me has dicho que las rúbricas se suelen utilizar más para contenidos más específicos de materias, por llamarlo así y por ejemplo que instrumentos se utilizan para evaluar competencias más genéricas, pues no sé, como el componente ético o no sé, la capacidad de la lengua extranjera en alguna asignatura o en fin, no sé as competencias más genéricas que sí están establecidas, la comunicación escrita, la capacidad de trabajar de forma interdisciplinar, esas competencias más genéricas que a veces no sabes dónde las vas a incluir ¿cómo resuelven ellos la evaluación de esas competencias?

Informante 22 (0:23:17h): Cuando estamos hablando de cuestiones éticas, los valores, todo lo que tiene que ver con lo axiológico, la propuesta de evaluación es hacerlo a partir de dilemas morales o a partir de análisis de casos, son como las propuestas, son como básicamente las trabajadas

Leticia (0:23:45h): Y porque suele ser la rúbrica un instrumento que sólo se utilizan para los contenidos más específicos ¿crees que el profesorado considere que con la rúbrica es más difícil evaluar conceptos más subjetivos o conceptos que no son tan tangibles a la hora de evaluarlas? ¿Puede ser esa la razón?

Informante 22 (0:24:13h): No creo que sea esa la razón, más bien creo que le han encontrado mayor sentido a la cuestión mucho más evidenciada de las competencias específicas, sin embargo, no dudo que en algún momento también se ocupe para evaluar cuestiones subjetivas, relacionadas por ejemplo con el trabajo en equipo que es algo que hemos promovido bastante en este modelo educativo, el trabajo colaborativo. Te voy a hacer un comentario, lo que pasa es que es muy difícil separar cuando tú dices bueno vamos a trabajar un proyecto, es muy difícil separar lo actitudinal, lo actitudinal va implícito en el proceso del proyecto, el compromiso que se tiene, la participación en el mismo, el trabajo colaborativo, entonces se toma en cuenta este tipo de situaciones y no se separan por completo, uno de los principios de las competencias es que tienen que ser demostrables, entonces en ese sentido también la observación y la triangulación nos ha ayudado bastante para hacer el análisis de las actitudes de los estudiantes

Leticia (0:25:52h): Claro, es que a veces, un poco entendiendo el modelo, antes se planteaba, pues si tú tienes que evaluar la predisposición del alumno, la iniciativa, el carácter sociable y amigable de equipo o cómo resuelven un problema que ha surgido a veces con el proyecto se deja de forma implícita que esas competencias se están desarrollando solas, pero claro, habrá alumnos que por ser más receptivos y esas competencias las terminen desarrollando y otros que a lo mejor se queden al inicio, entonces yo digo ¿cómo el profesorado hace evidencia de que más o menos todo el alumnado va en la misma línea, no a lo mejor al mismo ritmo de profesión, pero sí en la misma trayectoria? Entonces claro, preguntando a los profesores, yo intentaba encontrar un poco cuál podría ser la solución para pararse en esos detalles que veces se pasa desapercibido y luego es importante para el desarrollo profesional y a veces personal también, entonces veo un poco ¿qué nivel de concreción adquiere el profesor cuando evalúa esos contenidos, tú crees que aquí se llega a esos niveles de detalle o es algo un poco todavía que lo hacen implícito?

Informante 22 (0:27:25h): Lo voy a responder en dos niveles, desde el modelo educativo teóricamente tendría que hacerse explícito, en la práctica estamos en el momento de evaluar si los maestros lo están haciendo, entonces por eso te decía que somos un modelo muy joven

Leticia (0:27:44h): Sí y por eso te decía y vuestra petición así más o menos lo que hablan con los profesores, aunque no haya hecho una evaluación formal ¿qué sugieren?

Informante 22 (0:27:54h): Hay licenciaturas que lo toman muy en serio y la parte actitudinal es fundamental, un ejemplo es química clínica, ellos trabajan la parte actitudinal de forma transversal a todas sus unidades y también estamos como modelo educativo trabajando cuestiones de transversalidad, pero ya

como proyectos que cada una de las facultades puede ir desarrollando y ahí tocamos temas por ejemplo como apreciación estética, organismo, relación con la naturaleza, diversidad cultural, esos otros tipos, pero eso lo hacemos a nivel macro y esperando que las facultades lo trabajen y sí de hecho por ejemplo cuestiones de género ya se está viendo cómo las están trabajando, pero no las han evaluado, apenas las están trabajando desde esta perspectiva amplia y te comento nuevamente, desde el modelo educativo sí tenemos que estar evaluando las actitudes, hay programas educativos que lo están haciendo y hay otros programas que lo necesitaríamos ir reafirmando

Leticia (0:29:40h): Es que por ejemplo en España me encuentro en la situación de que las competencias ya están muy bien definidas, son las básicas, las genéricas y el profesorado las incluye en su programación y que pues la capacidad de liderazgo, la creatividad, la iniciativa y luego pues me encuentro los programas, las instrumentos de evaluación, las actividades, no están incluidas estas competencias que dicen que están trabajando, entonces me dicen, es que esto se hace implícito y las van desarrollando poco a poco y entonces digo, a ver si encuentro un modelo real que sí esté trabajando en ese sentido, entonces respecto a esto ¿qué competencias genéricas crees que el profesorado valora más en el desarrollado del alumnado o a cuáles les da más importancia? Porque por ejemplo sí hay estudios y ayer mismo lo he corroborado que por ejemplo la capacidad de liderazgo, de trabajo en equipo son las que a lo mejor más y la comunicación escrita también preocupa y a lo mejor pues la creatividad y la iniciativa a veces como que se dejan en un segundo plano porque incluso no se sabe muy bien como evaluarlos, cómo adquirir evidencia de eso ¿en vuestro caso qué tipo de competencias son las que más?

Informante 22 (0:31:07h): Yo creo que de las 22 que tenemos, el pensamiento crítico es uno de los pilares fundamentales del modelo, la creatividad tiene mucho que ver también, pero también tenemos una relacionada que tiene que ver con esta apertura a la diversidad que es fundamental, las cuestiones de valores éticos también están incluidos, son a los que les damos mayor peso, la cuestión de la diferencia, la inclusión

Leticia (0:31:57h): Y luego por ejemplo competencias genéricas más instrumentales tales como la gestión de las tecnologías o...

Informante 22 (0:32:07h): Esas, sí tenemos competencias genéricas encaminadas al manejo de otras lenguas y también al manejo de las nuevas tecnologías y se les está dando auge, en el diplomado en el que te digo que toman los maestros para formarse, llevan todo un módulo sobre TIC para modificar el trabajo en el aula, entonces ahí sí se está trabajando esta parte, pero también estoy consciente de que es algo que nos ha costado trabajo asimilar, porque nuestra planta docente rebasa los 50 años

Leticia (0:32:58h): Un poco porque luego claro también de lo que incluso ni ellos mismos no han vivido como alumnos en sus días ni como profesores que de repente les dicen –Ahí tienen las competencias y ahí trabajájalas

Informante 22 (0:33:11h): Eso es fundamental

Leticia (0:33:13h): Y ¿crees que hay rechazo a lo mejor por el tema de coger un poco las riendas de la innovación, en ese sentido, ya no sólo por la tecnología que sí sé que cuesta a veces a una cierta edad, pero también a lo mejor el modelo más instruccional de aula a un modelo de actividades más competenciales, ¿qué tal de aceptación por el profesorado?

Informante 22 (0:33:38h): Tenemos de todo, en verdad, sí tenemos una miscelánea porque hay maestros que no quieren saber nada del módulo, sobre todo aquellas carreras tradicionales, voy a hablar mal, pero

los de derecho por ejemplo los de medicina son, como son carreras más tradicionales, más de memoria entonces ellos se están un poco reacios a aceptar el cambio hasta de título, por ejemplo tu llegas a una aula de Derecho y eres el catedrático, no eres el docente, el mediador, nada, eres el catedrático y lo primero que hacen es dispuestos a que dictes, sin embargo, hay otras, la mayoría de las licenciaturas, hay otras licenciaturas y hay otros maestros que empiezan a modificar el lenguaje que se usaba en el modelo anterior, empiezan a retomar con un lenguaje nuevo y empiezan a hacer actividades diferentes a las que hacían, no quiero decir con esto que tenemos el 100% ganado, pero estamos en el camino

Leticia (0:35:15h): ¿Y por ejemplo en esa parte me preocupa un poco que el profesor ante esta innovación de que los cambios sucedan muy rápido y no tenga un apoyo y a veces se sienta solo, en ese sentido el profesorado se siente apoyado por alguna figura que le ayude en estos cambios?

Informante 22 (0:35:34h): Sí, yo creo que hay un apoyo fuerte por parte del grupo que encabeza el modelo educativo, cuando ellos nos llaman a las diversas facultades y tienen dudas con la elaboración de algo o con la concepción o con el entendimiento de la actividad, por ejemplo, la integradora o de cómo evaluar o de cómo trabajar en el aula, ese es el primer apoyo que ellos tienen y es un apoyo institucional

Leticia (0:36:12h): El hecho de aplicar el modelo viene por iniciativa propia del profesorado que se presenta voluntario a trabajar o es una obligación ya institucional

Informante 22 (0:36:26h): Ahí tenemos dos cuestiones, la primera es que todo maestro que está aquí en la Universidad debe pasar por este diplomado que tiene 4 módulos, todo maestro, ahorita ya cubrimos a todos los maestros de tiempo completo, nos faltan algunos de hora clase por su misma situación, pero ya son muy poquitos, que serán como 400 maestros de 3000 y tantos que toman el modelo educativo, eso sí es como vertical, es como una acción institucional, es normativo y la otra es que las mismas facultades se van dando cuenta a partir de lo que sus maestros platican de cuáles son sus necesidades de formación y entonces ellos dicen –Ya tomamos el módulo, pero no nos queda claro cómo tenemos que llevar la tutoría ¿cómo tenemos que llevar la tutoría? Entonces ¿qué hacen ellos? Recurren al grupo este del modelo educativo y se les formula un curso o un taller dependiendo el tiempo que ellos tengan

Leticia (0:37:49h): O sea que el profesorado demanda un tipo de formación concreta en función de sus necesidades de aula...

Informante 22 (0:37:56h): Exacto y se recurre a este grupo central y este grupo va a la facultad y trabaja con ellos para que vaya quedando el modelo mucho más claro, por eso te digo que hay cosas que se van entendiendo en el camino, hay maestros que en el discurso lo manejan bien, pero en el aula todavía les falta y hay maestros que se están arriesgando a hacer cosas en el aula y las comparte porque aparte de esto hay dos figuras de acompañamiento mutuo, pudiéramos decirlo así, en las facultades, unos son los colegiados y otros son las academias, entonces así como preámbulo nada más, antes las academias solamente tenían una visión administrativa, por las cuestiones de auditoría y demás, el modelo educativo logra fusionar algunos procesos académicos con procesos de orden administrativo como son estas cuestiones de colegiados y academias, entonces ahora los maestros tenemos que reunirnos en colegiado para diseñar, aplicar y evaluar la actividad integradora, entonces es un proceso de acompañamiento y ahí no estamos solos y por otro lado las academias es un grupo de maestros que se especializa en campo disciplinar del área que se trabaja y ellos están encargados de revisar, evaluar los programas analíticos de todo el campo formativo que desarrolla las competencias para que realmente se logre la competencia, entonces es un proceso de acompañamiento

Leticia (0:40:05h): Y habéis pasado por la fase esa de la evaluación que hacen los académicos de los resultados de...

Informante 22 (0:40:14h): De todo el campo formativo es lo que estamos haciendo ahora justamente

Leticia (0:40:18h): Recuérdame porque lo he olvidado ¿cuánto tiempo lleváis con el modelo?

Informante 22 (0:40:23h): El modelo ya puesto en práctica desde el 2012, empezamos a trabajar en 2011 para hacer el planteamiento curricular y demás

Leticia (0:40:36h): La aplicación?

Informante 22 (0:40:37h): Ya la aplicación a partir del 2012, por eso tenemos apenas nuestra primera generación uno da la oportunidad de empezar a evaluar qué ha sucedido con el diseño, con todo el diseño de la titulación. Sí, es un modelo relativamente nuevo

Leticia (0:41:01h): Sí, que tenéis que esperar como varias titulaciones para ver si están fraguando los modelos

Informante 22 (0:41:08h): Yo quisiera poder dar un ejemplo de filosofía que es más específico, quizá, pongamos el ejemplo del primer semestre, se junta el colegiado, la academia y entonces revisamos cómo van las unidades de aprendizaje, de teoría del conocimiento, de ética, de lógica, vamos viendo, organizamos los programas analíticos, pero la actividad integradora ya nada más son los docentes del primer semestre los que se reúnen a discutir qué tipo de actividad integradora hacen y entonces por ejemplo, el semestre pasado a los de primero el colegiado determinó que se tendría que hacer un análisis de texto literario pero a partir de una visión filosófica, entonces ahí lo que se iba a evaluar por un lado los conocimientos declarativos acerca de las características de las disciplinas, segundo, su capacidad de análisis de un texto a partir de estas situaciones y tercero pues la capacidad de trabajar en equipo y su iniciativa, no se les decía cómo lo tenían que presentar, ellos tenían que organizarse, entonces se eligió y entonces se veía su capacidad, su habilidad, segundo cómo organizaron el trabajo, tercero cómo identificaban en la obra algún problema ético o estético o de ese tipo y por último, por ejemplo, no sabíamos cómo lo iban a presentar, porque eso ellos lo unían que organizar, se puso el día del examen de la actividad integradora, hicimos una rúbrica para ver qué problemas filosóficos identificaban, segundo qué actividades desarrollaban, lectora, análisis, identificación y tercero trabajo en equipo e iniciativa, entonces nos gustó mucho esa actividad integradora, porque llegamos a la biblioteca y nos lo presentaron y entonces fue como una representación, un tipo se vistió de Camus, con su cigarro y ora muchacha lo entrevistó y entonces lo iba entrevistando a partir del texto que girara entonces al problema filosófico, entonces tenían los maestros su rúbricas e iban poniendo lo que sacaban y además ahí se vio la creatividad porque no pensábamos que lo iban a desarrollar así y entonces se redondeó el asunto y evaluamos así la actividad integradora que ya no era de una sola materia sino era de todas las del semestre y además también desarrollando esta situación estética aunque no hubieran visto la materia y toda esta situación y así se evaluó y el 6º semestre ya que van para su práctica profesional, este sí fue este semestre y como tenemos una matrícula muy chiquita en la licenciatura de Filosofía, siempre requerimos difundirla, entonces la actividad integradora consistió en la difusión de la Licenciatura en Filosofía en las preparatorias, pero no lo hicimos nosotros, sino que lo hicieron ellos y entonces por ejemplo algún chico para difundir la carrera, hablar con los de prepa hicieron un comic del concepto de amor y entonces como son medio Aristotélico o medio antiguos, entonces el Amor en Platón y dibujaron su comic, lo repartieron en el salón y después lo dialogaron, qué les parece y lo captaron muy bien los chicos de prepa la intención, entonces no se pudo tanto, otra desarrollo el tema de la relación entre la música y la Filosofía y

le ponen canciones de José Alfredo y que la vida no vale nada y entonces es existencialista por esto y por lo otro y los chavos también y entonces después de eso los grabamos y vamos a hacer un video de todos ellos difundiendo la carrera que va a ser la evidencia de la actividad integradora

Leticia (0:45:46h): Ah, mira, que proyecto más bonito

Informante 22 (0:45:47h): Entonces ahí se ve por un lado tomamos las competencias específicas, el conocimiento de Platón, los conceptos éticos, pero por otro lado su capacidad de iniciativa y vamos desarrollando su capacidad de comunicación de esto que es la licenciatura hacia los chicos

Leticia (0:46:07h): Pero por ejemplo cuando me has dicho que has utilizado rúbricas para evaluar el proyecto ¿sí tenéis incluida dentro de las rúbricas explícitamente la iniciativa del grupo, la creatividad?

Informante 22 (0:46:21h): Sí, iniciativa, capacidad de análisis, capacidad de escribir el texto de comic y el general que son competencias genéricas y ya las específicas pues es: identificó el problema ético, cuál es, en qué consiste, identificó el problema de conocimiento, en qué, por qué, en fin

Leticia (0:46:43h): Y respecto a las rubricas y les pregunto a las dos ¿Cuándo la diseñas, después la consensuas con el alumnado?

Informante 22 (0:46:53h): Sí

Leticia (0:46:54h): Me explico, porque hay muchos profesores que dicen que en sus rúbricas que ni las pasan y entonces esta es la rúbrica, esto es lo que yo voy a evaluar y ya

Informante 22 (0:47:05h): No, el estudiante debe saber qué es lo que se le va a evaluar, entonces tanto las rúbricas como las listas, las escalas, el estudiante sabe lo que se le va a evaluar

Leticia (0:47:20h): Al inicio del curso o al final, en medio, ¿cómo?

Informante 22 (0:47:25h): Al inicio, para que ellos vayan llenando todas estas características, por ejemplo, esto de difusión, el primer bloque se hizo el proyecto, en el segundo bloque el material con el que iban y al tercero nos fuimos con ellos a las prepas a filmarlos para que ahora sí hagan el video

Leticia (0:47:49h): Y utilizáis una misma rúbrica para un mismo contenido o utilizas varias para distintos momentos de la evaluación, a lo mejor una rúbrica más de diagnóstico, ver cómo está la...

Informante 22 (0:48:04h): Cuando empiezas según la actividad

Leticia (0:48:08h): Utilizas varias, no es a lo mejor una o es una que se va transformando ¿cómo lo hacéis?

Informante 22 (0:48:14h): Depende el trabajo, no sé cómo lo hayan manejado en Filosofía si fue una para cada bloque. Fue una para cada bloque y vamos a sintetizar ahora que nos presenten el video los chicos. Sí, y nosotros lo que hemos hecho son escalas por bloque también y ya ahorita que están presentando su actividad integradora ya se hizo una escala general de todas las unidades de aprendizaje

Leticia (0:48:47h): Y por ejemplo el alumnado tiene voz en un momento determinado para cambiar algún criterio, por ejemplo, si O sea la capacidad de análisis crítico fue, por ejemplo, tú de base has considerado un 60% y el alumnado dice a lo mejor un 60% a lo mejor es mucho porque lo que nos lleva a hacer la representación debería tener más y se balancea un poco las ponderaciones o se quedan cómo están?

Informante 22 (0:49:20h): hemos tratado que... nos reunimos el colegiado con el grupo y les decimos aquí está la rúbrica, cuál se consiguió, cuál no y por qué

Leticia (0:49:36h): Pero ellos pueden cambiar los pesos de los criterios?

Informante 22 (0:49:39h): Sí

Leticia (0:49:40h): Incluso los criterios también, digo por saber un poco

Informante 22 (0:49:45h): Yo creo que se basa en la cantidad, la ponderación es de 20% por cada bloque, pero aquí pensamos que se logró o que no, o que tal dificultad, pensamos que lo ponderen y más o menos se da una discusión

Leticia (0:50:11h): Entonces consideráis que la rúbrica realmente se hace el trabajo con el alumnado, se hace conjuntamente con ellos o consideráis que más bien lo elaboráis vosotros y ellos lo van modelando

Informante 22 (0:50:23h): Yo creo que lo elabora el docente y se va dialogando con ellos. Sí lo primero que comentamos con los maestros que están en este proceso de formación es que bueno, el estudiante debe saber cómo va a ser evaluado, es una regla de oro, tienen que saber exactamente cómo va a ser evaluado y la otra es hacer el encuadre en el que él presente su programa y en donde están incluidos los criterios de evaluación y los dialogue con el estudiante, eso es por unidad de aprendizaje y luego sí el estudiante puede decir, bueno creemos que este trabajo nos puede costar más en su elaboración, porque no le damos mayor peso, por qué no le quitamos a esto, así, eso lo hacemos por unidad de aprendizaje y luego en la actividad integradora también ya al principio a todo mundo nos costó mucho entender el proceso de la actividad integradora, hoy ya se está fortaleciendo y lo que está haciendo la mayoría de la licenciatura es presentar la actividad integradora al principio del semestre, presentarla al estudiante, que sepa qué se va a hacer y qué se va a requerir y en ese momento el estudiante tiene voz

Leticia (0:51:52h): Toma conciencia y puede

Informante 22 (0:51:53h): Y puede decir

Leticia (0:51:54h): Y puede participar en lo que es su evaluación

Informante 22 (0:51:57h): Por qué no así o por qué no lo hacemos de esta manera, por qué no mejor hacemos esta otra cosa, hacia allá queremos llevarla y algunas facultades lo están implementando

Leticia (0:52:16h): Y respecto por ejemplo al uso de las rúbricas, que son un instrumento nuevo para los profesores, ves que hay rechazo con su uso o intentan escabullirse y usar otros instrumentos o realmente sí se enfrentan a él y más o menos lo usan

Informante 22 (0:52:39h): Yo creo que, no sé si en España pase, pero aquí la rúbrica ha sido un boom, aquí todo el mundo en cualquier nivel educativo rúbricas ¿Qué veo desde fuera? Veo que cuesta trabajo hacerlo, pero que sí los maestros están retomando el hacer la rúbrica y comento nuevamente, no es 100% de los maestros, pero sí es un instrumento que ellos están mencionando en sus programas analíticos que es de donde podemos tomar la información, lo están mencionando y lo están aplicando para la actividad integradora y para otras cuestiones, si no creo que sea un instrumento de fácil diseño para todo el mundo, de hecho hemos cuando en el diplomado que se trabaja para la formación de los maestros, hemos buscado hasta software que te encuentras para hacer rúbricas y esto y se les enseña a los maestros a hacerlo de forma digital para que sea mucho más sencillo para ellos establecerlo

Leticia (0:53:57h): Para ellos el diseño es complicado ¿no?

Informante 22 (0:53:59h): Un poco, sí, porque tú sabes en la universidad son especialistas en sus áreas, la formación docente es algo que apenas comentábamos con el Dr. Ángel que nos da mucho gusto es que en esta Universidad hemos buscado que el docente se forme

Leticia (0:54:24h): A nivel más pedagógico y no sólo de disciplina

Informante 22 (0:54:29h): Más pedagógico y no solamente el médico en medicina y el ingeniero en ingeniería sino que vayan teniendo cuando menos las bases primordiales de las cuestiones pedagógicas que a ellos les permita moverse porque y siempre les comentamos que al ser docente de la universidad tienes dos profesiones, tu profesión de origen y la profesión docente, entonces en ese sentido hemos estado trabajando con los maestros y les acercamos elementos de evaluación porque también la evaluación es el talón de Aquiles de todo el mundo y les acercamos elementos para que ellos diseñen sus instrumentos de evaluación y también elementos usando las nuevas tecnologías, en este caso las rúbricas, para hacer rúbricas, hacer exámenes objetivos, trabajar escalas, entonces sí se ha trabajado con esta parte

Leticia (0:55:33h): Y respecto, por ejemplo, cuando se diseña un instrumento, sí hay que definir el criterio y a lo mejor incluso los distintos niveles de progresión en cómo se va desarrollando el criterio ¿crees que eso al profesorado que a lo mejor pues ahora lo tienen que pensar más, de decir qué pretendo alcanzar, que alcancen mis alumnos, pues eso ha producido algún choque en el profesorado o más o menos se ha asimilado?

Informante 22 (0:50:06h): Yo creo que se ha asimilado, creo que ahora la práctica docente es mucho más consiente que hace algunos años, pero que necesita terminar de cuajarse, de asentarse, y esto siempre lo repito porque hablar de cuestiones de aprendizaje y de educación es un proceso lento, no es un proceso que se asimile porque ya tomé un curso y ya lo aplico, más bien estamos en ese camino de ir trabajando todos juntos bajo la postura del modelo educativo y dentro del modelo educativo bajo los lineamientos de evaluación que se nos solicitan

Leticia (0:57:00h): Y ¿crees por ejemplo que en ese sentido ha habido un cambio de concepción del profesorado a nivel de lo que es la enseñanza o porque claro, porque tu utilices actividades y utilices a lo mejor otros instrumentos de evaluación no quiere decir que a lo mejor tu concepción de evaluación e incluso de educación haya variado de un modelo variado en ti como docente a uno basado en el alumnado, tú crees que ese cambio de concepción se ha dado poco a poco o es algo que todavía se queda ahí en el tintero?

Informante 22 (0:57:33h): Sí se está dando, yo quisiera que en algún momento pasando estos dos o tres meses que vienen que vamos a empezar a tener evaluación, pudiéramos tener contacto para comentarte los resultados

Leticia (0:57:49h): Claro, por supuesto

Informante 22 (0:57:51h): Pero yo sí creo que hay una modificación, hay un interés, no del 100% ya decimos, hay maestros que llevan 30 años y que no van a modificar sus prácticas, pero sí hay interés

Leticia (0:58:10h): Hay intencionalidad

Informante 22 (0:58:11h): Hay intención, necesidad de irse integrando, en la mañana hubo un maestro que nos decía, tengo 42 años de práctica, O sea desde que se fundó esta facultad, él dice y ahora veo que las cosas se toman con mayor seriedad

Leticia (0:58:33h): Es la punta que...

Informante 22 (0:58:036h): Eso a mí me gustó mucho porque implica que alguien con tanta experiencia en el ámbito

Leticia (0:58:46h): Se replantee cosas

Informante 22 (0:58:47h): Se replantee cosas y diga –Estamos haciendo las cosas con mayor seriedad

Leticia (0:58:54h): Tal vez con mayor conciencia, porque antes es verdad que se evaluaba, pero no eras consiente de qué estabas evaluando y ya el hecho de tener que presentárselo al alumno pues ya también te lo plantas tú si realmente es... y no sé si ... no sé la visión que tenéis vosotros ¿crees que al profesorado sí le ha servido un poco para mejorar sus prácticas en el sentido de pues mira, antes no lo estaba haciendo tan bien porque antes no estaba evaluando realmente lo que quería evaluar? ¿O sea te has encontrado comentarios sí más o menos?

Informante 22 (0:59:33h): ¿Sí, bueno, tenemos un experto en evaluación que da el módulo que es el Dr. Tomás, el da el módulo de evaluación a los maestros y les ha hecho caer en conciencia de cosas tan simples como te estás dando cuenta el verbo con el que estás haciendo el planteamiento de tu propósito o el verbo que tiene tu competencia y todo lo que implica para luego ser evaluado? Y los maestros eso no lo tenían consiente, por un lado, estaba el verbo de la competencia, por otro el verbo del propósito y por otro lado el instrumento de evaluación o las acciones de evaluación y ellos han caído en la cuenta que de repente lo hacían y lo comentan pues porque suena bonito, porque queda bien, porque conjuga y ahora...

Leticia (1:00:38h): ¿Crees que hay un alineamiento más en su definición, en su desarrollo y de la evaluación?

Informante 22 (1:00:45h): Exacto, sí se ha ido dando, sí cuando por lo menos se habla ahora o se hacen planteamientos de acciones de verbos que pueden llegar a ser evaluados o que antes decían cosas tan extrañas en sus planteamientos que unos decían y esto cómo lo vas a evaluar o con qué instrumento, entonces ahora se están dando cuenta que creo que es uno de los niveles importantes cuando se implementa un modelo educativo, darse cuenta, sino se dan cuenta pues siguen haciendo su práctica igual, pero cuando se dan cuenta de lo que hay, de los beneficios, de lo que va a repercutir en el alumnado es otra cosa. Tenemos también otro grupo de maestros que dice que ahora está prohibido reprobar, no, no es ese sentido, pero vaya, son maestros que no han podido asimilar todavía que sucede

Leticia (1:01:56h): Claro, están todavía

Informante 22 (1:01:58h): Moviendo cosas, pero eso es lo importante de este modelo que hasta el 2012 o antes del 2012 no había este movimiento cognitivo, este conflicto cognitivo de los maestros en cuanto a su proceso de enseñanza y en cuanto al proceso de aprendizaje de los estudiantes, no lo había, entonces hoy críticas positivas o bueno, no hay críticas positivas y negativas, pero planteamientos positivos o negativos que digan eso quiere decir que ya hay un proceso de modificación en cuanto a sus planteamientos, sus concepciones porque antes no se decía nada, en

Leticia (1:02:51h): ni siquiera era para planteárselo,

Informante 22 (1:02:056h): y ahora sí y están viendo las necesidades que se plantea una reforma como la que estamos trabajando

Leticia (1:03:07h): Y por ejemplo a nivel de satisfacción del alumnado, ves que el alumnado sí entra en el modelo o habéis encontrado rechazo de algunos estudiantes porque en España sí ha pasado un poco que también este modelo requiere más trabajado, ellos también tienen que pensar mucho más las actividades, tienen más actividades de reflexión, de escritura, de volumen de trabajo, de proyectos, porque antes era como me decía un alumno a mí, no, a mi maestra me da el examen y yo al final de la asignatura le resuelvo todo lo que usted quiera preguntarme y sí me he encontrado bastantes alumnos en algunas aulas, vosotros en este caso ¿también han encontrado?

Informante 22 (1:04:00h): Sí, nos hemos encontrado por qué, pues porque la concepción del estudiante universitario ha cambiado, entonces para el modelo educativo necesitamos un estudiante activo, propositivo, crítico, creativo que esté al pendiente de lo que está sucediendo en el contexto social, cosa que bueno, los jóvenes

Leticia (1:04:25h): No encontráis el perfil exacto que también se requiere para el modelo, ser una motivación para adaptar el modelo, que aquí son ellos los principales protagonistas

Informante 22 (1:04:49h): Pero tiene mucho que ver con el tipo de joven que estamos formando ahí afuera, el tipo de joven que nos llega, hedonistas

Leticia (1:04:58h): Qué perfil tenéis aquí un poco del alumnado, porque claro, te vas a una universidad privada que también he hecho entrevistas y el alumnado es totalmente distinto al que te puedes encontrar en la UNAM, aquí el perfil que tenéis ¿está más motivado el alumnado o tiene sus reticencias? Explícame un poco

Informante 22 (1:05:23h): Pues tiene sus propias problemáticas, Tlaxcala por ser un estado pequeño todavía tiene y que bueno, pero está muy arraigado a sus tradiciones, entonces a diferencia de los estudiantes de Puebla o los de la UNAM, nuestros estudiantes son muy tranquilos, pero a veces excesivamente tranquilos y vienen con esta visión del mínimo esfuerzo, no hay que esforzarnos mucho, mientras no me pase a mí, aunque pase allá, en lo personal sí me gustaría que fueran un poco más activos, más comprometidos, no sé cómo vean a los de Filosofía, pero yo en general es lo que observo, no se asumen pobres que ese es un problema, es no conocer mi realidad, no me asumo pobre, no asumo a la diversidad que Tlaxcala vive muy tranquilamente

Leticia (1:06:51h): ¿Entonces en ese sentido, en función de la personalidad que tienen los alumnos os encontráis colaboración por parte de ellos para el modelo, O sea están dispuestos a hacer otras actividades que antes no hacían?

Informante 22 (1:07:06h): Se les tiene que motivar bastante, se les tiene que motivar bastante para que ellos empiecen a ver que el bachillerato era una cosa y la universidad es otra, entonces sí se les tiene que motivar, sí se les tiene que mover para que entiendan un poco que estamos formando aquí que son ellos los responsables del contexto social posteriormente, entonces sí es un poco complejo el moverlos de esta situación un tanto instalada y que ellos busquen hacer cosas no al 100% de los estudiantes, tenemos nuestros estudiantes como todas las universidades

Leticia (1:08:04h): Los más activos y un poco los más...

Informante 22 (1:00:11h): Tenemos los estudiantes sobresalientes que son los que jalan a los grupos, tenemos a los estudiantes que no querían estar en esta facultad, querían estar en otra y así, depende y también tenemos a los estudiantes que están dispuestos a trabajar, pero sí les cuesta un poquito más porque antes era el examen final y ya y hoy no

Leticia (1:08:43h): Eso te iba a preguntar, por ejemplo, que nivel de satisfacción en alumnado encontráis respecto al uso de rúbricas, les gusta el nuevo modelo o creen que da más trabajo ¿Qué ventaja le encuentra el alumnado al uso de las rúbricas, ventajas y desventajas, ¿qué crees así en vuestra percepción?

Informante 22 (1:09:09h): En relación al manejo de otros instrumentos incluidas las rúbricas, al principio se emocionan porque dicen –Ay no va a haber examen escrito, va haber productos, ah muy bien. Entonces ellos se arrepienten, de repente piensan que los productos son cuestiones más sencillas, cuando tú muestras las rúbricas o la escala o que les pides el portafolio de evidencia si ven que es mayor compromiso, mayor trabajo, si es así como que –Pues tenemos que hacer más cuando pensábamos que teníamos que hacer menos

Leticia (1:09:56h): Esa sorpresa se lleva uno con el uso de los instrumentos

Informante 22 (1:10:00h): De otros instrumentos de evaluación porque los que están viendo como en la mañana que se presentaron aquí los equipos y están viendo cómo se expresan y estás viendo si se dominan los nervios, si dominan el tema que desarrollaron, si las propuestas que hicieron fueron las correctas o fueron creativas o si se ajustaron a algunas cuestiones que ya previamente les habíamos pedido, entonces ellos piensan que un examen es más fácil, entonces eso sí y no los evalúa un maestro, en este caso los evalúan 7 maestros, todos los evaluamos, entonces a ellos los mete un tanto en conflicto, pero les desarrolla otro tipo de competencias genéricas, como la comunicación, la organización de información, la presentación de la información

Leticia (1:11:06h): Y ellos la ventaja que encuentran al uso de estos instrumentos ¿cuáles son a lo mejor lo que ellos más dicen, a pues qué bueno que os evalúan así?

Informante 22 (1:11:15h): Creo que la ventaja es que se les toma en cuenta otras cuestiones que no están planteadas en un examen, que son solamente declarativo ¿no? Como esto de la actitud, de la colaboración

Leticia (1:11:30h): Sí, que ellos valoran estas cosas que no habías evaluado y que también cuesta trabajo desarrollar

Informante 22 (1:11:38h): Hoy sí se toman en cuenta

Leticia (1:11:42h): ¿Y a ellos les resulta, por ejemplo, en el caso de la rúbrica, les resulta fácil el uso, las comprenden bien, se manejan bien con ellas o tienen dificultad para entenderlas, no sé si les han enseñado una rúbrica antes o si diseñan en alguna asignatura?

Informante 22 (1:12:02h): Bueno en Ciencias de la Educación sí, aquí sí tienen todo un semestre donde llevan instrumentos de evaluación, aquí sí, en otras facultades por sus mismos perfiles no, pero yo creo que los estudiantes las entienden bien ¿cómo es tu experiencia? Es que ahí son los dos elementos, tanto profesores como estudiantes, en relación con la rúbrica, tenemos dentro de los docentes es Filosofía, tenemos una visión muy profesionalizada de la Filosofía algo muy docente y que tiene que ser histórica, muy, así como lo tradicional

Leticia (1:12:47h): Como conservadora

Informante 22 (1:12:48h): Porque eso es lo que vale y no estas innovaciones que le quitan peso a la disciplina más que a la materia, entonces influyen en los alumnos porque a fuerza quieren ver un eje histórico desde el principio hasta el final y como les planteamos; es que vamos a ver problemas filosóficos, es que vamos... -No, eso no es Filosofía, eso es otra cosa ¿por qué no dan tales y así sucesivamente? Entonces por ejemplo esto está en esa situación, los maestros más tradicionales y los maestros que queremos darle otra mirada a la Filosofía a partir de problemáticas y no del eje tradicionalista y entonces los alumnos pues pasan en esa transición, por ejemplo nos pasó algo muy así, antes estaba el eje histórico y entonces veían Filosofía 1, 2, 3, y 4, así toda secuenciada, griega, medieval, moderna, postmoderna y latinoamericana y entonces los chicos, queremos eso, queremos hacer líneas del tiempo y para todo querían hacer líneas del tiempo y una actividad integradora fue... queremos una línea del tiempo, hicieron su línea del tiempo y cuando ya la iban a presentar, es que no metimos todo ¿por qué? Si ustedes quisieron meter todo lo tradicional, pues no cabe, es que tenemos que hacer, es que.... Ese es el problema al que se van a enfrentar cuando den clases en ese método, pero ya lo vivieron, pero entonces ahorita andan en el dilema de cuál o cuál

Leticia (1:14:38h): Cómo cambian de un modelo a otro

Informante 22 (1:014:41h): Sí, entonces en Filosofía también se ve esto de hacer la rúbrica porque Filosofía son sus dos campos o su perfil profesional por un lado, son maestros de educación media superior y por otro el campo de la investigación y entonces ahora tenemos como una salda que no es así tan cerrada terminal, pero tenemos materias como Filosofía, Filosofía de la educación, Pedagogía de la educación y taller de docencia y entonces ahí van a hacer sus rúbricas a fuerza, se ve como un momento del programa analítico, cuando se ve didáctica de la Filosofía, pero está este choque, entonces a veces tenemos al maestro que dice, pero si dices que es humanista y tengo que hacer actividad integradora, es deshumano, no meten a trabajar, es que, qué barbaridad, O sea hay reacciones de ese tipo

Leticia (1:15:46h): Y ventajas o no le ve el profesorado al tema de las rúbricas? ¿Qué ventajas habéis escuchado?

Informante 22 (1:15:55h): Yo creo que es cuestión de vivirlo porque cuando ya hace uno una rúbrica, se da uno cuenta que al otro profesor no necesitas inventarte todo, sino mover a partir de la rúbrica que no te funcionaron en la evaluación y entonces ya no es para ti de cero hacer rúbricas y rúbricas curso tras curso, sino ir modificando e ir perfeccionando en la medida de los posible algunos aspectos y los chicos también dices es que es mejor este tipo de planeación porque sabemos bien cómo nos van a evaluar, antes dejaban un ensayo y cada quién entendía el ensayo como querían, entonces era el problema, algunos calificaban bien y algunos calificaban mal un ensayo porque no había una rúbrica con ciertos requisitos

Leticia (1:16:44h): Y, por ejemplo, como todos estáis diseñando rúbricas ¿a veces os la habéis intercambiado? Me refiero habéis hecho rúbricas, no sé por ejemplo si trabaja pues ¿cómo se redacta un texto, por ejemplo, filosofía y le puede servir a otra asignatura que también sea necesaria para redactar un texto...

Informante 22 (1:17:08h): Sí, en el colegiado se hace, se hace porque bueno, cuál va a ser la actividad integradora, entonces tú qué estás aportando como unidad de aprendizaje a esa unidad integradora, entonces tus rúbricas que están evaluando cómo se va a evaluar, cómo se va a integrar en esta actividad integradora

Leticia (1:17:28h): Pero ha habido por ejemplo un profesor que te diga a pues esta rúbrica me interesa para mi asignatura ¿me la dejas?

Informante 22 (1:17:33h): Sí

Leticia (1:17:34h): y se han debatido incluso, no sé si ha llegado en algún momento que a veces uno está enfrascado en el diseño y un profesor le ha dicho a otro ¿mira pues que te parece? Los criterios

Informante 22 (1:17:53h): Yo creo que no se ha llegado todavía a tanto, pero sí podemos utilizar esta general para la actividad integradora, ah pues bueno, yo opino que metan este otro más o este criterio, pero todavía no le ven...

Leticia (1:18:10h): Esa aplicabilidad, voy a intercambiarla

Informante 22 (1:18:14h): No, pero yo creo que en ese camino vamos. Sí, hay una construcción en conjunto, eso sí lo tenemos, eso sí lo tenemos, ya sea por academia o por colegiado sí vamos construyendo rúbricas o escalas en conjunto porque para la actividad integradora o por ejemplo en el caso de ciencias de la educación para la evaluación de tesis que es algo que no se había hecho, cada maestro evaluaba

Leticia (1:18:55h): Evaluaba como él...

Informante 22 (1:18:56h): Como él consideraba y ahorita como tenemos que evaluar precisamente si se logró la competencia o no, estamos haciendo una rúbrica general

Leticia (1:19:09h): O sea que idealmente claro al tener que unificar indicadores de evaluación el profesor de otro y de otro porque no defiende de los mismo ¿os ha resultado fácil llegar a los consensos de una rúbrica esqueleto? Os pregunto así porque hay veces que depende del volumen, no es igual si hay 5 personas que si a lo mejor hay 10 personas evaluando ¿cómo le habéis vivido vosotros?

Informante 22 (1:19:40h): Como experiencia personal, la que estamos construyendo de la tesis sí llevamos ya como 3 meses en su construcción y por qué, pues porque somos 14 y entonces los 14 –No es que yo pienso que tiene que ir esto y yo quiero que vaya aquello y lo estamos haciendo de todo un campo formativo, la tesis ya es el producto final, pero todas las unidades de aprendizaje que llevaron desde el segundo semestre hasta el 8º semestre cómo impactaron en el trabajo de tesis, entonces por eso no es tan fácil, dónde metemos Filosofía de la ciencia, cómo metemos investigación e innovación educativa, con qué criterios vamos a ver si se hizo investigación cuantitativa, cualitativa, entonces todo eso son reuniones que hemos tenido a lo largo de más o menos 3 meses para poder tener un producto final

Leticia (1:20:55h): El profesorado ¿qué tal se ha portado en ese aspecto? ¿Ha habido muchas quejas? ¿Más o menos ya se está aceptando el trabajo colaborativo? Porque antes, no sé si vosotros, pero en mi universidad eso de plantearse y consensuar indicadores eran unas peleas y unas historias que tú puedes imaginar ¿en este caso, vosotros el choque ese e ahora tener que juntarse todos crees que ha fortalecido también como grupo docente?

Informante 22 (1:21:33h): Yo creo que sí se ha fortalecido y además ha surgido, que no es negativo, las diferentes posturas antes la filosofía y sus visiones y entonces como yo les digo a mis alumnos, no es guerra de teorías, ellos ganaron o yo perdí, es postura ante una problemática y cómo enseñarla y pues ahí vamos dialogando y se va tratando de rescatar cosas mínimas que hemos....

Leticia (1:22:06h): Y así como pregunta final y ya no les robo más tiempo ¿crees que más o menos habéis resuelto lo que es la evaluación de competencias, su inclusión, tenéis evidencia que antes a lo mejor no extraías de los alumnos, el rendimiento, la capacitación del alumnado en general, crees que sí ha habido un movimiento y una transformación en ese aspecto, en encontrar resultados a menos a nivel de rendimiento?

Informante 22 (1:22:41h): Bueno, yo creo que sí ha habido una modificación, sí se busca ahora evaluar la competencia a partir del propósito específico que se plantea en cada una de las unidades de aprendizaje que es la contribución a lo largo de la competencia y modificar que el examen no sea el único instrumento de evaluación final y que ahora los maestros por lo menos ocupen 3 instrumentos para acercarse más al proceso de aprendizaje del estudiante sea un punto fundamental, creo que sí se está dando y luego abrimos también a la coevaluación y a la autoevaluación son también ya cuestiones o situaciones de aprendizaje que se están dando, ya no solamente es la herero-evaluación con la que se está trabajando, sino estamos abriéndonos a la evaluación de pares y a la autoevaluación, entonces eso es algo que está sucediendo ya en la universidad

Leticia (1:23:55h): ¿Una pregunta respecto a la autoevaluación porque sí me tiene preocupada, el profesor incluye dentro de sus notas la autoevaluación que se hace el alumnado?

Informante 22 (1:24:07h): Sí, es parte de

Leticia (1:24:10h): Es que cuando se estaba en proceso de inclusión de las competencias, como se obligaba entre comillas que también los alumnados tenían que evaluarse, pero luego no se le consideraba en la nota global y claro en este caso ¿vosotros si acreditais ese aspecto?

Informante 22 (1:24:28h): Sí se toma en cuenta, hay una cuestión muy interesante dentro de la postura del modelo educativo, el conocimiento, el procedimiento y la actitud tiene que tener sentido y significado y mientras el estudiante no haga esta autoevaluación en donde le dé sentido y significado a lo aprendido pues no va a haber aprendizaje, por eso la autoevaluación es fundamental, ahora la autoevaluación también es una construcción que hace el docente del instrumento para hacer esta autoevaluación, no es nada más como muchos lo planteaban ¿cuánto crees que te mereces? Y pues me pongo 5 o me pongo 10, sino más bien es un diseño de instrumento en el que el estudiante hace una reflexión sobre lo que sabe, sobre lo que no sabe y sobre lo que requiere saber y entonces ahí eso es muy importante y el maestro lo toma como punto en su calificación y la co-evaluación también se toma en cuenta para hacer este proceso de evaluación ya sea en los parciales o en los ordinarios

Leticia (1:26:02h): Y la última preguntilla ya de verdad, es que al decirme lo de la calificación, el profesorado, los instrumentos que está utilizando ¿qué valor le da, un valor más de número o realmente se detiene en el proceso de aprendizaje del alumnado, es decir, se para a entender en qué punto el alumnado se ha quedado, cuánto le queda o qué no ha desarrollado o a lo mejor que todavía se va a la nota final, porque la rúbrica también te da un número final, entonces crees que a lo mejor el profesorado está haciendo esa reflexión o se va todavía al número? Porque yo en España sí me encuentro con muchos profesores que utilizan la rúbrica para la calificación y no para la evaluación

Informante 22 (1:26:55h): Yo creo que sí se está entrando en un proceso de reflexión en el que a partir de todos estos instrumentos con los que el docente está trabajando con el estudiante, se da cuenta de cómo está respondiendo el estudiantado, vuelvo, hay cuestiones muy concretas que son muy complejas, por ejemplo derecho con grupos de estudiantes de 90, de 100 estudiantes, es un tanto complejo hacer otro tipo

de evaluación y los maestros, la mayoría por ejemplo en criminología que son el mismo número de estudiantes, la mayoría de los maestros son hora clase, no son tiempos completos

Leticia (1:27:48h): Hay diferencias también entre profesor parcial y el de tiempo completo a nivel de implicación me imagino

Informante 22 (1:27:55h): De tiempo, porque el maestro de tiempo completo pues se dedica a estar en la universidad y el maestro hora clase tiene otras actividades, los médicos sus consultorios, los hospitales, los abogados sus despachos y demás y solamente llegan y dan su clase, ahí hemos visto un poco de conflicto para trabajar otro tipo de instrumentos

Leticia (1:28:21h): Las condiciones del profesorado en sí mismas

Informante 22 (1:28:25h): Pero en su mayoría sí le ayuda al maestro a saber cómo está su estudiante y ahora con esto de los colegiados que tanto hemos mencionado, pues el maestro ya no actúa solo, ya actúa en conjunto con los otros maestros del semestre y sí se para a decir ¿oye y tú cómo ves a fulanito, ¿cómo ves a zutanito, ¿qué está pasando con él? No asiste a mi clase, no pues conmigo está igual o, al contrario, es alguien sobresaliente, es alguien que hay que apoyar aquí, hay que apoyar allá, creo que sí nos está dando la oportunidad de tener una visión diferente del alumnado y de su evaluación, no solamente la calificación

Leticia (1:29:16h): Muy bien, pues preciosa entrevista para mi gusto, muchísimas gracias porque de verdad que estamos muy enfocados en los temas y la verdad que me has contestado por lo menos las preguntas que son relevantes para mi estudio y de verdad que compartáis el modelo porque uno de mis objetivos próximamente es hacer un modelo de aquí, luego también el modelo de Monterrey que tiene uno muy similar al vuestro que a lo mejor intercambiar experiencias, bueno no sé y bueno la verdad que muy interesante y agradezco todo vuestro tiempo

Informante 22 (1:30:01h): Al contrario, con mucho gusto

Leticia (1:30:04h): Muchísimas gracias a las dos, ahora dime también tu nombre para que te apunte como informante...

ANEXO III. Códigos de las entrevistas

Código-filtro: Todos

UH: Entrevistas de México V.2
File: [C:\Users\Leticia\Documents\Scientific Software\ATLAS\TextBank\Entrevistas de México V.2.hpr7]
Edited by: Super
Date/Time: 2016-10-31 11:41:52

¿Por qué es importante trabajar de forma colaborativa las competencias?
¿Qué motiva los cambios? Política, intereses, tendencias innovadoras
A veces las competencias que se desarrollan en las materias no contribuyen al desarrollo del perfil de egreso. No están bien representadas
Abuso de la teorización y la conceptualización desde la enseñanza tradicional
Aceptación del alumnado en las innovaciones que se introducen para clarificar la evaluación
Actividades competenciales
Actividades fuera del aula al final recaen en un trabajo escrito
Actividades fuera del aula, con un carácter más vivencial
Actividades hace consciente al alumnado de los aprendizajes que está adquiriendo
Adaptación del docente a las necesidades contextuales (alumnado, estilos de aprendizaje, etc.)
Adaptación los cambios: novato vs experto
Al alumno no le preocupa la capacitación del docente, las estrategias de enseñanza, la actualización, la puntualidad, el plan de estudio
Algunas materias tienen tanta tradición que las innovaciones no son bien vistas ni por el profesorado ni el alumnado
Alumnos piensan que la evaluación es tarea del profesor y esperan que tengan ellos el control
Aprendizaje científico/positivista
Aprendizaje complejo requiere asimilar progresivamente las tareas
Aprendizaje por temas, no asegura la integración del conocimiento
Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista
Ausencia de seguimiento/evaluación sobre el impacto de los cursos de capacitación. No verifican si revierte en la mejora de su enseñanza, si es útil
Ausencia de una metodología y cronograma de incorporación de las competencias
Autoevaluación requiere nivel experto
BP. Evaluar en escenarios reales facilita la evaluación de competencias
BP. No es más difícil evaluar competencias con un componente más abstracto, solo hay que tener claro cómo delimitarla
Cambio educativo evidencia la calidad de los docentes
Capacitación. Para el profesorado que no ha salido al campo profesional (solo son docentes universitarios) la evaluación por competencia supone un mayor reto
Características de las facultades. Tienen centros multidisciplinares y transdisciplinares
Características sociales de CDMX
Características de la evaluación de competencias
Características del entrevistado (titulación, intereses...)
Características educativas de los alumnos
Competencias y la importancia de delimitarlas
Centralización y control de la incorporación de las competencias. Necesidad de autonomía en los centros de estudio para crear planes basados en necesidades particulares de cada región
Coevaluación como ayuda para el docente en el momento de la evaluación
Combinar la opinión de experto con las necesidades reales de la población

Competencias vs conocimientos conceptuales, procedimentales, actitudinales
 Competencia 2ª lengua
 Competencia análisis de la información
 Competencia autonomía e iniciativa personal
 Competencia clínica
 Competencia comunicación escrita
 Competencia comunicación oral
 Competencia creatividad
 Competencia cuidado del medioambiente
 Competencia de diversidad (discapacidad)
 Competencia de diversidad cultural
 Competencia digital
 Competencia Ética
 Competencia gestión de información (en la Red)
 Competencia innovación
 Competencia investigación
 Competencia liderazgo
 Competencia no se adquiere en un punto concreto del tiempo
 Competencia pensamiento crítico
 Competencia Profesionalidad
 Competencia Reflexión
 Competencia resolución de problemas
 Competencia talento emprendedor
 Competencia tecnológica
 Competencia toma de decisiones
 Competencia trabajo colaborativo
 Competencias confrontan la evolución del conocimiento
 Competencias de razonamiento estadístico
 Competencias es logro
 Competencias lógico-matemático
 Competencias pensamiento crítico
 Competencias que se desarrolla en el proyecto
 Competencias se desarrollan a medio-largo plazo
 Competencias son confundidas
 Competencias son de orden superior
 Competencias temáticas son objetivas
 Competencias vs actividades
 Competencias vs conductas
 Competencias vs contenidos prácticos
 Competencias vs funciones definidas en el perfil del egreso
 Competencias vs habilidades acotables
 Competencias vs logro
 Competencias vs objetivos
 Competencias. Considerar variedad de estilos de aprendizaje
 Competencias: precisar vs continuum
 Competencia Toma de decisiones
 Concepción de la enseñanza (innovación)
 Concepción de la evaluación auténtica
 Concepción estática de la evaluación
 Concepción tradicional de la evaluación. El profesorado considera que no hay alumnos que se merezcan un 10
 Conciencia del docente sobre el conocimiento implícito

Condiciones de exigencia laboral en la enseñanza básica: se le pide al profesorado la planificación, la secuencia didáctica, la guía de trabajo, se les graba en el aula y se comprueban si están trabajando por competencias

Condiciones laborales de los docentes

Condiciones socioeconómicas

Conflicto en la incorporación del Modelo humanista: establecer una formación integral y responder a las competencias relacionadas con la formación profesional

Confusión con el enfoque: Evaluar por competencias no es solo evaluar algunos componentes de la evaluación

Confusión con el enfoque: mala implementación por una falta de comprensión de las implicaciones del enfoque

Confusión con el enfoque: pensar en la especialización del conocimiento porque en el mundo laboral así ocurre, pero en la Universidad no se debe fomentar la especialización porque se está trabajando por competencias

Confusión con el enfoque: pensar que el modelo de competencias es igual que el tradicional pero con ligeros cambios

Confusión con el enfoque: se integran contenidos de materia, pero en la práctica se imparten de forma aislada

Confusión con el enfoque: se perciben cambios en el orden de los elementos, pero no cambios profundos en la estructura y en la concepción de la enseñanza

Confusión con el enfoque: se realizan un mayor número de actividades, pero no son innovadoras

Confusión del enfoque: contenidos transversales no son competencias transversales (trabajo en equipo, la creatividad...)

Confusión del enfoque: el profesorado tradicional utiliza todas las horas de docencia en impartir clases magistrales (problemas con la voz en 4h seguidas)

Confusión: El profesorado está convencido que el desarrollo de las CC. Genéricas pueden verse reflejadas en las producciones de los alumnos

Conocer el paradigma evaluativo no cambia por si sola las prácticas docentes

Conocer los criterios de evaluación antes

Consensuar la ponderación de las rúbricas con el alumnado

Consensuar con el alumnado la rúbrica implica su validación

Consensuar la rúbrica consume tiempo

Consensuar permite construir el conocimiento de forma conjunta

Consensuar una rúbrica favorece el diálogo entre alumno y profesor,

Consensuan las rúbricas con alumnos

Consensuan las rúbricas entre docentes

Consensuar clarifica el conocimiento al alumno y al docente

Contradicciones en la incorporación del enfoque de competencias

Contradicciones para instaurar el modelo por competencias: las políticas apuestan por el enfoque por competencias, pero siguen privilegiando el examen de contenidos memorístico

Contradicción del enfoque: Evaluación con una prueba general de contenidos

Cuando aparece un nuevo modelo pedagógico no se le presta suficiente atención a la evaluación.

Cuando el profesorado tiene que determinar los criterios de evaluación, es más consciente del proceso de evaluación y los instrumentos que tiene que utilizar

DA. Rúbrica son utilizadas para evaluar aspectos disciplinares exclusivamente

Datos del entrevistado

Debe ampliarse la funcionalidad de los instrumentos tradiciones de evaluación más allá de su poder calificador: examen, lista de cotejos...

Debe existir un cambio de mentalidad para promoverse una evaluación basada en la aplicación práctica de los conocimientos

Debería aclararse el sentido que tiene las rúbricas

Definición del proyecto

Descripción de la prueba de evaluación del profesorado de básica-media. El profesorado debe detallar la forma en como enseña y evalúa las competencias

Desglosar más los niveles de desempeño hace más objetiva y formativa la evaluación

Desventajas del uso de rúbrica

Desventajas del uso de rúbrica: Evaluar con rúbrica hace al alumnado dependiente de las instrucciones de la rúbrica. Despersonaliza sus producciones porque se ciñen a las indicaciones

Desventajas del uso de rúbrica: Las rúbricas pueden estar bien diseñadas, pero el evaluador puede hacer una mala aplicación de los criterios de evaluación (P.ej. El evaluador puede evaluar muy por la alta o por la baja)

Desventajas. El diseño de competencias es tan reducido que se convierten en comportamientos o tareas tan acotados que no permiten el desarrollo integral de los alumnos

Dificultad para cambiar la concepción del binomio examen-trabajo. Sigue siendo el único indicador de aprendizaje para el profesorado

Dificultad para delimitar perfil profes.

Dificultad para evaluar con rúbricas capacidades subjetivas (creatividad...)

Dificultad para incorporar el enfoque de competencias

Dificultad para instaurar el enfoque por competencias sin atender a la opinión de la comunidad educativa

Dificultad para ubicar etapa de desarrollo

Dificultad para vincular la evaluación a situaciones de aprendizaje más auténticas

Dificultad/desconocimiento/desconsideración para incorporar los elementos actitudinales/valores de las competencias.

Discurso real vs discurso oficial

Diseñar rúbricas implica generar o construir situaciones de aprendizaje compleja

Diseñar una rúbrica implica trabajo colaborativo

Diseño de actividades que promueven el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior

Diseño de actividades para aplicar los conocimientos a situaciones reales

Diseño de rúbricas que progresen de lo simple (inicio) a lo complejo (final)

Diseño. El profesorado tiene problemas de redacción cuando tienen que determinar los niveles de desempeño

Diseño. 5 criterios de evaluación sencillos son los idóneos

Diseño. Cuando el profesorado se intercambia las rúbricas tiene un modelo para construir las suyas y mejorar la de los compañeros

Diseño. Cuando los profesores diseñan rúbricas a partir de sus descripciones generales se pueden observar similitudes en lo que persiguen los profesores, cómo quieren consolidarlo y qué nivel de profundidad

Diseño. Cuando se revisa y se ajusta una rúbrica se observa la relevancia del criterio y la precisión de los niveles de desempeño (explícito)

Diseño. Cuanto más explícitas son las rúbricas más conscientes de la adquisición de aprendizaje puede ser el alumnado

Diseño. El alumnado tiene dificultades para precisar los niveles de desempeño en base al lenguaje a utilizar

Diseño. El profesorado diseña con el alumnado la rúbrica y tampoco opinan sobre ella porque piensan que no tiene madurez para llevar una evaluación

Diseño. El profesorado no encuentra dificultades en el desglose de los niveles porque eran revisadas por distintos expertos que asesoraban en su diseño y las validaban

Diseño. El profesorado no tiene muy claro cómo de explícitas y claras deben ser los niveles de desempeño

Diseño. En el diseño de la rúbrica hay que considerar el lenguaje utilizado para aportar una información más precisa y detallada de lo que se pretende que alcance el alumnado

Diseño. En el lenguaje usado en las rúbricas, el tipo de verbo adquiere importancia para determinar el nivel de pensamiento cognitivo que se quiere evaluar

Diseño. Etiquetas en negativo (p.ej.: deficiente)

Diseño. Etiquetas en positivo (p.ej.: mejorable)

Diseño. Las rúbricas se diseñan empezando a determinar el nivel de desempeño más experto y progresivamente ir bajando hasta un nivel deficiente

Diseño. Lo más difícil en el diseño de rúbricas es precisar y desglosar los criterios de evaluación

Diseño. Para comenzar a diseñar rúbricas es importante conocer qué queremos que aprendan nuestros alumnos

Diseño. Rúbricas muy detalladas provoca que los alumnos se relajen en la entrega de sus trabajos porque se confían con la claridad de las rúbricas

Diseño. Se consensuaban las rúbricas entre el profesorado

Diseño. Se elaboran rúbricas muy claras (explícitas), pero están poco detalladas

Diseños. 3 niveles de desempeño serían idóneos para el diseño de una rúbrica

Distintos momentos de la evaluación: inicial, final....

Diversidad de concepto de competencia en cada universidad (flexible, humanista, etc.)

Diversidad de instrumentos te da una visión más panorámica de los logros del alumnado

Docencia teórica sin aplicabilidad de los contenidos, hace el aprendizaje disfuncional

Docente acompaña, guía el aprendizaje del alumnado

Docentes tienen mucha presión por la alta carga de trabajos

El alumnado comprende mejor el sentido de las competencias transversales cuando se integran con las disciplinares

El alumnado considera positivo que los docentes coincidan en sus valoraciones. Se sienten más satisfechos con sus calificaciones

El alumnado cuestionaba el contenido de la rúbrica y era escuchado, pero no se modificaba

El alumnado da una retroalimentación final del módulo/asignatura para ser revisado, modificado y actualizado

El alumnado de hoy es más exigente en su aprendizaje y cuestiona los contenidos y los procedimientos de enseñanza

El alumnado debe llegar a la universidad con unos conocimientos previos para que el profesorado pueda trabajar por competencias

El alumnado diseña sus propias rúbricas para autoevaluarse

El alumnado está acostumbrado a reproducir el conocimiento

El alumnado está contento con los conocimientos impartidos en la UNAM porque no conocen otra forma de aprendizaje o enseñanza

El alumnado está satisfecho con el uso de rúbricas

El alumnado exigía las rúbricas con tiempo si el profesor no se las había dado

El alumnado ha necesitado capacitación para diseñar e implementar rúbricas

El alumnado no cuestiona las ponderaciones de los niveles de desempeño

El alumnado no es consciente de la importancia de la adquisición de un conocimiento significativo y aplicado al mundo laboral

El alumnado no es consciente que está desarrollando una competencia

El alumnado no tiene la oportunidad de rebatir o debatir la calificación porque ya viene impuesta por el sistema

El alumnado prefiere el trabajo por competencias cuando lo trabaja de manera integral

El alumnado realiza una reflexión escrita de su proceso con la ayuda de la rúbrica

El alumnado se queja de que la retroalimentación es muy amplia para explicitar errores pero no para los aciertos

El alumnado tiende a valorarse más alto que el docente

El alumnado y profesorado piensa que el examen es más fácil porque requiere menos compromiso y trabajo

El alumno debe cambiar su concepción del aprendizaje (interés, la motivación, autonomía...)

El aprendizaje auténtico requiere aprender en contextos reales, ni simulados ni cercanos a la realidad

El aprendizaje teórico permite que el alumnado sea más consciente de lo que está aprendiendo

El cambio en la manera de enseñar conlleva un cambio en la manera de evaluar

El cambio político no favorece la incorporación del enfoque por competencias

El concepto de competencia europea plantea una propuesta instrumental sin considerar la formación integral del alumnado

El conocimiento es dinámico, cambiante.

El desarrollo de enfoques educativos más vivenciales viene determinado por la actitud del docente, su compromiso e implicación educativa, su concepción de la enseñanza, su vocación

El desarrollo del enfoque de competencias depende de la tradición de las carreras (Medicina, Derecho, etc.)

El desarrollo del enfoque de competencias depende de los campos disciplinarios con orientación más profesional (medicina, ingeniería)

El desempleo de los recién egresado no se debe a la falta de preparación por parte de la universidad sino al poco trabajo y precario

El diálogo que se establece en la retroalimentación ayuda a que el alumno aprenda a organizar la información para transmitirla al docente

El diseño de las rúbricas debe ser más global o analítico dependiendo de la naturaleza del conocimiento (más estructurado, más creativo...)

El diseño del modelo de competencias se realiza conociendo las necesidades del mercado laboral a través de la opinión de los empleadores y egresados

El diseño del Modelo Humanista se realizó con un equipo multidisciplinar

El docente incluye en su evaluación la autoevaluación de los alumnos

El enfoque por competencias requiere que el docente esté continuamente haciendo adaptaciones y ajustes sobre su práctica docente

El enfoque por competencia ha provocado un proceso de reflexión en el profesorado sobre sus planteamientos y su intervención en el aula

El enfoque por competencia informa del nivel de desempeño que alcanzó un estudiante

El enfoque por competencia requiere aprender en contextos situacionales reales profesiones (hospital, empresa) para desarrollar las competencias

El enfoque por competencia requiere evaluar en contextos situacionales reales profesiones (hospital, empresa) para desarrollar las competencias

El enfoque por competencia supone más carga de trabajo para el profesorado

El enfoque por competencia va más allá del conocimiento técnico

El enfoque por competencias adquiere sentido y significado cuando se adquieren conocimientos prácticos susceptibles de ser aplicados a un contexto

El enfoque por competencias adquiere significado cuando se conecta con el mundo laboral

El enfoque por competencias aún debe ser adaptado para aplicarse a la situación de aula

El enfoque por competencias debe trabajarse de forma colaborativa por parte de los docentes

El enfoque por competencias el alumnado debe encontrar una conexión entre lo que aprende dentro del aula y la realidad del mundo para encontrar sentido a lo que aprende y se genere conocimiento

El enfoque por competencias es inclusivo por su carácter integrador. Facilita el aprendizaje al alumnado con bajo rendimiento

El enfoque por competencias es más exigente con el alumnado porque implica más trabajo

El enfoque por competencias está pensado para contextos de aula con condiciones muy favorables y pocos alumnos

El enfoque por competencias está planteado por escrito pero en la práctica no se desarrolla ni se evalúa.

El enfoque por competencias fomenta el compañerismo

El enfoque por competencias ha eliminado la concepción de que el examen es el único instrumento válido para evaluar

El enfoque por competencias implica que el profesorado debe innovar para hacer que el alumnado encuentre sentido a lo que aprende

El enfoque por competencias insiste en habilidades no contenidos

El enfoque por competencias no está conectado a una evaluación auténtica que respete las condiciones contextuales

El enfoque por competencias no está extendido en la Educación Superior

El enfoque por competencias no permite que el alumno se especialice en un contenido porque el carácter multidimensional de la competencia

El enfoque por competencias no puede abarcar una evaluación con grupos grandes

El enfoque por competencias permite hacer una selección de los conocimientos relevantes para el aprendizaje

El enfoque por competencias promueve la enseñanza de un aprendizaje más claro y explícito para el alumno

El enfoque por competencias promueve la retroalimentación desde el inicio del proceso de aprendizaje
 El enfoque por competencias promueve mayores niveles de rendimiento (más aprobados)
 El enfoque por competencias promueve un aprendizaje integral, acorde con las nuevas exigencias y dinámicas del SXXI
 El enfoque por competencias requiere comunicación entre alumno-alumno, profesor-alumno y profesor-profesor
 El enfoque por competencias requiere conocer los niveles de desempeño que se espera en el alumnado
 El enfoque por competencias requiere planificación de la intervención docente en el aula
 El enfoque por competencias se implementa cuando existe un apoyo y reconocimiento institucional
 El enfoque por competencias supone que los alumnos deben intercambiar información de forma colaborativa para ir construyendo un aprendizaje integrado
 El enfoque por competencias surge de una lucha antigua por incluir un conocimiento más vivencial, funcional y conectado a la realidad
 El enfoque por competencias te permite conocer a todos el alumnado en la esfera académica, social y personal
 El enfoque por competencias no se puede aplicar por problemas administrativos (espacios, horarios...) y afecta a nivel pedagógico bajando la calidad de la enseñanza
 El examen como medida disciplinaria, control y calificación
 El examen departamental tiene más peso que otros instrumentos de evaluación
 El examen final de egreso que se quiere incorporar en las universidades de México tiene una funcionalidad certificadora, basada en el conocimiento memorístico y parcelado (no integral)
 El examen puede ser utilizado para evaluar ciertos aprendizajes
 El examen puede tener una retroalimentación formativa, que vaya más allá de la calificación numérica
 El examen sigue siendo el instrumento de evaluación más usado en la universidad
 El juicio del profesor influye en la evaluación
 El modelo humanista integrador asume algunos elementos del modelo de competencias técnico-instrumental
 El modelo modular perseguía la resolución de problemas reales en sus contextos de
 El modelo por competencias es revisado con materiales y debatido entre alumnos y profesores
 El portafolio es un instrumento en auge, innovador
 El problema de la enseñanza es la concepción de la cultura educativa
 El profesor habla otra lengua
 El profesorado consensua la calificación final con el alumnado
 El profesorado cree que la rúbrica ayuda al alumnado a conocerse mejor, saber en qué punto se encuentra de sus logros y hasta dónde son capaces de llegar
 El profesorado cree que su intuición es suficiente para dar cuenta del esfuerzo del alumnado. Consideran que una buena enseñanza trae implícitamente una buena evaluación
 El profesorado da por sentado la asimilación de las CC. Genéricas
 El profesorado debe estar capacitado para abarcar un conocimiento general amplio que permita dar respuestas a los alumnos
 El profesorado debe implicar al alumnado en su propio proceso de aprendizaje para que pueda encontrarle sentido a su aprendizaje
 El profesorado debe tener la capacidad de acercar los conocimientos académico a la realidad de los alumnos (contextualizar)
 El profesorado enseña lo que desarrollo en su profesión. Ejemplo: el investigador enseña lo que está investigando
 El profesorado es consciente que debe ser más explícito en sus evaluaciones
 El profesorado más motivado trabaja y evalúa CC. Genéricas
 El profesorado más motivado usa rúbrica
 El profesorado no comprende la funcionalidad de la rúbrica cuando la diseñan otros profesores o profesionales
 El profesorado no da por sentado el conocimiento de las CC. Genéricas
 El profesorado no diseña actividades en el aula que logren aprendizajes situados o vivenciales
 El profesorado no quiere hacer explícito la ponderación de sus rúbricas a los alumnos

El profesorado no sabe lo que preocupa al alumnado

El profesorado no siente que tenga que explicitar su proceso evaluador, ni sus opiniones, ideas, argumentos, etc.

El profesorado prefiere pensar que el enfoque por competencias no sirve porque supone más trabajo, mayores niveles de organización y planificación, pensar mucho más en cómo lo vamos a hacer.

El profesorado reflexiona sobre lo que deben hacer para asegurarse de que el alumnado aprende

El profesorado se da cuenta de la ayuda que supone la rúbrica informan al alumnado de su desempeño, es decir, cuando las aplican

El profesorado se niega a ponderar la rúbrica, reclamando el derecho de libertad de cátedra de evaluar asignando los criterios que ellos quieran

El profesorado se siente abandonado ante las innovaciones

El profesorado trabaja de forma aislada, no existe una visión conjunta de objetivos y menos en la evaluación

El profesorado usa instrumentos innovadores con una concepción tradicional de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El resultado de la evaluación siempre es al final una calificación numérica

El salario depende los resultados en el rendimiento del alumnado

El sistema de evaluación de la UNAM no ha sufrido grandes cambios y las innovaciones provocarían demasiados conflictos

El sistema no reconoce la diversidad socio-cultural, económica, etc.

El trabajo colaborativo de los docentes ayuda y favorece a que el alumnado desarrolle las competencias

El trabajo colaborativo de los docentes se realizaba en el aula con el profesor de la competencia transversal y de disciplinar

El trabajo colaborativo de los docentes son acciones aisladas de los docentes más innovadores

El trabajo colaborativo permite el enriquecimiento mutuo entre profesores porque intercambian, confrontan y debaten distintas posturas o visiones de su materia

El trabajo colaborativo permite que el profesorado se coordine para no repetir contenidos y no existan discrepancias en lo que enseñan y evalúan

El trabajo por competencias puede ser viable si se trabaja por separado y después se integra todo el conocimiento en un proyecto común donde converjan todas las disciplinas

El uso de distintas modalidades de evaluación (autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación) permite al alumnado ser más consciente y objetivo de los aprendizajes alcanzados,

El uso de los instrumentos de evaluación depende del nivel cognitivo (alto, medio, bajo) que desees evaluar

El uso de rúbrica en la Educación Superior es muy reducido

El uso de rúbrica genera necesidad de debate, consenso.

El uso de rúbrica requiere tomar decisiones

El uso de rúbrica supone un reto para el docente

El uso de rúbrica viene impuesto por la presión de documentos oficiales solo en Educación Básica

El uso indiscriminado de instrumentos es consecuencia de la pérdida del sentido de la evaluación

En el 2016, universidades de México se encuentran en la fase de transición de incorporación del enfoque de competencias

En el enfoque por competencia no se diseñan actividades de campo

En el enfoque de competencias no se ha resuelto la integración de los componentes de la competencia

En el enfoque de competencias se ha aumentado el número de asignaturas prácticas

En el enfoque de competencias se imparten cursos al profesorado en función de tipo de necesidad docente

En el enfoque de competencias, existe una lista de verbos para cada habilidad a desarrollar

En el enfoque de competencias, las actividades integradoras contienen conocimientos conceptuales y procedimentales para ser aplicados a los campos laborales

En el enfoque de competencias. El profesor tiene asesores que lo apoyan y lo acompañan cuando tiene dificultades en la enseñanza o evaluación

En el enfoque por competencias el profesorado demanda capacitación en metodología, diseño de actividades y materiales, tutorías, etc.

En el enfoque por competencias la retroalimentación son evaluaciones formativas que informan de los aprendizajes adquiridos y las actividades realizadas

En el enfoque por competencia el alumnado se siente más consciente de la adquisición de su aprendizaje

En el enfoque por competencia el profesorado de la competencia transversal se coordina con el disciplinar para alcanzar las competencias

En el enfoque por competencia se debe mantener los niveles de exigencia entre los distintos módulo, desarrollándose de modo secuencial

En el enfoque por competencia, distintas asignaturas contribuyen a la adquisición de una competencia

En el enfoque por competencias el concepto de materia se elimina, aunque a veces es difícil porque el modelo tradicional aún impera en el sistema

En el enfoque por competencias el docente se vuelve un mediador

En el enfoque por competencias el profesorado cambia su lenguaje en el aula

En el enfoque por competencias es importante abordar el perfil del docente, su capacitación y actualización

En el enfoque por competencias es importante la diversidad de herramientas de retroalimentación: email, foro, mensajería interna de la plataforma, etc.

En el enfoque por competencias existen 4 elementos en la evaluación: Observación, interrogatorio, desempeño y análisis del desempeño

En el enfoque por competencias la asistencia a clase aumenta

En el enfoque por competencias la calificación final supone haber alcanzado un objetivo real en contexto laboral

En el enfoque por competencias la evaluación de proyectos simulados consiste en verificar que han adquirido el conocimiento suficiente para poder aplicarlos al desarrollo del proyecto

En el enfoque por competencias la metodología por proyectos requiere de todo el conocimiento que vas a adquirir en las diferentes áreas se integre para crear un producto

En el enfoque por competencias las asignaturas de los módulos se mantienen interconectadas, permitiendo que el alumnado pueda relacionar todo el aprendizaje adquirido

En el enfoque por competencias las mejoras en el aprendizaje se perciben y visualiza de manera más rápida

En el enfoque por competencias lo importante es que los alumnos apliquen los conocimientos teóricos

En el enfoque por competencias se debe explicitar qué competencias se espera que el alumnado alcance (expectativas)

En el enfoque por competencias se debe tener en cuenta el desarrollo de equipos interdisciplinares (abogados, sociólogos, antropólogos, etc.)

En el enfoque por competencias se diseñan actividades competencias, pero el profesorado cree que con su desarrollo ya basta para verificar que se están alcanzando.

En el enfoque por competencias se establecen niveles de desempeño: básico, intermedio y avanzado

En el enfoque por competencias se promueve que trabajen de forma más práctica en el aula y más teórica fuera del aula

En el enfoque por competencias se requiere de un mediador que facilite los canales de comunicación entre los profesores de las asignaturas

En el enfoque por competencias se requiere ser más precisión y evidencias de lo que se está enseñando y evaluando. No se puede recurrir al ensayo-error de la enseñanza tradicional

En el enfoque por competencias se requiere un alumnado más activo, comprometido, crítico, creativo

En el enfoque por competencias se trabaja de forma colaborativa para el diseño de actividades integradoras

En el enfoque por competencias se trabajan las competencias disciplinares y las transversales

En el enfoque por competencias, el alumnado se siente motivado por conocer qué nivel de desempeño alcanza y qué le falta por desarrollar o mejorar

En el enfoque por competencias, la evaluación aún se centra en el dominio de los conceptos, la teoría,...

En el enfoque por competencias, los instrumentos de evaluación tradicional se combinan con los innovadores para el desarrollo de una evaluación formativa

En el enfoque por competencias debe trabajarse de forma colaborativa para hacer un seguimiento de los aprendizajes del alumnado

En el enfoque por competencias se realizan congresos de alumnado y profesorado para presentar las mejores prácticas

En el enfoque por competencias todos los elementos del currículo deben estar alineados

En el modelo clásico de objetivos existe un trabajo de los contenidos conceptuales, procedimentales actitudinales, pero no aparecen de modo integrado y aplicados a un contexto de aprendizaje

En el taller de capacitación de rúbrica se le enseña al profesorado software para su diseño

En grupos grandes se puede evaluar de manera plenaria, planteando 3 evidencias clara

En la enseñanza media superior no se trabaja por competencias

En la evaluación competencial, el alumnado debe conocer cómo será evaluado

En la evaluación competencial, el alumnado valora el momento en que puede expresar cómo se ha sentido en su proceso de aprendizaje (autoevaluación)

En la evaluación competencial, la evaluación cuantitativa debe estar acompañada por una evaluación cualitativa

En la evaluación cualitativa (oral) es importante cuidar la disposición espacial entre el docente y el alumno

En la evaluación de competencias la evaluación de los docentes suelen coincidir con la autoevaluación de los alumnos

En la evaluación de competencias la retroalimentación debe ser procesual

En la evaluación de competencias los profesores de distintas áreas coinciden en las valoraciones

En la evaluación por competencias se indica qué nivel de competencia alcanzó el alumnado al final del proceso

En la evaluación por competencias, se explica al inicio del curso las competencias a alcanzar en cada módulo

En la incorporación al modelo de competencias se observa que no se deja tiempo para el aprendizaje del diseño de rúbrica

En la mayoría de las ocasiones la capacitación es más informativa que formativa

En la programación docente no se incluyen los instrumentos de evaluación que se van a emplear

En la rama de humanidades (más teóricas/reflexivas) hay que trabajar más para que el alumnado vea una transferencia del aprendizaje a un contexto real de desarrollo profesional

En la universidad el sentido transversal o genérico se trabajaba un poco más que en otros niveles educativos, pero no se evalúa de forma explícita

En las asignaturas prácticas es donde se puede observar los avances en el desarrollo de competencias

En los programas de capacitación no hay un diagnóstico que detecte las necesidades de los docentes

Enfoque de competencias incorporado por imposición de los órganos que acreditan programas

Enfoque por competencias genera ansiedad

Enfoque por competencias reduce la carga del alumnado al focalizar su trabajo en un proyecto común (menos trabajos/asignatura)

Enfoque por competencias requiere más tiempo para realizar un proceso de seguimiento de su consecución

Enseñar con el ejemplo, coherente a tu desempeño

Entrevista: instrumento para complementar la rúbrica (justifica lo observado en la rúbrica)

ERA. Las rúbricas aplicadas a escenarios prácticos son esenciales para formarlos con el perfil profesional demandada

ERA. No se consensuan las rúbricas con los alumnos, porque el profesorado da por sentado que el alumno está de acuerdo

ERA. Se consensua con el alumnado para no establecer una evaluación impositiva

ERP. El profesorado considera que lo explicitado en la guía docente podría estar tan detallado como lo que podría contener una rúbrica

ERP. Las rúbricas se pueden sistematizar y hacer más explícitas

Es difícil crear criterios de evaluación con un enfoque competencial por la tradición del modelo tradicional de objetivos

Es importante formar a los docentes en el desarrollo de estrategias de retroalimentación (habilidades de comunicación)

Es más complicado trabajar con las competencias transversales

Estamos acostumbrados a calificar pero no a evaluar
 Estrategias de adaptación a las exigencias vs prácticas de mejora
 Evaluaciones necesitan un enfoque multiagente
 Evaluación calificador vs formativa
 Evaluación de la práctica docente mediante grabación para retroalimentarlos sobre su trabajo en el aula
 Evaluación estandarizada vs contextualizada
 Evaluación homogeneizadora
 Evaluación individualizada
 Evaluación mixta: consiste en cada profesor evalúa la competencia y después se unen todos los profesores encargados de desarrollar esa competencia
 Evaluación por objetivos
 Evaluación tiene tintes de competencia
 Evaluación vertical, unidireccional
 Evaluar con instrumentos innovadores son iniciativas aisladas
 Evaluar con rúbrica consume tiempo de enseñanza de contenidos
 Evaluar con rúbrica es un proceso dinámico y constructivo, no puntual y sujeto a una única calificación
 Evaluar con rúbrica hace más consciente al alumnado de sus fortalezas y debilidades
 Evaluar de forma integral promueve una evaluación más pareja
 Evaluar es un proceso social
 Evaluar por competencias supone conocer en qué medida están comprendiendo el proceso global de adquisición de la competencia
 Evaluar por competencias supone valorar todos los componentes de una competencia (conocimientos, destrezas, actitudes, valores, etc.)
 Examen permite controlar grupos grandes de alumnos
 Examen. Los alumnos prefieren que su calificación no se centre en un examen
 Existe la concepción de carreras más teóricas y más prácticas (resolución de problemas).
 Existe un porcentaje muy pequeño del profesorado preocupado por la capacitación pedagógica para aplicar el enfoque competencial
 Existe una preocupación por el contenido y las formas en la que se aplica retroalimentación
 Existe un profesor para el trabajo de competencia disciplinar y otra para transversal
 Existe una preocupación por el trabajo de las CC. Genéricas
 Existen asignaturas transversales paralelas a las disciplinares
 Existen muchas opiniones y perspectivas sobre el sentido y alcance del enfoque de competencias. Lo que lo ven como una oportunidad de cambio para un enfoque más profesional y los que dicen que no sirven, aludiendo a las experiencias en Europa
 Existen rúbricas con distintos grados de exigencia en función de momento de aprendizaje (novato, experto, etc.)
 Experiencias y esfuerzos aislados para desarrollar y evaluar CC. Genéricas.
 Facultades implicadas en el proyecto
 Falta de autonomía en los centros
 Falta de planificación/previsión de prácticas en entornos profesionales reales
 Falta de reconocimiento social de profesorado
 Falta de retroalimentación
 Falta de transparencia en la evaluación. No saben por qué tienen un 7, 8 10...
 Faltan espacios y tiempos para crear situaciones de aprendizaje vivenciales
 Fomentar la competencia aprender a aprender
 Genera procesos metacognitivos: Autorregulación y conciencia de comportamiento experto
 Hace explícito la separación entre CC. Genéricas y Específicas
 Hacer explícita la evaluación de competencia permite ser más consciente al alumnado y al profesorado de las competencias a desarrollar
 Hacer explícito la evaluación de las CC. Genéricas permite sistematizar la evaluación y prestar más atención al desarrollo de las CC. G
 Hay aceptación entre el alumnado en el uso de rúbrica
 Hay aceptación entre el profesorado en el uso de rúbrica

Hay cambios en la evaluación cuando es a nivel institucional.
 Hay menos cursos de planificación y evaluación
 Hay muchos profesores jóvenes y sin experiencia didáctica, solo con una capacitación disciplinar
 Hay percepciones contrapuestas entre la OCDE y la UNESCO respecto a la dirección en la que debe ir el enfoque de competencias
 Hay una gran diversidad de docentes con necesidades distintas
 Implementar varias rúbricas en una misma asignatura resulta complejo
 Importancia de aportar guías o esquemas para el desarrollo del trabajo del alumnado
 Importancia de capacitación pedagógica o en Educación para un cambio de concepción en la enseñanza
 Importancia de conocer el impacto de la rúbrica sobre el aprendizaje del alumnado
 Importancia de dar unas pautas a los docentes para establecer los niveles de desempeño
 Importancia de establecer proyectos más holísticos e integradores para trabajar el enfoque de competencias
 Importancia de hacer el aprendizaje más interesante, lúdico, intuitivo...
 Importancia de la coevaluación. Empieza a iniciarse
 Importancia de la diversidad de actividades
 Importancia de la evaluación pedagógica de las rúbricas que emplean los docentes
 Importancia de las modalidades de evaluación: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación
 Importancia de metarúbrica para evaluar el alcance de autorúbricas
 Importancia de mostrar ejemplos en el proceso de aprendizaje
 Importancia de plantear varias rúbricas en el proceso
 Importancia de seleccionar al profesorado con vocación
 Importancia de seleccionar el instrumento de evaluación en función del tipo de aprendizaje a evaluar
 Importancia de trabajar colaborativamente en un equipo multidisciplinar
 Importancia de una actitud creativa y estratégica del docente para el diseño de actividades, formas de evaluación, etc.
 Importancia de validación y confiabilización de las rúbricas
 Importancia de valorar la participación del alumnado en las actividades en la calificación final
 Importancia del aprendizaje teórico para sentar las bases del conocimiento
 Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación
 Inconveniente del uso de rúbrica. El alumnado tiene dificultades para comprenderlas
 Inconveniente del uso de rúbricas. En alumnado confía en que puede hacer el trabajo solo con la rúbrica, sin orientación del docente
 Inconvenientes del uso de rúbrica. El alumnado no le da valor porque las ve fáciles. Al facilitarles el trabajo, tienden a relajarse en sus producciones
 Incorporación del enfoque de competencias sin una planificación
 Incorporación del modelo de competencias de forma autónoma por las universidades de México. NO hay un lineamiento oficial
 Innovar implica predisposición y voluntad por cambiar
 Innovar significa no replicar modelos tradicionalistas que después podrían reproducir los alumnos
 Institución que apoya el proyecto
 Instrumento de evaluación: ABP
 Instrumento de autoevaluación y seguimiento: diario, portafolio
 Instrumento de evaluación. Análisis de estudios de caso
 Instrumento de evaluación. Escala de estimación
 Instrumento de evaluación. Escalas Likert
 Instrumento de evaluación. Fichas de trabajo
 Instrumento de evaluación. Lecturas
 Instrumento de evaluación. Mapa conceptuales, esquemas
 Instrumento de evaluación: análisis de imágenes (previa adquisición con fotos)
 Instrumento de evaluación: análisis de vídeo
 Instrumento de evaluación: Blog
 Instrumento de evaluación: comentarios de texto
 Instrumento de evaluación: comic

Instrumento de evaluación: conclusión individual del trabajo grupal

Instrumento de evaluación: debates

Instrumento de evaluación: diseño de una revista

Instrumento de evaluación: examen final

Instrumento de evaluación: examen oral por parejas

Instrumento de evaluación: exposición oral

Instrumento de evaluación: foro

Instrumento de evaluación: glosarios

Instrumento de evaluación: Grabaciones/autograbaciones

Instrumento de evaluación: grupos de discusión en seminarios

Instrumento de evaluación: Lecturas de comprensión junto con cuestionario

Instrumento de evaluación: lista de cotejo

Instrumento de evaluación: lista de verificación

Instrumento de evaluación: producciones escritas

Instrumento de evaluación: proyectos

Instrumento de evaluación: registro anecdótico

Instrumento de evaluación: registro descriptivo

Instrumento de evaluación: resolución de problemas

Instrumento de evaluación: socio-drama (situaciones de simulación)

Instrumento de evaluación: trabajar sobre una noticia de prensa

Instrumento de evaluación: trabajo cooperativo fuera del aula

Instrumento de evaluación: trabajo de investigación

Instrumento de evaluación: trabajo final del módulo

Instrumento de evaluación: trabajo práctico construido en el curso (reto)

Instrumentos de evaluación auténtica (examen práctico, rúbrica)

Instrumentos de evaluación innovadores no son reconocidos institucionalmente

Instrumentos de evaluación tradicional (examen opción múltiple, lista de control, lista de ejercicios, exámenes departamentales...)

Instrumentos de seguimiento: seminario de consultas y dudas, email, mensajería interna de la plataforma, aula virtual, foro, wiki, etc.

Instrumentos para intercambiar experiencias: chat, vídeos (aula virtual)

Intencionalidad de pasar de un modelo de evaluación tradicional a otro centrado en el aprendizaje del alumnado

La aplicación del enfoque debe tener una fase de evaluación de proceso de implementación para detectar errores y aciertos; y mejorar el modelo

La autoevaluación completaba al resto de evaluaciones, contando con las aportaciones de los alumnos

La autoevaluación del alumnado permite dar sentido y significado al aprendido

La autoevaluación del alumnado se considera una evaluación implícita, pero no se considera para la evaluación final.

La autoevaluación implica una reflexión de su propio proceso de aprendizaje

La capacitación debe estar dirigida a promover la comprensión de enfoque, ser más consciente del desempeño docente y la utilidad de marco pedagógico de referencia para verificar que el alumnado aprende

La capacitación debe ser más vivencial y conectada con las necesidades surgidas en la práctica docente

La capacitación del profesorado debe dirigirse a mejorar la evaluación, al diseño de instrumentos...

La capacitación del profesorado en competencias se debería ser mediante mentorización a través de docentes-expertos que guían a otros docentes

La capacitación docente del enfoque consiste en enseñarle el modelo, los sustentos teóricos, las estrategias de trabajo y la forma de hacer una programación por competencias

La capacitación en rúbrica debe ser totalmente práctica

La capacitación no solo debe abarcar a los docentes, sino a toda la comunidad educativa, incluidas las instituciones que dirigen y administran los procesos de cambio y transformación de la enseñanza

La cátedra no favorece los procesos de actualización del profesorado

La coevaluación ayuda a mejorar a los alumnos menos aventajados

La coevaluación permite un enriquecimiento mutuo entre el alumnado

La competencia de trabajo en equipo no se trabaja bien porque se dividen el trabajo y no todos conocen todas las acciones del grupo

La competencia no se desarrolla en un momento puntual del tiempo, sino que es un proceso que adquisición gradual

La concepción de la enseñanza varía en base a las ramas de conocimiento, disciplinas, etc.

La construcción teórica de los aprendizajes se puede aprender viendo las teorías actuando. Ejemplo: discutir sobre los posicionamientos del acuerdo de México-OCDE y Unesco, identificando las teorías pedagógicas y sus autores

La diversidad de culturas no es reconocida por el sistema educativo

La diversidad de modelos de competencias dificulta el diseño de una propuesta de evaluación coherente

La docencia debe mantener un equilibrio entre la clase magistral y la aplicación de los conocimientos adquiridos a contextos reales profesionales

La educación superior está muy retrasada respecto a los otros niveles educativos en la incorporación de las competencias

La enseñanza auténtica no necesita de un enfoque de competencias para aplicarla

La enseñanza aún se centra solo en aspectos cognitivos o incluso en lo puramente disciplinar, sin existir una formación integral y mucho menos competencial

La enseñanza no solo se limita al cumplimiento de entrar en el aula, es necesario verificar que el alumnado ha aprendido

La enseñanza se centra en entrenamientos para contestar a un examen memorístico

La entrega de trabajos, informes, investigaciones siguen siendo la actividad por excelencia

La evaluación aplicada al final con sentido acabado

La evaluación con rúbrica debe complementarse con una retroalimentación cualitativa

La evaluación cualitativa obtenida en la rúbrica se transforma en una nota para dar una calificación

La evaluación de competencias supone informar sobre el nivel adquirido en la competencia y no dar una nota

La evaluación del desarrollo profesional implica una evaluación INTEGRAL de las CC. Genéricas y Específicas

La evaluación depende del rigor de cada profesor

La evaluación es parte del proceso de aprendizaje del alumnado que le permite ser más consciente de su propio proceso de aprendizaje

La evaluación formativa de competencias permite al alumnado corregir sus errores para mejorar sus evaluaciones futuras

La evaluación multiagente permite detectar mejor carencias y fortalezas del alumnado porque todos evalúan todo

La evaluación no cambia por sí sola las prácticas docentes

La evaluación no ha resuelto el tratamiento de las competencias subjetivas

La evaluación obtenida con la rúbrica es considerada como una valoración más dentro de la evaluación final

La evaluación requiere dedicación y valorar su importancia

La evaluación se deja bajo la responsabilidad del docente sin marcar pautas o procedimientos para su desarrollo

La evaluación segmentada no es situacional, no evalúa condiciones reales profesionales

La evolución en la evaluación va acompañada del progreso en los procesos de enseñanza-aprendizaje

La falta de capacitación pedagógica es más acuciante en la Educación Superior

La falta de preparación se debe a la concepción de especialización en una materia, sin sentido de cambio, evolución

La formación profesional no debe determinar nuestra formación integral

La iniciativa en el alumno no es incentivada, incluso castigada

La innovación no se refiere solo a las TIC. Por ejemplo: innovar puede ser despertar la creatividad

La integración de una competencia transversal dentro las disciplinas muestra al alumnado que las competencias transversales tienen su funcionalidad y no están de relleno

La investigación es más importante que capacitar en la enseñanza
 La libertad de cátedra no promueve una enseñanza colegiada
 La manera de enseñar (tradicional) no se corresponde con la manera de evaluar (auténtica)
 La observación se emplea para evaluar los aspectos actitudinales
 La parte más importante del enfoque por competencias es la evaluación
 La parte tácita de las rúbricas
 La personalidad de los profesores influye en las decisiones de evaluación
 La presencia de recursos económicos, tecnologías, cursos de capacitación provoca cambios más rápidos en la concepción de la enseñanza
 La retroalimentación cualitativa tiene que explicar la calificación numérica, explicitando los puntos fuertes y débiles de su evaluación
 La retroalimentación final debe ser un intercambio de opiniones entre la evaluación del docente y el alumno
 La retroalimentación motivaba al alumnado a seguir estudiando
 La retroalimentación permite al docente detectar errores en la percepción del desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje
 La rigidez del programa impuesto por normativa no permite mejorar en ciertos aspectos educativos, por ejemplo: el trabajo interdisciplinar
 La rúbrica analítica puede acotar demasiado el aprendizaje, perdiendo el sentido global o no dejando lugar a la ampliación de conocimiento
 La rúbrica debe complementarse con otros instrumentos de evaluación
 La rúbrica elimina el sesgo de la calificación de 0 al 10
 La rúbrica evalúa en término de calidad y los trabajos en términos de cantidad
 La rúbrica hace que los profesores sean más formativos en sus evaluaciones
 La rúbrica marca una pauta de trabajo que se establece al inicio del curso y se mantiene hasta el final. No se pueden modificar las reglas del juego
 La rúbrica no permite trabajar con grupos grandes
 La rúbrica no tiene que combinarse con otros instrumentos porque puede abarcar cualquier tipo de evaluación
 La rúbrica permite al alumnado corregir los errores antes de entregar la tarea
 La rúbrica reparte la responsabilidad de la evaluación entre el profesorado y el alumnado
 Las rúbricas no son funcionales si no se tiene claro los niveles de desempeño
 La solución para vincular los aprendizajes a situaciones reales de aprendizaje es la enseñanza basada en problemas, en proyectos, en estudios de caso
 La trayectoria de los profesores explica la resistencia a los cambios. Muchos solo están en la universidad por reconocimiento
 La UNAM tiene contextos tan dispares que resulta difícil implementar un único modelo pedagógico que satisfaga a todas áreas
 La validación de rúbrica no fue sistemática
 Las actitudes se evalúan con dilemas morales o análisis de casos
 Las actividades y las evaluaciones son dos caras de una misma moneda
 Las autoevaluaciones carecen de precisión porque el alumnado no integra de forma consciente las partes de la tarea
 Las características de la rama de la titulación condicionan la innovación y el trabajo por competencias
 Las CC. Genéricas se trabajan en tiempos y espacios sobrantes de las disciplinares
 Las CC. Genéricas y Específicas deben trabajarse de forma integrada
 Las CC. Genéricas y Específicas se encuentran en el mismo nivel de importancia en su desarrollo
 Las CC. Genéricas amplían el conocimiento general
 Las CC. Genéricas deben trabajarse CONTEXTUALIZADAS con las específicas
 Las CC. Genéricas no tiene ningún valor, ni consideración en la titulación.
 Las CC. no se trabajan de forma integral en todas las asignaturas, sino en aquellas donde la temática es más cercana a la competencia
 Las competencias aparecen el currículo formal pero no en la práctica de las aulas
 Las competencias se desarrollan en contextos informales (aprendizaje informal)

Las competencias transversales permiten el desarrollo de las competencias disciplinares
 Las evaluaciones auténticas son costosas (alta organización, tiempo, recursos materiales y humanos, etc.)
 Las evaluaciones carecen de sistematicidad, no documentadas, no explícitas
 Las evaluaciones dependen de los estilos de los gestores de cada facultad
 Las evaluaciones individuales a grupos grandes se establecen mediante un trabajo en el que no son guiados y un examen
 Las evaluaciones que se emplean para situar a los Centros en un ranking determinan la presencia de recursos económicos y la financiación de los Centros
 Las fases por las que está transitando el modelo de competencias es un reflejo del progreso de la sociedad
 Las guías dan retroalimentación que permite mejoras futuras
 Las innovaciones que se incorporan de los nuevos modelos pedagógicos suceden tan rápido que no permite su comprensión y asimilación
 Las modas, nuevas tendencias desvirtúan el sentido de progreso
 Las políticas educativas culpabilizan a los docentes de la baja calificación de los alumnos en los exámenes nacionales de conocimiento
 Las políticas educativas no comprenden los modelos pedagógicos y los pervierten en función de sus intereses
 Las prácticas profesionales al final de la titulación acercan al estudiante al mundo laboral dando sentido a lo que ha aprendido durante la titulación
 Las rúbricas de trabajo escrito son las más utilizadas en la evaluación
 Las rúbricas deben ir precedidas de una introducción sobre lo que se va a evaluar
 Las rúbricas detectan malas relaciones en los equipo de trabajo y permite retroalimentación de las dificultades encontradas
 Las rúbricas detectan problemas en la asimilación del aprendizaje
 Las rúbricas eliminan la arbitrariedad de la evaluación
 Las rúbricas eran usadas para evaluar objetivos, no competencias
 Las rúbricas holística que abarcan varias disciplinas en una rúbrica resultan difíciles de diseñar
 Las rúbricas permite el trabajo colaborativo, el intercambio de aprendizajes
 Las rúbricas permiten evaluar a todos el alumnado con los mismos criterios de exigencia
 Las rúbricas pierden funcionalidad si son muy limitadas, poco representativas de la labor profesional
 Las rúbricas prediseñadas resultan ser más difíciles de utilizar por el profesorado porque tardan más en apropiarse o hacerlas suyas
 Las rúbricas se comparten para no exigir diferentes contenidos (formas de citar, tablas, etc.)
 Las rúbricas se emplean para evaluar aspectos conceptuales, pero no actividades situadas (simulación, prácticas profesionales, etc.)
 Las rúbricas se incorporan a las programaciones docentes
 Las rúbricas se trabajan de forma colaborativa
 Las rúbricas se utilizan para evaluar actividades prácticas relacionadas con el enfoque de competencias
 Las rúbricas se utilizan para evaluar tareas, no competencias (p.ej.: desarrollo de un proyecto)
 Las rúbricas se validan aplicándolas en situaciones distintas y haciéndoles ajustes
 Las rúbricas se validan comprobando que estén bien descritos los niveles de desempeño, que los niveles de desempeño respondan al criterio de evaluación, etc.
 Las rúbricas sitúan al alumnado ante problemas reales de la vida donde tiene que dar respuesta a necesidades de la población
 Las rúbricas son conocidas
 Las rúbricas son consideradas instrumentos que permiten al equipo docente reunirse para tomar decisiones sobre la calificación del alumnado
 Las rúbricas son costosas de diseñar a corto plazo, pero a largo plazo, cuando se aprenden son útiles
 Las rúbricas son instrumentos de diagnóstico que permite precisar los retrocesos y avances de los alumnos
 Las rúbricas son más utilizadas para evaluar competencias específicas
 Las rúbricas son un excelente instrumento que promueve actitudes necesarias para el desempeño profesional (puntualidad, orden, autogestión, etc.)

Las rúbricas tienen consolidadas la evaluación de los componentes conceptuales y de habilidades de las competencias; y se está transitando al trabajo actitudinal
 Libro de textos son del enfoque tradicional
 Lo parte más compleja del enfoque por competencias es la evaluación
 Los alumnos elaboran rúbricas específicas para sus alumnos de práctica
 Los alumnos están adiestrados en la teorización
 Los alumnos están contentos con los conocimientos que se imparten en la UNAM
 Los alumnos motivados por la asignatura no presentan resistencia en el uso de rúbrica
 Los alumnos no consideran útiles las rúbricas sino llevan una ponderación
 Los alumnos se capacitaron en el diseño de rúbricas a nivel teórico para poder usarlas a nivel práctico
 Los cambios en la concepción de la enseñanza y la evaluación se asimilan de forma lenta.
 Los cambios en la Educación deben partir de la misión de la institución
 Los cambios se sustentan bajo los intereses políticos de los gobernantes
 Los cursos de capacitación no deben ser puntuales
 Los cursos de capacitación son de carácter disciplinar, sin ningún componente pedagógico
 Los cursos recibidos aisladamente, no dan respuesta a necesidades de capacitación alineadas con las preocupaciones y desafíos de la enseñanza
 Los docentes imparten docencia en un aula multigrado
 Los docentes tienen dificultad con la movilidad
 Los exámenes departamentales impiden el uso de rúbricas porque no se pueden tener en cuenta en la evaluación final
 Los grupos de alumnos heterogéneos dificultan los procesos de evaluación
 Los instrumentos de evaluación auténtica permiten retroalimentación al profesor sobre las estrategias de enseñanza que utilizan
 Los investigadores que se dedican a la docencia reflejan más resistencia en la necesidad de capacitación pedagógica.
 Los libros de textos no consideran la diversidad educativa de los estudiantes mexicanos
 Los planes de estudio de las titulaciones de México datan del año 2009
 Los profesores a tiempo parcial no se implican de la misma manera que los otros profesores
 Los profesores a tiempo parcial o de asignatura no promueven el trabajo colaborativo para crear proyectos comunes
 Los profesores explicaban el valor de la rúbrica como instrumento que permite dar a conocer el nivel de competencia y la forma de alcanzarlas
 Los profesores mayores son los que presentan mayor resistencia para incorporar el modelo de competencias
 Los profesores no pueden modificar las rúbricas prediseñadas que vienen impuestas por órganos superiores
 Los profesores que imparten competencia disciplinar y transversal se coordinan
 Los programas de capacitación docente no tienen una línea estratégica común
 Los proyectos no tienen un impacto generalizado, son algo puntual sin mucho alcance porque es difícil poner a todos en sintonía por un proyecto común.
 Los revisores visualizan en la plataforma que los profesores aplican las rúbricas poniendo la calificación sin ninguna retroalimentación cualitativa del proceso
 Mal uso de la rúbrica
 Modelo educativo Tec21
 Modelo Humanista por competencias
 Modelo Minerva
 Modelo mixto de aprendizaje. Tienen en cuenta el desarrollo integral del alumnado
 Modelo modular. 12 problemas en 4 años de titulación
 Modelo teórico del proyecto de competencias
 Modo de diseñar una rúbrica: a partir de contextos cercanos que vayan de la realidad cotidiana de los docentes a contextos formales de educación
 Motivo de la ausencia de rúbrica
 Muchos criterios de evaluación, provoca una evaluación irreal y demasiado ambiciosa
 Necesidad de capacitación docente (metodologías, estrategias, guías de desarrollo, etc.)

Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la evaluación
 Necesidad de establecer un conocimiento básico para ir adquiriendo progresivamente en pensamiento complejo
 Necesidad de explicitar lo que se busca del alumnado de manera consciente
 Necesidad de trabajar de forma transdisciplinar
 Necesidad de un asesor para revisar que se apliquen las rúbricas correctamente o para responder dudas o quejas
 Necesidad de un trabajo colegiado para implementar y evaluar el modelo de competencias
 Niveles de desempeño en el desarrollo de una actividad: 1) genérica/novel; 2) específica; 3) profesional
 Niveles de desempeño: básico, intermedio y avanzado
 Niveles de desempeño: sobresaliente, satisfactorio, suficiente, deficiente
 Niveles donde se aplica el proyecto
 No es necesario que las rúbricas vayan precedidas de una introducción de cómo se usan o se interpretan
 No existe evaluación auténtica por normativa
 No existe suficiente dedicación a la evaluación, no se valoran todas las producciones de los alumnos
 No existe un marco común para las CC. Genéricas y se tiende solo a desarrollar la competencia específica o disciplinar
 No existe una dedicación explícita a las CC. Genéricas, siempre se considera de forma implícita
 No hay aprendizaje práctico porque profesores preocupados por terminar los temarios densos de contenidos
 No hay aún una presencia generalizada de la evaluación de competencias
 No hay capacitación en evaluación para incorporar el enfoque por competencias
 No hay capacitación para desarrollar el enfoque de competencias
 No hay cultura de actualización y capacitación didáctica, si no es obligada por la institución
 No hay diversidad de modalidades de evaluación: autoevaluación, coevaluación, etc.
 No hay evaluación integral de 360º
 No hay iniciativa en el profesorado de uso de instrumentos de evaluación alternativos
 No hay iniciativa de alumnos por el uso de sistemas de evaluación alternativo
 No hay medidas de seguimiento de los proyectos educativos/innovación
 No hay rúbricas sistemática y analítica para aprendizajes complejos porque se complica la evaluación
 No hay vinculación entre la evaluación del docente y su capacitación
 No sabe si está evaluando por competencias
 No se consensua los criterios de evaluación (el contenido de la rúbrica)
 No se consensua las rúbricas con el alumnado, pero existe un cuestionario final donde expone sus dudas, quejas y sugerencias sobre la evaluación con rúbrica
 NO se evalúan todas las actividades que se les exige al alumnado
 No se preparan materiales para la diversidad de situaciones de enseñanza
 No se proporcionan espacios para el trabajo colaborativo docente
 Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo
 Objetivos del proyecto
 Objetivos son intenciones educativas a corto plazo
 Objetivos: mirada más atomizada del aprendizaje
 Observación con grabación como instrumento de evaluación procesual
 Observación sistemática mediante grabación de actividades en el exterior
 Observación: instrumento para completar la rúbrica
 Opinión de los alumnos sobre rúbrica
 Organización vertical de la universidad
 Origen proyecto
 Para diseñar rúbricas es conveniente ver ejemplos de otras rúbricas
 Para explicitar conocimientos más abstractos es necesario partir de una base teórica para diseñar los criterios de evaluación
 Para trabajar por competencias hay que descomponerlas para ir adquiriéndola progresivamente
 Participantes del proyecto

Polisemia del concepto de competencia
 Políticas educativas: obligan a utilizar exámenes departamentales para verificar rendimiento
 Por normativa no se obliga definir el sistema de evaluación que van a utilizar los docentes
 Portafolio como instrumento complementario a la rúbrica
 Práctica profesional implica reflexión del proceso
 Prácticas innovadoras vs prácticas clásicas
 Preocupación por la competencia interpersonal
 Presiones de tiempo
 Proceso de diseño de indicadores para rúbrica
 Proceso de incorporación de las competencias
 Proceso metodológico
 Productos de los alumnos
 Profesor conoce su materia pero no sabe transmitirla
 Profesorado convencido de sus prácticas tradicionales
 Profesorado de materia no tienen capacitación pedagógica
 Profesorado no aprovecha el potencial de la rúbrica (compartirla)
 Profesorado preocupado por la racionalidad técnica de los instrumentos sin considerar su valor pedagógico, ni práctico
 Profesorado sigue anclado en explicar qué se debe aprender, pero no indica a sus alumnos el cómo
 Profesores consideran que con saber su materia es suficiente para enseñar
 Profesores crean sus propias rúbricas
 Profesores que investigan están más motivados al cambio
 Profesores recién egresados imparten docencia en contextos difíciles
 Profesores trabajan por competencias cuando las diseñan ellos
 Puede haber confusión en la distinción entre CC. Genérica y Específica
 Que los alumnos diseñen sus rúbricas permite precisar mejor su trabajo
 Rama de conocimiento: Humanidades y Ciencias sociales tienen visión más competencial.
 Rama de conocimiento: Ingeniería carece de la visión de competencia transversal
 Ramas de conocimiento
 Rechazo del alumnado en las innovaciones de la enseñanza, prefiere la clase magistral
 Rechazo del profesorado a trabajar por competencias
 Rechazo del trabajo por competencias por cuestiones políticas
 Recibir un curso de capacitación y aplicarlo en el aula no asegura la asimilación del modelo de competencias
 Reconocimiento del juicio del experto: evalúa grados
 Recursos se ha intercambiado entre la enseñanza a distancia y la presencial
 Resistencia: desgaste del profesorado por la cantidad de ajustes ensayo-error en el enfoque y las continuas reuniones
 Resistencia: Desinterés, desmotivación del profesorado para trabajar competencias
 Resistencia: el enfoque por competencias es solo instrumental, supone regresar al conductismo y replicar a los mismos enfoques sin mirar hacia delante
 Resistencia: El profesorado no conoce otro modelo de enseñanza, solo el que a ellos les impartieron
 Resistencia: Falta de capacitación y actualización docente
 Resistencia: falta de oportunidades
 Resistencia: Falta de recursos
 Resistencia: No gusta la visión mercantilizadora de las competencias
 Resistencia: no se siente la necesidad de cambio, no se hace tan evidente como en otros niveles educativos
 Resistencia: no uso instrumentos de evaluación cualitativo porque tengo que dar una calificación numérica
 Resistencia: Desconocimiento sobre cómo incorporar el trabajo por competencias
 Resulta cómodo no plantearse un modelo pedagógico más democrático donde el alumnado pueda cuestionar los procedimientos del profesorado

Resulta necesario establecer una concepción de competencia única para ir en la misma dirección, sin contradicciones
 Resulta necesario realizar más investigaciones para conocer cuáles son las competencias que deben adquirir los estudiantes y cuándo se consideran alcanzadas
 Resultado del proyecto
 Retroalimentación con rúbrica da oportunidad de mejora
 Rotación excesiva de profesores jóvenes
 Rubrica favorece la construcción del conocimiento paso a paso
 Rubrica favorece la reflexión del desempeño profesional
 Rubrica permite conocer las expectativas del profesorado
 Rubrica presentada al alumnado, pero no consensuada con ellos.
 Rubrica presentada al final
 Rubrica: consume tiempo
 Rubrica: hay que pilotearlas
 Rubrica: permite establecer los aspectos importantes del aprendizaje
 Rubricas diseñadas por los alumnos da sentido a su aprendizaje
 Rubricas evalúan competencias en términos de desempeño
 Rubricas no explican el porqué de los comportamientos, solo lo observable
 Rubricas requieren taller de capacitación en su diseño e implementación
 Rubricas tienen 3 momentos en su aplicación: un antes, un durante y un después.
 Rúbricas con etiquetas de emoticonos
 Rúbrica aporta transparencia al proceso de aprendizaje y evaluación
 Rúbrica ayuda a explicitar lo implícito
 Rúbrica ayuda a guiar su labor docente
 Rúbrica ayuda a objetivar lo subjetivo
 Rúbrica ayuda a que el alumnado se implique en su propio aprendizaje
 Rúbrica ayuda al docente delimitar lo que quiere evaluar
 Rúbrica como instrumento de comunicación
 Rúbrica consolidada en la educación básica
 Rúbrica contempla indicadores de cada variable
 Rúbrica da más trabajo a los profesores
 Rúbrica de actividad integradora (actividad final del curso)
 Rúbrica de análisis de textos críticos
 Rúbrica de cartel o exposición oral
 Rúbrica de debate o mesa redonda
 Rúbrica de diseño de experiencias educativas
 Rúbrica de diseño de programas
 Rúbrica de ensayo
 Rúbrica de estadística
 Rúbrica de estudio de caso
 Rúbrica de examen final
 Rúbrica de foro
 Rúbrica de habilidades de investigación interdisciplinar
 Rúbrica de mapa conceptual
 Rúbrica de monografía
 Rúbrica de participación
 Rúbrica de presentación de una noticia leída en prensa
 Rúbrica de proyecto
 Rúbrica de trabajo colaborativo
 Rúbrica de trabajo de tesis
 Rúbrica de vida independiente
 Rúbrica de webquest (búsqueda de información)
 Rúbrica difícil establecer la progresión de niveles cuando son muchos
 Rúbrica disminuye la ansiedad de la evaluación

Rúbrica es concebida como un contrato entre profesor y alumno
 Rúbrica es un instrumento que permite transmitir con más claridad lo que el profesor quiere que realicen los alumnos
 Rúbrica es un recurso para la evaluación cualitativa.
 Rúbrica evalúa resultados y procesos
 Rúbrica evalúa solo aspectos técnicos
 Rúbrica facilita al docente la comunicación con el alumnado
 Rúbrica facilita el trabajo al alumno
 Rúbrica facilita el trabajo al profesor
 Rúbrica facilita los procesos de evaluación
 Rúbrica favorece el pensamiento divergente (soluciones alternativas) para lograr el aprendizaje
 Rúbrica genera compromiso y responsabilidad en la mejora de su aprendizaje
 Rúbrica hace más partícipe al alumnado de sus procesos de evaluación
 Rúbrica implica que la evaluación sea un elemento más del proceso de aprendizaje
 Rúbrica mejora los procesos de enseñanza del profesorado, los hace más estratégicos.
 Rúbrica muestra al alumnado que él tiene capacidad para evaluarse
 Rúbrica no importa tanto el resultado (capaz o no capaz), sino el proceso
 Rúbrica no son bien valoradas institucionalmente para evaluar
 Rúbrica para ECOE
 Rúbrica permite al alumnado pedir explicaciones sobre el incumplimiento de la evaluación
 Rúbrica permite al alumno y docente ir en la misma dirección del aprendizaje
 Rúbrica permite al docente detectar necesidades y deficiencias de aprendizaje que puede verse reflejadas en los niveles de desempeño.
 Rúbrica permite al docente reflexionar sobre su intervención en el aula
 Rúbrica permite evaluación procesual, continua
 Rúbrica permite evaluar grupos grandes
 Rúbrica permite una evaluación individualizada que se adapta a los ritmos, estilos de aprendizaje, contexto, etc.
 Rúbrica presentada al inicio
 Rúbrica presentada al inicio mejora el aprendizaje
 Rúbrica presentada durante el proceso
 Rúbrica pueda evaluar una gran variedad de aprendizajes
 Rúbrica puede ser un instrumento para aunar propuestas o expectativas conjuntas sobre los objetivos de aprendizaje
 Rúbrica reduce la preocupación del alumnado y del docente sobre el resultado final
 Rúbrica sirve al alumnado para coevaluar
 Rúbrica sirve para que el alumnado se esfuerce más
 Rúbrica son difíciles de utilizar para los profesores
 Rúbrica son usadas solo para fundamentar la calificación
 Rúbrica son usadas solo por los docentes para clarificar sus criterios, sin mostrarlas o compartirlas
 Rúbrica son vistas por el alumnado como un medio para sustituir o reducir su tarea docente
 Rúbrica supone para el profesorado ceder su poder
 Rúbrica va más allá de la calificación numérica
 Rúbrica webquest
 Rúbrica. Coevaluación es más rica, más honesta, más justa
 Rúbrica. El profesorado no encuentra dificultades para explicarles a los alumnos las rúbricas, parece que el alumnado no encuentra problemas para entenderla cuando se la presentan
 Rúbrica. No hay aceptación de la rúbrica por parte del alumnado porque supone más esfuerzo y trabajo
 Rúbrica: dificultad para establecer los criterios de evaluación para la rúbrica por no saber qué quieren evaluar
 Rúbrica: El alumnado es más consciente de sus errores y la retroalimentación que reciben hace que el número de quejas disminuyan. Se conforman con la información que arroja la rúbrica
 Rúbrica: el número de criterios depende del dominio o atributo a evaluar
 Rúbrica: El profesorado no duda de su funcionalidad o utilidad

Rúbrica: evalúa potencialidades y debilidades
 Rúbrica: evalúa solo productos de los alumnos
 Rúbrica: evalúa competencias
 Rúbrica: evalúa propósitos reales de desempeño
 Rúbrica: explicita el conocimiento e indica lo que se requiere en el alumnado
 Rúbrica: favorece autogestión y autorregulación del aprendizaje
 Rúbrica: hay profesores que solo implementan sus rúbricas pero no las utilizan para retroalimentar
 Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar
 Rúbrica: instrumento de innovación
 Rúbrica: instrumento desconocido
 Rúbrica: la evaluación final no es decisoria
 Rúbrica: la información extraída de la rúbrica debe servir para retroalimentar, sino pierde su funcionalidad
 Rúbrica: Los criterios técnicos son más fáciles de evaluar
 Rúbrica: los profesores no saben distinguir entre los niveles de desempeño
 Rúbrica: más criterios ayuda a delimitar mejor la evaluación
 Rúbrica: no hay reconocimiento institucional, no son aceptadas porque no aportan una calificación
 Rúbrica: no necesita tanta presencialidad del docente.
 Rúbrica: no se le da a conocer los criterios de evaluación al alumnado, ni los niveles de desempeño
 Rúbrica: orienta, acompaña al alumnado en su proceso
 Rúbrica: requiere buen uso, buen diseño e implementación
 Rúbricas aportan autonomía al alumnado
 Rúbricas aportan juicios de valor a la evaluación docente
 Rúbricas de internet deben pasar por un proceso de ajuste y adaptación a las características del contexto del aula
 Rúbricas de portafolio
 Rúbricas de tránsito (experto): orientadas al desarrollo profesional
 Rúbricas deben contener un apartado donde el profesorado pueda hacer anotaciones para explicar la puntuación dada
 Rúbricas deben ser unos elementos dinámicos, susceptibles de revisión, modificación, transformación y mejora para ajustarse a lo que se pretende evaluar
 Rúbricas difíciles de diseñar
 Rúbricas diseñadas por el profesorado permite una mejor comprensión de su sentido y alcance
 Rúbricas diseñadas por otros profesores o profesionales
 Rúbricas diseñadas por otros profesores pueden no contener todos los elementos de una competencia, desvirtuándose los objetivos pretendidos con el alumnado
 Rúbricas es un medio donde convergen distintas disciplinas con un objetivo común
 Rúbricas evalúan sobre todo habilidades
 Rúbricas iniciales (novato): orientada a sentar los conocimientos teóricos
 Rúbricas no se consensuan con el alumno
 Rúbricas no se diseñan en trabajo colaborativo docente
 Rúbricas permite al docente ser más consciente del proceso de evaluación
 Rúbricas permiten sistematizar la evaluación
 Rúbricas poco utilizadas
 Rúbricas prediseñadas por otros profesores provoca malas interpretación del docente que evalúa cuando las tiene que aplicar
 Rúbricas pueden evaluar capacidades más subjetivas o abstractas
 Rúbricas que evalúan las aportaciones individuales dentro de un equipo
 Rúbricas se comparten entre los docentes con materias afines
 Rúbricas se deben negociar y ajustar (con el alumno) a las características del tipo de aprendizaje
 Rúbricas se sitúan en la enseñanza situada y auténtica
 Rúbricas sin ponderar no clarifican la evaluación al alumnado y se vuelven estáticas, inflexibles....
 Rúbricas sirve al alumnado para autoevaluarse
 Rúbricas sirven al profesor para fundamentar su evaluación

Rúbricas son consideradas guías que orientan la evaluación y permite establecer una concordancia entre los criterios de evaluación y los resultados alcanzados

Rúbricas son más amigables (comprensivas)

Rúbricas son más visuales

Rúbricas son un instrumento vivo porque se van adaptando a los distintos momentos de aprendizaje

Rúbricas son usadas solo para calificar

Rúbricas son valoradas de la misma manera que otros instrumentos de evaluación

Rúbricas vs lista de cotejos

Rúbricas: antes de implementarlas hay que detenerse en su diseño

Rúbricas: aportan más certeza del desempeño alcanzado del alumnado

Rúbricas: aportan precisión a la evaluación

Rúbricas: comienzan a considerarse para la evaluación

Rúbricas: intercambiarlas permite detectar errores en su diseño y mejorarlas

Rúbricas: No sirven para calificar (dar una nota)

Rúbricas: Se consensuan los criterios, pero no la ponderación

Salario condicionada por el sistema de productividad de la UNAM

Se busca la enseñanza de un aprendizaje no reproductivo, sino transformador y significativo

Se consensuan los criterios evaluación

Se consensuan, pero no se diseñan conjuntamente con el alumnado

Se debe hacer una selección de CC. Genéricas porque no todas las titulaciones deben trabajar las mismas

Se diseñan rúbricas para compartir y transferir a otras titulaciones

Se empieza a establecer más explícitamente el trabajo de las habilidades, e incluso de las actitudes que no se contemplaba en los planes de estudio

Se empieza a explicitar la enseñanza y evaluación de las actitudes de manera explícita, pero no hay una propuesta de cómo abordarlas en el aula

Se evalúa de forma grupal (trabajos colaborativos) como medida para poder abarcar la evaluación de grupos grandes

Se evalúa el componente actitudinal de la competencia

Se evalúa la innovación más como actitud que como una competencia

Se evalúa las CC. Genéricas y tiene un peso en la evaluación

Se evalúan menos las CC. Genéricas

Se evalúan sin tener claro los criterios de evaluación

Se explicita la evaluación de conceptos más abstractos (originalidad,...)

Se han establecido modelos pedagógicos en contra de la asimilación de contenidos (escuela activa, teoría de objetivos, constructivismo, flexible y competencias), pero no ha habido cambios en la forma de evaluación

Se implementa el enfoque de competencias sin revisar las condiciones del contexto y la viabilidad

Se instauro el sistema de evaluación antes que un modelo pedagógico

Se obvian conocimientos que se consideran asimilados por el alumnado

Se preparan materiales para la diversidad de situaciones de aprendizaje vivencial

Se realizan evaluaciones continuas para revisar los progresos de los alumnos

Se revisa que el profesorado tome en cuenta los criterios de evaluación de la rúbrica comprobando mediante la retroalimentación del profesorado que ha tenido en cuenta esos criterios y no otros

Se sigue privilegiando la exposición magistral

Se sigue privilegiando el conocimiento de los conceptos

Se trabaja por competencias por una cuestión de moda

Se trata de capacitar al docente en las innovaciones

Si el profesorado no comprende los nuevos enfoques pedagógicos seguirá actuando de manera tradicional y empírica

Si las rúbricas son diseñadas por experto (en evaluación, pedagogía...) y no por los propios profesores, pueden no responder a las necesidades de formación del alumnado.

Si quieres cambiar la evaluación tienes que cambiar la enseñanza

Sin propósito de cambio real

Situación desigual de la incorporación de las competencias en la enseñanza básica, media y superior.

Talleres de capacitación del profesorado. Rúbricas como recurso para la capacitación docente
 Talleres para el desarrollo del modelo educativo basado en competencias
 Tener contextos profesionales delimitados favorece el trabajo por competencias de desempeño profesional
 Tiene más trabajo y dificultad evaluar exámenes de desarrollo que usar rúbricas durante todo el año.
 Tipos de profesionales/alumnos
 Tipos de rúbricas
 Titulaciones implicadas en el proyecto
 Trabajar competencias implica organizar grupos de trabajo colaborativo
 Trabajar de forma colaborativa podría promoverse a través de reconocimientos
 Trabajar por competencias favorece la autoestima y la confianza
 Trabajar por competencias implica delegar en el alumnado
 Trabajar por competencias implica delegar en otros profesores, colaborar con ellos y consensuar criterios
 Trabajar por competencias supone un cambio en la concepción de la enseñanza
 Trabajo colaborativo
 Transfieren lo aprendido a otras esferas de su vida (personal, laboral...)
 Transparencia en la evaluación. Se muestra al alumnado los mínimos contenidos que van a ser calificados
 Tratamiento de la realidad social educativa
 Una rúbrica genérica que evalúa varias actividades puede no abarcar todos los elementos a considerar
 Una calificación global de todas las asignaturas ayuda al alumnado a dar sentido a su aprendizaje y conocer cómo se relaciona el conocimiento
 Una retroalimentación muy amplia no da oportunidad al alumnado de reelaborar nada porque ya le ha informado de todo lo que tenía que hacer y cómo
 Una rúbrica no recoge todas las implicaciones de la evaluación (lo que sabemos, cómo lo expresamos, cómo nos coordinamos)
 Usan rúbricas por obligación del departamento
 Uso de plataforma para la evaluación competencial
 Uso de rúbrica viene por cambio en la concepción de la evaluación
 Uso de rúbricas más globales o analíticas en función de las situaciones de aprendizaje
 Uso del modelo tradicional por objetivos
 Utilidad de los instrumentos de evaluación simple
 Validación de rúbrica por expertos
 Validación de rúbricas por los alumnos al final de proceso evaluador (claridad, utilidad, permite la autoevaluación, mejora el aprendizaje...)
 Validación del diseño (si comunica lo que se desea comunicar)
 Validación del modelo de competencias mediante expertos
 Validación interjueces
 Validación intrajueces
 Validación mediante la revisión de modelos ¿qué hacen los expertos?
 Validación revisando la literatura
 Validar las rúbricas con fines de investigación pero no docentes
 Ventaja del uso de la rúbrica. Para el alumnado supone una alternativa a la evaluación tradicional con el examen
 Ventajas del uso de rúbrica
 Ventajas del uso de rúbrica: permite al docente no tener el trabajo de evaluación acumulado al final de curso

ANEXO IV. Co-ocurrencias de las entrevistas

Códigos co-ocurrentes

UH: Entrevistas de México V.2
File: [C:\Users\Leticia\Documents\Scientific Software\ATLASi\TextBank\Entrevistas de México V.2.hpr7]
Edited by: Super
Date/Time: 2017-01-24 14:04:20

Codes: 994

¿por qué es importante trabajar de forma colaborativa las competencias? {2-0} [2]
El trabajo colaborativo de los docentes ayuda y favorece a que el alumnado desarrolle las competencias {5-0} [1]
10:20 es ver exactamente qué es lo q.. (13:13):
Necesidad de trabajar de forma transdisciplinar {4-0} [1]
10:20 es ver exactamente qué es lo q.. (13:13):

¿Qué motiva los cambios? Política, intereses, tendencias invadoras {9-0} [13]
Condiciones socioeconómicas {10-0} [1]
13:107 cuestión de intereses político.. (225:225):
El cambio político no favorece la incorporación del enfoque por competencias {6-0} [1]
8:23 es que hay una imposición del .. (25:25):
El problema de la enseñanza es la concepción de la cultura educativa {19-0} [1]
3:54 hay mucha resistencia a la inn.. (59:59):
Hay cambios en la evaluación cuando es a nivel institucional. {10-0} [2]
8:67 son las respuestas a las condi.. (113:113):
8:69 esas son las respuestas a las .. (113:113):
Innovar implica predisposición y voluntad por cambiar {23-0} [1]
3:54 hay mucha resistencia a la inn.. (59:59):
Las modas, nuevas tendencias desvirtúan el sentido de progreso {2-0} [1]
3:56 además no llegan modas, esa es.. (59:59):
Los cambios se sustentan bajo los intereses políticos de los gobernantes {3-0} [2]
8:71 predomina el aspecto político .. (125:125):
13:107 cuestión de intereses político.. (225:225):
Organización vertical de la universidad {4-0} [1]
3:54 hay mucha resistencia a la inn.. (59:59):
Profesorado convencido de sus prácticas tradicionales {9-0} [1]
3:56 además no llegan modas, esa es.. (59:59):
Rechazo del trabajo por competencias por cuestiones políticas {9-0} [3]
7:32 influye mucho en las políticas.. (62:62):
8:23 es que hay una imposición del .. (25:25):
8:71 predomina el aspecto político .. (125:125):
Resistencia: Desconocimiento sobre cómo incorporar el trabajo por competencias {25-0} [1]
7:33 hablan de él porque saben que .. (66:66):
Se trabaja por competencias por una cuestión de moda {2-0} [1]
7:33 hablan de él porque saben que .. (66:66):
Sin propósito de cambio real {12-0} [1]
7:33 hablan de él porque saben que .. (66:66):

A veces las competencias que se desarrollan en las materias no contribuyen al desarrollo del perfil de egreso. No están bien representadas {2-0} [1]
Resistencia: Desconocimiento sobre cómo incorporar el trabajo por competencias {25-0} [1]
20:22 haz de cuenta que yo tengo tra.. (51:51):

Abuso de la teorización y la conceptualización desde la enseñanza tradicional {5-0} [11]

Concepción de la enseñanza (innovación) {10-0} [1]
 16:10 docentes debemos dar un giro c.. (19:19):
 Dificultad para cambiar la concepción del binomio examen-trabajo. Sigue siendo el único indicador de aprendizaje para el profesorado {10-0} [1]
 21:29 y lo que encuentras es que pro.. (39:39):
 El examen sigue siendo el instrumento de evaluación más usado en la universidad {13-0} [1]
 21:29 y lo que encuentras es que pro.. (39:39):
 El problema de la enseñanza es la concepción de la cultura educativa {19-0} [1]
 16:10 docentes debemos dar un giro c.. (19:19):
 En el enfoque por competencias, la evaluación aun se centra en el dominio de los conceptos, la teoría,... {4-0} [1]
 12:65 Tenían que ver con estas compe.. (83:83):
 Instrumentos de evaluación tradicional (examen opción múltiple, lista de control, lista de ejercicios, exámenes departamentales...) {26-0} [1]
 21:29 y lo que encuentras es que pro.. (39:39):
 Intencionalidad de pasar de un modelo de evaluación tradicional a otro centrado en el aprendizaje del alumnado {28-0} [1]
 16:10 docentes debemos dar un giro c.. (19:19):
 La enseñanza aún se centra solo en aspectos cognitivos o incluso en lo puramente disciplinar, sin existir un formación integral y mucho menos competencial {11-0} [1]
 16:10 docentes debemos dar un giro c.. (19:19):
 La enseñanza se centra en entrenamientos para contestar a un examen memorístico {9-0} [1]
 21:29 y lo que encuentras es que pro.. (39:39):
 La evaluación se deja bajo la responsabilidad del docente sin marcar pautas o procedimientos para su desarrollo {2-0} [1]
 13:110 lo deja tan abierto entonces s.. (229:229):
 Profesorado convencido de sus prácticas tradicionales {9-0} [1]
 21:29 y lo que encuentras es que pro.. (39:39):

Aceptación del alumnado en las innovaciones que se introducen para clarificar la evaluación {8-0} [22]
 Aprendizaje complejo requiere asimilar progresivamente las tareas {11-0} [1]
 19:74 Yo creo que sí, vamos a mover.. (143:143):
 El cambio en la manera de enseñar conlleva un cambio en la manera de evaluar {6-0} [1]
 19:74 Yo creo que sí, vamos a mover.. (143:143):
 El enfoque por competencia ha provocado un proceso de reflexión en el profesorado sobre sus planteamientos y su intervención en el aula {15-0} [2]
 19:66 Yo creo que sí, yo lo sentí, y.. (125:125):
 19:67 entonces tratamos de presentár.. (125:125):
 El enfoque por competencias implica que el profesorado debe innovar para hacer que el alumnado encuentre sentido a lo que aprende {6-0} [1]
 19:110 Lo que sí hemos platicado es -- (227:227):
 El enfoque por competencias promueve la enseñanza de un aprendizaje más claro y explícito para el alumno {15-0} [2]
 19:66 Yo creo que sí, yo lo sentí, y.. (125:125):
 19:67 entonces tratamos de presentár.. (125:125):
 El enfoque por competencias requiere comunicación entre alumno-alumno, profesor-alumno y profesor-profesor {5-0} [2]
 19:66 Yo creo que sí, yo lo sentí, y.. (125:125):
 19:67 entonces tratamos de presentár.. (125:125):
 El enfoque por competencias requiere planificación de la intervención docente en el aula {12-0} [2]
 19:66 Yo creo que sí, yo lo sentí, y.. (125:125):
 19:67 entonces tratamos de presentár.. (125:125):
 El problema de la enseñanza es la concepción de la cultura educativa {19-0} [1]
 19:74 Yo creo que sí, vamos a mover.. (143:143):
 El profesorado es consciente que debe ser más explícito en sus evaluaciones {15-0} [2]
 19:66 Yo creo que sí, yo lo sentí, y.. (125:125):
 19:67 entonces tratamos de presentár.. (125:125):
 En el enfoque por competencias, el alumnado se siente motivado por conocer qué nivel de desempeño alcanza y qué le falta por desarrollar o mejorar {8-0} [1]
 19:110 Lo que sí hemos platicado es -- (227:227):
 En la evaluación por competencias, se explica al inicio del curso las competencias a alcanzar en cada módulo {8-0} [1]

19:66 Yo creo que sí, yo lo sentí, y.. (125:125):
 Es difícil crear criterios de evaluación con un enfoque competencial por la tradición del modelo tradicional de objetivos {4-0} [1]
 19:98 Aja, porque es distinto a lo q.. (191:191):
 Evaluación vertical, unidireccional {5-0} [1]
 19:74 Yo creo que sí, vamos a movern.. (143:143):
 Genera procesos metacognitivos: Autorregulación y conciencia de comportamiento experto {20-0} [1]
 19:74 Yo creo que sí, vamos a movern.. (143:143):
 Hacer explícita la evaluación de competencia permite ser más consciente al alumnado y al profesorado de las competencias a desarrollar {12-0} [1]
 19:66 Yo creo que sí, yo lo sentí, y.. (125:125):
 Hay aceptación entre el alumnado en el uso de rúbrica {10-0} [4]
 7:87 Pues bueno, te digo que es la .. (158:160):
 19:110 Lo que sí hemos platicado es ... (227:227):
 20:54 Yo creo que si es muy bien ace.. (107:107):
 21:77 No, a los alumnos les encanta.. (117:117):
 Hay aceptación entre el profesorado en el uso de rúbrica {11-0} [1]
 19:110 Lo que sí hemos platicado es ... (227:227):
 Innovar implica predisposición y voluntad por cambiar {23-0} [2]
 10:139 bueno de los chicos, de estos .. (257:257):
 19:98 Aja, porque es distinto a lo q.. (191:191):
 innovar significa no replicar modelos tradicionalistas que después podrían reproducir los alumnos {3-0} [1]
 19:66 Yo creo que sí, yo lo sentí, y.. (125:125):
 Intencionalidad de pasar de un modelo de evaluación tradicional a otro centrado en el aprendizaje del alumnado {28-0} [4]
 7:87 Pues bueno, te digo que es la .. (158:160):
 19:74 Yo creo que sí, vamos a movern.. (143:143):
 19:98 Aja, porque es distinto a lo q.. (191:191):
 21:77 No, a los alumnos les encanta.. (117:117):
 Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la evaluación {26-0} [1]
 19:74 Yo creo que sí, vamos a movern.. (143:143):
 Trabajar por competencias implica delegar en el alumnado {6-0} [1]
 19:74 Yo creo que sí, vamos a movern.. (143:143):

Actividades competenciales {5-0} [10]

Actividades fuera del aula, con un carácter más vivencial {13-0} [2]
 11:5 situadas, entonces pueden trab.. (7:7):
 11:6 entonces pueden trabajar una u.. (7:7):
 Aprendizaje complejo requiere asimilar progresivamente las tareas {11-0} [1]
 2:54 Cuando hacemos, a ver ya defin.. (85:85):
 Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [1]
 2:54 Cuando hacemos, a ver ya defin.. (85:85):
 Genera procesos metacognitivos: Autorregulación y conciencia de comportamiento experto {20-0} [1]
 2:54 Cuando hacemos, a ver ya defin.. (85:85):
 Importancia de la diversidad de actividades {8-0} [1]
 11:6 entonces pueden trabajar una u.. (7:7):
 Instrumento de evaluación: Lecturas de comprensión junto con cuestionario {3-0} [2]
 5:42 lectura de comprensión con un .. (112:112):
 5:43 producción escrita, la producc.. (112:112):
 Instrumento de evaluación: socio-drama (situaciones de simulación) {3-0} [1]
 5:41 Bueno, mira, en relación un po.. (107:107):
 Práctica profesional implica reflexión del proceso {8-0} [1]
 2:54 Cuando hacemos, a ver ya defin.. (85:85):
 Productos de los alumnos {8-0} [1]
 5:43 producción escrita, la producc.. (112:112):
 Rúbrica: evalúa solo productos de los alumnos {14-0} [1]
 5:43 producción escrita, la producc.. (112:112):

Actividades fuera del aula al final recaen en un trabajo escrito {4-0} [4]

Actividades fuera del aula, con un carácter más vivencial {13-0} [1]
 13:94 : Queda relegado y va a depend.. (189:189):

En el enfoque por competencias la evaluación de proyectos simulados consiste en verificar que han adquirido el conocimiento suficiente para poder aplicarlos al desarrollo del proyecto {5-0} [2]

21:40 observación, mando a los alumn.. (55:55):

21:41 ahí sí trabajamos proyecto, ha.. (55:55):

Importancia de una actitud creativa y estratégica del docente para el diseño de actividades, formas de evaluación, etc. {14-0} [1]

13:94 : Queda relegado y va a depend.. (189:189):

Instrumento de evaluación: producciones escritas {4-0} [1]

13:94 : Queda relegado y va a depend.. (189:189):

Actividades fuera del aula, con un carácter más vivencial {13-0} [31]

Actividades competenciales {5-0} [2]

11:5 situadas, entonces pueden trab.. (7:7):

11:6 entonces pueden trabajar una u.. (7:7):

Actividades fuera del aula al final recaen en un trabajo escrito {4-0} [1]

13:94 : Queda relegado y va a depend.. (189:189):

Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [2]

11:96 El aprendizaje es en hospitale.. (193:193):

18:22 Un enfermo con el cuál lo únic.. (51:51):

Concepción de la evaluación auténtica {7-0} [1]

18:22 Un enfermo con el cuál lo únic.. (51:51):

Debe existir un cambio de mentalidad para promoverse una evaluación basada en la aplicación práctica de los conocimientos {11-0} [1]

10:88 porque sí tengo materias en do.. (125:125):

Diseño de actividades para aplicar los conocimientos a situaciones reales {20-0} [2]

10:85 Exactamente, entonces eso norm.. (121:121):

10:88 porque sí tengo materias en do.. (125:125):

Docencia teórica sin aplicabilidad de los contenidos, hace el aprendizaje disfuncional {7-0} [1]

10:85 Exactamente, entonces eso norm.. (121:121):

El aprendizaje auténtico requiere aprender en contextos reales, ni simulados ni cercanos a la realidad {5-0} [1]

18:22 Un enfermo con el cuál lo únic.. (51:51):

El enfoque por competencia requiere aprender en contextos situacionales reales profesiones (hospital, empresa) para desarrollar las competencias {12-0} [2]

11:96 El aprendizaje es en hospitale.. (193:193):

18:22 Un enfermo con el cuál lo únic.. (51:51):

El enfoque por competencias adquiere sentido y significado cuando se adquieren conocimientos prácticos susceptibles de ser aplicados a un contexto {26-0} [2]

11:96 El aprendizaje es en hospitale.. (193:193):

15:51 ste sí fue este semestre y com.. (62:62):

El enfoque por competencias adquiere significado cuando se conecta con el mundo laboral {7-0} [1]

11:96 El aprendizaje es en hospitale.. (193:193):

El enfoque por competencias el alumnado debe encontrar una conexión entre lo que aprende dentro del aula y la realidad del mundo para encontrar sentido a lo que aprende y se genere conocimiento {9-0} [1]

15:51 ste sí fue este semestre y com.. (62:62):

El modelo modular perseguía la resolución de problemas reales en sus contextos de {1-0} [1]

18:19 entonces iban con esas familia.. (37:37):

El profesorado debe implicar al alumnado en su propio proceso de aprendizaje para que pueda encontrarle sentido a su aprendizaje {5-0} [1]

15:51 ste sí fue este semestre y com.. (62:62):

El profesorado no diseña actividades en el aula que logren aprendizajes situados o vivenciales {5-0} [1]

18:19 entonces iban con esas familia.. (37:37):

En el enfoque por competencia no se diseñan actividades de campo {2-0} [2]

12:71 ¿Y trabajos de campo hacen? No.. (96:97):

21:35 Las actividades de campo se ha.. (47:47):

En el enfoque por competencias la evaluación de proyectos simulados consiste en verificar que han adquirido el conocimiento suficiente para poder aplicarlos al desarrollo del proyecto {5-0} [1]

10:88 porque sí tengo materias en do.. (125:125):

En el enfoque por competencias lo importante es que los alumnos apliquen los conocimientos teóricos {7-0} [1]

10:85 Exactamente, entonces eso norm.. (121:121):

Importancia de hacer el aprendizaje más interesante, lúdico, intuitivo... {3-0} [1]

18:59 era la estrategia didáctica, (127:127):

Importancia de la diversidad de actividades {8-0} [3]

10:63 a actividad fuera del salón de.. (79:79):

11:5 situadas, entonces pueden trab.. (7:7):
 11:6 entonces pueden trabajar una u.. (7:7):
 Importancia de una actitud creativa y estratégica del docente para el diseño de actividades, formas de evaluación, etc. {14-0} [2]
 13:94 : Queda relegado y va a depend.. (189:189):
 18:59 era la estrategia didáctica, (127:127):
 Instrumento de evaluación: comic {1-0} [1]
 15:51 ste sí fue este semestre y com.. (62:62):
 Instrumento de evaluación: Grabaciones/autograbaciones {9-0} [1]
 15:51 ste sí fue este semestre y com.. (62:62):
 Instrumento de evaluación: producciones escritas {4-0} [1]
 13:94 : Queda relegado y va a depend.. (189:189):
 La docencia debe mantener un equilibrio entre la clase magistral y la aplicación de los conocimientos adquiridos a contextos reales profesionales {2-0} [1]
 18:25 entonces a mi lo que me ayudó .. (55:55):
 Las rúbricas se utilizan para evaluar actividades prácticas relacionadas con el enfoque de competencias {2-0} [1]
 21:35 Las actividades de campo se ha.. (47:47):
 Necesidad de capacitación docente (metodologías, estrategias, guías de desarrollo, etc.) {20-0} [1]
 18:59 era la estrategia didáctica, (127:127):
 No hay aprendizaje práctico porque profesores preocupados por terminar los temarios densos de contenidos {4-0} [1]
 18:22 Un enfermo con el cuál lo únic.. (51:51):
 Prácticas innvadoras vs prácticas clásicas {7-0} [1]
 12:71 ¿Y trabajos de campo hacen? No.. (96:97):
 Se busca la enseñanza de un aprendizaje no reproductivo, sino transformador y significativo {13-0} [1]
 18:22 Un enfermo con el cuál lo únic.. (51:51):
 Se preparan materiales para la diversidad de situaciones de aprendizaje vivencial {13-0} [2]
 18:25 entonces a mi lo que me ayudó .. (55:55):
 18:59 era la estrategia didáctica, (127:127):

actividades hace consciente al alumnado de los aprendizajes que está adquiriendo {2-0} [1]
 En el enfoque por competencia el alumnado se siente más consciente de la adquisición de su aprendizaje {5-0} [1]
 11:34 pero muy dinámico y muy de com.. (63:63):

Adaptación del docente a las necesidades contextuales (alumnado, estilos de aprendizaje, etc.) {7-0} [17]
 Competencias. Considerar variedad de estilos de aprendizaje {2-0} [2]
 1:57 tu acción como profesional es .. (24:24):
 2:32 nsisto en ese cambio de paradi.. (43:43):
 Concepción de la enseñanza (innovación) {10-0} [1]
 2:32 nsisto en ese cambio de paradi.. (43:43):
 Conocer el paradigma evaluativo no cambia por si sola las prácticas docentes {4-0} [1]
 2:32 nsisto en ese cambio de paradi.. (43:43):
 El enfoque por competencias requiere que el docente esté continuamente haciendo adaptaciones y ajustes sobre su práctica docente {14-0} [2]
 20:84 muchas de las rúbricas que uti.. (157:157):
 22:36 masivamente individualizada, p.. (58:58):
 El enfoque por competencias promueve la enseñanza de un aprendizaje más claro y explícito para el alumno {15-0} [1]
 10:91 De ansiedad, totalmente y mi j.. (137:137):
 Enfoque por competencias genera ansiedad {3-0} [1]
 10:91 De ansiedad, totalmente y mi j.. (137:137):
 Evaluación estandarizada vs contextualizada {27-0} [2]
 1:57 tu acción como profesional es .. (24:24):
 2:32 nsisto en ese cambio de paradi.. (43:43):
 Evaluación individualizada {5-0} [1]
 22:36 masivamente individualizada, p.. (58:58):
 Intencionalidad de pasar de un modelo de evaluación tradicional a otro centrado en el aprendizaje del alumnado {28-0} [1]
 2:32 nsisto en ese cambio de paradi.. (43:43):
 Las rúbricas se validan aplicándolas en situaciones distintas y haciéndoles ajustes {8-0} [1]
 20:84 muchas de las rúbricas que uti.. (157:157):

Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la evaluación {26-0} [1]
 10:91 De ansiedad, totalmente y mi j.. (137:137):
 Necesidad de explicitar lo que se busca del alumnado de manera consciente {12-0} [1]
 10:91 De ansiedad, totalmente y mi j.. (137:137):
 Reconocimiento del juicio del experto: evalúa grados {8-0} [1]
 1:57 tu acción como profesional es .. (24:24):
 Resistencia: Desconocimiento sobre cómo incorporar el trabajo por competencias {25-0} [1]
 2:32 nsisto en ese cambio de paradi.. (43:43):
 Rúbricas de internet deben pasar por un proceso de ajuste y adaptación a las características del contexto del aula {9-0} [1]
 20:84 muchas de las rúbricas que uti.. (157:157):
 Rúbricas deben ser un elemento dinámico, susceptible de revisión, modificación, transformación y mejora para ajustarse a lo que se pretende evaluar {16-0} [1]
 20:84 muchas de las rúbricas que uti.. (157:157):
 Trabajar por competencias supone un cambio en la concepción de la enseñanza {29-0} [1]
 2:32 nsisto en ese cambio de paradi.. (43:43):

Adaptación los cambios: novato vs experto {6-0} [18]
 Aprendizaje complejo requiere asimilar progresivamente las tareas {11-0} [2]
 1:68 la educación no puede fácilmente.. (32:32):
 1:70 sí podemos tener rúbricas para.. (32:32):
 Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [3]
 1:31 casos tomados de la vida real .. (12:12):
 1:32 los americanos utilizan casos .. (12:12):
 1:68 la educación no puede fácilmente.. (32:32):
 Autoevaluación requiere nivel experto {4-0} [1]
 1:61 autoevaluación, a lo mejor yo .. (26:26):
 Características de la Ev. CC {4-0} [1]
 1:31 casos tomados de la vida real .. (12:12):
 Competencias confrontan la evolución del conocimiento {7-0} [3]
 1:31 casos tomados de la vida real .. (12:12):
 1:32 los americanos utilizan casos .. (12:12):
 1:70 sí podemos tener rúbricas para.. (32:32):
 Competencias: precisar vs continuum {13-0} [1]
 1:70 sí podemos tener rúbricas para.. (32:32):
 Dificultad para ubicar etapa de desarrollo {5-0} [1]
 1:61 autoevaluación, a lo mejor yo .. (26:26):
 Diseño de rúbricas que progresen de lo simple (inicio) a lo complejo (final) {8-0} [2]
 1:70 sí podemos tener rúbricas para.. (32:32):
 4:12 Lo que pasa es que yo creo que.. (24:24):
 Importancia de las modalidades de evaluación: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación {30-0} [1]
 1:61 autoevaluación, a lo mejor yo .. (26:26):
 Instrumentos de evaluación tradicional (examen opción múltiple, lista de control, lista de ejercicios, exámenes departamentales...) {26-0} [1]
 1:31 casos tomados de la vida real .. (12:12):
 Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [1]
 1:31 casos tomados de la vida real .. (12:12):
 proceso metodológico {3-0} [1]
 1:68 la educación no puede fácilmente.. (32:32):
 Reconocimiento del juicio del experto: evalúa grados {8-0} [1]
 1:61 autoevaluación, a lo mejor yo .. (26:26):
 Rúbrica contempla indicadores de cada variable {8-0} [1]
 1:70 sí podemos tener rúbricas para.. (32:32):
 Rúbricas de tránsito (experto): orientadas al desarrollo profesional {1-0} [1]
 4:12 Lo que pasa es que yo creo que.. (24:24):
 Rúbricas iniciales (novato): orientada a sentar los conocimientos teóricos {1-0} [1]
 4:12 Lo que pasa es que yo creo que.. (24:24):
 Tipos de rúbricas {2-0} [1]
 4:12 Lo que pasa es que yo creo que.. (24:24):
 Ventajas del uso de rúbrica {10-0} [1]
 1:70 sí podemos tener rúbricas para.. (32:32):

Al alumno no les preocupa la capacitación del docente, las estrategias de enseñanza, la actualización, la puntualidad, el plan de estudio {1-0} [1]

El profesorado no sabe lo que preocupa al alumnado {2-0} [1]
3:33 l plan de estudios, creíamos q.. (33:33):

Algunas materias tienen tanta tradición que las innovaciones no son bien vistas ni por el profesorado ni el alumnado {1-0} [0]

Alumnos piensan que la evaluación es tarea del profesor y esperan que tengan ellos el control {1-0} [1]

Rúbrica son vistas por el alumnado como un medio para sustituir o reducir su tarea docente {1-0} [1]
4:38 bueno ¿y tú qué vas a hacer? S.. (87:87):

Aprendizaje científico/positivista {4-0} [8]

Aprendizaje por temas, no asegura la integración del conocimiento {8-0} [1]

2:19 tenemos profesores que me dice.. (19:19):

En el enfoque por competencias, la evaluación aun se centra en el dominio de los conceptos, la teoría,... {4-0} [1]

13:106 tradicional positivista de la .. (225:225):

Evaluación calificadora vs formativa {27-0} [1]

2:19 tenemos profesores que me dice.. (19:19):

Evaluación estandarizada vs contextualizada {27-0} [1]

2:19 tenemos profesores que me dice.. (19:19):

Evaluación homogeneizadora {1-0} [1]

2:19 tenemos profesores que me dice.. (19:19):

Evaluación tiene tintes de competencia {2-0} [1]

2:19 tenemos profesores que me dice.. (19:19):

Instrumentos de evaluación tradicional (examen opción múltiple, lista de control, lista de ejercicios, exámenes departamentales...) {26-0} [2]

2:18 tenemos profesores que me dice.. (19:19):

2:19 tenemos profesores que me dice.. (19:19):

Se sigue privilegiando el conocimiento de los conceptos {5-0} [1]

13:106 tradicional positivista de la .. (225:225):

Aprendizaje complejo requiere asimilar progresivamente las tareas {11-0} [34]

Aceptación del alumnado en las innovaciones que se introducen para clarificar la evaluación {8-0} [1]

19:74 Yo creo que sí, vamos a mover.. (143:143):

Actividades competenciales {5-0} [1]

2:54 Cuando hacemos, a ver ya defin.. (85:85):

Adaptación los cambios: novato vs experto {6-0} [2]

1:68 la educación no puede fácilmen.. (32:32):

1:70 sí podemos tener rúbricas para.. (32:32):

Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [3]

1:68 la educación no puede fácilmen.. (32:32):

2:54 Cuando hacemos, a ver ya defin.. (85:85):

3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):

Competencia cuidado del medioambiente {1-0} [1]

3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):

Competencia no se adquiere en un punto concreto del tiempo {6-0} [3]

3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):

3:27 no nos da mucho margen de mani.. (33:33):

20:50 Que sea progresivo, exactament.. (91:91):

Competencias confrontan la evolución del conocimiento {7-0} [2]

1:70 sí podemos tener rúbricas para.. (32:32):

1:87 el trabajo en equipo que a lo .. (56:56):

Competencias: precisar vs continuum {13-0} [3]

1:70 sí podemos tener rúbricas para.. (32:32):

1:87 el trabajo en equipo que a lo .. (56:56):

20:50 Que sea progresivo, exactament.. (91:91):

Dificultad para incorporar el enfoque de competencias {27-0} [2]
 3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):
 3:27 no nos da mucho margen de mani.. (33:33):

Dificultad para vincular la evaluación a situaciones de aprendizaje más auténticas {17-0} [2]
 3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):
 3:27 no nos da mucho margen de mani.. (33:33):

Diseño de rúbricas que progresen de lo simple (inicio) a lo complejo (final) {8-0} [2]
 1:70 sí podemos tener rúbricas para.. (32:32):
 20:50 Que sea progresivo, exactament.. (91:91):

El cambio en la manera de enseñar conlleva un cambio en la manera de evaluar {6-0} [1]
 19:74 Yo creo que sí, vamos a movern.. (143:143):

El problema de la enseñanza es la concepción de la cultura educativa {19-0} [1]
 19:74 Yo creo que sí, vamos a movern.. (143:143):

Enfoque por competencias requiere más tiempo para realizar un proceso de seguimiento de su consecución {14-0} [2]
 3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):
 3:27 no nos da mucho margen de mani.. (33:33):

Evaluación vertical, unidireccional {5-0} [1]
 19:74 Yo creo que sí, vamos a movern.. (143:143):

Evaluar con rúbrica es un proceso dinámico y constructivo, no puntual y sujeto a una única calificación {8-0} [1]
 20:50 Que sea progresivo, exactament.. (91:91):

Genera procesos metacognitivos: Autorregulación y conciencia de comportamiento experto {20-0} [2]
 2:54 Cuando hacemos, a ver ya defin.. (85:85):
 19:74 Yo creo que sí, vamos a movern.. (143:143):

Importancia de establecer proyectos más holísticos e integradores para trabajar el enfoque de competencias {16-0} [1]
 3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):

Intencionalidad de pasar de un modelo de evaluación tradicional a otro centrado en el aprendizaje del alumnado {28-0} [1]
 19:74 Yo creo que sí, vamos a movern.. (143:143):

La competencia no se desarrolla en un momento puntual del tiempo, sino que es un proceso que adquisición gradual {7-0} [1]
 20:50 Que sea progresivo, exactament.. (91:91):

La evaluación del desarrollo profesional implica una evaluación INTEGRAL de las CC. Genéricas y Específicas {23-0} [1]
 2:53 una estrategia de llevarlos a .. (81:81):

Las CC. Genéricas se trabajan es tiempos y espacios sobrantes de las disciplinares {3-0} [1]
 3:27 no nos da mucho margen de mani.. (33:33):

Las CC. Géricas deben trabajarse CONTEXTUALIZADAS con las específicas {17-0} [2]
 1:87 el trabajo en equipo que a lo .. (56:56):
 2:53 una estrategia de llevarlos a .. (81:81):

Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la evaluación {26-0} [1]
 19:74 Yo creo que sí, vamos a movern.. (143:143):

Necesidad de establecer un conocimiento básico para ir adquiriendo progresivamente en pensamiento complejo {4-0} [1]
 20:50 Que sea progresivo, exactament.. (91:91):

Necesidad de explicitar lo que se busca del alumnado de manera consciente {12-0} [1]
 2:53 una estrategia de llevarlos a .. (81:81):

Para trabajar por competencias hay que descomponerlas para ir adquiriéndola progresivamente {2-0} [1]
 20:50 Que sea progresivo, exactament.. (91:91):

Práctica profesional implica reflexión del proceso {8-0} [2]
 2:53 una estrategia de llevarlos a .. (81:81):
 2:54 Cuando hacemos, a ver ya defin.. (85:85):

Prácticas innvadoras vs prácticas clásicas {7-0} [1]
 3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):

Proceso de incorporación de las competencias {10-0} [2]
 2:53 una estrategia de llevarlos a .. (81:81):
 3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):

proceso metodológico {3-0} [2]
 1:68 la educación no puede fácilmen.. (32:32):
 2:53 una estrategia de llevarlos a .. (81:81):

Rúbrica contempla indicadores de cada varible {8-0} [1]

1:70 sí podemos tener rúbricas para.. (32:32):
Trabajar por competencias implica delegar en el alumnado {6-0} [1]
19:74 Yo creo que sí, vamos a mover.. (143:143):
Ventajas del uso de rúbrica {10-0} [1]
1:70 sí podemos tener rúbricas para.. (32:32):

Aprendizaje por temas, no asegura la integración del conocimiento {8-0} [18]
Aprendizaje científico/positivista {4-0} [1]
2:19 tenemos profesores que me dice.. (19:19):
Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [1]
15:10 y veíamos la necesidad de ya n.. (10:10):
Competencias vs conocimientos conceptuales, procedimentales, actitudinales {6-0} [2]
9:131 en los dominios sí tuvieron..... (156:156):
13:3 no han cambiado mucho con los .. (7:7):
Competencias vs contenidos prácticos {2-0} [1]
9:131 en los dominios sí tuvieron..... (156:156):
El enfoque por competencias adquiere sentido y significado cuando se adquieren conocimientos prácticos
suceptibles de ser aplicados a un contexto {26-0} [1]
15:10 y veíamos la necesidad de ya n.. (10:10):
El enfoque por competencias el alumnado debe encontrar una conexión entre lo que aprende dentro del aula y la
realidad del mundo para encontrar sentido a lo que aprende y se genere conocimiento {9-0} [1]
15:10 y veíamos la necesidad de ya n.. (10:10):
El profesorado debe tener la capacidad de acercar los conocimientos académico a la realidad de los alumnos
(contextualizar) {7-0} [1]
15:10 y veíamos la necesidad de ya n.. (10:10):
En el modelo clásico de objetivos existe un trabajo de los contenidos conceptuales, procedimentales
actitudinales, pero no aparecen de modo integrado y aplicados a un contexto de aprendizaje {4-0} [1]
13:3 no han cambiado mucho con los .. (7:7):
Evaluación calificador vs formativa {27-0} [1]
2:19 tenemos profesores que me dice.. (19:19):
Evaluación estandarizada vs contextualizada {27-0} [1]
2:19 tenemos profesores que me dice.. (19:19):
Evaluación homogeneizadora {1-0} [1]
2:19 tenemos profesores que me dice.. (19:19):
Evaluación tiene tintes de competencia {2-0} [1]
2:19 tenemos profesores que me dice.. (19:19):
Instrumentos de evaluación tradicional (examen opción múltiple, lista de control, lista de ejercicios, exámenes
departamentales...) {26-0} [2]
2:18 tenemos profesores que me dice.. (19:19):
2:19 tenemos profesores que me dice.. (19:19):
La enseñanza aún se centra solo en aspectos cognitivos o incluso en lo puramente disciplinar, sin existir un
formación integral y mucho menos competencial {11-0} [1]
13:3 no han cambiado mucho con los .. (7:7):
Las CC. no se trabajan de forma integral en todas las asignaturas, sino en aquellas donde la temática es más
cercana a la competencia {6-0} [1]
13:36 Eso fíjate que casi no, como q.. (69:69):
Se preparan materiales para la diversidad de situaciones de aprendizaje vivencial {13-0} [1]
15:10 y veíamos la necesidad de ya n.. (10:10):
Sin propósito de cambio real {12-0} [1]
13:8 No, se sigue enfatizando ya en.. (13:13):
Uso del modelo tradicional por objetivos {2-0} [1]
13:3 no han cambiado mucho con los .. (7:7):

Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [86]
Actividades competenciales {5-0} [1]
2:54 Cuando hacemos, a ver ya defin.. (85:85):
Actividades fuera del aula, con un carácter más vivencial {13-0} [2]
11:96 El aprendizaje es en hospital.. (193:193):
18:22 Un enfermo con el cuál lo únic.. (51:51):
Adaptación los cambios: novato vs experto {6-0} [3]
1:31 casos tomados de la vida real .. (12:12):

1:32 los americanos utilizan casos .. (12:12):
 1:68 la educación no puede fácilmen.. (32:32):
 Aprendizaje complejo requiere asimilar progresivamente las tareas {11-0} [3]
 1:68 la educación no puede fácilmen.. (32:32):
 2:54 Cuando hacemos, a ver ya defin.. (85:85):
 3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):
 Aprendizaje por temas, no asegura la integración del conocimiento {8-0} [1]
 15:10 y veámos la necesidad de ya n.. (10:10):
 Características de la Ev. CC {4-0} [2]
 1:31 casos tomados de la vida real .. (12:12):
 1:32 los americanos utilizan casos .. (12:12):
 Combinar la opinión de experto con las necesidades reales de la población {1-0} [1]
 9:15 ¿Qué es lo más importante y no.. (15:15):
 Competencia 2ª lengua {3-0} [1]
 7:57 creemos que la lectura es otra.. (100:100):
 Competencia cuidado del medioambiente {1-0} [1]
 3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):
 Competencia Ética {7-0} [1]
 7:57 creemos que la lectura es otra.. (100:100):
 Competencia no se adquiere en un punto concreto del tiempo {6-0} [1]
 3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):
 Competencias confrontan la evolución del conocimiento {7-0} [2]
 1:32 los americanos utilizan casos .. (12:12):
 1:53 ¿y eso es lo que tenemos qué e.. (24:24):
 Competencias de razoniento estadístico {1-0} [1]
 7:57 creemos que la lectura es otra.. (100:100):
 Competencias son de orden superior {5-0} [3]
 1:52 Yo creo que no son prácticas y.. (22:22):
 9:68 Sí porque ya lo llevas a la re.. (106:106):
 9:90 a no te quedaste en que el mús.. (106:106):
 Competencias vs actividades {7-0} [1]
 1:56 implica que reflexionas, que l.. (24:24):
 Competencias: precisar vs continuum {13-0} [1]
 7:57 creemos que la lectura es otra.. (100:100):
 Concepción de la enseñanza (innovación) {10-0} [3]
 1:52 Yo creo que no son prácticas y.. (22:22):
 1:53 ¿y eso es lo que tenemos qué e.. (24:24):
 1:54 les enseñas a hacer bien las c.. (22:22):
 Concepción de la evaluación auténtica {7-0} [2]
 7:49 el problema sería lo que llama.. (88:88):
 18:22 Un enfermo con el cuál lo únic.. (51:51):
 Concepción estática de la evaluación {10-0} [1]
 1:52 Yo creo que no son prácticas y.. (22:22):
 Debe existir un cambio de mentalidad para promoverse una evaluación basada en la aplicación práctica de los conocimientos {11-0} [2]
 21:7 más a la práctica y no tanto a.. (15:15):
 21:27 Entonces me parece que ahí es .. (37:37):
 Dificultad para incorporar el enfoque de competencias {27-0} [1]
 3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):
 Dificultad para vincular la evaluación a situaciones de aprendizaje más auténticas {17-0} [2]
 3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):
 7:49 el problema sería lo que llama.. (88:88):
 Diseño de actividades que promueven el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior {5-0} [2]
 9:68 Sí porque ya lo llevas a la re.. (106:106):
 9:90 a no te quedaste en que el mús.. (106:106):
 Diseño de ctividades para aplicar los conocimientos a situaciones reales {20-0} [9]
 9:68 Sí porque ya lo llevas a la re.. (106:106):
 9:90 a no te quedaste en que el mús.. (106:106):
 14:10 sin embargo, estamos tratado e.. (19:19):
 16:44 No y hay una explicación, es p.. (69:69):
 16:45 Que yo entro al aula y estoy a.. (71:71):
 19:34 también en el hecho que tenemo.. (53:53):
 19:55 Sí, acabó siendo una por cada .. (91:91):
 19:94 Es que eso te iba a decir, par.. (184:185):
 22:16 diseño de los materiales educa.. (12:12):

Distintos momentos de la evaluación: inicial, final.... {10-0} [1]
7:57 creemos que la lectura es otra.. (100:100):

Docencia teórica sin aplicabilidad de los contenidos, hace el aprendizaje disfuncional {7-0} [1]
9:68 Sí porque ya lo llevas a la re.. (106:106):

El aprendizaje auténtico requiere aprender en contextos reales, ni simulados ni cercanos a la realidad {5-0} [2]
18:22 Un enfermo con el cuál lo únic.. (51:51):
22:16 diseño de los materiales educa.. (12:12):

El conocimiento es dinámico, cambiante. {3-0} [1]
1:53 ¿y eso es lo que tenemos qué e.. (24:24):

El enfoque por competencia requiere aprender en contextos situacionales reales profesiones (hospital, empresa) para desarrollar las competencias {12-0} [4]
11:96 El aprendizaje es en hospitale.. (193:193):
14:10 sin embargo, estamos tratado e.. (19:19):
18:22 Un enfermo con el cuál lo únic.. (51:51):
19:34 también en el hecho que tenemo.. (53:53):

El enfoque por competencias adquiere sentido y significado cuando se adquieren conocimientos prácticos susceptibles de ser aplicados a un contexto {26-0} [10]
11:96 El aprendizaje es en hospitale.. (193:193):
14:10 sin embargo, estamos tratado e.. (19:19):
15:10 y veíamos la necesidad de ya n.. (10:10):
16:41 Todo va a depender de la funci.. (61:61):
16:44 No y hay una explicación, es p.. (69:69):
16:45 Que yo entro al aula y estoy a.. (71:71):
19:94 Es que eso te iba a decir, par.. (184:185):
21:7 más a la práctica y no tanto a.. (15:15):
21:27 Entonces me parece que ahí es .. (37:37):
22:16 diseño de los materiales educa.. (12:12):

El enfoque por competencias adquiere significado cuando se conecta con el mundo laboral {7-0} [1]
11:96 El aprendizaje es en hospitale.. (193:193):

El enfoque por competencias el alumnado debe encontrar una conexión entre lo que aprende dentro del aula y la realidad del mundo para encontrar sentido a lo que aprende y se genere conocimiento {9-0} [3]
15:10 y veíamos la necesidad de ya n.. (10:10):
16:45 Que yo entro al aula y estoy a.. (71:71):
19:34 también en el hecho que tenemo.. (53:53):

El enfoque por competencias implica que el profesorado debe innovar para hacer que el alumnado encuentre sentido a lo que aprende {6-0} [1]
16:45 Que yo entro al aula y estoy a.. (71:71):

El enfoque por competencias promueve un aprendizaje integral, acorde con las nuevas exigencias y dinámicas del SXXI {5-0} [1]
21:27 Entonces me parece que ahí es .. (37:37):

El profesorado debe implicar al alumnado en su propio proceso de aprendizaje para que pueda encontrarle sentido a su aprendizaje {5-0} [1]
16:41 Todo va a depender de la funci.. (61:61):

El profesorado debe tener la capacidad de acercar los conocimientos académico a la realidad de los alumnos (contextualizar) {7-0} [4]
14:10 sin embargo, estamos tratado e.. (19:19):
15:10 y veíamos la necesidad de ya n.. (10:10):
16:44 No y hay una explicación, es p.. (69:69):
16:45 Que yo entro al aula y estoy a.. (71:71):

El profesorado más motivado trabaja y evalúa CC. Genéricas {10-0} [1]
14:10 sin embargo, estamos tratado e.. (19:19):

El profesorado no diseña actividades en el aula que logren aprendizajes situados o vivenciales {5-0} [1]
16:45 Que yo entro al aula y estoy a.. (71:71):

En el enfoque por competencias lo importante es que los alumnos apliquen los conocimientos teóricos {7-0} [1]
21:27 Entonces me parece que ahí es .. (37:37):

En el enfoque por competencias se promueve que trabajen de forma más práctica en el aula y más teórica fuera del aula {4-0} [1]
21:7 más a la práctica y no tanto a.. (15:15):

En las asignaturas prácticas es donde se puede observar los avances en el desarrollo de competencias {2-0} [2]
21:19 En las materias de práctica, a.. (27:27):
21:27 Entonces me parece que ahí es .. (37:37):

Enfoque por competencias requiere más tiempo para realizar un proceso de seguimiento de su consecución {14-0} [1]
3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):

Evaluación estandarizada vs contextualizada {27-0} [6]

- 1:52 Yo creo que no son prácticas y.. (22:22):
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 5:35 rabajo para contenidos transve.. (85:85):
 5:36 vincularlo con temas de actual.. (85:85):
 9:16 bueno hay muchas maneras de ev.. (17:17):
 9:55 la verdad es que qué mejor que.. (62:62):
- Existe una preocupación por el trabajo de las CC. Genéricas {25-0} [3]
 5:35 rabajo para contenidos transve.. (85:85):
 5:36 vincularlo con temas de actual.. (85:85):
 7:57 creemos que la lectura es otra.. (100:100):
- Fomentar la competencia aprender a aprender {5-0} [3]
 1:52 Yo creo que no son prácticas y.. (22:22):
 1:53 ¿y eso es lo que tenemos qué e.. (24:24):
 1:54 les enseñan a hacer bien las c.. (22:22):
- Genera procesos metacognitivos: Autorregulación y conciencia de comportamiento experto {20-0} [1]
 2:54 Cuando hacemos, a ver ya defin.. (85:85):
- Hace explícito la separación entre CC. Genérica y Específica {22-0} [2]
 5:35 rabajo para contenidos transve.. (85:85):
 5:36 vincularlo con temas de actual.. (85:85):
- Importancia de establecer proyectos más holísticos e integradores para trabajar el enfoque de competencias {16-0} [1]
 3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):
- Importancia de la diversidad de actividades {8-0} [1]
 19:34 también en el hecho que tenemo.. (53:53):
- Importancia de una actitud creativa y estratégica del docente para el diseño de actividades, formas de evaluación, etc. {14-0} [1]
 16:45 Que yo entro al aula y estoy a.. (71:71):
- Importancia del aprendizaje teórico para sentar las bases del conocimiento {5-0} [2]
 9:68 Si porque ya lo llevas a la re.. (106:106):
 9:89 también les deje estudiar (106:106):
- Instrumento de evaluación. Fichas de trabajo {1-0} [1]
 5:36 vincularlo con temas de actual.. (85:85):
- Instrumento de evaluación: Grabaciones/autograbaciones {9-0} [1]
 7:49 el problema sería lo que llama.. (88:88):
- Instrumento de evaluación: Lecturas de comprensión junto con cuestionario {3-0} [1]
 16:41 Todo va a depender de la funci.. (61:61):
- Instrumentos de evaluación tradicional (examen opción múltiple, lista de control, lista de ejercicios, exámenes departamentales...) {26-0} [3]
 1:31 casos tomados de la vida real .. (12:12):
 1:32 los americanos utilizan casos .. (12:12):
 5:36 vincularlo con temas de actual.. (85:85):
- Intencionalidad de pasar de un modelo de evaluación tradicional a otro centrado en el aprendizaje del alumnado {28-0} [1]
 21:27 Entonces me parece que ahí es .. (37:37):
- La evaluación del desarrollo profesional implica una evaluación INTEGRAL de las CC. Genéricas y Específicas {23-0} [2]
 2:38 el único requisito es que se r.. (53:53):
 9:16 bueno hay muchas maneras de ev.. (17:17):
- La evaluación segmentada no es situacional, no evalúa condiciones reales profesionales {5-0} [1]
 9:69 n vídeo sobre una serie por ej.. (106:106):
- La falta de preparación se debe a la concepción de especialización en una materia, sin sentido de cambio, evolución {13-0} [1]
 9:16 bueno hay muchas maneras de ev.. (17:17):
- Las CC. Genéricas y Específicas deben trabajarse de forma integrada {18-0} [1]
 14:10 sin embargo, estamos tratado e.. (19:19):
- Las CC. Genéricas deben trabajarse CONTEXTUALIZADAS con las específicas {17-0} [2]
 2:38 el único requisito es que se r.. (53:53):
 14:10 sin embargo, estamos tratado e.. (19:19):
- Las CC. no se trabajan de forma integral en todas las asignaturas, sino en aquellas donde la temática es más cercana a la competencia {6-0} [1]
 21:19 En las materias de práctica, a.. (27:27):
- Las competencias se desarrollan en contextos informales (aprendizaje informal) {2-0} [1]
 22:16 diseño de los materiales educa.. (12:12):
- Las evaluaciones carecen de sistematicidad, no documentadas, no explícitas {10-0} [1]
 7:57 creemos que la lectura es otra.. (100:100):

Las rúbricas sitúan al alumnado ante problemas reales de la vida donde tiene que dar respuesta a necesidades de la población {4-0} [2]

9:55 la verdad es que qué mejor que.. (62:62):

9:68 Sí porque ya lo llevas a la re.. (106:106):

No hay aprendizaje práctico porque profesores preocupados por terminar los temarios densos de contenidos {4-0} [2]

16:41 Todo va a depender de la funci.. (61:61):

18:22 Un enfermo con el cuál lo únic.. (51:51):

Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [2]

1:31 casos tomados de la vida real .. (12:12):

1:32 los americanos utilizan casos .. (12:12):

Práctica profesional implica reflexión del proceso {8-0} [2]

1:56 implica que reflexionas, que l.. (24:24):

2:54 Cuando hacemos, a ver ya defin.. (85:85):

Prácticas innovadoras vs prácticas clásicas {7-0} [6]

1:52 Yo creo que no son prácticas y.. (22:22):

1:56 implica que reflexionas, que l.. (24:24):

2:40 se nota completamente la difer.. (53:53):

3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):

7:57 creemos que la lectura es otra.. (100:100):

19:55 Sí, acabó siendo una por cada .. (91:91):

Proceso de incorporación de las competencias {10-0} [1]

3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):

proceso metodológico {3-0} [1]

1:68 la educación no puede fácilmen.. (32:32):

Rúbrica favorece la reflexión del desempeño profesional {8-0} [1]

9:68 Sí porque ya lo llevas a la re.. (106:106):

Rúbrica: permite establecer los aspectos importantes del aprendizaje {6-0} [1]

2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):

Rúbricas requieren taller de capacitación en su diseño e implementación {19-0} [1]

2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):

Rúbrica no son bien valoradas institucionalmente para evaluar {1-0} [2]

2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):

2:72 una desventaja que sí puedo de.. (125:125):

Rúbrica: evalúa potencialidades y debilidades {5-0} [1]

2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):

Rúbrica: evalúa propósitos reales de desempeño {5-0} [3]

2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):

9:55 la verdad es que qué mejor que.. (62:62):

9:68 Sí porque ya lo llevas a la re.. (106:106):

Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [1]

2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):

Rúbricas difícil de diseñar {24-0} [1]

2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):

Rúbricas: No sirven para calificar (dar una nota) {1-0} [2]

2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):

2:72 una desventaja que sí puedo de.. (125:125):

Se busca la enseñanza de un aprendizaje no reproductivo, sino transformador y significativo {13-0} [5]

9:69 n vídeo sobre una serie por ej.. (106:106):

16:45 Que yo entro al aula y estoy a.. (71:71):

16:46 tendría yo que encontrar la ló.. (73:73):

18:22 Un enfermo con el cuál lo únic.. (51:51):

22:16 diseño de los materiales educa.. (12:12):

Se preparan materiales para la diversidad de situaciones de aprendizaje vivencial {13-0} [3]

15:10 y veíamos la necesidad de ya n.. (10:10):

21:19 En las materias de práctica, a.. (27:27):

22:16 diseño de los materiales educa.. (12:12):

Trabajo colaborativo {3-0} [1]

1:55 la parte práctica se puede apr.. (24:24):

Transfieren lo aprendido a otras esferas de su vida (personal, laboral...) {4-0} [1]

16:46 tendría yo que encontrar la ló.. (73:73):

Tratamiento de la realidad social educativa {3-0} [1]

9:15 ¿Qué es lo más importante y no.. (15:15):

Ventajas del uso de rúbrica {10-0} [1]

2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):

Ausencia de seguimiento/evaluación sobre el impacto de los cursos de capacitación. No verifican si revierte en la mejora de su enseñanza, si es útil {5-0} [25]

El cambio político no favorece la incorporación del enfoque por competencias {6-0} [1]

8:70 hay innovaciones formales y de.. (125:125):

En el enfoque por competencias es importante abordar el perfil del docente, su capacitación y actualización {17-0} [1]

21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):

En el enfoque por competencias se requiere ser más precisión y evidencias de lo que se está enseñando y evaluando. No se puede recurrir al ensayo-error de la enseñanza tradicional {13-0} [1]

21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):

En los programas de capacitación no hay un diagnóstico que detecte las necesidades de los docentes {5-0} [3]

3:43 no son sujetos de procesos de .. (51:51):

8:59 o que hay es una dirección gen.. (97:97):

21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):

Enfoque por competencias requiere más tiempo para realizar un proceso de seguimiento de su consecución {14-0} [1]

8:70 hay innovaciones formales y de.. (125:125):

Estrategias de adaptación a las exigencias vs prácticas de mejora {1-0} [1]

8:33 Lo que yo he visto en distinta.. (49:49):

Existe la concepción de carreras más teóricas y más prácticas (resolución de problemas). {4-0} [1]

8:59 o que hay es una dirección gen.. (97:97):

Hay cambios en la evaluación cuando es a nivel institucional. {10-0} [2]

3:43 no son sujetos de procesos de .. (51:51):

3:47 no son sujetos de procesos de .. (51:51):

La educación superior está muy retrasada respecto a los otros niveles educativos en la incorporación de las competencias {6-0} [1]

21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):

La falta de capacitación pedagógica es más acuciante en la Educación Superior {6-0} [1]

21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):

La falta de preparación se debe a la concepción de especialización en una materia, sin sentido de cambio, evolución {13-0} [1]

21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):

Las evaluaciones que se emplean para situar a los Centros en un ranking determinan la presencia de recursos económicos y la financiación de los Centros {4-0} [1]

8:33 Lo que yo he visto en distinta.. (49:49):

Los cursos de capacitación no deben ser puntuales {2-0} [1]

8:59 o que hay es una dirección gen.. (97:97):

Los cursos recibidos aisladamente, no dan respuesta a necesidades de capacitación alineadas con las preocupaciones y desafíos de la enseñanza {13-0} [3]

3:43 no son sujetos de procesos de .. (51:51):

8:59 o que hay es una dirección gen.. (97:97):

21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):

Los programas de capacitación docente no tienen una línea estratégica común {7-0} [2]

3:43 no son sujetos de procesos de .. (51:51):

21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):

Los proyectos no tienen un impacto generalizado, son algo puntual sin mucho alcance porque es difícil poner a todos en sintonía por un proyecto común. {8-0} [1]

8:70 hay innovaciones formales y de.. (125:125):

Necesidad de capacitación docente (metodologías, estrategias, guías de desarrollo, etc.) {20-0} [1]

3:43 no son sujetos de procesos de .. (51:51):

No hay capacitación para desarrollar el enfoque de competencias {8-0} [1]

21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):

No hay cultura de actualización y capacitación didáctica, si no es obligada por la institución {21-0} [3]

3:43 no son sujetos de procesos de .. (51:51):

3:47 no son sujetos de procesos de .. (51:51):

21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):

No hay medidas de seguimiento de los proyectos educativos/innovación {2-0} [2]

8:70 hay innovaciones formales y de.. (125:125):

21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):

Profesorado de materia no tienen capacitación pedagógica {17-0} [2]

3:43 no son sujetos de procesos de .. (51:51):

21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):

Profesores consideran que con saber su materia es suficiente para enseñar {13-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Recibir un curso de capacitación y aplicarlo en el aula no asegura la asimilación del modelo de competencias {4-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Resistencia: El profesorado no conoce otro modelo de enseñanza, solo el que a ellos le impartieron {10-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Resistencia: Falta de capacitación y actualización docente {18-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):

Ausencia de una metodología y cronograma de incorporación de las competencias {7-0} [22]
 Competencias: precisar vs continuum {13-0} [1]
 4:52 Entonces queremos llegar a est.. (134:134):
 Dificultad para delimitar perfil profes. {3-0} [1]
 4:52 Entonces queremos llegar a est.. (134:134):
 Dificultad para incorporar el enfoque de competencias {27-0} [2]
 2:30 yo esperaría es que se retomar.. (39:39):
 4:52 Entonces queremos llegar a est.. (134:134):
 El enfoque por competencias requiere que el docente esté continuamente haciendo adaptaciones y ajustes sobre su práctica docente {14-0} [1]
 20:26 Pues todo eso se propuso, hay .. (55:55):
 En el enfoque por competencias es importante abordar el perfil del docente, su capacitación y actualización {17-0} [1]
 14:20 Lo que pasa es que yo creo que.. (39:39):
 Experiencias y esfuerzos aislados para desarrollar y evaluar CC. Genéricas. {12-0} [1]
 17:19 Porque no hemos entendido lo q.. (53:53):
 Incorporación del enfoque de competencias sin una planificación {10-0} [2]
 14:5 Osea todo eso que estoy coment.. (9:9):
 20:26 Pues todo eso se propuso, hay .. (55:55):
 Incorporación del modelo de competencias de forma autónoma por las universidades de México. NO hay un lineamiento oficial {7-0} [1]
 20:26 Pues todo eso se propuso, hay .. (55:55):
 Innovar implica predisposición y voluntad por cambiar {23-0} [1]
 2:28 Yo creo que las instituciones .. (37:37):
 Intencionalidad de pasar de un modelo de evaluación tradicional a otro centrado en el aprendizaje del alumnado {28-0} [1]
 2:28 Yo creo que las instituciones .. (37:37):
 La capacitación debe estar dirigida a promover la comprensión de enfoque, ser más consciente del desempeño docente y la utilidad de marco pedagógico de referencia para verificar que el alumnado aprende {14-0} [1]
 14:5 Osea todo eso que estoy coment.. (9:9):
 La falta de capacitación pedagógica es más acuciante en la Educación Superior {6-0} [1]
 14:5 Osea todo eso que estoy coment.. (9:9):
 Las políticas educativas no comprenden los modelos pedagógicos y los pervierten en función de sus intereses {3-0} [1]
 17:19 Porque no hemos entendido lo q.. (53:53):
 Modelo mixto de aprendizaje. Tienen en cuenta el desarrollo integral del alumnado {1-0} [1]
 2:28 Yo creo que las instituciones .. (37:37):
 Necesidad de capacitación docente (metodologías, estrategias, guías de desarrollo, etc.) {20-0} [2]
 2:28 Yo creo que las instituciones .. (37:37):
 2:30 yo esperaría es que se retomar.. (39:39):
 Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la evaluación {26-0} [1]
 2:30 yo esperaría es que se retomar.. (39:39):
 Necesidad de explicitar lo que se busca del alumnado de manera consciente {12-0} [1]
 2:30 yo esperaría es que se retomar.. (39:39):
 No existe un marco común para las CC. Genéricas y se tiende solo a desarrollar la competencia específica o disciplinar {7-0} [1]
 17:19 Porque no hemos entendido lo q.. (53:53):
 No hay capacitación para desarrollar el enfoque de competencias {8-0} [1]
 14:5 Osea todo eso que estoy coment.. (9:9):
 Proceso de incorporación de las competencias {10-0} [1]
 4:52 Entonces queremos llegar a est.. (134:134):

Resistencia: Desconocimiento sobre cómo incorporar el trabajo por competencias {25-0} [2]
2:28 Yo creo que las instituciones .. (37:37):
17:19 Porque no hemos entendido lo q.. (53:53):
Situación desigual de la incorporación de las competencias en la enseñanza básica, media y superior. {7-0} [1]
14:5 Osea todo eso que estoy coment.. (9:9):

Autoevaluación requiere nivel experto {4-0} [9]
Adaptación los cambios: novato vs experto {6-0} [1]
1:61 autoevaluación, a lo mejor yo .. (26:26):
Dificultad para ubicar etapa de desarrollo {5-0} [1]
1:61 autoevaluación, a lo mejor yo .. (26:26):
El alumnado diseña sus propias rúbricas para autoevaluarse {4-0} [1]
2:9 estudiantes de posgrado, ellos.. (11:11):
Genera procesos metacognitivos: Autorregulación y conciencia de comportamiento experto {20-0} [2]
1:64 l tener explicitado lo que se .. (26:26):
2:9 estudiantes de posgrado, ellos.. (11:11):
Importancia de las modalidades de evaluación: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación {30-0} [3]
1:61 autoevaluación, a lo mejor yo .. (26:26):
2:9 estudiantes de posgrado, ellos.. (11:11):
4:32 Y el último momento pues es bu.. (76:76):
Instrumentos de evaluación auténtica (examen práctico, rúbrica) {9-0} [1]
2:9 estudiantes de posgrado, ellos.. (11:11):
Práctica profesional implica reflexión del proceso {8-0} [1]
1:64 l tener explicitado lo que se .. (26:26):
Reconocimiento del juicio del experto: evalúa grados {8-0} [2]
1:61 autoevaluación, a lo mejor yo .. (26:26):
1:64 l tener explicitado lo que se .. (26:26):
Ventajas del uso de rúbrica {10-0} [1]
1:64 l tener explicitado lo que se .. (26:26):

BP. Evaluar en escenarios reales facilita la evaluación de competencias {1-0} [0]

BP. No es más difícil evaluar competencias con un componente más abstracto, solo hay que tener claro cómo delimitarla {2-0} [2]
CC.:Importancia de delimitar las competencias {2-0} [1]
18:31 entonces cómo coloco un corte .. (65:65):
Resulta necesario realizar más investigaciones para conocer cuáles son las competencias que debe adquirir los estudiantes y cuándo se consideran alcanzadas {1-0} [1]
18:31 entonces cómo coloco un corte .. (65:65):

Cambio educativo evidencia la calidad de los docentes {3-0} [4]
Condiciones socioeconómicas {10-0} [1]
1:50 una alumna cuyo proyecto es tr.. (20:20):
El enfoque por competencias requiere planificación de la intervención docente en el aula {12-0} [1]
16:88 Sí es que aquí no podemos masi.. (161:161):
Innovar implica predisposición y voluntad por cambiar {23-0} [1]
1:50 una alumna cuyo proyecto es tr.. (20:20):
La rúbrica evalúa en término de calidad y los trabajos en terminos de cantidad {3-0} [1]
16:88 Sí es que aquí no podemos masi.. (161:161):

Capacitación. Para el profesorado que no ha salido al campo profesiona (solo son docentes universitarios) la evaluación por competencia supone un mayor reto {2-0} [9]
Dificultad para vincular la evaluación a situaciones de aprendizaje más auténticas {17-0} [1]
15:67 Más pedagógico y no solamente .. (94:94):
El enfoque por competencias adquiere significado cuando se conecta con el mundo laboral {7-0} [1]
11:88 el ensayo que ni siquiera tene.. (177:177):
En el enfoque de competencias se imparten cursos al profesorado en función de tipo de necesidad docente {3-0} [1]

15:67 Más pedagógico y no solamente .. (94:94):
 Importancia de capacitación pedagógica o en Educación para un cambio de concepción en la enseñanza {9-0} [1]
 15:67 Más pedagógico y no solamente .. (94:94):
 La capacitación del profesorado debe dirigirse a mejorar la evaluación, al diseño de instrumentos... {3-0} [1]
 15:67 Más pedagógico y no solamente .. (94:94):
 La falta de preparación se debe a la concepción de especialización en una materia, sin sentido de cambio, evolución {13-0} [1]
 15:67 Más pedagógico y no solamente .. (94:94):
 Lo parte más compleja del enfoque por competencias es la evaluación {2-0} [1]
 15:67 Más pedagógico y no solamente .. (94:94):
 Necesidad de capacitación docente (metodologías, estrategias, guías de desarrollo, etc.) {20-0} [1]
 15:67 Más pedagógico y no solamente .. (94:94):
 No hay cultura de actualización y capacitación didáctica, si no es obligada por la institución {21-0} [1]
 15:67 Más pedagógico y no solamente .. (94:94):

Características de las facultades. Tienen centros multidisciplinarios y transdisciplinarios {2-0} [3]
 El diseño del Modelo Humanista se realizó con un equipo multidisciplinario {1-0} [1]
 15:6 eso fue el punto fundamental d.. (6:6):
 Importancia de trabajar colaborativamente en un equipo multidisciplinario {5-0} [1]
 15:6 eso fue el punto fundamental d.. (6:6):
 Necesidad de trabajar de forma transdisciplinaria {4-0} [1]
 15:6 eso fue el punto fundamental d.. (6:6):

Características sociales de CDMX {4-0} [5]
 Condiciones socioeconómicas {10-0} [1]
 8:5 condiciones en las que opera l.. (9:9):
 Dificultad para incorporar el enfoque de competencias {27-0} [1]
 8:7 tiene un programa y es único, .. (11:11):
 Los docentes tienen dificultad con la movilidad {1-0} [1]
 8:7 tiene un programa y es único, .. (11:11):
 Se implementa el enfoque de competencias sin revisar las condiciones del contexto y la viabilidad {9-0} [1]
 8:7 tiene un programa y es único, .. (11:11):
 Tratamiento de la realidad social educativa {3-0} [1]
 1:51 cómo si estamos aceptando no m.. (20:20):

Características de la Ev. CC {4-0} [16]
 Adaptación los cambios: novato vs experto {6-0} [1]
 1:31 casos tomados de la vida real .. (12:12):
 Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [2]
 1:31 casos tomados de la vida real .. (12:12):
 1:32 los americanos utilizan casos .. (12:12):
 Competencias confrontan la evolución del conocimiento {7-0} [3]
 1:31 casos tomados de la vida real .. (12:12):
 1:32 los americanos utilizan casos .. (12:12):
 2:6 la rúbrica tiene ese sentido d.. (9:9):
 Competencias son de orden superior {5-0} [1]
 2:6 la rúbrica tiene ese sentido d.. (9:9):
 Competencias: precisar vs continuum {13-0} [2]
 1:36 checar los puntajes o tener lo.. (14:14):
 1:37 se requiere de un juicio exper.. (14:14):
 Concepción de la evaluación auténtica {7-0} [1]
 2:6 la rúbrica tiene ese sentido d.. (9:9):
 Dificultad para delimitar perfil profes. {3-0} [2]
 1:36 checar los puntajes o tener lo.. (14:14):
 1:37 se requiere de un juicio exper.. (14:14):
 Evaluación calificadora vs formativa {27-0} [3]
 1:36 checar los puntajes o tener lo.. (14:14):
 1:37 se requiere de un juicio exper.. (14:14):
 2:6 la rúbrica tiene ese sentido d.. (9:9):
 Evaluación estandarizada vs contextualizada {27-0} [4]

1:24 Si nosotros en la evaluación p.. (12:12):
 1:28 Si nosotros en la evaluación p.. (12:12):
 1:36 checar los puntajes o tener lo.. (14:14):
 1:37 se requiere de un juicio exper.. (14:14):
 Instrumentos de evaluación tradicional (examen opción múltiple, lista de control, lista de ejercicios, exámenes departamentales...) {26-0} [1]
 1:31 casos tomados de la vida real .. (12:12):
 Motivo de la ausencia de rúbrica {7-0} [2]
 1:36 checar los puntajes o tener lo.. (14:14):
 1:37 se requiere de un juicio exper.. (14:14):
 Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [2]
 1:31 casos tomados de la vida real .. (12:12):
 2:6 la rúbrica tiene ese sentido d.. (9:9):
 Reconocimiento del juicio del experto: evalúa grados {8-0} [2]
 1:36 checar los puntajes o tener lo.. (14:14):
 1:37 se requiere de un juicio exper.. (14:14):
 Rubricas evalúa competencias en términos de desempeño {3-0} [1]
 1:28 Si nosotros en la evaluación p.. (12:12):
 Rúbrica contempla indicadores de cada variable {8-0} [2]
 1:36 checar los puntajes o tener lo.. (14:14):
 1:37 se requiere de un juicio exper.. (14:14):
 Rúbricas poco utilizadas {13-0} [2]
 1:36 checar los puntajes o tener lo.. (14:14):
 1:37 se requiere de un juicio exper.. (14:14):

Características del entrevistado (titulación, intereses...) {7-0} [2]
 Datos del entrevistado {9-0} [3]
 16:3 , he tenido oportunidad de cap.. (5:5):
 16:28 Yo ya llevo como 10 años traba.. (39:39):
 22:4 antes de estar aquí en este pe.. (7:7):
 Los investigadores que se dedican a la docencia reflejan más resistencia en la necesidad de capacitación pedagógica. {1-0} [1]
 12:103 más estos docentes tienen una .. (155:155):

características educativas de los alumnos {6-0} [3]
 El alumno debe cambiar su concepción del aprendizaje (interés, la motivación, autonomía...) {3-0} [1]
 15:78 por qué, pues porque la concep.. (116:116):
 Los grupos de alumnos heterogéneo dificultan los proceso de evaluación {5-0} [1]
 5:37 son muy heterogéneos los nivel.. (85:85):
 Participantes del proyecto {20-0} [1]
 6:31 de hacer mejores cursos y sobr.. (93:93):

CC.:Importancia de delimitar las competencias {2-0} [3]
 BP. No es más difícil evaluar competencias con un componente más abstracto, solo hay que tener claro cómo delimitarla {2-0} [1]
 18:31 entonces cómo coloco un corte .. (65:65):
 Objetivos del proyecto {20-0} [2]
 11:11 es un proyecto integral para e.. (17:17):
 11:13 es un proyecto integral para e.. (17:17):
 Resulta necesario realizar más investigaciones para conocer cuáles son las competencias que debe adquirir los estudiantes y cuándo se consideran alcanzadas {1-0} [1]
 18:31 entonces cómo coloco un corte .. (65:65):

Centralización y control de la incorporación de las competencias. Necesidad de autonomía en los centros de estudio para crear planes basados en necesidades particulares de cada región {2-0} [5]
 Dificultad para incorporar el enfoque de competencias {27-0} [1]
 8:16 entonces comprenderás la difíc.. (21:21):
 El examen departamental tiene más peso que otros instrumentos de evaluación {5-0} [1]
 11:86 En muchos lugares no, aquí en .. (171:171):

Falta de autonomía en los centros {3-0} [1]
 11:86 En muchos lugares no, aquí en .. (171:171):
 Los exámenes departamentales impiden el uso de rúbricas porque no se pueden tener en cuenta en la evaluación final {1-0} [1]
 11:86 En muchos lugares no, aquí en .. (171:171):
 Los profesores no pueden modificar las rúbricas prediseñadas que vienen impuestas por órganos superiores {2-0} [1]
 11:86 En muchos lugares no, aquí en .. (171:171):

Coevaluación como ayuda para el docente en el momento de la evaluación {3-0} [20]
 Cuando el profesorado tiene que determinar los criterios de evaluación, es más consciente del proceso de evaluación y los instrumentos que tiene que utilizar {3-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Diseño. Los más difícil en el diseño de rúbricas es precisar y desglosar los criterios de evaluación {9-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 El docente incluye en su evaluación la autoevaluación de los alumnos {7-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 El profesorado es consciente que debe ser más explícito en sus evaluaciones {15-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 En el enfoque por competencias es importante la diversidad de herramientas de retroalimentación: email, foro, mensajería interna de la plataforma, etc. {5-0} [1]
 16:76 : Sí, también en la dinámica d.. (131:131):
 Existe una preocupación por el trabajo de las CC. Genéricas {25-0} [2]
 9:71 Ellos tenían que valorar en un.. (108:108):
 9:91 también me ayudaban sus compañ.. (108:108):
 Genera procesos metacognitivos: Autorregulación y conciencia de comportamiento experto {20-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Importancia de la coevaluación. Empieza a iniciarse {6-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Importancia de las modalidades de evaluación: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación {30-0} [2]
 16:76 : Sí, también en la dinámica d.. (131:131):
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 La autoevaluación del alumnado permiten dar sentido y significado a los aprendido {2-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 La autoevaluación implica una reflexión de su propio proceso de aprendizaje {2-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 La coevaluación permite un enriquecimiento mutuo entre el alumando {7-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Las rúbricas son instrumentos de diagnóstico que permite precisar los retrocesos y avances de los alumnos {5-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Rúbrica: favorece autogestión y autorregulación del aprendizaje {19-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Rúbricas pueden evaluar capacidades más subjetivas o abstractas {8-0} [2]
 9:71 Ellos tenían que valorar en un.. (108:108):
 9:91 también me ayudaban sus compañ.. (108:108):
 Rúbricas sirve al alumnado para autoevaluarse {17-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Se explicita la evaluación de conceptos más abstractos (originalidad, ...) {2-0} [2]
 9:91 también me ayudaban sus compañ.. (108:108):
 9:93 valorar en una hoja ponen la o.. (108:108):
 Trabajar por competencias implica delegar en el alumnado {6-0} [1]
 16:76 : Sí, también en la dinámica d.. (131:131):

Combinar la opinión de experto con las necesidades reales de la población {1-0} [2]
 Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [1]
 9:15 ¿Qué es lo más importante y no.. (15:15):

Tratamiento de la realidad social educativa {3-0} [1]
9:15 ¿Qué es lo más importante y no.. (15:15):

Competencias vs conocimientos conceptuales, procedimentales, actitudinales {6-0} [17]
Aprendizaje por temas, no asegura la integración del conocimiento {8-0} [2]
9:131 en los dominios sí tuvieron..... (156:156):
13:3 no han cambiado mucho con los .. (7:7):
competencias es logro, osea es.. {1-0} [1]
4:18 competencias es logro, osea es.. (40:40):
Competencias vs conductas {3-0} [1]
4:18 competencias es logro, osea es.. (40:40):
Competencias vs contenidos prácticos {2-0} [1]
9:131 en los dominios sí tuvieron..... (156:156):
Competencias vs logro {1-0} [1]
4:18 competencias es logro, osea es.. (40:40):
Dificultad/desconocimiento/desconsideración para incorporar los elementos actitudinales/valores de las competencias. {8-0} [1]
16:66 Los poquitos que la usan yo cr.. (113:113):
El uso de rúbrica en la Educación Superior es muy reducida {5-0} [1]
16:66 Los poquitos que la usan yo cr.. (113:113):
En el modelo clásico de objetivos existe un trabajo de los contenidos conceptuales, procedimentales actitudinales, pero no aparecen de modo integrado y aplicados a un contexto de aprendizaje {4-0} [1]
13:3 no han cambiado mucho con los .. (7:7):
Existe una preocupación por el trabajo de las CC. Genéricas {25-0} [1]
3:16 objetivos tipo teórico, proced.. (20:20):
La enseñanza aún se centra solo en aspectos cognitivos o incluso en lo puramente disciplinar, sin existir un formación integral y mucho menos competencial {11-0} [1]
13:3 no han cambiado mucho con los .. (7:7):
La evaluación del desarrollo profesional implica una evaluación INTEGRAL de las CC. Genéricas y Específicas {23-0} [1]
3:16 objetivos tipo teórico, proced.. (20:20):
Las CC. Genéricas deben trabajarse CONTEXTUALIZADAS con las específicas {17-0} [1]
3:16 objetivos tipo teórico, proced.. (20:20):
Rúbrica consolidada en la educación básica {3-0} [1]
16:66 Los poquitos que la usan yo cr.. (113:113):
Rúbrica evalúa solo aspectos técnicos {3-0} [1]
16:66 Los poquitos que la usan yo cr.. (113:113):
Rúbrica: instrumento desconocido {8-0} [1]
16:66 Los poquitos que la usan yo cr.. (113:113):
Rúbricas evalúan sobre todo habilidades {2-0} [1]
16:66 Los poquitos que la usan yo cr.. (113:113):
Uso del modelo tradicional por objetivos {2-0} [1]
13:3 no han cambiado mucho con los .. (7:7):

Competencia 2ª lengua {3-0} [16]
Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [1]
7:57 creemos que la lectura es otra.. (100:100):
Competencia Ética {7-0} [2]
2:43 es importante la formación éti.. (61:61):
7:57 creemos que la lectura es otra.. (100:100):
Competencia pensamiento crítico {9-0} [1]
2:43 es importante la formación éti.. (61:61):
Competencia talento emprendedor {4-0} [1]
2:43 es importante la formación éti.. (61:61):
Competencia tecnológica {4-0} [1]
15:33 Esas, sí tenemos competencias .. (44:44):
Competencias de razonamiento estadístico {1-0} [1]
7:57 creemos que la lectura es otra.. (100:100):
Competencias: precisar vs continuum {13-0} [1]
7:57 creemos que la lectura es otra.. (100:100):
Distintos momentos de la evaluación: inicial, final.... {10-0} [1]

7:57 creemos que la lectura es otra.. (100:100):
 Existe una preocupación por el trabajo de las CC. Genéricas {25-0} [1]
 7:57 creemos que la lectura es otra.. (100:100):
 Existen asignaturas transversales paralelas a las disciplinares {4-0} [1]
 2:43 es importante la formación éti.. (61:61):
 La evaluación del desarrollo profesional implica una evaluación INTEGRAL de las CC. Genéricas y Específicas {23-0} [1]
 2:43 es importante la formación éti.. (61:61):
 Las evaluaciones carecen de sistematicidad, no documentadas, no explícitas {10-0} [1]
 7:57 creemos que la lectura es otra.. (100:100):
 Participantes del proyecto {20-0} [1]
 15:33 Esas, sí tenemos competencias .. (44:44):
 Prácticas innovadoras vs prácticas clásicas {7-0} [1]
 7:57 creemos que la lectura es otra.. (100:100):
 Resistencia: Falta de capacitación y actualización docente {18-0} [1]
 2:43 es importante la formación éti.. (61:61):
 Resistencia: Desconocimiento sobre cómo incorporar el trabajo por competencias {25-0} [1]
 2:43 es importante la formación éti.. (61:61):

Competencia análisis de la información {3-0} [8]
 Competencia autonomía e iniciativa personal {4-0} [1]
 15:46 lo que se iba a evaluar por un.. (62:62):
 Competencia comunicación escrita {13-0} [1]
 19:82 La comunicación escrita, la co.. (161:161):
 competencia comunicación oral {15-0} [1]
 19:82 La comunicación escrita, la co.. (161:161):
 Competencia Ética {7-0} [1]
 15:46 lo que se iba a evaluar por un.. (62:62):
 Competencia talento emprendedor {4-0} [1]
 19:82 La comunicación escrita, la co.. (161:161):
 Competencia trabajo colaborativo {16-0} [1]
 15:46 lo que se iba a evaluar por un.. (62:62):
 Diseño de actividades que promueven el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior {5-0} [1]
 15:46 lo que se iba a evaluar por un.. (62:62):
 Evaluar por competencias supone valorar todos los componentes de una competencia (conocimientos, destrezas, actitudes, valores, etc.) {16-0} [1]
 15:46 lo que se iba a evaluar por un.. (62:62):

Competencia autonomía e iniciativa personal {4-0} [16]
 Competencia análisis de la información {3-0} [1]
 15:46 lo que se iba a evaluar por un.. (62:62):
 competencia comunicación oral {15-0} [1]
 15:52 Entonces ahí se ve por un lado.. (64:64):
 Competencia Ética {7-0} [2]
 15:46 lo que se iba a evaluar por un.. (62:62):
 15:52 Entonces ahí se ve por un lado.. (64:64):
 Competencia pensamiento crítico {9-0} [1]
 16:18 ¿qué requeriríamos de un unive.. (29:29):
 Competencia toma de decisiones {4-0} [1]
 16:18 ¿qué requeriríamos de un unive.. (29:29):
 Competencia trabajo colaborativo {16-0} [2]
 15:46 lo que se iba a evaluar por un.. (62:62):
 16:18 ¿qué requeriríamos de un unive.. (29:29):
 Diseño de actividades que promueven el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior {5-0} [1]
 15:46 lo que se iba a evaluar por un.. (62:62):
 El enfoque por competencia ha provocado un proceso de reflexión en el profesorado sobre sus planteamientos y su intervención en el aula {15-0} [1]
 21:52 el sentido de autonomía y auto.. (77:77):
 El enfoque por competencias promueve un aprendizaje integral, acorde con las nuevas exigencias y dinámicas del SXXI {5-0} [1]
 15:52 Entonces ahí se ve por un lado.. (64:64):

El enfoque por competencias requiere planificación de la intervención docente en el aula {12-0} [1]
 21:52 el sentido de autonomía y auto.. (77:77):
 Evaluar por competencias supone valorar todos los componentes de una competencia (conocimientos, destrezas, actitudes, valores, etc.) {16-0} [1]
 15:46 lo que se iba a evaluar por un.. (62:62):
 Hace explícito la separación entre CC. Genérica y Específica {22-0} [1]
 16:18 ¿qué requeriríamos de un unive.. (29:29):
 Las CC. Genéricas y Específicas deben trabajarse de forma integrada {18-0} [2]
 15:52 Entonces ahí se ve por un lado.. (64:64):
 16:18 ¿qué requeriríamos de un unive.. (29:29):
 Las CC. Genéricas y Específicas se encuentran en el mismo nivel de importancia en su desarrollo {7-0} [1]
 16:18 ¿qué requeriríamos de un unive.. (29:29):
 Las CC. Genéricas deben trabajarse CONTEXTUALIZADAS con las específicas {17-0} [1]
 15:52 Entonces ahí se ve por un lado.. (64:64):
 Las competencias transversales permiten el desarrollo de las competencias disciplinares {6-0} [1]
 16:18 ¿qué requeriríamos de un unive.. (29:29):

Competencia clínica {1-0} [3]

Contradicciones en la incorporación del enfoque de competencias {7-0} [1]
 9:7 nosotros llevamos a cabo esta .. (5:5):
 Discurso real vs discurso oficial {17-0} [1]
 9:7 nosotros llevamos a cabo esta .. (5:5):
 El enfoque por competencias requiere conocer los niveles de desempeño que se espera en el alumnado {13-0} [1]
 9:7 nosotros llevamos a cabo esta .. (5:5):

Competencia comunicación escrita {13-0} [19]

Competencia análisis de la información {3-0} [1]
 19:82 La comunicación escrita, la co.. (161:161):
 competencia comunicación oral {15-0} [8]
 10:23 trabajo en equipo, de liderazg.. (17:17):
 13:35 Oral y escrita sería la predom.. (67:67):
 16:68 expresión oral y escrita, el p.. (121:121):
 19:82 La comunicación escrita, la co.. (161:161):
 20:9 Básicamente el trabajo colabor.. (19:19):
 21:2 la competencia asociada a las .. (5:5):
 21:53 omo competencia tanto oral y e.. (77:77):
 22:11 atiende la habilidad de expres.. (8:8):
 Competencia Ética {7-0} [1]
 19:17 que ya eran las de redacción o.. (27:27):
 Competencia innovación {2-0} [1]
 19:17 que ya eran las de redacción o.. (27:27):
 Competencia liderazgo {2-0} [1]
 10:23 trabajo en equipo, de liderazg.. (17:17):
 Competencia pensamiento crítico {9-0} [2]
 16:68 expresión oral y escrita, el p.. (121:121):
 21:2 la competencia asociada a las .. (5:5):
 competencia resolución de problemas {9-0} [2]
 20:9 Básicamente el trabajo colabor.. (19:19):
 22:6 expresión sobre todo escrita y.. (7:7):
 Competencia talento emprendedor {4-0} [2]
 19:17 que ya eran las de redacción o.. (27:27):
 19:82 La comunicación escrita, la co.. (161:161):
 Competencia toma de decisiones {4-0} [1]
 22:11 atiende la habilidad de expres.. (8:8):
 Competencia trabajo colaborativo {16-0} [3]
 10:23 trabajo en equipo, de liderazg.. (17:17):
 16:68 expresión oral y escrita, el p.. (121:121):
 20:9 Básicamente el trabajo colabor.. (19:19):
 Competencias que se desarrolla en el proyecto {3-0} [1]
 7:2 competencias de escritura acad.. (5:5):
 Definición del proyecto {17-0} [2]

21:1 Nosotros manejamos principalme.. (5:5):
 21:2 la competencia asociada a las .. (5:5):
 Diseño de actividades que promueven el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior {5-0} [1]
 22:11 atiende la habilidad de expres.. (8:8):
 Existe una preocupación por el trabajo de las CC. Genéricas {25-0} [1]
 22:11 atiende la habilidad de expres.. (8:8):
 Fomentar la competencia aprender a aprender {5-0} [1]
 22:11 atiende la habilidad de expres.. (8:8):
 Hace explícito la separación entre CC. Genérica y Específica {22-0} [2]
 3:73 yo por ejemplo he hecho alguna.. (73:73):
 22:11 atiende la habilidad de expres.. (8:8):
 Necesidad de un trabajo colegiado para implementar y evaluar el modelo de competencias {16-0} [1]
 10:51 entonces ahí me senté con el p.. (63:63):
 Objetivos del proyecto {20-0} [2]
 21:1 Nosotros manejamos principalme.. (5:5):
 21:2 la competencia asociada a las .. (5:5):
 Origen proyecto {15-0} [2]
 21:1 Nosotros manejamos principalme.. (5:5):
 21:2 la competencia asociada a las .. (5:5):

competencia comunicación oral {15-0} [35]
 Competencia análisis de la información {3-0} [1]
 19:82 La comunicación escrita, la co.. (161:161):
 Competencia autonomía e iniciativa personal {4-0} [1]
 15:52 Entonces ahí se ve por un lado.. (64:64):
 Competencia comunicación escrita {13-0} [8]
 10:23 trabajo en equipo, de liderazg.. (17:17):
 13:35 Oral y escrita sería la predom.. (67:67):
 16:68 expresión oral y escrita, el p.. (121:121):
 19:82 La comunicación escrita, la co.. (161:161):
 20:9 Básicamente el trabajo colabor.. (19:19):
 21:2 la competencia asociada a las .. (5:5):
 21:53 omo competencia tanto oral y e.. (77:77):
 22:11 atiende la habilidad de expres.. (8:8):
 Competencia Ética {7-0} [1]
 15:52 Entonces ahí se ve por un lado.. (64:64):
 Competencia innovación {2-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Competencia liderazgo {2-0} [1]
 10:23 trabajo en equipo, de liderazg.. (17:17):
 Competencia pensamiento crítico {9-0} [2]
 16:68 expresión oral y escrita, el p.. (121:121):
 21:2 la competencia asociada a las .. (5:5):
 Competencia Profesionalidad {1-0} [1]
 9:34 el paciente estandarizado tamb.. (31:31):
 competencia resolución de problemas {9-0} [2]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 20:9 Básicamente el trabajo colabor.. (19:19):
 Competencia talento emprendedor {4-0} [2]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 19:82 La comunicación escrita, la co.. (161:161):
 Competencia toma de decisiones {4-0} [1]
 22:11 atiende la habilidad de expres.. (8:8):
 Competencia trabajo colaborativo {16-0} [3]
 10:23 trabajo en equipo, de liderazg.. (17:17):
 16:68 expresión oral y escrita, el p.. (121:121):
 20:9 Básicamente el trabajo colabor.. (19:19):
 Definición del proyecto {17-0} [2]
 21:1 Nosotros manejamos principalme.. (5:5):
 21:2 la competencia asociada a las .. (5:5):
 Dificultad para evaluar con rúbricas capacidades subjetivas (creatividad...) {8-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Diseño de actividades que promueven el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior {5-0} [1]
 22:11 atiende la habilidad de expres.. (8:8):

Diseño. El profesorado no encuentra dificultades en el desglose de los niveles porque eran revisadas por distintos expertos que asesoraban en su diseño y las validaban {2-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 El enfoque por competencias promueve un aprendizaje integral, acorde con las nuevas exigencias y dinámicas del SXXI {5-0} [1]
 15:52 Entonces ahí se ve por un lado.. (64:64):
 El profesorado no da por sentado el conocimiento de las CC. Genéricas {6-0} [1]
 10:71 lo importante era que ellos se.. (93:93):
 En el enfoque de competencias. El profesor tiene asesores que lo apoyan y lo acompañan cuando tiene dificultades en la enseñanza o evaluación {7-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 En el enfoque por competencias el profesorado demanda capacitación en metodología, diseño de actividades y materiales, tutorías, etc. {12-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Es más complicado trabajar con las competencias transversales {1-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Existe una preocupación por el trabajo de las CC. Genéricas {25-0} [4]
 9:34 el paciente estandarizado tamb.. (31:31):
 10:71 lo importante era que ellos se.. (93:93):
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 22:11 atiende la habilidad de expres.. (8:8):
 Fomentar la competencia aprender a aprender {5-0} [1]
 22:11 atiende la habilidad de expres.. (8:8):
 Hace explícito la separación entre CC. Genérica y Específica {22-0} [3]
 10:71 lo importante era que ellos se.. (93:93):
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 22:11 atiende la habilidad de expres.. (8:8):
 Institución que apoya el proyecto {5-0} [2]
 11:3 comunicar (5:5):
 11:10 mis estudiantes de formación t.. (5:5):
 Instrumento de evaluación: exposición oral {4-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Instrumento de evaluación: resolución de problemas {7-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 La falta de preparación se debe a la concepción de especialización en una materia, sin sentido de cambio, evolución {13-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Las CC. Genéricas y Específicas deben trabajarse de forma integrada {18-0} [1]
 15:52 Entonces ahí se ve por un lado.. (64:64):
 Las CC. Genéricas deben trabajarse CONTEXTUALIZADAS con las específicas {17-0} [1]
 15:52 Entonces ahí se ve por un lado.. (64:64):
 Objetivos del proyecto {20-0} [4]
 11:3 comunicar (5:5):
 11:10 mis estudiantes de formación t.. (5:5):
 21:1 Nosotros manejamos principalme.. (5:5):
 21:2 la competencia asociada a las .. (5:5):
 Origen proyecto {15-0} [4]
 11:3 comunicar (5:5):
 11:10 mis estudiantes de formación t.. (5:5):
 21:1 Nosotros manejamos principalme.. (5:5):
 21:2 la competencia asociada a las .. (5:5):
 Preocupación por la competencia interpersonal {2-0} [1]
 9:34 el paciente estandarizado tamb.. (31:31):
 Resistencia: El profesorado no conoce otro modelo de enseñanza, solo el que a ellos le impartieron {10-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Rúbrica de cartel o exposición oral {4-0} [1]
 10:73 Ellos lo leían y no lo escribían.. (99:99):

Competencia creatividad {1-0} [4]
 competencia de diversidad (discapacidad) {3-0} [1]
 15:32 Yo creo que de las 22 que tene.. (42:42):
 Competencia de diversidad cultural {3-0} [1]
 15:32 Yo creo que de las 22 que tene.. (42:42):

Competencia Ética {7-0} [1]
15:32 Yo creo que de las 22 que tene.. (42:42):
Competencia pensamiento crítico {9-0} [1]
15:32 Yo creo que de las 22 que tene.. (42:42):

Competencia cuidado del medioambiente {1-0} [9]
Aprendizaje complejo requiere asimilar progresivamente las tareas {11-0} [1]
3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):
Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [1]
3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):
Competencia no se adquiere en un punto concreto del tiempo {6-0} [1]
3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):
Dificultad para incorporar el enfoque de competencias {27-0} [1]
3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):
Dificultad para vincular la evaluación a situaciones de aprendizaje más auténticas {17-0} [1]
3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):
Enfoque por competencias requiere más tiempo para realizar un proceso de seguimiento de su consecución {14-0} [1]
3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):
Importancia de establecer proyectos más holísticos e integradores para trabajar el enfoque de competencias {16-0} [1]
3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):
Prácticas innvadoras vs prácticas clásicas {7-0} [1]
3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):
Proceso de incorporación de las competencias {10-0} [1]
3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):

competencia de diversidad (discapacidad) {3-0} [9]
Competencia creatividad {1-0} [1]
15:32 Yo creo que de las 22 que tene.. (42:42):
Competencia de diversidad cultural {3-0} [1]
15:32 Yo creo que de las 22 que tene.. (42:42):
Competencia Ética {7-0} [1]
15:32 Yo creo que de las 22 que tene.. (42:42):
Competencia pensamiento crítico {9-0} [1]
15:32 Yo creo que de las 22 que tene.. (42:42):
competencia resolución de problemas {9-0} [2]
11:2 con la solución de problemas a.. (5:5):
21:3 capacidad de identificación de.. (7:7):
Competencia trabajo colaborativo {16-0} [1]
11:2 con la solución de problemas a.. (5:5):
Institución que apoya el proyecto {5-0} [2]
11:2 con la solución de problemas a.. (5:5):
11:10 mis estudiantes de formación t.. (5:5):
Objetivos del proyecto {20-0} [2]
11:2 con la solución de problemas a.. (5:5):
11:10 mis estudiantes de formación t.. (5:5):
Origen proyecto {15-0} [2]
11:2 con la solución de problemas a.. (5:5):
11:10 mis estudiantes de formación t.. (5:5):

Competencia de diversidad cultural {3-0} [4]
Competencia creatividad {1-0} [1]
15:32 Yo creo que de las 22 que tene.. (42:42):
competencia de diversidad (discapacidad) {3-0} [1]
15:32 Yo creo que de las 22 que tene.. (42:42):
Competencia Ética {7-0} [1]
15:32 Yo creo que de las 22 que tene.. (42:42):
Competencia pensamiento crítico {9-0} [1]
15:32 Yo creo que de las 22 que tene.. (42:42):

Competencia digital {1-0} [4]

Conciencia del docente sobre el conocimiento implícito {7-0} [1]

9:70 ahí van implícitas las habilid.. (106:106):

Instrumento de evaluación: Grabaciones/autograbaciones {9-0} [1]

9:70 ahí van implícitas las habilid.. (106:106):

La evaluación del desarrollo profesional implica una evaluación INTEGRAL de las CC. Genéricas y Específicas {23-0} [1]

9:70 ahí van implícitas las habilid.. (106:106):

No existe una dedicación explícita a las CC. Genéricas, siempre se considera de forma implícita {32-0} [1]

9:70 ahí van implícitas las habilid.. (106:106):

Competencia Ética {7-0} [31]

Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [1]

7:57 creemos que la lectura es otra.. (100:100):

Competencia 2ª lengua {3-0} [2]

2:43 es importante la formación éti.. (61:61):

7:57 creemos que la lectura es otra.. (100:100):

Competencia análisis de la información {3-0} [1]

15:46 lo que se iba a evaluar por un.. (62:62):

Competencia autonomía e iniciativa personal {4-0} [2]

15:46 lo que se iba a evaluar por un.. (62:62):

15:52 Entonces ahí se ve por un lado.. (64:64):

Competencia comunicación escrita {13-0} [1]

19:17 que ya eran las de redacción o.. (27:27):

competencia comunicación oral {15-0} [1]

15:52 Entonces ahí se ve por un lado.. (64:64):

Competencia creatividad {1-0} [1]

15:32 Yo creo que de las 22 que tene.. (42:42):

competencia de diversidad (discapacidad) {3-0} [1]

15:32 Yo creo que de las 22 que tene.. (42:42):

Competencia de diversidad cultural {3-0} [1]

15:32 Yo creo que de las 22 que tene.. (42:42):

Competencia innovación {2-0} [1]

19:17 que ya eran las de redacción o.. (27:27):

Competencia pensamiento crítico {9-0} [2]

2:43 es importante la formación éti.. (61:61):

15:32 Yo creo que de las 22 que tene.. (42:42):

Competencia talento emprendedor {4-0} [2]

2:43 es importante la formación éti.. (61:61):

19:17 que ya eran las de redacción o.. (27:27):

Competencia trabajo colaborativo {16-0} [1]

15:46 lo que se iba a evaluar por un.. (62:62):

Competencias de razonamiento estadístico {1-0} [1]

7:57 creemos que la lectura es otra.. (100:100):

Competencias: precisar vs continuum {13-0} [1]

7:57 creemos que la lectura es otra.. (100:100):

Dificultad para evaluar con rúbricas capacidades subjetivas (creatividad...) {8-0} [1]

21:47 Mira, yo creo que tienen, te v.. (67:67):

Diseño de actividades que promueven el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior {5-0} [1]

15:46 lo que se iba a evaluar por un.. (62:62):

Distintos momentos de la evaluación: inicial, final.... {10-0} [1]

7:57 creemos que la lectura es otra.. (100:100):

El enfoque por competencias promueve un aprendizaje integral, acorde con las nuevas exigencias y dinámicas del SXXI {5-0} [1]

15:52 Entonces ahí se ve por un lado.. (64:64):

Evaluar por competencias supone valorar todos los componentes de una competencia (conocimientos, destrezas, actitudes, valores, etc.) {16-0} [1]

15:46 lo que se iba a evaluar por un.. (62:62):

Existe una preocupación por el trabajo de las CC. Genéricas {25-0} [1]

7:57 creemos que la lectura es otra.. (100:100):

Existen asignaturas transversales paralelas a las disciplinares {4-0} [1]

2:43 es importante la formación éti.. (61:61):
 La evaluación del desarrollo profesional implica una evaluación INTEGRAL de las CC. Genéricas y Específicas {23-0} [1]
 2:43 es importante la formación éti.. (61:61):
 La evaluación no ha resuelto el tratamiento de las competencias subjetivas {5-0} [1]
 21:47 Mira, yo creo que tienen, te v.. (67:67):
 Las CC. Genéricas y Específicas deben trabajarse de forma integrada {18-0} [1]
 15:52 Entonces ahí se ve por un lado.. (64:64):
 Las CC. Géricas deben trabajarse CONTEXTUALIZADAS con las específicas {17-0} [1]
 15:52 Entonces ahí se ve por un lado.. (64:64):
 Las evaluaciones carecen de sistematicidad, no documentadas, no explícitas {10-0} [1]
 7:57 creemos que la lectura es otra.. (100:100):
 No existe una dedicación explícita a las CC. Genéricas, siempre se considera de forma implícita {32-0} [1]
 21:47 Mira, yo creo que tienen, te v.. (67:67):
 Prácticas innvadoras vs prácticas clásicas {7-0} [1]
 7:57 creemos que la lectura es otra.. (100:100):
 Resistencia: Falta de capacitación y actualización docente {18-0} [1]
 2:43 es importante la formación éti.. (61:61):
 Resistencia: Desconocimiento sobre cómo incorporar el trabajo por competencias {25-0} [1]
 2:43 es importante la formación éti.. (61:61):

Competencia gestión de información (en la Red) {2-0} [5]
 Competencia trabajo colaborativo {16-0} [1]
 3:19 les he sugerido que también in.. (27:27):
 Competencias vs habilidades acotables {9-0} [1]
 6:5 pero de habilidades digitales,.. (7:7):
 El profesorado da por sentado la asimilación de las CC. Genéricas {12-0} [1]
 3:19 les he sugerido que también in.. (27:27):
 Hace explícito la separación entre CC. Genérica y Específica {22-0} [1]
 3:19 les he sugerido que también in.. (27:27):
 Las CC. Géricas deben trabajarse CONTEXTUALIZADAS con las específicas {17-0} [1]
 6:5 pero de habilidades digitales,.. (7:7):

Competencia innovación {2-0} [16]
 Competencia comunicación escrita {13-0} [1]
 19:17 que ya eran las de redacción o.. (27:27):
 competencia comunicación oral {15-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Competencia Ética {7-0} [1]
 19:17 que ya eran las de redacción o.. (27:27):
 competencia resolución de problemas {9-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Competencia talento emprendedor {4-0} [2]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 19:17 que ya eran las de redacción o.. (27:27):
 Dificultad para evaluar con rúbricas capacidades subjetivas (creatividad...) {8-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Diseño. El profesorado no encuentra dificultades en el desglose de los niveles porque eran revisadas por distintos expertos que asesoraban en su diseño y las validaban {2-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 En el enfoque de competencias. El profesor tiene asesores que lo apoyan y lo acompañan cuando tiene dificultades en la enseñanza o evaluación {7-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 En el enfoque por competencias el profesorado demanda capacitación en metodología, diseño de actividades y materiales, tutorías, etc. {12-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Es más complicado trabajar con las competencias transversales {1-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Existe una preocupación por el trabajo de las CC. Genéricas {25-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Hace explícito la separación entre CC. Genérica y Específica {22-0} [1]

19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Instrumento de evaluación: exposición oral {4-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Instrumento de evaluación: resolución de problemas {7-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 La falta de preparación se debe a la concepción de especialización en una materia, sin sentido de cambio, evolución {13-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Resistencia: El profesorado no conoce otro modelo de enseñanza, solo el que a ellos le impartieron {10-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):

Competencia investigación {1-0} [2]

Competencias pensamiento crítico {2-0} [1]
 5:51 trabajo colaborativo, la inv.. (15:15):
 Existen asignaturas transversales paralelas a las disciplinares {4-0} [1]
 5:51 trabajo colaborativo, la inv.. (15:15):

Competencia liderazgo {2-0} [4]

Competencia comunicación escrita {13-0} [1]
 10:23 trabajo en equipo, de liderazg.. (17:17):
 competencia comunicación oral {15-0} [1]
 10:23 trabajo en equipo, de liderazg.. (17:17):
 Competencia trabajo colaborativo {16-0} [1]
 10:23 trabajo en equipo, de liderazg.. (17:17):
 La evaluación del desarrollo profesional implica una evaluación INTEGRAL de las CC. Genéricas y Específicas {23-0} [1]
 10:62 i, que es parte también de ten.. (79:79):

Competencia no se adquiere en un punto concreto del tiempo {6-0} [23]

Aprendizaje complejo requiere asimilar progresivamente las tareas {11-0} [3]
 3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):
 3:27 no nos da mucho margen de mani.. (33:33):
 20:50 Que sea progresivo, exactament.. (91:91):
 Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [1]
 3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):
 Competencia cuidado del medioambiente {1-0} [1]
 3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):
 Competencias: precisar vs continuum {13-0} [1]
 20:50 Que sea progresivo, exactament.. (91:91):
 Confusión con el enfoque: Evaluar por competencias no es solo evaluar algunos componente de la evaluación {7-0} [1]
 17:43 me conformo que los estudiante.. (167:167):
 Dificultad para incorporar el enfoque de competencias {27-0} [2]
 3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):
 3:27 no nos da mucho margen de mani.. (33:33):
 Dificultad para vincular la evaluación a situaciones de aprendizaje más auténticas {17-0} [2]
 3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):
 3:27 no nos da mucho margen de mani.. (33:33):
 Diseño de rúbricas que progresen de lo simple (inicio) a lo complejo (final) {8-0} [1]
 20:50 Que sea progresivo, exactament.. (91:91):
 El trabajo por competencias puede ser viable si te trabaja por separado y después se integra todo el conocimiento en un proyecto común donde converjan todas las disciplinas {4-0} [1]
 17:43 me conformo que los estudiante.. (167:167):
 En la evaluación por competencias se indica qué nivel de competencia alcanzó el alumnado al final del proceso {4-0} [1]
 10:102 salía un gráfica y venían come.. (167:167):
 Enfoque por competencias requiere más tiempo para realizar un proceso de seguimiento de su consecución {14-0} [2]
 3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):
 3:27 no nos da mucho margen de mani.. (33:33):

Evaluaciones necesitan un enfoque multiagente {8-0} [1]
 10:102 salía un gráfica y venían come.. (167:167):
 Evaluar con rúbrica es un proceso dinámico y constructivo, no puntual y sujeto a una única calificación {8-0} [1]
 20:50 Que sea progresivo, exactament.. (91:91):
 Importancia de establecer proyectos más holísticos e integradores para trabajar el enfoque de competencias {16-0} [1]
 3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):
 La competencia no se desarrolla en un momento puntual del tiempo, sino que es un proceso que adquisición gradual {7-0} [3]
 10:102 salía un gráfica y venían come.. (167:167):
 17:43 me conformo que los estudiante.. (167:167):
 20:50 Que sea progresivo, exactament.. (91:91):
 La evaluación con rúbrica debe complementarse con una retroalimentación cualitativa {6-0} [1]
 10:102 salía un gráfica y venían come.. (167:167):
 Las CC. Genéricas se trabajan es tiempos y espacios sobrantes de las disciplinares {3-0} [1]
 3:27 no nos da mucho margen de mani.. (33:33):
 Las CC. Genéricas y Específicas deben trabajarse de forma integrada {18-0} [1]
 17:43 me conformo que los estudiante.. (167:167):
 Necesidad de establecer un conocimiento básico para ir adquiriendo progresivamente en pensamiento complejo {4-0} [1]
 20:50 Que sea progresivo, exactament.. (91:91):
 Para trabajar por competencias hay que descomponerlas para ir adquiriéndola progresivamente {2-0} [1]
 20:50 Que sea progresivo, exactament.. (91:91):
 Prácticas innovadoras vs prácticas clásicas {7-0} [1]
 3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):
 Proceso de incorporación de las competencias {10-0} [1]
 3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):
 Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [1]
 10:102 salía un gráfica y venían come.. (167:167):

Competencia pensamiento crítico {9-0} [31]
 Competencia 2ª lengua {3-0} [1]
 2:43 es importante la formación éti.. (61:61):
 Competencia autonomía e iniciativa personal {4-0} [1]
 16:18 ¿qué requeriríamos de un unive.. (29:29):
 Competencia comunicación escrita {13-0} [2]
 16:68 expresión oral y escrita, el p.. (121:121):
 21:2 la competencia asociada a las .. (5:5):
 competencia comunicación oral {15-0} [2]
 16:68 expresión oral y escrita, el p.. (121:121):
 21:2 la competencia asociada a las .. (5:5):
 Competencia creatividad {1-0} [1]
 15:32 Yo creo que de las 22 que tene.. (42:42):
 competencia de diversidad (discapacidad) {3-0} [1]
 15:32 Yo creo que de las 22 que tene.. (42:42):
 Competencia de diversidad cultural {3-0} [1]
 15:32 Yo creo que de las 22 que tene.. (42:42):
 Competencia Ética {7-0} [2]
 2:43 es importante la formación éti.. (61:61):
 15:32 Yo creo que de las 22 que tene.. (42:42):
 Competencia Reflexión {4-0} [2]
 2:8 lo que yo pretendo que desarro.. (11:11):
 5:38 promueva de alguna manera el a.. (87:87):
 Competencia talento emprendedor {4-0} [1]
 2:43 es importante la formación éti.. (61:61):
 Competencia toma de decisiones {4-0} [1]
 16:18 ¿qué requeriríamos de un unive.. (29:29):
 Competencia trabajo colaborativo {16-0} [2]
 16:18 ¿qué requeriríamos de un unive.. (29:29):
 16:68 expresión oral y escrita, el p.. (121:121):
 Competencias que se desarrolla en el proyecto {3-0} [1]
 2:8 lo que yo pretendo que desarro.. (11:11):

Competencia Toma de decisiones {1-0} [1]
 2:8 lo que yo pretendo que desarro.. (11:11):

Definición del proyecto {17-0} [2]
 21:1 Nosotros manejamos principalme.. (5:5):
 21:2 la competencia asociada a las .. (5:5):

El enfoque por competencias debe trabajarse de forma colaborativa por parte de los docentes {8-0} [1]
 20:72 pensamiento crítico, y puedes .. (133:133):

Evaluaciones necesitan un enfoque multiagente {8-0} [1]
 20:72 pensamiento crítico, y puedes .. (133:133):

Existen asignaturas transversales paralelas a las disciplinares {4-0} [1]
 2:43 es importante la formación éti.. (61:61):

Genera procesos metacognitivos: Autorregulación y conciencia de comportamiento experto {20-0} [1]
 5:38 promueve de alguna manera el a.. (87:87):

Hace explícito la separación entre CC. Genérica y Específica {22-0} [1]
 16:18 ¿qué requeriríamos de un unive.. (29:29):

La evaluación del desarrollo profesional implica una evaluación INTEGRAL de las CC. Genéricas y Específicas {23-0} [1]
 2:43 es importante la formación éti.. (61:61):

La evaluación multiagente permite detectar mejor carencias y fortalezas del alumnado porque todos evalúan todo {4-0} [1]
 20:72 pensamiento crítico, y puedes .. (133:133):

Las CC. Genéricas y Específicas deben trabajarse de forma integrada {18-0} [1]
 16:18 ¿qué requeriríamos de un unive.. (29:29):

Las CC. Genéricas y Específicas se encuentran en el mismo nivel de importancia en su desarrollo {7-0} [1]
 16:18 ¿qué requeriríamos de un unive.. (29:29):

Las competencias transversales permiten el desarrollo de las competencias disciplinares {6-0} [1]
 16:18 ¿qué requeriríamos de un unive.. (29:29):

Las rúbricas se trabajan de forma colaborativa {5-0} [1]
 20:72 pensamiento crítico, y puedes .. (133:133):

Objetivos del proyecto {20-0} [2]
 21:1 Nosotros manejamos principalme.. (5:5):
 21:2 la competencia asociada a las .. (5:5):

Origen proyecto {15-0} [2]
 21:1 Nosotros manejamos principalme.. (5:5):
 21:2 la competencia asociada a las .. (5:5):

Resistencia: Falta de capacitación y actualización docente {18-0} [1]
 2:43 es importante la formación éti.. (61:61):

Resistencia: Desconocimiento sobre cómo incorporar el trabajo por competencias {25-0} [1]
 2:43 es importante la formación éti.. (61:61):

Trabajar por competencias implica delegar en otros profesores, colaborar con ellos y consensuar criterios {7-0} [1]
 20:72 pensamiento crítico, y puedes .. (133:133):

Competencia Profesionalidad {1-0} [3]
 competencia comunicación oral {15-0} [1]
 9:34 el paciente estandarizado tamb.. (31:31):

Existe una preocupación por el trabajo de las CC. Genéricas {25-0} [1]
 9:34 el paciente estandarizado tamb.. (31:31):

Preocupación por la competencia interpersonal {2-0} [1]
 9:34 el paciente estandarizado tamb.. (31:31):

Competencia Reflexión {4-0} [9]
 Competencia pensamiento crítico {9-0} [2]
 2:8 lo que yo pretendo que desarro.. (11:11):
 5:38 promueve de alguna manera el a.. (87:87):

Competencias que se desarrolla en el proyecto {3-0} [1]
 2:8 lo que yo pretendo que desarro.. (11:11):

Competencia Toma de decisiones {1-0} [1]
 2:8 lo que yo pretendo que desarro.. (11:11):

Conciencia del docente sobre el conocimiento implícito {7-0} [1]
 5:60 No pero yo quiero que me digan.. (177:177):

Genera procesos metacognitivos: Autorregulación y conciencia de comportamiento experto {20-0} [1]

5:38 promueva de alguna manera el a.. (87:87):
 Instrumento de autoevaluación y seguimiento: diario, portafolio {2-0} [1]
 5:60 No pero yo quiero que me digan.. (177:177):
 Intencionalidad de pasar de un modelo de evaluación tradicional a otro centrado en el aprendizaje del alumnado {28-0} [1]
 5:60 No pero yo quiero que me digan.. (177:177):
 Los instrumentos de evaluación auténtica permiten retroalimentación al profesor sobre las estrategias de enseñanza que utilizan {2-0} [1]
 5:60 No pero yo quiero que me digan.. (177:177):
 Portafolio como instrumento complementario a la rúbrica {10-0} [1]
 5:60 No pero yo quiero que me digan.. (177:177):

competencia resolución de problemas {9-0} [25]
 Competencia comunicación escrita {13-0} [2]
 20:9 Básicamente el trabajo colabor.. (19:19):
 22:6 expresión sobre todo escrita y.. (7:7):
 competencia comunicación oral {15-0} [2]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 20:9 Básicamente el trabajo colabor.. (19:19):
 competencia de diversidad (discapacidad) {3-0} [2]
 11:2 con la solución de problemas a.. (5:5):
 21:3 capacidad de identificación de.. (7:7):
 Competencia innovación {2-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Competencia talento emprendedor {4-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Competencia trabajo colaborativo {16-0} [2]
 11:2 con la solución de problemas a.. (5:5):
 20:9 Básicamente el trabajo colabor.. (19:19):
 Dificultad para evaluar con rúbricas capacidades subjetivas (creatividad...) {8-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Diseño. El profesorado no encuentra dificultades en el desglose de los niveles porque eran revisadas por distintos expertos que asesoraban en su diseño y las validaban {2-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 En el enfoque de competencias. El profesor tiene asesores que lo apoyan y lo acompañan cuando tiene dificultades en la enseñanza o evaluación {7-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 En el enfoque por competencias el profesorado demanda capacitación en metodología, diseño de actividades y materiales, tutorías, etc. {12-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 En el enfoque por competencias la evaluación de proyectos simulados consiste en verificar que han adquirido el conocimiento suficiente para poder aplicarlos al desarrollo del proyecto {5-0} [1]
 22:30 y todo estaba centrado en ese .. (44:44):
 Es más complicado trabajar con las competencias transversales {1-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Existe una preocupación por el trabajo de las CC. Genéricas {25-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Hace explícito la separación entre CC. Genérica y Específica {22-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Institución que apoya el proyecto {5-0} [2]
 11:2 con la solución de problemas a.. (5:5):
 11:10 mis estudiantes de formación t.. (5:5):
 Instrumento de evaluación: exposición oral {4-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Instrumento de evaluación: resolución de problemas {7-0} [2]
 15:47 hicimos una rúbrica para ver q.. (62:62):
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 La falta de preparación se debe a la concepción de especialización en una materia, sin sentido de cambio, evolución {13-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 La solución para vincular los aprendizajes a situaciones reales de aprendizaje es la enseñanza basada en problemas, en proyectos, en estudios de caso {13-0} [2]
 15:47 hicimos una rúbrica para ver q.. (62:62):

18:87 Creo que lo que más que hacemos.. (189:189):
 Objetivos del proyecto {20-0} [2]
 11:2 con la solución de problemas a.. (5:5):
 11:10 mis estudiantes de formación t.. (5:5):
 Origen proyecto {15-0} [2]
 11:2 con la solución de problemas a.. (5:5):
 11:10 mis estudiantes de formación t.. (5:5):
 Resistencia: El profesorado no conoce otro modelo de enseñanza, solo el que a ellos le impartieron {10-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 rúbrica de actividad integradora (actividad final del curso) {2-0} [1]
 15:47 hicimos una rúbrica para ver q.. (62:62):
 Se empieza a establecer más explícitamente el trabajo de las habilidades, e incluso de las actitudes que no se contemplaba en los planes de estudio {10-0} [1]
 15:47 hicimos una rúbrica para ver q.. (62:62):
 Se evalúa el componente actitudinal de la competencia {6-0} [1]
 12:5 qué tipo de problemas resuelve.. (9:9):

Competencia talento emprendedor {4-0} [23]
 Competencia 2ª lengua {3-0} [1]
 2:43 es importante la formación éti.. (61:61):
 Competencia análisis de la información {3-0} [1]
 19:82 La comunicación escrita, la co.. (161:161):
 Competencia comunicación escrita {13-0} [2]
 19:17 que ya eran las de redacción o.. (27:27):
 19:82 La comunicación escrita, la co.. (161:161):
 competencia comunicación oral {15-0} [2]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 19:82 La comunicación escrita, la co.. (161:161):
 Competencia Ética {7-0} [2]
 2:43 es importante la formación éti.. (61:61):
 19:17 que ya eran las de redacción o.. (27:27):
 Competencia innovación {2-0} [2]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 19:17 que ya eran las de redacción o.. (27:27):
 Competencia pensamiento crítico {9-0} [1]
 2:43 es importante la formación éti.. (61:61):
 competencia resolución de problemas {9-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Dificultad para evaluar con rúbricas capacidades subjetivas (creatividad...) {8-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Diseño. El profesorado no encuentra dificultades en el desglose de los niveles porque eran revisadas por distintos expertos que asesoraban en su diseño y las validaban {2-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 En el enfoque de competencias. El profesor tiene asesores que lo apoyan y lo acompañan cuando tiene dificultades en la enseñanza o evaluación {7-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 En el enfoque por competencias el profesorado demanda capacitación en metodología, diseño de actividades y materiales, tutorías, etc. {12-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Es más complicado trabajar con las competencias transversales {1-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Existe una preocupación por el trabajo de las CC. Genéricas {25-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Existen asignaturas transversales paralelas a las disciplinares {4-0} [1]
 2:43 es importante la formación éti.. (61:61):
 Hace explícito la separación entre CC. Genérica y Específica {22-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Instrumento de evaluación: exposición oral {4-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Instrumento de evaluación: resolución de problemas {7-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 La evaluación del desarrollo profesional implica una evaluación INTEGRAL de las CC. Genéricas y Específicas {23-0} [1]

2:43 es importante la formación éti.. (61:61):
 La falta de preparación se debe a la concepción de especialización en una materia, sin sentido de cambio, evolución {13-0} [1]
 19:13 Si tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Resistencia: El profesorado no conoce otro modelo de enseñanza, solo el que a ellos le impartieron {10-0} [1]
 19:13 Si tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Resistencia: Falta de capacitación y actualización docente {18-0} [1]
 2:43 es importante la formación éti.. (61:61):
 Resistencia: Desconocimiento sobre cómo incorporar el trabajo por competencias {25-0} [1]
 2:43 es importante la formación éti.. (61:61):

Competencia tecnológica {4-0} [2]
 Competencia 2ª lengua {3-0} [1]
 15:33 Esas, si tenemos competencias .. (44:44):
 Participantes del proyecto {20-0} [1]
 15:33 Esas, si tenemos competencias .. (44:44):

Competencia toma de decisiones {4-0} [16]
 Competencia autonomía e iniciativa personal {4-0} [1]
 16:18 ¿qué requeriríamos de un unive.. (29:29):
 Competencia comunicación escrita {13-0} [1]
 22:11 atiende la habilidad de expres.. (8:8):
 competencia comunicación oral {15-0} [1]
 22:11 atiende la habilidad de expres.. (8:8):
 Competencia pensamiento crítico {9-0} [1]
 16:18 ¿qué requeriríamos de un unive.. (29:29):
 Competencia trabajo colaborativo {16-0} [1]
 16:18 ¿qué requeriríamos de un unive.. (29:29):
 Competencias lógica-matemática {1-0} [1]
 22:12 empieza aplicar instrumentos d.. (8:8):
 Diseño de actividades que promueven el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior {5-0} [1]
 22:11 atiende la habilidad de expres.. (8:8):
 El enfoque por competencias supone que los alumnos deben intercambiar información de forma colaborativa para ir construyendo un aprendizaje integrado {4-0} [1]
 22:12 empieza aplicar instrumentos d.. (8:8):
 Existe una preocupación por el trabajo de las CC. Genéricas {25-0} [2]
 22:7 esas competencias se analizaba.. (7:7):
 22:11 atiende la habilidad de expres.. (8:8):
 Fomentar la competencia aprender a aprender {5-0} [1]
 22:11 atiende la habilidad de expres.. (8:8):
 Hace explícito la separación entre CC. Genérica y Específica {22-0} [2]
 16:18 ¿qué requeriríamos de un unive.. (29:29):
 22:11 atiende la habilidad de expres.. (8:8):
 Instrumento de evaluación: exposición oral {4-0} [1]
 22:12 empieza aplicar instrumentos d.. (8:8):
 Instrumento de evaluación: producciones escritas {4-0} [1]
 22:12 empieza aplicar instrumentos d.. (8:8):
 Las CC. Genéricas y Específicas deben trabajarse de forma integrada {18-0} [1]
 16:18 ¿qué requeriríamos de un unive.. (29:29):
 Las CC. Genéricas y Específicas se encuentran en el mismo nivel de importancia en su desarrollo {7-0} [1]
 16:18 ¿qué requeriríamos de un unive.. (29:29):
 Las competencias transversales permiten el desarrollo de las competencias disciplinares {6-0} [1]
 16:18 ¿qué requeriríamos de un unive.. (29:29):

Competencia trabajo colaborativo {16-0} [28]
 Competencia análisis de la información {3-0} [1]
 15:46 lo que se iba a evaluar por un.. (62:62):
 Competencia autonomía e iniciativa personal {4-0} [2]
 15:46 lo que se iba a evaluar por un.. (62:62):
 16:18 ¿qué requeriríamos de un unive.. (29:29):

Competencia comunicación escrita {13-0} [3]
 10:23 trabajo en equipo, de liderazg.. (17:17):
 16:68 expresión oral y escrita, el p.. (121:121):
 20:9 Básicamente el trabajo colabor.. (19:19):
 competencia comunicación oral {15-0} [3]
 10:23 trabajo en equipo, de liderazg.. (17:17):
 16:68 expresión oral y escrita, el p.. (121:121):
 20:9 Básicamente el trabajo colabor.. (19:19):
 competencia de diversidad (discapacidad) {3-0} [1]
 11:2 con la solución de problemas a.. (5:5):
 Competencia Ética {7-0} [1]
 15:46 lo que se iba a evaluar por un.. (62:62):
 Competencia gestión de información (en la Red) {2-0} [1]
 3:19 les he sugerido que también in.. (27:27):
 Competencia liderazgo {2-0} [1]
 10:23 trabajo en equipo, de liderazg.. (17:17):
 Competencia pensamiento crítico {9-0} [2]
 16:18 ¿qué requeriríamos de un unive.. (29:29):
 16:68 expresión oral y escrita, el p.. (121:121):
 competencia resolución de problemas {9-0} [2]
 11:2 con la solución de problemas a.. (5:5):
 20:9 Básicamente el trabajo colabor.. (19:19):
 Competencia toma de decisiones {4-0} [1]
 16:18 ¿qué requeriríamos de un unive.. (29:29):
 Competencias vs habilidades acotables {9-0} [1]
 13:26 Eso sí vienen en los programas.. (55:55):
 Confusión con el enfoque: Evaluar por competencias no es solo evaluar algunos componente de la evaluación {7-0} [1]
 13:26 Eso sí vienen en los programas.. (55:55):
 Confusión con el enfoque: se integran contenidos de materia, pero en la practica se imparten de forma aislada {6-0} [1]
 13:26 Eso sí vienen en los programas.. (55:55):
 Diseño de actividades que promueven el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior {5-0} [1]
 15:46 lo que se iba a evaluar por un.. (62:62):
 El enfoque por competencias promueve un aprendizaje integral, acorde con las nuevas exigencias y dinámicas del SXXI {5-0} [1]
 13:26 Eso sí vienen en los programas.. (55:55):
 El profesorado da por sentado la asimilación de las CC. Genéricas {12-0} [1]
 3:19 les he sugerido que también in.. (27:27):
 Evaluar por competencias supone conocer en qué medida están comprendiendo el proceso global de adquisición de la competenncia {8-0} [1]
 10:76 Muy bien, entonces tu apoya a .. (105:105):
 Evaluar por competencias supone valorar todos los componentes de una competencia (conocimientos, destrezas, actitudes, valores, etc.) {16-0} [3]
 10:76 Muy bien, entonces tu apoya a .. (105:105):
 13:26 Eso sí vienen en los programas.. (55:55):
 15:46 lo que se iba a evaluar por un.. (62:62):
 Hace explícito la separación entre CC. Genérica y Específica {22-0} [2]
 3:19 les he sugerido que también in.. (27:27):
 16:18 ¿qué requeriríamos de un unive.. (29:29):
 Importancia de establecer proyectos más holísticos e integradores para trabajar el enfoque de competencias {16-0} [1]
 10:76 Muy bien, entonces tu apoya a .. (105:105):
 Institución que apoya el proyecto {5-0} [2]
 11:2 con la solución de problemas a.. (5:5):
 11:10 mis estudiantes de formación t.. (5:5):
 Las CC. Genéricas y Específicas deben trabajarse de forma integrada {18-0} [3]
 10:76 Muy bien, entonces tu apoya a .. (105:105):
 13:26 Eso sí vienen en los programas.. (55:55):
 16:18 ¿qué requeriríamos de un unive.. (29:29):
 Las CC. Genéricas y Específicas se encuentran en el mismo nivel de importancia en su desarrollo {7-0} [1]
 16:18 ¿qué requeriríamos de un unive.. (29:29):
 Las competencias transversales permiten el desarrollo de las competencias disciplinares {6-0} [1]
 16:18 ¿qué requeriríamos de un unive.. (29:29):

Objetivos del proyecto {20-0} [2]
11:2 con la solución de problemas a.. (5:5):
11:10 mis estudiantes de formación t.. (5:5):
Origen proyecto {15-0} [2]
11:2 con la solución de problemas a.. (5:5):
11:10 mis estudiantes de formación t.. (5:5):
Rúbrica de trabajo colaborativo {6-0} [2]
6:24 Cooperación (61:61):
21:43 Sí, pero no todos, no todo mun.. (61:61):

Competencias confrontan la evolución del conocimiento {7-0} [17]
Adaptación los cambios: novato vs experto {6-0} [3]
1:31 casos tomados de la vida real .. (12:12):
1:32 los americanos utilizan casos .. (12:12):
1:70 sí podemos tener rúbricas para.. (32:32):
Aprendizaje complejo requiere asimilar progresivamente las tareas {11-0} [2]
1:70 sí podemos tener rúbricas para.. (32:32):
1:87 el trabajo en equipo que a lo .. (56:56):
Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [2]
1:32 los americanos utilizan casos .. (12:12):
1:53 ¿y eso es lo que tenemos qué e.. (24:24):
Características de la Ev. CC {4-0} [3]
1:31 casos tomados de la vida real .. (12:12):
1:32 los americanos utilizan casos .. (12:12):
2:6 la rúbrica tiene ese sentido d.. (9:9):
Competencias son de orden superior {5-0} [1]
2:6 la rúbrica tiene ese sentido d.. (9:9):
Competencias: precisar vs continuum {13-0} [2]
1:70 sí podemos tener rúbricas para.. (32:32):
1:87 el trabajo en equipo que a lo .. (56:56):
Concepción de la enseñanza (innovación) {10-0} [1]
1:53 ¿y eso es lo que tenemos qué e.. (24:24):
Concepción de la evaluación auténtica {7-0} [1]
2:6 la rúbrica tiene ese sentido d.. (9:9):
Diseño de rúbricas que progresen de lo simple (inicio) a lo complejo (final) {8-0} [1]
1:70 sí podemos tener rúbricas para.. (32:32):
El conocimiento es dinámico, cambiante. {3-0} [2]
1:48 no solo como personas, sino co.. (20:20):
1:53 ¿y eso es lo que tenemos qué e.. (24:24):
Evaluación calificadora vs formativa {27-0} [1]
2:6 la rúbrica tiene ese sentido d.. (9:9):
Fomentar la competencia aprender a aprender {5-0} [1]
1:53 ¿y eso es lo que tenemos qué e.. (24:24):
Instrumentos de evaluación tradicional (examen opción múltiple, lista de control, lista de ejercicios, exámenes departamentales...) {26-0} [2]
1:31 casos tomados de la vida real .. (12:12):
1:32 los americanos utilizan casos .. (12:12):
Las CC. Genéricas deben trabajarse CONTEXTUALIZADAS con las específicas {17-0} [1]
1:87 el trabajo en equipo que a lo .. (56:56):
Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [3]
1:31 casos tomados de la vida real .. (12:12):
1:32 los americanos utilizan casos .. (12:12):
2:6 la rúbrica tiene ese sentido d.. (9:9):
Rúbrica contempla indicadores de cada variable {8-0} [1]
1:70 sí podemos tener rúbricas para.. (32:32):
Ventajas del uso de rúbrica {10-0} [1]
1:70 sí podemos tener rúbricas para.. (32:32):

Competencias de razonamiento estadístico {1-0} [8]
Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [1]
7:57 creemos que la lectura es otra.. (100:100):
Competencia 2ª lengua {3-0} [1]

7:57 creemos que la lectura es otra.. (100:100):
Competencia Ética {7-0} [1]
7:57 creemos que la lectura es otra.. (100:100):
Competencias: precisar vs continuum {13-0} [1]
7:57 creemos que la lectura es otra.. (100:100):
Distintos momentos de la evaluación: inicial, final.... {10-0} [1]
7:57 creemos que la lectura es otra.. (100:100):
Existe una preocupación por el trabajo de las CC. Genéricas {25-0} [1]
7:57 creemos que la lectura es otra.. (100:100):
Las evaluaciones carecen de sistematicidad, no documentadas, no explícitas {10-0} [1]
7:57 creemos que la lectura es otra.. (100:100):
Prácticas innovadoras vs prácticas clásicas {7-0} [1]
7:57 creemos que la lectura es otra.. (100:100):

competencias es logro, osea es.. {1-0} [3]
Competencias vs conocimientos conceptuales, procedimentales, actitudinales {6-0} [1]
4:18 competencias es logro, osea es.. (40:40):
Competencias vs conductas {3-0} [1]
4:18 competencias es logro, osea es.. (40:40):
Competencias vs logro {1-0} [1]
4:18 competencias es logro, osea es.. (40:40):

Competencias lógica-matemática {1-0} [4]
Competencia toma de decisiones {4-0} [1]
22:12 empieza aplicar instrumentos d.. (8:8):
El enfoque por competencias supone que los alumnos deben intercambiar información de forma colaborativa para ir construyendo un aprendizaje integrado {4-0} [1]
22:12 empieza aplicar instrumentos d.. (8:8):
Instrumento de evaluación: exposición oral {4-0} [1]
22:12 empieza aplicar instrumentos d.. (8:8):
Instrumento de evaluación: producciones escritas {4-0} [1]
22:12 empieza aplicar instrumentos d.. (8:8):

Competencias pensamiento crítico {2-0} [2]
Competencia investigación {1-0} [1]
5:5 l trabajo colaborativo, la inv.. (15:15):
Existen asignaturas transversales paralelas a las disciplinares {4-0} [1]
5:5 l trabajo colaborativo, la inv.. (15:15):

Competencias que se desarrolla en el proyecto {3-0} [5]
Competencia comunicación escrita {13-0} [1]
7:2 competencias de escritura acad.. (5:5):
Competencia pensamiento crítico {9-0} [1]
2:8 lo que yo pretendo que desarro.. (11:11):
Competencia Reflexión {4-0} [1]
2:8 lo que yo pretendo que desarro.. (11:11):
Competencia Toma de decisiones {1-0} [1]
2:8 lo que yo pretendo que desarro.. (11:11):
El enfoque por competencias requiere conocer los niveles de desempeño que se espera en el alumnado {13-0} [2]
9:5 o identifico 7 dominios de la .. (5:5):
9:6 yo identifico 7 dominios de la.. (5:5):

Competencias se desarrollan a medio-largo plazo {1-0} [2]
Competencias: precisar vs continuum {13-0} [1]
3:6 las competencias deberían tene.. (12:12):
La evaluación del desarrollo profesional implica una evaluación INTEGRAL de las CC. Genéricas y Específicas {23-0} [1]

Competencias son confundidas {16-0} [30]

Competencias son de orden superior {5-0} [1]

3:17 les confunde mucho y empiezan .. (22:22):

Competencias vs conductas {3-0} [1]

3:5 la distinción entre objetivos .. (12:12):

Competencias vs objetivos {7-0} [4]

1:6 las competencias son generalme.. (9:9):

1:13 las competencias son generalme.. (9:9):

3:5 la distinción entre objetivos .. (12:12):

4:15 hay un problema de fondo, de r.. (36:36):

Concepción estática de la evaluación {10-0} [1]

2:13 creo que un porcentaje importa.. (17:17):

Confusión con el enfoque: Evaluar por competencias no es solo evaluar algunos componente de la evaluación {7-0} [1]

11:98 Yo creo que no usan las rúbric.. (197:197):

Confusión con el enfoque: pensar que el modelo de competencias es igual que el tradicional pero con ligeros cambios {7-0} [2]

9:135 no te preocupes es exactamente.. (178:178):

14:1 siento que no han entrado de l.. (5:5):

Confusión con el enfoque: se integran contenidos de materia, pero en la practica se imparten de forma aislada {6-0} [1]

11:98 Yo creo que no usan las rúbric.. (197:197):

Confusión con el enfoque: se perciben cambios en el orden de los elementos, pero no cambios profundos en la estructura y en la concepción de la enseñanza {7-0} [1]

9:135 no te preocupes es exactamente.. (178:178):

Discurso real vs discurso oficial {17-0} [1]

14:1 siento que no han entrado de l.. (5:5):

Docencia teórica sin aplicabilidad de los contenidos, hace el aprendizaje disfuncional {7-0} [1]

3:17 les confunde mucho y empiezan .. (22:22):

El alumnado está acostumbrado a reproducir el conocimiento {2-0} [1]

3:17 les confunde mucho y empiezan .. (22:22):

En el enfoque por competencias, la evaluación aun se centra en el dominio de los conceptos, la teoría,... {4-0} [1]

14:1 siento que no han entrado de l.. (5:5):

Evaluación calificador vs formativa {27-0} [1]

2:13 creo que un porcentaje importa.. (17:17):

Evaluación tiene tintes de competencia {2-0} [1]

2:13 creo que un porcentaje importa.. (17:17):

Existen muchas opiniones y perspectivas sobre el sentido y alcance del enfoque de competencias. Lo que lo ven como una oportunidad de cambio para un enfoque más profesional y los que dicen que no sirven, aludiendo a las experiencias en Europa {3-0} [1]

16:7 : Y además con muchas perspect.. (7:7):

Importancia de establecer proyectos más holísticos e integradores para trabajar el enfoque de competencias {16-0} [1]

11:98 Yo creo que no usan las rúbric.. (197:197):

Intencionalidad de pasar de un modelo de evaluación tradicional a otro centrado en el aprendizaje del alumnado {28-0} [1]

9:133 creo que no es un plan por com.. (174:174):

La concepción de la enseñanza varia en base a las ramas de conocimiento, disciplinas, etc. {9-0} [1]

9:13 a lo mejor el pleito son los n.. (13:13):

Las características de la rama de la titulación condiciona la innovación y el trabajo por competencias {8-0} [1]

9:13 a lo mejor el pleito son los n.. (13:13):

Las competencias aparecen el currículo formal pero no en la práctica de las aulas {12-0} [1]

14:1 siento que no han entrado de l.. (5:5):

Necesidad de capacitación docente (metodologías, estrategias, guías de desarrollo, etc.) {20-0} [1]

7:29 en educación media, están dise.. (56:56):

No existe una dedicación explícita a las CC. Genéricas, siempre se considera de forma implícita {32-0} [1]

11:98 Yo creo que no usan las rúbric.. (197:197):

No sabe si está evaluando por competencias {7-0} [1]

9:133 creo que no es un plan por com.. (174:174):

Polisemia del concepto de competencia {4-0} [2]

4:15 hay un problema de fondo, de r.. (36:36):
 14:1 siento que no han entrado de l.. (5:5):
 Resistencia: Falta de capacitación y actualización docente {18-0} [1]
 7:29 en educación media, están dise.. (56:56):
 Rúbricas poco utilizadas {13-0} [1]
 11:98 Yo creo que no usan las rúbric.. (197:197):
 Rúbricas vs lista de cotejos {6-0} [1]
 4:20 Más tradicional si pudiésemos .. (48:48):
 Se evalúan menos las CC. Genéricas {6-0} [1]
 11:98 Yo creo que no usan las rúbric.. (197:197):
 Sin propósito de cambio real {12-0} [1]
 9:135 no te preocupes es exactamente.. (178:178):
 Trabajar por competencias supone un cambio en la concepción de la enseñanza {29-0} [1]
 9:135 no te preocupes es exactamente.. (178:178):

Competencias son de orden superior {5-0} [19]
 Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [3]
 1:52 Yo creo que no son prácticas y.. (22:22):
 9:68 Sí porque ya lo llevas a la re.. (106:106):
 9:90 a no te quedaste en que el mús.. (106:106):
 Características de la Ev. CC {4-0} [1]
 2:6 la rúbrica tiene ese sentido d.. (9:9):
 Competencias confrontan la evolución del conocimiento {7-0} [1]
 2:6 la rúbrica tiene ese sentido d.. (9:9):
 Competencias son confundidas {16-0} [1]
 3:17 les confunde mucho y empiezan .. (22:22):
 Concepción de la enseñanza (innovación) {10-0} [2]
 1:52 Yo creo que no son prácticas y.. (22:22):
 1:54 les enseñan a hacer bien las c.. (22:22):
 Concepción de la evaluación auténtica {7-0} [1]
 2:6 la rúbrica tiene ese sentido d.. (9:9):
 Concepción estática de la evaluación {10-0} [1]
 1:52 Yo creo que no son prácticas y.. (22:22):
 Diseño de actividades que promueven el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior {5-0} [1]
 9:90 a no te quedaste en que el mús.. (106:106):
 Diseño de actividades para aplicar los conocimientos a situaciones reales {20-0} [1]
 9:90 a no te quedaste en que el mús.. (106:106):
 Docencia teórica sin aplicabilidad de los contenidos, hace el aprendizaje disfuncional {7-0} [3]
 3:17 les confunde mucho y empiezan .. (22:22):
 9:68 Sí porque ya lo llevas a la re.. (106:106):
 9:90 a no te quedaste en que el mús.. (106:106):
 El alumnado está acostumbrado a reproducir el conocimiento {2-0} [1]
 3:17 les confunde mucho y empiezan .. (22:22):
 Evaluación calificadora vs formativa {27-0} [1]
 2:6 la rúbrica tiene ese sentido d.. (9:9):
 Evaluación estandarizada vs contextualizada {27-0} [1]
 1:52 Yo creo que no son prácticas y.. (22:22):
 Fomentar la competencia aprender a aprender {5-0} [2]
 1:52 Yo creo que no son prácticas y.. (22:22):
 1:54 les enseñan a hacer bien las c.. (22:22):
 Las rúbricas sitúan al alumnado antes problemas reales de la vida donde tiene que dar respuesta a necesidades de la población {4-0} [2]
 9:68 Sí porque ya lo llevas a la re.. (106:106):
 9:90 a no te quedaste en que el mús.. (106:106):
 Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [1]
 2:6 la rúbrica tiene ese sentido d.. (9:9):
 Prácticas innovadoras vs prácticas clásicas {7-0} [1]
 1:52 Yo creo que no son prácticas y.. (22:22):
 Rúbrica favorece la reflexión del desempeño profesional {8-0} [2]
 9:68 Sí porque ya lo llevas a la re.. (106:106):
 9:90 a no te quedaste en que el mús.. (106:106):
 Rúbrica: evalúa propósitos reales de desempeño {5-0} [2]
 9:68 Sí porque ya lo llevas a la re.. (106:106):

9:90 a no te quedaste en que el mús.. (106:106):

Competencias temáticas son objetivos {2-0} [5]

Competencias: precisar vs continuum {13-0} [1]

3:28 ha estado más vinculado a comp.. (33:33):

Falta de planificación/previsión de prácticas en entornos profesionales reales {1-0} [1]

3:28 ha estado más vinculado a comp.. (33:33):

Faltan espacios y tiempos para crear situaciones de aprendizaje vivenciales {6-0} [1]

3:28 ha estado más vinculado a comp.. (33:33):

Las evaluaciones auténticas son costosas (alta organización, tiempo, recursos materiales y humanos, etc.) {15-0} [1]

3:28 ha estado más vinculado a comp.. (33:33):

Tener contextos profesionales delimitados favorece el trabajo por competencias de desempeño profesional {6-0} [1]

3:28 ha estado más vinculado a comp.. (33:33):

Competencias vs actividades {7-0} [8]

Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [1]

1:56 implica que reflexionas, que l.. (24:24):

Competencias vs habilidades acotables {9-0} [1]

12:27 hacían esta rúbrica para evalu.. (29:29):

Diseño. Etiquetas en negativo (p.ej.:deficiente) {1-0} [1]

12:11 Teníamos contemplado o tenemos.. (11:11):

El enfoque por competencias requiere conocer los niveles de desempeño que se espera en el alumnado {13-0} [1]

12:11 Teníamos contemplado o tenemos.. (11:11):

Niveles de desempeño: sobresaliente, satisfactorio, suficiente, deficiente {2-0} [1]

12:11 Teníamos contemplado o tenemos.. (11:11):

Práctica profesional implica reflexión del proceso {8-0} [1]

1:56 implica que reflexionas, que l.. (24:24):

Prácticas innovadoras vs prácticas clásicas {7-0} [1]

1:56 implica que reflexionas, que l.. (24:24):

rúbrica de foro {2-0} [1]

12:23 no es de la rúbrica para la pa.. (27:27):

Competencias vs conductas {3-0} [6]

Competencias vs conocimientos conceptuales, procedimentales, actitudinales {6-0} [1]

4:18 competencias es logro, o sea es.. (40:40):

competencias es logro, o sea es.. {1-0} [1]

4:18 competencias es logro, o sea es.. (40:40):

Competencias son confundidas {16-0} [1]

3:5 la distinción entre objetivos .. (12:12):

Competencias vs contenidos prácticos {2-0} [1]

11:21 sobre eso siempre hacemos una .. (37:37):

Competencias vs logro {1-0} [1]

4:18 competencias es logro, o sea es.. (40:40):

Competencias vs objetivos {7-0} [1]

3:5 la distinción entre objetivos .. (12:12):

Competencias vs contenidos prácticos {2-0} [3]

Aprendizaje por temas, no asegura la integración del conocimiento {8-0} [1]

9:131 en los dominios sí tuvieron..... (156:156):

Competencias vs conocimientos conceptuales, procedimentales, actitudinales {6-0} [1]

9:131 en los dominios sí tuvieron..... (156:156):

Competencias vs conductas {3-0} [1]

11:21 sobre eso siempre hacemos una .. (37:37):

competencias vs funciones definidas en el perfil del egreso {1-0} [0]

Competencias vs habilidades acotables {9-0} [18]

Competencia gestión de información (en la Red) {2-0} [1]

6:5 pero de habilidades digitales... (7:7):

Competencia trabajo colaborativo {16-0} [1]

13:26 Eso sí vienen en los programas.. (55:55):

Competencias vs actividades {7-0} [1]

12:27 hacían esta rúbrica para evalu.. (29:29):

Competencias: precisar vs continuum {13-0} [3]

1:15 competencias son totalmente pr.. (9:9):

4:16 Más integral, incluso competen.. (38:38):

7:58 bueno basta con un curso de es.. (102:102):

Confusión con el enfoque: Evaluar por competencias no es solo evaluar algunos componente de la evaluación {7-0} [1]

13:26 Eso sí vienen en los programas.. (55:55):

Confusión con el enfoque: se integran contenidos de materia, pero en la practica se imparten de forma aislada {6-0} [1]

13:26 Eso sí vienen en los programas.. (55:55):

Dificultad para ubicar etapa de desarrollo {5-0} [1]

4:16 Más integral, incluso competen.. (38:38):

Diseño. Las rúbricas se diseñan empezando a determinar el nivel de desempeño más experto y progresivamente ir bajando hasta un nivel deficiente {1-0} [2]

12:20 que el estudiante pueda integr.. (19:19):

12:21 aquí me están hablando de un d.. (19:19):

El enfoque por competencias promueve un aprendizaje integral, acorde con las nuevas exigencias y dinámicas del SXXI {5-0} [1]

13:26 Eso sí vienen en los programas.. (55:55):

El profesorado da por sentado la asimilación de las CC. Genéricas {12-0} [1]

7:58 bueno basta con un curso de es.. (102:102):

Evaluar por competencias supone valorar todos los componentes de una competencia (conocimientos, destrezas, actitudes, valores, etc.) {16-0} [1]

13:26 Eso sí vienen en los programas.. (55:55):

Las CC. Genéricas y Específicas deben trabajarse de forma integrada {18-0} [1]

13:26 Eso sí vienen en los programas.. (55:55):

Las CC. Genéricas deben trabajarse CONTEXTUALIZADAS con las específicas {17-0} [1]

6:5 pero de habilidades digitales... (7:7):

Los cursos recibidos aisladamente, no dan respuesta a necesidades de capacitación alineadas con las preocupaciones y desafíos de la enseñanza {13-0} [1]

7:58 bueno basta con un curso de es.. (102:102):

Los programas de capacitación docente no tienen una línea estratégica común {7-0} [1]

7:58 bueno basta con un curso de es.. (102:102):

Los proyectos no tienen un impacto generalizado, son algo puntual sin mucho alcance porque es difícil poner a todos en sintonía por un proyecto común. {8-0} [1]

7:58 bueno basta con un curso de es.. (102:102):

Rúbrica evalúa solo aspectos técnicos {3-0} [1]

16:60 Si nos fuéramos a la forma en .. (101:101):

Rúbricas evalúan sobre todo habilidades {2-0} [1]

16:60 Si nos fuéramos a la forma en .. (101:101):

Competencias vs logro {1-0} [3]

Competencias vs conocimientos conceptuales, procedimentales, actitudinales {6-0} [1]

4:18 competencias es logro, osea es.. (40:40):

competencias es logro, osea es.. {1-0} [1]

4:18 competencias es logro, osea es.. (40:40):

Competencias vs conductas {3-0} [1]

4:18 competencias es logro, osea es.. (40:40):

Competencias vs objetivos {7-0} [12]

Competencias son confundidas {16-0} [4]

1:6 las competencias son generalme.. (9:9):

1:13 las competencias son generalme.. (9:9):
 3:5 la distinción entre objetivos .. (12:12):
 4:15 hay un problema de fondo, de r.. (36:36):
 Competencias vs conductas {3-0} [1]
 3:5 la distinción entre objetivos .. (12:12):
 Concepción estática de la evaluación {10-0} [1]
 2:17 Por objetivos tradicionales, c.. (19:19):
 Dificultad para incorporar el enfoque de competencias {27-0} [1]
 19:11 es un planteamiento completame.. (17:17):
 Diseño. En el lenguaje usado en las rúbricas, el tipo de verbo adquiere importancia para determinar el nivel de pensamiento cognitivo que se quiere evaluar {4-0} [1]
 10:110 no, este verbo estás quedándot.. (187:187):
 El enfoque por competencia ha provocado un proceso de reflexión en el profesorado sobre sus planteamientos y su intervención en el aula {15-0} [1]
 19:11 es un planteamiento completame.. (17:17):
 El modelo por competencias es revisado con materiales y debatido entre alumnos y profesores {3-0} [1]
 3:15 aquí una experiencia funcional.. (20:20):
 Es difícil crear criterios de evaluación con un enfoque competencial por la tradición del modelo tradicional de objetivos {4-0} [1]
 10:110 no, este verbo estás quedándot.. (187:187):
 Evaluación por objetivos {1-0} [1]
 2:17 Por objetivos tradicionales, c.. (19:19):
 Instrumentos de evaluación tradicional (examen opción múltiple, lista de control, lista de ejercicios, exámenes departamentales...) {26-0} [1]
 2:17 Por objetivos tradicionales, c.. (19:19):
 Polisemia del concepto de competencia {4-0} [1]
 4:15 hay un problema de fondo, de r.. (36:36):
 Trabajar por competencias supone un cambio en la concepción de la enseñanza {29-0} [1]
 19:11 es un planteamiento completame.. (17:17):

Competencias. Considerar variedad de estilos de aprendizaje {2-0} [8]
 Adaptación del docente a las necesidades contextuales (alumnado, estilos de aprendizaje, etc.) {7-0} [2]
 1:57 tu acción como profesional es .. (24:24):
 2:32 nsisto en ese cambio de paradi.. (43:43):
 Concepción de la enseñanza (innovación) {10-0} [1]
 2:32 nsisto en ese cambio de paradi.. (43:43):
 Conocer el paradigma evaluativo no cambia por si sola las prácticas docentes {4-0} [1]
 2:32 nsisto en ese cambio de paradi.. (43:43):
 Evaluación estandarizada vs contextualizada {27-0} [2]
 1:57 tu acción como profesional es .. (24:24):
 2:32 nsisto en ese cambio de paradi.. (43:43):
 Intencionalidad de pasar de un modelo de evaluación tradicional a otro centrado en el aprendizaje del alumnado {28-0} [1]
 2:32 nsisto en ese cambio de paradi.. (43:43):
 Reconocimiento del juicio del experto: evalúa grados {8-0} [1]
 1:57 tu acción como profesional es .. (24:24):
 Resistencia: Desconocimiento sobre cómo incorporar el trabajo por competencias {25-0} [1]
 2:32 nsisto en ese cambio de paradi.. (43:43):
 Trabajar por competencias supone un cambio en la concepción de la enseñanza {29-0} [1]
 2:32 nsisto en ese cambio de paradi.. (43:43):

Competencias: precisar vs continuum {13-0} [44]
 Adaptación los cambios: novato vs experto {6-0} [1]
 1:70 sí podemos tener rúbricas para.. (32:32):
 Aprendizaje complejo requiere asimilar progresivamente las tareas {11-0} [3]
 1:70 sí podemos tener rúbricas para.. (32:32):
 1:87 el trabajo en equipo que a lo .. (56:56):
 20:50 Que sea progresivo, exactament.. (91:91):
 Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [1]
 7:57 creemos que la lectura es otra.. (100:100):
 Ausencia de una metodología y cronograma de incorporación de las competencias {7-0} [1]
 4:52 Entonces queremos llegar a est.. (134:134):

Características de la Ev. CC {4-0} [2]
 1:36 checar los puntajes o tener lo.. (14:14):
 1:37 se requiere de un juicio exper.. (14:14):

Competencia 2ª lengua {3-0} [1]
 7:57 creemos que la lectura es otra.. (100:100):

Competencia Ética {7-0} [1]
 7:57 creemos que la lectura es otra.. (100:100):

Competencia no se adquiere en un punto concreto del tiempo {6-0} [1]
 20:50 Que sea progresivo, exactament.. (91:91):

Competencias confrontan la evolución del conocimiento {7-0} [2]
 1:70 sí podemos tener rúbricas para.. (32:32):
 1:87 el trabajo en equipo que a lo .. (56:56):

Competencias de razonamiento estadístico {1-0} [1]
 7:57 creemos que la lectura es otra.. (100:100):

Competencias se desarrollan a medio-largo plazo {1-0} [1]
 3:6 las competencias deberían tene.. (12:12):

Competencias temáticas son objetivos {2-0} [1]
 3:28 ha estado más vinculado a comp.. (33:33):

Competencias vs habilidades acotables {9-0} [3]
 1:15 competencias son totalmente pr.. (9:9):
 4:16 Más integral, incluso competen.. (38:38):
 7:58 bueno basta con un curso de es.. (102:102):

Dificultad para delimitar perfil profes. {3-0} [2]
 1:36 checar los puntajes o tener lo.. (14:14):
 4:52 Entonces queremos llegar a est.. (134:134):

Dificultad para incorporar el enfoque de competencias {27-0} [1]
 4:52 Entonces queremos llegar a est.. (134:134):

Dificultad para ubicar etapa de desarrollo {5-0} [1]
 4:16 Más integral, incluso competen.. (38:38):

Diseño de rúbricas que progresen de lo simple (inicio) a lo complejo (final) {8-0} [2]
 1:70 sí podemos tener rúbricas para.. (32:32):
 20:50 Que sea progresivo, exactament.. (91:91):

Distintos momentos de la evaluación: inicial, final.... {10-0} [1]
 7:57 creemos que la lectura es otra.. (100:100):

El profesorado da por sentado la asimilación de las CC. Genéricas {12-0} [1]
 7:58 bueno basta con un curso de es.. (102:102):

Evaluación calificadora vs formativa {27-0} [1]
 1:36 checar los puntajes o tener lo.. (14:14):

Evaluación estandarizada vs contextualizada {27-0} [1]
 1:36 checar los puntajes o tener lo.. (14:14):

Evaluar con rúbrica es un proceso dinámico y constructivo, no puntual y sujeto a una única calificación {8-0} [1]
 20:50 Que sea progresivo, exactament.. (91:91):

Existe una preocupación por el trabajo de las CC. Genéricas {25-0} [1]
 7:57 creemos que la lectura es otra.. (100:100):

Falta de planificación/previsión de prácticas en entornos profesionales reales {1-0} [1]
 3:28 ha estado más vinculado a comp.. (33:33):

Faltan espacios y tiempos para crear situaciones de aprendizaje vivenciales {6-0} [1]
 3:28 ha estado más vinculado a comp.. (33:33):

La competencia no se desarrolla en un momento puntual del tiempo, sino que es un proceso que adquisición gradual {7-0} [1]
 20:50 Que sea progresivo, exactament.. (91:91):

La evaluación aplicada al final con sentido acabado {4-0} [1]
 8:55 hay algunas experiencias que t.. (89:89):

La evaluación del desarrollo profesional implica una evaluación INTEGRAL de las CC. Genéricas y Específicas {23-0} [1]
 3:6 las competencias deberían tene.. (12:12):

Las CC. Genéricas deben trabajarse CONTEXTUALIZADAS con las específicas {17-0} [1]
 1:87 el trabajo en equipo que a lo .. (56:56):

Las evaluaciones auténticas son costosas (alta organización, tiempo, recursos materiales y humanos, etc.) {15-0} [1]
 3:28 ha estado más vinculado a comp.. (33:33):

Las evaluaciones carecen de sistematicidad, no documentadas, no explícitas {10-0} [1]
 7:57 creemos que la lectura es otra.. (100:100):

Los cursos recibidos aisladamente, no dan respuesta a necesidades de capacitación alineadas con las preocupaciones y desafíos de la enseñanza {13-0} [1]
 7:58 bueno basta con un curso de es.. (102:102):
 Los programas de capacitación docente no tienen una línea estratégica común {7-0} [1]
 7:58 bueno basta con un curso de es.. (102:102):
 Los proyectos no tienen un impacto generalizado, son algo puntual sin mucho alcance porque es difícil poner a todos en sintonía por un proyecto común. {8-0} [1]
 7:58 bueno basta con un curso de es.. (102:102):
 Motivo de la ausencia de rúbrica {7-0} [1]
 1:36 checar los puntajes o tener lo.. (14:14):
 Necesidad de establecer un conocimiento básico para ir adquiriendo progresivamente en pensamiento complejo {4-0} [1]
 20:50 Que sea progresivo, exactament.. (91:91):
 Para trabajar por competencias hay que descomponerlas para ir adquiriéndola progresivamente {2-0} [1]
 20:50 Que sea progresivo, exactament.. (91:91):
 Prácticas innvadoras vs prácticas clásicas {7-0} [1]
 7:57 creemos que la lectura es otra.. (100:100):
 Proceso de incorporación de las competencias {10-0} [1]
 4:52 Entonces queremos llegar a est.. (134:134):
 Reconocimiento del juicio del experto: evalua grados {8-0} [1]
 1:36 checar los puntajes o tener lo.. (14:14):
 Rúbrica contempla indicadores de cada variable {8-0} [2]
 1:36 checar los puntajes o tener lo.. (14:14):
 1:70 sí podemos tener rúbricas para.. (32:32):
 Rúbricas poco utilizadas {13-0} [1]
 1:36 checar los puntajes o tener lo.. (14:14):
 Tener contextos profesionales delimitados favorece el trabajo por competencias de desempeño profesional {6-0} [1]
 3:28 ha estado más vinculado a comp.. (33:33):
 Ventajas del uso de rúbrica {10-0} [1]
 1:70 sí podemos tener rúbricas para.. (32:32):

Competencia Toma de decisiones {1-0} [3]
 Competencia pensamiento crítico {9-0} [1]
 2:8 lo que yo pretendo que desarro.. (11:11):
 Competencia Reflexión {4-0} [1]
 2:8 lo que yo pretendo que desarro.. (11:11):
 Competencias que se desarrolla en el proyecto {3-0} [1]
 2:8 lo que yo pretendo que desarro.. (11:11):

Concepción de la enseñanza (innovación) {10-0} [24]
 Abuso de la teorización y la conceptualización desde la enseñanza tradicional {5-0} [1]
 16:10 docentes debemos dar un giro c.. (19:19):
 Adaptación del docente a las necesidades contextuales (alumnado, estilos de aprendizaje, etc.) {7-0} [1]
 2:32 nsisto en ese cambio de paradi.. (43:43):
 Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [3]
 1:52 Yo creo que no son prácticas y.. (22:22):
 1:53 ¿y eso es lo que tenemos qué e.. (24:24):
 1:54 les enseñan a hacer bien las c.. (22:22):
 Competencias confrontan la evolución del conocimiento {7-0} [1]
 1:53 ¿y eso es lo que tenemos qué e.. (24:24):
 Competencias son de orden superior {5-0} [2]
 1:52 Yo creo que no son prácticas y.. (22:22):
 1:54 les enseñan a hacer bien las c.. (22:22):
 Competencias. Considerar variedad de estilos de aprendizaje {2-0} [1]
 2:32 nsisto en ese cambio de paradi.. (43:43):
 Concepción estática de la evaluación {10-0} [2]
 1:52 Yo creo que no son prácticas y.. (22:22):
 1:54 les enseñan a hacer bien las c.. (22:22):
 Conocer el paradigma evaluativo no cambia por si sola las prácticas docentes {4-0} [1]
 2:32 nsisto en ese cambio de paradi.. (43:43):
 Debe existir un cambio de mentalidad para promoverse una evaluación basada en la aplicación práctica de los

conocimientos {11-0} [1]
 10:135 la realidad es que todos los p.. (243:243):
 El cambio en la manera de enseñar conlleva un cambio en la manera de evaluar {6-0} [2]
 16:99 cambiar la cultura de la calif.. (181:181):
 18:61 Pero qué es lo que yo veo que .. (129:129):
 El conocimiento es dinámico, cambiante. {3-0} [1]
 1:53 ¿y eso es lo que tenemos qué e.. (24:24):
 El problema de la enseñanza es la concepción de la cultura educativa {19-0} [3]
 10:135 la realidad es que todos los p.. (243:243):
 16:10 docentes debemos dar un giro c.. (19:19):
 16:99 cambiar la cultura de la calif.. (181:181):
 El profesorado más motivado trabaja y evalúa CC. Genéricas {10-0} [1]
 10:135 la realidad es que todos los p.. (243:243):
 En el enfoque por competencias se realizan congresos de alumnado y profesorado para presentar las mejores prácticas {2-0} [1]
 18:90 cada semestre hagan un congres.. (195:195):
 Evaluación estandarizada vs contextualizada {27-0} [3]
 1:52 Yo creo que no son prácticas y.. (22:22):
 1:54 les enseñan a hacer bien las c.. (22:22):
 2:32 nsisto en ese cambio de paradi.. (43:43):
 Fomentar la competencia aprender a aprender {5-0} [3]
 1:52 Yo creo que no son prácticas y.. (22:22):
 1:53 ¿y eso es lo que tenemos qué e.. (24:24):
 1:54 les enseñan a hacer bien las c.. (22:22):
 Innovar implica predisposición y voluntad por cambiar {23-0} [1]
 10:135 la realidad es que todos los p.. (243:243):
 Intencionalidad de pasar de un modelo de evaluación tradicional a otro centrado en el aprendizaje del alumnado {28-0} [2]
 2:32 nsisto en ese cambio de paradi.. (43:43):
 16:10 docentes debemos dar un giro c.. (19:19):
 La enseñanza aún se centra solo en aspectos cognitivos o incluso en lo puramente disciplinar, sin existir un formación integral y mucho menos competencial {11-0} [1]
 16:10 docentes debemos dar un giro c.. (19:19):
 Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la evaluación {26-0} [1]
 16:99 cambiar la cultura de la calif.. (181:181):
 Prácticas innovadoras vs prácticas clásicas {7-0} [2]
 1:52 Yo creo que no son prácticas y.. (22:22):
 1:54 les enseñan a hacer bien las c.. (22:22):
 Resistencia: Desconocimiento sobre cómo incorporar el trabajo por competencias {25-0} [2]
 2:31 hay como desconocimiento de lo.. (41:41):
 2:32 nsisto en ese cambio de paradi.. (43:43):
 Si quieres cambiar la evaluación tienes que cambiar la enseñanza {1-0} [1]
 18:61 Pero qué es lo que yo veo que .. (129:129):
 Trabajar por competencias supone un cambio en la concepción de la enseñanza {29-0} [6]
 2:31 hay como desconocimiento de lo.. (41:41):
 2:32 nsisto en ese cambio de paradi.. (43:43):
 10:135 la realidad es que todos los p.. (243:243):
 16:99 cambiar la cultura de la calif.. (181:181):
 18:61 Pero qué es lo que yo veo que .. (129:129):
 18:90 cada semestre hagan un congres.. (195:195):

Concepción de la evaluación auténtica {7-0} [25]
 Actividades fuera del aula, con un carácter más vivencial {13-0} [1]
 18:22 Un enfermo con el cuál lo únic.. (51:51):
 Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [2]
 7:49 el problema sería lo que llama.. (88:88):
 18:22 Un enfermo con el cuál lo únic.. (51:51):
 Características de la Ev. CC {4-0} [1]
 2:6 la rúbrica tiene ese sentido d.. (9:9):
 Competencias confrontan la evolución del conocimiento {7-0} [1]
 2:6 la rúbrica tiene ese sentido d.. (9:9):
 Competencias son de orden superior {5-0} [1]
 2:6 la rúbrica tiene ese sentido d.. (9:9):

Contradicciones para instaurar el modelo por competencias: las políticas apuestan por el enfoque por competencias, pero siguen privilegiando el examen de contenidos memorístico {10-0} [1]
 20:75 que el maestro llegue con una .. (135:135):

Contradicción del enfoque: Evaluación con una prueba general de contenidos {6-0} [1]
 20:75 que el maestro llegue con una .. (135:135):

Dificultad para cambiar la concepción del binomio examen-trabajo. Sigue siendo el único indicador de aprendizaje para el profesorado {10-0} [1]
 20:75 que el maestro llegue con una .. (135:135):

Dificultad para vincular la evaluación a situaciones de aprendizaje más auténticas {17-0} [2]
 7:49 el problema sería lo que llama.. (88:88):
 20:75 que el maestro llegue con una .. (135:135):

Diseño de actividades para aplicar los conocimientos a situaciones reales {20-0} [1]
 20:75 que el maestro llegue con una .. (135:135):

El aprendizaje auténtico requiere aprender en contextos reales, ni simulados ni cercanos a la realidad {5-0} [1]
 18:22 Un enfermo con el cuál lo únic.. (51:51):

El enfoque por competencia requiere aprender en contextos situacionales reales profesiones (hospital, empresa) para desarrollar las competencias {12-0} [1]
 18:22 Un enfermo con el cuál lo únic.. (51:51):

El enfoque por competencias no está conectado a una evaluación auténtica que respete las condiciones contextuales {4-0} [1]
 20:75 que el maestro llegue con una .. (135:135):

El examen sigue siendo el instrumento de evaluación más usado en la universidad {13-0} [1]
 20:75 que el maestro llegue con una .. (135:135):

Evaluación calificadora vs formativa {27-0} [1]
 2:6 la rúbrica tiene ese sentido d.. (9:9):

Importancia de establecer proyectos más holísticos e integradores para trabajar el enfoque de competencias {16-0} [1]
 6:76 Ningún te reprueba, hay nuevas.. (283:283):

Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [1]
 2:77 he utilizado no solo rúbricas,.. (9:9):

Instrumento de evaluación: Grabaciones/autograbaciones {9-0} [1]
 7:49 el problema sería lo que llama.. (88:88):

Instrumentos de evaluación auténtica (examen práctico, rúbrica) {9-0} [2]
 2:3 trato de incorporar instrument.. (9:9):
 2:77 he utilizado no solo rúbricas,.. (9:9):

La evaluación del desarrollo profesional implica una evaluación INTEGRAL de las CC. Genéricas y Específicas {23-0} [1]
 6:76 Ningún te reprueba, hay nuevas.. (283:283):

No hay aprendizaje práctico porque profesores preocupados por terminar los temarios densos de contenidos {4-0} [1]
 18:22 Un enfermo con el cuál lo únic.. (51:51):

Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [1]
 2:6 la rúbrica tiene ese sentido d.. (9:9):

Rúbrica disminuye la ansiedad de la evaluación {1-0} [1]
 6:76 Ningún te reprueba, hay nuevas.. (283:283):

Se busca la enseñanza de un aprendizaje no reproductivo, sino transformador y significativo {13-0} [1]
 18:22 Un enfermo con el cuál lo únic.. (51:51):

Uso de rúbrica viene por cambio en la concepción de la evaluación {10-0} [1]
 6:76 Ningún te reprueba, hay nuevas.. (283:283):

Concepción estática de la evaluación {10-0} [28]

Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [1]
 1:52 Yo creo que no son prácticas y.. (22:22):

Competencias son confundidas {16-0} [1]
 2:13 creo que un porcentaje importa.. (17:17):

Competencias son de orden superior {5-0} [1]
 1:52 Yo creo que no son prácticas y.. (22:22):

Competencias vs objetivos {7-0} [1]
 2:17 Por objetivos tradicionales, c.. (19:19):

Concepción de la enseñanza (innovación) {10-0} [2]
 1:52 Yo creo que no son prácticas y.. (22:22):
 1:54 les enseñas a hacer bien las c.. (22:22):

Dificultad para cambiar la concepción del binomio examen-trabajo. Sigue siendo el único indicador de

aprendizaje para el profesorado {10-0} [1]
 11:87 Es muy difícil cambiar sus con.. (177:177):
 El alumnado está acostumbrado a reproducir el conocimiento {2-0} [1]
 7:23 ... muchos maestros siempre pide.. (36:36):
 El alumnado no tiene la oportunidad de rebatir o debatir la calificación porque ya viene impuesta por el sistema {3-0} [1]
 19:69 Pues yo creo que tienen que ve.. (131:131):
 El examen sigue siendo el instrumento de evaluación más usado en la universidad {13-0} [1]
 11:87 Es muy difícil cambiar sus con.. (177:177):
 El problema de la enseñanza es la concepción de la cultura educativa {19-0} [3]
 7:23 ... muchos maestros siempre pide.. (36:36):
 11:87 Es muy difícil cambiar sus con.. (177:177):
 13:111 hay distintas visiones y las m.. (231:231):
 El profesorado trabaja de forma aislada, no existe una visión conjunta de objetivos y menos en la evaluación {11-0} [1]
 13:111 hay distintas visiones y las m.. (231:231):
 En el enfoque por competencias se debe tener en cuenta el desarrollo de equipos interdisciplinarios (abogados, sociólogos, antropólogos, etc.) {4-0} [1]
 13:111 hay distintas visiones y las m.. (231:231):
 ERA. No se consensúan las rúbricas con los alumnos, porque el profesorado da por sentado que el alumno está de acuerdo {2-0} [1]
 20:53 Yo creo que la generalidad es .. (105:105):
 Evaluación calificadora vs formativa {27-0} [2]
 2:13 creo que un porcentaje importa.. (17:17):
 2:21 Leticia (0:10:42h): Osea claro.. (20:26):
 Evaluación estandarizada vs contextualizada {27-0} [2]
 1:52 Yo creo que no son prácticas y.. (22:22):
 2:21 Leticia (0:10:42h): Osea claro.. (20:26):
 Evaluación por objetivos {1-0} [1]
 2:17 Por objetivos tradicionales, c.. (19:19):
 Evaluación tiene tintes de competencia {2-0} [1]
 2:13 creo que un porcentaje importa.. (17:17):
 Fomentar la competencia aprender a aprender {5-0} [2]
 1:52 Yo creo que no son prácticas y.. (22:22):
 1:54 les enseñan a hacer bien las c.. (22:22):
 Instrumentos de evaluación tradicional (examen opción múltiple, lista de control, lista de ejercicios, exámenes departamentales...) {26-0} [1]
 2:17 Por objetivos tradicionales, c.. (19:19):
 La enseñanza se centra en entrenamientos para contestar a un examen memorístico {9-0} [1]
 11:87 Es muy difícil cambiar sus con.. (177:177):
 No se consensua los criterios de evaluación (el contenido de la rúbrica) {10-0} [1]
 20:53 Yo creo que la generalidad es .. (105:105):
 Políticas educativas: obligan a utilizar exámenes departamentales para verificar rendimiento {2-0} [1]
 2:21 Leticia (0:10:42h): Osea claro.. (20:26):
 Prácticas innovadoras vs prácticas clásicas {7-0} [1]
 1:52 Yo creo que no son prácticas y.. (22:22):
 Profesorado convencido de sus prácticas tradicionales {9-0} [1]
 7:23 ... muchos maestros siempre pide.. (36:36):
 Resistencia: El profesorado no conoce otro modelo de enseñanza, solo el que a ellos le impartieron {10-0} [1]
 13:111 hay distintas visiones y las m.. (231:231):
 Rúbricas no se consensuan con el alumno {10-0} [1]
 20:53 Yo creo que la generalidad es .. (105:105):
 Sin propósito de cambio real {12-0} [1]
 20:53 Yo creo que la generalidad es .. (105:105):
 Trabajar por competencias supone un cambio en la concepción de la enseñanza {29-0} [2]
 11:87 Es muy difícil cambiar sus con.. (177:177):
 13:111 hay distintas visiones y las m.. (231:231):

Concepción tradicional del evaluación. El profesorado considera que no hay alumnos que se merezcan un 10 {1-0} [0]

Conciencia del docente sobre el conocimiento implícito {7-0} [13]

Competencia digital {1-0} [1]
 9:70 ahí van implícitas las habilid.. (106:106):

Competencia Reflexión {4-0} [1]
 5:60 No pero yo quiero que me digan.. (177:177):

El alumnado no es consciente que está desarrollando una competencia {3-0} [1]
 2:41 no son conscientes de que pues.. (54:54):

El profesorado cree que su intuición es suficiente para dar cuenta del esfuerzo del alumnado. Consideran que una buena enseñanza trae implícitamente una buena evaluación {5-0} [1]
 15:28 es muy difícil separar cuando .. (36:36):

Instrumento de autoevaluación y seguimiento: diario, portafolio {2-0} [1]
 5:60 No pero yo quiero que me digan.. (177:177):

Instrumento de evaluación: Grabaciones/autograbaciones {9-0} [1]
 9:70 ahí van implícitas las habilid.. (106:106):

Intencionalidad de pasar de un modelo de evaluación tradicional a otro centrado en el aprendizaje del alumnado {28-0} [1]
 5:60 No pero yo quiero que me digan.. (177:177):

La evaluación del desarrollo profesional implica una evaluación INTEGRAL de las CC. Genéricas y Específicas {23-0} [1]
 9:70 ahí van implícitas las habilid.. (106:106):

La observación se emplea para evaluar los aspectos actitudinales {1-0} [1]
 15:28 es muy difícil separar cuando .. (36:36):

Los instrumentos de evaluación auténtica permiten retroalimentación al profesor sobre las estrategias de enseñanza que utilizan {2-0} [1]
 5:60 No pero yo quiero que me digan.. (177:177):

No existe una dedicación explícita a las CC. Genéricas, siempre se considera de forma implícita {32-0} [4]
 9:70 ahí van implícitas las habilid.. (106:106):
 12:76 Algunas llegan a ser implícita.. (107:107):
 15:28 es muy difícil separar cuando .. (36:36):
 19:25 : Yo creo que, digo yo en lo p.. (39:39):

observación con grabación como instrumento de evaluación procesual {2-0} [1]
 15:28 es muy difícil separar cuando .. (36:36):

Portafolio como instrumento complementario a la rúbrica {10-0} [1]
 5:60 No pero yo quiero que me digan.. (177:177):

Condiciones de exigencia laboral en la enseñanza básica: se le pide al profesorado la planificación, la secuencia didáctica, la guía de trabajo, se les graba en el aula y se comprueban si están trabajando por competencias {1-0} [0]

Condiciones laborales de los docentes {16-0} [33]
 Condiciones socioeconómicas {10-0} [3]
 3:50 las dobles jornadas de los pro.. (55:55):
 5:51 Y hace de todo, porque de hech.. (137:137):
 5:55 tiene que ver mucho con las op.. (144:144):

Consesuan las rúbricas con alumnos {12-0} [1]
 1:92 a desventaja es que consume ti.. (66:66):

Consesuan las rúbricas entre docentes {7-0} [1]
 1:92 a desventaja es que consume ti.. (66:66):

Desventajas del uso de rúbrica {13-0} [2]
 1:41 presiones también de tiempo, p.. (14:14):
 1:92 a desventaja es que consume ti.. (66:66):

Docencia teórica sin aplicabilidad de los contenidos, hace el aprendizaje disfuncional {7-0} [1]
 3:49 el otro sector Puede que parti.. (53:53):

Docentes tienen mucha presión por la alta carga de trabajos {5-0} [4]
 1:92 a desventaja es que consume ti.. (66:66):
 3:49 el otro sector Puede que parti.. (53:53):
 5:50 No se dedican de tiempo comple.. (128:128):
 15:99 el maestro de tiempo completo .. (164:164):

El enfoque por competencias no puede abarcar una evaluación con grupos grandes {3-0} [1]
 15:97 vuelvo, hay cuestiones muy con.. (162:162):

En el enfoque por competencias el profesorado demanda capacitación en metodología, diseño de actividades y materiales, tutorías, etc. {12-0} [1]
 13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):

En el enfoque por competencias es importante abordar el perfil del docente, su capacitación y actualización {17-

0} [1]
 13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):
 En los programas de capacitación no hay un diagnóstico que detecte las necesidades de los docentes {5-0} [1]
 13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):
 Enfoque por competencias requiere más tiempo para realizar un proceso de seguimiento de su consecución {14-0} [3]
 3:49 el otro sector Puede que parti.. (53:53):
 8:79 No hay condiciones, ¿a qué hor.. (141:141):
 15:97 vuelvo, hay cuestiones muy con.. (162:162):
 Faltan espacios y tiempos para crear situaciones de aprendizaje vivenciales {6-0} [2]
 3:49 el otro sector Puede que parti.. (53:53):
 8:79 No hay condiciones, ¿a qué hor.. (141:141):
 Hay muchos profesores jóvenes y sin experiencia didáctica, solo con una capacitación disciplinar {2-0} [1]
 13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):
 Hay una gran diversidad de docentes con necesidades distintas {3-0} [1]
 15:99 el maestro de tiempo completo .. (164:164):
 La falta de capacitación pedagógica es más acuciante en la Educación Superior {6-0} [1]
 13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):
 Las CC. Genéricas se trabajan es tiempos y espacios sobrantes de las disciplinares {3-0} [1]
 8:79 No hay condiciones, ¿a qué hor.. (141:141):
 Las evaluaciones autenticas son costosas (alta organización, tiempo, recursos materiales y humanos, etc.) {15-0} [2]
 3:49 el otro sector Puede que parti.. (53:53):
 8:77 el 80% de los profesores son p.. (137:137):
 Los cursos de capacitación son de carácter disciplinar, sin ningún componente pedagógico {5-0} [1]
 13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):
 Los cursos recibidos aisladamente, no dan respuesta a necesidades de capacitación alineadas con las preocupaciones y desafíos de la enseñanza {13-0} [1]
 13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):
 Los profesores a tiempo parcial no se implican de la misma manera que los otros profesores {4-0} [3]
 8:77 el 80% de los profesores son p.. (137:137):
 8:78 el 80% de los profesores son p.. (137:139):
 15:97 vuelvo, hay cuestiones muy con.. (162:162):
 Los profesores a tiempo parcial o de asignatura no promueven el trabajo colaborativo para crear proyectos comunes {3-0} [3]
 4:83 ese trabajo colaborativo ¿Por .. (214:214):
 5:50 No se dedican de tiempo comple.. (128:128):
 8:79 No hay condiciones, ¿a qué hor.. (141:141):
 Motivo de la ausencia de rúbrica {7-0} [1]
 1:41 presiones también de tiempo, p.. (14:14):
 No hay aprendizaje práctico porque profesores preocupados por terminar los temarios densos de contenidos {4-0} [1]
 3:49 el otro sector Puede que parti.. (53:53):
 No hay cultura de actualización y capacitación didáctica, si no es obligada por la institución {21-0} [1]
 13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):
 No hay rúbricas sistemática y analítica para aprendizajes complejos porque se complica la evaluación {2-0} [1]
 1:92 a desventaja es que consume ti.. (66:66):
 No se proporcionan espacios para el trabajo colaborativo docente {3-0} [1]
 5:50 No se dedican de tiempo comple.. (128:128):
 Presiones de tiempo {7-0} [5]
 3:49 el otro sector Puede que parti.. (53:53):
 5:49 el desconocimiento o a veces p.. (126:126):
 5:55 tiene que ver mucho con las op.. (144:144):
 8:79 No hay condiciones, ¿a qué hor.. (141:141):
 15:97 vuelvo, hay cuestiones muy con.. (162:162):
 Profesorado de materia no tienen capacitación pedagógica {17-0} [1]
 13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):
 Rúbrica: consume tiempo {11-0} [1]
 1:92 a desventaja es que consume ti.. (66:66):
 Rúbrica: hay que pilotearlas {5-0} [1]
 1:92 a desventaja es que consume ti.. (66:66):
 Rúbrica: instrumento desconocido {8-0} [1]
 5:49 el desconocimiento o a veces p.. (126:126):
 Rúbricas difícil de diseñar {24-0} [1]
 1:92 a desventaja es que consume ti.. (66:66):

Salario condicionada por el sistema de productividad de la UNAM {2-0} [1]
13:119 : Sí, son muchos factores, por.. (257:257):

Condiciones socioeconómicas {10-0} [15]

¿Qué motiva los cambios? Política, intereses, tendencias innovadoras {9-0} [1]

13:107 cuestión de intereses político.. (225:225):

Cambio educativo evidencia la calidad de los docentes {3-0} [1]

1:50 una alumna cuyo proyecto es tr.. (20:20):

Características sociales de CDMX {4-0} [1]

8:5 condiciones en las que opera l.. (9:9):

Condiciones laborales de los docentes {16-0} [3]

3:50 las dobles jornadas de los pro.. (55:55):

5:51 Y hace de todo, porque de hech.. (137:137):

5:55 tiene que ver mucho con las op.. (144:144):

El desempleo de los recién egresado no se debe a la falta de preparación por parte de la universidad sino al poco trabajo y precario {1-0} [1]

8:63 está claro que la obtención de .. (103:103):

El enfoque por competencias no está conectado a una evaluación auténtica que respete las condiciones contextuales {4-0} [1]

18:37 por ejemplo les dije es que te.. (71:71):

El sistema no reconoce la diversidad socio-cultural, económica, etc. {4-0} [1]

21:88 Sí lo creo (143:143):

Innovar implica predisposición y voluntad por cambiar {23-0} [1]

1:50 una alumna cuyo proyecto es tr.. (20:20):

La diversidad de culturas no es reconocida por el sistema educativo {1-0} [1]

8:6 qui hay 50, 60 etnias, osea cu.. (11:11):

La rúbrica no permite trabajar con grupos grandes {2-0} [1]

18:37 por ejemplo les dije es que te.. (71:71):

Los cambios se sustentan bajo los intereses políticos de los gobernantes {3-0} [1]

13:107 cuestión de intereses político.. (225:225):

Los grupos de alumnos heterogéneo dificultan los procesos de evaluación {5-0} [1]

18:37 por ejemplo les dije es que te.. (71:71):

Portafolio como instrumento complementario a la rúbrica {10-0} [1]

18:37 por ejemplo les dije es que te.. (71:71):

Presiones de tiempo {7-0} [1]

5:55 tiene que ver mucho con las op.. (144:144):

Se implementa el enfoque de competencias sin revisar las condiciones del contexto y la viabilidad {9-0} [1]

18:37 por ejemplo les dije es que te.. (71:71):

Conflicto en la incorporación del Modelo humanista: establecer una formación integral y responder a las competencias relacionadas con la formación profesional {1-0} [3]

Diseño de actividades para aplicar los conocimientos a situaciones reales {20-0} [1]

15:8 encontramos que el enfoque soc.. (6:6):

La formación profesional no debe determinar nuestra formación integral {5-0} [1]

15:8 encontramos que el enfoque soc.. (6:6):

Resistencia: Desconocimiento sobre cómo incorporar el trabajo por competencias {25-0} [1]

15:8 encontramos que el enfoque soc.. (6:6):

Confusión con el enfoque: Evaluar por competencias no es solo evaluar algunos componentes de la evaluación {7-0} [21]

Competencia no se adquiere en un punto concreto del tiempo {6-0} [1]

17:43 me conformo que los estudiante.. (167:167):

Competencia trabajo colaborativo {16-0} [1]

13:26 Eso sí vienen en los programas.. (55:55):

Competencias son confundidas {16-0} [1]

11:98 Yo creo que no usan las rúbricas.. (197:197):

Competencias vs habilidades acotables {9-0} [1]

13:26 Eso sí vienen en los programas.. (55:55):

Confusión con el enfoque: pensar que el modelo de competencias es igual que el tradicional pero con ligeros cambios {7-0} [1]

11:85 no es muy utilizado, muchos di.. (169:169):
 Confusión con el enfoque: se integran contenidos de materia, pero en la practica se imparten de forma aislada {6-0} [4]
 11:85 no es muy utilizado, muchos di.. (169:169):
 11:98 Yo creo que no usan las rúbric.. (197:197):
 12:7 cuál es el contenido conceptua.. (9:9):
 13:26 Eso sí vienen en los programas.. (55:55):
 Diseñar rúbricas implica generar o construir situaciones de aprendizaje compleja {14-0} [1]
 21:45 más que creatividad o manejo d.. (63:63):
 Diseño de actividades que promueven el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior {5-0} [1]
 21:45 más que creatividad o manejo d.. (63:63):
 El enfoque por competencias no está extendido en la Educación Superior {2-0} [1]
 11:85 no es muy utilizado, muchos di.. (169:169):
 El enfoque por competencias promueve un aprendizaje integral, acorde con las nuevas exigencias y dinámicas del SXXI {5-0} [1]
 13:26 Eso sí vienen en los programas.. (55:55):
 El trabajo por competencias puede ser viable si se trabaja por separado y después se integra todo el conocimiento en un proyecto común donde converjan todas las disciplinas {4-0} [1]
 17:43 me conformo que los estudiante.. (167:167):
 En el enfoque de competencias no se ha resuelto la integración de los componentes de la competencia {4-0} [1]
 20:68 Entonces yo digo que ya no ten.. (125:125):
 Evaluar por competencias supone valorar todos los componentes de una competencia (conocimientos, destrezas, actitudes, valores, etc.) {16-0} [1]
 13:26 Eso sí vienen en los programas.. (55:55):
 Importancia de establecer proyectos más holísticos e integradores para trabajar el enfoque de competencias {16-0} [1]
 11:98 Yo creo que no usan las rúbric.. (197:197):
 La competencia no se desarrolla en un momento puntual del tiempo, sino que es un proceso que adquisición gradual {7-0} [1]
 17:43 me conformo que los estudiante.. (167:167):
 La evaluación segmentada no es situacional, no evalúa condiciones reales profesionales {5-0} [1]
 11:85 no es muy utilizado, muchos di.. (169:169):
 Las CC. Genéricas y Específicas deben trabajarse de forma integrada {18-0} [2]
 13:26 Eso sí vienen en los programas.. (55:55):
 17:43 me conformo que los estudiante.. (167:167):
 No existe una dedicación explícita a las CC. Genéricas, siempre se considera de forma implícita {32-0} [1]
 11:98 Yo creo que no usan las rúbric.. (197:197):
 No sabe si está evaluando por competencias {7-0} [1]
 11:85 no es muy utilizado, muchos di.. (169:169):
 Rúbricas poco utilizadas {13-0} [1]
 11:98 Yo creo que no usan las rúbric.. (197:197):
 Se evalúan menos las CC. Genéricas {6-0} [1]
 11:98 Yo creo que no usan las rúbric.. (197:197):

Confusión con el enfoque: mala implementación por una falta de comprensión de las implicaciones del enfoque {5-0} [9]

Confusión con el enfoque: se perciben cambios en el orden de los elementos, pero no cambios profundos en la estructura y en la concepción de la enseñanza {7-0} [1]
 20:21 fueron acogiendo el modelo per.. (51:51):
 Debería aclararse el sentido que tiene las rúbricas {2-0} [1]
 20:45 pero eso implica una comprensi.. (79:79):
 Diversidad de concepto de competencia en cada universidad (flexible, humanista, etc.) {3-0} [1]
 22:25 confusión terminológica del us.. (30:30):
 Intencionalidad de pasar de un modelo de evaluación tradicional a otro centrado en el aprendizaje del alumnado {28-0} [1]
 20:25 haz de cuenta que el enfoque s.. (53:53):
 Polisemia del concepto de competencia {4-0} [1]
 20:25 haz de cuenta que el enfoque s.. (53:53):
 Profesorado no aprovecha el potencial de la rúbrica (compartirla) {2-0} [1]
 20:45 pero eso implica una comprensi.. (79:79):
 Resulta necesario establecer una concepción de competencia única para ir en la misma dirección, sin contradicciones {6-0} [1]
 22:25 confusión terminológica del us.. (30:30):

Se trabaja por competencias por una cuestión de moda {2-0} [1]
 20:45 pero eso implica una comprensi.. (79:79):
 Uso de rúbrica viene por cambio en la concepción de la evaluación {10-0} [1]
 20:45 pero eso implica una comprensi.. (79:79):

Confusión con el enfoque: pensar en la especialización del conocimiento porque en el mundo laboral así ocurre, pero en la Universidad no se debe fomentar la especialización porque se está trabajando por competencias {1-0} [0]

Confusión con el enfoque: pensar que el modelo de competencias es igual que el tradicional pero con ligeros cambios {7-0} [24]

Competencias son confundidas {16-0} [2]
 9:135 no te preocupes es exactamente.. (178:178):
 14:1 siento que no han entrado de l.. (5:5):
 Confusión con el enfoque: Evaluar por competencias no es solo evaluar algunos componente de la evaluación {7-0} [1]
 11:85 no es muy utilizado, muchos di.. (169:169):
 Confusión con el enfoque: se integran contenidos de materia, pero en la practica se imparten de forma aislada {6-0} [1]
 11:85 no es muy utilizado, muchos di.. (169:169):
 Confusión con el enfoque: se perciben cambios en el orden de los elementos, pero no cambios profundos en la estructura y en la concepción de la enseñanza {7-0} [3]
 9:135 no te preocupes es exactamente.. (178:178):
 10:111 Luego muchas veces hay persona.. (191:191):
 16:32 odo este conjunto que el maest.. (45:45):
 Discurso real vs discurso oficial {17-0} [1]
 14:1 siento que no han entrado de l.. (5:5):
 El enfoque por competencias no está extendido en la Educación Superior {2-0} [1]
 11:85 no es muy utilizado, muchos di.. (169:169):
 El enfoque por competencias requiere planificación de la intervención docente en el aula {12-0} [1]
 20:28 No, yo creo que al final lo qu.. (59:59):
 El enfoque por competencias surge de una lucha antigua por incluir un conocimiento más vivencial, funcional y conectado a la realidad {2-0} [1]
 18:28 Como yo lo veo es que estamos .. (61:61):
 El problema de la enseñanza es la concepción de la cultura educativa {19-0} [1]
 10:111 Luego muchas veces hay persona.. (191:191):
 El profesorado usa instrumentos innovadores con una concepción tradicional de los procesos de e-a. {10-0} [1]
 20:28 No, yo creo que al final lo qu.. (59:59):
 En el enfoque por competencias, la evaluación aun se centra en el dominio de los conceptos, la teoría,... {4-0} [1]
 14:1 siento que no han entrado de l.. (5:5):
 Es difícil crear criterios de evaluación con un enfoque competencial por la tradición del modelo tradicional de objetivos {4-0} [1]
 20:28 No, yo creo que al final lo qu.. (59:59):
 La capacitación debe estar dirigida a promover la comprensión de enfoque, ser más consciente del desempeño docente y la utilidad de marco pedagógico de referencia para verificar que el alumnado aprende {14-0} [1]
 20:28 No, yo creo que al final lo qu.. (59:59):
 La evaluación segmentada no es situacional, no evalua condiciones reales profesionales {5-0} [1]
 11:85 no es muy utilizado, muchos di.. (169:169):
 Las competencias aparecen el currículo formal pero no en la práctica de las aulas {12-0} [1]
 14:1 siento que no han entrado de l.. (5:5):
 Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la evaluación {26-0} [1]
 10:111 Luego muchas veces hay persona.. (191:191):
 No sabe si está evaluando por competencias {7-0} [1]
 11:85 no es muy utilizado, muchos di.. (169:169):
 Polisemia del concepto de competencia {4-0} [1]
 14:1 siento que no han entrado de l.. (5:5):
 Profesorado convencido de sus prácticas tradicionales {9-0} [1]
 20:28 No, yo creo que al final lo qu.. (59:59):
 Se sigue privilegiando la exposición magistral {4-0} [1]
 20:28 No, yo creo que al final lo qu.. (59:59):

Si el profesorado no comprende los nuevos enfoques pedagógicos seguirá actuando de manera tradicional y empírica {6-0} [1]

20:28 No, yo creo que al final lo qu.. (59:59):

Sin propósito de cambio real {12-0} [1]

9:135 no te preocupes es exactamente.. (178:178):

Trabajar por competencias supone un cambio en la concepción de la enseñanza {29-0} [2]

9:135 no te preocupes es exactamente.. (178:178):

10:111 Luego muchas veces hay persona.. (191:191):

Uso del modelo tradicional por objetivos {2-0} [1]

20:28 No, yo creo que al final lo qu.. (59:59):

Confusión con el enfoque: se integran contenidos de materia, pero en la practica se imparten de forma aislada {6-0} [20]

Competencia trabajo colaborativo {16-0} [1]

13:26 Eso sí vienen en los programas.. (55:55):

Competencias son confundidas {16-0} [1]

11:98 Yo creo que no usan las rúbric.. (197:197):

Competencias vs habilidades acotables {9-0} [1]

13:26 Eso sí vienen en los programas.. (55:55):

Confusión con el enfoque: Evaluar por competencias no es solo evaluar algunos componente de la evaluación {7-0} [4]

11:85 no es muy utilizado, muchos di.. (169:169):

11:98 Yo creo que no usan las rúbric.. (197:197):

12:7 cuál es el contenido conceptua.. (9:9):

13:26 Eso sí vienen en los programas.. (55:55):

Confusión con el enfoque: pensar que el modelo de competencias es igual que el tradicional pero con ligeros cambios {7-0} [1]

11:85 no es muy utilizado, muchos di.. (169:169):

Contradicciones en la incorporación del enfoque de competencias {7-0} [1]

9:134 pues se supone que en lugar de.. (176:176):

Discurso real vs discurso oficial {17-0} [1]

9:134 pues se supone que en lugar de.. (176:176):

El enfoque por competencias no está extendido en la Educación Superior {2-0} [1]

11:85 no es muy utilizado, muchos di.. (169:169):

El enfoque por competencias promueve un aprendizaje integral, acorde con las nuevas exigencias y dinámicas del SXXI {5-0} [1]

13:26 Eso sí vienen en los programas.. (55:55):

Evaluar por competencias supone valorar todos los componentes de una competencia (conocimientos, destrezas, actitudes, valores, etc.) {16-0} [1]

13:26 Eso sí vienen en los programas.. (55:55):

Importancia de establecer proyectos más holísticos e integradores para trabajar el enfoque de competencias {16-0} [1]

11:98 Yo creo que no usan las rúbric.. (197:197):

Incorporación del enfoque de competencias sin una planificación {10-0} [1]

9:134 pues se supone que en lugar de.. (176:176):

La evaluación segmentada no es situacional, no evalua condiciones reales profesionales {5-0} [1]

11:85 no es muy utilizado, muchos di.. (169:169):

Las CC. Genéricas y Específicas deben trabajarse de forma integrada {18-0} [1]

13:26 Eso sí vienen en los programas.. (55:55):

No existe una dedicación explícita a las CC. Genéricas, siempre se considera de forma implícita {32-0} [1]

11:98 Yo creo que no usan las rúbric.. (197:197):

No hay evaluación integral de 360° {3-0} [1]

9:134 pues se supone que en lugar de.. (176:176):

No sabe si está evaluando por competencias {7-0} [1]

11:85 no es muy utilizado, muchos di.. (169:169):

Proceso de incorporación de las competencias {10-0} [1]

9:134 pues se supone que en lugar de.. (176:176):

Rúbricas poco utilizadas {13-0} [1]

11:98 Yo creo que no usan las rúbric.. (197:197):

Se evalúan menos las CC. Genéricas {6-0} [1]

11:98 Yo creo que no usan las rúbric.. (197:197):

Confusión con el enfoque: se perciben cambios en el orden de los elementos, pero no cambios profundos en la estructura y en la concepción de la enseñanza {7-0} [16]
 Competencias son confundidas {16-0} [1]
 9:135 no te preocupes es exactamente.. (178:178):
 Confusión con el enfoque: mala implementación por una falta de comprensión de las implicaciones del enfoque {5-0} [1]
 20:21 fueron acogiendo el modelo per.. (51:51):
 Confusión con el enfoque: pensar que el modelo de competencias es igual que el tradicional pero con ligeros cambios {7-0} [3]
 9:135 no te preocupes es exactamente.. (178:178):
 10:111 Luego muchas veces hay persona.. (191:191):
 16:32 odo este conjunto que el maest.. (45:45):
 Contradicciones en la incorporación del enfoque de competencias {7-0} [1]
 18:11 Hay algo que ayer decía Frida .. (21:21):
 Contradicciones para instaurar el modelo por competencias: las políticas apuestan por el enfoque por competencias, pero siguen privilegiando el examen de contenidos memorístico {10-0} [1]
 18:11 Hay algo que ayer decía Frida .. (21:21):
 Contradicción del enfoque: Evaluación con una prueba general de contenidos {6-0} [1]
 18:11 Hay algo que ayer decía Frida .. (21:21):
 Discurso real vs discurso oficial {17-0} [1]
 13:85 Osea teóricamente hablando la .. (157:157):
 El problema de la enseñanza es la concepción de la cultura educativa {19-0} [1]
 10:111 Luego muchas veces hay persona.. (191:191):
 La enseñanza aún se centra solo en aspectos cognitivos o incluso en lo puramente disciplinar, sin existir un formación integral y mucho menos competencial {11-0} [1]
 18:11 Hay algo que ayer decía Frida .. (21:21):
 Las competencias aparecen el currículo formal pero no en la práctica de las aulas {12-0} [1]
 13:85 Osea teóricamente hablando la .. (157:157):
 Los cambios se sustentan bajo los intereses políticos de los gobernantes {3-0} [1]
 18:11 Hay algo que ayer decía Frida .. (21:21):
 Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la evaluación {26-0} [1]
 10:111 Luego muchas veces hay persona.. (191:191):
 Se han establecido modelos pedagógicos en contra de la asimilación de contenidos (escuela activa, teoría de objetivos, constructivismo, flexible y competencias), pero no ha habido cambios en la forma de evaluación {3-0} [1]
 18:11 Hay algo que ayer decía Frida .. (21:21):
 Sin propósito de cambio real {12-0} [2]
 9:135 no te preocupes es exactamente.. (178:178):
 18:11 Hay algo que ayer decía Frida .. (21:21):
 Trabajar por competencias supone un cambio en la concepción de la enseñanza {29-0} [4]
 9:135 no te preocupes es exactamente.. (178:178):
 10:111 Luego muchas veces hay persona.. (191:191):
 13:85 Osea teóricamente hablando la .. (157:157):
 18:11 Hay algo que ayer decía Frida .. (21:21):
 Uso de rúbrica viene por cambio en la concepción de la evaluación {10-0} [1]
 13:85 Osea teóricamente hablando la .. (157:157):

Confusión con el enfoque: se realizan un mayor número de actividades, pero no son innovadoras {2-0} [2]
 En el enfoque por competencias se diseñan actividades competenciales, pero el profesorado cree que con su desarrollo ya basta para verificar que se están alcanzado. {4-0} [1]
 10:132 dijo –Ok, revisa todas las est.. (235:235):
 No existe una dedicación explícita a las CC. Genéricas, siempre se considera de forma implícita {32-0} [1]
 10:132 dijo –Ok, revisa todas las est.. (235:235):

Confusión del enfoque: contenidos transversales no son competencias transversales (trabajo en equipo, la creatividad...) {4-0} [5]
 En la universidad el sentido transversal o genérico se trabaja un poco más que en otros niveles educativos, pero no se evalúa de forma explícita {3-0} [1]
 15:31 pero ya como proyectos que cad.. (40:40):

Existe una preocupación por el trabajo de las CC. Genéricas {25-0} [1]
 12:67 como las transversalidad el tr.. (87:87):
 La innovación no se refiere solo a las TIC. Por ejemplo: innovar puede ser despertar la creatividad {1-0} [2]
 17:10 fíjate que yo trato de evitar .. (33:33):
 17:11 no puede ser así yo digo, tien.. (33:33):
 Rúbricas son usadas solo para calificar {13-0} [1]
 15:48 entonces tenían los maestros s.. (62:62):
 Se empieza a explicitar la enseñanza y evaluación de las actitudes de manera explícita, pero no hay una propuesta de cómo abordarla en el aula {4-0} [1]
 15:31 pero ya como proyectos que cad.. (40:40):

Confusión del enfoque: el profesorado tradicional utiliza todas las horas de docencia en impartir clases magistrales (problemas con la voz en 4h seguidas) {1-0} [0]

Confusión: El profesorado está convencido que el desarrollo de las CC. Genéricas pueden verse reflejadas en las producciones de los alumnos {1-0} [2]

El profesorado da por sentado la asimilación de las CC. Genéricas {12-0} [1]
 11:66 Sí, yo creo que sí las tienen,.. (125:125):
 No existe una dedicación explícita a las CC. Genéricas, siempre se considera de forma implícita {32-0} [1]
 11:66 Sí, yo creo que sí las tienen,.. (125:125):

Conocer el paradigma evaluativo no cambia por sí sola las prácticas docentes {4-0} [23]

Adaptación del docente a las necesidades contextuales (alumnado, estilos de aprendizaje, etc.) {7-0} [1]
 2:32 nsisto en ese cambio de paradi.. (43:43):
 Competencias. Considerar variedad de estilos de aprendizaje {2-0} [1]
 2:32 nsisto en ese cambio de paradi.. (43:43):
 Concepción de la enseñanza (innovación) {10-0} [1]
 2:32 nsisto en ese cambio de paradi.. (43:43):
 El desarrollo de enfoques educativos más vivenciales viene determinado por la actitud del docente, su compromiso e implicación educativa, su concepción de la enseñanza, su vocación {8-0} [1]
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 El problema de la enseñanza es la concepción de la cultura educativa {19-0} [1]
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 El profesorado debe implicar al alumnado en su propio proceso de aprendizaje para que pueda encontrarle sentido a su aprendizaje {5-0} [1]
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 El profesorado debe tener la capacidad de acercar los conocimientos académico a la realidad de los alumnos (contextualizar) {7-0} [1]
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 En el enfoque por competencias, los instrumentos de evaluación tradicional se combinan con los innovadores para el desarrollo de una evaluación formativa {10-0} [2]
 20:61 eso de verdad que resulta algo.. (111:111):
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 Evaluación estandarizada vs contextualizada {27-0} [1]
 2:32 nsisto en ese cambio de paradi.. (43:43):
 Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [2]
 20:61 eso de verdad que resulta algo.. (111:111):
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 Intencionalidad de pasar de un modelo de evaluación tradicional a otro centrado en el aprendizaje del alumnado {28-0} [1]
 2:32 nsisto en ese cambio de paradi.. (43:43):
 La evaluación depende del rigor de cada profesor {3-0} [1]
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 La evaluación no cambia por sí sola las prácticas docentes {4-0} [2]
 1:43 la evaluación no genera cambio.. (16:16):
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 La rúbrica debe complementarse con otros instrumentos de evaluación {8-0} [2]
 20:61 eso de verdad que resulta algo.. (111:111):
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 La rúbrica marca una pauta de trabajo que se establece al inicio del curso y se mantiene hasta el final. No se

pueden modificar las reglas del juego {9-0} [2]
 20:60 el estudiante lo lleva muy bie.. (111:111):
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 Los cambios en la concepción de la enseñanza y la evaluación se asimilan de forma lenta. {1-0} [1]
 15:69 esto siempre lo repito porque .. (96:96):
 Los cursos recibidos aisladamente, no dan respuesta a necesidades de capacitación alineadas con las preocupaciones y desafíos de la enseñanza {13-0} [1]
 15:69 esto siempre lo repito porque .. (96:96):
 Recibir un curso de capacitación y aplicarlo en el aula no asegura la asimilación del modelo de competencias {4-0} [1]
 15:69 esto siempre lo repito porque .. (96:96):
 Resistencia: Desconocimiento sobre cómo incorporar el trabajo por competencias {25-0} [1]
 2:32 nsisto en ese cambio de paradi.. (43:43):
 Resulta necesario establecer una concepción de competencia única para ir en la misma dirección, sin contradicciones {6-0} [1]
 15:69 esto siempre lo repito porque .. (96:96):
 Trabajar por competencias supone un cambio en la concepción de la enseñanza {29-0} [1]
 2:32 nsisto en ese cambio de paradi.. (43:43):
 Uso de rúbrica viene por cambio en la concepción de la evaluación {10-0} [1]
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 Ventajas del uso de rúbrica: permite al docente no tener el trabajo de evaluación acumulado al final de curso {2-0} [2]
 20:60 el estudiante lo lleva muy bie.. (111:111):
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):

Conocer los criterios de evaluación antes {8-0} [20]
 Consensuar una rúbrica favorece el diálogo entre alumno y profesor, {4-0} [1]
 15:58 Sí lo primero que comentamos c.. (84:84):
 Diseñar una rúbrica implica trabajo colaborativo {7-0} [1]
 5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):
 En la evaluación competencial, el alumnado debe conocer cómo será evaluado {1-0} [1]
 15:58 Sí lo primero que comentamos c.. (84:84):
 En la evaluación por competencias, se explica al inicio del curso las competencias a alcanzar en cada módulo {8-0} [1]
 15:58 Sí lo primero que comentamos c.. (84:84):
 Evaluación calificadora vs formativa {27-0} [1]
 9:30 ara saber cómo se había desarr.. (25:25):
 Las rúbricas no son funcionales si no se tiene claro los niveles de desempeño {11-0} [1]
 5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):
 Las rúbricas se trabajan de forma colaborativa {5-0} [1]
 5:45 a veces es individual y a vece.. (114:114):
 Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [1]
 15:58 Sí lo primero que comentamos c.. (84:84):
 Retroalimentación con rúbrica da oportunidad de mejora {15-0} [1]
 9:30 ara saber cómo se había desarr.. (25:25):
 Rúbrica: hay que pilotearlas {5-0} [1]
 5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):
 Rúbrica facilita el trabajo al alumno {3-0} [1]
 5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):
 Rúbrica facilita el trabajo al profesor {7-0} [1]
 5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):
 Rúbrica implica que la evaluación sea un elemento más del proceso de aprendizaje {5-0} [2]
 9:29 yo la hice en dos ocasiones al.. (25:25):
 9:30 ara saber cómo se había desarr.. (25:25):
 Rúbrica no importa tanto el resultado (capaz o no capaz), sino el proceso {6-0} [1]
 9:30 ara saber cómo se había desarr.. (25:25):
 Rúbrica permite al alumno y docente ir en la misma dirección del aprendizaje {13-0} [1]
 5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):
 Rúbrica permite evaluación procesual, continua {5-0} [2]
 9:29 yo la hice en dos ocasiones al.. (25:25):
 9:30 ara saber cómo se había desarr.. (25:25):
 Rúbrica: instrumento de innovación {9-0} [1]
 5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):

Rúbrica: orienta, acompaña al alumnado en su proceso {21-0} [1]

5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):

Rúbricas difícil de diseñar {24-0} [1]

5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):

Se consensuan los criterios evaluación {4-0} [1]

15:58 Sí lo primero que comentamos c.. (84:84):

Consensuan la ponderación de las rúbricas con el alumnado {6-0} [13]

Consensuar permite construir el conocimiento de forma conjunta {6-0} [1]

15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):

Consensuar una rúbrica favorece el diálogo entre alumno y profesor, {4-0} [1]

16:80 Ellos lo ven y si se acercan, .. (143:143):

Consensuan las rúbricas con alumnos {12-0} [2]

21:64 Sí (93:93):

21:65 No tanto días, más bien lo pla.. (99:99):

El enfoque por competencias requiere conocer los niveles de desempeño que se espera en el alumnado {13-0} [1]

15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):

En el enfoque por competencias se debe explicitar qué competencias se espera que el alumnado alcance (expectativas) {8-0} [1]

15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):

En la evaluación por competencias, se explica al inicio del curso las competencias a alcanzar en cada módulo {8-0} [1]

15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):

Necesidad de explicitar lo que se busca del alumnado de manera consciente {12-0} [1]

15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):

Rubrica permite conocer las expectativas del profesorado {3-0} [1]

15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):

Rúbrica presentada al inicio {12-0} [1]

15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):

Rúbricas deben ser un elementos dinámico, suceptible de revisión, modificación, transformación y mejora para ajustarse a lo que se pretende evaluar {16-0} [1]

15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):

Rúbricas se deben negociar y ajustar (con el alumno) a las características del tipo de aprendizaje {10-0} [1]

15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):

Se consensuan los criterios evaluación {4-0} [2]

15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):

21:64 Sí (93:93):

Transparencia en la evaluación. Se muestra al alumnado los mínimos contenidos que van a ser calificados {9-0} [1]

15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):

Consensuar con el alumnado la rúbrica implica su validación {4-0} [5]

ERA. Se consensua con el alumnado para no establecer una evaluación impositiva {2-0} [1]

16:78 Sí de hecho el primer día como.. (139:139):

Las rúbricas se validan comprobando que estén bien descritos los niveles de desempeño, que los niveles de desempeño respondan al criterio de evaluación, etc. {4-0} [1]

16:78 Sí de hecho el primer día como.. (139:139):

Rubrica: hay que pilotearlas {5-0} [1]

7:15 para la calificación de los en.. (22:22):

Rúbrica de monografía {4-0} [1]

7:15 para la calificación de los en.. (22:22):

Validación de rúbrica por expertos {9-0} [1]

4:58 Cuando no hay una validación d.. (155:155):

Consensuar la rúbrica consume tiempo {1-0} [3]

Desventajas del uso de rúbrica {13-0} [2]

1:94 Yo creo que va muy de la mano,.. (68:68):

1:95 el poder desarrollar unas rúbr.. (68:68):

Evaluar con rúbrica consume tiempo de enseñanza de contenidos {1-0} [2]

1:94 Yo creo que va muy de la mano... (68:68):
1:95 el poder desarrollar unas rúbr... (68:68):
Rubrica: consume tiempo {11-0} [2]
1:94 Yo creo que va muy de la mano... (68:68):
1:95 el poder desarrollar unas rúbr... (68:68):

Consensuar permite construir el conocimiento de forma conjunta {6-0} [23]
Consensuan la ponderación de las rúbricas con el alumnado {6-0} [1]
15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
Consensuan las rúbricas con alumnos {12-0} [1]
1:66 que son más productivas si se .. (30:30):
Consensuar clarifica el conocimiento al alumno y al docente {9-0} [1]
1:66 que son más productivas si se .. (30:30):
Diseñar una rúbrica implica trabajo colaborativo {7-0} [1]
15:90 No, pero yo creo que en ese ca.. (148:148):
Diseño. Se consensuaban las rúbricas entre el profesorado {1-0} [1]
10:121 consensuar todos (209:209):
El enfoque por competencias requiere conocer los niveles de desempeño que se espera en el alumnado {13-0} [1]
15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
En el enfoque por competencias se debe explicitar qué competencias se espera que el alumnado alcance (expectativas) {8-0} [1]
15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
En la evaluación por competencias, se explica al inicio del curso las competencias a alcanzar en cada módulo {8-0} [1]
15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
Fomentar la competencia aprender a aprender {5-0} [1]
6:75 Y ellos perciben que realmente.. (282:282):
Genera procesos metacognitivos: Autorregulación y conciencia de comportamiento experto {20-0} [1]
1:66 que son más productivas si se .. (30:30):
Importancia de las modalidades de evaluación: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación {30-0} [1]
1:66 que son más productivas si se .. (30:30):
Necesidad de explicitar lo que se busca del alumnado de manera consciente {12-0} [1]
15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
Rubrica favorece la construcción del conocimiento paso a paso {7-0} [1]
6:75 Y ellos perciben que realmente.. (282:282):
Rubrica permite conocer las expectativas del profesorado {3-0} [1]
15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
Rúbrica presentada al inicio {12-0} [1]
15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
Rúbrica puede ser un instrumento para aunar propuestas o expectativas conjuntas sobre los objetivos de aprendizaje {3-0} [1]
15:90 No, pero yo creo que en ese ca.. (148:148):
Rúbricas deben ser un elementos dinámico, susceptible de revisión, modificación, transformación y mejora para ajustarse a lo que se pretende evaluar {16-0} [1]
15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
Rúbricas se deben negociar y ajustar (con el alumno) a las características del tipo de aprendizaje {10-0} [1]
15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
Rúbricas: intercambiarlas permite detectar errores en su diseño y mejorarlas {4-0} [1]
15:90 No, pero yo creo que en ese ca.. (148:148):
Se consensuan los criterios evaluación {4-0} [1]
15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
Transparencia en la evaluación. Se muestra al alumnado los mínimos contenidos que van a ser calificados {9-0} [1]
15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
Validación interjueces {4-0} [1]
10:121 consensuar todos (209:209):
Validación revisando la literatura {3-0} [1]
10:121 consensuar todos (209:209):

Consensuar una rúbrica favorece el diálogo entre alumno y profesor, {4-0} [20]

Conocer los criterios de evaluación antes {8-0} [1]
 15:58 Sí lo primero que comentamos c.. (84:84):
 Consensuan la ponderación de las rúbricas con el alumnado {6-0} [1]
 16:80 Ellos lo ven y si se acercan, .. (143:143):
 En el enfoque por competencias es importante la diversidad de herramientas de retroalimentación: email, foro, mensajería interna de la plataforma, etc. {5-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 En el enfoque por competencias, los instrumentos de evaluación tradicional se combinan con los innovadores para el desarrollo de una evaluación formativa {10-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 En la evaluación competencial, el alumnado debe conocer cómo será evaluado {1-0} [1]
 15:58 Sí lo primero que comentamos c.. (84:84):
 En la evaluación por competencias, se explica al inicio del curso las competencias a alcanzar en cada módulo {8-0} [1]
 15:58 Sí lo primero que comentamos c.. (84:84):
 Evaluación calificador vs formativa {27-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Evaluar con rúbrica es un proceso dinámico y constructivo, no puntual y sujeto a una única calificación {8-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 La rúbrica elimina el sesgo de la calificación de 0 al 10 {4-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [1]
 15:58 Sí lo primero que comentamos c.. (84:84):
 Retroalimentación con rúbrica da oportunidad de mejora {15-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Rúbrica como instrumento de comunicación {6-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Rúbrica facilita al docente la comunicación con el alumnado {6-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Rúbrica va más allá de la calificación numérica {7-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Rúbrica: El profesorado no duda de su funcionalidad o utilidad {4-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Rúbrica: hay profesores que solo implementan sus rúbricas pero no las utilizan para retroalimentar {4-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Rúbrica: la información extraída de la rúbrica debe servir para retroalimentar, sino pierde su funcionalidad {6-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Rúbricas se deben negociar y ajustar (con el alumno) a las características del tipo de aprendizaje {10-0} [1]
 11:57 a veces les digo, no mira este.. (109:109):
 Se consensuan los criterios evaluación {4-0} [1]
 15:58 Sí lo primero que comentamos c.. (84:84):

Consensuan las rúbricas con alumnos {12-0} [29]
 Condiciones laborales de los docentes {16-0} [1]
 1:92 a desventaja es que consume ti.. (66:66):
 Consensuan la ponderación de las rúbricas con el alumnado {6-0} [2]
 21:64 Sí (93:93):
 21:65 No tanto días, más bien lo pla.. (99:99):
 Consensuar permite construir el conocimiento de forma conjunta {6-0} [1]
 1:66 que son más productivas si se .. (30:30):
 Consensuan las rúbricas entre docentes {7-0} [3]
 1:79 si entre profesor-profesor, pr.. (44:44):
 1:92 a desventaja es que consume ti.. (66:66):
 2:69 para empezar la rúbrica la ten.. (123:123):
 Consensuar clarifica el conocimiento al alumno y al docente {9-0} [2]
 1:66 que son más productivas si se .. (30:30):
 4:24 las rúbricas tienen 3 momentos.. (60:60):
 Desventajas del uso de rúbrica {13-0} [2]
 1:79 si entre profesor-profesor, pr.. (44:44):

1:92 a desventaja es que consume ti.. (66:66):
 Dificultad para ubicar etapa de desarrollo {5-0} [1]
 1:79 si entre profesor-profesor, pr.. (44:44):
 Distintos momentos de la evaluación: inicial, final.... {10-0} [2]
 9:66 No fijate que yo cuando le doy.. (98:98):
 9:82 le doy criterios de evaluación.. (98:98):
 Docentes tienen mucha presión por la alta carga de trabajos {5-0} [1]
 1:92 a desventaja es que consume ti.. (66:66):
 El conocimiento es dinámico, cambiante. {3-0} [1]
 1:79 si entre profesor-profesor, pr.. (44:44):
 El enfoque por competencia informa del nivel de desempeño que alcanzó un estudiante {6-0} [1]
 15:54 No, el estudiante debe saber q.. (70:70):
 En el enfoque por competencias se debe explicitar qué competencias se espera que el alumnado alcance (expectativas) {8-0} [1]
 15:54 No, el estudiante debe saber q.. (70:70):
 Evaluar es un proceso social {3-0} [1]
 1:79 si entre profesor-profesor, pr.. (44:44):
 Genera procesos metacognitivos: Autorregulación y conciencia de comportamiento experto {20-0} [1]
 1:66 que son más productivas si se .. (30:30):
 Importancia de las modalidades de evaluación: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación {30-0} [2]
 1:66 que son más productivas si se .. (30:30):
 6:23 en la entrada cuando nuestro t.. (53:53):
 No hay rúbricas sistemática y analítica para aprendizajes complejos porque se complica la evaluación {2-0} [1]
 1:92 a desventaja es que consume ti.. (66:66):
 Rúbrica: consume tiempo {11-0} [1]
 1:92 a desventaja es que consume ti.. (66:66):
 Rúbrica: hay que pilotearlas {5-0} [1]
 1:92 a desventaja es que consume ti.. (66:66):
 Rúbricas tienen 3 momentos en su aplicación: un antes, un durante y un después.. {4-0} [1]
 4:24 las rúbricas tienen 3 momentos.. (60:60):
 Rúbrica es concebida como un contrato entre profesor y alumno {6-0} [1]
 6:23 en la entrada cuando nuestro t.. (53:53):
 Rúbrica hace más participe al alumnado de sus procesos de evaluación {5-0} [1]
 6:23 en la entrada cuando nuestro t.. (53:53):
 Rúbrica presentada al inicio {12-0} [1]
 6:23 en la entrada cuando nuestro t.. (53:53):
 Rúbrica sirve al alumnado para coevaluar {8-0} [1]
 6:23 en la entrada cuando nuestro t.. (53:53):
 Rúbricas difícil de diseñar {24-0} [1]
 1:92 a desventaja es que consume ti.. (66:66):
 Rúbricas se deben negociar y ajustar (con el alumno) a las características del tipo de aprendizaje {10-0} [2]
 4:24 las rúbricas tienen 3 momentos.. (60:60):
 6:23 en la entrada cuando nuestro t.. (53:53):
 Rúbricas sirve al alumnado para autoevaluarse {17-0} [1]
 6:23 en la entrada cuando nuestro t.. (53:53):
 Se consensuan los criterios evaluación {4-0} [1]
 21:64 Sí (93:93):
 Se consensúan, pero no se diseñan conjuntamente con el alumnado {6-0} [1]
 6:18 Y las rúbricas las diseñas tú .. (36:37):
 Una rúbrica no recoge todas las implicaciones de la evaluación(lo que sabemos, cómo lo expresamos, cómo nos coordinamos) {3-0} [1]
 1:79 si entre profesor-profesor, pr.. (44:44):

Consensuan las rúbricas entre docentes {7-0} [20]
 Condiciones laborales de los docentes {16-0} [1]
 1:92 a desventaja es que consume ti.. (66:66):
 Consensuan las rúbricas con alumnos {12-0} [3]
 1:79 si entre profesor-profesor, pr.. (44:44):
 1:92 a desventaja es que consume ti.. (66:66):
 2:69 para empezar la rúbrica la ten.. (123:123):
 Consensuar clarifica el conocimiento al alumno y al docente {9-0} [2]
 1:77 las rúbricas justo tienen la v.. (42:42):
 2:60 Que ayudaron a los alumnos en .. (105:105):

Desventajas del uso de rúbrica {13-0} [2]
 1:79 si entre profesor-profesor, pr.. (44:44):
 1:92 a desventaja es que consume ti.. (66:66):
 Dificultad para ubicar etapa de desarrollo {5-0} [1]
 1:79 si entre profesor-profesor, pr.. (44:44):
 Diseñar una rúbrica implica trabajo colaborativo {7-0} [1]
 15:89 Sí, en el colegiado se hace, s.. (142:142):
 Docentes tienen mucha presión por la alta carga de trabajos {5-0} [1]
 1:92 a desventaja es que consume ti.. (66:66):
 El conocimiento es dinámico, cambiante. {3-0} [1]
 1:79 si entre profesor-profesor, pr.. (44:44):
 El trabajo colaborativo permite que el profesorado se coordine para no repetir contenidos y no existan discrepancia en lo que enseñan y evalúan {6-0} [1]
 15:89 Sí, en el colegiado se hace, s.. (142:142):
 Evaluar es un proceso social {3-0} [1]
 1:79 si entre profesor-profesor, pr.. (44:44):
 Las rúbricas permite el trabajo colaborativo, el intercambio de aprendizajes {6-0} [1]
 15:89 Sí, en el colegiado se hace, s.. (142:142):
 Las rúbricas se trabajan de forma colaborativa {5-0} [1]
 15:89 Sí, en el colegiado se hace, s.. (142:142):
 Necesidad de trabajar de forma transdisciplinar {4-0} [1]
 2:60 Que ayudaron a los alumnos en .. (105:105):
 Necesidad de un trabajo colegiado para implementar y evaluar el modelo de competencias {16-0} [1]
 2:60 Que ayudaron a los alumnos en .. (105:105):
 No hay rúbricas sistemática y analítica para aprendizajes complejos porque se complica la evaluación {2-0} [1]
 1:92 a desventaja es que consume ti.. (66:66):
 Rúbrica: consume tiempo {11-0} [1]
 1:92 a desventaja es que consume ti.. (66:66):
 Rúbrica: hay que pilotearlas {5-0} [1]
 1:92 a desventaja es que consume ti.. (66:66):
 Rúbrica contempla indicadores de cada variable {8-0} [1]
 1:77 las rúbricas justo tienen la v.. (42:42):
 Rúbricas difícil de diseñar {24-0} [1]
 1:92 a desventaja es que consume ti.. (66:66):
 Una rúbrica no recoge todas las implicaciones de la evaluación(lo que sabemos, cómo lo expresamos, cómo nos coordinamos) {3-0} [1]
 1:79 si entre profesor-profesor, pr.. (44:44):

Consensuar clarifica el conocimiento al alumno y al docente {9-0} [20]
 Consensuar permite construir el conocimiento de forma conjunta {6-0} [1]
 1:66 que son más productivas si se .. (30:30):
 Consensuan las rúbricas con alumnos {12-0} [2]
 1:66 que son más productivas si se .. (30:30):
 4:24 las rúbricas tienen 3 momentos.. (60:60):
 Consensuan las rúbricas entre docentes {7-0} [2]
 1:77 las rúbricas justo tienen la v.. (42:42):
 2:60 Que ayudaron a los alumnos en .. (105:105):
 El enfoque por competencias requiere comunicación entre alumno-alumno, profesor-alumno y profesor-profesor {5-0} [1]
 15:60 Por qué no así o por qué no lo.. (88:88):
 Evaluación vertical, unidireccional {5-0} [1]
 1:96 interpretación unilateral entr.. (70:70):
 Genera procesos metacognitivos: Autorregulación y conciencia de comportamiento experto {20-0} [2]
 1:66 que son más productivas si se .. (30:30):
 1:96 interpretación unilateral entr.. (70:70):
 Hacer explícita la evaluación de competencia permite ser más consciente al alumnado y al profesorado de las competencias a desarrollar {12-0} [1]
 15:60 Por qué no así o por qué no lo.. (88:88):
 Importancia de las modalidades de evaluación: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación {30-0} [2]
 1:66 que son más productivas si se .. (30:30):
 1:96 interpretación unilateral entr.. (70:70):
 Necesidad de trabajar de forma transdisciplinar {4-0} [1]
 2:60 Que ayudaron a los alumnos en .. (105:105):

Necesidad de un trabajo colegiado para implementar y evaluar el modelo de competencias {16-0} [1]
 2:60 Que ayudaron a los alumnos en .. (105:105):
 Rúbricas tienen 3 momentos en su aplicación: un antes, un durante y un después,. {4-0} [1]
 4:24 las rúbricas tienen 3 momentos.. (60:60):
 Rúbrica aporta transparencia al proceso de aprendizaje y evaluación {21-0} [1]
 15:60 Por qué no así o por qué no lo.. (88:88):
 Rúbrica contempla indicadores de cada variable {8-0} [1]
 1:77 las rúbricas justo tienen la v.. (42:42):
 Rúbrica es concebida como un contrato entre profesor y alumno {6-0} [1]
 6:56 Sí, bueno dicen estamos empezando.. (221:221):
 Rúbrica es un instrumento que permite transmitir con más claridad lo que el profesor quiere que realicen los alumnos {6-0} [1]
 15:60 Por qué no así o por qué no lo.. (88:88):
 Rúbrica permite al alumno y docente ir en la misma dirección del aprendizaje {13-0} [2]
 4:26 Con el alumno. Osea se negocia.. (62:62):
 15:60 Por qué no así o por qué no lo.. (88:88):
 Rúbrica: orienta, acompaña al alumnado en su proceso {21-0} [1]
 4:26 Con el alumno. Osea se negocia.. (62:62):
 Rúbricas se deben negociar y ajustar (con el alumno) a las características del tipo de aprendizaje {10-0} [2]
 4:24 las rúbricas tienen 3 momentos.. (60:60):
 6:56 Sí, bueno dicen estamos empezando.. (221:221):
 Rúbricas son un instrumento vivo porque se van adaptando a los distintos momentos de aprendizaje {11-0} [1]
 4:26 Con el alumno. Osea se negocia.. (62:62):
 Ventajas del uso de rúbrica {10-0} [1]
 1:96 interpretación unilateral entr.. (70:70):

Contradicciones en la incorporación del enfoque de competencias {7-0} [19]

Competencia clínica {1-0} [1]
 9:7 nosotros llevamos a cabo esta .. (5:5):
 Confusión con el enfoque: se integran contenidos de materia, pero en la práctica se imparten de forma aislada {6-0} [1]
 9:134 pues se supone que en lugar de.. (176:176):
 Confusión con el enfoque: se perciben cambios en el orden de los elementos, pero no cambios profundos en la estructura y en la concepción de la enseñanza {7-0} [1]
 18:11 Hay algo que ayer decía Frida .. (21:21):
 Contradicciones para instaurar el modelo por competencias: las políticas apuestan por el enfoque por competencias, pero siguen privilegiando el examen de contenidos memorístico {10-0} [2]
 18:11 Hay algo que ayer decía Frida .. (21:21):
 20:31 aun cuando le apuesten a otras.. (61:61):
 Contradicción del enfoque: Evaluación con una prueba general de contenidos {6-0} [3]
 8:31 en la facultad de Medicina, oc.. (37:37):
 18:11 Hay algo que ayer decía Frida .. (21:21):
 20:31 aun cuando le apuesten a otras.. (61:61):
 Discurso real vs discurso oficial {17-0} [2]
 9:7 nosotros llevamos a cabo esta .. (5:5):
 9:134 pues se supone que en lugar de.. (176:176):
 El enfoque por competencias requiere conocer los niveles de desempeño que se espera en el alumnado {13-0} [1]
 9:7 nosotros llevamos a cabo esta .. (5:5):
 enfoque de competencias incorporado por imposición de los órganos que acreditan programas {3-0} [1]
 8:30 hay algunas escuelas y facultades.. (35:35):
 Incorporación del enfoque de competencias sin una planificación {10-0} [1]
 9:134 pues se supone que en lugar de.. (176:176):
 La enseñanza aún se centra solo en aspectos cognitivos o incluso en lo puramente disciplinar, sin existir una formación integral y mucho menos competencial {11-0} [1]
 18:11 Hay algo que ayer decía Frida .. (21:21):
 Los cambios se sustentan bajo los intereses políticos de los gobernantes {3-0} [1]
 18:11 Hay algo que ayer decía Frida .. (21:21):
 No hay evaluación integral de 360° {3-0} [1]
 9:134 pues se supone que en lugar de.. (176:176):
 Políticas educativas: obligan a utilizar exámenes departamentales para verificar rendimiento {2-0} [1]
 8:31 en la facultad de Medicina, oc.. (37:37):
 Proceso de incorporación de las competencias {10-0} [1]

9:134 pues se supone que en lugar de.. (176:176):
 Rechazo del trabajo por competencias por cuestiones políticas {9-0} [1]
 8:30 hay algunas escuelas y facultades.. (35:35):
 Resulta necesario establecer una concepción de competencia única para ir en la misma dirección, sin contradicciones {6-0} [1]
 20:31 aun cuando le apuesten a otras.. (61:61):
 Se han establecido modelos pedagógicos en contra de la asimilación de contenidos (escuela activa, teoría de objetivos, constructivismo, flexible y competencias), pero no ha habido cambios en la forma de evaluación {3-0} [1]
 18:11 Hay algo que ayer decía Frida .. (21:21):
 Sin propósito de cambio real {12-0} [1]
 18:11 Hay algo que ayer decía Frida .. (21:21):
 Trabajar por competencias supone un cambio en la concepción de la enseñanza {29-0} [1]
 18:11 Hay algo que ayer decía Frida .. (21:21):

Contradicciones para instaurar el modelo por competencias: las políticas apuestan por el enfoque por competencias, pero siguen privilegiando el examen de contenidos memorístico {10-0} [27]

Concepción de la evaluación auténtica {7-0} [1]
 20:75 que el maestro llegue con una .. (135:135):
 Confusión con el enfoque: se perciben cambios en el orden de los elementos, pero no cambios profundos en la estructura y en la concepción de la enseñanza {7-0} [1]
 18:11 Hay algo que ayer decía Frida .. (21:21):
 Contradicciones en la incorporación del enfoque de competencias {7-0} [2]
 18:11 Hay algo que ayer decía Frida .. (21:21):
 20:31 aun cuando le apuesten a otras.. (61:61):
 Contradicción del enfoque: Evaluación con una prueba general de contenidos {6-0} [4]
 18:11 Hay algo que ayer decía Frida .. (21:21):
 20:31 aun cuando le apuesten a otras.. (61:61):
 20:34 Y el argumento es muy válido, .. (65:65):
 20:75 que el maestro llegue con una .. (135:135):
 Dificultad para cambiar la concepción del binomio examen-trabajo. Sigue siendo el único indicador de aprendizaje para el profesorado {10-0} [3]
 20:32 Porque ellos necesitan tener l.. (63:63):
 20:35 que además tú lo sabes, en el .. (65:65):
 20:75 que el maestro llegue con una .. (135:135):
 Dificultad para vincular la evaluación a situaciones de aprendizaje más auténticas {17-0} [1]
 20:75 que el maestro llegue con una .. (135:135):
 Diseño de actividades para aplicar los conocimientos a situaciones reales {20-0} [1]
 20:75 que el maestro llegue con una .. (135:135):
 El enfoque por competencias no está conectado a una evaluación auténtica que respete las condiciones contextuales {4-0} [1]
 20:75 que el maestro llegue con una .. (135:135):
 El enfoque por competencias no se puede aplicar por problemas administrativos (espacios, horarios...) y afecta a nivel pedagógico bajando la calidad de la enseñanza {4-0} [1]
 19:5 un cambio total desde reestructuración.. (11:11):
 El examen como medida disciplinaria, control y calificación {6-0} [1]
 20:32 Porque ellos necesitan tener l.. (63:63):
 El examen departamental tiene más peso que otros instrumentos de evaluación {5-0} [1]
 20:32 Porque ellos necesitan tener l.. (63:63):
 El examen final de egreso que se quiere incorporar en las universidades de México tiene una funcionalidad certificadora, basada en el conocimiento memorístico y parcelado (no integral) {3-0} [1]
 20:34 Y el argumento es muy válido, .. (65:65):
 El examen sigue siendo el instrumento de evaluación más usado en la universidad {13-0} [5]
 20:30 en muchas escuelas sigue siendo.. (61:61):
 20:32 Porque ellos necesitan tener l.. (63:63):
 20:33 algunas autoridades, lo argumentan.. (63:63):
 20:34 Y el argumento es muy válido, .. (65:65):
 20:75 que el maestro llegue con una .. (135:135):
 El resultado de la evaluación siempre es al final una calificación numérica {6-0} [1]
 19:5 un cambio total desde reestructuración.. (11:11):
 En el enfoque por competencias el concepto de materia se elimina, aunque a veces es difícil porque el modelo tradicional aún impera en el sistema {3-0} [1]
 19:5 un cambio total desde reestructuración.. (11:11):

Instrumentos de evaluación tradicional (examen opción múltiple, lista de control, lista de ejercicios, exámenes departamentales...) {26-0} [1]
 20:30 en muchas escuelas sigue siendo.. (61:61):
 La enseñanza aún se centra solo en aspectos cognitivos o incluso en lo puramente disciplinar, sin existir una formación integral y mucho menos competencial {11-0} [1]
 18:11 Hay algo que ayer decía Frida .. (21:21):
 La enseñanza se centra en entrenamientos para contestar a un examen memorístico {9-0} [2]
 20:33 algunas autoridades, lo argume.. (63:63):
 20:35 que además tú lo sabes, en el .. (65:65):
 Las políticas educativas culpabilizan a los docentes de la baja calificación de los alumnos en los exámenes nacionales de conocimiento {1-0} [1]
 18:20 : Se ha pervertido porque prim.. (41:41):
 Las políticas educativas no comprenden los modelos pedagógicos y los pervierten en función de sus intereses {3-0} [1]
 18:20 : Se ha pervertido porque prim.. (41:41):
 Los cambios se sustentan bajo los intereses políticos de los gobernantes {3-0} [1]
 18:11 Hay algo que ayer decía Frida .. (21:21):
 Resistencia: no uso instrumentos de evaluación cualitativo porque tengo que dar una calificación numérica {2-0} [1]
 20:33 algunas autoridades, lo argume.. (63:63):
 Resulta necesario establecer una concepción de competencia única para ir en la misma dirección, sin contradicciones {6-0} [1]
 20:31 aun cuando le apuesten a otras.. (61:61):
 Se han establecido modelos pedagógicos en contra de la asimilación de contenidos (escuela activa, teoría de objetivos, constructivismo, flexible y competencias), pero no ha habido cambios en la forma de evaluación {3-0} [1]
 18:11 Hay algo que ayer decía Frida .. (21:21):
 Se sigue privilegiando el conocimiento de los conceptos {5-0} [2]
 20:30 en muchas escuelas sigue siendo.. (61:61):
 20:35 que además tú lo sabes, en el .. (65:65):
 Sin propósito de cambio real {12-0} [1]
 18:11 Hay algo que ayer decía Frida .. (21:21):
 Trabajar por competencias supone un cambio en la concepción de la enseñanza {29-0} [2]
 18:11 Hay algo que ayer decía Frida .. (21:21):
 19:5 un cambio total desde reestructur.. (11:11):

Contradicción del enfoque: Evaluación con una prueba general de contenidos {6-0} [17]
 Concepción de la evaluación auténtica {7-0} [1]
 20:75 que el maestro llegue con una .. (135:135):
 Confusión con el enfoque: se perciben cambios en el orden de los elementos, pero no cambios profundos en la estructura y en la concepción de la enseñanza {7-0} [1]
 18:11 Hay algo que ayer decía Frida .. (21:21):
 Contradicciones en la incorporación del enfoque de competencias {7-0} [3]
 8:31 en la facultad de Medicina, oc.. (37:37):
 18:11 Hay algo que ayer decía Frida .. (21:21):
 20:31 aun cuando le apuesten a otras.. (61:61):
 Contradicciones para instaurar el modelo por competencias: las políticas apuestan por el enfoque por competencias, pero siguen privilegiando el examen de contenidos memorístico {10-0} [4]
 18:11 Hay algo que ayer decía Frida .. (21:21):
 20:31 aun cuando le apuesten a otras.. (61:61):
 20:34 Y el argumento es muy válido, .. (65:65):
 20:75 que el maestro llegue con una .. (135:135):
 Dificultad para cambiar la concepción del binomio examen-trabajo. Sigue siendo el único indicador de aprendizaje para el profesorado {10-0} [1]
 20:75 que el maestro llegue con una .. (135:135):
 Dificultad para vincular la evaluación a situaciones de aprendizaje más auténticas {17-0} [1]
 20:75 que el maestro llegue con una .. (135:135):
 Diseño de actividades para aplicar los conocimientos a situaciones reales {20-0} [1]
 20:75 que el maestro llegue con una .. (135:135):
 El enfoque por competencias no está conectado a una evaluación auténtica que respete las condiciones contextuales {4-0} [1]
 20:75 que el maestro llegue con una .. (135:135):
 El examen final de egreso que se quiere incorporar en las universidades de México tiene una funcionalidad

certificadora, basada en el conocimiento memorístico y parcelado (no integral) {3-0} [1]
 20:34 Y el argumento es muy válido, .. (65:65):
 El examen sigue siendo el instrumento de evaluación más usado en la universidad {13-0} [2]
 20:34 Y el argumento es muy válido, .. (65:65):
 20:75 que el maestro llegue con una .. (135:135):
 La enseñanza aún se centra solo en aspectos cognitivos o incluso en lo puramente disciplinar, sin existir un
 formación integral y mucho menos competencial {11-0} [1]
 18:11 Hay algo que ayer decía Frida .. (21:21):
 Los cambios se sustentan bajo los intereses políticos de los gobernantes {3-0} [1]
 18:11 Hay algo que ayer decía Frida .. (21:21):
 Políticas educativas: obligan a utilizar exámenes departamentales para verificar rendimiento {2-0} [1]
 8:31 en la facultad de Medicina, oc.. (37:37):
 Resulta necesario establecer una concepción de competencia única para ir en la misma dirección, sin
 contradicciones {6-0} [1]
 20:31 aun cuando le apuesten a otras.. (61:61):
 Se han establecido modelos pedagógicos en contra de la asimilación de contenidos (escuela activa, teoría de
 objetivos, constructivismo, flexible y competencias), pero no ha habido cambios en la forma de evaluación {3-0}
 [1]
 18:11 Hay algo que ayer decía Frida .. (21:21):
 Sin propósito de cambio real {12-0} [1]
 18:11 Hay algo que ayer decía Frida .. (21:21):
 Trabajar por competencias supone un cambio en la concepción de la enseñanza {29-0} [1]
 18:11 Hay algo que ayer decía Frida .. (21:21):

Cuando aparece un nuevo modelo pedagógico no se le presta suficiente atención a la evaluación. {1-0} [0]

Cuando el profesorado tiene que determinar los criterios de evaluación, es más consciente del proceso de evaluación
 y los instrumentos que tiene que utilizar {3-0} [23]
 Coevaluación como ayuda para el docente en el momento de la evaluación {3-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Diseño. Cuando se revisa y se ajusta una rúbrica se observa la relevancia del criterio y la precisión de los niveles
 de desempeño (explícito) {2-0} [1]
 19:57 Que te avisan el nivel, o como.. (99:99):
 Diseño. El profesorado no tiene muy claro cómo de explícitas y claras deben ser los niveles de desempeño {8-0}
 [1]
 19:57 Que te avisan el nivel, o como.. (99:99):
 Diseño. En el diseño de la rúbrica hay que considerar el lenguaje utilizado para aportar una información mas
 precisa y detallada de lo que se pretende que alcance el alumnado {9-0} [1]
 15:75 Exacto, si se ha ido dando, sí.. (110:110):
 Diseño. Los más difícil en el diseño de rúbricas es precisar y desglosar los criterios de evaluación {9-0} [2]
 19:57 Que te avisan el nivel, o como.. (99:99):
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 El docente incluye en su evaluación la autoevaluación de los alumnos {7-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 El profesorado es consciente que debe ser más explícito en sus evaluaciones {15-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Genera procesos metacognitivos: Autorregulación y conciencia de comportamiento experto {20-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Importancia de la coevaluación. Empieza a iniciarse {6-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Importancia de las modalidades de evaluación: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación {30-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 La autoevaluación del alumnado permiten dar sentido y significado a los aprendido {2-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 La autoevaluación implica una reflexión de su propio proceso de aprendizaje {2-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 La capacitación debe estar dirigida a promover la comprensión de enfoque, ser más consciente del desempeño
 docente y la utilidad de marco pedagógico de referencia para verificar que el alumnado aprende {14-0} [1]
 15:75 Exacto, si se ha ido dando, sí.. (110:110):
 La coevaluación permite un enriquecimiento mutuo entre el alumando {7-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):

La rúbricas no son funcionales si no se tiene claro los niveles de desempeño {11-0} [1]
 19:57 Que te avisan el nivel, o como.. (99:99):
 Las rúbricas son instrumentos de diagnóstico que permite precisar los retrocesos y avances de los alumnos {5-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Rúbrica: explicita el conocimiento e indica lo que se requiere en el alumnado {19-0} [1]
 19:57 Que te avisan el nivel, o como.. (99:99):
 Rúbrica: favorece autogestión y autorregulación del aprendizaje {19-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Rúbricas sirve al alumnado para autoevaluarse {17-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Se evalúan sin tener claro los criterios de evaluación {11-0} [1]
 19:57 Que te avisan el nivel, o como.. (99:99):
 Si el profesorado no comprende los nuevos enfoques pedagógicos seguirá actuando de manera tradicional y empírica {6-0} [1]
 15:75 Exacto, sí se ha ido dando, sí.. (110:110):

DA. Rúbrica son utilizadas para evaluar aspectos disciplinares exclusivamente {2-0} [5]
 Dificultad para evaluar con rúbricas capacidades subjetivas (creatividad...) {8-0} [1]
 12:80 No, todavía no, lo llegan a co.. (115:115):
 En el enfoque por competencias se debe explicitar qué competencias se espera que el alumnado alcance (expectativas) {8-0} [1]
 12:80 No, todavía no, lo llegan a co.. (115:115):
 Hacer explícita la evaluación de competencia permite ser más consciente al alumnado y al profesorado de las competencias a desarrollar {12-0} [1]
 12:80 No, todavía no, lo llegan a co.. (115:115):
 La enseñanza aún se centra solo en aspectos cognitivos o incluso en lo puramente disciplinar, sin existir un formación integral y mucho menos competencial {11-0} [1]
 12:80 No, todavía no, lo llegan a co.. (115:115):
 No existe una dedicación explícita a las CC. Genéricas, siempre se considera de forma implícita {32-0} [1]
 12:80 No, todavía no, lo llegan a co.. (115:115):

Datos del entrevistado {9-0} [1]
 Características del entrevistado (titulación, intereses...) {7-0} [3]
 16:3 , he tenido oportunidad de cap.. (5:5):
 16:28 Yo ya llevo como 10 años traba.. (39:39):
 22:4 antes de estar aquí en este pe.. (7:7):

Debe ampliarse la funcionalidad de los instrumentos tradiciones de evaluación más allá de su poder calificador: examen, lista de cotejos... {10-0} [19]
 El enfoque por competencia informa del nivel de desempeño que alcanzó un estudiante {6-0} [1]
 20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):
 El profesorado debe implicar al alumnado en su propio proceso de aprendizaje para que pueda encontrarle sentido a su aprendizaje {5-0} [1]
 20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):
 En el enfoque por competencias la retroalimentación son evaluaciones formativas que informan de los aprendizajes adquiridos y las actividades realizadas {4-0} [1]
 20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):
 En el enfoque por competencias se debe explicitar qué competencias se espera que el alumnado alcance (expectativas) {8-0} [1]
 20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):
 En el enfoque por competencias, el alumnado se siente motivado por conocer qué nivel de desempeño alcanza y qué le falta por desarrollar o mejorar {8-0} [1]
 20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):
 Evaluación calificadora vs formativa {27-0} [2]
 8:47 sigue habiendo cursos de cómo .. (79:79):

8:50 de amplificar el concepto de e.. (83:83):
 Existe un preocupación por el contenido y las formas en la que se aplica retroalimentación {4-0} [1]
 20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):
 Hay menos cursos de planificación y evaluación {1-0} [1]
 8:47 sigue habiendo cursos de cómo .. (79:79):
 Importancia de la coevaluación. Empieza a iniciarse {6-0} [1]
 18:80 No, mi compañera en el proyect.. (171:171):
 Importancia de las modalidades de evaluación: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación {30-0} [1]
 18:80 No, mi compañera en el proyect.. (171:171):
 Importancia de una actitud creativa y estratégica del docente para el diseño de actividades, formas de evaluación, etc. {14-0} [1]
 18:80 No, mi compañera en el proyect.. (171:171):
 Instrumento de evaluación: examen oral por parejas {2-0} [2]
 5:66 exámenes que te los hacen como.. (194:194):
 6:80 digo que impactante que tú y y.. (299:299):
 Instrumento de evaluación: Grabaciones/autograbaciones {9-0} [1]
 5:66 exámenes que te los hacen como.. (194:194):
 Instrumentos de evaluación tradicional (examen opción múltiple, lista de control, lista de ejercicios, exámenes departamentales...) {26-0} [1]
 15:24 La lista de cotejo no tanto po.. (32:32):
 La retroalimentación permite al docente detectar errores en la percepción del desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje {3-0} [1]
 20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):
 Las rúbricas detectan problemas en la asimilación del aprendizaje {3-0} [1]
 20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):
 Profesorado preocupado por la racionalidad técnica de los instrumentos sin considerar su valor pedagógico, ni práctico {5-0} [1]
 20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):
 Rúbrica permite al docente detectar necesidades y deficiencias de aprendizaje que puede verse reflejadas en los niveles de desempeño. {3-0} [1]
 20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):
 Utilidad de los instrumentos de evaluación simple {6-0} [2]
 4:43 Depende, yo creo que depende d.. (99:99):
 18:80 No, mi compañera en el proyect.. (171:171):

Debe existir un cambio de mentalidad para promoverse una evaluación basada en la aplicación práctica de los conocimientos {11-0} [34]

Actividades fuera del aula, con un carácter más vivencial {13-0} [1]
 10:88 porque sí tengo materias en do.. (125:125):
 Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [2]
 21:7 más a la práctica y no tanto a.. (15:15):
 21:27 Entonces me parece que ahí es .. (37:37):
 Concepción de la enseñanza (innovación) {10-0} [1]
 10:135 la realidad es que todos los p.. (243:243):
 Dificultad para cambiar la concepción del binomio examen-trabajo. Sigue siendo el único indicador de aprendizaje para el profesorado {10-0} [1]
 19:85 entonces como que te da la par.. (165:165):
 Dificultad para vincular la evaluación a situaciones de aprendizaje más auténticas {17-0} [1]
 14:3 es una orientación tradicional.. (7:7):
 Diseño de actividades para aplicar los conocimientos a situaciones reales {20-0} [1]
 10:88 porque sí tengo materias en do.. (125:125):
 Docencia teórica sin aplicabilidad de los contenidos, hace el aprendizaje disfuncional {7-0} [2]
 10:18 normalmente estamos acostumbra.. (13:13):
 19:27 Es más, totalmente más experie.. (43:43):
 El desarrollo de enfoques educativos más vivenciales viene determinado por la actitud del docente, su compromiso e implicación educativa, su concepción de la enseñanza, su vocación {8-0} [1]
 19:85 entonces como que te da la par.. (165:165):
 El enfoque por competencias requiere que el docente esté continuamente haciendo adaptaciones y ajustes sobre su práctica docente {14-0} [1]
 14:3 es una orientación tradicional.. (7:7):
 El enfoque por competencia ha provocado un proceso de reflexión en el profesorado sobre sus planteamientos y su intervención en el aula {15-0} [1]
 19:85 entonces como que te da la par.. (165:165):

El enfoque por competencia requiere aprender en contextos situacionales reales profesiones (hospital, empresa) para desarrollar las competencias {12-0} [1]
 14:3 es una orientación tradicional.. (7:7):

El enfoque por competencia requiere evaluar en contextos situacionales reales profesiones (hospital, empresa) para desarrollar las competencias {7-0} [1]
 17:27 y ver de qué manera van a eval.. (107:107):

El enfoque por competencias adquiere sentido y significado cuando se adquieren conocimientos prácticos susceptibles de ser aplicados a un contexto {26-0} [4]
 14:3 es una orientación tradicional.. (7:7):
 19:27 Es más, totalmente más experie.. (43:43):
 21:7 más a la práctica y no tanto a.. (15:15):
 21:27 Entonces me parece que ahí es .. (37:37):

El enfoque por competencias el alumnado debe encontrar una conexión entre lo que aprende dentro del aula y la realidad del mundo para encontrar sentido a lo que aprende y se genere conocimiento {9-0} [1]
 19:27 Es más, totalmente más experie.. (43:43):

El enfoque por competencias promueve un aprendizaje integral, acorde con las nuevas exigencias y dinámicas del SXXI {5-0} [1]
 21:27 Entonces me parece que ahí es .. (37:37):

El problema de la enseñanza es la concepción de la cultura educativa {19-0} [1]
 10:135 la realidad es que todos los p.. (243:243):

El profesorado más motivado trabaja y evalúa CC. Genéricas {10-0} [1]
 10:135 la realidad es que todos los p.. (243:243):

El trabajo colaborativo de los docentes son acciones aisladas de los docentes más innovadores {3-0} [1]
 19:85 entonces como que te da la par.. (165:165):

En el enfoque por competencias la evaluación de proyectos simulados consiste en verificar que han adquirido el conocimiento suficiente para poder aplicarlos al desarrollo del proyecto {5-0} [1]
 10:88 porque sí tengo materias en do.. (125:125):

En el enfoque por competencias lo importante es que los alumnos apliquen los conocimientos teóricos {7-0} [3]
 10:18 normalmente estamos acostumbra.. (13:13):
 14:3 es una orientación tradicional.. (7:7):
 21:27 Entonces me parece que ahí es .. (37:37):

En el enfoque por competencias se promueve que trabajen de forma más práctica en el aula y más teórica fuera del aula {4-0} [1]
 21:7 más a la práctica y no tanto a.. (15:15):

En las asignaturas prácticas es donde se puede observar los avances en el desarrollo de competencias {2-0} [1]
 21:27 Entonces me parece que ahí es .. (37:37):

Evaluación calificador vs formativa {27-0} [1]
 10:18 normalmente estamos acostumbra.. (13:13):

Evaluación estandarizada vs contextualizada {27-0} [1]
 14:3 es una orientación tradicional.. (7:7):

Existe un porcentaje muy pequeño del profesorado preocupado por la capacitación pedagógica para aplicar el enfoque competencial {4-0} [1]
 19:85 entonces como que te da la par.. (165:165):

Innovar implica predisposición y voluntad por cambiar {23-0} [1]
 10:135 la realidad es que todos los p.. (243:243):

Intencionalidad de pasar de un modelo de evaluación tradicional a otro centrado en el aprendizaje del alumnado {28-0} [1]
 21:27 Entonces me parece que ahí es .. (37:37):

La docencia debe mantener un equilibrio entre la clase magistral y la aplicación de los conocimientos adquiridos a contextos reales profesionales {2-0} [1]
 19:27 Es más, totalmente más experie.. (43:43):

Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la evaluación {26-0} [1]
 22:41 naturalmente sí de entrada les.. (72:72):

Rúbrica permite al docente reflexionar sobre su intervención en el aula {17-0} [1]
 19:85 entonces como que te da la par.. (165:165):

Se sigue privilegiando la exposición magistral {4-0} [1]
 14:3 es una orientación tradicional.. (7:7):

Si el profesorado no comprende los nuevos enfoques pedagógicos seguirá actuando de manera tradicional y empírica {6-0} [1]
 22:41 naturalmente sí de entrada les.. (72:72):

Trabajar por competencias supone un cambio en la concepción de la enseñanza {29-0} [3]
 9:95 yo creo que ese es el gran chi.. (110:110):
 10:135 la realidad es que todos los p.. (243:243):

19:85 entonces como que te da la par.. (165:165):
Uso de rúbrica viene por cambio en la concepción de la evaluación {10-0} [1]
19:85 entonces como que te da la par.. (165:165):

Debería aclararse el sentido que tiene las rúbricas {2-0} [6]

Confusión con el enfoque: mala implementación por una falta de comprensión de las implicaciones del enfoque {5-0} [1]
20:45 pero eso implica una comprensión.. (79:79):
Las modas, nuevas tendencias desvirtúan el sentido de progreso {2-0} [1]
7:98 trabajar nosotros en ayudar a .. (188:188):
Mal uso de la rúbrica {5-0} [1]
7:98 trabajar nosotros en ayudar a .. (188:188):
Profesorado no aprovecha el potencial de la rúbrica (compartirla) {2-0} [1]
20:45 pero eso implica una comprensión.. (79:79):
Se trabaja por competencias por una cuestión de moda {2-0} [1]
20:45 pero eso implica una comprensión.. (79:79):
Uso de rúbrica viene por cambio en la concepción de la evaluación {10-0} [1]
20:45 pero eso implica una comprensión.. (79:79):

Definición del proyecto {17-0} [6]

Competencia comunicación escrita {13-0} [2]
21:1 Nosotros manejamos principalme.. (5:5):
21:2 la competencia asociada a las .. (5:5):
competencia comunicación oral {15-0} [2]
21:1 Nosotros manejamos principalme.. (5:5):
21:2 la competencia asociada a las .. (5:5):
Competencia pensamiento crítico {9-0} [2]
21:1 Nosotros manejamos principalme.. (5:5):
21:2 la competencia asociada a las .. (5:5):
El desarrollo del enfoque de competencias depende de los campos disciplinarios con orientación más profesional (medicina, ingeniería) {10-0} [2]
19:3 en realidad fue reorientarlo a.. (9:9):
19:4 Nosotros convertimos, esta es .. (9:9):
Objetivos del proyecto {20-0} [6]
4:68 un curso que tenía que ver jus.. (181:181):
5:1 estoy realizando y tiene que v.. (7:7):
9:10 en el caso de mi proyecto es u.. (11:11):
17:1 Uno que diseñen un proyecto cu.. (7:7):
19:4 Nosotros convertimos, esta es .. (9:9):
21:1 Nosotros manejamos principalme.. (5:5):
Origen proyecto {15-0} [2]
19:4 Nosotros convertimos, esta es .. (9:9):
21:1 Nosotros manejamos principalme.. (5:5):

Descripción de la prueba de evaluación del profesorado de básica-media. El profesorado debe detallar la forma en como enseña y evalúa las competencias {1-0} [1]

Situación desigual de la incorporación de las competencias en la enseñanza básica, media y superior. {7-0} [1]
16:5 realmente en México son varios.. (5:5):

Desglosar más los niveles de desempeño hace más objetiva y formativa la evaluación {4-0} [15]

Diseño. Cuanto más explícitas son las rúbricas más consciente de la adquisición de aprendizaje puede ser el alumnado {9-0} [1]
19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
Diseño. El profesorado no tiene muy claro cómo de explícitas y claras deben ser los niveles de desempeño {8-0} [1]
20:65 Yo creo que lo importante de l.. (117:117):
El profesorado es consciente que debe ser más explícito en sus evaluaciones {15-0} [1]
19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
Evaluar con rúbrica es un proceso dinámico y constructivo, no puntual y sujeto a una única calificación {8-0}

[1]
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 Falta de transparencia en la evaluación. No saben por qué tienen un 7, 8 10... {8-0} [1]
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 Hacer explícito la evaluación de las CC. Genéricas permite sistematizar la evaluación y prestar más atención al desarrollo de las CC. G {2-0} [1]
 14:28 Yo pienso que en la medida en .. (81:81):
 La evaluación es parte del proceso de aprendizaje del alumnado que le permite ser más consciente de su propio proceso de aprendizaje {3-0} [1]
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 La retroalimentación cualitativa tiene que explicar la calificación numérica, explicitando los puntos fuertes y débiles de su evaluación {3-0} [1]
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 La rúbrica hace que los profesores sean más formativos en sus evaluaciones {4-0} [1]
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 La rúbricas no son funcionales si no se tiene claro los niveles de desempeño {11-0} [1]
 20:65 Yo creo que lo importante de l.. (117:117):
 Rúbrica aporta transparencia al proceso de aprendizaje y evaluación {21-0} [1]
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 Rúbrica ayuda a objetivar lo subjetivo {9-0} [1]
 12:104 entonces si eso se desglosara .. (155:155):
 Rúbrica evalúa resultados y procesos {10-0} [1]
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 Rúbrica: orienta, acompaña al alumnado en su proceso {21-0} [1]
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 Transparencia en la evaluación. Se muestra al alumnado los mínimos contenidos que van a ser calificados {9-0} [1]
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):

Desventajas del uso de rúbrica {13-0} [32]

Condiciones laborales de los docentes {16-0} [2]
 1:41 presiones también de tiempo, p.. (14:14):
 1:92 a desventaja es que consume ti.. (66:66):
 Consensuar la rúbrica consume tiempo {1-0} [2]
 1:94 Yo creo que va muy de la mano... (68:68):
 1:95 el poder desarrollar unas rúbr.. (68:68):
 Consensuan las rúbricas con alumnos {12-0} [2]
 1:79 si entre profesor-profesor, pr.. (44:44):
 1:92 a desventaja es que consume ti.. (66:66):
 Consensuan las rúbricas entre docentes {7-0} [2]
 1:79 si entre profesor-profesor, pr.. (44:44):
 1:92 a desventaja es que consume ti.. (66:66):
 Dificultad para ubicar etapa de desarrollo {5-0} [2]
 1:40 tener etapas de desarrollo map.. (14:14):
 1:79 si entre profesor-profesor, pr.. (44:44):
 Docentes tienen mucha presión por la alta carga de trabajos {5-0} [1]
 1:92 a desventaja es que consume ti.. (66:66):
 El conocimiento es dinámico, cambiante. {3-0} [1]
 1:79 si entre profesor-profesor, pr.. (44:44):
 El uso de rúbrica genera necesidad de debate, consenso. {4-0} [1]
 1:75 si es posible generar reaccion.. (38:38):
 El uso de rúbrica requiere tomar decisiones {1-0} [1]
 1:75 si es posible generar reaccion.. (38:38):
 Evaluación calificadoras vs formativa {27-0} [1]
 1:39 son poco utilizadas, pero son .. (14:14):
 Evaluación estandarizada vs contextualizada {27-0} [1]
 1:39 son poco utilizadas, pero son .. (14:14):
 Evaluar con rúbrica consume tiempo de enseñanza de contenidos {1-0} [1]
 1:94 Yo creo que va muy de la mano... (68:68):
 Evaluar es un proceso social {3-0} [1]
 1:79 si entre profesor-profesor, pr.. (44:44):
 Instrumentos de evaluación auténtica (examen práctico, rúbrica) {9-0} [1]
 1:39 son poco utilizadas, pero son .. (14:14):

Instrumentos de evaluación tradicional (examen opción múltiple, lista de control, lista de ejercicios, exámenes departamentales...) {26-0} [1]
 1:39 son poco utilizadas, pero son .. (14:14):
 La parte tácita de las rúbricas {2-0} [1]
 1:81 problemas es que las rúbrica p.. (46:46):
 Las rúbricas pierden funcionalidad si son muy limitadas, poco representativas de la labor profesional {4-0} [1]
 4:56 muy limitadas o poco represent.. (153:153):
 Motivo de la ausencia de rúbrica {7-0} [3]
 1:39 son poco utilizadas, pero son .. (14:14):
 1:40 tener etapas de desarrollo map.. (14:14):
 1:41 presiones también de tiempo, p.. (14:14):
 No hay rúbricas sistemática y analítica para aprendizajes complejos porque se complica la evaluación {2-0} [1]
 1:92 a desventaja es que consume ti.. (66:66):
 Rubrica: consume tiempo {11-0} [3]
 1:92 a desventaja es que consume ti.. (66:66):
 1:94 Yo creo que va muy de la mano,.. (68:68):
 1:95 el poder desarrollar unas rúbr.. (68:68):
 Rubrica: hay que pilotearlas {5-0} [1]
 1:92 a desventaja es que consume ti.. (66:66):
 Rubricas no explican el por qué de los comportamientos, solo lo observable {6-0} [1]
 1:81 problemas es que las rúbrica p.. (46:46):
 Rubricas requieren taller de capacitación en su diseño e implementación {19-0} [1]
 7:96 Sí, que sean muy desconocida, .. (174:174):
 Rúbrica contempla indicadores de cada variable {8-0} [1]
 1:39 son poco utilizadas, pero son .. (14:14):
 Rúbrica da más trabajo a los profesores {2-0} [1]
 5:78 Que muchas veces lo ven que es.. (260:260):
 Rúbrica difícil establecer la progresión de niveles cuando son muchos {7-0} [1]
 3:60 Incluso el llenado de celdilla.. (63:63):
 Rúbrica: explicita el conocimiento e indica lo que se requiere en el alumnado {19-0} [1]
 1:75 si es posible generar reaccion.. (38:38):
 Rúbrica: instrumento desconocido {8-0} [1]
 7:96 Sí, que sean muy desconocida, .. (174:174):
 Rúbricas difícil de diseñar {24-0} [3]
 1:39 son poco utilizadas, pero son .. (14:14):
 1:92 a desventaja es que consume ti.. (66:66):
 3:60 Incluso el llenado de celdilla.. (63:63):
 Rúbricas poco utilizadas {13-0} [1]
 1:39 son poco utilizadas, pero son .. (14:14):
 Una rúbrica no recoge todas las implicaciones de la evaluación(lo que sabemos, cómo lo expresamos, cómo nos coordinamos) {3-0} [1]
 1:79 si entre profesor-profesor, pr.. (44:44):
 Validación del diseño (si comunica lo que se desea comunicar) {5-0} [1]
 4:57 Otra posible desventaja es cua.. (153:153):

Desventajas del uso de rúbrica: Evaluar con rúbrica hace al alumnado dependiente de las instrucciones de la rúbrica. Despersonaliza sus producciones porque se ciñen a las indicaciones {1-0} [1]
 La rúbrica analítica pueden acotar demasiado el aprendizaje, perdiendo el sentido global o no dejando lugar a la ampliación de conocimiento {2-0} [1]
 12:56 son estructuras, otro tipo de .. (61:61):

Desventajas del uso de rúbrica: Las rúbricas pueden estar bien diseñadas, pero el evaluador puede hacer una mala aplicación de los criterios de evaluación (P.ej. El evaluador puede evaluar muy por la alta o por la baja) {3-0} [6]
 El profesorado usa instrumentos innovadores con una concepción tradicional de los procesos de e-a. {10-0} [1]
 16:96 Sí, yo creo que la rúbrica com.. (175:175):
 Importancia de una actitud creativa y estratégica del docente para el diseño de actividades, formas de evaluación, etc. {14-0} [1]
 16:96 Sí, yo creo que la rúbrica com.. (175:175):
 Importancia de validación y confiabilización de las rúbricas {2-0} [1]
 20:78 A lo que se está pidiendo o qu.. (145:145):
 Sin propósito de cambio real {12-0} [1]
 16:96 Sí, yo creo que la rúbrica com.. (175:175):

Trabajar por competencias supone un cambio en la concepción de la enseñanza {29-0} [1]
 16:96 Sí, yo creo que la rúbrica com.. (175:175):
 Validación del diseño (si comunica lo que se desea comunicar) {5-0} [1]
 20:78 A lo que se está pidiendo o qu.. (145:145):

Desventajas. El diseño de competencias es tan reducido que se convierten en comportamientos o tareas tan acotados que no permiten el desarrollo integral de los alumnos {1-0} [0]

Dificultad para cambiar la concepción del binomio examen-trabajo. Sigue siendo el único indicador de aprendizaje para el profesorado {10-0} [33]

Abuso de la teorización y la conceptualización desde la enseñanza tradicional {5-0} [1]
 21:29 y lo que encuentras es que pro.. (39:39):
 Concepción de la evaluación auténtica {7-0} [1]
 20:75 que el maestro llegue con una .. (135:135):
 Concepción estática de la evaluación {10-0} [1]
 11:87 Es muy difícil cambiar sus con.. (177:177):
 Contradicciones para instaurar el modelo por competencias: las políticas apuestan por el enfoque por competencias, pero siguen privilegiando el examen de contenidos memorístico {10-0} [3]
 20:32 Porque ellos necesitan tener l.. (63:63):
 20:35 que además tú lo sabes, en el .. (65:65):
 20:75 que el maestro llegue con una .. (135:135):
 Contradicción del enfoque: Evaluación con una prueba general de contenidos {6-0} [1]
 20:75 que el maestro llegue con una .. (135:135):
 Debe existir un cambio de mentalidad para promoverse una evaluación basada en la aplicación práctica de los conocimientos {11-0} [1]
 19:85 entonces como que te da la par.. (165:165):
 Dificultad para incorporar el enfoque de competencias {27-0} [1]
 19:97 El aprender a aprender porque .. (193:193):
 Dificultad para vincular la evaluación a situaciones de aprendizaje más auténticas {17-0} [1]
 20:75 que el maestro llegue con una .. (135:135):
 Diseño de actividades para aplicar los conocimientos a situaciones reales {20-0} [1]
 20:75 que el maestro llegue con una .. (135:135):
 El alumnado y profesorado piensa que el examen es más fácil porque requiere menos compromiso y trabajo {3-0} [1]
 19:97 El aprender a aprender porque .. (193:193):
 El desarrollo de enfoques educativos más vivenciales viene determinado por la actitud del docente, su compromiso e implicación educativa, su concepción de la enseñanza, su vocación {8-0} [1]
 19:85 entonces como que te da la par.. (165:165):
 El enfoque por competencia ha provocado un proceso de reflexión en el profesorado sobre sus planteamientos y su intervención en el aula {15-0} [1]
 19:85 entonces como que te da la par.. (165:165):
 El enfoque por competencias no está conectado a una evaluación auténtica que respete las condiciones contextuales {4-0} [1]
 20:75 que el maestro llegue con una .. (135:135):
 El examen como medida disciplinaria, control y calificación {6-0} [1]
 20:32 Porque ellos necesitan tener l.. (63:63):
 El examen departamental tiene más peso que otros instrumentos de evaluación {5-0} [1]
 20:32 Porque ellos necesitan tener l.. (63:63):
 El examen sigue siendo el instrumento de evaluación más usado en la universidad {13-0} [5]
 11:87 Es muy difícil cambiar sus con.. (177:177):
 16:39 el examen o en carreras como e.. (53:53):
 20:32 Porque ellos necesitan tener l.. (63:63):
 20:75 que el maestro llegue con una .. (135:135):
 21:29 y lo que encuentras es que pro.. (39:39):
 El problema de la enseñanza es la concepción de la cultura educativa {19-0} [1]
 11:87 Es muy difícil cambiar sus con.. (177:177):
 El resultado de la evaluación siempre es al final una calificación numérica {6-0} [1]
 16:39 el examen o en carreras como e.. (53:53):
 El trabajo colaborativo de los docentes son acciones aisladas de los docentes más innovadores {3-0} [1]
 19:85 entonces como que te da la par.. (165:165):
 Estamos acostumbrados a calificar pero no a evaluar {3-0} [2]

16:38 donde sí identifico muy poca p.. (53:53):
 16:39 el examen o en carreras como e.. (53:53):
 Evaluación calificador vs formativa {27-0} [1]
 16:39 el examen o en carreras como e.. (53:53):
 Existe un porcentaje muy pequeño del profesorado preocupado por la capacitación pedagógica para aplicar el enfoque competencial {4-0} [1]
 19:85 entonces como que te da la par.. (165:165):
 Falta de transparencia en la evaluación. No saben por qué tienen un 7, 8 10... {8-0} [1]
 16:39 el examen o en carreras como e.. (53:53):
 Instrumentos de evaluación tradicional (examen opción múltiple, lista de control, lista de ejercicios, exámenes departamentales...) {26-0} [2]
 16:39 el examen o en carreras como e.. (53:53):
 21:29 y lo que encuentras es que pro.. (39:39):
 La concepción de la enseñanza varía en base a las ramas de conocimiento, disciplinas, etc. {9-0} [1]
 16:39 el examen o en carreras como e.. (53:53):
 La enseñanza se centra en entrenamientos para contestar a un examen memorístico {9-0} [3]
 11:87 Es muy difícil cambiar sus con.. (177:177):
 20:35 que además tú lo sabes, en el .. (65:65):
 21:29 y lo que encuentras es que pro.. (39:39):
 Profesorado convencido de sus prácticas tradicionales {9-0} [1]
 21:29 y lo que encuentras es que pro.. (39:39):
 Rúbrica permite al docente reflexionar sobre su intervención en el aula {17-0} [1]
 19:85 entonces como que te da la par.. (165:165):
 Se evalúan sin tener claro los criterios de evaluación {11-0} [1]
 16:39 el examen o en carreras como e.. (53:53):
 Se sigue privilegiando la exposición magistral {4-0} [1]
 16:4 los maestros universitarios en.. (5:5):
 Se sigue privilegiando el conocimiento de los conceptos {5-0} [2]
 16:4 los maestros universitarios en.. (5:5):
 20:35 que además tú lo sabes, en el .. (65:65):
 Trabajar por competencias supone un cambio en la concepción de la enseñanza {29-0} [2]
 11:87 Es muy difícil cambiar sus con.. (177:177):
 19:85 entonces como que te da la par.. (165:165):
 Uso de rúbrica viene por cambio en la concepción de la evaluación {10-0} [1]
 19:85 entonces como que te da la par.. (165:165):

Dificultad para delimitar perfil profes. {3-0} [11]
 Ausencia de una metodología y cronograma de incorporación de las competencias {7-0} [1]
 4:52 Entonces queremos llegar a est.. (134:134):
 Características de la Ev. CC {4-0} [2]
 1:36 checar los puntajes o tener lo.. (14:14):
 1:37 se requiere de un juicio exper.. (14:14):
 Competencias: precisar vs continuum {13-0} [2]
 1:36 checar los puntajes o tener lo.. (14:14):
 4:52 Entonces queremos llegar a est.. (134:134):
 Dificultad para incorporar el enfoque de competencias {27-0} [2]
 2:11 ha sido muy complicado incorpo.. (17:17):
 4:52 Entonces queremos llegar a est.. (134:134):
 Evaluación calificador vs formativa {27-0} [1]
 1:36 checar los puntajes o tener lo.. (14:14):
 Evaluación estandarizada vs contextualizada {27-0} [1]
 1:36 checar los puntajes o tener lo.. (14:14):
 Motivo de la ausencia de rúbrica {7-0} [1]
 1:36 checar los puntajes o tener lo.. (14:14):
 Proceso de incorporación de las competencias {10-0} [1]
 4:52 Entonces queremos llegar a est.. (134:134):
 Reconocimiento del juicio del experto: evalúa grados {8-0} [1]
 1:36 checar los puntajes o tener lo.. (14:14):
 Rúbrica contempla indicadores de cada variable {8-0} [1]
 1:36 checar los puntajes o tener lo.. (14:14):
 Rúbricas poco utilizadas {13-0} [1]
 1:36 checar los puntajes o tener lo.. (14:14):

Dificultad para evaluar con rúbricas capacidades subjetivas (creatividad...) {8-0} [28]

competencia comunicación oral {15-0} [1]
19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):

Competencia Ética {7-0} [1]
21:47 Mira, yo creo que tienen, te v.. (67:67):

Competencia innovación {2-0} [1]
19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):

competencia resolución de problemas {9-0} [1]
19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):

Competencia talento emprendedor {4-0} [1]
19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):

DA. Rúbrica son utilizadas para evaluar aspectos disciplinares exclusivamente {2-0} [1]
12:80 No, todavía no, lo llegan a co.. (115:115):

Diseño. El profesorado no encuentra dificultades en el desglose de los niveles porque eran revisadas por distintos expertos que asesoraban en su diseño y las validaban {2-0} [1]
19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):

En el enfoque de competencias. El profesor tiene asesores que lo apoyan y lo acompañan cuando tiene dificultades en la enseñanza o evaluación {7-0} [1]
19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):

En el enfoque por competencias el profesorado demanda capacitación en metodología, diseño de actividades y materiales, tutorías, etc. {12-0} [1]
19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):

En el enfoque por competencias se debe explicitar qué competencias se espera que el alumnado alcance (expectativas) {8-0} [1]
12:80 No, todavía no, lo llegan a co.. (115:115):

Es más complicado trabajar con las competencias transversales {1-0} [1]
19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):

Evaluar con rúbrica es un proceso dinámico y constructivo, no puntual y sujeto a una única calificación {8-0} [1]
21:57 Y sobre todo luego evaluarla, .. (85:85):

Evaluar por competencias supone conocer en qué medida están comprendiendo el proceso global de adquisición de la competencia {8-0} [1]
21:57 Y sobre todo luego evaluarla, .. (85:85):

Existe una preocupación por el trabajo de las CC. Genéricas {25-0} [1]
19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):

Falta de transparencia en la evaluación. No saben por qué tienen un 7, 8 10... {8-0} [2]
3:76 trabajando con ellos siempre e.. (76:76):
3:77 Y ¿cómo lo pongo en una rúbric.. (76:76):

Hace explícito la separación entre CC. Genérica y Específica {22-0} [1]
19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):

Hacer explícita la evaluación de competencia permite ser más consciente al alumnado y al profesorado de las competencias a desarrollar {12-0} [1]
12:80 No, todavía no, lo llegan a co.. (115:115):

Instrumento de evaluación: exposición oral {4-0} [1]
19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):

Instrumento de evaluación: resolución de problemas {7-0} [1]
19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):

La enseñanza aún se centra solo en aspectos cognitivos o incluso en lo puramente disciplinar, sin existir un formación integral y mucho menos competencial {11-0} [1]
12:80 No, todavía no, lo llegan a co.. (115:115):

La evaluación no ha resuelto el tratamiento de las competencias subjetivas {5-0} [3]
3:76 trabajando con ellos siempre e.. (76:76):
21:47 Mira, yo creo que tienen, te v.. (67:67):
21:57 Y sobre todo luego evaluarla, .. (85:85):

La falta de preparación se debe a la concepción de especialización en una materia, sin sentido de cambio, evolución {13-0} [1]
19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):

No existe una dedicación explícita a las CC. Genéricas, siempre se considera de forma implícita {32-0} [2]
12:80 No, todavía no, lo llegan a co.. (115:115):
21:47 Mira, yo creo que tienen, te v.. (67:67):

Resistencia: El profesorado no conoce otro modelo de enseñanza, solo el que a ellos le impartieron {10-0} [1]
19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):

Rúbricas tienen 3 momentos en su aplicación: un antes, un durante y un después,. {4-0} [1]

21:57 Y sobre todo luego evaluarla, .. (85:85):
 Rúbrica ayuda a objetivar lo subjetivo {9-0} [1]
 21:57 Y sobre todo luego evaluarla, .. (85:85):
 Rúbrica presentada durante el proceso {2-0} [1]
 21:57 Y sobre todo luego evaluarla, .. (85:85):
 Rúbricas pueden evaluar capacidades más subjetivas o abstractas {8-0} [2]
 4:30 Si fue algo como complicado, d.. (74:74):
 21:57 Y sobre todo luego evaluarla, .. (85:85):

Dificultad para incorporar el enfoque de competencias {27-0} [69]

Aprendizaje complejo requiere asimilar progresivamente las tareas {11-0} [2]
 3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):
 3:27 no nos da mucho margen de mani.. (33:33):
 Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [1]
 3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):
 Ausencia de una metodología y cronograma de incorporación de las competencias {7-0} [2]
 2:30 yo esperaría es que se retomar.. (39:39):
 4:52 Entonces queremos llegar a est.. (134:134):
 Características sociales de CDMX {4-0} [1]
 8:7 tiene un programa y es único, .. (11:11):
 Centralización y control de la incorporación de las competencias. Necesidad de autonomía en los centros de estudio para crear planes basados en necesidades particulares de cada región {2-0} [1]
 8:16 entonces comprenderás la dific.. (21:21):
 Competencia cuidado del medioambiente {1-0} [1]
 3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):
 Competencia no se adquiere en un punto concreto del tiempo {6-0} [2]
 3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):
 3:27 no nos da mucho margen de mani.. (33:33):
 Competencias vs objetivos {7-0} [1]
 19:11 es un planteamiento completame.. (17:17):
 Competencias: precisar vs continuum {13-0} [1]
 4:52 Entonces queremos llegar a est.. (134:134):
 Dificultad para cambiar la concepción del binomio examen-trabajo. Sigue siendo el único indicador de aprendizaje para el profesorado {10-0} [1]
 19:97 El aprender a aprender porque .. (193:193):
 Dificultad para delimitar perfil profes. {3-0} [2]
 2:11 ha sido muy complicado incorpo.. (17:17):
 4:52 Entonces queremos llegar a est.. (134:134):
 Dificultad para ubicar etapa de desarrollo {5-0} [1]
 2:59 A mí me interesaba que hiciera.. (97:97):
 Dificultad para vincular la evaluación a situaciones de aprendizaje más auténticas {17-0} [5]
 3:11 aislacionismo escolar para hac.. (14:14):
 3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):
 3:27 no nos da mucho margen de mani.. (33:33):
 4:19 sigue como estando ahí pues el.. (44:44):
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 Dificultad/desconocimiento/desconsideración para incorporar los elementos actitudinales/valores de las competencias. {8-0} [1]
 2:45 desconocimiento ¿cómo lo integ.. (63:63):
 Diseño de rúbricas que progresen de lo simple (inicio) a lo complejo (final) {8-0} [1]
 2:59 A mí me interesaba que hiciera.. (97:97):
 Docencia teórica sin aplicabilidad de los contenidos, hace el aprendizaje disfuncional {7-0} [1]
 2:42 Vienen con esa deficiencia, po.. (57:57):
 El alumnado y profesorado piensa que el examen es más fácil porque requiere menos compromiso y trabajo {3-0} [1]
 19:97 El aprender a aprender porque .. (193:193):
 El cambio político no favorece la incorporación del enfoque por competencias {6-0} [1]
 8:11 llega el siguiente gobierno y .. (9:9):
 El enfoque por competencias requiere que el docente esté continuamente haciendo adaptaciones y ajustes sobre su práctica docente {14-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 El enfoque por competencia ha provocado un proceso de reflexión en el profesorado sobre sus planteamientos y su intervención en el aula {15-0} [1]

19:11 es un planteamiento completame.. (17:17):
 El enfoque por competencia informa del nivel de desempeño que alcanzó un estudiante {6-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 El enfoque por competencias promueve la enseñanza de un aprendizaje más claro y explícito para el alumno {15-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 El enfoque por competencias requiere conocer los niveles de desempeño que se espera en el alumnado {13-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 El profesor habla otra lengua {1-0} [1]
 8:15 envía profesores que hablan ot.. (21:21):
 El uso de rúbrica en la Educación Superior es muy reducida {5-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 En el enfoque por competencias el profesorado demanda capacitación en metodología, diseño de actividades y materiales, tutorías, etc. {12-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 En el enfoque por competencias se debe explicitar qué competencias se espera que el alumnado alcance (expectativas) {8-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 En el enfoque por competencias se establecen niveles de desempeño: básico, intermedio y avanzado {5-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 En el enfoque por competencias se requiere ser más precisión y evidencias de lo que se está enseñando y evaluando. No se puede recurrir al ensayo-error de la enseñanza tradicional {13-0} [2]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 En la evaluación por competencias se indica qué nivel de competencia alcanzó el alumnado al final del proceso {4-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 Enfoque por competencias requiere más tiempo para realizar un proceso de seguimiento de su consecución {14-0} [4]
 3:9 entonces esto ha planteado un .. (12:12):
 3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):
 3:27 no nos da mucho margen de mani.. (33:33):
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 Evaluar por competencias supone conocer en qué medida están comprendiendo el proceso global de adquisición de la competencia {8-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 Faltan espacios y tiempos para crear situaciones de aprendizaje vivenciales {6-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 Importancia de establecer proyectos más holísticos e integradores para trabajar el enfoque de competencias {16-0} [1]
 3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):
 importancia de seleccionar el instrumento de evaluación en función del tipo de aprendizaje a evaluar {14-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 Incorporación del enfoque de competencias sin una planificación {10-0} [1]
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 La capacitación debe estar dirigida a promover la comprensión de enfoque, ser más consciente del desempeño docente y la utilidad de marco pedagógico de referencia para verificar que el alumnado aprende {14-0} [1]
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 La capacitación del profesorado debe dirigirse a mejorar la evaluación, al diseño de instrumentos... {3-0} [1]
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 La capacitación docente del enfoque consiste en enseñarle el modelo, los sustentos teóricos, las estrategias de trabajo y la forma de hacer una programación por competencias {6-0} [1]
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 La educación superior está muy retrasada respecto a los otros niveles educativos en la incorporación de las competencias {6-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 La parte más importante del enfoque por competencias es la evaluación {1-0} [1]
 10:17 yo creo que la parte más impor.. (11:11):
 La solución para vincular los aprendizajes a situaciones reales de aprendizaje es la enseñanza basada en problemas, en proyectos, en estudios de caso {13-0} [1]
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):

Las CC. Genéricas se trabajan en tiempos y espacios sobrantes de las disciplinares {3-0} [1]
 3:27 no nos da mucho margen de mani.. (33:33):

Las CC. Genéricas no tienen ningún valor, ni consideración en la titulación. {2-0} [1]
 2:45 desconocimiento ¿cómo lo integ.. (63:63):

Las evaluaciones auténticas son costosas (alta organización, tiempo, recursos materiales y humanos, etc.) {15-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):

Lo más complejo del enfoque por competencias es la evaluación {2-0} [1]
 10:17 yo creo que la parte más impor.. (11:11):

Los docentes imparten docencia en un aula multigrado {1-0} [1]
 8:10 creo que su organización es mu.. (19:19):

Los docentes tienen dificultad con la movilidad {1-0} [1]
 8:7 tiene un programa y es único, .. (11:11):

Necesidad de capacitación docente (metodologías, estrategias, guías de desarrollo, etc.) {20-0} [2]
 2:30 yo esperaría es que se retomara.. (39:39):
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):

Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la evaluación {26-0} [3]
 2:16 por desconocimiento, porque no.. (17:17):
 2:30 yo esperaría es que se retomara.. (39:39):
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):

Necesidad de explicitar lo que se busca del alumnado de manera consciente {12-0} [2]
 2:30 yo esperaría es que se retomara.. (39:39):
 2:42 Vienen con esa deficiencia, po.. (57:57):

Niveles de desempeño: básico, intermedio y avanzado {1-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):

No hay aún una presencia generalizada de la evaluación de competencias {7-0} [1]
 8:56 Yo creo que todavía no, no est.. (93:93):

No hay capacitación para desarrollar el enfoque de competencias {8-0} [1]
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):

No sabe si está evaluando por competencias {7-0} [1]
 21:50 Sí, no sé si en el enseñanza, .. (73:73):

Objetivos: mirada más atomizada del aprendizaje {1-0} [1]
 3:9 entonces esto ha planteado un .. (12:12):

Prácticas innovadoras vs prácticas clásicas {7-0} [1]
 3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):

Proceso de diseño de indicadores para rúbrica {7-0} [1]
 2:59 A mí me interesaba que hiciera.. (97:97):

Proceso de incorporación de las competencias {10-0} [3]
 2:42 Vienen con esa deficiencia, po.. (57:57):
 3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):
 4:52 Entonces queremos llegar a est.. (134:134):

Rechazo del profesorado a trabajar por competencias {7-0} [1]
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):

Resistencia: Falta de capacitación y actualización docente {18-0} [1]
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):

Resistencia: Desconocimiento sobre cómo incorporar el trabajo por competencias {25-0} [6]
 2:16 por desconocimiento, porque no.. (17:17):
 2:42 Vienen con esa deficiencia, po.. (57:57):
 2:45 desconocimiento ¿cómo lo integ.. (63:63):
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 16:29 Y todavía tienes dudas a veces.. (40:41):
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):

Rotación excesiva de profesores jóvenes {1-0} [1]
 8:14 el profesor después de 6 meses.. (21:21):

Rúbrica: explicita el conocimiento e indica lo que se requiere en el alumnado {19-0} [1]
 2:59 A mí me interesaba que hiciera.. (97:97):

Se empieza a establecer más explícitamente el trabajo de las habilidades, e incluso de las actitudes que no se contemplaba en los planes de estudio {10-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):

Se implementa el enfoque de competencias sin revisar las condiciones del contexto y la viabilidad {9-0} [1]
 8:7 tiene un programa y es único, .. (11:11):

Se preparan materiales para la diversidad de situaciones de aprendizaje vivencial {13-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):

Trabajar por competencias supone un cambio en la concepción de la enseñanza {29-0} [1]

Dificultad para instaurar el enfoque por competencias sin atender a la opinión de la comunidad educativa {4-0} [3]

El desarrollo de enfoques educativos más vivenciales viene determinado por la actitud del docente, su compromiso e implicación educativa, su concepción de la enseñanza, su vocación {8-0} [1]

22:48 Volverlo participe del proceso.. (76:76):

Innovar implica predisposición y voluntad por cambiar {23-0} [1]

22:48 Volverlo participe del proceso.. (76:76):

La capacitación debe estar dirigida a promover la comprensión de enfoque, ser más consciente del desempeño docente y la utilidad de marco pedagógico de referencia para verificar que el alumnado aprende {14-0} [1]

22:48 Volverlo participe del proceso.. (76:76):

Dificultad para ubicar etapa de desarrollo {5-0} [17]

Adaptación los cambios: novato vs experto {6-0} [1]

1:61 autoevaluación, a lo mejor yo .. (26:26):

Autoevaluación requiere nivel experto {4-0} [1]

1:61 autoevaluación, a lo mejor yo .. (26:26):

Competencias vs habilidades acotables {9-0} [1]

4:16 Más integral, incluso competen.. (38:38):

Competencias: precisar vs continuum {13-0} [1]

4:16 Más integral, incluso competen.. (38:38):

Consensuan las rúbricas con alumnos {12-0} [1]

1:79 si entre profesor-profesor, pr.. (44:44):

Consensuan las rúbricas entre docentes {7-0} [1]

1:79 si entre profesor-profesor, pr.. (44:44):

Desventajas del uso de rúbrica {13-0} [2]

1:40 tener etapas de desarrollo map.. (14:14):

1:79 si entre profesor-profesor, pr.. (44:44):

Dificultad para incorporar el enfoque de competencias {27-0} [1]

2:59 A mí me interesaba que hiciera.. (97:97):

Diseño de rúbricas que progresen de lo simple (inicio) a lo complejo (final) {8-0} [1]

2:59 A mí me interesaba que hiciera.. (97:97):

El conocimiento es dinámico, cambiante. {3-0} [1]

1:79 si entre profesor-profesor, pr.. (44:44):

Evaluar es un proceso social {3-0} [1]

1:79 si entre profesor-profesor, pr.. (44:44):

Importancia de las modalidades de evaluación: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación {30-0} [1]

1:61 autoevaluación, a lo mejor yo .. (26:26):

Motivo de la ausencia de rúbrica {7-0} [1]

1:40 tener etapas de desarrollo map.. (14:14):

Proceso de diseño de indicadores para rúbrica {7-0} [1]

2:59 A mí me interesaba que hiciera.. (97:97):

Reconocimiento del juicio del experto: evalúa grados {8-0} [1]

1:61 autoevaluación, a lo mejor yo .. (26:26):

Rúbrica: explicita el conocimiento e indica lo que se requiere en el alumnado {19-0} [1]

2:59 A mí me interesaba que hiciera.. (97:97):

Una rúbrica no recoge todas las implicaciones de la evaluación(lo que sabemos, cómo lo expresamos, cómo nos coordinamos) {3-0} [1]

1:79 si entre profesor-profesor, pr.. (44:44):

Dificultad para vincular la evaluación a situaciones de aprendizaje más auténticas {17-0} [54]

Aprendizaje complejo requiere asimilar progresivamente las tareas {11-0} [2]

3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):

3:27 no nos da mucho margen de mani.. (33:33):

Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [2]

3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):

7:49 el problema sería lo que llama.. (88:88):

Capacitación. Para el profesorado que no ha salido al campo profesiona (solo son docentes universitarios) la evaluación por competencia supone un mayor reto {2-0} [1]

15:67 Más pedagógico y no solamente .. (94:94):

Competencia cuidado del medioambiente {1-0} [1]
 3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):

Competencia no se adquiere en un punto concreto del tiempo {6-0} [2]
 3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):
 3:27 no nos da mucho margen de mani.. (33:33):

Concepción de la evaluación auténtica {7-0} [2]
 7:49 el problema sería lo que llama.. (88:88):
 20:75 que el maestro llegue con una .. (135:135):

Contradicciones para instaurar el modelo por competencias: las políticas apuestan por el enfoque por competencias, pero siguen privilegiando el examen de contenidos memorístico {10-0} [1]
 20:75 que el maestro llegue con una .. (135:135):

Contradicción del enfoque:Evaluación con una prueba general de contenidos {6-0} [1]
 20:75 que el maestro llegue con una .. (135:135):

Debe existir un cambio de mentalidad para promoverse una evaluación basada en la aplicación práctica de los conocimientos {11-0} [1]
 14:3 es una orientación tradicional.. (7:7):

Dificultad para cambiar la concepción del binomio examen-trabajo. Sigue siendo el único indicador de aprendizaje para el profesorado {10-0} [1]
 20:75 que el maestro llegue con una .. (135:135):

Dificultad para incorporar el enfoque de competencias {27-0} [5]
 3:11 aislacionismo escolar para hac.. (14:14):
 3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):
 3:27 no nos da mucho margen de mani.. (33:33):
 4:19 sigue como estando ahí pues el.. (44:44):
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):

Diseñar rúbricas implica generar o construir situaciones de aprendizaje compleja {14-0} [3]
 6:67 pero justamente el profesor ti.. (241:241):
 20:47 No, sí las entienden, ahí yo c.. (85:85):
 20:48 Cuando ellos tratan de decirle.. (87:87):

Diseño de actividades para aplicar los conocimientos a situaciones reales {20-0} [3]
 20:47 No, sí las entienden, ahí yo c.. (85:85):
 20:48 Cuando ellos tratan de decirle.. (87:87):
 20:75 que el maestro llegue con una .. (135:135):

Diseño. Los más difícil en el diseño de rúbricas es precisar y desglosar los criterios de evaluación {9-0} [1]
 20:47 No, sí las entienden, ahí yo c.. (85:85):

El enfoque por competencias requiere que el docente esté continuamente haciendo adaptaciones y ajustes sobre su práctica docente {14-0} [1]
 14:3 es una orientación tradicional.. (7:7):

El enfoque por competencia requiere aprender en contextos situacionales reales profesiones (hospital, empresa) para desarrollar las competencias {12-0} [3]
 14:3 es una orientación tradicional.. (7:7):
 20:19 Pero no solamente práctico y s.. (47:47):
 20:48 Cuando ellos tratan de decirle.. (87:87):

El enfoque por competencia requiere evaluar en contextos situacionales reales profesiones (hospital, empresa) para desarrollar las competencias {7-0} [1]
 20:48 Cuando ellos tratan de decirle.. (87:87):

El enfoque por competencias adquiere sentido y significado cuando se adquieren conocimientos prácticos susceptibles de ser aplicados a un contexto {26-0} [1]
 14:3 es una orientación tradicional.. (7:7):

El enfoque por competencias no está conectado a una evaluación auténtica que respete las condiciones contextuales {4-0} [1]
 20:75 que el maestro llegue con una .. (135:135):

El examen sigue siendo el instrumento de evaluación más usado en la universidad {13-0} [1]
 20:75 que el maestro llegue con una .. (135:135):

El profesorado da por sentado la asimilación de las CC. Genéricas {12-0} [1]
 9:56 e alguna u otra manera metemos.. (64:64):

El profesorado no diseña actividades en el aula que logren aprendizajes situados o vivenciales {5-0} [2]
 20:47 No, sí las entienden, ahí yo c.. (85:85):
 20:48 Cuando ellos tratan de decirle.. (87:87):

En el enfoque de competencias se imparten cursos al profesorado en función de tipo de necesidad docente {3-0} [1]
 15:67 Más pedagógico y no solamente .. (94:94):

En el enfoque por competencias lo importante es que los alumnos apliquen los conocimientos teóricos {7-0} [2]
 14:3 es una orientación tradicional.. (7:7):

20:19 Pero no solamente práctico y s.. (47:47):
 Enfoque por competencias requiere más tiempo para realizar un proceso de seguimiento de su consecución {14-0} [2]
 3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):
 3:27 no nos da mucho margen de mani.. (33:33):
 Evaluación estandarizada vs contextualizada {27-0} [1]
 14:3 es una orientación tradicional.. (7:7):
 Importancia de capacitación pedagógica o en Educación para un cambio de concepción en la enseñanza {9-0} [1]
 15:67 Más pedagógico y no solamente .. (94:94):
 Importancia de establecer proyectos más holísticos e integradores para trabajar el enfoque de competencias {16-0} [1]
 3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):
 Incorporación del enfoque de competencias sin una planificación {10-0} [1]
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 Instrumento de evaluación: Grabaciones/autograbaciones {9-0} [1]
 7:49 el problema sería lo que llama.. (88:88):
 La capacitación debe estar dirigida a promover la comprensión de enfoque, ser más consciente del desempeño docente y la utilidad de marco pedagógico de referencia para verificar que el alumnado aprende {14-0} [1]
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 La capacitación del profesorado debe dirigirse a mejorar la evaluación, al diseño de instrumentos... {3-0} [2]
 15:67 Más pedagógico y no solamente .. (94:94):
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 La capacitación docente del enfoque consiste en enseñarle el modelo, los sustentos teóricos, las estrategias de trabajo y la forma de hacer una programación por competencias {6-0} [1]
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 La falta de preparación se debe a la concepción de especialización en una materia, sin sentido de cambio, evolución {13-0} [1]
 15:67 Más pedagógico y no solamente .. (94:94):
 La solución para vincular los aprendizajes a situaciones reales de aprendizaje es la enseñanza basada en problemas, en proyectos, en estudios de caso {13-0} [2]
 20:19 Pero no solamente práctico y s.. (47:47):
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 Las CC. Genéricas se trabajan es tiempos y espacios sobrantes de las disciplinares {3-0} [1]
 3:27 no nos da mucho margen de mani.. (33:33):
 Las rúbricas se emplean para evaluar aspectos conceptuales, pero no actividades situadas (simulación, prácticas profesionales, etc.). {3-0} [1]
 20:47 No, sí las entienden, ahí yo c.. (85:85):
 Las rúbricas sitúan al alumnado antes problemas reales de la vida donde tiene que dar respuesta a necesidades de la población {4-0} [1]
 20:48 Cuando ellos tratan de decirle.. (87:87):
 Lo parte más compleja del enfoque por competencias es la evaluación {2-0} [1]
 15:67 Más pedagógico y no solamente .. (94:94):
 Necesidad de capacitación docente (metodologías, estrategias, guías de desarrollo, etc.) {20-0} [2]
 15:67 Más pedagógico y no solamente .. (94:94):
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 No existe una dedicación explícita a las CC. Genéricas, siempre se considera de forma implícita {32-0} [1]
 9:56 e alguna u otra manera metemos.. (64:64):
 No hay capacitación para desarrollar el enfoque de competencias {8-0} [1]
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 No hay cultura de actualización y capacitación didáctica, si no es obligada por la institución {21-0} [1]
 15:67 Más pedagógico y no solamente .. (94:94):
 No se preparan materiales para la diversidad de situaciones de enseñanza {2-0} [1]
 20:47 No, sí las entienden, ahí yo c.. (85:85):
 observación: instrumento para completar la rúbrica {5-0} [2]
 9:56 e alguna u otra manera metemos.. (64:64):
 9:57 Bueno pues sí claro queda ahí .. (64:64):
 Prácticas innovadoras vs prácticas clásicas {7-0} [1]
 3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):
 Proceso de incorporación de las competencias {10-0} [1]
 3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):
 Rechazo del profesorado a trabajar por competencias {7-0} [1]
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 Resistencia: Falta de capacitación y actualización docente {18-0} [1]

20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 Resistencia: Desconocimiento sobre cómo incorporar el trabajo por competencias {25-0} [1]
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 Rúbrica permite una evaluación individualizada que se adapta a los ritmos, estilos de aprendizaje, contexto, etc. {5-0} [1]
 20:48 Cuando ellos tratan de decirle.. (87:87):
 Rúbricas se sitúan en la enseñanza situada y auténtica {5-0} [2]
 20:47 No, sí las entienden, ahí yo c.. (85:85):
 20:48 Cuando ellos tratan de decirle.. (87:87):
 Se evalúan menos las CC. Genéricas {6-0} [1]
 9:56 e alguna u otra manera metemos.. (64:64):
 Se sigue privilegiando la exposición magistral {4-0} [1]
 14:3 es una orientación tradicional.. (7:7):

Dificultad/desconocimiento/desconsideración para incorporar los elementos actitudinales/valores de las competencias. {8-0} [22]

Competencias vs conocimientos conceptuales, procedimentales, actitudinales {6-0} [1]
 16:66 Los poquitos que la usan yo cr.. (113:113):
 Dificultad para incorporar el enfoque de competencias {27-0} [1]
 2:45 desconocimiento ¿cómo lo integ.. (63:63):
 El aprendizaje teórico permite que el alumnado sea más consciente de lo que está aprendiendo {3-0} [1]
 20:67 Yo lo que creo es que si estam.. (123:123):
 El enfoque por competencias adquiere sentido y significado cuando se adquieren conocimientos prácticos
 susceptibles de ser aplicados a un contexto {26-0} [1]
 20:67 Yo lo que creo es que si estam.. (123:123):
 El uso de rúbrica en la Educación Superior es muy reducida {5-0} [1]
 16:66 Los poquitos que la usan yo cr.. (113:113):
 En el enfoque por competencias lo importante es que los alumnos apliquen los conocimientos teóricos {7-0} [1]
 20:67 Yo lo que creo es que si estam.. (123:123):
 En el enfoque por competencias se requiere ser más precisión y evidencias de lo que se está enseñando y
 evaluando. No se puede recurrir al ensayo-error de la enseñanza tradicional {13-0} [1]
 13:11 Exactamente y nada más se menc.. (19:19):
 En el modelo clásico de objetivos existe un trabajo de los contenidos conceptuales, procedimentales
 actitudinales, pero no aparecen de modo integrado y aplicados a un contexto de aprendizaje {4-0} [1]
 20:67 Yo lo que creo es que si estam.. (123:123):
 Evaluar por competencias supone valorar todos los componentes de una competencia (conocimientos, destrezas,
 actitudes, valores, etc.) {16-0} [1]
 20:67 Yo lo que creo es que si estam.. (123:123):
 Importancia del aprendizaje teórico para sentar las bases del conocimiento {5-0} [1]
 20:67 Yo lo que creo es que si estam.. (123:123):
 Las CC. Genéricas no tiene ningún valor, ni consideración en la titulación. {2-0} [1]
 2:45 desconocimiento ¿cómo lo integ.. (63:63):
 Las rúbricas tienen consolidadas la evaluación de los componentes conceptuales y de habilidades de las
 competencias; y se está transitando al trabajo actitudinal {1-0} [1]
 16:70 Estamos en transición, las rúb.. (123:123):
 Para explicitar conocimientos más abstractos es necesario partir de una base teórica para diseñar los criterios de
 evaluación {2-0} [1]
 20:67 Yo lo que creo es que si estam.. (123:123):
 Resistencia: Desconocimiento sobre cómo incorporar el trabajo por competencias {25-0} [1]
 2:45 desconocimiento ¿cómo lo integ.. (63:63):
 Rúbrica consolidada en la educación básica {3-0} [1]
 16:66 Los poquitos que la usan yo cr.. (113:113):
 Rúbrica evalúa solo aspectos técnicos {3-0} [1]
 16:66 Los poquitos que la usan yo cr.. (113:113):
 Rúbrica: instrumento desconocido {8-0} [1]
 16:66 Los poquitos que la usan yo cr.. (113:113):
 Rúbricas evalúan sobre todo habilidades {2-0} [1]
 16:66 Los poquitos que la usan yo cr.. (113:113):
 Se empieza a establecer más explícitamente el trabajo de las habilidades, e incluso de las actitudes que no se
 contemplaba en los planes de estudio {10-0} [1]
 13:11 Exactamente y nada más se menc.. (19:19):
 Se empieza a explicitar la enseñanza y evaluación de las actitudes de manera explícita, pero no hay una

propuesta de cómo abordarla en el aula {4-0} [1]
 13:11 Exactamente y nada más se menc.. (19:19):
 Se evalúa la innovación más como actitud que como una competencia {1-0} [1]
 16:70 Estamos en transición, las rúb.. (123:123):
 Se evalúan menos las CC. Genéricas {6-0} [1]
 10:126 la actitud, no la teníamos dec.. (215:215):

Discurso real vs discurso oficial {17-0} [36]

Competencia clínica {1-0} [1]
 9:7 nosotros llevamos a cabo esta .. (5:5):
 Competencias son confundidas {16-0} [1]
 14:1 siento que no han entrado de l.. (5:5):
 Confusión con el enfoque: pensar que el modelo de competencias es igual que el tradicional pero con ligeros cambios {7-0} [1]
 14:1 siento que no han entrado de l.. (5:5):
 Confusión con el enfoque: se integran contenidos de materia, pero en la práctica se imparten de forma aislada {6-0} [1]
 9:134 pues se supone que en lugar de.. (176:176):
 Confusión con el enfoque: se perciben cambios en el orden de los elementos, pero no cambios profundos en la estructura y en la concepción de la enseñanza {7-0} [1]
 13:85 Osea teóricamente hablando la .. (157:157):
 Contradicciones en la incorporación del enfoque de competencias {7-0} [2]
 9:7 nosotros llevamos a cabo esta .. (5:5):
 9:134 pues se supone que en lugar de.. (176:176):
 El enfoque por competencias requiere que el docente esté continuamente haciendo adaptaciones y ajustes sobre su práctica docente {14-0} [1]
 21:20 pero en realidad así como noso.. (27:27):
 El enfoque por competencia ha provocado un proceso de reflexión en el profesorado sobre sus planteamientos y su intervención en el aula {15-0} [1]
 21:20 pero en realidad así como noso.. (27:27):
 El enfoque por competencias aún debe ser adaptado para aplicarse a la situación de aula {6-0} [1]
 17:12 si alguien te dice que tiene u.. (35:35):
 El enfoque por competencias está planteado por escrito pero en la práctica no se desarrolla ni se evalúa. {3-0} [2]
 17:12 si alguien te dice que tiene u.. (35:35):
 20:14 Exacto, sí (37:37):
 El enfoque por competencias requiere conocer los niveles de desempeño que se espera en el alumnado {13-0} [1]
 9:7 nosotros llevamos a cabo esta .. (5:5):
 El enfoque por competencias requiere planificación de la intervención docente en el aula {12-0} [1]
 21:20 pero en realidad así como noso.. (27:27):
 El profesorado usa instrumentos innovadores con una concepción tradicional de los procesos de e-a. {10-0} [2]
 7:30 ahí está muy bien un discurso .. (56:56):
 8:60 Oficialmente estaban evaluando.. (99:99):
 En el enfoque por competencias es importante abordar el perfil del docente, su capacitación y actualización {17-0} [1]
 16:15 muchas veces son informativas .. (25:25):
 En el enfoque por competencias, la evaluación aun se centra en el dominio de los conceptos, la teoría,... {4-0} [1]
 14:1 siento que no han entrado de l.. (5:5):
 En la mayoría de las ocasiones la capacitación es más informativa que formativa {1-0} [1]
 16:15 muchas veces son informativas .. (25:25):
 Incorporación del enfoque de competencias sin una planificación {10-0} [2]
 9:134 pues se supone que en lugar de.. (176:176):
 21:20 pero en realidad así como noso.. (27:27):
 La capacitación debe estar dirigida a promover la comprensión de enfoque, ser más consciente del desempeño docente y la utilidad de marco pedagógico de referencia para verificar que el alumnado aprende {14-0} [2]
 16:15 muchas veces son informativas .. (25:25):
 21:20 pero en realidad así como noso.. (27:27):
 La enseñanza no solo se limita al cumplimiento de entrar en el aula, es necesario verificar que el alumnado ha aprendido {3-0} [1]
 21:20 pero en realidad así como noso.. (27:27):

La evaluación del desarrollo profesional implica una evaluación INTEGRAL de las CC. Genéricas y Específicas {23-0} [1]

9:140 hicieron como módulo las tres .. (196:196):

La evaluación no cambia por si sola las prácticas docentes {4-0} [1]

5:19 incluso en el departamento var.. (43:43):

Las competencias aparecen el currículo formal pero no en la práctica de las aulas {12-0} [4]

9:140 hicieron como módulo las tres .. (196:196):

13:85 Osea teóricamente hablando la .. (157:157):

14:1 siento que no han entrado de l.. (5:5):

17:12 si alguien te dice que tiene u.. (35:35):

Los cursos recibidos aisladamente, no dan respuesta a necesidades de capacitación alineadas con las preocupaciones y desafíos de la enseñanza {13-0} [1]

21:20 pero en realidad así como noso.. (27:27):

Los proyectos no tienen un impacto generalizado, son algo puntual sin mucho alcance porque es difícil poner a todos en sintonía por un proyecto común. {8-0} [1]

5:19 incluso en el departamento var.. (43:43):

Mal uso de la rúbrica {5-0} [1]

8:60 Oficialmente estaban evaluando.. (99:99):

Modelo teórico del proyecto de competencias {3-0} [1]

17:12 si alguien te dice que tiene u.. (35:35):

No existe una dedicación explícita a las CC. Genéricas, siempre se considera de forma implícita {32-0} [1]

5:8 en el currículum escrito digam.. (17:17):

No hay evaluación integral de 360° {3-0} [1]

9:134 pues se supone que en lugar de.. (176:176):

Polisemia del concepto de competencia {4-0} [1]

14:1 siento que no han entrado de l.. (5:5):

Proceso de incorporación de las competencias {10-0} [1]

9:134 pues se supone que en lugar de.. (176:176):

Rechazo del profesorado a trabajar por competencias {7-0} [1]

7:30 ahí está muy bien un discurso .. (56:56):

Recibir un curso de capacitación y aplicarlo en el aula no asegura la asimilación del modelo de competencias {4-0} [1]

21:20 pero en realidad así como noso.. (27:27):

Si el profesorado no comprende los nuevos enfoques pedagógicos seguirá actuando de manera tradicional y empírica {6-0} [1]

16:15 muchas veces son informativas .. (25:25):

Sin propósito de cambio real {12-0} [1]

5:19 incluso en el departamento var.. (43:43):

Trabajar por competencias supone un cambio en la concepción de la enseñanza {29-0} [1]

13:85 Osea teóricamente hablando la .. (157:157):

Uso de rúbrica viene por cambio en la concepción de la evaluación {10-0} [1]

13:85 Osea teóricamente hablando la .. (157:157):

Diseñar rúbricas implica generar o construir situaciones de aprendizaje compleja {14-0} [29]

Confusión con el enfoque: Evaluar por competencias no es solo evaluar algunos componente de la evaluación {7-0} [1]

21:45 más que creatividad o manejo d.. (63:63):

Dificultad para vincular la evaluación a situaciones de aprendizaje más auténticas {17-0} [3]

6:67 pero justamente el profesor ti.. (241:241):

20:47 No, si las entienden, ahí yo c.. (85:85):

20:48 Cuando ellos tratan de decirle.. (87:87):

Diseño de actividades que promueven el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior {5-0} [1]

21:45 más que creatividad o manejo d.. (63:63):

Diseño de actividades para aplicar los conocimientos a situaciones reales {20-0} [2]

20:47 No, si las entienden, ahí yo c.. (85:85):

20:48 Cuando ellos tratan de decirle.. (87:87):

Diseño de rúbricas que progresen de lo simple (inicio) a lo complejo (final) {8-0} [1]

9:127 incluso con situaciones person.. (148:148):

Diseño. Los más difícil en el diseño de rúbricas es precisar y desglosar los criterios de evaluación {9-0} [1]

20:47 No, si las entienden, ahí yo c.. (85:85):

El enfoque por competencia requiere aprender en contextos situacionales reales profesiones (hospital, empresa) para desarrollar las competencias {12-0} [1]

20:48 Cuando ellos tratan de decirle.. (87:87):

El enfoque por competencia requiere evaluar en contextos situacionales reales profesiones (hospital, empresa) para desarrollar las competencias {7-0} [1]
 20:48 Cuando ellos tratan de decirle.. (87:87):

El profesorado no diseña actividades en el aula que logren aprendizajes situados o vivenciales {5-0} [2]
 20:47 No, si las entienden, ahí yo c.. (85:85):
 20:48 Cuando ellos tratan de decirle.. (87:87):

Entrevista: instrumento para complementar la rúbrica (justifica lo observado en la rúbrica) {6-0} [1]
 7:48 en productos complejos, en act.. (86:86):

Evaluar es un proceso social {3-0} [1]
 6:79 para que no haya, y que ellos .. (295:295):

Las rúbricas permite el trabajo colaborativo, el intercambio de aprendizajes {6-0} [1]
 6:79 para que no haya, y que ellos .. (295:295):

Las rúbricas se emplean para evaluar aspectos conceptuales, pero no actividades situadas (simulación, prácticas profesionales, etc.). {3-0} [1]
 20:47 No, si las entienden, ahí yo c.. (85:85):

Las rúbricas sitúan al alumnado antes problemas reales de la vida donde tiene que dar respuesta a necesidades de la población {4-0} [1]
 20:48 Cuando ellos tratan de decirle.. (87:87):

Modo de diseñar una rúbrica: a partir de contextos cercanos que vayan de la realidad cotidiana de los docentes a contextos formales de educación {1-0} [1]
 9:127 incluso con situaciones person.. (148:148):

No se preparan materiales para la diversidad de situaciones de enseñanza {2-0} [1]
 20:47 No, si las entienden, ahí yo c.. (85:85):

Reconocimiento del juicio del experto: evalúa grados {8-0} [1]
 9:105 Así es cierto no me puse los g.. (116:116):

Rúbrica favorece la reflexión del desempeño profesional {8-0} [1]
 9:127 incluso con situaciones person.. (148:148):

Rúbrica facilita el trabajo al profesor {7-0} [1]
 7:41 como forma de evaluación, la r.. (74:74):

Rúbrica permite una evaluación individualizada que se adapta a los ritmos, estilos de aprendizaje, contexto, etc. {5-0} [1]
 20:48 Cuando ellos tratan de decirle.. (87:87):

Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [1]
 9:105 Así es cierto no me puse los g.. (116:116):

Rúbrica: instrumento desconocido {8-0} [1]
 7:41 como forma de evaluación, la r.. (74:74):

Rúbricas aportan juicios de valor a la evaluación docente {2-0} [1]
 9:105 Así es cierto no me puse los g.. (116:116):

Rúbricas difícil de diseñar {24-0} [1]
 7:41 como forma de evaluación, la r.. (74:74):

Rúbricas poco utilizadas {13-0} [1]
 7:41 como forma de evaluación, la r.. (74:74):

Rúbricas pueden evaluar capacidades más subjetivas o abstractas {8-0} [1]
 6:66 te diste cuenta que no aprendi.. (235:235):

Rúbricas se sitúan en la enseñanza situada y auténtica {5-0} [4]
 6:52 con la radiografía para pata d.. (201:201):
 6:66 te diste cuenta que no aprendi.. (235:235):
 20:47 No, si las entienden, ahí yo c.. (85:85):
 20:48 Cuando ellos tratan de decirle.. (87:87):

Rúbricas son usadas solo para calificar {13-0} [2]
 7:35 n Psicología clínica ni psicol.. (68:68):
 7:36 entendemos el sentido de las r.. (68:68):

Transparencia en la evaluación. Se muestra al alumnado los mínimos contenidos que van a ser calificados {9-0} [1]
 9:105 Así es cierto no me puse los g.. (116:116):

Diseñar una rúbrica implica trabajo colaborativo {7-0} [21]
 Conocer los criterios de evaluación antes {8-0} [1]
 5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):

Consensuar permite construir el conocimiento de forma conjunta {6-0} [1]
 15:90 No, pero yo creo que en ese ca.. (148:148):

Consensuan las rúbricas entre docentes {7-0} [1]
 15:89 Sí, en el colegiado se hace, s.. (142:142):

El trabajo colaborativo permite que el profesorado se coordine para no repetir contenidos y no existan discrepancia en lo que enseñan y evalúan {6-0} [1]
 15:89 Sí, en el colegiado se hace, s.. (142:142):
 La rúbricas no son funcionales si no se tiene claro los niveles de desempeño {11-0} [1]
 5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):
 Las rúbricas permite el trabajo colaborativo, el intercambio de aprendizajes {6-0} [2]
 15:89 Sí, en el colegiado se hace, s.. (142:142):
 21:59 A veces, a veces yo hago las m.. (89:89):
 Las rúbricas se trabajan de forma colaborativa {5-0} [2]
 15:89 Sí, en el colegiado se hace, s.. (142:142):
 21:59 A veces, a veces yo hago las m.. (89:89):
 Motivo de la ausencia de rúbrica {7-0} [1]
 5:28 requiere un compromiso y basta.. (62:62):
 Profesores crean sus propias rúbricas {4-0} [1]
 21:59 A veces, a veces yo hago las m.. (89:89):
 Rúbrica: consume tiempo {11-0} [1]
 5:28 requiere un compromiso y basta.. (62:62):
 Rúbrica: hay que pilotearlas {5-0} [1]
 5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):
 Rúbrica facilita el trabajo al alumno {3-0} [1]
 5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):
 Rúbrica facilita el trabajo al profesor {7-0} [1]
 5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):
 rúbrica genera compromiso y responsabilidad en la mejora de su aprendizaje {11-0} [1]
 5:28 requiere un compromiso y basta.. (62:62):
 Rúbrica permite al alumno y docente ir en la misma dirección del aprendizaje {13-0} [1]
 5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):
 Rúbrica puede ser un instrumento para aunar propuestas o expectativas conjuntas sobre los objetivos de aprendizaje {3-0} [1]
 15:90 No, pero yo creo que en ese ca.. (148:148):
 Rúbrica: instrumento de innovación {9-0} [1]
 5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):
 Rúbrica: orienta, acompaña al alumnado en su proceso {21-0} [1]
 5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):
 Rúbricas difícil de diseñar {24-0} [1]
 5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):
 Rúbricas: intercambiarlas permite detectar errores en su diseño y mejorarlas {4-0} [1]
 15:90 No, pero yo creo que en ese ca.. (148:148):
 Validación interjueces {4-0} [1]
 7:16 construcción de los distintos .. (26:26):

Diseño de actividades que promueven el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior {5-0} [22]
 Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [2]
 9:68 Sí porque ya lo llevas a la re.. (106:106):
 9:90 a no te quedaste en que el mús.. (106:106):
 Competencia análisis de la información {3-0} [1]
 15:46 lo que se iba a evaluar por un.. (62:62):
 Competencia autonomía e iniciativa personal {4-0} [1]
 15:46 lo que se iba a evaluar por un.. (62:62):
 Competencia comunicación escrita {13-0} [1]
 22:11 atiende la habilidad de expres.. (8:8):
 competencia comunicación oral {15-0} [1]
 22:11 atiende la habilidad de expres.. (8:8):
 Competencia Ética {7-0} [1]
 15:46 lo que se iba a evaluar por un.. (62:62):
 Competencia toma de decisiones {4-0} [1]
 22:11 atiende la habilidad de expres.. (8:8):
 Competencia trabajo colaborativo {16-0} [1]
 15:46 lo que se iba a evaluar por un.. (62:62):
 Competencias son de orden superior {5-0} [1]
 9:90 a no te quedaste en que el mús.. (106:106):
 Confusión con el enfoque: Evaluar por competencias no es solo evaluar algunos componente de la evaluación {7-0} [1]

21:45 más que creatividad o manejo d.. (63:63):
 Diseñar rúbricas implica generar o construir situaciones de aprendizaje compleja {14-0} [1]
 21:45 más que creatividad o manejo d.. (63:63):
 Diseño de actividades para aplicar los conocimientos a situaciones reales {20-0} [1]
 9:90 a no te quedaste en que el mús.. (106:106):
 Docencia teórica sin aplicabilidad de los contenidos, hace el aprendizaje disfuncional {7-0} [2]
 9:68 Sí porque ya lo llevas a la re.. (106:106):
 9:90 a no te quedaste en que el mús.. (106:106):
 El enfoque por competencias promueve la enseñanza de un aprendizaje más claro y explícito para el alumno {15-0} [1]
 22:17 inclusive divididas en momento.. (14:14):
 Evaluar por competencias supone valorar todos los componentes de una competencia (conocimientos, destrezas, actitudes, valores, etc.) {16-0} [1]
 15:46 lo que se iba a evaluar por un.. (62:62):
 Existe una preocupación por el trabajo de las CC. Genéricas {25-0} [1]
 22:11 atiende la habilidad de expres.. (8:8):
 Fomentar la competencia aprender a aprender {5-0} [1]
 22:11 atiende la habilidad de expres.. (8:8):
 Hace explícito la separación entre CC. Genérica y Específica {22-0} [1]
 22:11 atiende la habilidad de expres.. (8:8):
 Las rúbricas sitúan al alumnado antes problemas reales de la vida donde tiene que dar respuesta a necesidades de la población {4-0} [2]
 9:68 Sí porque ya lo llevas a la re.. (106:106):
 9:90 a no te quedaste en que el mús.. (106:106):
 Rúbrica favorece la reflexión del desempeño profesional {8-0} [2]
 9:68 Sí porque ya lo llevas a la re.. (106:106):
 9:90 a no te quedaste en que el mús.. (106:106):
 Rúbrica: evalúa propósitos reales de desempeño {5-0} [2]
 9:68 Sí porque ya lo llevas a la re.. (106:106):
 9:90 a no te quedaste en que el mús.. (106:106):
 Se empieza a establecer más explícitamente el trabajo de las habilidades, e incluso de las actitudes que no se contemplaba en los planes de estudio {10-0} [1]
 22:17 inclusive divididas en momento.. (14:14):

Diseño de actividades para aplicar los conocimientos a situaciones reales {20-0} [51]
 Actividades fuera del aula, con un carácter más vivencial {13-0} [2]
 10:85 Exactamente, entonces eso norm.. (121:121):
 10:88 porque sí tengo materias en do.. (125:125):
 Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [9]
 9:68 Sí porque ya lo llevas a la re.. (106:106):
 9:90 a no te quedaste en que el mús.. (106:106):
 14:10 sin embargo, estamos tratado e.. (19:19):
 16:44 No y hay una explicación, es p.. (69:69):
 16:45 Que yo entro al aula y estoy a.. (71:71):
 19:34 también en el hecho que tenemos.. (53:53):
 19:55 Sí, acabó siendo una por cada .. (91:91):
 19:94 Es que eso te iba a decir, par.. (184:185):
 22:16 diseño de los materiales educa.. (12:12):
 Competencias son de orden superior {5-0} [1]
 9:90 a no te quedaste en que el mús.. (106:106):
 Concepción de la evaluación auténtica {7-0} [1]
 20:75 que el maestro llegue con una .. (135:135):
 Conflicto en la incorporación del Modelo humanista: establecer una formación integral y responder a las competencias relacionadas con la formación profesional {1-0} [1]
 15:8 encontramos que el enfoque soc.. (6:6):
 Contradicciones para instaurar el modelo por competencias: las políticas apuestan por el enfoque por competencias, pero siguen privilegiando el examen de contenidos memorístico {10-0} [1]
 20:75 que el maestro llegue con una .. (135:135):
 Contradicción del enfoque: Evaluación con una prueba general de contenidos {6-0} [1]
 20:75 que el maestro llegue con una .. (135:135):
 Debe existir un cambio de mentalidad para promoverse una evaluación basada en la aplicación práctica de los conocimientos {11-0} [1]
 10:88 porque sí tengo materias en do.. (125:125):

Dificultad para cambiar la concepción del binomio examen-trabajo. Sigue siendo el único indicador de aprendizaje para el profesorado {10-0} [1]
 20:75 que el maestro llegue con una .. (135:135):

Dificultad para vincular la evaluación a situaciones de aprendizaje más auténticas {17-0} [3]
 20:47 No, si las entienden, ahí yo c.. (85:85):
 20:48 Cuando ellos tratan de decirle.. (87:87):
 20:75 que el maestro llegue con una .. (135:135):

Diseñar rúbricas implica generar o construir situaciones de aprendizaje compleja {14-0} [2]
 20:47 No, si las entienden, ahí yo c.. (85:85):
 20:48 Cuando ellos tratan de decirle.. (87:87):

Diseño de actividades que promueven el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior {5-0} [1]
 9:90 a no te quedaste en que el mús.. (106:106):

Diseño. Los más difícil en el diseño de rúbricas es precisar y desglosar los criterios de evaluación {9-0} [1]
 20:47 No, si las entienden, ahí yo c.. (85:85):

Docencia teórica sin aplicabilidad de los contenidos, hace el aprendizaje disfuncional {7-0} [3]
 9:68 Si porque ya lo llevas a la re.. (106:106):
 9:90 a no te quedaste en que el mús.. (106:106):
 10:85 Exactamente, entonces eso norm.. (121:121):

El aprendizaje auténtico requiere aprender en contextos reales, ni simulados ni cercanos a la realidad {5-0} [2]
 21:9 situarlo en distintas poblacio.. (15:15):
 22:16 diseño de los materiales educa.. (12:12):

El enfoque por competencia requiere aprender en contextos situacionales reales profesiones (hospital, empresa) para desarrollar las competencias {12-0} [4]
 14:10 sin embargo, estamos tratado e.. (19:19):
 19:34 también en el hecho que tenemo.. (53:53):
 20:48 Cuando ellos tratan de decirle.. (87:87):
 21:9 situarlo en distintas poblacio.. (15:15):

El enfoque por competencia requiere evaluar en contextos situacionales reales profesiones (hospital, empresa) para desarrollar las competencias {7-0} [2]
 20:48 Cuando ellos tratan de decirle.. (87:87):
 21:9 situarlo en distintas poblacio.. (15:15):

El enfoque por competencias adquiere sentido y significado cuando se adquieren conocimientos prácticos susceptibles de ser aplicados a un contexto {26-0} [6]
 14:10 sin embargo, estamos tratado e.. (19:19):
 16:44 No y hay una explicación, es p.. (69:69):
 16:45 Que yo entro al aula y estoy a.. (71:71):
 19:94 Es que eso te iba a decir, par.. (184:185):
 21:9 situarlo en distintas poblacio.. (15:15):
 22:16 diseño de los materiales educa.. (12:12):

El enfoque por competencias adquiere significado cuando se conecta con el mundo laboral {7-0} [1]
 15:13 Entonces en un semestre llevas.. (16:16):

El enfoque por competencias el alumnado debe encontrar una conexión entre lo que aprende dentro del aula y la realidad del mundo para encontrar sentido a lo que aprende y se genere conocimiento {9-0} [2]
 16:45 Que yo entro al aula y estoy a.. (71:71):
 19:34 también en el hecho que tenemo.. (53:53):

El enfoque por competencias implica que el profesorado debe innovar para hacer que el alumnado encuentre sentido a lo que aprende {6-0} [1]
 16:45 Que yo entro al aula y estoy a.. (71:71):

El enfoque por competencias no está conectado a una evaluación auténtica que respete las condiciones contextuales {4-0} [1]
 20:75 que el maestro llegue con una .. (135:135):

El examen sigue siendo el instrumento de evaluación más usado en la universidad {13-0} [1]
 20:75 que el maestro llegue con una .. (135:135):

El profesor debe tener la capacidad de acercar los conocimientos académico a la realidad de los alumnos (contextualizar) {7-0} [3]
 14:10 sin embargo, estamos tratado e.. (19:19):
 16:44 No y hay una explicación, es p.. (69:69):
 16:45 Que yo entro al aula y estoy a.. (71:71):

El profesorado más motivado trabaja y evalúa CC. Genéricas {10-0} [1]
 14:10 sin embargo, estamos tratado e.. (19:19):

El profesorado no diseña actividades en el aula que logren aprendizajes situados o vivenciales {5-0} [4]
 11:89 hay muy buenas experiencias y .. (179:179):
 16:45 Que yo entro al aula y estoy a.. (71:71):
 20:47 No, si las entienden, ahí yo c.. (85:85):
 20:48 Cuando ellos tratan de decirle.. (87:87):

En el enfoque de competencias, las actividades integradoras contienen conocimientos conceptuales y procedimentales para ser aplicados a los campos laborales {5-0} [1]
 15:13 Entonces en un semestre llevas.. (16:16):

En el enfoque por competencias la evaluación de proyectos simulados consiste en verificar que han adquirido el conocimiento suficiente para poder aplicarlos al desarrollo del proyecto {5-0} [1]
 10:88 porque sí tengo materias en do.. (125:125):

En el enfoque por competencias lo importante es que los alumnos apliquen los conocimientos teóricos {7-0} [1]
 10:85 Exactamente, entonces eso norm.. (121:121):

En el enfoque por competencias se trabaja de forma colaborativa para el diseño de actividades integradoras {4-0} [1]
 15:13 Entonces en un semestre llevas.. (16:16):

Evaluar por competencias supone valorar todos los componentes de una competencia (conocimientos, destrezas, actitudes, valores, etc.) {16-0} [1]
 15:13 Entonces en un semestre llevas.. (16:16):

Importancia de la diversidad de actividades {8-0} [1]
 19:34 también en el hecho que tenemos.. (53:53):

Importancia de una actitud creativa y estratégica del docente para el diseño de actividades, formas de evaluación, etc. {14-0} [1]
 16:45 Que yo entro al aula y estoy a.. (71:71):

La formación profesional no debe determinar nuestra formación integral {5-0} [1]
 15:8 encontramos que el enfoque soc.. (6:6):

Las CC. Genéricas y Específicas deben trabajarse de forma integrada {18-0} [1]
 14:10 sin embargo, estamos tratado e.. (19:19):

Las CC. Genéricas deben trabajarse CONTEXTUALIZADAS con las específicas {17-0} [1]
 14:10 sin embargo, estamos tratado e.. (19:19):

Las competencias aparecen el currículo formal pero no en la práctica de las aulas {12-0} [1]
 11:89 hay muy buenas experiencias y .. (179:179):

Las competencias se desarrollan en contextos informales (aprendizaje informal) {2-0} [1]
 22:16 diseño de los materiales educa.. (12:12):

Las rúbricas se emplean para evaluar aspectos conceptuales, pero no actividades situadas (simulación, prácticas profesionales, etc.). {3-0} [1]
 20:47 No, sí las entienden, ahí yo c.. (85:85):

Las rúbricas sitúan al alumnado antes problemas reales de la vida donde tiene que dar respuesta a necesidades de la población {4-0} [3]
 9:68 Sí porque ya lo llevas a la re.. (106:106):
 9:90 a no te quedaste en que el mús.. (106:106):
 20:48 Cuando ellos tratan de decirle.. (87:87):

No hay iniciativa en el profesorado de uso de instrumentos de evaluación alternativos {4-0} [1]
 11:89 hay muy buenas experiencias y .. (179:179):

No se preparan materiales para la diversidad de situaciones de enseñanza {2-0} [1]
 20:47 No, sí las entienden, ahí yo c.. (85:85):

Prácticas innovadoras vs prácticas clásicas {7-0} [1]
 19:55 Sí, acabó siendo una por cada .. (91:91):

Resistencia: Desconocimiento sobre cómo incorporar el trabajo por competencias {25-0} [1]
 15:8 encontramos que el enfoque soc.. (6:6):

Rúbrica favorece la reflexión del desempeño profesional {8-0} [2]
 9:68 Sí porque ya lo llevas a la re.. (106:106):
 9:90 a no te quedaste en que el mús.. (106:106):

Rúbrica permite una evaluación individualizada que se adapta a los ritmos, estilos de aprendizaje, contexto, etc. {5-0} [1]
 20:48 Cuando ellos tratan de decirle.. (87:87):

Rúbrica: evalúa propósitos reales de desempeño {5-0} [2]
 9:68 Sí porque ya lo llevas a la re.. (106:106):
 9:90 a no te quedaste en que el mús.. (106:106):

Rúbricas se sitúan en la enseñanza situada y auténtica {5-0} [2]
 20:47 No, sí las entienden, ahí yo c.. (85:85):
 20:48 Cuando ellos tratan de decirle.. (87:87):

Se busca la enseñanza de un aprendizaje no reproductivo, sino transformador y significativo {13-0} [2]
 16:45 Que yo entro al aula y estoy a.. (71:71):
 22:16 diseño de los materiales educa.. (12:12):

Se preparan materiales para la diversidad de situaciones de aprendizaje vivencial {13-0} [3]
 21:9 situarlo en distintas poblacio.. (15:15):
 22:14 entonces sí se generan escenas.. (12:12):
 22:16 diseño de los materiales educa.. (12:12):

Tener contextos profesionales delimitados favorece el trabajo por competencias de desempeño profesional {6-0} [1]

21:9 situarlo en distintas poblacio.. (15:15):

Diseño de rúbricas que progresen de lo simple (inicio) a lo complejo (final) {8-0} [26]

Adaptación los cambios: novato vs experto {6-0} [2]

1:70 sí podemos tener rúbricas para.. (32:32):

4:12 Lo que pasa es que yo creo que.. (24:24):

Aprendizaje complejo requiere asimilar progresivamente las tareas {11-0} [2]

1:70 sí podemos tener rúbricas para.. (32:32):

20:50 Que sea progresivo, exactament.. (91:91):

Competencia no se adquiere en un punto concreto del tiempo {6-0} [1]

20:50 Que sea progresivo, exactament.. (91:91):

Competencias confrontan la evolución del conocimiento {7-0} [1]

1:70 sí podemos tener rúbricas para.. (32:32):

Competencias: precisar vs continuum {13-0} [2]

1:70 sí podemos tener rúbricas para.. (32:32):

20:50 Que sea progresivo, exactament.. (91:91):

Dificultad para incorporar el enfoque de competencias {27-0} [1]

2:59 A mí me interesaba que hiciera.. (97:97):

Dificultad para ubicar etapa de desarrollo {5-0} [1]

2:59 A mí me interesaba que hiciera.. (97:97):

Diseñar rúbricas implica generar o construir situaciones de aprendizaje compleja {14-0} [1]

9:127 incluso con situaciones person.. (148:148):

Diseño. Las rúbricas se diseñan empezando a determinar el nivel de desempeño más experto y progresivamente ir bajando hasta un nivel deficiente {1-0} [2]

12:18 entonces algunos me mandaron e.. (19:19):

12:20 que el estudiante pueda integr.. (19:19):

Diseño. Para comenzar a diseñar rúbricas es importante conocer qué queremos que aprendan nuestros alumnos {2-0} [1]

12:18 entonces algunos me mandaron e.. (19:19):

Evaluar con rúbrica es un proceso dinámico y constructivo, no puntual y sujeto a una única calificación {8-0} [1]

20:50 Que sea progresivo, exactament.. (91:91):

La competencia no se desarrolla en un momento puntual del tiempo, sino que es un proceso que adquisición gradual {7-0} [1]

20:50 Que sea progresivo, exactament.. (91:91):

La evaluación del desarrollo profesional implica una evaluación INTEGRAL de las CC. Genéricas y Específicas {23-0} [1]

1:100 yo el ejemplo que le doy a mis.. (74:74):

Modo de diseñar una rúbrica: a partir de contextos cercanos que vayan de la realidad cotidiana de los docentes a contextos formales de educación {1-0} [1]

9:127 incluso con situaciones person.. (148:148):

Necesidad de establecer un conocimiento básico para ir adquiriendo progresivamente en pensamiento complejo {4-0} [1]

20:50 Que sea progresivo, exactament.. (91:91):

Para trabajar por competencias hay que descomponerlas para ir adquiriéndola progresivamente {2-0} [1]

20:50 Que sea progresivo, exactament.. (91:91):

Proceso de diseño de indicadores para rúbrica {7-0} [1]

2:59 A mí me interesaba que hiciera.. (97:97):

Rubrica favorece la reflexión del desempeño profesional {8-0} [1]

9:127 incluso con situaciones person.. (148:148):

Rúbrica contempla indicadores de cada variable {8-0} [1]

1:70 sí podemos tener rúbricas para.. (32:32):

Rúbrica pueda evaluar una gran variedad de aprendizajes {4-0} [1]

4:22 rúbricas que son instrumentos .. (52:52):

Rúbrica: explicita el conocimiento e indica lo que se requiere en el alumnado {19-0} [1]

2:59 A mí me interesaba que hiciera.. (97:97):

Rúbricas de tránsito (experto): orientandas al desarrollo profesional {1-0} [1]

4:12 Lo que pasa es que yo creo que.. (24:24):

Rúbricas diseñadas por otros profesores o profesionales {2-0} [1]

12:18 entonces algunos me mandaron e.. (19:19):

Rúbricas iniciales (novato): orientada a sentar los conocimientos teóricos {1-0} [1]

4:12 Lo que pasa es que yo creo que.. (24:24):
Tipos de rúbricas {2-0} [1]
4:12 Lo que pasa es que yo creo que.. (24:24):
Ventajas del uso de rúbrica {10-0} [1]
1:70 sí podemos tener rúbricas para.. (32:32):

Diseño. El profesorado tiene problemas de redacción cuando tienen que determinar los niveles de desempeño {5-0} [30]

Diseño. Cuanto más explícitas son las rúbricas más consciente de la adquisición de aprendizaje puede ser el alumnado {9-0} [1]

13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):

Diseño. El alumnado tiene dificultades para precisar los niveles de desempeño en base al lenguaje a utilizar {5-0} [2]

19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):

21:55 Sí me cuesta el diseño porque .. (81:81):

Diseño. El profesorado no tiene muy claro cómo de explícitas y claras deben ser los niveles de desempeño {8-0} [3]

13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):

19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):

20:51 Que ellos tienen bastantes dif.. (92:93):

Diseño. En el diseño de la rúbrica hay que considerar el lenguaje utilizado para aportar una información mas precisa y detallada de lo que se pretende que alcance el alumnado {9-0} [2]

13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):

19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):

Diseño. Los más difícil en el diseño de rúbricas es precisar y desglosar los criterios de evaluación {9-0} [3]

13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):

20:51 Que ellos tienen bastantes dif.. (92:93):

21:55 Sí me cuesta el diseño porque .. (81:81):

El enfoque por competencias requiere conocer los niveles de desempeño que se espera en el alumnado {13-0} [1]

20:51 Que ellos tienen bastantes dif.. (92:93):

El profesorado cree que la rúbrica ayuda al alumnado a conocerse mejor, saber en qué punto se encuentra de sus logros y hasta dónde son capaces de llegar {6-0} [2]

13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):

19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):

El uso de rúbrica supone un reto para el docente {2-0} [1]

21:55 Sí me cuesta el diseño porque .. (81:81):

En el enfoque por competencia, distintas asignaturas contribuyen a la adquisición de una competencia {4-0} [1]

19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):

En el enfoque por competencias se requiere ser más precisión y evidencias de lo que se está enseñando y evaluando. No se puede recurrir al ensayo-error de la enseñanza tradicional {13-0} [1]

19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):

Es difícil crear criterios de evaluación con un enfoque competencial por la tradición del modelo tradicional de objetivos {4-0} [1]

13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):

Evaluar con rúbrica hace más consciente al alumnado de sus fortalezas y debilidades {11-0} [1]

13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):

Importancia de dar unas pautas a los docentes para establecer los niveles de desempeño {5-0} [1]

20:51 Que ellos tienen bastantes dif.. (92:93):

Las rúbricas deben ir precedidas de una introducción sobre lo que se va a evaluar {5-0} [2]

13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):

13:62 eben saber qué se les va a eva.. (95:95):

Las rúbricas eliminan la arbitrariedad de la evaluación {6-0} [1]

19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):

Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [1]

13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):

Rúbrica aporta transparencia al proceso de aprendizaje y evaluación {21-0} [1]

19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):

Rúbrica ayuda a objetivar lo subjetivo {9-0} [1]

19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):

Rúbrica es un instrumento que permite transmitir con más claridad lo que el profesor quiere que realicen los alumnos {6-0} [1]

13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):

Rúbrica presentada al inicio mejora el aprendizaje {9-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:61 yo postulo que la rúbrica o lo.. (95:95):
 Rúbrica son difíciles de utilizar para los profesores {9-0} [1]
 21:55 Sí me cuesta el diseño porque .. (81:81):
 Rúbrica son usadas solo por los docentes para clarificar sus criterios, sin mostrarlas o compartirlas {6-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:61 yo postulo que la rúbrica o lo.. (95:95):
 Rúbrica: dificultad para establecer los criterios de evaluación para la rúbrica por no saber qué quieren evaluar {4-0} [1]
 20:51 Que ellos tienen bastantes dif.. (92:93):
 Rúbrica: explícita el conocimiento e indica lo que se requiere en el alumnado {19-0} [1]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 Rúbrica: los profesores no saben distinguir entre los niveles de desempeño {5-0} [1]
 21:55 Sí me cuesta el diseño porque .. (81:81):
 Rúbrica: requiere buen uso, buen diseño e implementación {4-0} [1]
 21:55 Sí me cuesta el diseño porque .. (81:81):
 Rúbricas difícil de diseñar {24-0} [1]
 21:55 Sí me cuesta el diseño porque .. (81:81):
 Se evalúan sin tener claro los criterios de evaluación {11-0} [1]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 Transparencia en la evaluación. Se muestra al alumnado los mínimos contenidos que van a ser calificados {9-0} [1]
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):

Diseño. 5 criterios de evaluación sencillos son los idóneos {1-0} [0]

Diseño. Cuando el profesorado se intercambia las rúbricas tiene un modelo para construir las suyas y mejorar la de los compañeros {2-0} [6]
 El trabajo colaborativo permite el enriquecimiento mutuo entre profesores porque intercambian, confrontan y debaten distintas posturas o visiones de su materia {3-0} [1]
 21:61 y otras te inspiras en las de .. (91:91):
 Para diseñar rúbricas es conveniente ver ejemplos de otras rúbricas {5-0} [1]
 10:112 acompañábamos mucho porque de .. (193:193):
 Rúbrica permite una evaluación individualizada que se adapta a los ritmos, estilos de aprendizaje, contexto, etc. {5-0} [1]
 21:61 y otras te inspiras en las de .. (91:91):
 Rúbricas de internet deben pasar por un proceso de ajuste y adaptación a las características del contexto del aula {9-0} [1]
 21:61 y otras te inspiras en las de .. (91:91):
 Rúbricas se comparten entre los docentes con materias afines {3-0} [1]
 21:61 y otras te inspiras en las de .. (91:91):
 Rúbricas: intercambiarlas permite detectar errores en su diseño y mejorarlas {4-0} [2]
 10:112 acompañábamos mucho porque de .. (193:193):
 21:61 y otras te inspiras en las de .. (91:91):

Diseño. Cuando los profesores diseñan rúbricas a partir de sus descripciones generales se pueden observar similitudes en lo que persiguen los profesores, cómo quieren consolidarlo y qué nivel de profundidad {1-0} [1]
 Rúbrica puede ser un instrumento para aunar propuestas o expectativas conjuntas sobre los objetivos de aprendizaje {3-0} [1]
 12:68 y ya cuando me llegaron las de.. (87:89):

Diseño. Cuando se revisa y se ajusta una rúbrica se observa la relevancia del criterio y la precisión de los niveles de desempeño (explícito) {2-0} [7]
 Cuando el profesorado tiene que determinar los criterios de evaluación, es más consciente del proceso de evaluación y los instrumentos que tiene que utilizar {3-0} [1]

19:57 Que te avisan el nivel, o como.. (99:99):
 Diseño. El profesorado no tiene muy claro cómo de explícitas y claras deben ser los niveles de desempeño {8-0} [1]
 19:57 Que te avisan el nivel, o como.. (99:99):
 Diseño. Los más difícil en el diseño de rúbricas es precisar y desglosar los criterios de evaluación {9-0} [1]
 19:57 Que te avisan el nivel, o como.. (99:99):
 La rúbricas no son funcionales si no se tiene claro los niveles de desempeño {11-0} [1]
 19:57 Que te avisan el nivel, o como.. (99:99):
 Rúbrica: explícita el conocimiento e indica lo que se requiere en el alumnado {19-0} [1]
 19:57 Que te avisan el nivel, o como.. (99:99):
 Rúbricas deben ser un elementos dinámico, susceptible de revisión, modificación, transformación y mejora para ajustarse a lo que se pretende evaluar {16-0} [1]
 12:46 No se deja para el final, es e.. (43:43):
 Se evalúan sin tener claro los criterios de evaluación {11-0} [1]
 19:57 Que te avisan el nivel, o como.. (99:99):

Diseño. Cuanto más explícitas son las rúbricas más consciente de la adquisición de aprendizaje puede ser el alumnado {9-0} [43]
 Desglosar más los niveles de desempeño hace más objetiva y formativa la evaluación {4-0} [1]
 19:86 Fijate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 Diseño. El profesorado tiene problemas de redacción cuando tienen que determinar los niveles de desempeño {5-0} [1]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 Diseño. El profesorado no tiene muy claro cómo de explícitas y claras deben ser los niveles de desempeño {8-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 21:56 No en todos los casos, hay uno.. (83:83):
 Diseño. En el diseño de la rúbrica hay que considerar el lenguaje utilizado para aportar una información mas precisa y detallada de lo que se pretende que alcance el alumnado {9-0} [1]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 Diseño. Los más difícil en el diseño de rúbricas es precisar y desglosar los criterios de evaluación {9-0} [1]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 El alumnado está satisfecho con el uso de rúbricas {2-0} [1]
 16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):
 El profesorado cree que la rúbrica ayuda al alumnado a conocerse mejor, saber en qué punto se encuentra de sus logros y hasta dónde son capaces de llegar {6-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 El profesorado es consciente que debe ser más explícito en sus evaluaciones {15-0} [2]
 19:86 Fijate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 21:56 No en todos los casos, hay uno.. (83:83):
 El uso de distintas modalidades de evaluación (autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación) permite al alumnado ser más consciente y objetivo de los aprendizajes alcanzados, {5-0} [1]
 19:59 lo que sí pasó con los retos f.. (109:109):
 En el enfoque por competencia el alumnado se siente más consciente de la adquisición de su aprendizaje {5-0} [1]
 19:59 lo que sí pasó con los retos f.. (109:109):
 Es difícil crear criterios de evaluación con un enfoque competencial por la tradición del modelo tradicional de objetivos {4-0} [1]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 Evaluar con rúbrica es un proceso dinámico y constructivo, no puntual y sujeto a una única calificación {8-0} [2]
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 19:86 Fijate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 Evaluar con rúbrica hace más consciente al alumnado de sus fortalezas y debilidades {11-0} [3]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 19:59 lo que sí pasó con los retos f.. (109:109):
 19:87 y yo creo que se vuelve más cl.. (167:167):
 Evaluar por competencias supone conocer en qué medida están comprendiendo el proceso global de adquisición de la competencia {8-0} [1]
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 Evaluar por competencias supone valorar todos los componentes de una competencia (conocimientos, destrezas,

actitudes, valores, etc.) {16-0} [1]
 16:86 me permite verificar los desem.. (151:151):
 Falta de transparencia en la evaluación. No saben por qué tienen un 7, 8 10... {8-0} [1]
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 Hacer explícita la evaluación de competencia permite ser más consciente al alumnado y al profesorado de las competencias a desarrollar {12-0} [2]
 19:87 y yo creo que se vuelve más cl.. (167:167):
 21:56 No en todos los casos, hay uno.. (83:83):
 La evaluación es parte del proceso de aprendizaje del alumnado que le permite ser más consciente de su propio proceso de aprendizaje {3-0} [2]
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 La retroalimentación cualitativa tiene que explicar la calificación numérica, explicitando los puntos fuertes y débiles de su evaluación {3-0} [1]
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 La rúbrica hace que los profesores sean más formativos en sus evaluaciones {4-0} [1]
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 Las rúbricas deben ir precedidas de una introducción sobre lo que se va a evaluar {5-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:62 eben saber qué se les va a eva.. (95:95):
 Las rúbricas eliminan la arbitrariedad de la evaluación {6-0} [1]
 16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):
 Las rúbricas permiten evaluar a todos el alumnado con los mismos criterios de exigencia {4-0} [1]
 16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):
 Las rúbricas sitúan al alumnado antes problemas reales de la vida donde tiene que dar respuesta a necesidades de la población {4-0} [1]
 16:86 me permite verificar los desem.. (151:151):
 Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la evaluación {26-0} [1]
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [4]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 19:87 y yo creo que se vuelve más cl.. (167:167):
 Rúbrica aporta transparencia al proceso de aprendizaje y evaluación {21-0} [3]
 16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 Rúbrica es un instrumento que permite transmitir con más claridad lo que el profesor quiere que realicen los alumnos {6-0} [1]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 Rúbrica evalúa resultados y procesos {10-0} [1]
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 Rúbrica hace más participe al alumnado de sus procesos de evaluación {5-0} [1]
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 Rúbrica permite al alumno y docente ir en la misma dirección del aprendizaje {13-0} [1]
 16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):
 Rúbrica presentada al inicio mejora el aprendizaje {9-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:61 yo postulo que la rúbrica o lo.. (95:95):
 Rúbrica son usadas solo por los docentes para clarificar sus criterios, sin mostrarlas o compartirlas {6-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:61 yo postulo que la rúbrica o lo.. (95:95):
 Rúbrica: explicita el conocimiento e indica lo que se requiere en el alumnado {19-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):
 Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [4]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 16:86 me permite verificar los desem.. (151:151):
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 19:87 y yo creo que se vuelve más cl.. (167:167):
 Rúbrica: orienta, acompaña al alumnado en su proceso {21-0} [1]
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 Rúbricas permite al docente ser más consciente del proceso de evaluación {5-0} [2]

16:86 me permite verificar los desem.. (151:151):
 19:87 y yo creo que se vuelve más cl.. (167:167):
 Rúbricas son consideradas guías que orientan la evaluación y permite establecer una concordancia entre los criterios de evaluación y los resultados alcanzados {9-0} [3]
 16:86 me permite verificar los desem.. (151:151):
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 19:87 y yo creo que se vuelve más cl.. (167:167):
 Rúbricas: aportan más certeza del desempeño alcanzado del alumnado {12-0} [3]
 16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 19:87 y yo creo que se vuelve más cl.. (167:167):
 Rúbricas: aportan precisión a la evaluación {6-0} [1]
 16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):
 Se busca la enseñanza de un aprendizaje no reproductivo, sino transformador y significativo {13-0} [1]
 19:87 y yo creo que se vuelve más cl.. (167:167):
 Se evalúan sin tener claro los criterios de evaluación {11-0} [1]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 Transparencia en la evaluación. Se muestra al alumnado los mínimos contenidos que van a ser calificados {9-0} [1]
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):

Diseño. El alumnado tiene dificultades para precisar los niveles de desempeño en base al lenguaje a utilizar {5-0} [21]
 Diseño. El profesorado tiene problemas de redacción cuando tienen que determinar los niveles de desempeño {5-0} [2]
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 21:55 Sí me cuesta el diseño porque .. (81:81):
 Diseño. El profesorado no tiene muy claro cómo de explícitas y claras deben ser los niveles de desempeño {8-0} [1]
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 Diseño. En el diseño de la rúbrica hay que considerar el lenguaje utilizado para aportar una información mas precisa y detallada de lo que se pretende que alcance el alumnado {9-0} [2]
 11:60 pero sí, a veces hay que preci.. (117:117):
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 Diseño. En el lenguaje usado en las rúbricas, el tipo de verbo adquiere importancia para determinar el nivel de pensamiento cognitivo que se quiere evaluar {4-0} [1]
 19:42 Sí, tuvimos que hacerlo totalm.. (69:69):
 Diseño. Los más difícil en el diseño de rúbricas es precisar y desglosar los criterios de evaluación {9-0} [1]
 21:55 Sí me cuesta el diseño porque .. (81:81):
 El profesorado cree que la rúbrica ayuda al alumnado a conocerse mejor, saber en qué punto se encuentra de sus logros y hasta dónde son capaces de llegar {6-0} [1]
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 El uso de rúbrica supone un reto para el docente {2-0} [1]
 21:55 Sí me cuesta el diseño porque .. (81:81):
 En el enfoque por competencia, distintas asignaturas contribuyen a la adquisición de una competencia {4-0} [1]
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 En el enfoque por competencias se requiere ser más precisión y evidencias de lo que se está enseñando y evaluando. No se puede recurrir al ensayo-error de la enseñanza tradicional {13-0} [1]
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 Importancia de dar unas pautas a los docentes para establecer los niveles de desempeño {5-0} [1]
 16:50 El diseño de la rúbrica, el fo.. (95:95):
 Las rúbricas eliminan la arbitrariedad de la evaluación {6-0} [1]
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 Necesidad de un asesor para revisar que se apliquen las rúbricas correctamente o para responder dudas o quejas {6-0} [1]
 19:42 Sí, tuvimos que hacerlo totalm.. (69:69):
 Rúbricas requieren taller de capacitación en su diseño e implementación {19-0} [1]
 19:42 Sí, tuvimos que hacerlo totalm.. (69:69):
 Rúbrica aporta transparencia al proceso de aprendizaje y evaluación {21-0} [1]
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 Rúbrica ayuda a objetivar lo subjetivo {9-0} [1]
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 Rúbrica son difíciles de utilizar para los profesores {9-0} [1]

21:55 Sí me cuesta el diseño porque .. (81:81):
 Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [1]
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 Rúbrica: los profesores no saben distinguir entre los niveles de desempeño {5-0} [2]
 16:50 El diseño de la rúbrica, el fo.. (95:95):
 21:55 Sí me cuesta el diseño porque .. (81:81):
 Rúbrica: requiere buen uso, buen diseño e implementación {4-0} [1]
 21:55 Sí me cuesta el diseño porque .. (81:81):
 Rúbricas difícil de diseñar {24-0} [1]
 21:55 Sí me cuesta el diseño porque .. (81:81):
 Transparencia en la evaluación. Se muestra al alumnado los mínimos contenidos que van a ser calificados {9-0} [1]
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):

Diseño. El profesorado diseña con el alumnado la rúbrica y tampoco opinan sobre ella porque piensan que no tiene madurez para llevar una evaluación {1-0} [1]

Rúbrica presentada al alumnado, pero no consensuada con ellos. {8-0} [1]
 13:67 Claro, para que ellos los camb.. (119:119):

Diseño. El profesorado no encuentra dificultades en el desglose de los niveles porque eran revisadas por distintos expertos que asesoraban en su diseño y las validaban {2-0} [16]

competencia comunicación oral {15-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Competencia innovación {2-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 competencia resolución de problemas {9-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Competencia talento emprendedor {4-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Dificultad para evaluar con rúbricas capacidades subjetivas (creatividad...) {8-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 En el enfoque de competencias. El profesor tiene asesores que lo apoyan y lo acompañan cuando tiene dificultades en la enseñanza o evaluación {7-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 En el enfoque por competencias el profesorado demanda capacitación en metodología, diseño de actividades y materiales, tutorías, etc. {12-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Es más complicado trabajar con las competencias transversales {1-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Existe una preocupación por el trabajo de las CC. Genéricas {25-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Hace explícito la separación entre CC. Genérica y Específica {22-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Instrumento de evaluación: exposición oral {4-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Instrumento de evaluación: resolución de problemas {7-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 La falta de preparación se debe a la concepción de especialización en una materia, sin sentido de cambio, evolución {13-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Las rúbricas se validan comprobando que estén bien descritos los niveles de desempeño, que los niveles de desempeño respondan al criterio de evaluación, etc. {4-0} [1]
 12:92 : Hasta ahorita no, las descri.. (137:137):
 Resistencia: El profesorado no conoce otro modelo de enseñanza, solo el que a ellos le impartieron {10-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Validación de rúbrica por expertos {9-0} [1]
 12:92 : Hasta ahorita no, las descri.. (137:137):

Diseño. El profesorado no tiene muy claro cómo de explícitas y claras deben ser los niveles de desempeño {8-0} [34]
 Cuando el profesorado tiene que determinar los criterios de evaluación, es más consciente del proceso de

evaluación y los instrumentos que tiene que utilizar {3-0} [1]
 19:57 Que te avisan el nivel, o como.. (99:99):
 Desglosar más los niveles de desempeño hace más objetiva y formativa la evaluación {4-0} [1]
 20:65 Yo creo que lo importante de l.. (117:117):
 Diseño. El profesorado tiene problemas de redacción cuando tienen que determinar los niveles de desempeño {5-0} [3]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 20:51 Que ellos tienen bastantes dif.. (92:93):
 Diseño. Cuando se revisa y se ajusta una rúbrica se observa la relevancia del criterio y la precisión de los niveles de desempeño (explícito) {2-0} [1]
 19:57 Que te avisan el nivel, o como.. (99:99):
 Diseño. Cuanto más explícitas son las rúbricas más consciente de la adquisición de aprendizaje puede ser el alumnado {9-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 21:56 No en todos los casos, hay uno.. (83:83):
 Diseño. El alumnado tiene dificultades para precisar los niveles de desempeño en base al lenguaje a utilizar {5-0} [1]
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 Diseño. En el diseño de la rúbrica hay que considerar el lenguaje utilizado para aportar una información mas precisa y detallada de lo que se pretende que alcance el alumnado {9-0} [3]
 11:19 Las que uso con mis alumnos sí.. (37:37):
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 Diseño. Los más difícil en el diseño de rúbricas es precisar y desglosar los criterios de evaluación {9-0} [3]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 19:57 Que te avisan el nivel, o como.. (99:99):
 20:51 Que ellos tienen bastantes dif.. (92:93):
 Diseño. Se elaboran rúbricas muy claras (explícitas), pero están poco detalladas {2-0} [1]
 11:19 Las que uso con mis alumnos sí.. (37:37):
 El enfoque por competencias requiere conocer los niveles de desempeño que se espera en el alumnado {13-0} [1]
 20:51 Que ellos tienen bastantes dif.. (92:93):
 El profesorado cree que la rúbrica ayuda al alumnado a conocerse mejor, saber en qué punto se encuentra de sus logros y hasta dónde son capaces de llegar {6-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 El profesorado es consciente que debe ser más explícito en sus evaluaciones {15-0} [2]
 20:49 entonces los criterios de dese.. (89:89):
 21:56 No en todos los casos, hay uno.. (83:83):
 En el enfoque por competencia, distintas asignaturas contribuyen a la adquisición de una competencia {4-0} [1]
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 En el enfoque por competencias se requiere ser más precisión y evidencias de lo que se está enseñando y evaluando. No se puede recurrir al ensayo-error de la enseñanza tradicional {13-0} [1]
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 Es difícil crear criterios de evaluación con un enfoque competencial por la tradición del modelo tradicional de objetivos {4-0} [1]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 Evaluar con rúbrica hace más consciente al alumnado de sus fortalezas y debilidades {11-0} [1]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 Hacer explícita la evaluación de competencia permite ser más consciente al alumnado y al profesorado de las competencias a desarrollar {12-0} [1]
 21:56 No en todos los casos, hay uno.. (83:83):
 Importancia de dar unas pautas a los docentes para establecer los niveles de desempeño {5-0} [1]
 20:51 Que ellos tienen bastantes dif.. (92:93):
 La rúbrica marca una pauta de trabajo que se establece al inicio del curso y se mantiene hasta el final. No se pueden modificar las reglas del juego {9-0} [1]
 20:49 entonces los criterios de dese.. (89:89):
 Las rúbricas no son funcionales si no se tiene claro los niveles de desempeño {11-0} [2]
 19:57 Que te avisan el nivel, o como.. (99:99):
 20:65 Yo creo que lo importante de l.. (117:117):
 Las rúbricas deben ir precedidas de una introducción sobre lo que se va a evaluar {5-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:62 eben saber qué se les va a eva.. (95:95):

Las rúbricas eliminan la arbitrariedad de la evaluación {6-0} [1]
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [1]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 Rúbrica aporta transparencia al proceso de aprendizaje y evaluación {21-0} [1]
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 Rúbrica ayuda a explicitar lo implícito {8-0} [1]
 20:49 entonces los criterios de dese.. (89:89):
 Rúbrica ayuda a objetivar lo subjetivo {9-0} [1]
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 Rúbrica es un instrumento que permite transmitir con más claridad lo que el profesor quiere que realicen los alumnos {6-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 20:49 entonces los criterios de dese.. (89:89):
 Rúbrica presentada al inicio mejora el aprendizaje {9-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:61 yo postulo que la rúbrica o lo.. (95:95):
 Rúbrica son usadas solo por los docentes para clarificar sus criterios, sin mostrarlas o compartirlas {6-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:61 yo postulo que la rúbrica o lo.. (95:95):
 Rúbrica: dificultad para establecer los criterios de evaluación para la rúbrica por no saber qué quieren evaluar {4-0} [1]
 20:51 Que ellos tienen bastantes dif.. (92:93):
 Rúbrica: explicita el conocimiento e indica lo que se requiere en el alumnado {19-0} [3]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 19:57 Que te avisan el nivel, o como.. (99:99):
 20:49 entonces los criterios de dese.. (89:89):
 Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 Se evalúan sin tener claro los criterios de evaluación {11-0} [3]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 19:57 Que te avisan el nivel, o como.. (99:99):
 20:49 entonces los criterios de dese.. (89:89):
 Transparencia en la evaluación. Se muestra al alumnado los mínimos contenidos que van a ser calificados {9-0} [1]
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):

Diseño. En el diseño de la rúbrica hay que considerar el lenguaje utilizado para aportar una información mas precisa y detallada de lo que se pretende que alcance el alumnado {9-0} [37]
 Cuando el profesorado tiene que determinar los criterios de evaluación, es más consciente del proceso de evaluación y los instrumentos que tiene que utilizar {3-0} [1]
 15:75 Exacto, sí se ha ido dando, sí.. (110:110):
 Diseño. El profesorado tiene problemas de redacción cuando tienen que determinar los niveles de desempeño {5-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 Diseño. Cuanto más explícitas son las rúbricas más consciente de la adquisición de aprendizaje puede ser el alumnado {9-0} [1]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 Diseño. El alumnado tiene dificultades para precisar los niveles de desempeño en base al lenguaje a utilizar {5-0} [2]
 11:60 pero sí, a veces hay que preci.. (117:117):
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 Diseño. El profesorado no tiene muy claro cómo de explícitas y claras deben ser los niveles de desempeño {8-0} [3]
 11:19 Las que uso con mis alumnos sí.. (37:37):
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 Diseño. En el lenguaje usado en las rúbricas, el tipo de verbo adquiere importancia para determinar el nivel de pensamiento cognitivo que se quiere evaluar {4-0} [1]
 19:41 Sí, lo que hicimos fue se dise.. (67:67):
 Diseño. Los más difícil en el diseño de rúbricas es precisar y desglosar los criterios de evaluación {9-0} [1]

13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 Diseño. Para comenzar a diseñar rúbricas es importante conocer qué queremos que aprendan nuestros alumnos {2-0} [1]
 16:54 limitaciones serían lo que pie.. (97:97):
 Diseño. Se elaboran rúbricas muy claras (explícitas), pero están poco detalladas {2-0} [1]
 11:19 Las que uso con mis alumnos sí.. (37:37):
 El profesorado cree que la rúbrica ayuda al alumnado a conocerse mejor, saber en qué punto se encuentra de sus logros y hasta dónde son capaces de llegar {6-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 En el enfoque de competencias, existe una lista de verbos para cada habilidad a desarrollar {2-0} [1]
 19:41 Si, lo que hicimos fue se dise.. (67:67):
 En el enfoque por competencia, distintas asignaturas contribuyen a la adquisición de una competencia {4-0} [1]
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 En el enfoque por competencias se requiere ser más precisión y evidencias de lo que se está enseñando y evaluando. No se puede recurrir al ensayo-error de la enseñanza tradicional {13-0} [1]
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 Es difícil crear criterios de evaluación con un enfoque competencial por la tradición del modelo tradicional de objetivos {4-0} [1]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 Evaluar con rúbrica hace más consciente al alumnado de sus fortalezas y debilidades {11-0} [1]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 importancia de seleccionar el instrumento de evaluación en función del tipo de aprendizaje a evaluar {14-0} [1]
 19:41 Si, lo que hicimos fue se dise.. (67:67):
 La capacitación debe estar dirigida a promover la comprensión de enfoque, ser más consciente del desempeño docente y la utilidad de marco pedagógico de referencia para verificar que el alumnado aprende {14-0} [1]
 15:75 Exacto, si se ha ido dando, sí.. (110:110):
 Las rúbricas no son funcionales si no se tiene claro los niveles de desempeño {11-0} [2]
 16:54 limitaciones serían lo que pie.. (97:97):
 16:55 limitaciones serían lo que pie.. (97:97):
 Las rúbricas deben ir precedidas de una introducción sobre lo que se va a evaluar {5-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:62 eben saber qué se les va a eva.. (95:95):
 Las rúbricas eliminan la arbitrariedad de la evaluación {6-0} [1]
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la evaluación {26-0} [2]
 16:54 limitaciones serían lo que pie.. (97:97):
 16:55 limitaciones serían lo que pie.. (97:97):
 Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [1]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 Rúbrica aporta transparencia al proceso de aprendizaje y evaluación {21-0} [1]
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 Rúbrica ayuda a objetivar lo subjetivo {9-0} [1]
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 Rúbrica es un instrumento que permite transmitir con más claridad lo que el profesor quiere que realicen los alumnos {6-0} [1]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 Rúbrica permite al docente reflexionar sobre su intervención en el aula {17-0} [1]
 16:54 limitaciones serían lo que pie.. (97:97):
 Rúbrica presentada al inicio mejora el aprendizaje {9-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:61 yo postulo que la rúbrica o lo.. (95:95):
 Rúbrica son usadas solo por los docentes para clarificar sus criterios, sin mostrarlas o compartirlas {6-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:61 yo postulo que la rúbrica o lo.. (95:95):
 Rúbrica: explicita el conocimiento e indica lo que se requiere en el alumnado {19-0} [1]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 Rúbrica: favorece autogestión y autorregulación del aprendizaje {19-0} [1]
 13:58 porque un error primario que h.. (95:95):
 Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 Rúbricas poco utilizadas {13-0} [1]

13:58 porque un error primario que h.. (95:95):
 Rúbricas sirve al alumnado para autoevaluarse {17-0} [1]
 13:58 porque un error primario que h.. (95:95):
 Rúbricas: aportan más certeza del desempeño alcanzado del alumnado {12-0} [1]
 13:58 porque un error primario que h.. (95:95):
 Se evalúan sin tener claro los criterios de evaluación {11-0} [1]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 Si el profesorado no comprende los nuevos enfoques pedagógicos seguirá actuando de manera tradicional y empírica {6-0} [1]
 15:75 Exacto, sí se ha ido dando, sí.. (110:110):
 Transparencia en la evaluación. Se muestra al alumnado los mínimos contenidos que van a ser calificados {9-0} [1]
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):

Diseño. En el lenguaje usado en las rúbricas, el tipo de verbo adquiere importancia para determinar el nivel de pensamiento cognitivo que se quiere evaluar {4-0} [8]
 Competencias vs objetivos {7-0} [1]
 10:110 no, este verbo estás quedándot.. (187:187):
 Diseño. El alumnado tiene dificultades para precisar los niveles de desempeño en base al lenguaje a utilizar {5-0} [1]
 19:42 Sí, tuvimos que hacerlo totalm.. (69:69):
 Diseño. En el diseño de la rúbrica hay que considerar el lenguaje utilizado para aportar una información mas precisa y detallada de lo que se pretende que alcance el alumnado {9-0} [1]
 19:41 Sí, lo que hicimos fue se dise.. (67:67):
 En el enfoque de competencias, existe una lista de verbos para cada habilidad a desarrollar {2-0} [1]
 19:41 Sí, lo que hicimos fue se dise.. (67:67):
 Es difícil crear criterios de evaluación con un enfoque competencial por la tradición del modelo tradicional de objetivos {4-0} [1]
 10:110 no, este verbo estás quedándot.. (187:187):
 importancia de seleccionar el instrumento de evaluación en función del tipo de aprendizaje a evaluar {14-0} [1]
 19:41 Sí, lo que hicimos fue se dise.. (67:67):
 Necesidad de un asesor para revisar que se apliquen las rúbricas correctamente o para responder dudas o quejas {6-0} [1]
 19:42 Sí, tuvimos que hacerlo totalm.. (69:69):
 Rúbricas requieren taller de capacitación en su diseño e implementación {19-0} [1]
 19:42 Sí, tuvimos que hacerlo totalm.. (69:69):

Diseño. Etiquetas en negativo (p.ej.:deficiente) {1-0} [3]
 Competencias vs actividades {7-0} [1]
 12:11 Teníamos contemplado o tenemos.. (11:11):
 El enfoque por competencias requiere conocer los niveles de desempeño que se espera en el alumnado {13-0} [1]
 12:11 Teníamos contemplado o tenemos.. (11:11):
 Niveles de desempeño: sobresaliente, satisfactorio, suficiente, deficiente {2-0} [1]
 12:11 Teníamos contemplado o tenemos.. (11:11):

Diseño. Etiquetas en positivo (p.ej.:mejorable) {1-0} [0]

Diseño. Las rúbricas se diseñan empezando a determinar el nivel de desempeño más experto y progresivamente ir bajando hasta un nivel deficiente {1-0} [4]
 Competencias vs habilidades acotables {9-0} [2]
 12:20 que el estudiante pueda integr.. (19:19):
 12:21 aquí me están hablando de un d.. (19:19):
 Diseño de rúbricas que progresen de lo simple (inicio) a lo complejo (final) {8-0} [2]
 12:18 entonces algunos me mandaron e.. (19:19):
 12:20 que el estudiante pueda integr.. (19:19):
 Diseño. Para comenzar a diseñar rúbricas es importante conocer qué queremos que aprendan nuestros alumnos {2-0} [2]
 12:18 entonces algunos me mandaron e.. (19:19):

12:20 que el estudiante pueda integr.. (19:19):
 Rúbricas diseñadas por otros profesores o profesionales {2-0} [2]
 12:18 entonces algunos me mandaron e.. (19:19):
 12:20 que el estudiante pueda integr.. (19:19):

Diseño. Los más difícil en el diseño de rúbricas es precisar y desglosar los criterios de evaluación {9-0} [51]
 Coevaluación como ayuda para el docente en el momento de la evaluación {3-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Cuando el profesorado tiene que determinar los criterios de evaluación, es más consciente del proceso de evaluación y los instrumentos que tiene que utilizar {3-0} [2]
 19:57 Que te avisan el nivel, o como.. (99:99):
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Dificultad para vincular la evaluación a situaciones de aprendizaje más auténticas {17-0} [1]
 20:47 No, sí las entienden, ahí yo c.. (85:85):
 Diseñar rúbricas implica generar o construir situaciones de aprendizaje compleja {14-0} [1]
 20:47 No, sí las entienden, ahí yo c.. (85:85):
 Diseño de actividades para aplicar los conocimientos a situaciones reales {20-0} [1]
 20:47 No, sí las entienden, ahí yo c.. (85:85):
 Diseño. El profesorado tiene problemas de redacción cuando tienen que determinar los niveles de desempeño {5-0} [3]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 20:51 Que ellos tienen bastantes dif.. (92:93):
 21:55 Sí me cuesta el diseño porque .. (81:81):
 Diseño. Cuando se revisa y se ajusta una rúbrica se observa la relevancia del criterio y la precisión de los niveles de desempeño (explícito) {2-0} [1]
 19:57 Que te avisan el nivel, o como.. (99:99):
 Diseño. Cuanto más explícitas son las rúbricas más consciente de la adquisición de aprendizaje puede ser el alumnado {9-0} [1]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 Diseño. El alumnado tiene dificultades para precisar los niveles de desempeño en base al lenguaje a utilizar {5-0} [1]
 21:55 Sí me cuesta el diseño porque .. (81:81):
 Diseño. El profesorado no tiene muy claro cómo de explícitas y claras deben ser los niveles de desempeño {8-0} [3]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 19:57 Que te avisan el nivel, o como.. (99:99):
 20:51 Que ellos tienen bastantes dif.. (92:93):
 Diseño. En el diseño de la rúbrica hay que considerar el lenguaje utilizado para aportar una información mas precisa y detallada de lo que se pretende que alcance el alumnado {9-0} [1]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 Diseño. Se elaboran rúbricas muy claras (explícitas), pero están poco detalladas {2-0} [1]
 12:62 no me entregan ni siquiera la .. (71:71):
 El docente incluye en su evaluación la autoevaluación de los alumnos {7-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 El enfoque por competencias requiere conocer los niveles de desempeño que se espera en el alumnado {13-0} [2]
 19:38 El diseñar, el llegar, una vez.. (59:59):
 20:51 Que ellos tienen bastantes dif.. (92:93):
 El profesorado cree que la rúbrica ayuda al alumnado a conocerse mejor, saber en qué punto se encuentra de sus logros y hasta dónde son capaces de llegar {6-0} [1]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 El profesorado es consciente que debe ser más explícito en sus evaluaciones {15-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 El profesorado no diseña actividades en el aula que logren aprendizajes situados o vivenciales {5-0} [1]
 20:47 No, sí las entienden, ahí yo c.. (85:85):
 El uso de rúbrica supone un reto para el docente {2-0} [1]
 21:55 Sí me cuesta el diseño porque .. (81:81):
 Es difícil crear criterios de evaluación con un enfoque competencial por la tradición del modelo tradicional de objetivos {4-0} [1]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 Evaluar con rúbrica hace más consciente al alumnado de sus fortalezas y debilidades {11-0} [1]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 Genera procesos metacognitivos: Autorregulación y conciencia de comportamiento experto {20-0} [1]

20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Importancia de dar unas pautas a los docentes para establecer los niveles de desempeño {5-0} [1]
 20:51 Que ellos tienen bastantes dif.. (92:93):
 Importancia de la coevaluación. Empieza a iniciarse {6-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Importancia de las modalidades de evaluación: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación {30-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 La autoevaluación del alumnado permiten dar sentido y significado a los aprendido {2-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 La autoevaluación implica una reflexión de su propio proceso de aprendizaje {2-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 La coevaluación permite un enriquecimiento mutuo entre el alumnado {7-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Las rúbricas no son funcionales si no se tiene claro los niveles de desempeño {11-0} [3]
 19:38 El diseñar, el llegar, una vez.. (59:59):
 19:57 Que te avisan el nivel, o como.. (99:99):
 19:58 Sí, porque empezamos así con u.. (101:101):
 Las rúbricas deben ir precedidas de una introducción sobre lo que se va a evaluar {5-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:62 eben saber qué se les va a eva.. (95:95):
 Las rúbricas se emplean para evaluar aspectos conceptuales, pero no actividades situadas (simulación, prácticas profesionales, etc.). {3-0} [1]
 20:47 No, si las entienden, ahí yo c.. (85:85):
 Las rúbricas se validan comprobando que estén bien descritos los niveles de desempeño, que los niveles de desempeño respondan al criterio de evaluación, etc. {4-0} [1]
 19:58 Sí, porque empezamos así con u.. (101:101):
 Las rúbricas son instrumentos de diagnóstico que permite precisar los retrocesos y avances de los alumnos {5-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Muchos criterios de evaluación, provoca una evaluación irreal y demasiado ambiciosa {1-0} [1]
 19:58 Sí, porque empezamos así con u.. (101:101):
 No se preparan materiales para la diversidad de situaciones de enseñanza {2-0} [1]
 20:47 No, si las entienden, ahí yo c.. (85:85):
 Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Rúbrica contempla indicadores de cada variable {8-0} [1]
 19:38 El diseñar, el llegar, una vez.. (59:59):
 Rúbrica difícil establecer la progresión de niveles cuando son muchos {7-0} [1]
 19:58 Sí, porque empezamos así con u.. (101:101):
 Rúbrica es un instrumento que permite transmitir con más claridad lo que el profesor quiere que realicen los alumnos {6-0} [1]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 Rúbrica presentada al inicio mejora el aprendizaje {9-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:61 yo postulo que la rúbrica o lo.. (95:95):
 Rúbrica son difíciles de utilizar para los profesores {9-0} [1]
 21:55 Si me cuesta el diseño porque .. (81:81):
 Rúbrica son usadas solo por los docentes para clarificar sus criterios, sin mostrarlas o compartirlas {6-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:61 yo postulo que la rúbrica o lo.. (95:95):
 Rúbrica: dificultad para establecer los criterios de evaluación para la rúbrica por no saber qué quieren evaluar {4-0} [1]
 20:51 Que ellos tienen bastantes dif.. (92:93):
 Rúbrica: explicita el conocimiento e indica lo que se requiere en el alumnado {19-0} [3]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 19:38 El diseñar, el llegar, una vez.. (59:59):
 19:57 Que te avisan el nivel, o como.. (99:99):
 Rúbrica: favorece autogestión y autorregulación del aprendizaje {19-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Rúbrica: los profesores no saben distinguir entre los niveles de desempeño {5-0} [1]

21:55 Sí me cuesta el diseño porque .. (81:81):
Rúbrica: requiere buen uso, buen diseño e implementación {4-0} [1]
21:55 Sí me cuesta el diseño porque .. (81:81):
Rúbricas difícil de diseñar {24-0} [1]
21:55 Sí me cuesta el diseño porque .. (81:81):
Rúbricas se sitúan en la enseñanza situada y auténtica {5-0} [1]
20:47 No, sí las entienden, ahí yo c.. (85:85):
Rúbricas sirve al alumnado para autoevaluarse {17-0} [1]
20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
Se evalúan sin tener claro los criterios de evaluación {11-0} [3]
13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
19:57 Que te avisan el nivel, o como.. (99:99):
19:58 Sí, porque empezamos así con u.. (101:101):

Diseño. Para comenzar a diseñar rúbricas es importante conocer qué queremos que aprendan nuestros alumnos {2-0} [7]

Diseño de rúbricas que progresen de lo simple (inicio) a lo complejo (final) {8-0} [1]
12:18 entonces algunos me mandaron e.. (19:19):
Diseño. En el diseño de la rúbrica hay que considerar el lenguaje utilizado para aportar una información mas precisa y detallada de lo que se pretende que alcance el alumnado {9-0} [1]
16:54 limitaciones serían lo que pie.. (97:97):
Diseño. Las rúbricas se diseñan empezando a determinar el nivel de desempeño más experto y progresivamente ir bajando hasta un nivel deficiente {1-0} [2]
12:18 entonces algunos me mandaron e.. (19:19):
12:20 que el estudiante pueda integr.. (19:19):
La rúbricas no son funcionales si no se tiene claro los niveles de desempeño {11-0} [2]
16:54 limitaciones serían lo que pie.. (97:97):
16:55 limitaciones serían lo que pie.. (97:97):
Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la evaluación {26-0} [2]
16:54 limitaciones serían lo que pie.. (97:97):
16:55 limitaciones serían lo que pie.. (97:97):
Rúbrica permite al docente reflexionar sobre su intervención en el aula {17-0} [1]
16:54 limitaciones serían lo que pie.. (97:97):
Rúbricas diseñadas por otros profesores o profesionales {2-0} [1]
12:18 entonces algunos me mandaron e.. (19:19):

Diseño. Rúbricas muy detalladas provoca que los alumnos se relajen en la entrega de sus trabajos porque se confían con la claridad de las rúbricas {2-0} [0]

Diseño. Se consensuaban las rúbricas entre el profesorado {1-0} [3]
Consensuar permite construir el conocimiento de forma conjunta {6-0} [1]
10:121 consensuar todos (209:209):
Validación interjueces {4-0} [1]
10:121 consensuar todos (209:209):
Validación revisando la literatura {3-0} [1]
10:121 consensuar todos (209:209):

Diseño. Se elaboran rúbricas muy claras (explícitas), pero están poco detalladas {2-0} [3]
Diseño. El profesorado no tiene muy claro cómo de explícitas y claras deben ser los niveles de desempeño {8-0} [1]
11:19 Las que uso con mis alumnos sí.. (37:37):
Diseño. En el diseño de la rúbrica hay que considerar el lenguaje utilizado para aportar una información mas precisa y detallada de lo que se pretende que alcance el alumnado {9-0} [1]
11:19 Las que uso con mis alumnos sí.. (37:37):
Diseño. Los más difícil en el diseño de rúbricas es precisar y desglosar los criterios de evaluación {9-0} [1]
12:62 no me entregan ni siquiera la .. (71:71):

Diseños. 3 niveles de desempeño sería idoneo para el diseño de una rúbrica {1-0} [0]

Distintos momentos de la evaluación: inicial, final... {10-0} [19]

Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [1]

7:57 creemos que la lectura es otra.. (100:100):

Competencia 2ª lengua {3-0} [1]

7:57 creemos que la lectura es otra.. (100:100):

Competencia Ética {7-0} [1]

7:57 creemos que la lectura es otra.. (100:100):

Competencias de razonamiento estadístico {1-0} [1]

7:57 creemos que la lectura es otra.. (100:100):

Competencias: precisar vs continuum {13-0} [1]

7:57 creemos que la lectura es otra.. (100:100):

Consensuar las rúbricas con alumnos {12-0} [2]

9:66 No fijate que yo cuando le doy.. (98:98):

9:82 le doy criterios de evaluación.. (98:98):

El enfoque por competencias promueve la retroalimentación desde el inicio del proceso de aprendizaje {3-0} [1]

10:104 Se hizo a la mita del proceso.. (171:171):

En el enfoque por competencias la retroalimentación son evaluaciones formativas que informan de los aprendizajes adquiridos y las actividades realizadas {4-0} [1]

10:104 Se hizo a la mita del proceso.. (171:171):

En la evaluación de competencias la retroalimentación debe ser procesual {2-0} [1]

10:104 Se hizo a la mita del proceso.. (171:171):

Existe una preocupación por el trabajo de las CC. Genéricas {25-0} [1]

7:57 creemos que la lectura es otra.. (100:100):

Implementar varias rúbricas en una misma asignatura resulta complejo {1-0} [1]

19:54 Acabó siendo una al final que .. (89:89):

Importancia de plantear varias rúbricas en el proceso {3-0} [1]

10:104 Se hizo a la mita del proceso.. (171:171):

La evaluación formativa de competencias permite al alumnado corregir sus errores para mejorar sus evaluaciones futuras {2-0} [1]

10:104 Se hizo a la mita del proceso.. (171:171):

La rúbrica marca una pauta de trabajo que se establece al inicio del curso y se mantiene hasta el final. No se pueden modificar las reglas del juego {9-0} [1]

19:54 Acabó siendo una al final que .. (89:89):

Las evaluaciones carecen de sistematicidad, no documentadas, no explícitas {10-0} [1]

7:57 creemos que la lectura es otra.. (100:100):

Prácticas innovadoras vs prácticas clásicas {7-0} [1]

7:57 creemos que la lectura es otra.. (100:100):

Retroalimentación con rúbrica da oportunidad de mejora {15-0} [1]

10:104 Se hizo a la mita del proceso.. (171:171):

Rúbricas deben ser un elemento dinámico, susceptible de revisión, modificación, transformación y mejora para ajustarse a lo que se pretende evaluar {16-0} [1]

19:54 Acabó siendo una al final que .. (89:89):

Rúbricas son un instrumento vivo porque se van adaptado a los distintos momentos de aprendizaje {11-0} [1]

13:103 Sí, sino también considero que.. (207:207):

Diversidad de concepto de competencia en cada universidad (flexible, humanista, etc.) {3-0} [4]

Confusión con el enfoque: mala implementación por una falta de comprensión de las implicaciones del enfoque {5-0} [1]

22:25 confusión terminológica del us.. (30:30):

Modelo Humanista por competencias {1-0} [1]

15:1 para esto entonces se busca un.. (5:5):

Polisemia del concepto de competencia {4-0} [1]

18:8 : Que te dicen que es un currí.. (19:19):

Resulta necesario establecer una concepción de competencia única para ir en la misma dirección, sin contradicciones {6-0} [1]

22:25 confusión terminológica del us.. (30:30):

Diversidad de instrumentos te da una visión más panorámica de los logros del alumnado {10-0} [21]

El enfoque por competencias adquiere sentido y significado cuando se adquieren conocimientos prácticos
suceptibles de ser aplicados a un contexto {26-0} [1]
18:82 Y entonces le dices, pero sí v.. (175:175):

El enfoque por competencias ha eliminado la concepción de que el examen es el único instrumentos válido para
evaluar {5-0} [1]
15:93 competencia y modificar que el.. (156:156):

El examen sigue siendo el instrumento de evaluación más usado en la universidad {13-0} [1]
15:19 hay un módulo específico que h.. (22:22):

En el enfoque por competencias, los instrumentos de evaluación tradicional se combinan con los innovadores
para el desarrollo de una evaluación formativa {10-0} [3]
15:19 hay un módulo específico que h.. (22:22):
15:93 competencia y modificar que el.. (156:156):
18:82 Y entonces le dices, pero sí v.. (175:175):

Importancia de la diversidad de actividades {8-0} [1]
20:4 Bueno, son innovadores en el s.. (11:11):

importancia de seleccionar el instrumento de evaluación en función del tipo de aprendizaje a evaluar {14-0} [2]
11:52 Con un solo instrumento nada m.. (100:101):
14:38 Pienso que yo creo que un solo.. (103:103):

Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [6]
4:40 el tipo de instrumentos que re.. (95:95):
9:101 hay varios instrumentos y está.. (116:116):
14:38 Pienso que yo creo que un solo.. (103:103):
15:19 hay un módulo específico que h.. (22:22):
15:93 competencia y modificar que el.. (156:156):
19:75 la rúbrica era el guion (145:145):

Instrumento de evaluación. Análisis de estudios de caso {6-0} [1]
20:4 Bueno, son innovadores en el s.. (11:11):

Instrumento de evaluación: proyectos {9-0} [1]
20:4 Bueno, son innovadores en el s.. (11:11):

Instrumento de evaluación: resolución de problemas {7-0} [2]
18:82 Y entonces le dices, pero sí v.. (175:175):
20:4 Bueno, son innovadores en el s.. (11:11):

La rúbrica debe complementarse con otros instrumentos de evaluación {8-0} [2]
11:52 Con un solo instrumento nada m.. (100:101):
19:75 la rúbrica era el guion (145:145):

La solución para vincular los aprendizajes a situaciones reales de aprendizaje es la enseñanza basada en
problemas, en proyectos, en estudios de caso {13-0} [1]
20:4 Bueno, son innovadores en el s.. (11:11):

Las prácticas profesionales al final de la titulación acercan al estudiante al mundo laboral dando sentido a lo que
ha aprendido durante la titulación {4-0} [1]
18:82 Y entonces le dices, pero sí v.. (175:175):

Las rúbricas de trabajo escrito son las más utilizadas en la evaluación {2-0} [1]
15:19 hay un módulo específico que h.. (22:22):

Las rúbricas se utilizan para evaluar tareas, no competencias (p.ej.: desarrollo de un proyecto) {3-0} [1]
15:19 hay un módulo específico que h.. (22:22):

Las rúbricas son más utilizadas para evaluar competencias específicas {2-0} [1]
19:75 la rúbrica era el guion (145:145):

Rúbrica ayuda a guiar su labor docente {5-0} [1]
19:75 la rúbrica era el guion (145:145):

rúbrica de estudio de caso {2-0} [1]
15:19 hay un módulo específico que h.. (22:22):

Rúbrica de proyecto {2-0} [1]
15:19 hay un módulo específico que h.. (22:22):

Rúbrica de trabajo de tesis {3-0} [1]
15:19 hay un módulo específico que h.. (22:22):

Se preparan materiales para la diversidad de situaciones de aprendizaje vivencial {13-0} [1]
20:4 Bueno, son innovadores en el s.. (11:11):

Docencia teórica sin aplicabilidad de los contenidos, hace el aprendizaje disfuncional {7-0} [28]

Actividades fuera del aula, con un carácter más vivencial {13-0} [1]

10:85 Exactamente, entonces eso norm.. (121:121):

Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [1]

9:68 Si porque ya lo llevas a la re.. (106:106):

Competencias son confundidas {16-0} [1]
 3:17 les confunde mucho y empiezan .. (22:22):

Competencias son de orden superior {5-0} [3]
 3:17 les confunde mucho y empiezan .. (22:22):
 9:68 Si porque ya lo llevas a la re.. (106:106):
 9:90 a no te quedaste en que el mús.. (106:106):

Condiciones laborales de los docentes {16-0} [1]
 3:49 el otro sector Puede que parti.. (53:53):

Debe existir un cambio de mentalidad para promoverse una evaluación basada en la aplicación práctica de los conocimientos {11-0} [2]
 10:18 normalmente estamos acostumbra.. (13:13):
 19:27 Es más, totalmente más experie.. (43:43):

Dificultad para incorporar el enfoque de competencias {27-0} [1]
 2:42 Vienen con esa deficiencia, po.. (57:57):

Diseño de actividades que promueven el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior {5-0} [2]
 9:68 Si porque ya lo llevas a la re.. (106:106):
 9:90 a no te quedaste en que el mús.. (106:106):

Diseño de actividades para aplicar los conocimientos a situaciones reales {20-0} [3]
 9:68 Si porque ya lo llevas a la re.. (106:106):
 9:90 a no te quedaste en que el mús.. (106:106):
 10:85 Exactamente, entonces eso norm.. (121:121):

Docentes tienen mucha presión por la alta carga de trabajos {5-0} [1]
 3:49 el otro sector Puede que parti.. (53:53):

El alumnado está acostumbrado a reproducir el conocimiento {2-0} [1]
 3:17 les confunde mucho y empiezan .. (22:22):

El enfoque por competencias adquiere sentido y significado cuando se adquieren conocimientos prácticos
 suceptibles de ser aplicados a un contexto {26-0} [1]
 19:27 Es más, totalmente más experie.. (43:43):

El enfoque por competencias el alumnado debe encontrar una conexión entre lo que aprende dentro del aula y la realidad del mundo para encontrar sentido a lo que aprende y se genere conocimiento {9-0} [1]
 19:27 Es más, totalmente más experie.. (43:43):

En el enfoque por competencias lo importante es que los alumnos apliquen los conocimientos teóricos {7-0} [2]
 10:18 normalmente estamos acostumbra.. (13:13):
 10:85 Exactamente, entonces eso norm.. (121:121):

Enfoque por competencias requiere más tiempo para realizar un proceso de seguimiento de su consecución {14-0} [1]
 3:49 el otro sector Puede que parti.. (53:53):

Evaluación calificadora vs formativa {27-0} [1]
 10:18 normalmente estamos acostumbra.. (13:13):

Faltan espacios y tiempos para crear situaciones de aprendizaje vivenciales {6-0} [1]
 3:49 el otro sector Puede que parti.. (53:53):

Importancia del aprendizaje teórico para sentar las bases del conocimiento {5-0} [2]
 9:68 Si porque ya lo llevas a la re.. (106:106):
 9:89 también les deje estudiar (106:106):

La docencia debe mantener un equilibrio entre la clase magistral y la aplicación de los conocimientos adquiridos a contextos reales profesionales {2-0} [1]
 19:27 Es más, totalmente más experie.. (43:43):

Las evaluaciones auténticas son costosas (alta organización, tiempo, recursos materiales y humanos, etc.) {15-0} [1]
 3:49 el otro sector Puede que parti.. (53:53):

Las rúbricas sitúan al alumnado antes problemas reales de la vida donde tiene que dar respuesta a necesidades de la población {4-0} [1]
 9:68 Si porque ya lo llevas a la re.. (106:106):

Necesidad de explicitar lo que se busca del alumnado de manera consciente {12-0} [1]
 2:42 Vienen con esa deficiencia, po.. (57:57):

No hay aprendizaje práctico porque profesores preocupados por terminar los temarios densos de contenidos {4-0} [1]
 3:49 el otro sector Puede que parti.. (53:53):

Presiones de tiempo {7-0} [1]
 3:49 el otro sector Puede que parti.. (53:53):

Proceso de incorporación de las competencias {10-0} [1]
 2:42 Vienen con esa deficiencia, po.. (57:57):

Resistencia: Desconocimiento sobre cómo incorporar el trabajo por competencias {25-0} [1]
 2:42 Vienen con esa deficiencia, po.. (57:57):

Rubrica favorece la reflexión del desempeño profesional {8-0} [1]

9:68 Sí porque ya lo llevas a la re.. (106:106):

Rúbrica: evalúa propósitos reales de desempeño {5-0} [1]

9:68 Sí porque ya lo llevas a la re.. (106:106):

Docente acompaña, guía el aprendizaje del alumnado {10-0} [20]

El desarrollo de enfoques educativos más vivenciales viene determinado por la actitud del docente, su compromiso e implicación educativa, su concepción de la enseñanza, su vocación {8-0} [1]

22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):

El desarrollo del enfoque de competencias depende de la tradición de las carreras (Medicina, Derecho, etc.) {1-0} [1]

15:35 Tenemos de todo, en verdad, sí.. (48:48):

El enfoque por competencias promueve la enseñanza de un aprendizaje más claro y explícito para el alumno {15-0} [1]

10:83 Encaminar, y tienes que decírs.. (115:115):

El profesorado debe estar capacitado para abarcar un conocimiento general amplio que permita dar respuestas a los alumnos {3-0} [1]

22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):

El profesorado debe tener la capacidad de acercar los conocimientos académico a la realidad de los alumnos (contextualizar) {7-0} [1]

22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):

En el enfoque por competencias el docente se vuelve un mediador {2-0} [2]

15:35 Tenemos de todo, en verdad, sí.. (48:48):

22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):

En el enfoque por competencias el profesorado cambia su lenguaje en el aula {1-0} [1]

15:35 Tenemos de todo, en verdad, sí.. (48:48):

En el enfoque por competencias es importante abordar el perfil del docente, su capacitación y actualización {17-0} [1]

22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):

Evaluación calificadora vs formativa {27-0} [1]

4:36 si únicamente la utilizo yo co.. (83:83):

Importancia de hacer el aprendizaje más interesante, lúdico, intuitivo... {3-0} [1]

6:13 porque el conocimiento está y .. (27:27):

Importancia de la diversidad de actividades {8-0} [1]

15:35 Tenemos de todo, en verdad, sí.. (48:48):

Importancia de una actitud creativa y estratégica del docente para el diseño de actividades, formas de evaluación, etc. {14-0} [1]

22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):

La capacitación docente del enfoque consiste en enseñarle el modelo, los sustentos teóricos, las estrategias de trabajo y la forma de hacer una programación por competencias {6-0} [1]

22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):

Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la evaluación {26-0} [1]

6:13 porque el conocimiento está y .. (27:27):

No sabe si está evaluando por competencias {7-0} [1]

22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):

Resistencia: Desinterés, desmotivación del profesorado para trabajar competencias {12-0} [1]

15:35 Tenemos de todo, en verdad, sí.. (48:48):

Resistencia: Desconocimiento sobre cómo incorporar el trabajo por competencias {25-0} [1]

22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):

Rúbrica: orienta, acompaña al alumnado en su proceso {21-0} [2]

4:36 si únicamente la utilizo yo co.. (83:83):

20:58 que se convierte en una guía p.. (111:111):

Rúbricas son consideradas guías que orientan la evaluación y permite establecer una concordancia entre los criterios de evaluación y los resultados alcanzados {9-0} [1]

20:58 que se convierte en una guía p.. (111:111):

Si el profesorado no comprende los nuevos enfoques pedagógicos seguirá actuando de manera tradicional y empírica {6-0} [1]

22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):

Docentes tienen mucha presión por la alta carga de trabajos {5-0} [17]

Condiciones laborales de los docentes {16-0} [4]
 1:92 a desventaja es que consume ti.. (66:66):
 3:49 el otro sector Puede que parti.. (53:53):
 5:50 No se dedican de tiempo comple.. (128:128):
 15:99 el maestro de tiempo completo .. (164:164):
 Consensuan las rúbricas con alumnos {12-0} [1]
 1:92 a desventaja es que consume ti.. (66:66):
 Consensuan las rúbricas entre docentes {7-0} [1]
 1:92 a desventaja es que consume ti.. (66:66):
 Desventajas del uso de rúbrica {13-0} [1]
 1:92 a desventaja es que consume ti.. (66:66):
 Docencia teórica sin aplicabilidad de los contenidos, hace el aprendizaje disfuncional {7-0} [1]
 3:49 el otro sector Puede que parti.. (53:53):
 Enfoque por competencias requiere más tiempo para realizar un proceso de seguimiento de su consecución {14-0} [1]
 3:49 el otro sector Puede que parti.. (53:53):
 Faltan espacios y tiempos para crear situaciones de aprendizaje vivenciales {6-0} [1]
 3:49 el otro sector Puede que parti.. (53:53):
 Hay una gran diversidad de docentes con necesidades distintas {3-0} [1]
 15:99 el maestro de tiempo completo .. (164:164):
 Las evaluaciones autenticas son costosas (alta organización, tiempo, recursos materiales y humanos, etc.) {15-0} [1]
 3:49 el otro sector Puede que parti.. (53:53):
 Los profesores a tiempo parcial o de asignatura no promueven el trabajo colaborativo para crear proyectos comunes {3-0} [1]
 5:50 No se dedican de tiempo comple.. (128:128):
 No hay aprendizaje práctico porque profesores preocupados por terminar los temarios densos de contenidos {4-0} [1]
 3:49 el otro sector Puede que parti.. (53:53):
 No hay rúbricas sistemática y analítica para aprendizajes complejos porque se complica la evaluación {2-0} [1]
 1:92 a desventaja es que consume ti.. (66:66):
 No se proporcionan espacios para el trabajo colaborativo docente {3-0} [1]
 5:50 No se dedican de tiempo comple.. (128:128):
 Presiones de tiempo {7-0} [1]
 3:49 el otro sector Puede que parti.. (53:53):
 Rúbrica: consume tiempo {11-0} [1]
 1:92 a desventaja es que consume ti.. (66:66):
 Rúbrica: hay que pilotearlas {5-0} [1]
 1:92 a desventaja es que consume ti.. (66:66):
 Rúbricas difícil de diseñar {24-0} [1]
 1:92 a desventaja es que consume ti.. (66:66):

El alumnado comprende mejor el sentido de las competencias transversales cuando se integran con las disciplinares {2-0} [1]
 Se empieza a establecer más explícitamente el trabajo de las habilidades, e incluso de las actitudes que no se contemplaba en los planes de estudio {10-0} [1]
 22:15 No, están inmersas, yo creo qu.. (12:12):

El alumnado considera positivo que los docentes coincidan en sus valoraciones. Se sienten más satisfechos con sus calificaciones {1-0} [1]
 En la evaluación de competencias los profesores de distintas áreas coinciden en las valoraciones {2-0} [1]
 10:149 nos empezamos a dar cuanta que.. (285:285):

El alumnado cuestionaba el contenido de la rúbrica y era escuchado, pero no se modificaba {2-0} [4]
 El alumnado exigía las rúbricas con tiempo si el profesor no se las había dado {2-0} [1]
 10:97 Más críticos, en ese sentido y.. (155:155):
 Las rúbricas deben ir precedidas de una introducción sobre lo que se va a evaluar {5-0} [1]
 10:97 Más críticos, en ese sentido y.. (155:155):
 Rúbricas no se consensuan con el alumno {10-0} [1]
 10:97 Más críticos, en ese sentido y.. (155:155):

Una rúbrica no recoge todas las implicaciones de la evaluación(lo que sabemos, cómo lo expresamos, cómo nos coordinamos) {3-0} [1]
19:72 porque... lo que sí te debaten m.. (141:141):

El alumnado da una retroalimentación final del módulo/asignatura para ser revisado, modificado y actualizado {1-0} [0]

El alumnado de hoy es más exigente en su aprendizaje y cuestiona los contenidos y los procedimientos de enseñanza {1-0} [1]
Intencionalidad de pasar de un modelo de evaluación tradicional a otro centrado en el aprendizaje del alumnado {28-0} [1]
16:49 es una transformación es un gi.. (77:77):

El alumnado debe llegar a la universidad con unos conocimientos previos para que el profesorado pueda trabajar por competencias {1-0} [0]

El alumnado diseña sus propias rúbricas para autoevaluarse {4-0} [5]
Autoevaluación requiere nivel experto {4-0} [1]
2:9 estudiantes de posgrado, ellos.. (11:11):
Genera procesos metacognitivos: Autorregulación y conciencia de comportamiento experto {20-0} [2]
2:9 estudiantes de posgrado, ellos.. (11:11):
2:56 Al final cuando ya estaba el p.. (92:92):
Importancia de las modalidades de evaluación: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación {30-0} [2]
2:9 estudiantes de posgrado, ellos.. (11:11):
2:56 Al final cuando ya estaba el p.. (92:92):
Instrumentos de evaluación auténtica (examen práctico, rúbrica) {9-0} [1]
2:9 estudiantes de posgrado, ellos.. (11:11):
Rúbricas diseñadas por los alumnos da sentido a su aprendizaje {3-0} [1]
4:71 lo interesante de la experienc.. (189:189):

El alumnado está acostumbrado a reproducir el conocimiento {2-0} [6]
Competencias son confundidas {16-0} [1]
3:17 les confunde mucho y empiezan .. (22:22):
Competencias son de orden superior {5-0} [1]
3:17 les confunde mucho y empiezan .. (22:22):
Concepción estática de la evaluación {10-0} [1]
7:23 ... muchos maestros siempre pide.. (36:36):
Docencia teórica sin aplicabilidad de los contenidos, hace el aprendizaje disfuncional {7-0} [1]
3:17 les confunde mucho y empiezan .. (22:22):
El problema de la enseñanza es la concepción de la cultura educativa {19-0} [1]
7:23 ... muchos maestros siempre pide.. (36:36):
Profesorado convencido de sus prácticas tradicionales {9-0} [1]
7:23 ... muchos maestros siempre pide.. (36:36):

El alumnado está contento con los conocimientos impartidos en la UNAM porque no conocen otra forma de aprendizaje o enseñanza {2-0} [3]
El alumnado no es consciente de la importancia de la adquisición de un conocimiento significativo y aplicado al mundo laboral {1-0} [1]
14:18 No, yo creo que no somos consc.. (33:33):
El profesorado no sabe lo que preocupa al alumnado {2-0} [1]
14:18 No, yo creo que no somos consc.. (33:33):
Los alumnos están contentos con los conocimientos que se imparten en la UNAM {2-0} [1]
9:150 horita por ejemplo dice hicimo.. (210:210):

El alumnado está satisfecho con el uso de rúbricas {2-0} [10]

Diseño. Cuanto más explícitas son las rúbricas más consciente de la adquisición de aprendizaje puede ser el alumnado {9-0} [1]

16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):

El alumnado tiende a valorarse más alto que el docente {1-0} [1]

11:49 Creo que ellos están contentos.. (95:95):

Las rúbricas eliminan la arbitrariedad de la evaluación {6-0} [1]

16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):

Las rúbricas permiten evaluar a todos el alumnado con los mismos criterios de exigencia {4-0} [1]

16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):

Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [1]

16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):

Rúbrica aporta transparencia al proceso de aprendizaje y evaluación {21-0} [1]

16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):

Rúbrica permite al alumno y docente ir en la misma dirección del aprendizaje {13-0} [1]

16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):

Rúbrica: explicita el conocimiento e indica lo que se requiere en el alumnado {19-0} [1]

16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):

Rúbricas: aportan más certeza del desempeño alcanzado del alumnado {12-0} [1]

16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):

Rúbricas: aportan precisión a la evaluación {6-0} [1]

16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):

El alumnado exigía las rúbricas con tiempo si el profesor no se las había dado {2-0} [3]

El alumnado cuestionaba el contenido de la rúbrica y era escuchado, pero no se modificaba {2-0} [1]

10:97 Más críticos, en ese sentido y.. (155:155):

Las rúbricas deben ir precedidas de una introducción sobre lo que se va a evaluar {5-0} [1]

10:97 Más críticos, en ese sentido y.. (155:155):

Rúbricas no se consensuan con el alumno {10-0} [1]

10:97 Más críticos, en ese sentido y.. (155:155):

El alumnado ha necesitado capacitación para diseñar e implementar rúbricas {1-0} [0]

El alumnado no cuestiona las ponderaciones de los niveles de desempeño {2-0} [10]

Hay aceptación entre el alumnado en el uso de rúbrica {10-0} [1]

19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):

La evaluación con rúbrica debe complementarse con una retroalimentación cualitativa {6-0} [1]

19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):

La retroalimentación final debe ser un intercambio de opiniones entre la evaluación del docente y el alumno {4-0} [1]

19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):

Las rúbricas son instrumentos de diagnóstico que permite precisar los retrocesos y avances de los alumnos {5-0} [1]

19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):

Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [1]

19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):

Rúbrica permite al alumnado pedir explicaciones sobre el incumplimiento de la evaluación {2-0} [1]

19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):

Rúbrica: El alumnado es más consciente de sus errores y la retroalimentación que reciben hace que el número de quejas disminuyan. Se conforman con la información que arroja la rúbrica {4-0} [1]

19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):

Rúbrica: explicita el conocimiento e indica lo que se requiere en el alumnado {19-0} [1]

19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):

Rúbrica: la información extraída de la rúbrica debe servir para retroalimentar, sino pierde su funcionalidad {6-0} [1]

19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):

Rúbricas deben contener un apartado donde el profesorado pueda hacer anotaciones para explicar la puntuación dada {4-0} [1]

19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):

El alumnado no es consciente de la importancia de la adquisición de un conocimiento significativo y aplicado al mundo laboral {1-0} [2]

El alumnado está contento con los conocimientos impartidos en la UNAM porque no conocen otra forma de aprendizaje o enseñanza {2-0} [1]

14:18 No, yo creo que no somos consc.. (33:33):

El profesorado no sabe lo que preocupa al alumnado {2-0} [1]

14:18 No, yo creo que no somos consc.. (33:33):

El alumnado no es consciente que está desarrollando una competencia {3-0} [3]

Conciencia del docente sobre el conocimiento implícito {7-0} [1]

2:41 no son conscientes de que pues.. (54:54):

En el enfoque por competencia el alumnado se siente más consciente de la adquisición de su aprendizaje {5-0} [1]

10:154 Incluso los mismos chavos los .. (305:305):

Rubrica presentada al final {10-0} [2]

9:48 el alumno no se enteró que fue.. (55:55):

9:51 el alumno no se enteró que fue.. (55:55):

El alumnado no tiene la oportunidad de rebatir o debatir la calificación porque ya viene impuesta por el sistema {3-0} [4]

Concepción estática de la evaluación {10-0} [1]

19:69 Pues yo creo que tienen que ve.. (131:131):

No se consensua los criterios de evaluación (el contenido de la rúbrica) {10-0} [1]

19:76 No eran vistas por el alumno t.. (147:147):

Rubrica presentada al alumnado, pero no consensuada con ellos. {8-0} [1]

19:76 No eran vistas por el alumno t.. (147:147):

Rúbricas no se consensuan con el alumno {10-0} [1]

19:76 No eran vistas por el alumno t.. (147:147):

El alumnado prefiere el trabajo por competencias cuando lo trabaja de manera integral {3-0} [2]

En el enfoque por competencia el alumnado se siente más consciente de la adquisición de su aprendizaje {5-0} [1]

19:111 Entonces dices sí estoy trabaj.. (229:229):

Rúbrica reduce la preocupación del alumnado y del docente sobre el resultado final {4-0} [1]

19:111 Entonces dices sí estoy trabaj.. (229:229):

El alumnado realiza una reflexión escrita de su proceso con la ayuda de la rúbrica {1-0} [1]

Rubrica favorece la reflexión del desempeño profesional {8-0} [1]

13:82 Solamente con la rúbrica misma.. (151:151):

El alumnado se queja de que la retroalimentación es muy amplia para explicitar errores pero no para los aciertos {1-0} [2]

Es importante formar a los docentes en el desarrollo de estrategias de retroalimentación (habilidades de comunicación) {4-0} [1]

12:100 O si estás mal, detecté a un a.. (149:149):

Una retroalimentación muy amplia no da oportunidad al alumnado de reelaborar nada porque ya le ha informado de todo lo que tenía que hacer y cómo {1-0} [1]

12:100 O si estás mal, detecté a un a.. (149:149):

El alumnado tiende a valorarse más alto que el docente {1-0} [1]

El alumnado está satisfecho con el uso de rúbricas {2-0} [1]

11:49 Creo que ellos están contentos.. (95:95):

El alumnado y profesorado piensa que el examen es más fácil porque requiere menos compromiso y trabajo {3-0} [7]
Dificultad para cambiar la concepción del binomio examen-trabajo. Sigue siendo el único indicador de

aprendizaje para el profesorado {10-0} [1]
 19:97 El aprender a aprender porque .. (193:193):
 Dificultad para incorporar el enfoque de competencias {27-0} [1]
 19:97 El aprender a aprender porque .. (193:193):
 El diálogo que se establece en la retroalimentación ayuda a que el alumno aprenda a organizar la información para transmitirla al docente {2-0} [1]
 15:82 entonces ellos piensan que un .. (128:128):
 Evaluaciones necesitan un enfoque multiagente {8-0} [1]
 15:82 entonces ellos piensan que un .. (128:128):
 La enseñanza se centra en entrenamientos para contestar a un examen memorístico {9-0} [1]
 21:80 on dos exámenes de opción múlt.. (119:119):
 La evaluación multiagente permite detectar mejor carencias y fortalezas del alumnado porque todos evalúan todo {4-0} [1]
 15:82 entonces ellos piensan que un .. (128:128):
 Las evaluaciones auténticas son costosas (alta organización, tiempo, recursos materiales y humanos, etc.) {15-0} [1]
 15:82 entonces ellos piensan que un .. (128:128):

El alumno debe cambiar su concepción del aprendizaje (interés, la motivación, autonomía...) {3-0} [1]
 características educativas de los alumnos {6-0} [1]
 15:78 por qué, pues porque la concep.. (116:116):

El aprendizaje auténtico requiere aprender en contextos reales, ni simulados ni cercanos a la realidad {5-0} [13]
 Actividades fuera del aula, con un carácter más vivencial {13-0} [1]
 18:22 Un enfermo con el cuál lo únic.. (51:51):
 Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [2]
 18:22 Un enfermo con el cuál lo únic.. (51:51):
 22:16 diseño de los materiales educa.. (12:12):
 Concepción de la evaluación auténtica {7-0} [1]
 18:22 Un enfermo con el cuál lo únic.. (51:51):
 Diseño de actividades para aplicar los conocimientos a situaciones reales {20-0} [2]
 21:9 situarlo en distintas poblacio.. (15:15):
 22:16 diseño de los materiales educa.. (12:12):
 El enfoque por competencia requiere aprender en contextos situacionales reales profesiones (hospital, empresa) para desarrollar las competencias {12-0} [3]
 18:22 Un enfermo con el cuál lo únic.. (51:51):
 21:8 entonces creo que en ese senti.. (15:15):
 21:9 situarlo en distintas poblacio.. (15:15):
 El enfoque por competencia requiere evaluar en contextos situacionales reales profesiones (hospital, empresa) para desarrollar las competencias {7-0} [2]
 21:8 entonces creo que en ese senti.. (15:15):
 21:9 situarlo en distintas poblacio.. (15:15):
 El enfoque por competencias adquiere sentido y significado cuando se adquieren conocimientos prácticos susceptibles de ser aplicados a un contexto {26-0} [3]
 21:8 entonces creo que en ese senti.. (15:15):
 21:9 situarlo en distintas poblacio.. (15:15):
 22:16 diseño de los materiales educa.. (12:12):
 Evaluación estandarizada vs contextualizada {27-0} [1]
 21:8 entonces creo que en ese senti.. (15:15):
 Las competencias se desarrollan en contextos informales (aprendizaje informal) {2-0} [1]
 22:16 diseño de los materiales educa.. (12:12):
 No hay aprendizaje práctico porque profesores preocupados por terminar los temarios densos de contenidos {4-0} [1]
 18:22 Un enfermo con el cuál lo únic.. (51:51):
 Se busca la enseñanza de un aprendizaje no reproductivo, sino transformador y significativo {13-0} [2]
 18:22 Un enfermo con el cuál lo únic.. (51:51):
 22:16 diseño de los materiales educa.. (12:12):
 Se preparan materiales para la diversidad de situaciones de aprendizaje vivencial {13-0} [2]
 21:9 situarlo en distintas poblacio.. (15:15):
 22:16 diseño de los materiales educa.. (12:12):
 Tener contextos profesionales delimitados favorece el trabajo por competencias de desempeño profesional {6-0} [1]

- El aprendizaje teórico permite que el alumnado sea más consciente de lo que está aprendiendo {3-0} [16]
Dificultad/desconocimiento/desconsideración para incorporar los elementos actitudinales/valores de las competencias. {8-0} [1]
20:67 Yo lo que creo es que si estam.. (123:123):
El concepto de competencia europea plantea una propuesta instrumental sin considerar la formación integral del alumnado {3-0} [1]
20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):
El enfoque por competencia ha provocado un proceso de reflexión en el profesorado sobre sus planteamientos y su intervención en el aula {15-0} [1]
20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):
El enfoque por competencias adquiere sentido y significado cuando se adquieren conocimientos prácticos susceptibles de ser aplicados a un contexto {26-0} [1]
20:67 Yo lo que creo es que si estam.. (123:123):
En el enfoque por competencias es importante abordar el perfil del docente, su capacitación y actualización {17-0} [1]
20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):
En el enfoque por competencias lo importante es que los alumnos apliquen los conocimientos teóricos {7-0} [1]
20:67 Yo lo que creo es que si estam.. (123:123):
En el modelo clásico de objetivos existe un trabajo de los contenidos conceptuales, procedimentales actitudinales, pero no aparecen de modo integrado y aplicados a un contexto de aprendizaje {4-0} [1]
20:67 Yo lo que creo es que si estam.. (123:123):
Evaluar por competencias supone valorar todos los componentes de una competencia (conocimientos, destrezas, actitudes, valores, etc.) {16-0} [1]
20:67 Yo lo que creo es que si estam.. (123:123):
Existe un porcentaje muy pequeño del profesorado preocupado por la capacitación pedagógica para aplicar el enfoque competencial {4-0} [1]
20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):
Importancia del aprendizaje teórico para sentar las bases del conocimiento {5-0} [2]
13:19 a mí si me gusta que mis alumn.. (39:39):
20:67 Yo lo que creo es que si estam.. (123:123):
La capacitación debe estar dirigida a promover la comprensión de enfoque, ser más consciente del desempeño docente y la utilidad de marco pedagógico de referencia para verificar que el alumnado aprende {14-0} [1]
20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):
La formación profesional no debe determinar nuestra formación integral {5-0} [1]
20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):
No hay evaluación integral de 360° {3-0} [1]
20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):
Para explicitar conocimientos más abstractos es necesario partir de una base teórica para diseñar los criterios de evaluación {2-0} [1]
20:67 Yo lo que creo es que si estam.. (123:123):
Rechazo del profesorado a trabajar por competencias {7-0} [1]
20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):
Rechazo del trabajo por competencias por cuestiones políticas {9-0} [1]
20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):
-

- El cambio en la manera de enseñar conlleva un cambio en la manera de evaluar {6-0} [16]
Aceptación del alumnado en las innovaciones que se introducen para clarificar la evaluación {8-0} [1]
19:74 Yo creo que sí, vamos a mover.. (143:143):
Aprendizaje complejo requiere asimilar progresivamente las tareas {11-0} [1]
19:74 Yo creo que sí, vamos a mover.. (143:143):
Concepción de la enseñanza (innovación) {10-0} [2]
16:99 cambiar la cultura de la calif.. (181:181):
18:61 Pero qué es lo que yo veo que .. (129:129):
El problema de la enseñanza es la concepción de la cultura educativa {19-0} [4]
9:72 porque cuando tú cómo cuándo t.. (110:110):
9:94 Yo creo que tiene que ver much.. (110:110):
16:99 cambiar la cultura de la calif.. (181:181):
19:74 Yo creo que sí, vamos a mover.. (143:143):
En el enfoque por competencias la evaluación de proyectos simulados consiste en verificar que han adquirido el

conocimiento suficiente para poder aplicarlos al desarrollo del proyecto {5-0} [1]
 17:32 de otra forma no se puede hacer.. (129:129):
 En el enfoque por competencias todos los elementos del currículo deben estar alineados {8-0} [1]
 17:44 Sí, pero entonces aquí nos top.. (169:169):
 Evaluación vertical, unidireccional {5-0} [1]
 19:74 Yo creo que sí, vamos a mover.. (143:143):
 Genera procesos metacognitivos: Autorregulación y conciencia de comportamiento experto {20-0} [1]
 19:74 Yo creo que sí, vamos a mover.. (143:143):
 importancia de seleccionar el instrumento de evaluación en función del tipo de aprendizaje a evaluar {14-0} [2]
 17:32 de otra forma no se puede hacer.. (129:129):
 17:44 Sí, pero entonces aquí nos top.. (169:169):
 Importancia de una actitud creativa y estratégica del docente para el diseño de actividades, formas de evaluación, etc. {14-0} [1]
 9:94 Yo creo que tiene que ver much.. (110:110):
 Intencionalidad de pasar de un modelo de evaluación tradicional a otro centrado en el aprendizaje del alumnado {28-0} [1]
 19:74 Yo creo que sí, vamos a mover.. (143:143):
 La manera de enseñar (tradicional) no se corresponde con la manera de evaluar (auténtica) {2-0} [1]
 17:32 de otra forma no se puede hacer.. (129:129):
 Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la evaluación {26-0} [3]
 9:94 Yo creo que tiene que ver much.. (110:110):
 16:99 cambiar la cultura de la calif.. (181:181):
 19:74 Yo creo que sí, vamos a mover.. (143:143):
 Si quieres cambiar la evaluación tienes que cambiar la enseñanza {1-0} [1]
 18:61 Pero qué es lo que yo veo que .. (129:129):
 Trabajar por competencias implica delegar en el alumnado {6-0} [1]
 19:74 Yo creo que sí, vamos a mover.. (143:143):
 Trabajar por competencias supone un cambio en la concepción de la enseñanza {29-0} [2]
 16:99 cambiar la cultura de la calif.. (181:181):
 18:61 Pero qué es lo que yo veo que .. (129:129):

El cambio político no favorece la incorporación del enfoque por competencias {6-0} [7]
 ¿Qué motiva los cambios? Política, intereses, tendencias invasoras {9-0} [1]
 8:23 es que hay una imposición del .. (25:25):
 Ausencia de seguimiento/evaluación sobre el impacto de los cursos de capacitación. No verifican si revierte en la mejora de su enseñanza, si es útil {5-0} [1]
 8:70 hay innovaciones formales y de.. (125:125):
 Dificultad para incorporar el enfoque de competencias {27-0} [1]
 8:11 llega el siguiente gobierno y .. (9:9):
 Enfoque por competencias requiere más tiempo para realizar un proceso de seguimiento de su consecución {14-0} [1]
 8:70 hay innovaciones formales y de.. (125:125):
 Los proyectos no tienen un impacto generalizado, son algo puntual sin mucho alcance porque es difícil poner a todos en sintonía por un proyecto común. {8-0} [1]
 8:70 hay innovaciones formales y de.. (125:125):
 No hay medidas de seguimiento de los proyectos educativos/innovación {2-0} [1]
 8:70 hay innovaciones formales y de.. (125:125):
 Rechazo del trabajo por competencias por cuestiones políticas {9-0} [1]
 8:23 es que hay una imposición del .. (25:25):

El concepto de competencia europea plantea una propuesta instrumental sin considerar la formación integral del alumnado {3-0} [15]
 El aprendizaje teórico permite que el alumnado sea más consciente de lo que está aprendiendo {3-0} [1]
 20:20 en México las escuelas Normales.. (49:49):
 El enfoque por competencia ha provocado un proceso de reflexión en el profesorado sobre sus planteamientos y su intervención en el aula {15-0} [1]
 20:20 en México las escuelas Normales.. (49:49):
 El resultado de la evaluación siempre es al final una calificación numérica {6-0} [1]
 22:28 el rol que ellos viven a dista.. (42:42):
 En el enfoque por competencias es importante abordar el perfil del docente, su capacitación y actualización {17-

0} [1]

20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):

Evaluación calificador vs formativa {27-0} [1]

22:28 el rol que ellos viven a dista.. (42:42):

Existe un porcentaje muy pequeño del profesorado preocupado por la capacitación pedagógica para aplicar el enfoque competencial {4-0} [1]

20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):

Existen muchas opiniones y perspectivas sobre el sentido y alcance del enfoque de competencias. Lo que lo ven como una oportunidad de cambio para un enfoque más profesional y los que dicen que no sirven, aludiendo a las experiencias en Europa {3-0} [1]

15:5 entonces desde esa perspectiva.. (6:6):

La capacitación debe estar dirigida a promover la comprensión de enfoque, ser más consciente del desempeño docente y la utilidad de marco pedagógico de referencia para verificar que el alumnado aprende {14-0} [1]

20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):

La formación profesional no debe determinar nuestra formación integral {5-0} [1]

20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):

Los revisores visualizan en la plataforma que los profesores aplican las rúbricas poniendo la calificación sin ninguna retroalimentación cualitativa del proceso {2-0} [1]

22:28 el rol que ellos viven a dista.. (42:42):

No hay evaluación integral de 360° {3-0} [1]

20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):

Profesorado preocupado por la racionalidad técnica de los instrumentos sin considerar su valor pedagógico, ni práctico {5-0} [1]

22:28 el rol que ellos viven a dista.. (42:42):

Rechazo del profesorado a trabajar por competencias {7-0} [1]

20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):

Rechazo del trabajo por competencias por cuestiones políticas {9-0} [1]

20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):

Resistencia: el enfoque por competencias es solo instrumental, supone regresar al conductismo y replicar a los mismos enfoques sin mirar hacia delante {2-0} [1]

22:28 el rol que ellos viven a dista.. (42:42):

El conocimiento es dinámico, cambiante. {3-0} [10]

Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [1]

1:53 ¿y eso es lo que tenemos qué e.. (24:24):

Competencias confrontan la evolución del conocimiento {7-0} [2]

1:48 no solo como personas, sino co.. (20:20):

1:53 ¿y eso es lo que tenemos qué e.. (24:24):

Concepción de la enseñanza (innovación) {10-0} [1]

1:53 ¿y eso es lo que tenemos qué e.. (24:24):

Consensuan las rúbricas con alumnos {12-0} [1]

1:79 si entre profesor-profesor, pr.. (44:44):

Consensuan las rúbricas entre docentes {7-0} [1]

1:79 si entre profesor-profesor, pr.. (44:44):

Desventajas del uso de rúbrica {13-0} [1]

1:79 si entre profesor-profesor, pr.. (44:44):

Dificultad para ubicar etapa de desarrollo {5-0} [1]

1:79 si entre profesor-profesor, pr.. (44:44):

Evaluar es un proceso social {3-0} [1]

1:79 si entre profesor-profesor, pr.. (44:44):

Fomentar la competencia aprender a aprender {5-0} [1]

1:53 ¿y eso es lo que tenemos qué e.. (24:24):

Una rúbrica no recoge todas las implicaciones de la evaluación(lo que sabemos, cómo lo expresamos, cómo nos coordinamos) {3-0} [1]

1:79 si entre profesor-profesor, pr.. (44:44):

El desarrollo de enfoques educativos más vivenciales viene determinado por la actitud del docente, su compromiso e implicación educativa, su concepción de la enseñanza, su vocación {8-0} [42]

Conocer el paradigma evaluativo no cambia por si sola las prácticas docentes {4-0} [1]

20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):

Debe existir un cambio de mentalidad para promoverse una evaluación basada en la aplicación práctica de los

conocimientos {11-0} [1]
 19:85 entonces como que te da la par.. (165:165):
 Dificultad para cambiar la concepción del binomio examen-trabajo. Sigue siendo el único indicador de aprendizaje para el profesorado {10-0} [1]
 19:85 entonces como que te da la par.. (165:165):
 Dificultad para instaurar el enfoque por competencias sin atender a la opinión de la comunidad educativa {4-0} [1]
 22:48 Volverlo participe del proceso.. (76:76):
 Docente acompaña, guía el aprendizaje del alumnado {10-0} [1]
 22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):
 El enfoque por competencia ha provocado un proceso de reflexión en el profesorado sobre sus planteamientos y su intervención en el aula {15-0} [2]
 19:85 entonces como que te da la par.. (165:165):
 20:81 eso depende mucho de la experi.. (151:151):
 El enfoque por competencias aún debe ser adaptado para aplicarse a la situación de aula {6-0} [1]
 22:34 es cómo bajas ese modelo a las.. (58:58):
 El enfoque por competencias requiere comunicación entre alumno-alumno, profesor-alumno y profesor-profesor {5-0} [1]
 20:81 eso depende mucho de la experi.. (151:151):
 El problema de la enseñanza es la concepción de la cultura educativa {19-0} [1]
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 El profesorado cree que su intuición es suficiente para dar cuenta del esfuerzo del alumnado. Consideran que una buena enseñanza trae implícitamente una buena evaluación {5-0} [1]
 20:81 eso depende mucho de la experi.. (151:151):
 El profesorado debe estar capacitado para abarcar un conocimiento general amplio que permita dar respuestas a los alumnos {3-0} [1]
 22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):
 El profesorado debe implicar al alumnado en su propio proceso de aprendizaje para que pueda encontrarle sentido a su aprendizaje {5-0} [1]
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 El profesorado debe tener la capacidad de acercar los conocimientos académico a la realidad de los alumnos (contextualizar) {7-0} [2]
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):
 El profesorado reflexiona sobre lo que deben hacer para asegurarse de que el alumnado aprende {10-0} [1]
 20:81 eso depende mucho de la experi.. (151:151):
 El trabajo colaborativo de los docentes son acciones aisladas de los docentes más innovadores {3-0} [1]
 19:85 entonces como que te da la par.. (165:165):
 En el enfoque por competencias el docente se vuelve un mediador {2-0} [1]
 22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):
 En el enfoque por competencias es importante abordar el perfil del docente, su capacitación y actualización {17-0} [1]
 22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):
 En el enfoque por competencias, los instrumentos de evaluación tradicional se combinan con los innovadores para el desarrollo de una evaluación formativa {10-0} [2]
 20:61 eso de verdad que resulta algo.. (111:111):
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 Es importante formar a los docentes en el desarrollo de estrategias de retroalimentación (habilidades de comunicación) {4-0} [1]
 20:81 eso depende mucho de la experi.. (151:151):
 Existe un porcentaje muy pequeño del profesorado preocupado por la capacitación pedagógica para aplicar el enfoque competencial {4-0} [1]
 19:85 entonces como que te da la par.. (165:165):
 Importancia de una actitud creativa y estratégica del docente para el diseño de actividades, formas de evaluación, etc. {14-0} [2]
 22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):
 22:34 es cómo bajas ese modelo a las.. (58:58):
 Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [2]
 20:61 eso de verdad que resulta algo.. (111:111):
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 Innovar implica predisposición y voluntad por cambiar {23-0} [1]
 22:48 Volverlo participe del proceso.. (76:76):
 La capacitación debe estar dirigida a promover la comprensión de enfoque, ser más consciente del desempeño docente y la utilidad de marco pedagógico de referencia para verificar que el alumnado aprende {14-0} [1]

22:48 Volverlo partícipe del proceso.. (76:76):
 La capacitación docente del enfoque consiste en enseñarle el modelo, los sustentos teóricos, las estrategias de trabajo y la forma de hacer una programación por competencias {6-0} [1]
 22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):
 La evaluación depende del rigor de cada profesor {3-0} [1]
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 La evaluación no cambia por si sola las prácticas docentes {4-0} [1]
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 La rúbrica debe complementarse con otros instrumentos de evaluación {8-0} [2]
 20:61 eso de verdad que resulta algo.. (111:111):
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 La rúbrica marca una pauta de trabajo que se establece al inicio del curso y se mantiene hasta el final. No se pueden modificar las reglas del juego {9-0} [2]
 20:60 el estudiante lo lleva muy bie.. (111:111):
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 Las competencias aparecen el currículo formal pero no en la práctica de las aulas {12-0} [1]
 22:34 es cómo bajas ese modelo a las.. (58:58):
 Los profesores mayores son los que presentan mayor resistencia para incorporar el modelo de competencias {1-0} [1]
 21:36 Sí, absolutamente y yo creo qu.. (49:49):
 No sabe si está evaluando por competencias {7-0} [1]
 22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):
 Profesorado convencido de sus prácticas tradicionales {9-0} [1]
 21:36 Sí, absolutamente y yo creo qu.. (49:49):
 Resistencia: Falta de capacitación y actualización docente {18-0} [1]
 21:36 Sí, absolutamente y yo creo qu.. (49:49):
 Resistencia: Desconocimiento sobre cómo incorporar el trabajo por competencias {25-0} [1]
 22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):
 Rúbrica facilita al docente la comunicación con el alumnado {6-0} [1]
 20:81 eso depende mucho de la experi.. (151:151):
 Rúbrica permite al docente reflexionar sobre su intervención en el aula {17-0} [1]
 19:85 entonces como que te da la par.. (165:165):
 Si el profesorado no comprende los nuevos enfoques pedagógicos seguirá actuando de manera tradicional y empírica {6-0} [2]
 21:36 Sí, absolutamente y yo creo qu.. (49:49):
 22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):
 Sin propósito de cambio real {12-0} [1]
 21:36 Sí, absolutamente y yo creo qu.. (49:49):
 Trabajar por competencias supone un cambio en la concepción de la enseñanza {29-0} [1]
 19:85 entonces como que te da la par.. (165:165):
 Uso de rúbrica viene por cambio en la concepción de la evaluación {10-0} [2]
 19:85 entonces como que te da la par.. (165:165):
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 Ventajas del uso de rúbrica: permite al docente no tener el trabajo de evaluación acumulado al final de curso {2-0} [2]
 20:60 el estudiante lo lleva muy bie.. (111:111):
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):

El desarrollo del enfoque de competencias depende de la tradición de las carreras (Medicina, Derecho, etc.) {1-0} [5]

Docente acompaña, guía el aprendizaje del alumnado {10-0} [1]
 15:35 Tenemos de todo, en verdad, sí.. (48:48):
 En el enfoque por competencias el docente se vuelve un mediador {2-0} [1]
 15:35 Tenemos de todo, en verdad, sí.. (48:48):
 En el enfoque por competencias el profesorado cambia su lenguaje en el aula {1-0} [1]
 15:35 Tenemos de todo, en verdad, sí.. (48:48):
 Importancia de la diversidad de actividades {8-0} [1]
 15:35 Tenemos de todo, en verdad, sí.. (48:48):
 Resistencia: Desinterés, desmotivación del profesorado para trabajar competencias {12-0} [1]
 15:35 Tenemos de todo, en verdad, sí.. (48:48):

El desarrollo del enfoque de competencias depende de los campos disciplinarios con orientación más profesional

(medicina, ingeniería) {10-0} [13]
 Definición del proyecto {17-0} [2]
 19:3 en realidad fue reorientarlo a.. (9:9):
 19:4 Nosotros convertimos, esta es .. (9:9):
 En la rama de humanidades (más teóricas/reflexivas) hay que trabajar más para que el alumnado vea una transferencia del aprendizaje a un contexto real de desarrollo profesional {2-0} [1]
 16:40 En la parte profesional, si yo.. (57:57):
 Instrumento de evaluación. Análisis de estudios de caso {6-0} [1]
 19:30 El estudio de caso, lo más imp.. (47:47):
 La concepción de la enseñanza varía en base a las ramas de conocimiento, disciplinas, etc. {9-0} [1]
 8:58 en ingeniería tienen un depart.. (97:97):
 La enseñanza aún se centra solo en aspectos cognitivos o incluso en lo puramente disciplinar, sin existir un formación integral y mucho menos competencial {11-0} [1]
 18:72 Los ingenieros también quizá l.. (157:157):
 La solución para vincular los aprendizajes a situaciones reales de aprendizaje es la enseñanza basada en problemas, en proyectos, en estudios de caso {13-0} [1]
 19:30 El estudio de caso, lo más imp.. (47:47):
 Las características de la rama de la titulación condiciona la innovación y el trabajo por competencias {8-0} [2]
 5:65 los de diseño, arquitectura, b.. (192:192):
 8:58 en ingeniería tienen un depart.. (97:97):
 Las CC. no se trabajan de forma integral en todas las asignaturas, sino en aquellas donde la temática es más cercana a la competencia {6-0} [1]
 15:30 Hay licenciaturas que lo toman.. (40:40):
 Objetivos del proyecto {20-0} [2]
 19:3 en realidad fue reorientarlo a.. (9:9):
 19:4 Nosotros convertimos, esta es .. (9:9):
 Origen proyecto {15-0} [2]
 19:3 en realidad fue reorientarlo a.. (9:9):
 19:4 Nosotros convertimos, esta es .. (9:9):
 Rama de conocimiento: Ingeniería carece de la visión de competencia transversal {3-0} [2]
 5:65 los de diseño, arquitectura, b.. (192:192):
 18:72 Los ingenieros también quizá l.. (157:157):
 Se evalúa el componente actitudinal de la competencia {6-0} [1]
 15:30 Hay licenciaturas que lo toman.. (40:40):
 Tener contextos profesionales delimitados favorece el trabajo por competencias de desempeño profesional {6-0} [2]
 16:40 En la parte profesional, si yo.. (57:57):
 19:30 El estudio de caso, lo más imp.. (47:47):

El desempleo de los recién egresados no se debe a la falta de preparación por parte de la universidad sino al poco trabajo y precario {1-0} [1]

Condiciones socioeconómicas {10-0} [1]
 8:63 está claro que la obtención de .. (103:103):

El diálogo que se establece en la retroalimentación ayuda a que el alumno aprenda a organizar la información para transmitirla al docente {2-0} [7]

El alumnado y profesorado piensa que el examen es más fácil porque requiere menos compromiso y trabajo {3-0} [1]

15:82 entonces ellos piensan que un .. (128:128):

Evaluaciones necesitan un enfoque multiagente {8-0} [1]

15:82 entonces ellos piensan que un .. (128:128):

La evaluación multiagente permite detectar mejor carencias y fortalezas del alumnado porque todos evalúan todo {4-0} [1]

15:82 entonces ellos piensan que un .. (128:128):

La retroalimentación final debe ser un intercambio de opiniones entre la evaluación del docente y el alumno {4-0} [1]

11:51 a mí me sirve la retroalimenta.. (97:97):

La retroalimentación permite al docente detectar errores en la percepción del desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje {3-0} [1]

11:51 a mí me sirve la retroalimenta.. (97:97):

Las evaluaciones auténticas son costosas (alta organización, tiempo, recursos materiales y humanos, etc.) {15-0}

[1]
15:82 entonces ellos piensan que un .. (128:128):
Retroalimentación con rúbrica da oportunidad de mejora {15-0} [1]
11:51 a mí me sirve la retroalimenta.. (97:97):

El diseño de las rúbricas debe ser más global o analítico dependiendo de la naturaleza del conocimiento (más estructurado, más creativo...) {1-0} [0]

El diseño del modelo de competencias se realiza conociendo las necesidades del mercado laboral a través de la opinión de los empleadores y egresados {1-0} [0]

El diseño del Modelo Humanista se realizó con un equipo multidisciplinar {1-0} [3]
Características de las facultades. Tienen centros multidisciplinarios y transdisciplinarios {2-0} [1]
15:6 eso fue el punto fundamental d.. (6:6):
Importancia de trabajar colaborativamente en un equipo multidisciplinar {5-0} [1]
15:6 eso fue el punto fundamental d.. (6:6):
Necesidad de trabajar de forma transdisciplinar {4-0} [1]
15:6 eso fue el punto fundamental d.. (6:6):

El docente incluye en su evaluación la autoevaluación de los alumnos {7-0} [23]
Coevaluación como ayuda para el docente en el momento de la evaluación {3-0} [1]
20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
Cuando el profesorado tiene que determinar los criterios de evaluación, es más consciente del proceso de evaluación y los instrumentos que tiene que utilizar {3-0} [1]
20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
Diseño. Los más difícil en el diseño de rúbricas es precisar y desglosar los criterios de evaluación {9-0} [1]
20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
El enfoque por competencia ha provocado un proceso de reflexión en el profesorado sobre sus planteamientos y su intervención en el aula {15-0} [1]
19:89 Entre los compañeros no lo hic.. (171:171):
El profesorado es consciente que debe ser más explícito en sus evaluaciones {15-0} [1]
20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
El profesorado reflexiona sobre lo que deben hacer para asegurarse de que el alumnado aprende {10-0} [1]
19:89 Entre los compañeros no lo hic.. (171:171):
El trabajo colaborativo permite el enriquecimiento mutuo entre profesores porque intercambian, confrontan y debaten distintas posturas o visiones de su materia {3-0} [1]
19:89 Entre los compañeros no lo hic.. (171:171):
El uso de distintas modalidades de evaluación (autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación) permite al alumnado ser más consciente y objetivo de los aprendizajes alcanzados, {5-0} [2]
15:94 creo que sí se está dando y lu.. (156:156):
19:91 Osea que lo que les habéis dic.. (176:177):
El uso de rúbrica genera necesidad de debate, consenso. {4-0} [1]
19:89 Entre los compañeros no lo hic.. (171:171):
Genera procesos metacognitivos: Autorregulación y conciencia de comportamiento experto {20-0} [1]
20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
Importancia de la coevaluación. Empieza a iniciarse {6-0} [3]
15:94 creo que sí se está dando y lu.. (156:156):
19:89 Entre los compañeros no lo hic.. (171:171):
20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
Importancia de las modalidades de evaluación: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación {30-0} [3]
15:94 creo que sí se está dando y lu.. (156:156):
19:89 Entre los compañeros no lo hic.. (171:171):
20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
Incorporación del enfoque de competencias sin una planificación {10-0} [1]
19:89 Entre los compañeros no lo hic.. (171:171):
La autoevaluación completaba al resto de evaluaciones, contando con las aportaciones de los alumnos {3-0} [2]
15:95 l estudiante no haga esta auto.. (160:160):
16:77 ellos se van a autoevaluar, (133:133):
La autoevaluación del alumnado permiten dar sentido y significado a los aprendido {2-0} [2]

15:95 l estudiante no haga esta auto.. (160:160):
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 La autoevaluación implica una reflexión de su propio proceso de aprendizaje {2-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 La coevaluación permite un enriquecimiento mutuo entre el alumando {7-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Las rúbricas son instrumentos de diagnóstico que permite precisar los retrocesos y avances de los alumnos {5-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Rúbrica puede ser un instrumento para aunar propuestas o expectativas conjuntas sobre los objetivos de aprendizaje {3-0} [1]
 19:91 Osea que lo que les habéis dic.. (176:177):
 Rúbrica: favorece autogestión y autorregulación del aprendizaje {19-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Rúbricas sirve al alumnado para autoevaluarse {17-0} [2]
 16:77 ellos se van a autoevaluar, (133:133):
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):

El enfoque por competencias requiere que el docente esté continuamente haciendo adaptaciones y ajustes sobre su práctica docente {14-0} [54]

Adaptación del docente a las necesidades contextuales (alumnado, estilos de aprendizaje, etc.) {7-0} [2]
 20:84 muchas de las rúbricas que uti.. (157:157):
 22:36 masivamente individualizada, p.. (58:58):
 Ausencia de una metodología y cronograma de incorporación de las competencias {7-0} [1]
 20:26 Pues todo eso se propuso, hay .. (55:55):
 Debe existir un cambio de mentalidad para promoverse una evaluación basada en la aplicación práctica de los conocimientos {11-0} [1]
 14:3 es una orientación tradicional.. (7:7):
 Dificultad para incorporar el enfoque de competencias {27-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 Dificultad para vincular la evaluación a situaciones de aprendizaje más auténticas {17-0} [1]
 14:3 es una orientación tradicional.. (7:7):
 Discurso real vs discurso oficial {17-0} [1]
 21:20 pero en realidad así como noso.. (27:27):
 El enfoque por competencia ha provocado un proceso de reflexión en el profesorado sobre sus planteamientos y su intervención en el aula {15-0} [2]
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):
 21:20 pero en realidad así como noso.. (27:27):
 El enfoque por competencia requiere aprender en contextos situacionales reales profesiones (hospital, empresa) para desarrollar las competencias {12-0} [1]
 14:3 es una orientación tradicional.. (7:7):
 El enfoque por competencias adquiere sentido y significado cuando se adquieren conocimientos prácticos suceptibles de ser aplicados a un contexto {26-0} [1]
 14:3 es una orientación tradicional.. (7:7):
 El enfoque por competencias es más exigente con el alumnado porque implica más trabajo {4-0} [1]
 19:99 Fíjate que no, hasta ahorita n.. (195:195):
 El enfoque por competencias promueve la enseñanza de un aprendizaje más claro y explícito para el alumno {15-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 El enfoque por competencias requiere planificación de la intervención docente en el aula {12-0} [2]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 21:20 pero en realidad así como noso.. (27:27):
 El profesorado reflexiona sobre lo que deben hacer para asegurarse de que el alumnado aprende {10-0} [2]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):
 El profesorado trabaja de forma aislada, no existe una visión conjunta de objetivos y menos en la evaluación {11-0} [1]
 22:44 la universidad ha abordado el .. (74:74):
 El uso de rúbrica en la Educación Superior es muy reducida {5-0} [1]

14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 En el enfoque por competencias el profesorado demanda capacitación en metodología, diseño de actividades y materiales, tutorías, etc. {12-0} [2]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 En el enfoque por competencias el concepto de materia se elimina, aunque a veces es difícil porque el modelo tradicional aún impera en el sistema {3-0} [1]
 19:7 pero sí fue muchísimo y ya en .. (11:11):
 En el enfoque por competencias lo importante es que los alumnos apliquen los conocimientos teóricos {7-0} [1]
 14:3 es una orientación tradicional.. (7:7):
 En el enfoque por competencias se requiere ser más precisión y evidencias de lo que se está enseñando y evaluando. No se puede recurrir al ensayo-error de la enseñanza tradicional {13-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 En el enfoque por competencias todos los elementos del currículo deben estar alineados {8-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 Enfoque por competencias genera ansiedad {3-0} [1]
 19:99 Fíjate que no, hasta ahorita n.. (195:195):
 Enfoque por competencias requiere más tiempo para realizar un proceso de seguimiento de su consecución {14-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 Evaluación estandarizada vs contextualizada {27-0} [1]
 14:3 es una orientación tradicional.. (7:7):
 Evaluación individualizada {5-0} [1]
 22:36 masivamente individualizada, p.. (58:58):
 Faltan espacios y tiempos para crear situaciones de aprendizaje vivenciales {6-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 Importancia de capacitación pedagógica o en Educación para un cambio de concepción en la enseñanza {9-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 Importancia del aprendizaje teórico para sentar las bases del conocimiento {5-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 Incorporación del enfoque de competencias sin una planificación {10-0} [2]
 20:26 Pues todo eso se propuso, hay .. (55:55):
 21:20 pero en realidad así como noso.. (27:27):
 Incorporación del modelo de competencias de forma autónoma por las universidades de México. NO hay un lineamiento oficial {7-0} [1]
 20:26 Pues todo eso se propuso, hay .. (55:55):
 La capacitación debe estar dirigida a promover la comprensión de enfoque, ser más consciente del desempeño docente y la utilidad de marco pedagógico de referencia para verificar que el alumnado aprende {14-0} [2]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 21:20 pero en realidad así como noso.. (27:27):
 La educación superior está muy retrasada respecto a los otros niveles educativos en la incorporación de las competencias {6-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 La enseñanza no solo se limita al cumplimiento de entrar en el aula, es necesario verificar que el alumnado ha aprendido {3-0} [1]
 21:20 pero en realidad así como noso.. (27:27):
 La evolución en la evaluación van acompañado del progreso en los procesos de enseñanza-aprendizaje {3-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 Las evaluaciones auténticas son costosas (alta organización, tiempo, recursos materiales y humanos, etc.) {15-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 Las rúbricas se validan aplicándolas en situaciones distintas y haciéndoles ajustes {8-0} [1]
 20:84 muchas de las rúbricas que uti.. (157:157):
 Las rúbricas son costosas de diseñar a corto plazo, pero a largo plazo, cuando se aprenden son útiles {8-0} [2]
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):
 19:103 Mira, yo creo que la principal.. (187:187):
 Los cursos recibidos aisladamente, no dan respuesta a necesidades de capacitación alineadas con las preocupaciones y desafíos de la enseñanza {13-0} [1]
 21:20 pero en realidad así como noso.. (27:27):
 Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la evaluación {26-0} [2]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):

No hay capacitación en evaluación para incorporar el enfoque por competencias {4-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 Para explicitar conocimientos más abstractos es necesario partir de una base teórica para diseñar los criterios de evaluación {2-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 Recibir un curso de capacitación y aplicarlo en el aula no asegura la asimilación del modelo de competencias {4-0} [1]
 21:20 pero en realidad así como noso.. (27:27):
 Resistencia: Desconocimiento sobre cómo incorporar el trabajo por competencias {25-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 Rúbrica ayuda a guiar su labor docente {5-0} [1]
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):
 Rúbrica mejora los procesos de enseñanza del profesorado, los hace más estratégicos. {6-0} [1]
 16:91 Sí, porque hay grupos que sólo.. (165:165):
 Rúbrica permite al docente reflexionar sobre su intervención en el aula {17-0} [1]
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):
 Rúbrica: orienta, acompaña al alumnado en su proceso {21-0} [1]
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):
 Rúbricas de internet deben pasar por un proceso de ajuste y adaptación a las características del contexto del aula {9-0} [1]
 20:84 muchas de las rúbricas que uti.. (157:157):
 Rúbricas deben ser un elemento dinámico, susceptible de revisión, modificación, transformación y mejora para ajustarse a lo que se pretende evaluar {16-0} [4]
 19:7 pero sí fue muchísimo y ya en .. (11:11):
 19:99 Fíjate que no, hasta ahorita n.. (195:195):
 19:102 Totalmente, la carga de una ma.. (205:205):
 20:84 muchas de las rúbricas que uti.. (157:157):
 Rúbricas permite al docente ser más consciente del proceso de evaluación {5-0} [1]
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):
 Rúbricas se deben negociar y ajustar (con el alumno) a las características del tipo de aprendizaje {10-0} [2]
 19:99 Fíjate que no, hasta ahorita n.. (195:195):
 19:102 Totalmente, la carga de una ma.. (205:205):
 Rúbricas son consideradas guías que orientan la evaluación y permite establecer una concordancia entre los criterios de evaluación y los resultados alcanzados {9-0} [1]
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):
 Rúbricas son un instrumento vivo porque se van adaptado a los distintos momentos de aprendizaje {11-0} [2]
 19:7 pero sí fue muchísimo y ya en .. (11:11):
 19:102 Totalmente, la carga de una ma.. (205:205):
 Se sigue privilegiando la exposición magistral {4-0} [1]
 14:3 es una orientación tradicional.. (7:7):
 Trabajar por competencias supone un cambio en la concepción de la enseñanza {29-0} [2]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):

El enfoque por competencia ha provocado un proceso de reflexión en el profesorado sobre sus planteamientos y su intervención en el aula {15-0} [58]

Aceptación del alumnado en las innovaciones que se introducen para clarificar la evaluación {8-0} [2]
 19:66 Yo creo que sí, yo lo sentí, y.. (125:125):
 19:67 entonces tratamos de presentár.. (125:125):
 Competencia autonomía e iniciativa personal {4-0} [1]
 21:52 el sentido de autonomía y auto.. (77:77):
 Competencias vs objetivos {7-0} [1]
 19:11 es un planteamiento completame.. (17:17):
 Debe existir un cambio de mentalidad para promoverse una evaluación basada en la aplicación práctica de los conocimientos {11-0} [1]
 19:85 entonces como que te da la par.. (165:165):
 Dificultad para cambiar la concepción del binomio examen-trabajo. Sigue siendo el único indicador de aprendizaje para el profesorado {10-0} [1]
 19:85 entonces como que te da la par.. (165:165):
 Dificultad para incorporar el enfoque de competencias {27-0} [1]
 19:11 es un planteamiento completame.. (17:17):
 Discurso real vs discurso oficial {17-0} [1]
 21:20 pero en realidad así como noso.. (27:27):

El aprendizaje teórico permite que el alumnado sea más consciente de lo que está aprendiendo {3-0} [1]
 20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):

El concepto de competencia europea plantea una propuesta instrumental sin considerar la formación integral del alumnado {3-0} [1]
 20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):

El desarrollo de enfoques educativos más vivenciales viene determinado por la actitud del docente, su compromiso e implicación educativa, su concepción de la enseñanza, su vocación {8-0} [2]
 19:85 entonces como que te da la par.. (165:165):
 20:81 eso depende mucho de la experi.. (151:151):

El docente incluye en su evaluación la autoevaluación de los alumnos {7-0} [1]
 19:89 Entre los compañeros no lo hic.. (171:171):

El enfoque por competencias requiere que el docente esté continuamente haciendo adaptaciones y ajustes sobre su práctica docente {14-0} [2]
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):
 21:20 pero en realidad así como noso.. (27:27):

El enfoque por competencias promueve la enseñanza de un aprendizaje más claro y explícito para el alumno {15-0} [2]
 19:66 Yo creo que sí, yo lo sentí, y.. (125:125):
 19:67 entonces tratamos de presentár.. (125:125):

El enfoque por competencias requiere comunicación entre alumno-alumno, profesor-alumno y profesor-profesor {5-0} [2]
 19:67 entonces tratamos de presentár.. (125:125):
 20:81 eso depende mucho de la experi.. (151:151):

El enfoque por competencias requiere planificación de la intervención docente en el aula {12-0} [6]
 19:67 entonces tratamos de presentár.. (125:125):
 19:73 Sí es cómodo en el sentido del.. (141:141):
 20:74 que puede evaluar cosas como e.. (135:135):
 21:20 pero en realidad así como noso.. (27:27):
 21:52 el sentido de autonomía y auto.. (77:77):
 22:19 los enfoques estos por compete.. (17:18):

El problema de la enseñanza es la concepción de la cultura educativa {19-0} [1]
 15:76 no había este movimiento cogni.. (112:112):

El profesorado cree que su intuición es suficiente para dar cuenta del esfuerzo del alumnado. Consideran que una buena enseñanza trae implícitamente una buena evaluación {5-0} [1]
 20:81 eso depende mucho de la experi.. (151:151):

El profesorado es consciente que debe ser más explícito en sus evaluaciones {15-0} [2]
 19:66 Yo creo que sí, yo lo sentí, y.. (125:125):
 19:67 entonces tratamos de presentár.. (125:125):

El profesorado reflexiona sobre lo que deben hacer para asegurarse de que el alumnado aprende {10-0} [5]
 15:76 no había este movimiento cogni.. (112:112):
 19:73 Sí es cómodo en el sentido del.. (141:141):
 19:89 Entre los compañeros no lo hic.. (171:171):
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):
 20:81 eso depende mucho de la experi.. (151:151):

El trabajo colaborativo de los docentes son acciones aisladas de los docentes más innovadores {3-0} [1]
 19:85 entonces como que te da la par.. (165:165):

El trabajo colaborativo permite el enriquecimiento mutuo entre profesores porque intercambian, confrontan y debaten distintas posturas o visiones de su materia {3-0} [1]
 19:89 Entre los compañeros no lo hic.. (171:171):

El uso de rúbrica genera necesidad de debate, consenso. {4-0} [1]
 19:89 Entre los compañeros no lo hic.. (171:171):

En el enfoque por competencias es importante abordar el perfil del docente, su capacitación y actualización {17-0} [1]
 20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):

En el enfoque por competencias se requiere ser más precisión y evidencias de lo que se está enseñando y evaluando. No se puede recurrir al ensayo-error de la enseñanza tradicional {13-0} [1]
 19:73 Sí es cómodo en el sentido del.. (141:141):

En el enfoque por competencias todos los elementos del currículo deben estar alineados {8-0} [1]
 20:74 que puede evaluar cosas como e.. (135:135):

En la evaluación por competencias, se explica al inicio del curso las competencias a alcanzar en cada módulo {8-0} [2]
 19:66 Yo creo que sí, yo lo sentí, y.. (125:125):
 19:67 entonces tratamos de presentár.. (125:125):

Es importante formar a los docentes en el desarrollo de estrategias de retroalimentación (habilidades de

comunicación) {4-0} [1]
 20:81 eso depende mucho de la experi.. (151:151):
 Existe un porcentaje muy pequeño del profesorado preocupado por la capacitación pedagógica para aplicar el enfoque competencial {4-0} [2]
 19:85 entonces como que te da la par.. (165:165):
 20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):
 Hacer explícita la evaluación de competencia permite ser más consciente al alumnado y al profesorado de las competencias a desarrollar {12-0} [2]
 19:66 Yo creo que sí, yo lo sentí, y.. (125:125):
 19:67 entonces tratamos de presentár.. (125:125):
 Importancia de la coevaluación. Empieza a iniciarse {6-0} [1]
 19:89 Entre los compañeros no lo hic.. (171:171):
 Importancia de las modalidades de evaluación: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación {30-0} [1]
 19:89 Entre los compañeros no lo hic.. (171:171):
 Incorporación del enfoque de competencias sin una planificación {10-0} [2]
 19:89 Entre los compañeros no lo hic.. (171:171):
 21:20 pero en realidad así como noso.. (27:27):
 innovar significa no replicar modelos tradicionalistas que después podrían reproducir los alumnos {3-0} [2]
 19:66 Yo creo que sí, yo lo sentí, y.. (125:125):
 19:67 entonces tratamos de presentár.. (125:125):
 Instrumento de autoevaluación y seguimiento: diario, portafolio {9-0} [1]
 21:51 Yo creo que sí le damos releva.. (75:75):
 La capacitación debe estar dirigida a promover la comprensión de enfoque, ser más consciente del desempeño docente y la utilidad de marco pedagógico de referencia para verificar que el alumnado aprende {14-0} [2]
 20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):
 21:20 pero en realidad así como noso.. (27:27):
 La enseñanza no solo se limita al cumplimiento de entrar en el aula, es necesario verificar que el alumnado ha aprendido {3-0} [2]
 21:20 pero en realidad así como noso.. (27:27):
 21:51 Yo creo que sí le damos releva.. (75:75):
 La formación profesional no debe determinar nuestra formación integral {5-0} [1]
 20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):
 Las CC. Genéricas y Específicas se encuentran en el mismo nivel de importancia en su desarrollo {7-0} [1]
 21:51 Yo creo que sí le damos releva.. (75:75):
 Las competencias aparecen el currículo formal pero no en la práctica de las aulas {12-0} [1]
 21:51 Yo creo que sí le damos releva.. (75:75):
 Las rúbricas son costosas de diseñar a corto plazo, pero a largo plazo, cuando se aprenden son útiles {8-0} [2]
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):
 19:103 Mira, yo creo que la principal.. (187:187):
 Los cursos recibidos aisladamente, no dan respuesta a necesidades de capacitación alineadas con las preocupaciones y desafíos de la enseñanza {13-0} [1]
 21:20 pero en realidad así como noso.. (27:27):
 Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la evaluación {26-0} [2]
 15:76 no había este movimiento cogni.. (112:112):
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):
 No existe una dedicación explícita a las CC. Genéricas, siempre se considera de forma implícita {32-0} [1]
 21:51 Yo creo que sí le damos releva.. (75:75):
 No hay evaluación integral de 360° {3-0} [1]
 20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):
 No sabe si está evaluando por competencias {7-0} [1]
 21:51 Yo creo que sí le damos releva.. (75:75):
 Rechazo del profesorado a trabajar por competencias {7-0} [1]
 20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):
 Rechazo del trabajo por competencias por cuestiones políticas {9-0} [1]
 20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):
 Recibir un curso de capacitación y aplicarlo en el aula no asegura la asimilación del modelo de competencias {4-0} [1]
 21:20 pero en realidad así como noso.. (27:27):
 Resulta cómodo no plantearse un modelo pedagógico más democrático donde el alumnado pueda cuestionar los procedimientos del profesorado {1-0} [1]
 19:73 Sí es cómodo en el sentido del.. (141:141):
 Resulta necesario establecer una concepción de competencia única para ir en la misma dirección, sin contradicciones {6-0} [1]

20:74 que puede evaluar cosas como e.. (135:135):
 Rúbrica ayuda a guiar su labor docente {5-0} [1]
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):
 Rúbrica facilita al docente la comunicación con el alumnado {6-0} [1]
 20:81 eso depende mucho de la experi.. (151:151):
 Rúbrica permite al docente reflexionar sobre su intervención en el aula {17-0} [2]
 19:85 entonces como que te da la par.. (165:165):
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):
 Rúbrica: orienta, acompaña al alumnado en su proceso {21-0} [1]
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):
 Rúbricas permite al docente ser más consciente del proceso de evaluación {5-0} [1]
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):
 Rúbricas son consideradas guías que orientan la evaluación y permite establecer una concordancia entre los criterios de evaluación y los resultados alcanzados {9-0} [1]
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):
 Trabajar por competencias supone un cambio en la concepción de la enseñanza {29-0} [3]
 19:11 es un planteamiento completame.. (17:17):
 19:85 entonces como que te da la par.. (165:165):
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):
 Uso de rúbrica viene por cambio en la concepción de la evaluación {10-0} [1]
 19:85 entonces como que te da la par.. (165:165):

El enfoque por competencia informa del nivel de desempeño que alcanzó un estudiante {6-0} [25]
 Consesuan las rúbricas con alumnos {12-0} [1]
 15:54 No, el estudiante debe saber q.. (70:70):
 Debe ampliarse la funcionalidad de los instrumentos tradiciones de evalución más alla de su poder calificador: examen, lista de cotejos... {10-0} [1]
 20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):
 Dificultad para incorporar el enfoque de competencias {27-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 El enfoque por competencias requiere conocer los niveles de desempeño que se espera en el alumnado {13-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 El profesorado debe implicar al alumnado en su propio proceso de aprendizaje para que pueda encontrarle sentido a su aprendizaje {5-0} [1]
 20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):
 En el enfoque por competencias la retroalimentación son evaluaciones formativas que informan de los aprendizajes adquiridos y las actividades realizadas {4-0} [1]
 20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):
 En el enfoque por competencia el alumnado se siente más consciente de la adquisición de su aprendizaje {5-0} [1]
 13:20 en qué son competentes y en qu.. (39:39):
 En el enfoque por competencias se debe explicitar qué competencias se espera que el alumnado alcance (expectativas) {8-0} [3]
 15:54 No, el estudiante debe saber q.. (70:70):
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):
 En el enfoque por competencias se establecen niveles de desempeño: básico, intermedio y avanzado {5-0} [2]
 10:15 se les dice que nivel de compe.. (9:9):
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 En el enfoque por competencias se requiere ser más precisión y evidencias de lo que se está enseñando y evaluando. No se puede recurrir al ensayo-error de la enseñanza tradicional {13-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 En el enfoque por competencias, el alumnado se siente motivado por conocer qué nivel de desempeño alcanza y qué le falta por desarrollar o mejorar {8-0} [2]
 13:20 en qué son competentes y en qu.. (39:39):
 20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):
 En la evaluación por competencias se indica qué nivel de competencia alcanzó el alumnado al final del proceso {4-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 Evaluar por competencias supone conocer en qué medida están comprendiendo el proceso global de adquisición de la competenncia {8-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):

Existe una preocupación por el contenido y las formas en la que se aplica retroalimentación {4-0} [1]
 20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):
 importancia de seleccionar el instrumento de evaluación en función del tipo de aprendizaje a evaluar {14-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 La evaluación de competencias supone informar sobre el nivel adquirido en la competencia y no dar una nota {2-0} [1]
 10:100 cuando entregamos la evaluación.. (167:167):
 La retroalimentación permite al docente detectar errores en la percepción del desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje {3-0} [1]
 20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):
 Las rúbricas detectan problemas en la asimilación del aprendizaje {3-0} [1]
 20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):
 Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la evaluación {26-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 Niveles de desempeño: básico, intermedio y avanzado {1-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 Profesorado preocupado por la racionalidad técnica de los instrumentos sin considerar su valor pedagógico, ni práctico {5-0} [1]
 20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):
 Rúbrica permite al docente detectar necesidades y deficiencias de aprendizaje que puede verse reflejadas en los niveles de desempeño. {3-0} [1]
 20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):
 Se empieza a establecer más explícitamente el trabajo de las habilidades, e incluso de las actitudes que no se contemplaba en los planes de estudio {10-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 Se preparan materiales para la diversidad de situaciones de aprendizaje vivencial {13-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):

El enfoque por competencia requiere aprender en contextos situacionales reales profesiones (hospital, empresa) para desarrollar las competencias {12-0} [34]

Actividades fuera del aula, con un carácter más vivencial {13-0} [2]
 11:96 El aprendizaje es en hospital.. (193:193):
 18:22 Un enfermo con el cuál lo únic.. (51:51):
 Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [4]
 11:96 El aprendizaje es en hospital.. (193:193):
 14:10 sin embargo, estamos tratado e.. (19:19):
 18:22 Un enfermo con el cuál lo únic.. (51:51):
 19:34 también en el hecho que tenemo.. (53:53):
 Concepción de la evaluación auténtica {7-0} [1]
 18:22 Un enfermo con el cuál lo únic.. (51:51):
 Debe existir un cambio de mentalidad para promoverse una evaluación basada en la aplicación práctica de los conocimientos {11-0} [1]
 14:3 es una orientación tradicional.. (7:7):
 Dificultad para vincular la evaluación a situaciones de aprendizaje más auténticas {17-0} [3]
 14:3 es una orientación tradicional.. (7:7):
 20:19 Pero no solamente práctico y s.. (47:47):
 20:48 Cuando ellos tratan de decirle.. (87:87):
 Diseñar rúbricas implica generar o construir situaciones de aprendizaje compleja {14-0} [1]
 20:48 Cuando ellos tratan de decirle.. (87:87):
 Diseño de actividades para aplicar los conocimientos a situaciones reales {20-0} [4]
 14:10 sin embargo, estamos tratado e.. (19:19):
 19:34 también en el hecho que tenemo.. (53:53):
 20:48 Cuando ellos tratan de decirle.. (87:87):
 21:9 situarlo en distintas poblacio.. (15:15):
 El aprendizaje auténtico requiere aprender en contextos reales, ni simulados ni cercanos a la realidad {5-0} [3]
 18:22 Un enfermo con el cuál lo únic.. (51:51):
 21:8 entonces creo que en ese senti.. (15:15):
 21:9 situarlo en distintas poblacio.. (15:15):
 El enfoque por competencias requiere que el docente esté continuamente haciendo adaptaciones y ajustes sobre su práctica docente {14-0} [1]

14:3 es una orientación tradicional.. (7:7):
 El enfoque por competencias requiere evaluar en contextos situacionales reales profesiones (hospital, empresa) para desarrollar las competencias {7-0} [3]
 20:48 Cuando ellos tratan de decirle.. (87:87):
 21:8 entonces creo que en ese senti.. (15:15):
 21:9 situarlo en distintas poblacio.. (15:15):
 El enfoque por competencias adquiere sentido y significado cuando se adquieren conocimientos prácticos susceptibles de ser aplicados a un contexto {26-0} [8]
 11:96 El aprendizaje es en hospitale.. (193:193):
 14:3 es una orientación tradicional.. (7:7):
 14:10 sin embargo, estamos tratado e.. (19:19):
 15:50 ya no era de una sola materia .. (62:62):
 16:20 unciones que moviliza el abord.. (31:31):
 18:77 Tiene una parte valiosa que es.. (165:165):
 21:8 entonces creo que en ese senti.. (15:15):
 21:9 situarlo en distintas poblacio.. (15:15):
 El enfoque por competencias adquiere significado cuando se conecta con el mundo laboral {7-0} [1]
 11:96 El aprendizaje es en hospitale.. (193:193):
 El enfoque por competencias el alumnado debe encontrar una conexión entre lo que aprende dentro del aula y la realidad del mundo para encontrar sentido a lo que aprende y se genere conocimiento {9-0} [2]
 18:77 Tiene una parte valiosa que es.. (165:165):
 19:34 también en el hecho que tenemos.. (53:53):
 El profesorado debe tener la capacidad de acercar los conocimientos académico a la realidad de los alumnos (contextualizar) {7-0} [1]
 14:10 sin embargo, estamos tratado e.. (19:19):
 El profesorado más motivado trabaja y evalúa CC. Genéricas {10-0} [1]
 14:10 sin embargo, estamos tratado e.. (19:19):
 El profesorado no diseña actividades en el aula que logren aprendizajes situados o vivenciales {5-0} [1]
 20:48 Cuando ellos tratan de decirle.. (87:87):
 El trabajo por competencias puede ser viable si se trabaja por separado y después se integra todo el conocimiento en un proyecto común donde converjan todas las disciplinas {4-0} [2]
 15:49 ya no era de una sola materia .. (62:62):
 15:50 ya no era de una sola materia .. (62:62):
 En el enfoque de competencias, las actividades integradoras contienen conocimientos conceptuales y procedimentales para ser aplicados a los campos laborales {5-0} [1]
 15:50 ya no era de una sola materia .. (62:62):
 En el enfoque por competencias lo importante es que los alumnos apliquen los conocimientos teóricos {7-0} [2]
 14:3 es una orientación tradicional.. (7:7):
 20:19 Pero no solamente práctico y s.. (47:47):
 Evaluación estandarizada vs contextualizada {27-0} [2]
 14:3 es una orientación tradicional.. (7:7):
 21:8 entonces creo que en ese senti.. (15:15):
 Importancia de la diversidad de actividades {8-0} [1]
 19:34 también en el hecho que tenemos.. (53:53):
 La solución para vincular los aprendizajes a situaciones reales de aprendizaje es la enseñanza basada en problemas, en proyectos, en estudios de caso {13-0} [1]
 20:19 Pero no solamente práctico y s.. (47:47):
 Las CC. Genéricas y Específicas deben trabajarse de forma integrada {18-0} [2]
 14:10 sin embargo, estamos tratado e.. (19:19):
 18:77 Tiene una parte valiosa que es.. (165:165):
 Las CC. Genéricas deben trabajarse CONTEXTUALIZADAS con las específicas {17-0} [1]
 14:10 sin embargo, estamos tratado e.. (19:19):
 Las prácticas profesionales al final de la titulación acercan al estudiante al mundo laboral dando sentido a lo que ha aprendido durante la titulación {4-0} [1]
 15:50 ya no era de una sola materia .. (62:62):
 Las rúbricas sitúan al alumnado antes problemas reales de la vida donde tiene que dar respuesta a necesidades de la población {4-0} [1]
 20:48 Cuando ellos tratan de decirle.. (87:87):
 No hay aprendizaje práctico porque profesores preocupados por terminar los temarios densos de contenidos {4-0} [1]
 18:22 Un enfermo con el cuál lo único.. (51:51):
 Rúbrica permite una evaluación individualizada que se adapta a los ritmos, estilos de aprendizaje, contexto, etc. {5-0} [1]
 20:48 Cuando ellos tratan de decirle.. (87:87):

Rúbricas se sitúan en la enseñanza situada y auténtica {5-0} [1]
 20:48 Cuando ellos tratan de decirle.. (87:87):
 Se busca la enseñanza de un aprendizaje no reproductivo, sino transformador y significativo {13-0} [2]
 16:20 uniones que moviliza el abord.. (31:31):
 18:22 Un enfermo con el cuál lo únic.. (51:51):
 Se preparan materiales para la diversidad de situaciones de aprendizaje vivencial {13-0} [1]
 21:9 situarlo en distintas poblacio.. (15:15):
 Se sigue privilegiando la exposición magistral {4-0} [1]
 14:3 es una orientación tradicional.. (7:7):
 Tener contextos profesionales delimitados favorece el trabajo por competencias de desempeño profesional {6-0} [1]
 21:9 situarlo en distintas poblacio.. (15:15):
 Transfieren lo aprendido a otras esferas de su vida (personal, laboral...) {4-0} [1]
 16:20 uniones que moviliza el abord.. (31:31):

El enfoque por competencia requiere evaluar en contextos situacionales reales profesiones (hospital, empresa) para desarrollar las competencias {7-0} [16]
 Debe existir un cambio de mentalidad para promoverse una evaluación basada en la aplicación práctica de los conocimientos {11-0} [1]
 17:27 y ver de qué manera van a eval.. (107:107):
 Dificultad para vincular la evaluación a situaciones de aprendizaje más auténticas {17-0} [1]
 20:48 Cuando ellos tratan de decirle.. (87:87):
 Diseñar rúbricas implica generar o construir situaciones de aprendizaje compleja {14-0} [1]
 20:48 Cuando ellos tratan de decirle.. (87:87):
 Diseño de actividades para aplicar los conocimientos a situaciones reales {20-0} [2]
 20:48 Cuando ellos tratan de decirle.. (87:87):
 21:9 situarlo en distintas poblacio.. (15:15):
 El aprendizaje auténtico requiere aprender en contextos reales, ni simulados ni cercanos a la realidad {5-0} [2]
 21:8 entonces creo que en ese senti.. (15:15):
 21:9 situarlo en distintas poblacio.. (15:15):
 El enfoque por competencia requiere aprender en contextos situacionales reales profesiones (hospital, empresa) para desarrollar las competencias {12-0} [3]
 20:48 Cuando ellos tratan de decirle.. (87:87):
 21:8 entonces creo que en ese senti.. (15:15):
 21:9 situarlo en distintas poblacio.. (15:15):
 El enfoque por competencias adquiere sentido y significado cuando se adquieren conocimientos prácticos susceptibles de ser aplicados a un contexto {26-0} [3]
 19:26 Sí, yo siento que se volvió má.. (41:41):
 21:8 entonces creo que en ese senti.. (15:15):
 21:9 situarlo en distintas poblacio.. (15:15):
 El enfoque por competencias adquiere significado cuando se conecta con el mundo laboral {7-0} [1]
 19:26 Sí, yo siento que se volvió má.. (41:41):
 El profesorado no diseña actividades en el aula que logren aprendizajes situados o vivenciales {5-0} [1]
 20:48 Cuando ellos tratan de decirle.. (87:87):
 En el enfoque de competencias, las actividades integradoras contienen conocimientos conceptuales y procedimentales para ser aplicados a los campos laborales {5-0} [1]
 19:32 Así es, ellos diseñan una acti.. (51:51):
 Evaluación estandarizada vs contextualizada {27-0} [1]
 21:8 entonces creo que en ese senti.. (15:15):
 Las rúbricas sitúan al alumnado antes problemas reales de la vida donde tiene que dar respuesta a necesidades de la población {4-0} [1]
 20:48 Cuando ellos tratan de decirle.. (87:87):
 Rúbrica permite una evaluación individualizada que se adapta a los ritmos, estilos de aprendizaje, contexto, etc. {5-0} [1]
 20:48 Cuando ellos tratan de decirle.. (87:87):
 Rúbricas se sitúan en la enseñanza situada y auténtica {5-0} [1]
 20:48 Cuando ellos tratan de decirle.. (87:87):
 Se preparan materiales para la diversidad de situaciones de aprendizaje vivencial {13-0} [1]
 21:9 situarlo en distintas poblacio.. (15:15):
 Tener contextos profesionales delimitados favorece el trabajo por competencias de desempeño profesional {6-0} [1]
 21:9 situarlo en distintas poblacio.. (15:15):

El enfoque por competencia supone más carga de trabajo para el profesorado {4-0} [7]
 El enfoque por competencias es más exigente con el alumnado porque implica más trabajo {4-0} [1]
 19:9 Era mucha carga de trabajo par.. (13:13):
 El enfoque por competencias requiere planificación de la intervención docente en el aula {12-0} [1]
 19:105 Lo que sucede es que como somo.. (209:209):
 El resultado de la evaluación siempre es al final una calificación numérica {6-0} [1]
 19:37 Tengo que reportar una nota de.. (57:57):
 Enfoque por competencias requiere más tiempo para realizar un proceso de seguimiento de su consecución {14-0} [1]
 19:105 Lo que sucede es que como somo.. (209:209):
 La retroalimentación cualitativa tiene que explicar la calificación numérica, explicitando los puntos fuertes y débiles de su evaluación {3-0} [1]
 19:37 Tengo que reportar una nota de.. (57:57):
 Las evaluaciones auténticas son costosas (alta organización, tiempo, recursos materiales y humanos, etc.) {15-0} [1]
 19:105 Lo que sucede es que como somo.. (209:209):
 Rubrica: consume tiempo {11-0} [1]
 19:105 Lo que sucede es que como somo.. (209:209):

El enfoque por competencia va más allá de conocimiento técnico {2-0} [4]
 El enfoque por competencias promueve la enseñanza de un aprendizaje más claro y explícito para el alumno {15-0} [1]
 10:21 no enseñamos solamente en las .. (13:13):
 Evaluar de forma integral promueve una evaluación más pareja {2-0} [1]
 10:21 no enseñamos solamente en las .. (13:13):
 La formación profesional no debe determinar nuestra formación integral {5-0} [1]
 22:24 y además institucionalmente qu.. (30:30):
 Resistencia: No gusta la visión mercantilizadora de las competencias {6-0} [1]
 22:24 y además institucionalmente qu.. (30:30):

El enfoque por competencias adquiere sentido y significado cuando se adquieren conocimientos prácticos susceptibles de ser aplicados a un contexto {26-0} [58]
 Actividades fuera del aula, con un carácter más vivencial {13-0} [2]
 11:96 El aprendizaje es en hospital.. (193:193):
 15:51 ste sí fue este semestre y com.. (62:62):
 Aprendizaje por temas, no asegura la integración del conocimiento {8-0} [1]
 15:10 y veíamos la necesidad de ya n.. (10:10):
 Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [10]
 11:96 El aprendizaje es en hospital.. (193:193):
 14:10 sin embargo, estamos tratado e.. (19:19):
 15:10 y veíamos la necesidad de ya n.. (10:10):
 16:41 Todo va a depender de la funci.. (61:61):
 16:44 No y hay una explicación, es p.. (69:69):
 16:45 Que yo entro al aula y estoy a.. (71:71):
 19:94 Es que eso te iba a decir, par.. (184:185):
 21:7 más a la práctica y no tanto a.. (15:15):
 21:27 Entonces me parece que ahí es .. (37:37):
 22:16 diseño de los materiales educa.. (12:12):
 Debe existir un cambio de mentalidad para promoverse una evaluación basada en la aplicación práctica de los conocimientos {11-0} [4]
 14:3 es una orientación tradicional.. (7:7):
 19:27 Es más, totalmente más experie.. (43:43):
 21:7 más a la práctica y no tanto a.. (15:15):
 21:27 Entonces me parece que ahí es .. (37:37):
 Dificultad para vincular la evaluación a situaciones de aprendizaje más auténticas {17-0} [1]
 14:3 es una orientación tradicional.. (7:7):
 Dificultad/desconocimiento/desconsideración para incorporar los elementos actitudinales/valores de las competencias. {8-0} [1]
 20:67 Yo lo que creo es que si estam.. (123:123):
 Diseño de actividades para aplicar los conocimientos a situaciones reales {20-0} [6]
 14:10 sin embargo, estamos tratado e.. (19:19):

16:44 No y hay una explicación, es p.. (69:69):
 16:45 Que yo entro al aula y estoy a.. (71:71):
 19:94 Es que eso te iba a decir, par.. (184:185):
 21:9 situarlo en distintas poblacio.. (15:15):
 22:16 diseño de los materiales educa.. (12:12):
 Diversidad de instrumentos te da una visión más panorámica de los logros del alumnado {10-0} [1]
 18:82 Y entonces le dices, pero sí v.. (175:175):
 Docencia teórica sin aplicabilidad de los contenidos, hace el aprendizaje disfuncional {7-0} [1]
 19:27 Es más, totalmente más experie.. (43:43):
 El aprendizaje auténtico requiere aprender en contextos reales, ni simulados ni cercanos a la realidad {5-0} [3]
 21:8 entonces creo que en ese senti.. (15:15):
 21:9 situarlo en distintas poblacio.. (15:15):
 22:16 diseño de los materiales educa.. (12:12):
 El aprendizaje teórico permite que el alumnado sea más consciente de lo que está aprendiendo {3-0} [1]
 20:67 Yo lo que creo es que si estam.. (123:123):
 El enfoque por competencias requiere que el docente esté continuamente haciendo adaptaciones y ajustes sobre su práctica docente {14-0} [1]
 14:3 es una orientación tradicional.. (7:7):
 El enfoque por competencia requiere aprender en contextos situacionales reales profesiones (hospital, empresa) para desarrollar las competencias {12-0} [8]
 11:96 El aprendizaje es en hospitale.. (193:193):
 14:3 es una orientación tradicional.. (7:7):
 14:10 sin embargo, estamos tratado e.. (19:19):
 15:50 ya no era de una sola materia .. (62:62):
 16:20 unciones que moviliza el abord.. (31:31):
 18:77 Tiene una parte valiosa que es.. (165:165):
 21:8 entonces creo que en ese senti.. (15:15):
 21:9 situarlo en distintas poblacio.. (15:15):
 El enfoque por competencia requiere evaluar en contextos situacionales reales profesiones (hospital, empresa) para desarrollar las competencias {7-0} [3]
 19:26 Sí, yo siento que se volvió má.. (41:41):
 21:8 entonces creo que en ese senti.. (15:15):
 21:9 situarlo en distintas poblacio.. (15:15):
 El enfoque por competencias adquiere significado cuando se conecta con el mundo laboral {7-0} [4]
 11:96 El aprendizaje es en hospitale.. (193:193):
 16:27 Lo concreto, sí por ejemplo un.. (37:37):
 19:26 Sí, yo siento que se volvió má.. (41:41):
 19:101 Sí, se volvió mucho más signif.. (203:203):
 El enfoque por competencias el alumnado debe encontrar una conexión entre lo que aprende dentro del aula y la realidad del mundo para encontrar sentido a lo que aprende y se genere conocimiento {9-0} [6]
 15:10 y veíamos la necesidad de ya n.. (10:10):
 15:51 ste sí fue este semestre y com.. (62:62):
 16:45 Que yo entro al aula y estoy a.. (71:71):
 18:27 Pero ya aquí esto sí era en un.. (59:59):
 18:77 Tiene una parte valiosa que es.. (165:165):
 19:27 Es más, totalmente más experie.. (43:43):
 El enfoque por competencias es inclusivo por su carácter integrador. Facilita el aprendizaje al alumnado con bajo rendimiento {1-0} [1]
 10:142 Los niveles para que no todos .. (263:263):
 El enfoque por competencias ha eliminado la concepción de que el examen es el único instrumentos válido para evaluar {5-0} [1]
 19:28 y te hice un examen de eso, si.. (45:45):
 El enfoque por competencias implica que el profesorado debe innovar para hacer que el alumnado encuentre sentido a lo que aprende {6-0} [1]
 16:45 Que yo entro al aula y estoy a.. (71:71):
 El enfoque por competencias promueve mayores niveles de rendimiento (más aprobados) {5-0} [1]
 10:142 Los niveles para que no todos .. (263:263):
 El enfoque por competencias promueve un aprendizaje integral, acorde con las nuevas exigencias y dinámicas del SXXI {5-0} [1]
 21:27 Entonces me parece que ahí es .. (37:37):
 El profesorado debe implicar al alumnado en su propio proceso de aprendizaje para que pueda encontrarle sentido a su aprendizaje {5-0} [2]
 15:51 ste sí fue este semestre y com.. (62:62):
 16:41 Todo va a depender de la funci.. (61:61):
 El profesorado debe tener la capacidad de acercar los conocimientos académico a la realidad de los alumnos

(contextualizar) {7-0} [4]
 14:10 sin embargo, estamos tratado e.. (19:19):
 15:10 y veíamos la necesidad de ya n.. (10:10):
 16:44 No y hay una explicación, es p.. (69:69):
 16:45 Que yo entro al aula y estoy a.. (71:71):
 El profesorado más motivado trabaja y evalúa CC. Genéricas {10-0} [1]
 14:10 sin embargo, estamos tratado e.. (19:19):
 El profesorado no diseña actividades en el aula que logren aprendizajes situados o vivenciales {5-0} [1]
 16:45 Que yo entro al aula y estoy a.. (71:71):
 El trabajo por competencias puede ser viable si te trabaja por separado y después se integra todo el conocimiento en un proyecto común donde converjan todas las disciplinas {4-0} [2]
 15:49 ya no era de una sola materia .. (62:62):
 15:50 ya no era de una sola materia .. (62:62):
 En el enfoque de competencias, las actividades integradoras contienen conocimientos conceptuales y procedimentales para ser aplicados a los campos laborales {5-0} [2]
 15:50 ya no era de una sola materia .. (62:62):
 19:28 y te hice un examen de eso, si.. (45:45):
 En el enfoque por competencias lo importante es que los alumnos apliquen los conocimientos teóricos {7-0} [3]
 14:3 es una orientación tradicional.. (7:7):
 20:67 Yo lo que creo es que si estam.. (123:123):
 21:27 Entonces me parece que ahí es .. (37:37):
 En el enfoque por competencias se promueve que trabajen de forma más práctica en el aula y más teórica fuera del aula {4-0} [2]
 19:28 y te hice un examen de eso, si.. (45:45):
 21:7 más a la práctica y no tanto a.. (15:15):
 En el enfoque por competencias se trabajan las competencias disciplinares y las transversales {3-0} [1]
 16:27 Lo concreto, sí por ejemplo un.. (37:37):
 En las asignaturas prácticas es donde se puede observar los avances en el desarrollo de competencias {2-0} [1]
 18:82 Y entonces le dices, pero sí v.. (175:175):
 En el modelo clásico de objetivos existe un trabajo de los contenidos conceptuales, procedimentales actitudinales, pero no aparecen de modo integrado y aplicados a un contexto de aprendizaje {4-0} [1]
 20:67 Yo lo que creo es que si estam.. (123:123):
 En las asignaturas prácticas es donde se puede observar los avances en el desarrollo de competencias {2-0} [1]
 21:27 Entonces me parece que ahí es .. (37:37):
 Evaluación estandarizada vs contextualizada {27-0} [2]
 14:3 es una orientación tradicional.. (7:7):
 21:8 entonces creo que en ese senti.. (15:15):
 Evaluar por competencias supone valorar todos los componentes de una competencia (conocimientos, destrezas, actitudes, valores, etc.) {16-0} [1]
 20:67 Yo lo que creo es que si estam.. (123:123):
 Importancia de una actitud creativa y estratégica del docente para el diseño de actividades, formas de evaluación, etc. {14-0} [1]
 16:45 Que yo entro al aula y estoy a.. (71:71):
 Importancia del aprendizaje teórico para sentar las bases del conocimiento {5-0} [1]
 20:67 Yo lo que creo es que si estam.. (123:123):
 Instrumento de evaluación: comic {1-0} [1]
 15:51 ste sí fue este semestre y com.. (62:62):
 Instrumento de evaluación: Grabaciones/autograbaciones {9-0} [1]
 15:51 ste sí fue este semestre y com.. (62:62):
 Instrumento de evaluación: Lecturas de comprensión junto con cuestionario {3-0} [1]
 16:41 Todo va a depender de la funci.. (61:61):
 Instrumento de evaluación: resolución de problemas {7-0} [1]
 18:82 Y entonces le dices, pero sí v.. (175:175):
 Intencionalidad de pasar de un modelo de evaluación tradicional a otro centrado en el aprendizaje del alumnado {28-0} [1]
 21:27 Entonces me parece que ahí es .. (37:37):
 La docencia debe mantener un equilibrio entre la clase magistral y la aplicación de los conocimientos adquiridos a contextos reales profesionales {2-0} [1]
 19:27 Es más, totalmente más experie.. (43:43):
 Las CC. Genéricas y Específicas deben trabajarse de forma integrada {18-0} [2]
 14:10 sin embargo, estamos tratado e.. (19:19):
 18:77 Tiene una parte valiosa que es.. (165:165):
 Las CC. Genéricas deben trabajarse CONTEXTUALIZADAS con las específicas {17-0} [1]

14:10 sin embargo, estamos tratado e.. (19:19):
 Las competencias se desarrollan en contextos informales (aprendizaje informal) {2-0} [1]
 22:16 diseño de los materiales educa.. (12:12):
 Las competencias transversales permiten el desarrollo de las competencias disciplinares {6-0} [1]
 16:27 Lo concreto, sí por ejemplo un.. (37:37):
 Las prácticas profesionales al final de la titulación acercan al estudiante al mundo laboral dando sentido a lo que ha aprendido durante la titulación {4-0} [2]
 15:50 ya no era de una sola materia .. (62:62):
 18:82 Y entonces le dices, pero sí v.. (175:175):
 No hay aprendizaje práctico porque profesores preocupados por terminar los temarios densos de contenidos {4-0} [2]
 16:41 Todo va a depender de la funci.. (61:61):
 19:28 y te hice un examen de eso, si.. (45:45):
 Para explicitar conocimientos más abstractos es necesario partir de una base teórica para diseñar los criterios de evaluación {2-0} [1]
 20:67 Yo lo que creo es que si estam.. (123:123):
 Rúbrica ayuda a explicitar lo implícito {8-0} [1]
 10:142 Los niveles para que no todos .. (263:263):
 Rúbrica facilita el trabajo al alumno {3-0} [1]
 10:142 Los niveles para que no todos .. (263:263):
 Se busca la enseñanza de un aprendizaje no reproductivo, sino transformador y significativo {13-0} [4]
 16:20 unciones que moviliza el abord.. (31:31):
 16:45 Que yo entro al aula y estoy a.. (71:71):
 19:101 Sí, se volvió mucho más signif.. (203:203):
 22:16 diseño de los materiales educa.. (12:12):
 Se preparan materiales para la diversidad de situaciones de aprendizaje vivencial {13-0} [3]
 15:10 y veíamos la necesidad de ya n.. (10:10):
 21:9 situarlo en distintas poblacio.. (15:15):
 22:16 diseño de los materiales educa.. (12:12):
 Se sigue privilegiando la exposición magistral {4-0} [1]
 14:3 es una orientación tradicional.. (7:7):
 Tener contextos profesionales delimitados favorece el trabajo por competencias de desempeño profesional {6-0} [1]
 21:9 situarlo en distintas poblacio.. (15:15):
 Trabajar por competencias favorece la autoestima y la confianza {3-0} [1]
 10:142 Los niveles para que no todos .. (263:263):
 Transfieren lo aprendido a otras esferas de su vida (personal, laboral...) {4-0} [1]
 16:20 unciones que moviliza el abord.. (31:31):

El enfoque por competencias adquiere significado cuando se conecta con el mundo laboral {7-0} [14]
 Actividades fuera del aula, con un carácter más vivencial {13-0} [1]
 11:96 El aprendizaje es en hospitale.. (193:193):
 Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [1]
 11:96 El aprendizaje es en hospitale.. (193:193):
 Capacitación. Para el profesorado que no ha salido al campo profesiona (solo son docentes universitarios) la evaluación por competencia supone un mayor reto {2-0} [1]
 11:88 el ensayo que ni siquiera tene.. (177:177):
 Diseño de ctividades para aplicar los conocimientos a situaciones reales {20-0} [1]
 15:13 Entonces en un semestre llevas.. (16:16):
 El enfoque por competencia requiere aprender en contextos situacionales reales profesiones (hospital, empresa) para desarrollar las competencias {12-0} [1]
 11:96 El aprendizaje es en hospitale.. (193:193):
 El enfoque por competencia requiere evaluar en contextos situacionales reales profesiones (hospital, empresa) para desarrollar las competencias {7-0} [1]
 19:26 Sí, yo siento que se volvió má.. (41:41):
 El enfoque por competencias adquiere sentido y significado cuando se adquieren conocimientos prácticos suceptibles de ser aplicados a un contexto {26-0} [4]
 11:96 El aprendizaje es en hospitale.. (193:193):
 16:27 Lo concreto, sí por ejemplo un.. (37:37):
 19:26 Sí, yo siento que se volvió má.. (41:41):
 19:101 Sí, se volvió mucho más signif.. (203:203):
 En el enfoque de competencias, las actividades integradoras contienen conocimientos conceptuales y procedimentales para ser aplicados a los campos laborales {5-0} [1]

15:13 Entonces en un semestre llevas.. (16:16):
 En el enfoque por competencias se trabaja de forma colaborativa para el diseño de actividades integradoras {4-0} [1]
 15:13 Entonces en un semestre llevas.. (16:16):
 En el enfoque por competencias se trabajan las competencias disciplinares y las transversales {3-0} [1]
 16:27 Lo concreto, sí por ejemplo un.. (37:37):
 Evaluar por competencias supone valorar todos los componentes de una competencia (conocimientos, destrezas, actitudes, valores, etc.) {16-0} [1]
 15:13 Entonces en un semestre llevas.. (16:16):
 Las competencias transversales permiten el desarrollo de las competencias disciplinares {6-0} [1]
 16:27 Lo concreto, sí por ejemplo un.. (37:37):
 Se busca la enseñanza de un aprendizaje no reproductivo, sino transformador y significativo {13-0} [1]
 19:101 Sí, se volvió mucho más signif.. (203:203):
 Transfieren lo aprendido a otras esferas de su vida (personal, laboral...) {4-0} [1]
 10:10 se entregó a la empresa las ev.. (9:9):

El enfoque por competencias aún debe ser adaptado para aplicarse a la situación de aula {6-0} [13]
 Discurso real vs discurso oficial {17-0} [1]
 17:12 si alguien te dice que tiene u.. (35:35):
 El desarrollo de enfoques educativos más vivenciales viene determinado por la actitud del docente, su compromiso e implicación educativa, su concepción de la enseñanza, su vocación {8-0} [1]
 22:34 es cómo bajas ese modelo a las.. (58:58):
 El enfoque por competencias está planteado por escrito pero en la práctica no se desarrolla ni se evalúa. {3-0} [1]
 17:12 si alguien te dice que tiene u.. (35:35):
 El enfoque por competencias requiere conocer los niveles de desempeño que se espera en el alumnado {13-0} [1]
 19:19 ¿qué herramienta vamos a utili.. (29:29):
 El enfoque por competencias requiere planificación de la intervención docente en el aula {12-0} [1]
 19:19 ¿qué herramienta vamos a utili.. (29:29):
 El enfoque por competencias se implementa cuando existe un apoyo y reconocimiento institucional {8-0} [2]
 19:19 ¿qué herramienta vamos a utili.. (29:29):
 19:20 : Hay un documento institucion.. (29:29):
 En el enfoque por competencias se promueve que trabajen de forma más práctica en el aula y más teórica fuera del aula {4-0} [1]
 14:23 lo hacen un trabajo aterrizado.. (47:47):
 importancia de seleccionar el instrumento de evaluación en función del tipo de aprendizaje a evaluar {14-0} [1]
 19:19 ¿qué herramienta vamos a utili.. (29:29):
 Importancia de una actitud creativa y estratégica del docente para el diseño de actividades, formas de evaluación, etc. {14-0} [1]
 22:34 es cómo bajas ese modelo a las.. (58:58):
 Las competencias aparecen el currículo formal pero no en la práctica de las aulas {12-0} [4]
 14:23 lo hacen un trabajo aterrizado.. (47:47):
 17:12 si alguien te dice que tiene u.. (35:35):
 21:11 Ahí, es donde creo que hay una.. (17:17):
 22:34 es cómo bajas ese modelo a las.. (58:58):
 Modelo teórico del proyecto de competencias {3-0} [1]
 17:12 si alguien te dice que tiene u.. (35:35):
 No hay cultura de actualización y capacitación didáctica, si no es obligada por la institución {21-0} [2]
 19:19 ¿qué herramienta vamos a utili.. (29:29):
 19:20 : Hay un documento institucion.. (29:29):
 Trabajar por competencias supone un cambio en la concepción de la enseñanza {29-0} [1]
 20:24 yo veo que sigue teniendo un e.. (51:51):

El enfoque por competencias debe trabajarse de forma colaborativa por parte de los docentes {8-0} [19]
 Competencia pensamiento crítico {9-0} [1]
 20:72 pensamiento crítico, y puedes .. (133:133):
 El profesorado trabaja de forma aislada, no existe una visión conjunta de objetivos y menos en la evaluación {11-0} [2]
 14:32 Yo creo que cada quien trabaja.. (89:89):
 17:14 yo recientemente platicaba con.. (39:39):

El trabajo colaborativo de los docentes ayuda y favorece a que el alumnado desarrolle las competencias {5-0} [2]
 10:39 entonces decía el profesor de .. (51:51):
 17:14 yo recientemente platicaba con.. (39:39):
 El trabajo colaborativo de los docentes son acciones aisladas de los docentes más innovadores {3-0} [1]
 14:32 Yo creo que cada quien trabaja.. (89:89):
 El trabajo colaborativo permite que el profesorado se coordine para no repetir contenidos y no existan discrepancia en lo que enseñan y evalúan {6-0} [1]
 10:39 entonces decía el profesor de .. (51:51):
 En el enfoque de competencias. El profesor tiene asesores que lo apoyan y lo acompañan cuando tiene dificultades en la enseñanza o evaluación {7-0} [1]
 12:79 De forma explícita, de hecho s.. (113:113):
 En el enfoque por competencias se debe tener en cuenta el desarrollo de equipos interdisciplinarios (abogados, sociólogos, antropólogos, etc.) {4-0} [1]
 17:34 ahora para evaluar la competen.. (133:135):
 En el enfoque por competencias se trabaja de forma colaborativa para el diseño de actividades integradoras {4-0} [1]
 17:34 ahora para evaluar la competen.. (133:135):
 En el enfoque por competencias debe trabajarse de forma colaborativa para hacer un seguimiento de los aprendizajes del alumnado {4-0} [3]
 10:69 dos días de esos era trabajo i.. (89:89):
 17:14 yo recientemente platicaba con.. (39:39):
 21:26 A una mentoría o a un trabajo .. (35:35):
 Evaluaciones necesitan un enfoque multiagente {8-0} [1]
 20:72 pensamiento crítico, y puedes .. (133:133):
 Experiencias y esfuerzos aislados para desarrollar y evaluar CC. Genéricas. {12-0} [1]
 17:14 yo recientemente platicaba con.. (39:39):
 Importancia de trabajar colaborativamente en un equipo multidisciplinar {5-0} [2]
 17:14 yo recientemente platicaba con.. (39:39):
 17:34 ahora para evaluar la competen.. (133:135):
 La capacitación del profesorado en competencias se debería ser mediante mentorización a través de docentes-expertos que guían a otros docentes {2-0} [1]
 21:26 A una mentoría o a un trabajo .. (35:35):
 La evaluación multiagente permite detectar mejor carencias y fortalezas del alumnado porque todos evalúan todo {4-0} [1]
 20:72 pensamiento crítico, y puedes .. (133:133):
 Las rúbricas se trabajan de forma colaborativa {5-0} [1]
 20:72 pensamiento crítico, y puedes .. (133:133):
 Necesidad de trabajar de forma transdisciplinar {4-0} [1]
 17:14 yo recientemente platicaba con.. (39:39):
 Necesidad de un trabajo colegiado para implementar y evaluar el modelo de competencias {16-0} [4]
 10:39 entonces decía el profesor de .. (51:51):
 14:32 Yo creo que cada quien trabaja.. (89:89):
 17:14 yo recientemente platicaba con.. (39:39):
 17:34 ahora para evaluar la competen.. (133:135):
 Trabajar competencias implica organizar grupos de trabajo colaborativo {9-0} [1]
 10:39 entonces decía el profesor de .. (51:51):
 Trabajar por competencias implica delegar en otros profesores, colaborar con ellos y consensuar criterios {7-0} [3]
 14:32 Yo creo que cada quien trabaja.. (89:89):
 17:34 ahora para evaluar la competen.. (133:135):
 20:72 pensamiento crítico, y puedes .. (133:133):

El enfoque por competencias el alumnado debe encontrar una conexión entre lo que aprende dentro del aula y la realidad del mundo para encontrar sentido a lo que aprende y se genere conocimiento {9-0} [22]

Actividades fuera del aula, con un carácter más vivencial {13-0} [1]
 15:51 ste sí fue este semestre y com.. (62:62):
 Aprendizaje por temas, no asegura la integración del conocimiento {8-0} [1]
 15:10 y veíamos la necesidad de ya n.. (10:10):
 Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [3]
 15:10 y veíamos la necesidad de ya n.. (10:10):
 16:45 Que yo entro al aula y estoy a.. (71:71):
 19:34 también en el hecho que tenemos.. (53:53):

Debe existir un cambio de mentalidad para promoverse una evaluación basada en la aplicación práctica de los conocimientos {11-0} [1]
 19:27 Es más, totalmente más experie.. (43:43):

Diseño de actividades para aplicar los conocimientos a situaciones reales {20-0} [2]
 16:45 Que yo entro al aula y estoy a.. (71:71):
 19:34 también en el hecho que tenemos.. (53:53):

Docencia teórica sin aplicabilidad de los contenidos, hace el aprendizaje disfuncional {7-0} [1]
 19:27 Es más, totalmente más experie.. (43:43):

El enfoque por competencias requiere aprender en contextos situacionales reales profesiones (hospital, empresa) para desarrollar las competencias {12-0} [2]
 18:77 Tiene una parte valiosa que es.. (165:165):
 19:34 también en el hecho que tenemos.. (53:53):

El enfoque por competencias adquiere sentido y significado cuando se adquieren conocimientos prácticos susceptibles de ser aplicados a un contexto {26-0} [6]
 15:10 y veíamos la necesidad de ya n.. (10:10):
 15:51 ste sí fue este semestre y com.. (62:62):
 16:45 Que yo entro al aula y estoy a.. (71:71):
 18:27 Pero ya aquí esto sí era en un.. (59:59):
 18:77 Tiene una parte valiosa que es.. (165:165):
 19:27 Es más, totalmente más experie.. (43:43):

El enfoque por competencias implica que el profesorado debe innovar para hacer que el alumnado encuentre sentido a lo que aprende {6-0} [1]
 16:45 Que yo entro al aula y estoy a.. (71:71):

El enfoque por competencias promueve mayores niveles de rendimiento (más aprobados) {5-0} [1]
 19:100 ellos mismo buscaban todo, dur.. (201:201):

El profesorado debe implicar al alumnado en su propio proceso de aprendizaje para que pueda encontrarle sentido a su aprendizaje {5-0} [1]
 15:51 ste sí fue este semestre y com.. (62:62):

El profesorado debe tener la capacidad de acercar los conocimientos académico a la realidad de los alumnos (contextualizar) {7-0} [3]
 15:10 y veíamos la necesidad de ya n.. (10:10):
 16:45 Que yo entro al aula y estoy a.. (71:71):
 18:60 les dejó leer literatura gótica.. (127:127):

El profesorado no diseña actividades en el aula que logren aprendizajes situados o vivenciales {5-0} [1]
 16:45 Que yo entro al aula y estoy a.. (71:71):

En el enfoque por competencias las mejoras en el aprendizaje se percibe y visualiza de manera más rápida {1-0} [1]
 19:100 ellos mismo buscaban todo, dur.. (201:201):

Importancia de la diversidad de actividades {8-0} [1]
 19:34 también en el hecho que tenemos.. (53:53):

Importancia de una actitud creativa y estratégica del docente para el diseño de actividades, formas de evaluación, etc. {14-0} [1]
 16:45 Que yo entro al aula y estoy a.. (71:71):

Instrumento de evaluación: comic {1-0} [1]
 15:51 ste sí fue este semestre y com.. (62:62):

Instrumento de evaluación: Grabaciones/autograbaciones {9-0} [1]
 15:51 ste sí fue este semestre y com.. (62:62):

La docencia debe mantener un equilibrio entre la clase magistral y la aplicación de los conocimientos adquiridos a contextos reales profesionales {2-0} [1]
 19:27 Es más, totalmente más experie.. (43:43):

Las CC. Genéricas y Específicas deben trabajarse de forma integrada {18-0} [1]
 18:77 Tiene una parte valiosa que es.. (165:165):

Se busca la enseñanza de un aprendizaje no reproductivo, sino transformador y significativo {13-0} [1]
 16:45 Que yo entro al aula y estoy a.. (71:71):

Se preparan materiales para la diversidad de situaciones de aprendizaje vivencial {13-0} [1]
 15:10 y veíamos la necesidad de ya n.. (10:10):

El enfoque por competencias es inclusivo por su carácter integrador. Facilita el aprendizaje al alumnado con bajo rendimiento {1-0} [5]

El enfoque por competencias adquiere sentido y significado cuando se adquieren conocimientos prácticos susceptibles de ser aplicados a un contexto {26-0} [1]
 10:142 Los niveles para que no todos .. (263:263):

El enfoque por competencias promueve mayores niveles de rendimiento (más aprobados) {5-0} [1]

10:142 Los niveles para que no todos .. (263:263):
Rúbrica ayuda a explicitar lo implícito {8-0} [1]
10:142 Los niveles para que no todos .. (263:263):
Rúbrica facilita el trabajo al alumno {3-0} [1]
10:142 Los niveles para que no todos .. (263:263):
Trabajar por competencias favorece la autoestima y la confianza {3-0} [1]
10:142 Los niveles para que no todos .. (263:263):

El enfoque por competencias es más exigente con el alumnado porque implica más trabajo {4-0} [5]
El enfoque por competencias requiere que el docente esté continuamente haciendo adaptaciones y ajustes sobre su práctica docente {14-0} [1]
19:99 Fíjate que no, hasta ahorita n.. (195:195):
El enfoque por competencia supone más carga de trabajo para el profesorado {4-0} [1]
19:9 Era mucha carga de trabajo par.. (13:13):
Enfoque por competencias genera ansiedad {3-0} [1]
19:99 Fíjate que no, hasta ahorita n.. (195:195):
Rúbricas deben ser un elementos dinámico, susceptible de revisión, modificación, transformación y mejora para ajustarse a lo que se pretende evaluar {16-0} [1]
19:99 Fíjate que no, hasta ahorita n.. (195:195):
Rúbricas se deben negociar y ajustar (con el alumno) a las características del tipo de aprendizaje {10-0} [1]
19:99 Fíjate que no, hasta ahorita n.. (195:195):

El enfoque por competencias está pensado para contextos de aula con condiciones muy favorables y pocos alumnos {1-0} [0]

El enfoque por competencias está planteado por escrito pero en la práctica no se desarrolla ni se evalúa. {3-0} [4]
Discurso real vs discurso oficial {17-0} [2]
17:12 si alguien te dice que tiene u.. (35:35):
20:14 Exacto, si (37:37):
El enfoque por competencias aún debe ser adaptado para aplicarse a la situación de aula {6-0} [1]
17:12 si alguien te dice que tiene u.. (35:35):
Las competencias aparecen el currículo formal pero no en la práctica de las aulas {12-0} [2]
17:12 si alguien te dice que tiene u.. (35:35):
17:47 Te digo, en el papel mucho, pe.. (185:185):
Modelo teórico del proyecto de competencias {3-0} [1]
17:12 si alguien te dice que tiene u.. (35:35):

El enfoque por competencias fomenta el compañerismo {2-0} [6]
El enfoque por competencias te permite conocer a todos el alumnado en la esfera académica, social y personal {3-0} [1]
15:100 Pero en su mayoría sí le ayuda.. (166:166):
La evaluación multiagente permite detectar mejor carencias y fortalezas del alumnado porque todos evalúan todo {4-0} [1]
15:100 Pero en su mayoría sí le ayuda.. (166:166):
Las rúbricas son consideradas instrumentos que permiten al equipo docente reunirse para tomar decisiones sobre la calificación del alumnado {3-0} [1]
15:100 Pero en su mayoría sí le ayuda.. (166:166):
Necesidad de un trabajo colegiado para implementar y evaluar el modelo de competencias {16-0} [1]
15:100 Pero en su mayoría sí le ayuda.. (166:166):
Rúbrica va más allá de la calificación numérica {7-0} [1]
15:100 Pero en su mayoría sí le ayuda.. (166:166):
Trabajar competencias implica organizar grupos de trabajo colaborativo {9-0} [1]
10:145 Había otro chico que ayer expu.. (269:269):

El enfoque por competencias ha eliminado la concepción de que el examen es el único instrumentos válido para evaluar {5-0} [13]
Diversidad de instrumentos te da una visión más panorámica de los logros del alumnado {10-0} [1]

15:93 competencia y modificar que el.. (156:156):
 El enfoque por competencias adquiere sentido y significado cuando se adquieren conocimientos prácticos
 susceptibles de ser aplicados a un contexto {26-0} [1]
 19:28 y te hice un examen de eso, si.. (45:45):
 El portafolio es un instrumento en auge, innovador {3-0} [1]
 21:37 Más ganas de hacer, de impleme.. (53:53):
 En el enfoque de competencias, las actividades integradoras contienen conocimientos conceptuales y
 procedimentales para ser aplicados a los campos laborales {5-0} [2]
 19:28 y te hice un examen de eso, si.. (45:45):
 22:40 actividad integradora y poster.. (70:70):
 En el enfoque por competencias el profesorado demanda capacitación en metodología, diseño de actividades y
 materiales, tutorías, etc. {12-0} [1]
 21:37 Más ganas de hacer, de impleme.. (53:53):
 En el enfoque por competencias se promueve que trabajen de forma más práctica en el aula y más teórica fuera
 del aula {4-0} [1]
 19:28 y te hice un examen de eso, si.. (45:45):
 En el enfoque por competencias se requiere un alumnado más activo, comprometido, crítico, creativo {2-0} [1]
 19:93 Sí, yo la verdad... pues porque .. (183:183):
 En el enfoque por competencias, los instrumentos de evaluación tradicional se combinan con los innovadores
 para el desarrollo de una evaluación formativa {10-0} [1]
 15:93 competencia y modificar que el.. (156:156):
 Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [1]
 15:93 competencia y modificar que el.. (156:156):
 Instrumento de autoevaluación y seguimiento: diario, portafolio {9-0} [1]
 22:40 actividad integradora y poster.. (70:70):
 La rúbrica elimina el sesgo de la calificación de 0 al 10 {4-0} [1]
 19:93 Sí, yo la verdad... pues porque .. (183:183):
 No hay aprendizaje práctico porque profesores preocupados por terminar los temarios densos de contenidos {4-
 0} [1]
 19:28 y te hice un examen de eso, si.. (45:45):
 rúbrica genera compromiso y responsabilidad en la mejora de su aprendizaje {11-0} [1]
 19:93 Sí, yo la verdad... pues porque .. (183:183):

El enfoque por competencias implica que el profesorado debe innovar para hacer que el alumnado encuentre sentido a
 lo que aprende {6-0} [19]

Aceptación del alumnado en las innovaciones que se introducen para clarificar la evaluación {8-0} [1]
 19:110 Lo que sí hemos platicado es ... (227:227):
 Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [1]
 16:45 Que yo entro al aula y estoy a.. (71:71):
 Diseño de actividades para aplicar los conocimientos a situaciones reales {20-0} [1]
 16:45 Que yo entro al aula y estoy a.. (71:71):
 El enfoque por competencias adquiere sentido y significado cuando se adquieren conocimientos prácticos
 susceptibles de ser aplicados a un contexto {26-0} [1]
 16:45 Que yo entro al aula y estoy a.. (71:71):
 El enfoque por competencias el alumnado debe encontrar una conexión entre lo que aprende dentro del aula y la
 realidad del mundo para encontrar sentido a lo que aprende y se genere conocimiento {9-0} [1]
 16:45 Que yo entro al aula y estoy a.. (71:71):
 El profesorado debe tener la capacidad de acercar los conocimientos académico a la realidad de los alumnos
 (contextualizar) {7-0} [1]
 16:45 Que yo entro al aula y estoy a.. (71:71):
 El profesorado no diseña actividades en el aula que logren aprendizajes situados o vivenciales {5-0} [1]
 16:45 Que yo entro al aula y estoy a.. (71:71):
 El profesorado reflexiona sobre lo que deben hacer para asegurarse de que el alumnado aprende {10-0} [1]
 16:98 reflexionar sobre lo que los al.. (181:181):
 En el enfoque por competencias, el alumnado se siente motivado por conocer qué nivel de desempeño alcanza y
 qué le falta por desarrollar o mejorar {8-0} [1]
 19:110 Lo que sí hemos platicado es ... (227:227):
 Estamos acostumbrados a calificar pero no a evaluar {3-0} [1]
 16:98 reflexionar sobre lo que los al.. (181:181):
 Hay aceptación entre el alumnado en el uso de rúbrica {10-0} [1]
 19:110 Lo que sí hemos platicado es ... (227:227):
 Hay aceptación entre el profesorado en el uso de rúbrica {11-0} [1]

19:110 Lo que sí hemos platicado es ... (227:227):
 Importancia de una actitud creativa y estratégica del docente para el diseño de actividades, formas de evaluación, etc. {14-0} [1]
 16:45 Que yo entro al aula y estoy a.. (71:71):
 Innovar implica predisposición y voluntad por cambiar {23-0} [2]
 14:21 Y creo que sí es posible, pero.. (41:41):
 16:42 Esto no tiene sentido, es abur.. (65:65):
 innovar significa no replicar modelos tradicionalistas que después podrían reproducir los alumnos {3-0} [1]
 15:85 Entonces por ejemplo esto está.. (136:136):
 Las características de la rama de la titulación condiciona la innovación y el trabajo por competencias {8-0} [1]
 15:85 Entonces por ejemplo esto está.. (136:136):
 rúbrica genera compromiso y responsabilidad en la mejora de su aprendizaje {11-0} [1]
 14:21 Y creo que sí es posible, pero.. (41:41):
 Se busca la enseñanza de un aprendizaje no reproductivo, sino transformador y significativo {13-0} [2]
 16:45 Que yo entro al aula y estoy a.. (71:71):
 16:98 eflexionar sobre lo que los al.. (181:181):
 Trabajar por competencias implica delegar en otros profesores, colaborar con ellos y consensuar criterios {7-0} [1]
 14:21 Y creo que sí es posible, pero.. (41:41):

El enfoque por competencias insiste en habilidades no contenidos {1-0} [0]

El enfoque por competencias no está conectado a una evaluación auténtica que respete las condiciones contextuales {4-0} [13]

Concepción de la evaluación auténtica {7-0} [1]
 20:75 que el maestro llegue con una .. (135:135):
 Condiciones socioeconómicas {10-0} [1]
 18:37 por ejemplo les dije es que te.. (71:71):
 Contradicciones para instaurar el modelo por competencias: las políticas apuestan por el enfoque por competencias, pero siguen privilegiando el examen de contenidos memorístico {10-0} [1]
 20:75 que el maestro llegue con una .. (135:135):
 Contradicción del enfoque: Evaluación con una prueba general de contenidos {6-0} [1]
 20:75 que el maestro llegue con una .. (135:135):
 Dificultad para cambiar la concepción del binomio examen-trabajo. Sigue siendo el único indicador de aprendizaje para el profesorado {10-0} [1]
 20:75 que el maestro llegue con una .. (135:135):
 Dificultad para vincular la evaluación a situaciones de aprendizaje más auténticas {17-0} [1]
 20:75 que el maestro llegue con una .. (135:135):
 Diseño de actividades para aplicar los conocimientos a situaciones reales {20-0} [1]
 20:75 que el maestro llegue con una .. (135:135):
 El examen sigue siendo el instrumento de evaluación más usado en la universidad {13-0} [1]
 20:75 que el maestro llegue con una .. (135:135):
 El salario depende los resultados en el rendimiento del alumnado {1-0} [1]
 8:19 i tú vas a tener mejor o peor .. (23:23):
 La rúbrica no permite trabajar con grupos grandes {2-0} [1]
 18:37 por ejemplo les dije es que te.. (71:71):
 Los grupos de alumnos heterogéneo dificultan los proceso de evaluación {5-0} [1]
 18:37 por ejemplo les dije es que te.. (71:71):
 Portafolio como instrumento complementario a la rúbrica {10-0} [1]
 18:37 por ejemplo les dije es que te.. (71:71):
 Se implementa el enfoque de competencias sin revisar las condiciones del contexto y la viabilidad {9-0} [2]
 8:18 no se revisan las condiciones.. (23:23):
 18:37 por ejemplo les dije es que te.. (71:71):

El enfoque por competencias no está extendido en la Educación Superior {2-0} [5]

Confusión con el enfoque: Evaluar por competencias no es solo evaluar algunos componente de la evaluación {7-0} [1]
 11:85 no es muy utilizado, muchos di.. (169:169):
 Confusión con el enfoque: pensar que el modelo de competencias es igual que el tradicional pero con ligeros cambios {7-0} [1]

11:85 no es muy utilizado, muchos di.. (169:169):
Confusión con el enfoque: se integran contenidos de materia, pero en la practica se imparten de forma aislada {6-0} [1]
11:85 no es muy utilizado, muchos di.. (169:169):
La evaluación segmentada no es situacional, no evalua condiciones reales profesionales {5-0} [1]
11:85 no es muy utilizado, muchos di.. (169:169):
No sabe si está evaluando por competencias {7-0} [1]
11:85 no es muy utilizado, muchos di.. (169:169):

El enfoque por competencias no permite que el alumno se especialice en un contenido porque el carácter multidimensional de la competencia {3-0} [4]
El enfoque por competencias supone que los alumnos deben intercambiar información de forma colaborativa para ir construyendo un aprendizaje integrado {4-0} [1]
10:131 porque para cierta parte que y.. (231:231):
Importancia de establecer proyectos más holísticos e integradores para trabajar el enfoque de competencias {16-0} [1]
10:131 porque para cierta parte que y.. (231:231):
La evaluación del desarrollo profesional implica una evaluación INTEGRAL de las CC. Genéricas y Específicas {23-0} [1]
10:56 Entonces para aprovechar las h.. (71:71):
La falta de preparación se debe a la concepción de especialización en una materia, sin sentido de cambio, evolución {13-0} [1]
17:8 problemas es que precisamente .. (31:31):

El enfoque por competencias no puede abarcar una evaluación con grupos grandes {3-0} [4]
Condiciones laborales de los docentes {16-0} [1]
15:97 vuelvo, hay cuestiones muy con.. (162:162):
Enfoque por competencias requiere más tiempo para realizar un proceso de seguimiento de su consecución {14-0} [1]
15:97 vuelvo, hay cuestiones muy con.. (162:162):
Los profesores a tiempo parcial no se implican de la misma manera que los otros profesores {4-0} [1]
15:97 vuelvo, hay cuestiones muy con.. (162:162):
Presiones de tiempo {7-0} [1]
15:97 vuelvo, hay cuestiones muy con.. (162:162):

El enfoque por competencias permite hacer una selección de los conocimientos relevantes para el aprendizaje {1-0} [1]
El trabajo colaborativo permite que el profesorado se coordine para no repetir contenidos y no existan discrepancia en lo que enseñan y evalúan {6-0} [1]
19:50 Limpiamos totalmente (83:83):

El enfoque por competencias promueve la enseñanza de un aprendizaje más claro y explícito para el alumno {15-0} [35]
Aceptación del alumnado en las innovaciones que se introducen para clarificar la evaluación {8-0} [2]
19:66 Yo creo que sí, yo lo sentí, y.. (125:125):
19:67 entonces tratamos de presentár.. (125:125):
Adaptación del docente a las necesidades contextuales (alumnado, estilos de aprendizaje, etc.) {7-0} [1]
10:91 De ansiedad, totalmente y mi j.. (137:137):
Dificultad para incorporar el enfoque de competencias {27-0} [1]
14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
Diseño de actividades que promueven el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior {5-0} [1]
22:17 inclusive divididas en momento.. (14:14):
Docente acompaña, guía el aprendizaje del alumnado {10-0} [1]
10:83 Encaminar, y tienes que decírs.. (115:115):
El enfoque por competencias requiere que el docente esté continuamente haciendo adaptaciones y ajustes sobre su práctica docente {14-0} [1]
14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
El enfoque por competencia ha provocado un proceso de reflexión en el profesorado sobre sus planteamientos y

su intervención en el aula {15-0} [2]
 19:66 Yo creo que sí, yo lo sentí, y.. (125:125):
 19:67 entonces tratamos de presentár.. (125:125):
 El enfoque por competencia va más allá de conocimiento técnico {2-0} [1]
 10:21 no enseñamos solamente en las .. (13:13):
 El enfoque por competencias requiere comunicación entre alumno-alumno, profesor-alumno y profesor-profesor {5-0} [2]
 19:66 Yo creo que sí, yo lo sentí, y.. (125:125):
 19:67 entonces tratamos de presentár.. (125:125):
 El enfoque por competencias requiere planificación de la intervención docente en el aula {12-0} [2]
 19:66 Yo creo que sí, yo lo sentí, y.. (125:125):
 19:67 entonces tratamos de presentár.. (125:125):
 El profesorado da por sentado la asimilación de las CC. Genéricas {12-0} [1]
 10:127 hí una parte por ejemplo dentr.. (215:215):
 El profesorado es consciente que debe ser más explícito en sus evaluaciones {15-0} [3]
 15:72 Hay intención, necesidad de ir.. (102:102):
 19:66 Yo creo que sí, yo lo sentí, y.. (125:125):
 19:67 entonces tratamos de presentár.. (125:125):
 El uso de rúbrica en la Educación Superior es muy reducida {5-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 En el enfoque por competencias el profesorado demanda capacitación en metodología, diseño de actividades y materiales, tutorías, etc. {12-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 En el enfoque por competencias se requiere ser más precisión y evidencias de lo que se está enseñando y evaluando. No se puede recurrir al ensayo-error de la enseñanza tradicional {13-0} [3]
 13:40 No, de hecho también el bachil.. (79:81):
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 16:12 las generaciones que hoy forma.. (21:21):
 En la evaluación por competencias, se explica al inicio del curso las competencias a alcanzar en cada módulo {8-0} [2]
 19:66 Yo creo que sí, yo lo sentí, y.. (125:125):
 19:67 entonces tratamos de presentár.. (125:125):
 Enfoque por competencias genera ansiedad {3-0} [1]
 10:91 De ansiedad, totalmente y mi j.. (137:137):
 Enfoque por competencias requiere más tiempo para realizar un proceso de seguimiento de su consecución {14-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 Evaluación individualizada {5-0} [1]
 19:39 Sí, totalmente y si es mucho m.. (61:61):
 Evaluar de forma integral promueve una evaluación más pareja {2-0} [1]
 10:21 no enseñamos solamente en las .. (13:13):
 Faltan espacios y tiempos para crear situaciones de aprendizaje vivenciales {6-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 Hacer explícita la evaluación de competencia permite ser más consciente al alumnado y al profesorado de las competencias a desarrollar {12-0} [3]
 15:74 Y los maestros eso no lo tenía.. (108:108):
 19:66 Yo creo que sí, yo lo sentí, y.. (125:125):
 19:67 entonces tratamos de presentár.. (125:125):
 Importancia de valorar la participación del alumnado en las actividades en la calificación final {3-0} [1]
 21:48 Incluyes, primero que nada, vi.. (69:69):
 innovar significa no replicar modelos tradicionalistas que después podrían reproducir los alumnos {3-0} [2]
 19:66 Yo creo que sí, yo lo sentí, y.. (125:125):
 19:67 entonces tratamos de presentár.. (125:125):
 La educación superior está muy retrasada respecto a los otros niveles educativos en la incorporación de las competencias {6-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 Las evaluaciones auténticas son costosas (alta organización, tiempo, recursos materiales y humanos, etc.) {15-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 Las evaluaciones carecen de sistematicidad, no documentadas, no explícitas {10-0} [1]
 10:127 hí una parte por ejemplo dentr.. (215:215):
 Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la evaluación {26-0} [1]
 10:91 De ansiedad, totalmente y mi j.. (137:137):

Necesidad de explicitar lo que se busca del alumnado de manera consciente {12-0} [2]
 10:91 De ansiedad, totalmente y mi j.. (137:137):
 15:74 Y los maestros eso no lo tenía.. (108:108):
 No existe una dedicación explícita a las CC. Genéricas, siempre se considera de forma implícita {32-0} [2]
 13:38 No, de hecho también el bachil.. (79:79):
 13:40 No, de hecho también el bachil.. (79:81):
 Resistencia: Desconocimiento sobre cómo incorporar el trabajo por competencias {25-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 Rúbrica de participación {3-0} [1]
 21:48 Incluyes, primero que nada, vi.. (69:69):
 Rúbrica de trabajo colaborativo {6-0} [1]
 21:48 Incluyes, primero que nada, vi.. (69:69):
 Rúbrica permite una evaluación individualizada que se adapta a los ritmos, estilos de aprendizaje, contexto, etc. {5-0} [1]
 19:39 Sí, totalmente y si es mucho m.. (61:61):
 Se empieza a establecer más explícitamente el trabajo de las habilidades, e incluso de las actitudes que no se contemplaba en los planes de estudio {10-0} [2]
 21:48 Incluyes, primero que nada, vi.. (69:69):
 22:17 inclusive divididas en momento.. (14:14):

El enfoque por competencias promueve la retroalimentación desde el inicio del proceso de aprendizaje {3-0} [8]
 Distintos momentos de la evaluación: inicial, final.... {10-0} [1]
 10:104 Se hizo a la mita del proceso,.. (171:171):
 El enfoque por competencias requiere conocer los niveles de desempeño que se espera en el alumnado {13-0} [1]
 10:28 ellos sabían que hasta el fina.. (25:25):
 En el enfoque por competencias la retroalimentación son evaluaciones formativas que informan de los aprendizajes adquiridos y las actividades realizadas {4-0} [2]
 10:48 Es muy confuso, ellos sabían c.. (61:61):
 10:104 Se hizo a la mita del proceso,.. (171:171):
 En la evaluación de competencias la retroalimentación debe ser procesual {2-0} [1]
 10:104 Se hizo a la mita del proceso,.. (171:171):
 En la evaluación por competencias se indica qué nivel de competencia alcanzó el alumnado al final del proceso {4-0} [1]
 10:28 ellos sabían que hasta el fina.. (25:25):
 Importancia de plantear varias rúbricas en el proceso {3-0} [1]
 10:104 Se hizo a la mita del proceso,.. (171:171):
 La evaluación formativa de competencias permite al alumnado corregir sus errores para mejorar sus evaluaciones futuras {2-0} [1]
 10:104 Se hizo a la mita del proceso,.. (171:171):
 Retroalimentación con rúbrica da oportunidad de mejora {15-0} [1]
 10:104 Se hizo a la mita del proceso,.. (171:171):

El enfoque por competencias promueve mayores niveles de rendimiento (más aprobados) {5-0} [9]
 El enfoque por competencias adquiere sentido y significado cuando se adquieren conocimientos prácticos susceptibles de ser aplicados a un contexto {26-0} [1]
 10:142 Los niveles para que no todos .. (263:263):
 El enfoque por competencias el alumnado debe encontrar una conexión entre lo que aprende dentro del aula y la realidad del mundo para encontrar sentido a lo que aprende y se genere conocimiento {9-0} [1]
 19:100 ellos mismo buscaban todo, dur.. (201:201):
 El enfoque por competencias es inclusivo por su carácter integrador. Facilita el aprendizaje al alumnado con bajo rendimiento {1-0} [1]
 10:142 Los niveles para que no todos .. (263:263):
 En el enfoque por competencias las mejoras en el aprendizaje se percibe y visualiza de manera más rápida {1-0} [1]
 19:100 ellos mismo buscaban todo, dur.. (201:201):
 Evaluar con rúbrica hace más consciente al alumnado de sus fortalezas y debilidades {11-0} [1]
 10:155 Exactamente, hasta que ya lo t.. (307:307):
 Rúbrica ayuda a explicitar lo implícito {8-0} [1]
 10:142 Los niveles para que no todos .. (263:263):
 Rúbrica facilita el trabajo al alumno {3-0} [1]

10:142 Los niveles para que no todos .. (263:263):
 Rúbrica: favorece autogestión y autorregulación del aprendizaje {19-0} [1]
 10:155 Exactamente, hasta que ya lo t.. (307:307):
 Trabajar por competencias favorece la autoestima y la confianza {3-0} [1]
 10:142 Los niveles para que no todos .. (263:263):

El enfoque por competencias promueve un aprendizaje integral, acorde con las nuevas exigencias y dinámicas del SXXI {5-0} [18]

Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [1]
 21:27 Entonces me parece que ahí es .. (37:37):
 Competencia autonomía e iniciativa personal {4-0} [1]
 15:52 Entonces ahí se ve por un lado.. (64:64):
 competencia comunicación oral {15-0} [1]
 15:52 Entonces ahí se ve por un lado.. (64:64):
 Competencia Ética {7-0} [1]
 15:52 Entonces ahí se ve por un lado.. (64:64):
 Competencia trabajo colaborativo {16-0} [1]
 13:26 Eso sí vienen en los programas.. (55:55):
 Competencias vs habilidades acotables {9-0} [1]
 13:26 Eso sí vienen en los programas.. (55:55):
 Confusión con el enfoque: Evaluar por competencias no es solo evaluar algunos componente de la evaluación {7-0} [1]
 13:26 Eso sí vienen en los programas.. (55:55):
 Confusión con el enfoque: se integran contenidos de materia, pero en la practica se imparten de forma aislada {6-0} [1]
 13:26 Eso sí vienen en los programas.. (55:55):
 Debe existir un cambio de mentalidad para promoverse una evaluación basada en la aplicación práctica de los conocimientos {11-0} [1]
 21:27 Entonces me parece que ahí es .. (37:37):
 El enfoque por competencias adquiere sentido y significado cuando se adquieren conocimientos prácticos susceptibles de ser aplicados a un contexto {26-0} [1]
 21:27 Entonces me parece que ahí es .. (37:37):
 En el enfoque por competencias lo importante es que los alumnos apliquen los conocimientos teóricos {7-0} [1]
 21:27 Entonces me parece que ahí es .. (37:37):
 En las asignaturas prácticas es donde se puede observar los avances en el desarrollo de competencias {2-0} [1]
 21:27 Entonces me parece que ahí es .. (37:37):
 Evaluar por competencias supone valorar todos los componentes de una competencia (conocimientos, destrezas, actitudes, valores, etc.) {16-0} [1]
 13:26 Eso sí vienen en los programas.. (55:55):
 Intencionalidad de pasar de un modelo de evaluación tradicional a otro centrado en el aprendizaje del alumnado {28-0} [1]
 21:27 Entonces me parece que ahí es .. (37:37):
 Las CC. Genéricas y Específicas deben trabajarse de forma integrada {18-0} [2]
 13:26 Eso sí vienen en los programas.. (55:55):
 15:52 Entonces ahí se ve por un lado.. (64:64):
 Las CC. Genéricas deben trabajarse CONTEXTUALIZADAS con las específicas {17-0} [1]
 15:52 Entonces ahí se ve por un lado.. (64:64):
 Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la evaluación {26-0} [1]
 16:11 en la educación integral le ap.. (19:19):
 Necesidad de explicitar lo que se busca del alumnado de manera consciente {12-0} [1]
 16:11 en la educación integral le ap.. (19:19):

El enfoque por competencias requiere comunicación entre alumno-alumno, profesor-alumno y profesor-profesor {5-0} [19]

Aceptación del alumnado en las innovaciones que se introducen para clarificar la evaluación {8-0} [2]
 19:66 Yo creo que sí, yo lo sentí, y.. (125:125):
 19:67 entonces tratamos de presentár.. (125:125):
 Consensuar clarifica el conocimiento al alumno y al docente {9-0} [1]
 15:60 Por qué no así o por qué no lo.. (88:88):
 El desarrollo de enfoques educativos más vivenciales viene determinado por la actitud del docente, su

compromiso e implicación educativa, su concepción de la enseñanza, su vocación {8-0} [1]
 20:81 eso depende mucho de la experi.. (151:151):
 El enfoque por competencia ha provocado un proceso de reflexión en el profesorado sobre sus planteamientos y su intervención en el aula {15-0} [2]
 19:67 entonces tratamos de presentár.. (125:125):
 20:81 eso depende mucho de la experi.. (151:151):
 El enfoque por competencias promueve la enseñanza de un aprendizaje más claro y explícito para el alumno {15-0} [2]
 19:66 Yo creo que sí, yo lo sentí, y.. (125:125):
 19:67 entonces tratamos de presentár.. (125:125):
 El enfoque por competencias requiere planificación de la intervención docente en el aula {12-0} [1]
 19:67 entonces tratamos de presentár.. (125:125):
 El profesorado cree que su intuición es suficiente para dar cuenta del esfuerzo del alumnado. Consideran que una buena enseñanza trae implícitamente una buena evaluación {5-0} [1]
 20:81 eso depende mucho de la experi.. (151:151):
 El profesorado es consciente que debe ser más explícito en sus evaluaciones {15-0} [2]
 19:66 Yo creo que sí, yo lo sentí, y.. (125:125):
 19:67 entonces tratamos de presentár.. (125:125):
 El profesorado reflexiona sobre lo que deben hacer para asegurarse de que el alumnado aprende {10-0} [1]
 20:81 eso depende mucho de la experi.. (151:151):
 En el enfoque por competencias es importante la diversidad de herramientas de retroalimentación: email, foro, mensajería interna de la plataforma, etc. {5-0} [1]
 12:8 responder en termino de 48 hor.. (9:9):
 En la evaluación por competencias, se explica al inicio del curso las competencias a alcanzar en cada módulo {8-0} [2]
 19:66 Yo creo que sí, yo lo sentí, y.. (125:125):
 19:67 entonces tratamos de presentár.. (125:125):
 Es importante formar a los docentes en el desarrollo de estrategias de retroalimentación (habilidades de comunicación) {4-0} [1]
 20:81 eso depende mucho de la experi.. (151:151):
 Hacer explícita la evaluación de competencia permite ser más consciente al alumnado y al profesorado de las competencias a desarrollar {12-0} [3]
 15:60 Por qué no así o por qué no lo.. (88:88):
 19:66 Yo creo que sí, yo lo sentí, y.. (125:125):
 19:67 entonces tratamos de presentár.. (125:125):
 innovar significa no replicar modelos tradicionalistas que después podrían reproducir los alumnos {3-0} [2]
 19:66 Yo creo que sí, yo lo sentí, y.. (125:125):
 19:67 entonces tratamos de presentár.. (125:125):
 Instrumentos de seguimiento: seminario de consultas y dudas, email, mensajería interna de la plataforma, aula virtual, foro, wiki, etc. {5-0} [1]
 12:8 responder en termino de 48 hor.. (9:9):
 Rúbrica aporta transparencia al proceso de aprendizaje y evaluación {21-0} [1]
 15:60 Por qué no así o por qué no lo.. (88:88):
 Rúbrica es un instrumento que permite transmitir con más claridad lo que el profesor quiere que realicen los alumnos {6-0} [1]
 15:60 Por qué no así o por qué no lo.. (88:88):
 Rúbrica facilita al docente la comunicación con el alumnado {6-0} [1]
 20:81 eso depende mucho de la experi.. (151:151):
 Rúbrica permite al alumno y docente ir en la misma dirección del aprendizaje {13-0} [1]
 15:60 Por qué no así o por qué no lo.. (88:88):

El enfoque por competencias requiere conocer los niveles de desempeño que se espera en el alumnado {13-0} [47]
 Competencia clínica {1-0} [1]
 9:7 nosotros llevamos a cabo esta .. (5:5):
 Competencias que se desarrolla en el proyecto {3-0} [2]
 9:5 o identifico 7 dominios de la .. (5:5):
 9:6 yo identifico 7 dominios de la.. (5:5):
 Competencias vs actividades {7-0} [1]
 12:11 Teníamos contemplado o tenemos.. (11:11):
 Consensuan la ponderación de las rúbricas con el alumnado {6-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
 Consensuar permite construir el conocimiento de forma conjunta {6-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):

Contradicciones en la incorporación del enfoque de competencias {7-0} [1]
 9:7 nosotros llevamos a cabo esta .. (5:5):

Dificultad para incorporar el enfoque de competencias {27-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):

Discurso real vs discurso oficial {17-0} [1]
 9:7 nosotros llevamos a cabo esta .. (5:5):

Diseño. El profesorado tiene problemas de redacción cuando tienen que determinar los niveles de desempeño {5-0} [1]
 20:51 Que ellos tienen bastantes dif.. (92:93):

Diseño. El profesorado no tiene muy claro cómo de explícitas y claras deben ser los niveles de desempeño {8-0} [1]
 20:51 Que ellos tienen bastantes dif.. (92:93):

Diseño. Etiquetas en negativo (p.ej.:deficiente) {1-0} [1]
 12:11 Teníamos contemplado o tenemos.. (11:11):

Diseño. Los más difícil en el diseño de rúbricas es precisar y desglosar los criterios de evaluación {9-0} [2]
 19:38 El diseñar, el llegar, una vez.. (59:59):
 20:51 Que ellos tienen bastantes dif.. (92:93):

El enfoque por competencia informa del nivel de desempeño que alcanzó un estudiante {6-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):

El enfoque por competencias aún debe ser adaptado para aplicarse a la situación de aula {6-0} [1]
 19:19 ¿qué herramienta vamos a utili.. (29:29):

El enfoque por competencias promueve la retroalimentación desde el inicio del proceso de aprendizaje {3-0} [1]
 10:28 ellos sabían que hasta el fina.. (25:25):

El enfoque por competencias requiere planificación de la intervención docente en el aula {12-0} [1]
 19:19 ¿qué herramienta vamos a utili.. (29:29):

El enfoque por competencias se implementa cuando existe un apoyo y reconocimiento institucional {8-0} [2]
 19:19 ¿qué herramienta vamos a utili.. (29:29):
 19:20 : Hay un documento institucion.. (29:29):

En el enfoque por competencias se debe explicitar qué competencias se espera que el alumnado alcance (expectativas) {8-0} [3]
 10:14 se les va diciendo cuál es el .. (9:9):
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):

En el enfoque por competencias se establecen niveles de desempeño: básico, intermedio y avanzado {5-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):

En el enfoque por competencias se requiere ser más precisión y evidencias de lo que se está enseñando y evaluando. No se puede recurrir al ensayo-error de la enseñanza tradicional {13-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):

En la evaluación por competencias se indica qué nivel de competencia alcanzó el alumnado al final del proceso {4-0} [2]
 10:28 ellos sabían que hasta el fina.. (25:25):
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):

En la evaluación por competencias, se explica al inicio del curso las competencias a alcanzar en cada módulo {8-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):

Evaluar por competencias supone conocer en qué medida están comprendiendo el proceso global de adquisición de la competencia {8-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):

Falta de transparencia en la evaluación. No saben por qué tienen un 7, 8 10... {8-0} [1]
 3:68 en esos Campos lo que han hech.. (69:69):

Importancia de dar unas pautas a los docentes para establecer los niveles de desempeño {5-0} [1]
 20:51 Que ellos tienen bastantes dif.. (92:93):

importancia de seleccionar el instrumento de evaluación en función del tipo de aprendizaje a evaluar {14-0} [2]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 19:19 ¿qué herramienta vamos a utili.. (29:29):

Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):

Instrumentos de evaluación tradicional (examen opción múltiple, lista de control, lista de ejercicios, exámenes departamentales...) {26-0} [2]
 3:68 en esos Campos lo que han hech.. (69:69):
 3:69 ni siquiera el mismo profesor .. (69:69):

La rúbricas no son funcionales si no se tiene claro los niveles de desempeño {11-0} [2]
 4:62 habrá que tener claro cuáles s.. (165:165):
 19:38 El diseñar, el llegar, una vez.. (59:59):

Las evaluaciones carecen de sistematicidad, no documentadas, no explícitas {10-0} [1]
 3:68 en esos Campos lo que han hech.. (69:69):
 Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la evaluación {26-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 Necesidad de explicitar lo que se busca del alumnado de manera consciente {12-0} [2]
 3:68 en esos Campos lo que han hech.. (69:69):
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
 Niveles de desempeño: básico, intermedio y avanzado {1-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 Niveles de desempeño: sobresaliente, satisfactorio, suficiente, deficiente {2-0} [1]
 12:11 Teníamos contemplado o tenemos.. (11:11):
 No hay cultura de actualización y capacitación didáctica, si no es obligada por la institución {21-0} [2]
 19:19 ¿qué herramienta vamos a utili.. (29:29):
 19:20 : Hay un documento institucion.. (29:29):
 No hay rúbricas sistemática y analítica para aprendizajes complejos porque se complica la evaluación {2-0} [1]
 3:68 en esos Campos lo que han hech.. (69:69):
 Rúbrica permite conocer las expectativas del profesorado {3-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
 Rúbrica contempla indicadores de cada variable {8-0} [1]
 19:38 El diseñar, el llegar, una vez.. (59:59):
 Rúbrica presentada al inicio {12-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
 Rúbrica: dificultad para establecer los criterios de evaluación para la rúbrica por no saber qué quieren evaluar {4-0} [1]
 20:51 Que ellos tienen bastantes dif.. (92:93):
 Rúbrica: explícita el conocimiento e indica lo que se requiere en el alumnado {19-0} [1]
 19:38 El diseñar, el llegar, una vez.. (59:59):
 Rúbricas deben ser un elemento dinámico, susceptible de revisión, modificación, transformación y mejora para ajustarse a lo que se pretende evaluar {16-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
 Rúbricas se deben negociar y ajustar (con el alumno) a las características del tipo de aprendizaje {10-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
 Se consensuan los criterios evaluación {4-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
 Se empieza a establecer más explícitamente el trabajo de las habilidades, e incluso de las actitudes que no se contemplaba en los planes de estudio {10-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 Se preparan materiales para la diversidad de situaciones de aprendizaje vivencial {13-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 Transparencia en la evaluación. Se muestra al alumnado los mínimos contenidos que van a ser calificados {9-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):

El enfoque por competencias requiere planificación de la intervención docente en el aula {12-0} [50]
 Aceptación del alumnado en las innovaciones que se introducen para clarificar la evaluación {8-0} [2]
 19:66 Yo creo que sí, yo lo sentí, y.. (125:125):
 19:67 entonces tratamos de presentár.. (125:125):
 Cambio educativo evidencia la calidad de los docentes {3-0} [1]
 16:88 Sí es que aquí no podemos masi.. (161:161):
 Competencia autonomía e iniciativa personal {4-0} [1]
 21:52 el sentido de autonomía y auto.. (77:77):
 Confusión con el enfoque: pensar que el modelo de competencias es igual que el tradicional pero con ligeros cambios {7-0} [1]
 20:28 No, yo creo que al final lo qu.. (59:59):
 Discurso real vs discurso oficial {17-0} [1]
 21:20 pero en realidad así como noso.. (27:27):
 El enfoque por competencias requiere que el docente esté continuamente haciendo adaptaciones y ajustes sobre su práctica docente {14-0} [2]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 21:20 pero en realidad así como noso.. (27:27):
 El enfoque por competencia ha provocado un proceso de reflexión en el profesorado sobre sus planteamientos y su intervención en el aula {15-0} [6]

19:67 entonces tratamos de presentár.. (125:125):
 19:73 Sí es cómodo en el sentido del.. (141:141):
 20:74 que puede evaluar cosas como e.. (135:135):
 21:20 pero en realidad así como noso.. (27:27):
 21:52 el sentido de autonomía y auto.. (77:77):
 22:19 los enfoques estos por compete.. (17:18):
 El enfoque por competencia supone más carga de trabajo para el profesorado {4-0} [1]
 19:105 Lo que sucede es que como somo.. (209:209):
 El enfoque por competencias aún debe ser adaptado para aplicarse a la situación de aula {6-0} [1]
 19:19 ¿qué herramienta vamos a utili.. (29:29):
 El enfoque por competencias promueve la enseñanza de un aprendizaje más claro y explícito para el alumno {15-0} [2]
 19:66 Yo creo que sí, yo lo sentí, y.. (125:125):
 19:67 entonces tratamos de presentár.. (125:125):
 El enfoque por competencias requiere comunicación entre alumno-alumno, profesor-alumno y profesor-profesor {5-0} [1]
 19:67 entonces tratamos de presentár.. (125:125):
 El enfoque por competencias requiere conocer los niveles de desempeño que se espera en el alumnado {13-0} [1]
 19:19 ¿qué herramienta vamos a utili.. (29:29):
 El enfoque por competencias se implementa cuando existe un apoyo y reconocimiento institucional {8-0} [2]
 19:19 ¿qué herramienta vamos a utili.. (29:29):
 19:20 : Hay un documento institucion.. (29:29):
 El profesorado es consciente que debe ser más explícito en sus evaluaciones {15-0} [2]
 19:66 Yo creo que sí, yo lo sentí, y.. (125:125):
 19:67 entonces tratamos de presentár.. (125:125):
 El profesorado reflexiona sobre lo que deben hacer para asegurarse de que el alumnado aprende {10-0} [2]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 19:73 Sí es cómodo en el sentido del.. (141:141):
 El profesorado usa instrumentos innovadores con una concepción tradicional de los procesos de e-a. {10-0} [1]
 20:28 No, yo creo que al final lo qu.. (59:59):
 En el enfoque por competencias el profesorado demanda capacitación en metodología, diseño de actividades y materiales, tutorías, etc. {12-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 En el enfoque por competencias se requiere ser más precisión y evidencias de lo que se está enseñando y evaluando. No se puede recurrir al ensayo-error de la enseñanza tradicional {13-0} [1]
 19:73 Sí es cómodo en el sentido del.. (141:141):
 En el enfoque por competencias todos los elementos del currículo deben estar alineados {8-0} [2]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 20:74 que puede evaluar cosas como e.. (135:135):
 En la evaluación por competencias, se explica al inicio del curso las competencias a alcanzar en cada módulo {8-0} [2]
 19:66 Yo creo que sí, yo lo sentí, y.. (125:125):
 19:67 entonces tratamos de presentár.. (125:125):
 Enfoque por competencias requiere más tiempo para realizar un proceso de seguimiento de su consecución {14-0} [1]
 19:105 Lo que sucede es que como somo.. (209:209):
 Es difícil crear criterios de evaluación con un enfoque competencial por la tradición del modelo tradicional de objetivos {4-0} [1]
 20:28 No, yo creo que al final lo qu.. (59:59):
 Hacer explícita la evaluación de competencia permite ser más consciente al alumnado y al profesorado de las competencias a desarrollar {12-0} [2]
 19:66 Yo creo que sí, yo lo sentí, y.. (125:125):
 19:67 entonces tratamos de presentár.. (125:125):
 Importancia de capacitación pedagógica o en Educación para un cambio de concepción en la enseñanza {9-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 importancia de seleccionar el instrumento de evaluación en función del tipo de aprendizaje a evaluar {14-0} [1]
 19:19 ¿qué herramienta vamos a utili.. (29:29):
 Importancia del aprendizaje teórico para sentar las bases del conocimiento {5-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 Incorporación del enfoque de competencias sin una planificación {10-0} [1]
 21:20 pero en realidad así como noso.. (27:27):
 Innovar implica predisposición y voluntad por cambiar {23-0} [1]

19:8 que lo interesante porque fue .. (11:11):
 innovar significa no replicar modelos tradicionalistas que después podrían reproducir los alumnos {3-0} [2]
 19:66 Yo creo que sí, yo lo sentí, y.. (125:125):
 19:67 entonces tratamos de presentár.. (125:125):
 La capacitación debe estar dirigida a promover la comprensión de enfoque, ser más consciente del desempeño docente y la utilidad de marco pedagógico de referencia para verificar que el alumnado aprende {14-0} [3]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 20:28 No, yo creo que al final lo qu.. (59:59):
 21:20 pero en realidad así como noso.. (27:27):
 La enseñanza no solo se limita al cumplimiento de entrar en el aula, es necesario verificar que el alumnado ha aprendido {3-0} [1]
 21:20 pero en realidad así como noso.. (27:27):
 La evolución en la evaluación van acompañado del progreso en los procesos de enseñanza-aprendizaje {3-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 La rúbrica evalúa en término de calidad y los trabajos en terminos de cantidad {3-0} [1]
 16:88 Sí es que aquí no podemos masi.. (161:161):
 Las evaluaciones autenticas son costosas (alta organización, tiempo, recursos materiales y humanos, etc.) {15-0} [2]
 19:8 que lo interesante porque fue .. (11:11):
 19:105 Lo que sucede es que como somo.. (209:209):
 Los cursos recibidos aisladamente, no dan respuesta a necesidades de capacitación alineadas con las preocupaciones y desafíos de la enseñanza {13-0} [1]
 21:20 pero en realidad así como noso.. (27:27):
 Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la evaluación {26-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 No hay capacitación en evaluación para incorporar el enfoque por competencias {4-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 No hay cultura de actualización y capacitación didáctica, si no es obligada por la institución {21-0} [2]
 19:19 ¿qué herramienta vamos a utili.. (29:29):
 19:20 : Hay un documento institucion.. (29:29):
 Para explicitar conocimientos más abstractos es necesario partir de una base teórica para diseñar los criterios de evaluación {2-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 Profesorado convencido de sus prácticas tradicionales {9-0} [1]
 20:28 No, yo creo que al final lo qu.. (59:59):
 Profesores crean sus propias rúbricas {4-0} [1]
 19:8 que lo interesante porque fue .. (11:11):
 Recibir un curso de capacitación y aplicarlo en el aula no asegura la asimilación del modelo de competencias {4-0} [1]
 21:20 pero en realidad así como noso.. (27:27):
 Resulta cómodo no plantearse un modelo pedagógico más democrático donde el alumnado pueda cuestionar los procedimientos del profesorado {1-0} [1]
 19:73 Sí es cómodo en el sentido del.. (141:141):
 Resulta necesario establecer una concepción de competencia única para ir en la misma dirección, sin contradicciones {6-0} [1]
 20:74 que puede evaluar cosas como e.. (135:135):
 Rubrica: consume tiempo {11-0} [2]
 19:8 que lo interesante porque fue .. (11:11):
 19:105 Lo que sucede es que como somo.. (209:209):
 Se preparan materiales para la diversidad de situaciones de aprendizaje vivencial {13-0} [1]
 19:8 que lo interesante porque fue .. (11:11):
 Se sigue privilegiando la exposición magistral {4-0} [1]
 20:28 No, yo creo que al final lo qu.. (59:59):
 Si el profesorado no comprende los nuevos enfoques pedagógicos seguirá actuando de manera tradicional y empírica {6-0} [1]
 20:28 No, yo creo que al final lo qu.. (59:59):
 Trabajar por competencias supone un cambio en la concepción de la enseñanza {29-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 Uso del modelo tradicional por objetivos {2-0} [1]
 20:28 No, yo creo que al final lo qu.. (59:59):

El enfoque por competencias se implementa cuando existe un apoyo y reconocimiento institucional {8-0} [9]

El enfoque por competencias aún debe ser adaptado para aplicarse a la situación de aula {6-0} [2]
 19:19 ¿qué herramienta vamos a utili.. (29:29):
 19:20 : Hay un documento institucion.. (29:29):

El enfoque por competencias requiere conocer los niveles de desempeño que se espera en el alumnado {13-0} [2]
 19:19 ¿qué herramienta vamos a utili.. (29:29):
 19:20 : Hay un documento institucion.. (29:29):

El enfoque por competencias requiere planificación de la intervención docente en el aula {12-0} [2]
 19:19 ¿qué herramienta vamos a utili.. (29:29):
 19:20 : Hay un documento institucion.. (29:29):

En el enfoque de competencias. El profesor tiene asesores que lo apoyan y lo acompañan cuando tiene dificultades en la enseñanza o evaluación {7-0} [1]
 15:36 Sí, yo creo que hay un apoyo f.. (50:50):

Hay cambios en la evaluación cuando es a nivel institucional. {10-0} [1]
 19:106 No, pero como esto es instituc.. (211:211):

importancia de seleccionar el instrumento de evaluación en función del tipo de aprendizaje a evaluar {14-0} [2]
 19:19 ¿qué herramienta vamos a utili.. (29:29):
 19:20 : Hay un documento institucion.. (29:29):

Los cambios en la Educación deben partir de la misión de la institución {4-0} [2]
 17:17 Ahora imagínate lo que eso sig.. (47:47):
 19:106 No, pero como esto es instituc.. (211:211):

No hay cultura de actualización y capacitación didáctica, si no es obligada por la institución {21-0} [4]
 15:37 todo maestro que está aquí en .. (52:52):
 17:17 Ahora imagínate lo que eso sig.. (47:47):
 19:20 : Hay un documento institucion.. (29:29):
 19:106 No, pero como esto es instituc.. (211:211):

Organización vertical de la universidad {4-0} [1]
 15:37 todo maestro que está aquí en .. (52:52):

El enfoque por competencias supone que los alumnos deben intercambiar información de forma colaborativa para ir construyendo un aprendizaje integrado {4-0} [8]
 Competencia toma de decisiones {4-0} [1]
 22:12 empieza aplicar instrumentos d.. (8:8):

Competencias lógica-matemática {1-0} [1]
 22:12 empieza aplicar instrumentos d.. (8:8):

El enfoque por competencias no permite que el alumno se especialice en un contenido porque el carácter multidimensional de la competencia {3-0} [1]
 10:131 porque para cierta parte que y.. (231:231):

Importancia de establecer proyectos más holísticos e integradores para trabajar el enfoque de competencias {16-0} [1]
 10:131 porque para cierta parte que y.. (231:231):

Instrumento de evaluación: exposición oral {4-0} [1]
 22:12 empieza aplicar instrumentos d.. (8:8):

Instrumento de evaluación: producciones escritas {4-0} [1]
 22:12 empieza aplicar instrumentos d.. (8:8):

La coevaluación permite un enriquecimiento mutuo entre el alumando {7-0} [1]
 14:26 y en las grupales tenemos como.. (67:67):

Trabajar competencias implica organizar grupos de trabajo colaborativo {9-0} [1]
 10:84 compartían bastante la informa.. (115:115):

El enfoque por competencias surge de una lucha antigua por incluir un conocimiento más vivencial, funcional y conectado a la realidad {2-0} [2]
 Confusión con el enfoque: pensar que el modelo de competencias es igual que el tradicional pero con ligeros cambios {7-0} [1]
 18:28 Como yo lo veo es que estamos .. (61:61):

Rúbrica: instrumento de innovación {9-0} [1]
 18:35 esto que te digo de que iban a.. (69:69):

El enfoque por competencias te permite conocer a todos el alumnado en la esfera académica, social y personal {3-0} [5]

El enfoque por competencias fomenta el compañerismo {2-0} [1]
 15:100 Pero en su mayoría sí le ayuda.. (166:166):
 La evaluación multiagente permite detectar mejor carencias y fortalezas del alumnado porque todos evalúan todo {4-0} [1]
 15:100 Pero en su mayoría sí le ayuda.. (166:166):
 Las rúbricas son consideradas instrumentos que permiten al equipo docente reunirse para tomar decisiones sobre la calificación del alumnado {3-0} [1]
 15:100 Pero en su mayoría sí le ayuda.. (166:166):
 Necesidad de un trabajo colegiado para implementar y evaluar el modelo de competencias {16-0} [1]
 15:100 Pero en su mayoría sí le ayuda.. (166:166):
 Rúbrica va más allá de la calificación numérica {7-0} [1]
 15:100 Pero en su mayoría sí le ayuda.. (166:166):

El enfoque por competencias no se puede aplicar por problemas administrativos (espacios, horarios...) y afecta a nivel pedagógico bajando la calidad de la enseñanza {4-0} [5]

Contradicciones para instaurar el modelo por competencias: las políticas apuestan por el enfoque por competencias, pero siguen privilegiando el examen de contenidos memorístico {10-0} [1]
 19:5 un cambio total desde reestruc.. (11:11):
 El resultado de la evaluación siempre es al final una calificación numérica {6-0} [1]
 19:5 un cambio total desde reestruc.. (11:11):
 En el enfoque por competencias el concepto de materia se elimina, aunque a veces es difícil porque el modelo tradicional aún impera en el sistema {3-0} [1]
 19:5 un cambio total desde reestruc.. (11:11):
 Se implementa el enfoque de competencias sin revisar las condiciones del contexto y la viabilidad {9-0} [1]
 9:136 yo creo que no corresponde con.. (182:182):
 Trabajar por competencias supone un cambio en la concepción de la enseñanza {29-0} [1]
 19:5 un cambio total desde reestruc.. (11:11):

El examen como medida disciplinaria, control y calificación {6-0} [7]

Contradicciones para instaurar el modelo por competencias: las políticas apuestan por el enfoque por competencias, pero siguen privilegiando el examen de contenidos memorístico {10-0} [1]
 20:32 Porque ellos necesitan tener l.. (63:63):
 Dificultad para cambiar la concepción del binomio examen-trabajo. Sigue siendo el único indicador de aprendizaje para el profesorado {10-0} [1]
 20:32 Porque ellos necesitan tener l.. (63:63):
 El examen departamental tiene más peso que otros instrumentos de evaluación {5-0} [1]
 20:32 Porque ellos necesitan tener l.. (63:63):
 El examen final de egreso que se quiere incorporar en las universidades de México tiene una funcionalidad certificadora, basada en el conocimiento memorístico y parcelado (no integral) {3-0} [1]
 18:10 máxime que cuando la política .. (19:19):
 El examen sigue siendo el instrumento de evaluación más usado en la universidad {13-0} [2]
 13:27 se avocan a exámenes fríos, in.. (57:57):
 20:32 Porque ellos necesitan tener l.. (63:63):
 El uso de los instrumentos de evaluación depende del nivel cognitivo (alto, medio, bajo) que desees evaluar {5-0} [1]
 18:10 máxime que cuando la política .. (19:19):
 La enseñanza se centra en entrenamientos para contestar a un examen memorístico {9-0} [1]
 18:10 máxime que cuando la política .. (19:19):

El examen departamental tiene más peso que otros instrumentos de evaluación {5-0} [10]

Centralización y control de la incorporación de las competencias. Necesidad de autonomía en los centros de estudio para crear planes basados en necesidades particulares de cada región {2-0} [1]
 11:86 En muchos lugares no, aquí en .. (171:171):
 Contradicciones para instaurar el modelo por competencias: las políticas apuestan por el enfoque por competencias, pero siguen privilegiando el examen de contenidos memorístico {10-0} [1]
 20:32 Porque ellos necesitan tener l.. (63:63):
 Dificultad para cambiar la concepción del binomio examen-trabajo. Sigue siendo el único indicador de aprendizaje para el profesorado {10-0} [1]
 20:32 Porque ellos necesitan tener l.. (63:63):
 El examen como medida disciplinaria, control y calificación {6-0} [1]

20:32 Porque ellos necesitan tener l.. (63:63):
 El examen sigue siendo el instrumento de evaluación más usado en la universidad {13-0} [1]
 20:32 Porque ellos necesitan tener l.. (63:63):
 Falta de autonomía en los centros {3-0} [1]
 11:86 En muchos lugares no, aquí en .. (171:171):
 Instrumentos de evaluación tradicional (examen opción múltiple, lista de control, lista de ejercicios, exámenes departamentales...) {26-0} [1]
 5:76 Pues Medicina sí es así como d.. (236:236):
 La enseñanza se centra en entrenamientos para contestar a un examen memorístico {9-0} [2]
 8:32 al final el profesor puede dec.. (39:39):
 8:39 los estudiantes se enfocan com.. (39:39):
 Los exámenes departamentales impiden el uso de rúbricas porque no se pueden tener en cuenta en la evaluación final {1-0} [1]
 11:86 En muchos lugares no, aquí en .. (171:171):
 Los profesores no pueden modificar las rúbricas prediseñadas que vienen impuestas por órganos superiores {2-0} [1]
 11:86 En muchos lugares no, aquí en .. (171:171):

El examen final de egreso que se quiere incorporar en las universidades de México tiene una funcionalidad certificadora, basada en el conocimiento memorístico y parcelado (no integral) {3-0} [6]
 Contradicciones para instaurar el modelo por competencias: las políticas apuestan por el enfoque por competencias, pero siguen privilegiando el examen de contenidos memorístico {10-0} [1]
 20:34 Y el argumento es muy válido, .. (65:65):
 Contradicción del enfoque: Evaluación con una prueba general de contenidos {6-0} [1]
 20:34 Y el argumento es muy válido, .. (65:65):
 El examen como medida disciplinaria, control y calificación {6-0} [1]
 18:10 máxime que cuando la política .. (19:19):
 El examen sigue siendo el instrumento de evaluación más usado en la universidad {13-0} [1]
 20:34 Y el argumento es muy válido, .. (65:65):
 El uso de los instrumentos de evaluación depende del nivel cognitivo (alto, medio, bajo) que desees evaluar {5-0} [1]
 18:10 máxime que cuando la política .. (19:19):
 La enseñanza se centra en entrenamientos para contestar a un examen memorístico {9-0} [1]
 18:10 máxime que cuando la política .. (19:19):

El examen puede ser utilizado para evaluar ciertos aprendizajes {1-0} [2]
 En el enfoque por competencias, los instrumentos de evaluación tradicional se combinan con los innovadores para el desarrollo de una evaluación formativa {10-0} [1]
 19:79 Sí, sí hubo exámenes Leticia .. (153:155):
 Instrumento de evaluación: examen final {4-0} [1]
 19:79 Sí, sí hubo exámenes Leticia .. (153:155):

El examen puede tener una retroalimentación formativa, que vaya más allá de la calificación numérica {1-0} [5]
 En el enfoque por competencias la retroalimentación son evaluaciones formativas que informan de los aprendizajes adquiridos y las actividades realizadas {4-0} [1]
 18:81 No, a ver, vamos a calificar e.. (173:173):
 Evaluación calificadora vs formativa {27-0} [1]
 18:81 No, a ver, vamos a calificar e.. (173:173):
 La evaluación formativa de competencias permite al alumnado corregir sus errores para mejorar sus evaluaciones futuras {2-0} [1]
 18:81 No, a ver, vamos a calificar e.. (173:173):
 La retroalimentación final debe ser un intercambio de opiniones entre la evaluación del docente y el alumno {4-0} [1]
 18:81 No, a ver, vamos a calificar e.. (173:173):
 La retroalimentación permite al docente detectar errores en la percepción del desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje {3-0} [1]
 18:81 No, a ver, vamos a calificar e.. (173:173):

El examen sigue siendo el instrumento de evaluación más usado en la universidad {13-0} [34]

Abuso de la teorización y la conceptualización desde la enseñanza tradicional {5-0} [1]

21:29 y lo que encuentras es que pro.. (39:39):

Concepción de la evaluación auténtica {7-0} [1]

20:75 que el maestro llegue con una .. (135:135):

Concepción estática de la evaluación {10-0} [1]

11:87 Es muy difícil cambiar sus con.. (177:177):

Contradicciones para instaurar el modelo por competencias: las políticas apuestan por el enfoque por competencias, pero siguen privilegiando el examen de contenidos memorístico {10-0} [5]

20:30 en muchas escuelas sigue siend.. (61:61):

20:32 Porque ellos necesitan tener l.. (63:63):

20:33 algunas autoridades, lo argume.. (63:63):

20:34 Y el argumento es muy válido, .. (65:65):

20:75 que el maestro llegue con una .. (135:135):

Contradicción del enfoque: Evaluación con una prueba general de contenidos {6-0} [2]

20:34 Y el argumento es muy válido, .. (65:65):

20:75 que el maestro llegue con una .. (135:135):

Dificultad para cambiar la concepción del binomio examen-trabajo. Sigue siendo el único indicador de aprendizaje para el profesorado {10-0} [5]

11:87 Es muy difícil cambiar sus con.. (177:177):

16:39 el examen o en carreras como e.. (53:53):

20:32 Porque ellos necesitan tener l.. (63:63):

20:75 que el maestro llegue con una .. (135:135):

21:29 y lo que encuentras es que pro.. (39:39):

Dificultad para vincular la evaluación a situaciones de aprendizaje más auténticas {17-0} [1]

20:75 que el maestro llegue con una .. (135:135):

Diseño de actividades para aplicar los conocimientos a situaciones reales {20-0} [1]

20:75 que el maestro llegue con una .. (135:135):

Diversidad de instrumentos te da una visión más panorámica de los logros del alumnado {10-0} [1]

15:19 hay un módulo específico que h.. (22:22):

El enfoque por competencias no está conectado a una evaluación auténtica que respete las condiciones contextuales {4-0} [1]

20:75 que el maestro llegue con una .. (135:135):

El examen como medida disciplinaria, control y calificación {6-0} [2]

13:27 se avocan a exámenes fríos, in.. (57:57):

20:32 Porque ellos necesitan tener l.. (63:63):

El examen departamental tiene más peso que otros instrumentos de evaluación {5-0} [1]

20:32 Porque ellos necesitan tener l.. (63:63):

El examen final de egreso que se quiere incorporar en las universidades de México tiene una funcionalidad certificadora, basada en el conocimiento memorístico y parcelado (no integral) {3-0} [1]

20:34 Y el argumento es muy válido, .. (65:65):

El problema de la enseñanza es la concepción de la cultura educativa {19-0} [1]

11:87 Es muy difícil cambiar sus con.. (177:177):

El resultado de la evaluación siempre es al final una calificación numérica {6-0} [1]

16:39 el examen o en carreras como e.. (53:53):

En el enfoque por competencias, los instrumentos de evaluación tradicional se combinan con los innovadores para el desarrollo de una evaluación formativa {10-0} [1]

15:19 hay un módulo específico que h.. (22:22):

Estamos acostumbrados a calificar pero no a evaluar {3-0} [2]

16:38 donde sí identifico muy poca p.. (53:53):

16:39 el examen o en carreras como e.. (53:53):

Evaluación calificadora vs formativa {27-0} [1]

16:39 el examen o en carreras como e.. (53:53):

Falta de transparencia en la evaluación. No saben por qué tienen un 7, 8 10... {8-0} [1]

16:39 el examen o en carreras como e.. (53:53):

Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [1]

15:19 hay un módulo específico que h.. (22:22):

Instrumentos de evaluación tradicional (examen opción múltiple, lista de control, lista de ejercicios, exámenes departamentales...) {26-0} [3]

16:39 el examen o en carreras como e.. (53:53):

20:30 en muchas escuelas sigue siend.. (61:61):

21:29 y lo que encuentras es que pro.. (39:39):

La concepción de la enseñanza varía en base a las ramas de conocimiento, disciplinas, etc. {9-0} [1]

16:39 el examen o en carreras como e.. (53:53):

La enseñanza se centra en entrenamientos para contestar a un examen memorístico {9-0} [3]
 11:87 Es muy difícil cambiar sus con.. (177:177):
 20:33 algunas autoridades, lo argume.. (63:63):
 21:29 y lo que encuentras es que pro.. (39:39):
 Las rúbricas de trabajo escrito son las más utilizadas en la evaluación {2-0} [1]
 15:19 hay un módulo específico que h.. (22:22):
 Las rúbricas se utilizan para evaluar tareas, no competencias (p.ej.: desarrollo de un proyecto) {3-0} [1]
 15:19 hay un módulo específico que h.. (22:22):
 Profesorado convencido de sus prácticas tradicionales {9-0} [1]
 21:29 y lo que encuentras es que pro.. (39:39):
 Resistencia: no uso instrumentos de evaluación cualitativo porque tengo que dar una calificación numérica {2-0} [1]
 20:33 algunas autoridades, lo argume.. (63:63):
 rúbrica de estudio de caso {2-0} [1]
 15:19 hay un módulo específico que h.. (22:22):
 Rúbrica de proyecto {2-0} [1]
 15:19 hay un módulo específico que h.. (22:22):
 Rúbrica de trabajo de tesis {3-0} [1]
 15:19 hay un módulo específico que h.. (22:22):
 Rúbricas poco utilizadas {13-0} [2]
 20:42 Bueno, para empezar, hay que d.. (77:77):
 20:43 Bueno, para empezar, hay que d.. (77:77):
 Se evalúan sin tener claro los criterios de evaluación {11-0} [1]
 16:39 el examen o en carreras como e.. (53:53):
 Se sigue privilegiando el conocimiento de los conceptos {5-0} [1]
 20:30 en muchas escuelas sigue siend.. (61:61):
 Trabajar por competencias supone un cambio en la concepción de la enseñanza {29-0} [1]
 11:87 Es muy difícil cambiar sus con.. (177:177):

El juicio del profesor influye en la evaluación {1-0} [0]

El modelo humanista integrador asume algunos elementos del modelo de competencias técnico-instrumental {1-0} [1]
 Resistencia: Desconocimiento sobre cómo incorporar el trabajo por competencias {25-0} [1]
 15:4 Hay que trabajar por competenc.. (5:5):

El modelo modular perseguía la resolución de problemas reales en sus contextos de {1-0} [2]
 Actividades fuera del aula, con un carácter más vivencial {13-0} [1]
 18:19 entonces iban con esas familia.. (37:37):
 El profesorado no diseña actividades en el aula que logren aprendizajes situados o vivenciales {5-0} [1]
 18:19 entonces iban con esas familia.. (37:37):

El modelo por competencias es revisado con materiales y debatido entre alumnos y profesores {3-0} [7]
 Competencias vs objetivos {7-0} [1]
 3:15 aquí una experiencia funcional.. (20:20):
 El trabajo colaborativo de los docentes ayuda y favorece a que el alumnado desarrolle las competencias {5-0} [1]
 15:41 hay dos figuras de acompañamie.. (54:54):
 En el enfoque de competencias. El profesor tiene asesores que lo apoyan y lo acompañan cuando tiene dificultades en la enseñanza o evaluación {7-0} [2]
 15:39 hay dos figuras de acompañamie.. (54:54):
 15:41 hay dos figuras de acompañamie.. (54:54):
 En el enfoque por competencias se trabaja de forma colaborativa para el diseño de actividades integradoras {4-0} [1]
 15:41 hay dos figuras de acompañamie.. (54:54):
 Necesidad de un trabajo colegiado para implementar y evaluar el modelo de competencias {16-0} [1]
 15:41 hay dos figuras de acompañamie.. (54:54):
 Participantes del proyecto {20-0} [1]
 20:3 Sí, en México los planes de es.. (9:9):

Resultado del proyecto {2-0} [1]
20:3 Sí, en México los planes de es.. (9:9):

El portafolio es un instrumento en auge, innovador {3-0} [5]

El enfoque por competencias ha eliminado la concepción de que el examen es el único instrumentos válido para evaluar {5-0} [1]

21:37 Más ganas de hacer, de impleme.. (53:53):

En el enfoque por competencias el profesorado demanda capacitación en metodología, diseño de actividades y materiales, tutorías, etc. {12-0} [1]

21:37 Más ganas de hacer, de impleme.. (53:53):

Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [1]

15:22 Ha tomado auge el portafolio d.. (30:30):

Instrumento de evaluación. Escala de estimación {2-0} [1]

15:22 Ha tomado auge el portafolio d.. (30:30):

Las rúbricas son conocidas {6-0} [1]

15:22 Ha tomado auge el portafolio d.. (30:30):

El problema de la enseñanza es la concepción de la cultura educativa {19-0} [51]

¿Qué motiva los cambios? Política, intereses, tendencias innvadoras {9-0} [1]

3:54 hay mucha resistencia a la inn.. (59:59):

Abuso de la teorización y la conceptualizacion desde la enseñanza tradicional {5-0} [1]

16:10 docentes debemos dar un giro c.. (19:19):

Aceptación del alumnado en las innovaciones que se introducen para clarificar la evaluación {8-0} [1]

19:74 Yo creo que sí, vamos a mover.. (143:143):

Aprendizaje complejo requiere asimilar progresivamente las tareas {11-0} [1]

19:74 Yo creo que sí, vamos a mover.. (143:143):

Concepción de la enseñanza (innovación) {10-0} [3]

10:135 la realidad es que todos los p.. (243:243):

16:10 docentes debemos dar un giro c.. (19:19):

16:99 cambiar la cultura de la calif.. (181:181):

Concepción estática de la evaluación {10-0} [3]

7:23 ... muchos maestros siempre pide.. (36:36):

11:87 Es muy difícil cambiar sus con.. (177:177):

13:111 hay distintas visiones y las m.. (231:231):

Confusión con el enfoque: pensar que el modelo de competencias es igual que el tradicional pero con lígeros cambios {7-0} [1]

10:111 Luego muchas veces hay persona.. (191:191):

Confusión con el enfoque: se perciben cambios en el orden de los elementos, pero no cambios profundos en la estructura y en la concepción de la enseñanza {7-0} [1]

10:111 Luego muchas veces hay persona.. (191:191):

Conocer el paradigma evaluativo no cambia por si sola las prácticas docentes {4-0} [1]

20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):

Debe existir un cambio de mentalidad para promoverse una evaluación basada en la aplicación práctica de los conocimientos {11-0} [1]

10:135 la realidad es que todos los p.. (243:243):

Dificultad para cambiar la concepción del binomio examen-trabajo. Sigue siendo el único indicador de aprendizaje para el profesorado {10-0} [1]

11:87 Es muy difícil cambiar sus con.. (177:177):

El alumnado está acostumbrado a reproducir el conocimiento {2-0} [1]

7:23 ... muchos maestros siempre pide.. (36:36):

El cambio en la manera de enseñar conlleva un cambio en la manera de evaluar {6-0} [4]

9:72 porque cuando tú cómo cuándo t.. (110:110):

9:94 Yo creo que tiene que ver much.. (110:110):

16:99 cambiar la cultura de la calif.. (181:181):

19:74 Yo creo que sí, vamos a mover.. (143:143):

El desarrollo de enfoques educativos más vivenciales viene determinado por la actitud del docente, su compromiso e implicación educativa, su concepción de la enseñanza, su vocación {8-0} [1]

20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):

El enfoque por competencia ha provocado un proceso de reflexión en el profesorado sobre sus planteamientos y su intervención en el aula {15-0} [1]

15:76 no había este movimiento cogni.. (112:112):

El examen sigue siendo el instrumento de evaluación más usado en la universidad {13-0} [1]
 11:87 Es muy difícil cambiar sus con.. (177:177):
 El profesorado debe implicar al alumnado en su propio proceso de aprendizaje para que pueda encontrarle sentido a su aprendizaje {5-0} [1]
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 El profesorado debe tener la capacidad de acercar los conocimientos académico a la realidad de los alumnos (contextualizar) {7-0} [1]
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 El profesorado más motivado trabaja y evalúa CC. Genéricas {10-0} [1]
 10:135 la realidad es que todos los p.. (243:243):
 El profesorado reflexiona sobre lo que deben hacer para asegurarse de que el alumnado aprende {10-0} [1]
 15:76 no había este movimiento cogni.. (112:112):
 El profesorado trabaja de forma aislada, no existe una visión conjunta de objetivos y menos en la evaluación {11-0} [1]
 13:111 hay distintas visiones y las m.. (231:231):
 El profesorado usa instrumentos innovadores con una concepción tradicional de los procesos de e-a. {10-0} [1]
 3:41 ¡jate que siempre una de las c.. (45:45):
 En el 2016, universidades de México se encuentran en la fase de transición de incorporación del enfoque de competencias {2-0} [1]
 22:26 fue una experiencia de casi tr.. (30:30):
 En el enfoque por competencias se debe tener en cuenta el desarrollo de equipos interdisciplinarios (abogados, sociólogos, antropólogos, etc.) {4-0} [1]
 13:111 hay distintas visiones y las m.. (231:231):
 En el enfoque por competencias, los instrumentos de evaluación tradicional se combinan con los innovadores para el desarrollo de una evaluación formativa {10-0} [2]
 20:61 eso de verdad que resulta algo.. (111:111):
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 Evaluación vertical, unidireccional {5-0} [1]
 19:74 Yo creo que sí, vamos a mover.. (143:143):
 Genera procesos metacognitivos: Autorregulación y conciencia de comportamiento experto {20-0} [1]
 19:74 Yo creo que sí, vamos a mover.. (143:143):
 Importancia de una actitud creativa y estratégica del docente para el diseño de actividades, formas de evaluación, etc. {14-0} [2]
 9:72 porque cuando tú cómo cuándo t.. (110:110):
 9:94 Yo creo que tiene que ver much.. (110:110):
 Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [2]
 20:61 eso de verdad que resulta algo.. (111:111):
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 Innovar implica predisposición y voluntad por cambiar {23-0} [3]
 3:54 hay mucha resistencia a la inn.. (59:59):
 3:55 no se ha constituido una cultu.. (59:59):
 10:135 la realidad es que todos los p.. (243:243):
 Intencionalidad de pasar de un modelo de evaluación tradicional a otro centrado en el aprendizaje del alumnado {28-0} [3]
 16:10 docentes debemos dar un giro c.. (19:19):
 17:15 Las competencias son un paradi.. (41:41):
 19:74 Yo creo que sí, vamos a mover.. (143:143):
 La enseñanza aún se centra solo en aspectos cognitivos o incluso en lo puramente disciplinar, sin existir un formación integral y mucho menos competencial {11-0} [1]
 16:10 docentes debemos dar un giro c.. (19:19):
 La enseñanza se centra en entrenamientos para contestar a un examen memorístico {9-0} [1]
 11:87 Es muy difícil cambiar sus con.. (177:177):
 La evaluación depende del rigor de cada profesor {3-0} [1]
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 La evaluación no cambia por si sola las prácticas docentes {4-0} [1]
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 La rúbrica debe complementarse con otros instrumentos de evaluación {8-0} [2]
 20:61 eso de verdad que resulta algo.. (111:111):
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 La rúbrica marca una pauta de trabajo que se establece al inicio del curso y se mantiene hasta el final. No se pueden modificar las reglas del juego {9-0} [2]
 20:60 el estudiante lo lleva muy bie.. (111:111):
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la

evaluación {26-0} [7]
 9:72 porque cuando tú cómo cuándo t.. (110:110):
 9:94 Yo creo que tiene que ver much.. (110:110):
 10:111 Luego muchas veces hay persona.. (191:191):
 13:86 ¿Crees que todavía no ha habid.. (160:161):
 15:76 no había este movimiento cogni.. (112:112):
 16:99 cambiar la cultura de la calif.. (181:181):
 19:74 Yo creo que sí, vamos a movern.. (143:143):
 No hay cultura de actualización y capacitación didáctica, si no es obligada por la institución {21-0} [1]
 3:55 no se ha constituido una cultu.. (59:59):
 Organización vertical de la universidad {4-0} [1]
 3:54 hay mucha resistencia a la inn.. (59:59):
 Profesorado convencido de sus prácticas tradicionales {9-0} [1]
 7:23 ... muchos maestros siempre pide.. (36:36):
 Profesorado preocupado por la racionalidad técnica de los instrumentos sin considerar su valor pedagógico, ni práctico {5-0} [1]
 3:58 piensan que el problema sobre .. (61:61):
 Resistencia: Desinterés, desmotivación del profesorado para trabajar competencias {12-0} [1]
 3:55 no se ha constituido una cultu.. (59:59):
 Resistencia: El profesorado no conoce otro modelo de enseñanza, solo el que a ellos le impartieron {10-0} [1]
 13:111 hay distintas visiones y las m.. (231:231):
 Resistencia: Falta de capacitación y actualización docente {18-0} [1]
 3:55 no se ha constituido una cultu.. (59:59):
 Resistencia: no se siente la necesidad de cambio, no se hace tan evidente como en otros niveles educativos {2-0} [1]
 22:26 fue una experiencia de casi tr.. (30:30):
 Sin propósito de cambio real {12-0} [1]
 22:26 fue una experiencia de casi tr.. (30:30):
 Trabajar por competencias implica delegar en el alumnado {6-0} [1]
 19:74 Yo creo que sí, vamos a movern.. (143:143):
 Trabajar por competencias supone un cambio en la concepción de la enseñanza {29-0} [7]
 3:41 ¡jate que siempre una de las c.. (45:45):
 10:111 Luego muchas veces hay persona.. (191:191):
 10:135 la realidad es que todos los p.. (243:243):
 11:87 Es muy difícil cambiar sus con.. (177:177):
 13:111 hay distintas visiones y las m.. (231:231):
 16:99 cambiar la cultura de la calif.. (181:181):
 17:15 Las competencias son un paradi.. (41:41):
 Uso de rúbrica viene por cambio en la concepción de la evaluación {10-0} [2]
 3:41 ¡jate que siempre una de las c.. (45:45):
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 Ventajas del uso de rúbrica: permite al docente no tener el trabajo de evaluación acumulado al final de curso {2-0} [2]
 20:60 el estudiante lo lleva muy bie.. (111:111):
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):

El profesor habla otra lengua {1-0} [1]
 Dificultad para incorporar el enfoque de competencias {27-0} [1]
 8:15 envía profesores que hablan ot.. (21:21):

El profesorado consensúa la calificación final con el alumnado {1-0} [0]

El profesorado cree que la rúbrica ayuda al alumnado a conocerse mejor, saber en qué punto se encuentra de sus logros y hasta dónde son capaces de llegar {6-0} [39]
 Diseño. El profesorado tiene problemas de redacción cuando tienen que determinar los niveles de desempeño {5-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 Diseño. Cuanto más explícitas son las rúbricas más consciente de la adquisición de aprendizaje puede ser el alumnado {9-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):

19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 Diseño. El alumnado tiene dificultades para precisar los niveles de desempeño en base al lenguaje a utilizar {5-0} [1]
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 Diseño. El profesorado no tiene muy claro cómo de explícitas y claras deben ser los niveles de desempeño {8-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 Diseño. En el diseño de la rúbrica hay que considerar el lenguaje utilizado para aportar una información mas precisa y detallada de lo que se pretende que alcance el alumnado {9-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 Diseño. Los más difícil en el diseño de rúbricas es precisar y desglosar los criterios de evaluación {9-0} [1]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 En el enfoque por competencia, distintas asignaturas contribuyen a la adquisición de una competencia {4-0} [1]
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 En el enfoque por competencias se requiere ser más precisión y evidencias de lo que se está enseñando y evaluando. No se puede recurrir al ensayo-error de la enseñanza tradicional {13-0} [1]
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 Es difícil crear criterios de evaluación con un enfoque competencial por la tradición del modelo tradicional de objetivos {4-0} [1]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 Evaluar con rúbrica es un proceso dinámico y constructivo, no puntual y sujeto a una única calificación {8-0} [1]
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 Evaluar con rúbrica hace más consciente al alumnado de sus fortalezas y debilidades {11-0} [1]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 Evaluar por competencias supone conocer en qué medida están comprendiendo el proceso global de adquisición de la competencia {8-0} [1]
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 La evaluación es parte del proceso de aprendizaje del alumnado que le permite ser más consciente de su propio proceso de aprendizaje {3-0} [1]
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 Las rúbricas deben ir precedidas de una introducción sobre lo que se va a evaluar {5-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:62 eben saber qué se les va a eva.. (95:95):
 Las rúbricas eliminan la arbitrariedad de la evaluación {6-0} [1]
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 Las rúbricas permiten evaluar a todos el alumnado con los mismos criterios de exigencia {4-0} [1]
 15:88 rúbrica, se da uno cuenta que .. (140:140):
 Las rúbricas son costosas de diseñar a corto plazo, pero a largo plazo, cuando se aprenden son útiles {8-0} [1]
 15:88 rúbrica, se da uno cuenta que .. (140:140):
 Las rúbricas son instrumentos de diagnóstico que permite precisar los retrocesos y avances de los alumnos {5-0} [1]
 21:76 cumple todas estas funciones c.. (115:115):
 Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la evaluación {26-0} [1]
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [3]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 15:88 rúbrica, se da uno cuenta que .. (140:140):
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 Rúbrica aporta transparencia al proceso de aprendizaje y evaluación {21-0} [4]
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):
 15:88 rúbrica, se da uno cuenta que .. (140:140):
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 Rúbrica ayuda a explicitar lo implícito {8-0} [1]
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):
 Rúbrica ayuda a objetivar lo subjetivo {9-0} [1]
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 Rúbrica como instrumento de comunicación {6-0} [1]
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):
 Rúbrica es un instrumento que permite transmitir con más claridad lo que el profesor quiere que realicen los

alumnos {6-0} [2]
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 Rúbrica facilita el trabajo al profesor {7-0} [1]
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):
 Rúbrica hace más partícipe al alumnado de sus procesos de evaluación {5-0} [1]
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 Rúbrica permite al docente reflexionar sobre su intervención en el aula {17-0} [1]
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):
 Rúbrica presentada al inicio mejora el aprendizaje {9-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:61 yo postulo que la rúbrica o lo.. (95:95):
 Rúbrica son usadas solo por los docentes para clarificar sus criterios, sin mostrarlas o compartirlas {6-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:61 yo postulo que la rúbrica o lo.. (95:95):
 Rúbrica: evalúa potencialidades y debilidades {5-0} [1]
 21:76 cumple todas estas funciones c.. (115:115):
 Rúbrica: explicita el conocimiento e indica lo que se requiere en el alumnado {19-0} [3]
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 15:88 rúbrica, se da uno cuenta que .. (140:140):
 Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [6]
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 15:88 rúbrica, se da uno cuenta que .. (140:140):
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 21:76 cumple todas estas funciones c.. (115:115):
 Rúbricas deben ser un elementos dinámico, susceptible de revisión, modificación, transformación y mejora para ajustarse a lo que se pretende evaluar {16-0} [1]
 15:88 rúbrica, se da uno cuenta que .. (140:140):
 Rúbricas son consideradas guías que orientan la evaluación y permite establecer una concordancia entre los criterios de evaluación y los resultados alcanzados {9-0} [2]
 15:88 rúbrica, se da uno cuenta que .. (140:140):
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 Rúbricas: aportan más certeza del desempeño alcanzado del alumnado {12-0} [1]
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 Rúbricas: aportan precisión a la evaluación {6-0} [1]
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):
 Se evalúan sin tener claro los criterios de evaluación {11-0} [1]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 Transparencia en la evaluación. Se muestra al alumnado los mínimos contenidos que van a ser calificados {9-0} [1]
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):

El profesorado cree que su intuición es suficiente para dar cuenta del esfuerzo del alumnado. Consideran que una buena enseñanza trae implícitamente una buena evaluación {5-0} [11]
 Conciencia del docente sobre el conocimiento implícito {7-0} [1]
 15:28 es muy difícil separar cuando .. (36:36):
 El desarrollo de enfoques educativos más vivenciales viene determinado por la actitud del docente, su compromiso e implicación educativa, su concepción de la enseñanza, su vocación {8-0} [1]
 20:81 eso depende mucho de la experi.. (151:151):
 El enfoque por competencia ha provocado un proceso de reflexión en el profesorado sobre sus planteamientos y su intervención en el aula {15-0} [1]
 20:81 eso depende mucho de la experi.. (151:151):
 El enfoque por competencias requiere comunicación entre alumno-alumno, profesor-alumno y profesor-profesor {5-0} [1]
 20:81 eso depende mucho de la experi.. (151:151):
 El profesorado reflexiona sobre lo que deben hacer para asegurarse de que el alumnado aprende {10-0} [1]
 20:81 eso depende mucho de la experi.. (151:151):
 En el enfoque por competencias se diseñan actividades competencias, pero el profesorado cree que con su desarrollo ya basta para verificar que se están alcanzado. {4-0} [1]
 18:45 En la mañana tuve mi seminario.. (87:87):

Es importante formar a los docentes en el desarrollo de estrategias de retroalimentación (habilidades de comunicación) {4-0} [1]
 20:81 eso depende mucho de la experi.. (151:151):
 La observación se emplea para evaluar los aspectos actitudinales {1-0} [1]
 15:28 es muy difícil separar cuando .. (36:36):
 No existe una dedicación explícita a las CC. Genéricas, siempre se considera de forma implícita {32-0} [1]
 15:28 es muy difícil separar cuando .. (36:36):
 observación con grabación como instrumento de evaluación procesual {2-0} [1]
 15:28 es muy difícil separar cuando .. (36:36):
 Rúbrica facilita al docente la comunicación con el alumnado {6-0} [1]
 20:81 eso depende mucho de la experi.. (151:151):

El profesorado da por sentado la asimilación de las CC. Genéricas {12-0} [22]
 Competencia gestión de información (en la Red) {2-0} [1]
 3:19 les he sugerido que también in.. (27:27):
 Competencia trabajo colaborativo {16-0} [1]
 3:19 les he sugerido que también in.. (27:27):
 Competencias vs habilidades acotables {9-0} [1]
 7:58 bueno basta con un curso de es.. (102:102):
 Competencias: precisar vs continuum {13-0} [1]
 7:58 bueno basta con un curso de es.. (102:102):
 Confusión: El profesorado está convencido que el desarrollo de las CC. Genéricas pueden verse reflejadas en las producciones de los alumnos {1-0} [1]
 11:66 Sí, yo creo que sí las tienen,.. (125:125):
 Dificultad para vincular la evaluación a situaciones de aprendizaje más auténticas {17-0} [1]
 9:56 e alguna u otra manera metemos.. (64:64):
 El enfoque por competencias promueve la enseñanza de un aprendizaje más claro y explícito para el alumno {15-0} [1]
 10:127 hí una parte por ejemplo dentr.. (215:215):
 En la enseñanza media superior no se trabaja por competencias {1-0} [1]
 13:25 se quejan mucho de que los jóv.. (53:53):
 Hace explícito la separación entre CC. Genérica y Específica {22-0} [1]
 3:19 les he sugerido que también in.. (27:27):
 Las CC. Genéricas y Específicas deben trabajarse de forma integrada {18-0} [1]
 13:25 se quejan mucho de que los jóv.. (53:53):
 Las evaluaciones carecen de sistematicidad, no documentadas, no explícitas {10-0} [1]
 10:127 hí una parte por ejemplo dentr.. (215:215):
 Los cursos de capacitación son de carácter disciplinar, sin ningún componente pedagógico {5-0} [1]
 13:109 Y entonces las vemos un poquit.. (227:227):
 Los cursos recibidos aisladamente, no dan respuesta a necesidades de capacitación alineadas con las preocupaciones y desafíos de la enseñanza {13-0} [1]
 7:58 bueno basta con un curso de es.. (102:102):
 Los programas de capacitación docente no tienen una línea estratégica común {7-0} [1]
 7:58 bueno basta con un curso de es.. (102:102):
 Los proyectos no tienen un impacto generalizado, son algo puntual sin mucho alcance porque es difícil poner a todos en sintonía por un proyecto común. {8-0} [1]
 7:58 bueno basta con un curso de es.. (102:102):
 No existe un marco común para las CC. Genéricas y se tiende solo a desarrollar la competencia específica o disciplinar {7-0} [1]
 20:13 No, las competencias genéricas.. (35:35):
 No existe una dedicación explícita a las CC. Genéricas, siempre se considera de forma implícita {32-0} [3]
 9:56 e alguna u otra manera metemos.. (64:64):
 11:66 Sí, yo creo que sí las tienen,.. (125:125):
 20:13 No, las competencias genéricas.. (35:35):
 No hay capacitación en evaluación para incorporar el enfoque por competencias {4-0} [1]
 13:109 Y entonces las vemos un poquit.. (227:227):
 observación: instrumento para completar la rúbrica {5-0} [2]
 9:56 e alguna u otra manera metemos.. (64:64):
 9:57 Bueno pues sí claro queda ahí .. (64:64):
 Rúbricas poco utilizadas {13-0} [1]
 13:109 Y entonces las vemos un poquit.. (227:227):
 Se evalúan menos las CC. Genéricas {6-0} [1]
 9:56 e alguna u otra manera metemos.. (64:64):

El profesorado debe estar capacitado para abarcar un conocimiento general amplio que permita dar respuestas a los alumnos {3-0} [13]

Docente acompaña, guía el aprendizaje del alumnado {10-0} [1]

22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):

El desarrollo de enfoques educativos más vivenciales viene determinado por la actitud del docente, su compromiso e implicación educativa, su concepción de la enseñanza, su vocación {8-0} [1]

22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):

El profesorado debe tener la capacidad de acercar los conocimientos académico a la realidad de los alumnos (contextualizar) {7-0} [1]

22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):

En el enfoque por competencias el profesorado demanda capacitación en metodología, diseño de actividades y materiales, tutorías, etc. {12-0} [1]

22:37 estrategias y dotarlo de metod.. (60:60):

En el enfoque por competencias el docente se vuelve un mediador {2-0} [1]

22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):

En el enfoque por competencias es importante abordar el perfil del docente, su capacitación y actualización {17-0} [1]

22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):

Importancia de una actitud creativa y estratégica del docente para el diseño de actividades, formas de evaluación, etc. {14-0} [1]

22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):

La capacitación debe ser más vivencial y conectada con las necesidades surgidas en la práctica docente {4-0} [1]

22:37 estrategias y dotarlo de metod.. (60:60):

La capacitación docente del enfoque consiste en enseñarle el modelo, los sustentos teóricos, las estrategias de trabajo y la forma de hacer una programación por competencias {6-0} [1]

22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):

Necesidad de capacitación docente (metodologías, estrategias, guías de desarrollo, etc.) {20-0} [1]

22:37 estrategias y dotarlo de metod.. (60:60):

No sabe si está evaluando por competencias {7-0} [1]

22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):

Resistencia: Desconocimiento sobre cómo incorporar el trabajo por competencias {25-0} [1]

22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):

Si el profesorado no comprende los nuevos enfoques pedagógicos seguirá actuando de manera tradicional y empírica {6-0} [1]

22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):

El profesorado debe implicar al alumnado en su propio proceso de aprendizaje para que pueda encontrarle sentido a su aprendizaje {5-0} [30]

Actividades fuera del aula, con un carácter más vivencial {13-0} [1]

15:51 ste sí fue este semestre y com.. (62:62):

Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [1]

16:41 Todo va a depender de la funci.. (61:61):

Conocer el paradigma evaluativo no cambia por si sola las prácticas docentes {4-0} [1]

20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):

Debe ampliarse la funcionalidad de los instrumentos tradiciones de evaluación más allá de su poder calificador: examen, lista de cotejos... {10-0} [1]

20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):

El desarrollo de enfoques educativos más vivenciales viene determinado por la actitud del docente, su compromiso e implicación educativa, su concepción de la enseñanza, su vocación {8-0} [1]

20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):

El enfoque por competencia informa del nivel de desempeño que alcanzó un estudiante {6-0} [1]

20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):

El enfoque por competencias adquiere sentido y significado cuando se adquieren conocimientos prácticos susceptibles de ser aplicados a un contexto {26-0} [2]

15:51 ste sí fue este semestre y com.. (62:62):

16:41 Todo va a depender de la funci.. (61:61):

El enfoque por competencias el alumnado debe encontrar una conexión entre lo que aprende dentro del aula y la realidad del mundo para encontrar sentido a lo que aprende y se genere conocimiento {9-0} [1]

15:51 ste sí fue este semestre y com.. (62:62):
 El problema de la enseñanza es la concepción de la cultura educativa {19-0} [1]
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 El profesorado debe tener la capacidad de acercar los conocimientos académico a la realidad de los alumnos (contextualizar) {7-0} [1]
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 En el enfoque por competencias la retroalimentación son evaluaciones formativas que informan de los aprendizajes adquiridos y las actividades realizadas {4-0} [1]
 20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):
 En el enfoque por competencias se debe explicitar qué competencias se espera que el alumnado alcance (expectativas) {8-0} [1]
 20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):
 En el enfoque por competencias, el alumnado se siente motivado por conocer qué nivel de desempeño alcanza y qué le falta por desarrollar o mejorar {8-0} [1]
 20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):
 En el enfoque por competencias, los instrumentos de evaluación tradicional se combinan con los innovadores para el desarrollo de una evaluación formativa {10-0} [2]
 20:61 eso de verdad que resulta algo.. (111:111):
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 Existe un preocupación por el contenido y las formas en la que se aplica retroalimentación {4-0} [1]
 20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):
 Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [2]
 20:61 eso de verdad que resulta algo.. (111:111):
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 Instrumento de evaluación: comic {1-0} [1]
 15:51 ste sí fue este semestre y com.. (62:62):
 Instrumento de evaluación: Grabaciones/autograbaciones {9-0} [1]
 15:51 ste sí fue este semestre y com.. (62:62):
 Instrumento de evaluación: Lecturas de comprensión junto con cuestionario {3-0} [1]
 16:41 Todo va a depender de la funci.. (61:61):
 La evaluación depende del rigor de cada profesor {3-0} [1]
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 La evaluación no cambia por si sola las prácticas docentes {4-0} [1]
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 La retroalimentación permite al docente detectar errores en la percepción del desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje {3-0} [1]
 20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):
 La rúbrica debe complementarse con otros instrumentos de evaluación {8-0} [2]
 20:61 eso de verdad que resulta algo.. (111:111):
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 La rúbrica marca una pauta de trabajo que se establece al inicio del curso y se mantiene hasta el final. No se pueden modificar las reglas del juego {9-0} [2]
 20:60 el estudiante lo lleva muy bie.. (111:111):
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 Las rúbricas detectan problemas en la asimilación del aprendizaje {3-0} [1]
 20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):
 No hay aprendizaje práctico porque profesores preocupados por terminar los temarios densos de contenidos {4-0} [1]
 16:41 Todo va a depender de la funci.. (61:61):
 Profesorado preocupado por la racionalidad técnica de los instrumentos sin considerar su valor pedagógico, ni práctico {5-0} [1]
 20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):
 Rúbrica permite al docente detectar necesidades y deficiencias de aprendizaje que puede verse reflejadas en los niveles de desempeño. {3-0} [1]
 20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):
 Uso de rúbrica viene por cambio en la concepción de la evaluación {10-0} [1]
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 Ventajas del uso de rúbrica: permite al docente no tener el trabajo de evaluación acumulado al final de curso {2-0} [2]
 20:60 el estudiante lo lleva muy bie.. (111:111):
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):

El profesorado debe tener la capacidad de acercar los conocimientos académico a la realidad de los alumnos

(contextualizar) {7-0} [34]

Aprendizaje por temas, no asegura la integración del conocimiento {8-0} [1]

15:10 y veíamos la necesidad de ya n.. (10:10):

Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [4]

14:10 sin embargo, estamos tratado e.. (19:19):

15:10 y veíamos la necesidad de ya n.. (10:10):

16:44 No y hay una explicación, es p.. (69:69):

16:45 Que yo entro al aula y estoy a.. (71:71):

Conocer el paradigma evaluativo no cambia por si sola las prácticas docentes {4-0} [1]

20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):

Diseño de ctividades para aplicar los conocimientos a situaciones reales {20-0} [3]

14:10 sin embargo, estamos tratado e.. (19:19):

16:44 No y hay una explicación, es p.. (69:69):

16:45 Que yo entro al aula y estoy a.. (71:71):

Docente acompaña, guía el aprendizaje del alumnado {10-0} [1]

22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):

El desarrollo de enfoques educativos más vivenciales viene determinado por la actitud del docente, su compromiso e implicación educativa, su concepción de la enseñanza, su vocación {8-0} [2]

20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):

22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):

El enfoque por competencia requiere aprender en contextos situacionales reales profesiones (hospital, empresa) para desarrollar las competencias {12-0} [1]

14:10 sin embargo, estamos tratado e.. (19:19):

El enfoque por competencias adquiere sentido y significado cuando se adquieren conocimientos prácticos suceptibles de ser aplicados a un contexto {26-0} [4]

14:10 sin embargo, estamos tratado e.. (19:19):

15:10 y veíamos la necesidad de ya n.. (10:10):

16:44 No y hay una explicación, es p.. (69:69):

16:45 Que yo entro al aula y estoy a.. (71:71):

El enfoque por competencias el alumnado debe encontrar una conexión entre lo que aprende dentro del aula y la realidad del mundo para encontrar sentido a lo que aprende y se genere conocimiento {9-0} [3]

15:10 y veíamos la necesidad de ya n.. (10:10):

16:45 Que yo entro al aula y estoy a.. (71:71):

18:60 les dejó leer literatura gótic.. (127:127):

El enfoque por competencias implica que el profesorado debe innovar para hacer que el alumnado encuentre sentido a lo que aprende {6-0} [1]

16:45 Que yo entro al aula y estoy a.. (71:71):

El problema de la enseñanza es la concepción de la cultura educativa {19-0} [1]

20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):

El profesorado debe estar capacitado para abarcar un conocimiento general amplio que permita dar respuestas a los alumnos {3-0} [1]

22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):

El profesorado debe implicar al alumnado en su propio proceso de aprendizaje para que pueda encontrarle sentido a su aprendizaje {5-0} [1]

20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):

El profesorado más motivado trabaja y evalúa CC. Genéricas {10-0} [1]

14:10 sin embargo, estamos tratado e.. (19:19):

El profesorado no diseña actividades en el aula que logren aprendizajes situados o vivenciales {5-0} [1]

16:45 Que yo entro al aula y estoy a.. (71:71):

En el enfoque por competencias el docente se vuelve un mediador {2-0} [1]

22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):

En el enfoque por competencias es importante abordar el perfil del docente, su capacitación y actualización {17-0} [1]

22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):

En el enfoque por competencias, los instrumentos de evaluación tradicional se combinan con los innovadores para el desarrollo de una evaluación formativa {10-0} [2]

20:61 eso de verdad que resulta algo.. (111:111):

20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):

Importancia de una actitud creativa y estratégica del docente para el diseño de actividades, formas de evaluación, etc. {14-0} [2]

16:45 Que yo entro al aula y estoy a.. (71:71):

22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):

Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [2]

20:61 eso de verdad que resulta algo.. (111:111):

20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 La capacitación docente del enfoque consiste en enseñarle el modelo, los sustentos teóricos, las estrategias de trabajo y la forma de hacer una programación por competencias {6-0} [1]
 22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):
 La evaluación depende del rigor de cada profesor {3-0} [1]
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 La evaluación no cambia por si sola las prácticas docentes {4-0} [1]
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 La rúbrica debe complementarse con otros instrumentos de evaluación {8-0} [2]
 20:61 eso de verdad que resulta algo.. (111:111):
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 La rúbrica marca una pauta de trabajo que se establece al inicio del curso y se mantiene hasta el final. No se pueden modificar las reglas del juego {9-0} [2]
 20:60 el estudiante lo lleva muy bie.. (111:111):
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 Las CC. Genéricas y Específicas deben trabajarse de forma integrada {18-0} [1]
 14:10 sin embargo, estamos tratado e.. (19:19):
 Las CC. Genéricas deben trabajarse CONTEXTUALIZADAS con las específicas {17-0} [1]
 14:10 sin embargo, estamos tratado e.. (19:19):
 No sabe si está evaluando por competencias {7-0} [1]
 22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):
 Resistencia: Desconocimiento sobre cómo incorporar el trabajo por competencias {25-0} [1]
 22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):
 Se busca la enseñanza de un aprendizaje no reproductivo, sino transformador y significativo {13-0} [1]
 16:45 Que yo entro al aula y estoy a.. (71:71):
 Se preparan materiales para la diversidad de situaciones de aprendizaje vivencial {13-0} [1]
 15:10 y veíamos la necesidad de ya n.. (10:10):
 Si el profesorado no comprende los nuevos enfoques pedagógicos seguirá actuando de manera tradicional y empírica {6-0} [1]
 22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):
 Uso de rúbrica viene por cambio en la concepción de la evaluación {10-0} [1]
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 Ventajas del uso de rúbrica: permite al docente no tener el trabajo de evaluación acumulado al final de curso {2-0} [2]
 20:60 el estudiante lo lleva muy bie.. (111:111):
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):

El profesorado enseña lo que desarrollo en su profesión. Ejemplo: el investigador enseñan lo que está investigando {1-0} [2]

Incorporación del modelo de competencias de forma autónoma por las universidades de México. NO hay un lineamiento oficial {7-0} [1]
 17:16 no es tu isla, imagínate defin.. (41:41):
 La cátedra no favorece los procesos de actualización del profesorado {3-0} [1]
 17:16 no es tu isla, imagínate defin.. (41:41):

El profesorado es consciente que debe ser más explícito en sus evaluaciones {15-0} [46]

Aceptación del alumnado en las innovaciones que se introducen para clarificar la evaluación {8-0} [2]
 19:66 Yo creo que sí, yo lo sentí, y.. (125:125):
 19:67 entonces tratamos de presentár.. (125:125):
 Coevaluación como ayuda para el docente en el momento de la evaluación {3-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Cuando el profesorado tiene que determinar los criterios de evaluación, es más consciente del proceso de evaluación y los instrumentos que tiene que utilizar {3-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Desglosar más los niveles de desempeño hace más objetiva y formativa la evaluación {4-0} [1]
 19:86 Fijate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 Diseño. Cuanto más explícitas son las rúbricas más consciente de la adquisición de aprendizaje puede ser el alumnado {9-0} [2]
 19:86 Fijate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 21:56 No en todos los casos, hay uno.. (83:83):
 Diseño. El profesorado no tiene muy claro cómo de explícitas y claras deben ser los niveles de desempeño {8-0}

[2]
 20:49 entonces los criterios de dese.. (89:89):
 21:56 No en todos los casos, hay uno.. (83:83):
 Diseño. Los más difícil en el diseño de rúbricas es precisar y desglosar los criterios de evaluación {9-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 El docente incluye en su evaluación la autoevaluación de los alumnos {7-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 El enfoque por competencia ha provocado un proceso de reflexión en el profesorado sobre sus planteamientos y su intervención en el aula {15-0} [2]
 19:66 Yo creo que sí, yo lo sentí, y.. (125:125):
 19:67 entonces tratamos de presentár.. (125:125):
 El enfoque por competencias promueve la enseñanza de un aprendizaje más claro y explícito para el alumno {15-0} [3]
 15:72 Hay intención, necesidad de ir.. (102:102):
 19:66 Yo creo que sí, yo lo sentí, y.. (125:125):
 19:67 entonces tratamos de presentár.. (125:125):
 El enfoque por competencias requiere comunicación entre alumno-alumno, profesor-alumno y profesor-profesor {5-0} [2]
 19:66 Yo creo que sí, yo lo sentí, y.. (125:125):
 19:67 entonces tratamos de presentár.. (125:125):
 El enfoque por competencias requiere planificación de la intervención docente en el aula {12-0} [2]
 19:66 Yo creo que sí, yo lo sentí, y.. (125:125):
 19:67 entonces tratamos de presentár.. (125:125):
 El profesorado no da por sentado el conocimiento de las CC. Genéricas {6-0} [1]
 15:29 Lo voy a responder en dos nive.. (38:38):
 En la evaluación por competencias, se explica al inicio del curso las competencias a alcanzar en cada módulo {8-0} [2]
 19:66 Yo creo que sí, yo lo sentí, y.. (125:125):
 19:67 entonces tratamos de presentár.. (125:125):
 En la universidad el sentido transversal o genérico se trabaja un poco más que en otros niveles educativos, pero no se evalúa de forma explícita {3-0} [1]
 19:24 ¿cuál es la implicación ética .. (39:39):
 Evaluar con rúbrica es un proceso dinámico y constructivo, no puntual y sujeto a una única calificación {8-0} [1]
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 Falta de transparencia en la evaluación. No saben por qué tienen un 7, 8 10... {8-0} [1]
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 Genera procesos metacognitivos: Autorregulación y conciencia de comportamiento experto {20-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Hacer explícita la evaluación de competencia permite ser más consciente al alumnado y al profesorado de las competencias a desarrollar {12-0} [6]
 13:89 Sí, o lo comparto contigo de m.. (169:169):
 14:14 Yo creo que sí, yo creo que es.. (25:25):
 15:68 Yo creo que se ha asimilado, c.. (96:96):
 19:66 Yo creo que sí, yo lo sentí, y.. (125:125):
 19:67 entonces tratamos de presentár.. (125:125):
 21:56 No en todos los casos, hay uno.. (83:83):
 Importancia de la coevaluación. Empieza a iniciarse {6-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Importancia de las modalidades de evaluación: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación {30-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 innovar significa no replicar modelos tradicionalistas que después podrían reproducir los alumnos {3-0} [2]
 19:66 Yo creo que sí, yo lo sentí, y.. (125:125):
 19:67 entonces tratamos de presentár.. (125:125):
 La autoevaluación del alumnado permiten dar sentido y significado a los aprendido {2-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 La autoevaluación implica una reflexión de su propio proceso de aprendizaje {2-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 La coevaluación permite un enriquecimiento mutuo entre el alumnado {7-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 La evaluación es parte del proceso de aprendizaje del alumnado que le permite ser más consciente de su propio proceso de aprendizaje {3-0} [1]
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 La retroalimentación cualitativa tiene que explicar la calificación numérica, explicitando los puntos fuertes y

debiles de su evaluacion {3-0} [1]
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 La rúbrica debe complementarse con otros instrumentos de evaluación {8-0} [1]
 14:41 Sí, yo creo que sí se puede me.. (123:123):
 La rúbrica hace que los profesores sean más formativos en sus evaluaciones {4-0} [1]
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 La rúbrica marca una pauta de trabajo que se establece al inicio del curso y se mantiene hasta el final. No se pueden modificar las reglas del juego {9-0} [1]
 20:49 entonces los criterios de dese.. (89:89):
 Las evaluaciones carecen de sistematicidad, no documentadas, no explícitas {10-0} [1]
 14:41 Sí, yo creo que sí se puede me.. (123:123):
 Las rúbricas son instrumentos de diagnóstico que permite precisar los retrocesos y avances de los alumnos {5-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 No existe una dedicación explícita a las CC. Genéricas, siempre se considera de forma implícita {32-0} [1]
 19:24 ¿cuál es la implicación ética .. (39:39):
 Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Rúbrica aporta transparencia al proceso de aprendizaje y evaluación {21-0} [1]
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 Rúbrica ayuda a explicitar lo implícito {8-0} [1]
 20:49 entonces los criterios de dese.. (89:89):
 Rúbrica es un instrumento que permite transmitir con más claridad lo que el profesor quiere que realicen los alumnos {6-0} [1]
 20:49 entonces los criterios de dese.. (89:89):
 Rúbrica evalúa resultados y procesos {10-0} [1]
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 Rúbrica: explicita el conocimiento e indica lo que se requiere en el alumnado {19-0} [1]
 20:49 entonces los criterios de dese.. (89:89):
 Rúbrica: favorece autogestión y autorregulación del aprendizaje {19-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Rúbrica: orienta, acompaña al alumnado en su proceso {21-0} [1]
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 Rúbricas permiten sistematizar la evaluación {8-0} [1]
 14:41 Sí, yo creo que sí se puede me.. (123:123):
 Rúbricas sirve al alumnado para autoevaluarse {17-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Se evalúan sin tener claro los criterios de evaluación {11-0} [1]
 20:49 entonces los criterios de dese.. (89:89):
 Transparencia en la evaluación. Se muestra al alumnado los mínimos contenidos que van a ser calificados {9-0} [1]
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):

El profesorado más motivado trabaja y evalúa CC. Genéricas {10-0} [20]
 Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [1]
 14:10 sin embargo, estamos tratado e.. (19:19):
 Concepción de la enseñanza (innovación) {10-0} [1]
 10:135 la realidad es que todos los p.. (243:243):
 Debe existir un cambio de mentalidad para promoverse una evaluación basada en la aplicación práctica de los conocimientos {11-0} [1]
 10:135 la realidad es que todos los p.. (243:243):
 Diseño de actividades para aplicar los conocimientos a situaciones reales {20-0} [1]
 14:10 sin embargo, estamos tratado e.. (19:19):
 El enfoque por competencia requiere aprender en contextos situacionales reales profesiones (hospital, empresa) para desarrollar las competencias {12-0} [1]
 14:10 sin embargo, estamos tratado e.. (19:19):
 El enfoque por competencias adquiere sentido y significado cuando se adquieren conocimientos prácticos susceptibles de ser aplicados a un contexto {26-0} [1]
 14:10 sin embargo, estamos tratado e.. (19:19):
 El problema de la enseñanza es la concepción de la cultura educativa {19-0} [1]

10:135 la realidad es que todos los p.. (243:243):
 El profesorado debe tener la capacidad de acercar los conocimientos académico a la realidad de los alumnos (contextualizar) {7-0} [1]
 14:10 sin embargo, estamos tratado e.. (19:19):
 El profesorado trabaja de forma aislada, no existe una visión conjunta de objetivos y menos en la evaluación {11-0} [1]
 8:37 hay mucha iniciativa por parte.. (67:67):
 Experiencias y esfuerzos aislados para desarrollar y evaluar CC. Genéricas. {12-0} [4]
 2:49 sí, sí, en esa facultad, no to.. (73:73):
 4:13 desde mi visión es que los esf.. (26:26):
 8:37 hay mucha iniciativa por parte.. (67:67):
 9:146 Yo tengo que hacerlo en mi esp.. (204:204):
 Innovar implica predisposición y voluntad por cambiar {23-0} [1]
 10:135 la realidad es que todos los p.. (243:243):
 Intencionalidad de pasar de un modelo de evaluación tradicional a otro centrado en el aprendizaje del alumnado {28-0} [1]
 9:146 Yo tengo que hacerlo en mi esp.. (204:204):
 La investigación es más importante que capacitar en la enseñanza {1-0} [1]
 8:73 generalmente son los menos y d.. (129:129):
 Las CC. Genéricas y Específicas deben trabajarse de forma integrada {18-0} [1]
 14:10 sin embargo, estamos tratado e.. (19:19):
 Las CC. Genéricas deben trabajarse CONTEXTUALIZADAS con las específicas {17-0} [1]
 14:10 sin embargo, estamos tratado e.. (19:19):
 Necesidad de un trabajo colegiado para implementar y evaluar el modelo de competencias {16-0} [1]
 5:18 on profesores que les gusta ta.. (39:39):
 Profesores que investigan están más motivados al cambio {1-0} [1]
 5:18 on profesores que les gusta ta.. (39:39):
 Rama de conocimiento: Ingeniería carece de la visión de competencia transversal {3-0} [1]
 2:49 sí, sí, en esa facultad, no to.. (73:73):
 Ramas de conocimiento {3-0} [1]
 2:49 sí, sí, en esa facultad, no to.. (73:73):
 Trabajar por competencias supone un cambio en la concepción de la enseñanza {29-0} [1]
 10:135 la realidad es que todos los p.. (243:243):

El profesorado más motivado usa rúbrica {1-0} [1]
 Usan rúbricas por obligación del departamento {2-0} [1]
 5:29 No sí, pero depende de nuevo d.. (64:64):

El profesorado no comprende la funcionalidad de la rúbrica cuando la diseñan otros profesores o profesionales {1-0} [3]
 Las rúbricas prediseñadas resultan ser más difíciles de utilizar por el profesorado porque tardan más en apropiarse o hacerlas suyas {2-0} [1]
 11:80 creo que hay muchas que los ma.. (163:163):
 Rúbricas diseñadas por el profesorado permite una mejor comprensión de su sentido y alcance {3-0} [1]
 11:80 creo que hay muchas que los ma.. (163:163):
 Si las rúbricas son diseñadas por experto (en evaluación, pedagogía...) y no por los propios profesores, pueden no responder a las necesidades de formación del alumnado. {3-0} [1]
 11:80 creo que hay muchas que los ma.. (163:163):

El profesorado no da por sentado el conocimiento de las CC. Genéricas {6-0} [13]
 competencia comunicación oral {15-0} [1]
 10:71 lo importante era que ellos se.. (93:93):
 El profesorado es consciente que debe ser más explícito en sus evaluaciones {15-0} [1]
 15:29 Lo voy a responder en dos nive.. (38:38):
 Evaluar por competencias supone valorar todos los componentes de una competencia (conocimientos, destrezas, actitudes, valores, etc.) {16-0} [1]
 15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):
 Existe una preocupación por el trabajo de las CC. Genéricas {25-0} [4]
 9:18 no se descarta el que pueda ev.. (19:19):
 10:71 lo importante era que ellos se.. (93:93):

15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):
 22:20 Sí, creo que sí, porque sin un.. (20:20):
 Hace explícito la separación entre CC. Genérica y Específica {22-0} [2]
 10:71 lo importante era que ellos se.. (93:93):
 15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):
 Instrumento de autoevaluación y seguimiento: diario, portafolio {9-0} [1]
 15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):
 Instrumento de evaluación. Análisis de estudios de caso {6-0} [1]
 15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):
 Instrumento de evaluación: debates {3-0} [1]
 15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):
 Instrumento de evaluación: lista de cotejo {3-0} [1]
 15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):
 Instrumento de evaluación: proyectos {9-0} [1]
 15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):
 Las CC. Genéricas y Específicas se encuentran en el mismo nivel de importancia en su desarrollo {7-0} [2]
 15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):
 22:20 Sí, creo que sí, porque sin un.. (20:20):
 Rúbrica: instrumento de innovación {9-0} [1]
 15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):
 Se evalúa el componente actitudinal de la competencia {6-0} [1]
 15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):

El profesorado no diseña actividades en el aula que logren aprendizajes situados o vivenciales {5-0} [22]
 Actividades fuera del aula, con un carácter más vivencial {13-0} [1]
 18:19 entonces iban con esas familia.. (37:37):
 Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [1]
 16:45 Que yo entro al aula y estoy a.. (71:71):
 Dificultad para vincular la evaluación a situaciones de aprendizaje más auténticas {17-0} [2]
 20:47 No, sí las entienden, ahí yo c.. (85:85):
 20:48 Cuando ellos tratan de decirle.. (87:87):
 Diseñar rúbricas implica generar o construir situaciones de aprendizaje compleja {14-0} [2]
 20:47 No, sí las entienden, ahí yo c.. (85:85):
 20:48 Cuando ellos tratan de decirle.. (87:87):
 Diseño de actividades para aplicar los conocimientos a situaciones reales {20-0} [4]
 11:89 hay muy buenas experiencias y .. (179:179):
 16:45 Que yo entro al aula y estoy a.. (71:71):
 20:47 No, sí las entienden, ahí yo c.. (85:85):
 20:48 Cuando ellos tratan de decirle.. (87:87):
 Diseño. Los más difícil en el diseño de rúbricas es precisar y desglosar los criterios de evaluación {9-0} [1]
 20:47 No, sí las entienden, ahí yo c.. (85:85):
 El enfoque por competencia requiere aprender en contextos situacionales reales profesiones (hospital, empresa) para desarrollar las competencias {12-0} [1]
 20:48 Cuando ellos tratan de decirle.. (87:87):
 El enfoque por competencia requiere evaluar en contextos situacionales reales profesiones (hospital, empresa) para desarrollar las competencias {7-0} [1]
 20:48 Cuando ellos tratan de decirle.. (87:87):
 El enfoque por competencias adquiere sentido y significado cuando se adquieren conocimientos prácticos susceptibles de ser aplicados a un contexto {26-0} [1]
 16:45 Que yo entro al aula y estoy a.. (71:71):
 El enfoque por competencias el alumnado debe encontrar una conexión entre lo que aprende dentro del aula y la realidad del mundo para encontrar sentido a lo que aprende y se genere conocimiento {9-0} [1]
 16:45 Que yo entro al aula y estoy a.. (71:71):
 El enfoque por competencias implica que el profesorado debe innovar para hacer que el alumnado encuentre sentido a lo que aprende {6-0} [1]
 16:45 Que yo entro al aula y estoy a.. (71:71):
 El modelo modular perseguía la resolución de problemas reales en sus contextos de {1-0} [1]
 18:19 entonces iban con esas familia.. (37:37):
 El profesorado debe tener la capacidad de acercar los conocimientos académico a la realidad de los alumnos (contextualizar) {7-0} [1]
 16:45 Que yo entro al aula y estoy a.. (71:71):
 Importancia de una actitud creativa y estratégica del docente para el diseño de actividades, formas de evaluación, etc. {14-0} [1]

16:45 Que yo entro al aula y estoy a.. (71:71):
 Las competencias aparecen el currículo formal pero no en la práctica de las aulas {12-0} [1]
 11:89 hay muy buenas experiencias y .. (179:179):
 Las rúbricas se emplean para evaluar aspectos conceptuales, pero no actividades situadas (simulación, prácticas profesionales, etc.). {3-0} [1]
 20:47 No, sí las entienden, ahí yo c.. (85:85):
 Las rúbricas sitúan al alumnado antes problemas reales de la vida donde tiene que dar respuesta a necesidades de la población {4-0} [1]
 20:48 Cuando ellos tratan de decirle.. (87:87):
 No hay iniciativa en el profesorado de uso de instrumentos de evaluación alternativos {4-0} [1]
 11:89 hay muy buenas experiencias y .. (179:179):
 No se preparan materiales para la diversidad de situaciones de enseñanza {2-0} [1]
 20:47 No, sí las entienden, ahí yo c.. (85:85):
 Rúbrica permite una evaluación individualizada que se adapta a los ritmos, estilos de aprendizaje, contexto, etc. {5-0} [1]
 20:48 Cuando ellos tratan de decirle.. (87:87):
 Rúbricas se sitúan en la enseñanza situada y auténtica {5-0} [2]
 20:47 No, sí las entienden, ahí yo c.. (85:85):
 20:48 Cuando ellos tratan de decirle.. (87:87):
 Se busca la enseñanza de un aprendizaje no reproductivo, sino transformador y significativo {13-0} [1]
 16:45 Que yo entro al aula y estoy a.. (71:71):

El profesorado no quiere hacer explícito la ponderación de sus rúbricas a los alumnos {2-0} [2]
 El profesorado se niega a ponderar la rúbrica, reclamando el derecho de libertad de cátedra de evaluar asignando los criterios que ellos quieran {2-0} [1]
 12:86 Había también cierta resistenc.. (127:127):
 Rúbricas: Se consensuan los criterios, pero no la ponderación {3-0} [1]
 19:78 Lo que sí ya no sabían es que .. (151:151):

El profesorado no sabe lo que preocupa al alumnado {2-0} [3]
 Al alumno no les preocupa la capacitación del docente, las estrategias de enseñanza, la actualización, la puntualidad, el plan de estudio {1-0} [1]
 3:33 l plan de estudios, creíamos q.. (33:33):
 El alumnado está contento con los conocimientos impartidos en la UNAM porque no conocen otra forma de aprendizaje o enseñanza {2-0} [1]
 14:18 No, yo creo que no somos consc.. (33:33):
 El alumnado no es consciente de la importancia de la adquisición de un conocimiento significativo y aplicado al mundo laboral {1-0} [1]
 14:18 No, yo creo que no somos consc.. (33:33):

El profesorado no siente que tenga que explicitar su proceso evaluador, ni sus opiniones, ideas, argumentos, etc. {1-0} [4]
 Los revisores visualizan en la plataforma que los profesores aplican las rúbricas poniendo la calificación sin ninguna retroalimentación cualitativa del proceso {2-0} [1]
 12:97 Probablemente por el tipo de a.. (143:143):
 Rúbrica: consume tiempo {11-0} [1]
 12:97 Probablemente por el tipo de a.. (143:143):
 Rúbrica: hay profesores que solo implementan sus rúbricas pero no las utilizan para retroalimentar {4-0} [1]
 12:97 Probablemente por el tipo de a.. (143:143):
 Rúbricas son usadas solo para calificar {13-0} [1]
 12:97 Probablemente por el tipo de a.. (143:143):

El profesorado prefiere pensar que el enfoque por competencias no sirve porque supone más trabajo, mayores niveles de organización y planificación, pensar mucho más en cómo lo vamos a hacer. {2-0} [4]
 Incorporación del enfoque de competencias sin una planificación {10-0} [1]
 16:48 es más trabajo porque hay que .. (75:75):
 Las evaluaciones auténticas son costosas (alta organización, tiempo, recursos materiales y humanos, etc.) {15-0} [2]

16:48 es más trabajo porque hay que .. (75:75):
 18:38 Mira, yo he tenido de todo, un.. (73:73):
 Resistencia: Desinterés, desmotivación del profesorado para trabajar competencias {12-0} [1]
 16:48 es más trabajo porque hay que .. (75:75):
 Se implementa el enfoque de competencias sin revisar las condiciones del contexto y la viabilidad {9-0} [1]
 18:38 Mira, yo he tenido de todo, un.. (73:73):

El profesorado reflexiona sobre lo que deben hacer para asegurarse de que el alumnado aprende {10-0} [42]
 El desarrollo de enfoques educativos más vivenciales viene determinado por la actitud del docente, su compromiso e implicación educativa, su concepción de la enseñanza, su vocación {8-0} [1]
 20:81 eso depende mucho de la experi.. (151:151):
 El docente incluye en su evaluación la autoevaluación de los alumnos {7-0} [1]
 19:89 Entre los compañeros no lo hic.. (171:171):
 El enfoque por competencias requiere que el docente esté continuamente haciendo adaptaciones y ajustes sobre su práctica docente {14-0} [2]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):
 El enfoque por competencia ha provocado un proceso de reflexión en el profesorado sobre sus planteamientos y su intervención en el aula {15-0} [5]
 15:76 no había este movimiento cogni.. (112:112):
 19:73 Si es cómodo en el sentido del.. (141:141):
 19:89 Entre los compañeros no lo hic.. (171:171):
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):
 20:81 eso depende mucho de la experi.. (151:151):
 El enfoque por competencias implica que el profesorado debe innovar para hacer que el alumnado encuentre sentido a lo que aprende {6-0} [1]
 16:98 eflexionar sobre lo que los al.. (181:181):
 El enfoque por competencias requiere comunicación entre alumno-alumno, profesor-alumno y profesor-profesor {5-0} [1]
 20:81 eso depende mucho de la experi.. (151:151):
 El enfoque por competencias requiere planificación de la intervención docente en el aula {12-0} [2]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 19:73 Si es cómodo en el sentido del.. (141:141):
 El problema de la enseñanza es la concepción de la cultura educativa {19-0} [1]
 15:76 no había este movimiento cogni.. (112:112):
 El profesorado cree que su intuición es suficiente para dar cuenta del esfuerzo del alumnado. Consideran que una buena enseñanza trae implícitamente una buena evaluación {5-0} [1]
 20:81 eso depende mucho de la experi.. (151:151):
 El trabajo colaborativo permite el enriquecimiento mutuo entre profesores porque intercambian, confrontan y debaten distintas posturas o visiones de su materia {3-0} [1]
 19:89 Entre los compañeros no lo hic.. (171:171):
 El uso de rúbrica genera necesidad de debate, consenso. {4-0} [1]
 19:89 Entre los compañeros no lo hic.. (171:171):
 En el enfoque por competencias el profesorado demanda capacitación en metodología, diseño de actividades y materiales, tutorías, etc. {12-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 En el enfoque por competencias se requiere ser más precisión y evidencias de lo que se está enseñando y evaluando. No se puede recurrir al ensayo-error de la enseñanza tradicional {13-0} [1]
 19:73 Si es cómodo en el sentido del.. (141:141):
 En el enfoque por competencias todos los elementos del currículo deben estar alineados {8-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 Es importante formar a los docentes en el desarrollo de estrategias de retroalimentación (habilidades de comunicación) {4-0} [1]
 20:81 eso depende mucho de la experi.. (151:151):
 Estamos acostumbrados a calificar pero no a evaluar {3-0} [1]
 16:98 eflexionar sobre lo que los al.. (181:181):
 Importancia de capacitación pedagógica o en Educación para un cambio de concepción en la enseñanza {9-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 Importancia de la coevaluación. Empieza a iniciarse {6-0} [1]
 19:89 Entre los compañeros no lo hic.. (171:171):
 Importancia de las modalidades de evaluación: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación {30-0} [1]
 19:89 Entre los compañeros no lo hic.. (171:171):

Importancia de una actitud creativa y estratégica del docente para el diseño de actividades, formas de evaluación, etc. {14-0} [1]
 16:9 ¿qué sugerimos o qué proponemo.. (19:19):

Importancia del aprendizaje teórico para sentar las bases del conocimiento {5-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):

Incorporación del enfoque de competencias sin una planificación {10-0} [1]
 19:89 Entre los compañeros no lo hic.. (171:171):

Innovar implica predisposición y voluntad por cambiar {23-0} [1]
 16:9 ¿qué sugerimos o qué proponemo.. (19:19):

La capacitación debe estar dirigida a promover la comprensión de enfoque, ser más consciente del desempeño docente y la utilidad de marco pedagógico de referencia para verificar que el alumnado aprende {14-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):

La evolución en la evaluación van acompañado del progreso en los procesos de enseñanza-aprendizaje {3-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):

Las rúbricas son costosas de diseñar a corto plazo, pero a largo plazo, cuando se aprenden son útiles {8-0} [2]
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):
 19:103 Mira, yo creo que la principal.. (187:187):

Modelo teórico del proyecto de competencias {3-0} [1]
 20:7 El perfil de egreso está compu.. (15:15):

Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la evaluación {26-0} [3]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 15:76 no había este movimiento cogni.. (112:112):
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):

No hay capacitación en evaluación para incorporar el enfoque por competencias {4-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):

Para explicitar conocimientos más abstractos es necesario partir de una base teórica para diseñar los criterios de evaluación {2-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):

Resulta cómodo no plantearse un modelo pedagógico más democrático donde el alumnado pueda cuestionar los procedimientos del profesorado {1-0} [1]
 19:73 Si es cómodo en el sentido del.. (141:141):

Rúbrica ayuda a guiar su labor docente {5-0} [1]
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):

Rúbrica facilita al docente la comunicación con el alumnado {6-0} [1]
 20:81 eso depende mucho de la experi.. (151:151):

Rúbrica permite al docente reflexionar sobre su intervención en el aula {17-0} [2]
 16:71 sí requiere más reflexión y má.. (125:125):
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):

Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [2]
 16:71 sí requiere más reflexión y má.. (125:125):
 16:72 más precisión de lo que se qui.. (125:125):

Rúbrica: orienta, acompaña al alumnado en su proceso {21-0} [1]
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):

Rúbricas permite al docente ser más consciente del proceso de evaluación {5-0} [1]
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):

Rúbricas son consideradas guías que orientan la evaluación y permite establecer una concordancia entre los criterios de evaluación y los resultados alcanzados {9-0} [1]
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):

Rúbricas: aportan más certeza del desempeño alcanzado del alumnado {12-0} [2]
 16:71 sí requiere más reflexión y má.. (125:125):
 16:72 más precisión de lo que se qui.. (125:125):

Rúbricas: aportan precisión a la evaluación {6-0} [1]
 16:71 sí requiere más reflexión y má.. (125:125):

Se busca la enseñanza de un aprendizaje no reproductivo, sino transformador y significativo {13-0} [1]
 16:98 reflexionar sobre lo que los al.. (181:181):

Trabajar por competencias supone un cambio en la concepción de la enseñanza {29-0} [2]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):

El profesorado se da cuenta de la ayuda que supone la rúbrica informan al alumnado de su desempeño, es decir, cuando las aplican {2-0} [9]

Necesidad de un asesor para revisar que se apliquen las rúbricas correctamente o para responder dudas o quejas

{6-0} [1]
 12:95 No los han hechos explícitos, .. (139:139):
 No hay aún una presencia generalizada de la evaluación de competencias {7-0} [1]
 20:83 muy significativo en identific.. (157:157):
 Rúbrica ayuda a explicitar lo implícito {8-0} [1]
 20:83 muy significativo en identific.. (157:157):
 Rúbrica ayuda a guiar su labor docente {5-0} [1]
 20:83 muy significativo en identific.. (157:157):
 Rúbrica ayuda a objetivar lo subjetivo {9-0} [1]
 20:83 muy significativo en identific.. (157:157):
 Rúbrica ayuda al docente delimitar lo que quiere evaluar {5-0} [1]
 20:83 muy significativo en identific.. (157:157):
 Rúbrica: dificultad para establecer los criterios de evaluación para la rúbrica por no saber qué quieren evaluar {4-0} [1]
 20:83 muy significativo en identific.. (157:157):
 Rúbricas permiten sistematizar la evaluación {8-0} [1]
 12:95 No los han hechos explícitos, .. (139:139):
 Rúbricas poco utilizadas {13-0} [1]
 20:83 muy significativo en identific.. (157:157):

El profesorado se niega a ponderar la rúbrica, reclamando el derecho de libertad de cátedra de evaluar asignando los criterios que ellos quieran {2-0} [1]

El profesorado no quiere hacer explícito la ponderación de sus rúbricas a los alumnos {2-0} [1]
 12:86 Había también cierta resistenc.. (127:127):

El profesorado se siente abandonado ante las innovaciones {1-0} [0]

El profesorado trabaja de forma aislada, no existe una visión conjunta de objetivos y menos en la evaluación {11-0} [23]

Concepción estática de la evaluación {10-0} [1]
 13:111 hay distintas visiones y las m.. (231:231):
 El enfoque por competencias requiere que el docente esté continuamente haciendo adaptaciones y ajustes sobre su práctica docente {14-0} [1]
 22:44 la universidad ha abordado el .. (74:74):
 El enfoque por competencias debe trabajarse de forma colaborativa por parte de los docentes {8-0} [2]
 14:32 Yo creo que cada quien trabaja.. (89:89):
 17:14 yo recientemente platicaba con.. (39:39):
 El problema de la enseñanza es la concepción de la cultura educativa {19-0} [1]
 13:111 hay distintas visiones y las m.. (231:231):
 El profesorado más motivado trabaja y evalúa CC. Genéricas {10-0} [1]
 8:37 hay mucha iniciativa por parte.. (67:67):
 El trabajo colaborativo de los docentes ayuda y favorece a que el alumnado desarrolle las competencias {5-0} [1]
 17:14 yo recientemente platicaba con.. (39:39):
 El trabajo colaborativo de los docentes son acciones aisladas de los docentes más innovadores {3-0} [1]
 14:32 Yo creo que cada quien trabaja.. (89:89):
 En el enfoque por competencias se debe tener en cuenta el desarrollo de equipos interdisciplinarios (abogados, sociólogos, antropólogos, etc.) {4-0} [1]
 13:111 hay distintas visiones y las m.. (231:231):
 En el enfoque por competencias debe trabajarse de forma colaborativa para hacer un seguimiento de los aprendizajes del alumnado {4-0} [1]
 17:14 yo recientemente platicaba con.. (39:39):
 Experiencias y esfuerzos aislados para desarrollar y evaluar CC. Genéricas. {12-0} [3]
 8:35 hay facultades que están así p.. (53:53):
 8:37 hay mucha iniciativa por parte.. (67:67):
 17:14 yo recientemente platicaba con.. (39:39):
 Importancia de trabajar colaborativamente en un equipo multidisciplinar {5-0} [1]
 17:14 yo recientemente platicaba con.. (39:39):
 Las rúbricas se trabajan de forma colaborativa {5-0} [1]
 19:48 Sí, hicimos mucho, sí nos junt.. (79:79):

Las rúbricas se validan aplicándolas en situaciones distintas y haciéndoles ajustes {8-0} [1]
 5:56 Hay poco intercambio con el al.. (151:151):
 Los proyectos no tienen un impacto generalizado, son algo puntual sin mucho alcance porque es difícil poner a todos en sintonía por un proyecto común. {8-0} [1]
 8:82 yo conozco un programa de doct.. (145:145):
 Necesidad de trabajar de forma transdisciplinar {4-0} [1]
 17:14 yo recientemente platicaba con.. (39:39):
 Necesidad de un trabajo colegiado para implementar y evaluar el modelo de competencias {16-0} [2]
 14:32 Yo creo que cada quien trabaja.. (89:89):
 17:14 yo recientemente platicaba con.. (39:39):
 Resistencia: El profesorado no conoce otro modelo de enseñanza, solo el que a ellos le impartieron {10-0} [1]
 13:111 hay distintas visiones y las m.. (231:231):
 Rúbricas requieren taller de capacitación en su diseño e implementación {19-0} [1]
 19:48 Sí, hicimos mucho, sí nos junt.. (79:79):
 Rúbricas no se consensuan con el alumno {10-0} [1]
 5:56 Hay poco intercambio con el al.. (151:151):
 Rúbricas no se diseñan en trabajo colaborativo docente {4-0} [2]
 5:56 Hay poco intercambio con el al.. (151:151):
 7:82 Situaciones individuales... (146:146):
 Trabajar por competencias implica delegar en otros profesores, colaborar con ellos y consensuar criterios {7-0} [2]
 14:32 Yo creo que cada quien trabaja.. (89:89):
 19:48 Sí, hicimos mucho, sí nos junt.. (79:79):
 Trabajar por competencias supone un cambio en la concepción de la enseñanza {29-0} [1]
 13:111 hay distintas visiones y las m.. (231:231):
 Validación de rúbrica por expertos {9-0} [1]
 5:56 Hay poco intercambio con el al.. (151:151):

El profesorado usa instrumentos innovadores con una concepción tradicional de los procesos de e-a. {10-0} [28]
 Confusión con el enfoque: pensar que el modelo de competencias es igual que el tradicional pero con ligeros cambios {7-0} [1]
 20:28 No, yo creo que al final lo qu.. (59:59):
 Desventajas del uso de rúbrica: Las rúbricas pueden estar bien diseñadas, pero el evaluador puede hacer una mala aplicación de los criterios de evaluación (P.ej. El evaluador puede evaluar muy por la alta o por la baja) {3-0} [1]
 16:96 Sí, yo creo que la rúbrica com.. (175:175):
 Discurso real vs discurso oficial {17-0} [2]
 7:30 ahí está muy bien un discurso .. (56:56):
 8:60 Oficialmente estaban evaluando.. (99:99):
 El enfoque por competencias requiere planificación de la intervención docente en el aula {12-0} [1]
 20:28 No, yo creo que al final lo qu.. (59:59):
 El problema de la enseñanza es la concepción de la cultura educativa {19-0} [1]
 3:41 ¡jate que siempre una de las c.. (45:45):
 Es difícil crear criterios de evaluación con un enfoque competencial por la tradición del modelo tradicional de objetivos {4-0} [1]
 20:28 No, yo creo que al final lo qu.. (59:59):
 Evaluación calificadora vs formativa {27-0} [1]
 4:55 s rúbricas, el portafolio, los.. (151:151):
 Evaluar con instrumentos innovadores son iniciativas aisladas {5-0} [1]
 7:100 yo creo que a veces se confund.. (189:190):
 Falta de transparencia en la evaluación. No saben por qué tienen un 7, 8 10... {8-0} [1]
 5:59 sobre todo también tienen como.. (177:177):
 Importancia de una actitud creativa y estratégica del docente para el diseño de actividades, formas de evaluación, etc. {14-0} [1]
 16:96 Sí, yo creo que la rúbrica com.. (175:175):
 La capacitación debe estar dirigida a promover la comprensión de enfoque, ser más consciente del desempeño docente y la utilidad de marco pedagógico de referencia para verificar que el alumnado aprende {14-0} [1]
 20:28 No, yo creo que al final lo qu.. (59:59):
 Mal uso de la rúbrica {5-0} [1]
 8:60 Oficialmente estaban evaluando.. (99:99):
 Portafolio como instrumento complementario a la rúbrica {10-0} [1]
 5:59 sobre todo también tienen como.. (177:177):
 Profesorado convencido de sus prácticas tradicionales {9-0} [1]

20:28 No, yo creo que al final lo qu.. (59:59):
 Rechazo del profesorado a trabajar por competencias {7-0} [1]
 7:30 ahí está muy bien un discurso .. (56:56):
 Rúbrica presentada al alumnado, pero no consensuada con ellos. {8-0} [1]
 3:34 encuentro todavía con demasiad.. (35:35):
 Rúbrica son usadas solo para fundamentar la calificación {3-0} [1]
 3:34 encuentro todavía con demasiad.. (35:35):
 Rúbrica son usadas solo por los docentes para clarificar sus criterios, sin mostrarlas o compartirlas {6-0} [1]
 3:34 encuentro todavía con demasiad.. (35:35):
 Rúbrica: orienta, acompaña al alumnado en su proceso {21-0} [2]
 3:34 encuentro todavía con demasiad.. (35:35):
 3:35 pero no una escala formativa p.. (35:35):
 Rúbricas son usadas solo para calificar {13-0} [1]
 3:34 encuentro todavía con demasiad.. (35:35):
 Se evalúan sin tener claro los criterios de evaluación {11-0} [1]
 5:59 sobre todo también tienen como.. (177:177):
 Se sigue privilegiando la exposición magistral {4-0} [1]
 20:28 No, yo creo que al final lo qu.. (59:59):
 Si el profesorado no comprende los nuevos enfoques pedagógicos seguirá actuando de manera tradicional y empírica {6-0} [1]
 20:28 No, yo creo que al final lo qu.. (59:59):
 Sin propósito de cambio real {12-0} [1]
 16:96 Sí, yo creo que la rúbrica com.. (175:175):
 Trabajar por competencias supone un cambio en la concepción de la enseñanza {29-0} [2]
 3:41 ¡jate que siempre una de las c.. (45:45):
 16:96 Sí, yo creo que la rúbrica com.. (175:175):
 Uso de rúbrica viene por cambio en la concepción de la evaluación {10-0} [1]
 3:41 ¡jate que siempre una de las c.. (45:45):
 Uso del modelo tradicional por objetivos {2-0} [1]
 20:28 No, yo creo que al final lo qu.. (59:59):
 Ventajas del uso de rúbrica {10-0} [2]
 3:34 encuentro todavía con demasiad.. (35:35):
 3:35 pero no una escala formativa p.. (35:35):

El resultado de la evaluación siempre es al final una calificación numérica {6-0} [22]
 Contradicciones para instaurar el modelo por competencias: las políticas apuestan por el enfoque por competencias, pero siguen privilegiando el examen de contenidos memorístico {10-0} [1]
 19:5 un cambio total desde reestruc.. (11:11):
 Dificultad para cambiar la concepción del binomio examen-trabajo. Sigue siendo el único indicador de aprendizaje para el profesorado {10-0} [1]
 16:39 el examen o en carreras como e.. (53:53):
 El concepto de competencia europea plantea una propuesta instrumental sin considerar la formación integral del alumnado {3-0} [1]
 22:28 el rol que ellos viven a dista.. (42:42):
 El enfoque por competencia supone más carga de trabajo para el profesorado {4-0} [1]
 19:37 Tengo que reportar una nota de.. (57:57):
 El enfoque por competencias no se puede aplicar por problemas administrativos (espacios, horarios...) y afecta a nivel pedagógico bajando la calidad de la enseñanza {4-0} [1]
 19:5 un cambio total desde reestruc.. (11:11):
 El examen sigue siendo el instrumento de evaluación más usado en la universidad {13-0} [1]
 16:39 el examen o en carreras como e.. (53:53):
 En el enfoque por competencias el concepto de materia se elimina, aunque a veces es difícil porque el modelo tradicional aún impera en el sistema {3-0} [1]
 19:5 un cambio total desde reestruc.. (11:11):
 Estamos acostumbrados a calificar pero no a evaluar {3-0} [2]
 16:38 donde sí identifico muy poca p.. (53:53):
 16:39 el examen o en carreras como e.. (53:53):
 Evaluación calificadora vs formativa {27-0} [2]
 16:39 el examen o en carreras como e.. (53:53):
 22:28 el rol que ellos viven a dista.. (42:42):
 Falta de transparencia en la evaluación. No saben por qué tienen un 7, 8 10... {8-0} [1]
 16:39 el examen o en carreras como e.. (53:53):
 Instrumentos de evaluación tradicional (examen opción múltiple, lista de control, lista de ejercicios, exámenes

departamentales...) {26-0} [1]
 16:39 el examen o en carreras como e.. (53:53):
 La concepción de la enseñanza varia en base a las ramas de conocimiento, disciplinas, etc. {9-0} [1]
 16:39 el examen o en carreras como e.. (53:53):
 La evaluación con rúbrica debe complementarse con una retroalimentación cualitativa {6-0} [1]
 19:36 vamos a sentarnos con cada uno.. (55:55):
 La retroalimentación cualitativa tiene que explicar la calificación numérica, explicitando los puntos fuertes y debiles de su evaluacion {3-0} [1]
 19:37 Tengo que reportar una nota de.. (57:57):
 Las rúbricas son instrumentos de diagnóstico que permite precisar los retrocesos y avances de los alumnos {5-0} [1]
 19:36 vamos a sentarnos con cada uno.. (55:55):
 Los revisores visualizan en la plataforma que los profesores aplican las rúbricas poniendo la calificación sin ninguna retroalimentación cualitativa del proceso {2-0} [1]
 22:28 el rol que ellos viven a dista.. (42:42):
 Profesorado preocupado por la racionalidad técnica de los instrumentos sin considerar su valor pedagógico, ni práctico {5-0} [1]
 22:28 el rol que ellos viven a dista.. (42:42):
 Resistencia: el enfoque por competencias es solo instrumental, supone regresar al conductismo y replicar a los mismos enfoques sin mirar hacia delante {2-0} [1]
 22:28 el rol que ellos viven a dista.. (42:42):
 Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [1]
 19:36 vamos a sentarnos con cada uno.. (55:55):
 Rúbrica: la información extraída de la rúbrica debe servir para retroalimentar, sino pierde su funcionalidad {6-0} [1]
 19:36 vamos a sentarnos con cada uno.. (55:55):
 Se evalúan sin tener claro los criterios de evaluación {11-0} [1]
 16:39 el examen o en carreras como e.. (53:53):
 Trabajar por competencias supone un cambio en la concepción de la enseñanza {29-0} [1]
 19:5 un cambio total desde reestruc.. (11:11):

El salario depende los resultados en el rendimiento del alumnado {1-0} [1]
 El enfoque por competencias no está conectado a una evaluación auténtica que respete las condiciones contextuales {4-0} [1]
 8:19 i tú vas a tener mejor o peor .. (23:23):

El sistema de evaluación de la UNAM no ha sufrido grandes cambios y las innovaciones provocarían demasiado conflictos {1-0} [1]
 Sin propósito de cambio real {12-0} [1]
 18:66 l reglamento de exámenes no ha.. (143:143):

El sistema no reconoce la diversidad socio-cultural, económica, etc. {4-0} [3]
 Condiciones socioeconómicas {10-0} [1]
 21:88 Sí lo creo (143:143):
 No se preparan materiales para la diversidad de situaciones de enseñanza {2-0} [1]
 8:12 el sistema no lo reconoce, ent.. (21:21):
 Se implementa el enfoque de competencias sin revisar las condiciones del contexto y la viabilidad {9-0} [1]
 8:12 el sistema no lo reconoce, ent.. (21:21):

El trabajo colaborativo de los docentes ayuda y favorece a que el alumnado desarrolle las competencias {5-0} [14]
 ¿por qué es importante trabajar de forma colaborativa las competencias? {2-0} [1]
 10:20 es ver exactamente qué es lo q.. (13:13):
 El enfoque por competencias debe trabajarse de forma colaborativa por parte de los docentes {8-0} [2]
 10:39 entonces decia el profesor de .. (51:51):
 17:14 yo recientemente platicaba con.. (39:39):
 El modelo por competencias es revisado con materiales y debatido entre alumnos y profesores {3-0} [1]
 15:41 hay dos figuras de acompañamie.. (54:54):
 El profesorado trabaja de forma aislada, no existe una visión conjunta de objetivos y menos en la evaluación

{11-0} [1]
 17:14 yo recientemente platicaba con.. (39:39):
 El trabajo colaborativo permite que el profesorado se coordine para no repetir contenidos y no existan discrepancia en lo que enseñan y evalúan {6-0} [2]
 10:39 entonces decía el profesor de .. (51:51):
 10:52 llevaba el mismo formato, nos .. (65:65):
 En el enfoque de competencias. El profesor tiene asesores que lo apoyan y lo acompañan cuando tiene dificultades en la enseñanza o evaluación {7-0} [2]
 15:39 hay dos figuras de acompañamie.. (54:54):
 15:41 hay dos figuras de acompañamie.. (54:54):
 En el enfoque por competencias se trabaja de forma colaborativa para el diseño de actividades integradoras {4-0} [1]
 15:41 hay dos figuras de acompañamie.. (54:54):
 En el enfoque por competencias debe trabajarse de forma colaborativa para hacer un seguimiento de los aprendizajes del alumnado {4-0} [1]
 17:14 yo recientemente platicaba con.. (39:39):
 Experiencias y esfuerzos aislados para desarrollar y evaluar CC. Genéricas. {12-0} [1]
 17:14 yo recientemente platicaba con.. (39:39):
 Importancia de trabajar colaborativamente en un equipo multidisciplinar {5-0} [1]
 17:14 yo recientemente platicaba con.. (39:39):
 Las rúbricas se comparten para no exigir diferentes contenidos (formas de citar, tablas, etc.) {2-0} [1]
 10:52 llevaba el mismo formato, nos .. (65:65):
 Necesidad de trabajar de forma transdisciplinar {4-0} [2]
 10:20 es ver exactamente qué es lo q.. (13:13):
 17:14 yo recientemente platicaba con.. (39:39):
 Necesidad de un trabajo colegiado para implementar y evaluar el modelo de competencias {16-0} [3]
 10:39 entonces decía el profesor de .. (51:51):
 15:41 hay dos figuras de acompañamie.. (54:54):
 17:14 yo recientemente platicaba con.. (39:39):
 Trabajar competencias implica organizar grupos de trabajo colaborativo {9-0} [1]
 10:39 entonces decía el profesor de .. (51:51):

El trabajo colaborativo de los docentes se realizaba en el aula con el profesor de la competencia transversal y de disciplinar {1-0} [2]

El trabajo colaborativo permite que el profesorado se coordine para no repetir contenidos y no existan discrepancia en lo que enseñan y evalúan {6-0} [1]
 10:74 el lunes trabajamos intensivo .. (101:101):
 Necesidad de un trabajo colegiado para implementar y evaluar el modelo de competencias {16-0} [1]
 10:74 el lunes trabajamos intensivo .. (101:101):

El trabajo colaborativo de los docentes son acciones aisladas de los docentes más innovadores {3-0} [13]
 Debe existir un cambio de mentalidad para promoverse una evaluación basada en la aplicación práctica de los conocimientos {11-0} [1]
 19:85 entonces como que te da la par.. (165:165):
 Dificultad para cambiar la concepción del binomio examen-trabajo. Sigue siendo el único indicador de aprendizaje para el profesorado {10-0} [1]
 19:85 entonces como que te da la par.. (165:165):
 El desarrollo de enfoques educativos más vivenciales viene determinado por la actitud del docente, su compromiso e implicación educativa, su concepción de la enseñanza, su vocación {8-0} [1]
 19:85 entonces como que te da la par.. (165:165):
 El enfoque por competencia ha provocado un proceso de reflexión en el profesorado sobre sus planteamientos y su intervención en el aula {15-0} [1]
 19:85 entonces como que te da la par.. (165:165):
 El enfoque por competencias debe trabajarse de forma colaborativa por parte de los docentes {8-0} [1]
 14:32 Yo creo que cada quien trabaja.. (89:89):
 El profesorado trabaja de forma aislada, no existe una visión conjunta de objetivos y menos en la evaluación {11-0} [1]
 14:32 Yo creo que cada quien trabaja.. (89:89):
 Existe un porcentaje muy pequeño del profesorado preocupado por la capacitación pedagógica para aplicar el enfoque competencial {4-0} [1]
 19:85 entonces como que te da la par.. (165:165):

Importancia de trabajar colaborativamente en un equipo multidisciplinar {5-0} [1]
 13:14 Pues nada más en una especie d.. (237:237):
 Necesidad de un trabajo colegiado para implementar y evaluar el modelo de competencias {16-0} [1]
 14:32 Yo creo que cada quien trabaja.. (89:89):
 Rúbrica permite al docente reflexionar sobre su intervención en el aula {17-0} [1]
 19:85 entonces como que te da la par.. (165:165):
 Trabajar por competencias implica delegar en otros profesores, colaborar con ellos y consensuar criterios {7-0} [1]
 14:32 Yo creo que cada quien trabaja.. (89:89):
 Trabajar por competencias supone un cambio en la concepción de la enseñanza {29-0} [1]
 19:85 entonces como que te da la par.. (165:165):
 Uso de rúbrica viene por cambio en la concepción de la evaluación {10-0} [1]
 19:85 entonces como que te da la par.. (165:165):

El trabajo colaborativo permite el enriquecimiento mutuo entre profesores porque intercambian, confrontan y debaten distintas posturas o visiones de su materia {3-0} [13]

Diseño. Cuando el profesorado se intercambia las rúbricas tiene un modelo para construir las suyas y mejorar la de los compañeros {2-0} [1]
 21:61 y otras te inspiras en las de .. (91:91):
 El docente incluye en su evaluación la autoevaluación de los alumnos {7-0} [1]
 19:89 Entre los compañeros no lo hic.. (171:171):
 El enfoque por competencia ha provocado un proceso de reflexión en el profesorado sobre sus planteamientos y su intervención en el aula {15-0} [1]
 19:89 Entre los compañeros no lo hic.. (171:171):
 El profesorado reflexiona sobre lo que deben hacer para asegurarse de que el alumnado aprende {10-0} [1]
 19:89 Entre los compañeros no lo hic.. (171:171):
 El uso de rúbrica genera necesidad de debate, consenso. {4-0} [1]
 19:89 Entre los compañeros no lo hic.. (171:171):
 Importancia de la coevaluación. Empieza a iniciarse {6-0} [1]
 19:89 Entre los compañeros no lo hic.. (171:171):
 Importancia de las modalidades de evaluación: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación {30-0} [1]
 19:89 Entre los compañeros no lo hic.. (171:171):
 Incorporación del enfoque de competencias sin una planificación {10-0} [1]
 19:89 Entre los compañeros no lo hic.. (171:171):
 Rúbrica permite una evaluación individualizada que se adapta a los ritmos, estilos de aprendizaje, contexto, etc. {5-0} [1]
 21:61 y otras te inspiras en las de .. (91:91):
 Rúbricas de internet deben pasar por un proceso de ajuste y adaptación a las características del contexto del aula {9-0} [1]
 21:61 y otras te inspiras en las de .. (91:91):
 Rúbricas se comparten entre los docentes con materias afines {3-0} [1]
 21:61 y otras te inspiras en las de .. (91:91):
 Rúbricas: intercambiarlas permite detectar errores en su diseño y mejorarlas {4-0} [1]
 21:61 y otras te inspiras en las de .. (91:91):
 Trabajar por competencias implica delegar en otros profesores, colaborar con ellos y consensuar criterios {7-0} [1]
 15:92 Yo creo que sí se ha fortaleci.. (154:154):

El trabajo colaborativo permite que el profesorado se coordine para no repetir contenidos y no existan discrepancia en lo que enseñan y evalúan {6-0} [12]

Consensuan las rúbricas entre docentes {7-0} [1]
 15:89 Sí, en el colegiado se hace, s.. (142:142):
 Diseñar una rúbrica implica trabajo colaborativo {7-0} [1]
 15:89 Sí, en el colegiado se hace, s.. (142:142):
 El enfoque por competencias debe trabajarse de forma colaborativa por parte de los docentes {8-0} [1]
 10:39 entonces decía el profesor de .. (51:51):
 El enfoque por competencias permite hacer una selección de los conocimientos relevantes para el aprendizaje {1-0} [1]
 19:50 Limpiamos totalmente (83:83):
 El trabajo colaborativo de los docentes ayuda y favorece a que el alumnado desarrolle las competencias {5-0} [2]

10:39 entonces decía el profesor de .. (51:51):
 10:52 llevaba el mismo formato, nos .. (65:65):
 El trabajo colaborativo de los docentes se realizaba en el aula con el profesor de la competencia transversal y de disciplinar {1-0} [1]
 10:74 el lunes trabajamos intensivo .. (101:101):
 Las rúbricas permite el trabajo colaborativo, el intercambio de aprendizajes {6-0} [1]
 15:89 Sí, en el colegiado se hace, s.. (142:142):
 Las rúbricas se comparten para no exigir diferentes contenidos (formas de citar, tablas, etc.) {2-0} [1]
 10:52 llevaba el mismo formato, nos .. (65:65):
 Las rúbricas se trabajan de forma colaborativa {5-0} [1]
 15:89 Sí, en el colegiado se hace, s.. (142:142):
 Necesidad de un trabajo colegiado para implementar y evaluar el modelo de competencias {16-0} [2]
 10:39 entonces decía el profesor de .. (51:51):
 10:74 el lunes trabajamos intensivo .. (101:101):
 Para diseñar rúbricas es conveniente ver ejemplos de otras rúbricas {5-0} [1]
 19:49 Sí, no pasaba nada, porque era.. (81:81):
 Trabajar competencias implica organizar grupos de trabajo colaborativo {9-0} [1]
 10:39 entonces decía el profesor de .. (51:51):

El trabajo por competencias puede ser viable si te trabaja por separado y después se integra todo el conocimiento en un proyecto común donde converjan todas las disciplinas {4-0} [18]

Competencia no se adquiere en un punto concreto del tiempo {6-0} [1]

17:43 me conformo que los estudiante.. (167:167):

Confusión con el enfoque: Evaluar por competencias no es solo evaluar algunos componente de la evaluación {7-0} [1]

17:43 me conformo que los estudiante.. (167:167):

El enfoque por competencia requiere aprender en contextos situacionales reales profesiones (hospital, empresa) para desarrollar las competencias {12-0} [2]

15:49 ya no era de una sola materia .. (62:62):

15:50 ya no era de una sola materia .. (62:62):

El enfoque por competencias adquiere sentido y significado cuando se adquieren conocimientos prácticos susceptibles de ser aplicados a un contexto {26-0} [2]

15:49 ya no era de una sola materia .. (62:62):

15:50 ya no era de una sola materia .. (62:62):

En el enfoque de competencias, las actividades integradoras contienen conocimientos conceptuales y procedimentales para ser aplicados a los campos laborales {5-0} [2]

15:49 ya no era de una sola materia .. (62:62):

15:50 ya no era de una sola materia .. (62:62):

En el enfoque por competencias la metodología por proyectos requiere de todo el conocimiento que vas a adquirir en las diferentes áreas se integre para crear un producto {8-0} [2]

15:14 Se va haciendo a lo largo del .. (18:18):

18:39 ¿ por qué no nos juntamos todo.. (75:75):

En el enfoque por competencias las asignaturas de los módulos se mantienen interconectadas, permitiendo que el alumnado pueda relacionar todo el aprendizaje adquirido {5-0} [1]

15:14 Se va haciendo a lo largo del .. (18:18):

En el enfoque por competencias lo importante es que los alumnos apliquen los conocimientos teóricos {7-0} [1]

15:14 Se va haciendo a lo largo del .. (18:18):

Enfoque por competencias reduce la carga del alumnado al focalizar su trabajo en un proyecto común (menos trabajos/asignatura) {3-0} [1]

18:39 ¿ por qué no nos juntamos todo.. (75:75):

Importancia de establecer proyectos más holísticos e integradores para trabajar el enfoque de competencias {16-0} [1]

15:14 Se va haciendo a lo largo del .. (18:18):

Importancia del aprendizaje teórico para sentar las bases del conocimiento {5-0} [1]

15:14 Se va haciendo a lo largo del .. (18:18):

Instrumento de evaluación: trabajo práctico construido en el curso (reto) {4-0} [1]

15:14 Se va haciendo a lo largo del .. (18:18):

La competencia no se desarrolla en un momento puntual del tiempo, sino que es un proceso que adquisición gradual {7-0} [1]

17:43 me conformo que los estudiante.. (167:167):

La solución para vincular los aprendizajes a situaciones reales de aprendizaje es la enseñanza basada en problemas, en proyectos, en estudios de caso {13-0} [1]

15:14 Se va haciendo a lo largo del .. (18:18):

Las CC. Genéricas y Específicas deben trabajarse de forma integrada {18-0} [1]
 17:43 me conforme que los estudiante.. (167:167):
 Las prácticas profesionales al final de la titulación acercan al estudiante al mundo laboral dando sentido a lo que ha aprendido durante la titulación {4-0} [2]
 15:49 ya no era de una sola materia .. (62:62):
 15:50 ya no era de una sola materia .. (62:62):
 Los proyectos no tienen un impacto generalizado, son algo puntual sin mucho alcance porque es difícil poner a todos en sintonía por un proyecto común. {8-0} [1]
 18:39 ¿por qué no nos juntamos todo.. (75:75):
 Necesidad de establecer un conocimiento básico para ir adquiriendo progresivamente en pensamiento complejo {4-0} [1]
 15:14 Se va haciendo a lo largo del .. (18:18):

El uso de distintas modalidades de evaluación (autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación) permite al alumnado ser más consciente y objetivo de los aprendizajes alcanzados, {5-0} [8]

Diseño. Cuanto más explícitas son las rúbricas más consciente de la adquisición de aprendizaje puede ser el alumnado {9-0} [1]
 19:59 lo que sí pasó con los retos f.. (109:109):
 El docente incluye en su evaluación la autoevaluación de los alumnos {7-0} [2]
 15:94 creo que sí se está dando y lu.. (156:156):
 19:91 Osea que lo que les habéis dic.. (176:177):
 En el enfoque por competencia el alumnado se siente más consciente de la adquisición de su aprendizaje {5-0} [1]
 19:59 lo que sí pasó con los retos f.. (109:109):
 Evaluar con rúbrica hace más consciente al alumnado de sus fortalezas y debilidades {11-0} [1]
 19:59 lo que sí pasó con los retos f.. (109:109):
 Importancia de la coevaluación. Empieza a iniciarse {6-0} [1]
 15:94 creo que sí se está dando y lu.. (156:156):
 Importancia de las modalidades de evaluación: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación {30-0} [3]
 14:29 Sí, claro que sí, también en l.. (83:83):
 15:94 creo que sí se está dando y lu.. (156:156):
 18:44 sí he hecho actividades de co.. (85:85):
 La coevaluación permite un enriquecimiento mutuo entre el alumando {7-0} [1]
 18:44 sí he hecho actividades de co.. (85:85):
 Rúbrica puede ser un instrumento para aunar propuestas o expectativas conjuntas sobre los objetivos de aprendizaje {3-0} [1]
 19:91 Osea que lo que les habéis dic.. (176:177):

El uso de los instrumentos de evaluación depende del nivel cognitivo (alto, medio, bajo) que desees evaluar {5-0} [16]

El examen como medida disciplinaria, control y calificación {6-0} [1]
 18:10 máxime que cuando la política .. (19:19):
 El examen final de egreso que se quiere incorporar en las universidades de México tiene una funcionalidad certificadora, basada en el conocimiento memorístico y parcelado (no integral) {3-0} [1]
 18:10 máxime que cuando la política .. (19:19):
 Evaluación estandarizada vs contextualizada {27-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 importancia de seleccionar el instrumento de evaluación en función del tipo de aprendizaje a evaluar {14-0} [3]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 16:75 Sí porque si yo hago una técni.. (129:129):
 20:63 Pues mira, nosotros utilizamos.. (113:113):
 Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [2]
 4:44 si son reactivos que van orien.. (101:101):
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Instrumento de autoevaluación y seguimiento: diario, portafolio {9-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Instrumento de evaluación. Escala de estimación {2-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Instrumento de evaluación: lista de cotejo {3-0} [2]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 20:63 Pues mira, nosotros utilizamos.. (113:113):

Instrumento de evaluación: lista de verificación {1-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Instrumento de evaluación: registro anecdótico {1-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Instrumento de evaluación: registro descriptivo {1-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Instrumento de evaluación: resolución de problemas {7-0} [1]
 20:63 Pues mira, nosotros utilizamos.. (113:113):
 La enseñanza se centra en entrenamientos para contestar a un examen memorístico {9-0} [1]
 18:10 máxime que cuando la política .. (19:19):
 La rúbrica debe complementarse con otros instrumentos de evaluación {8-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Las CC. Genéricas deben trabajarse CONTEXTUALIZADAS con las específicas {17-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Uso de rúbricas más globales o analíticas en función de las situaciones de aprendizaje {2-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):

El uso de rúbrica en la Educación Superior es muy reducida {5-0} [23]
 Competencias vs conocimientos conceptuales, procedimentales, actitudinales {6-0} [1]
 16:66 Los poquitos que la usan yo cr.. (113:113):
 Dificultad para incorporar el enfoque de competencias {27-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 Dificultad/desconocimiento/desconsideración para incorporar los elementos actitudinales/valores de las competencias. {8-0} [1]
 16:66 Los poquitos que la usan yo cr.. (113:113):
 El enfoque por competencias requiere que el docente esté continuamente haciendo adaptaciones y ajustes sobre su práctica docente {14-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 El enfoque por competencias promueve la enseñanza de un aprendizaje más claro y explícito para el alumno {15-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 El uso indiscriminado de instrumentos es consecuencia de la pérdida del sentido de la evaluación {3-0} [1]
 20:40 En la universidad es distinto,.. (73:73):
 En el enfoque por competencias el profesorado demanda capacitación en metodología, diseño de actividades y materiales, tutorías, etc. {12-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 En el enfoque por competencias se requiere ser más precisión y evidencias de lo que se está enseñando y evaluando. No se puede recurrir al ensayo-error de la enseñanza tradicional {13-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 Enfoque por competencias requiere más tiempo para realizar un proceso de seguimiento de su consecución {14-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 Faltan espacios y tiempos para crear situaciones de aprendizaje vivenciales {6-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 Importancia de capacitación pedagógica o en Educación para un cambio de concepción en la enseñanza {9-0} [1]
 20:40 En la universidad es distinto,.. (73:73):
 La capacitación debe estar dirigida a promover la comprensión de enfoque, ser más consciente del desempeño docente y la utilidad de marco pedagógico de referencia para verificar que el alumnado aprende {14-0} [1]
 20:40 En la universidad es distinto,.. (73:73):
 La educación superior está muy retrasada respecto a los otros niveles educativos en la incorporación de las competencias {6-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 Las evaluaciones auténticas son costosas (alta organización, tiempo, recursos materiales y humanos, etc.) {15-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 Motivo de la ausencia de rúbrica {7-0} [1]
 20:40 En la universidad es distinto,.. (73:73):
 Resistencia: Desconocimiento sobre cómo incorporar el trabajo por competencias {25-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 Rúbrica consolidada en la educación básica {3-0} [1]
 16:66 Los poquitos que la usan yo cr.. (113:113):

Rúbrica evalúa solo aspectos técnicos {3-0} [1]
 16:66 Los poquitos que la usan yo cr.. (113:113):
 Rúbrica mejora los procesos de enseñanza del profesorado, los hace más estratégicos. {6-0} [1]
 20:40 En la universidad es distinto,.. (73:73):
 Rúbrica: El profesorado no duda de su funcionalidad o utilidad {4-0} [1]
 11:79 un pequeño equipo que nos pare.. (163:163):
 Rúbrica: instrumento desconocido {8-0} [1]
 16:66 Los poquitos que la usan yo cr.. (113:113):
 Rúbricas evalúan sobre todo habilidades {2-0} [1]
 16:66 Los poquitos que la usan yo cr.. (113:113):
 Uso de rúbrica viene por cambio en la concepción de la evaluación {10-0} [1]
 20:40 En la universidad es distinto,.. (73:73):

El uso de rúbrica genera necesidad de debate, consenso. {4-0} [11]
 Desventajas del uso de rúbrica {13-0} [1]
 1:75 si es posible generar reaccion.. (38:38):
 El docente incluye en su evaluación la autoevaluación de los alumnos {7-0} [1]
 19:89 Entre los compañeros no lo hic.. (171:171):
 El enfoque por competencia ha provocado un proceso de reflexión en el profesorado sobre sus planteamientos y su intervención en el aula {15-0} [1]
 19:89 Entre los compañeros no lo hic.. (171:171):
 El profesorado reflexiona sobre lo que deben hacer para asegurarse de que el alumnado aprende {10-0} [1]
 19:89 Entre los compañeros no lo hic.. (171:171):
 El trabajo colaborativo permite el enriquecimiento mutuo entre profesores porque intercambian, confrontan y debaten distintas posturas o visiones de su materia {3-0} [1]
 19:89 Entre los compañeros no lo hic.. (171:171):
 El uso de rúbrica requiere tomar decisiones {1-0} [1]
 1:75 si es posible generar reaccion.. (38:38):
 En el enfoque por competencias se requiere de un mediador que facilite los canales de comunicación entre los profesores de las asignaturas {2-0} [1]
 10:134 por eso cuando hubo algunos pr.. (239:239):
 Importancia de la coevaluación. Empieza a iniciarse {6-0} [1]
 19:89 Entre los compañeros no lo hic.. (171:171):
 Importancia de las modalidades de evaluación: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación {30-0} [1]
 19:89 Entre los compañeros no lo hic.. (171:171):
 Incorporación del enfoque de competencias sin una planificación {10-0} [1]
 19:89 Entre los compañeros no lo hic.. (171:171):
 Rúbrica: explicita el conocimiento e indica lo que se requiere en el alumnado {19-0} [1]
 1:75 si es posible generar reaccion.. (38:38):

El uso de rúbrica requiere tomar decisiones {1-0} [3]
 Desventajas del uso de rúbrica {13-0} [1]
 1:75 si es posible generar reaccion.. (38:38):
 El uso de rúbrica genera necesidad de debate, consenso. {4-0} [1]
 1:75 si es posible generar reaccion.. (38:38):
 Rúbrica: explicita el conocimiento e indica lo que se requiere en el alumnado {19-0} [1]
 1:75 si es posible generar reaccion.. (38:38):

El uso de rúbrica supone un reto para el docente {2-0} [9]
 Diseño. El profesorado tiene problemas de redacción cuando tienen que determinar los niveles de desempeño {5-0} [1]
 21:55 Si me cuesta el diseño porque .. (81:81):
 Diseño. El alumnado tiene dificultades para precisar los niveles de desempeño en base al lenguaje a utilizar {5-0} [1]
 21:55 Si me cuesta el diseño porque .. (81:81):
 Diseño. Los más difícil en el diseño de rúbricas es precisar y desglosar los criterios de evaluación {9-0} [1]
 21:55 Si me cuesta el diseño porque .. (81:81):
 Rúbrica favorece la reflexión del desempeño profesional {8-0} [1]
 9:109 le representó un reto pero di.. (126:126):
 Rúbrica permite al docente reflexionar sobre su intervención en el aula {17-0} [1]

9:109 le representó un reto pero dij.. (126:126):
Rúbrica son difíciles de utilizar para los profesores {9-0} [1]
21:55 Sí me cuesta el diseño porque .. (81:81):
Rúbrica: los profesores no saben distinguir entre los niveles de desempeño {5-0} [1]
21:55 Sí me cuesta el diseño porque .. (81:81):
Rúbrica: requiere buen uso, buen diseño e implementación {4-0} [1]
21:55 Sí me cuesta el diseño porque .. (81:81):
Rúbricas difícil de diseñar {24-0} [1]
21:55 Sí me cuesta el diseño porque .. (81:81):

El uso de rúbrica viene impuesto por la presión de documentos oficiales solo en Educación Básica {4-0} [5]
Hay cambios en la evaluación cuando es a nivel institucional. {10-0} [2]
4:63 el re-pensar los sistemas de e.. (175:175):
4:65 orque seguimos siendo como muy.. (175:175):
Organización vertical de la universidad {4-0} [2]
4:63 el re-pensar los sistemas de e.. (175:175):
4:65 orque seguimos siendo como muy.. (175:175):
Resistencia: Falta de capacitación y actualización docente {18-0} [1]
8:1 los profesores no tienen ni id.. (5:5):
Resistencia: Desconocimiento sobre cómo incorporar el trabajo por competencias {25-0} [1]
8:1 los profesores no tienen ni id.. (5:5):
Se implementa el enfoque de competencias sin revisar las condiciones del contexto y la viabilidad {9-0} [1]
8:1 los profesores no tienen ni id.. (5:5):

El uso indiscriminado de instrumentos es consecuencia de la pérdida del sentido de la evaluación {3-0} [8]
El uso de rúbrica en la Educación Superior es muy reducida {5-0} [1]
20:40 En la universidad es distinto,.. (73:73):
Importancia de capacitación pedagógica o en Educación para un cambio de concepción en la enseñanza {9-0} [1]
20:40 En la universidad es distinto,.. (73:73):
importancia de seleccionar el instrumento de evaluación en función del tipo de aprendizaje a evaluar {14-0} [1]
19:53 necesito algo más o por el con.. (87:87):
La capacitación debe estar dirigida a promover la comprensión de enfoque, ser más consciente del desempeño docente y la utilidad de marco pedagógico de referencia para verificar que el alumnado aprende {14-0} [1]
20:40 En la universidad es distinto,.. (73:73):
Motivo de la ausencia de rúbrica {7-0} [1]
20:40 En la universidad es distinto,.. (73:73):
Rúbrica mejora los procesos de enseñanza del profesorado, los hace más estratégicos. {6-0} [1]
20:40 En la universidad es distinto,.. (73:73):
Rúbricas deben ser un elemento dinámico, susceptible de revisión, modificación, transformación y mejora para ajustarse a lo que se pretende evaluar {16-0} [1]
19:53 necesito algo más o por el con.. (87:87):
Uso de rúbrica viene por cambio en la concepción de la evaluación {10-0} [1]
20:40 En la universidad es distinto,.. (73:73):

En el 2016, universidades de México se encuentran en la fase de transición de incorporación del enfoque de competencias {2-0} [5]
El problema de la enseñanza es la concepción de la cultura educativa {19-0} [1]
22:26 fue una experiencia de casi tr.. (30:30):
Incorporación del modelo de competencias de forma autónoma por las universidades de México. NO hay un lineamiento oficial {7-0} [1]
16:2 han regulado o han marcado cómo.. (5:5):
Los planes de estudio de las titulaciones de México datan del año 2009 {1-0} [1]
16:2 han regulado o han marcado cómo.. (5:5):
Resistencia: no se siente la necesidad de cambio, no se hace tan evidente como en otros niveles educativos {2-0} [1]
22:26 fue una experiencia de casi tr.. (30:30):
Sin propósito de cambio real {12-0} [1]
22:26 fue una experiencia de casi tr.. (30:30):

En el enfoque por competencia no se diseñan actividades de campo {2-0} [3]
 Actividades fuera del aula, con un carácter más vivencial {13-0} [2]
 12:71 ¿Y trabajos de campo hacen? No.. (96:97):
 21:35 Las actividades de campo se ha.. (47:47):
 Las rúbricas se utilizan para evaluar actividades prácticas relacionadas con el enfoque de competencias {2-0} [1]
 21:35 Las actividades de campo se ha.. (47:47):
 Prácticas innovadoras vs prácticas clásicas {7-0} [1]
 12:71 ¿Y trabajos de campo hacen? No.. (96:97):

En el enfoque de competencias no se ha resuelto la integración de los componentes de la competencia {4-0} [3]
 Confusión con el enfoque: Evaluar por competencias no es solo evaluar algunos componente de la evaluación {7-0} [1]
 20:68 Entonces yo digo que ya no ten.. (125:125):
 La evaluación no ha resuelto el tratamiento de las competencias subjetivas {5-0} [1]
 18:69 Yo creo que no lo tenemos resu.. (151:151):
 Resistencia: Desconocimiento sobre cómo incorporar el trabajo por competencias {25-0} [1]
 17:21 Yo digo, porque hablan mucho s.. (59:59):

En el enfoque de competencias se ha aumentado el número de asignaturas prácticas {1-0} [0]

En el enfoque de competencias se imparten cursos al profesorado en función de tipo de necesidad docente {3-0} [13]
 Capacitación. Para el profesorado que no ha salido al campo profesiona (solo son docentes universitarios) la evaluación por competencia supone un mayor reto {2-0} [1]
 15:67 Más pedagógico y no solamente .. (94:94):
 Dificultad para vincular la evaluación a situaciones de aprendizaje más auténticas {17-0} [1]
 15:67 Más pedagógico y no solamente .. (94:94):
 En el enfoque por competencias el profesorado demanda capacitación en metodología, diseño de actividades y materiales, tutorías, etc. {12-0} [1]
 15:38 la otra es que las mismas facu.. (52:53):
 Hay una gran diversidad de docentes con necesidades distintas {3-0} [1]
 22:42 tenemos que abordar las estrat.. (72:72):
 Importancia de capacitación pedagógica o en Educación para un cambio de concepción en la enseñanza {9-0} [1]
 15:67 Más pedagógico y no solamente .. (94:94):
 innovar significa no replicar modelos tradicionalistas que después podrían reproducir los alumnos {3-0} [1]
 22:42 tenemos que abordar las estrat.. (72:72):
 La capacitación debe ser más vivencial y conectada con las necesidades surgidas en la práctica docente {4-0} [1]
 22:42 tenemos que abordar las estrat.. (72:72):
 La capacitación del profesorado debe dirigirse a mejorar la evaluación, al diseño de instrumentos... {3-0} [1]
 15:67 Más pedagógico y no solamente .. (94:94):
 La falta de preparación se debe a la concepción de especialización en una materia, sin sentido de cambio, evolución {13-0} [1]
 15:67 Más pedagógico y no solamente .. (94:94):
 Lo parte más compleja del enfoque por competencias es la evaluación {2-0} [1]
 15:67 Más pedagógico y no solamente .. (94:94):
 Necesidad de capacitación docente (metodologías, estrategias, guías de desarrollo, etc.) {20-0} [2]
 15:67 Más pedagógico y no solamente .. (94:94):
 22:42 tenemos que abordar las estrat.. (72:72):
 No hay cultura de actualización y capacitación didáctica, si no es obligada por la institución {21-0} [1]
 15:67 Más pedagógico y no solamente .. (94:94):
 Se trata de capacitar al docente en las innovaciones {4-0} [1]
 22:42 tenemos que abordar las estrat.. (72:72):

En el enfoque de competencias, existe una lista de verbos para cada habilidad a desarrollar {2-0} [3]
 Diseño. En el diseño de la rúbrica hay que considerar el lenguaje utilizado para aportar una información mas precisa y detallada de lo que se pretende que alcance el alumnado {9-0} [1]
 19:41 Sí, lo que hicimos fue se dise.. (67:67):

Diseño. En el lenguaje usado en las rúbricas, el tipo de verbo adquiere importancia para determinar el nivel de pensamiento cognitivo que se quiere evaluar {4-0} [1]
 19:41 Sí, lo que hicimos fue se dise.. (67:67):
 importancia de seleccionar el instrumento de evaluación en función del tipo de aprendizaje a evaluar {14-0} [1]
 19:41 Sí, lo que hicimos fue se dise.. (67:67):

En el enfoque de competencias, las actividades integradoras contienen conocimientos conceptuales y procedimentales para ser aplicados a los campos laborales {5-0} [13]

Diseño de actividades para aplicar los conocimientos a situaciones reales {20-0} [1]

15:13 Entonces en un semestre llevas.. (16:16):

El enfoque por competencia requiere aprender en contextos situacionales reales profesiones (hospital, empresa) para desarrollar las competencias {12-0} [1]

15:50 ya no era de una sola materia .. (62:62):

El enfoque por competencia requiere evaluar en contextos situacionales reales profesiones (hospital, empresa) para desarrollar las competencias {7-0} [1]

19:32 Así es, ellos diseñan una acti.. (51:51):

El enfoque por competencias adquiere sentido y significado cuando se adquieren conocimientos prácticos susceptibles de ser aplicados a un contexto {26-0} [2]

15:50 ya no era de una sola materia .. (62:62):

19:28 y te hice un examen de eso, si.. (45:45):

El enfoque por competencias adquiere significado cuando se conecta con el mundo laboral {7-0} [1]

15:13 Entonces en un semestre llevas.. (16:16):

El enfoque por competencias ha eliminado la concepción de que el examen es el único instrumentos válido para evaluar {5-0} [2]

19:28 y te hice un examen de eso, si.. (45:45):

22:40 actividad integradora y poster.. (70:70):

El trabajo por competencias puede ser viable si te trabaja por separado y después se integra todo el conocimiento en un proyecto común donde converjan todas las disciplinas {4-0} [2]

15:49 ya no era de una sola materia .. (62:62):

15:50 ya no era de una sola materia .. (62:62):

En el enfoque por competencias se promueve que trabajen de forma más práctica en el aula y más teórica fuera del aula {4-0} [1]

19:28 y te hice un examen de eso, si.. (45:45):

En el enfoque por competencias se trabaja de forma colaborativa para el diseño de actividades integradoras {4-0} [1]

15:13 Entonces en un semestre llevas.. (16:16):

Evaluar por competencias supone valorar todos los componentes de una competencia (conocimientos, destrezas, actitudes, valores, etc.) {16-0} [1]

15:13 Entonces en un semestre llevas.. (16:16):

Instrumento de autoevaluación y seguimiento: diario, portafolio {9-0} [1]

22:40 actividad integradora y poster.. (70:70):

Las prácticas profesionales al final de la titulación acercan al estudiante al mundo laboral dando sentido a lo que ha aprendido durante la titulación {4-0} [1]

15:50 ya no era de una sola materia .. (62:62):

No hay aprendizaje práctico porque profesores preocupados por terminar los temarios densos de contenidos {4-0} [1]

19:28 y te hice un examen de eso, si.. (45:45):

En el enfoque de competencias. El profesor tiene asesores que lo apoyan y lo acompañan cuando tiene dificultades en la enseñanza o evaluación {7-0} [23]

competencia comunicación oral {15-0} [1]

19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):

Competencia innovación {2-0} [1]

19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):

competencia resolución de problemas {9-0} [1]

19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):

Competencia talento emprendedor {4-0} [1]

19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):

Dificultad para evaluar con rúbricas capacidades subjetivas (creatividad...) {8-0} [1]

19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):

Diseño. El profesorado no encuentra dificultades en el desglose de los niveles porque eran revisadas por

distintos expertos que asesoraban en su diseño y las validaban {2-0} [1]
 19:13 Si tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 El enfoque por competencias debe trabajarse de forma colaborativa por parte de los docentes {8-0} [1]
 12:79 De forma explícita, de hecho s.. (113:113):
 El enfoque por competencias se implementa cuando existe un apoyo y reconocimiento institucional {8-0} [1]
 15:36 Si, yo creo que hay un apoyo f.. (50:50):
 El modelo por competencias es revisado con materiales y debatido entre alumnos y profesores {3-0} [2]
 15:39 hay dos figuras de acompañamie.. (54:54):
 15:41 hay dos figuras de acompañamie.. (54:54):
 El trabajo colaborativo de los docentes ayuda y favorece a que el alumnado desarrolle las competencias {5-0} [2]
 15:39 hay dos figuras de acompañamie.. (54:54):
 15:41 hay dos figuras de acompañamie.. (54:54):
 En el enfoque por competencias el profesorado demanda capacitación en metodología, diseño de actividades y materiales, tutorías, etc. {12-0} [1]
 19:13 Si tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 En el enfoque por competencias se trabaja de forma colaborativa para el diseño de actividades integradoras {4-0} [2]
 15:39 hay dos figuras de acompañamie.. (54:54):
 15:41 hay dos figuras de acompañamie.. (54:54):
 Es más complicado trabajar con las competencias transversales {1-0} [1]
 19:13 Si tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Existe una preocupación por el trabajo de las CC. Genéricas {25-0} [1]
 19:13 Si tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Hace explícito la separación entre CC. Genérica y Específica {22-0} [1]
 19:13 Si tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Instrumento de evaluación: exposición oral {4-0} [1]
 19:13 Si tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Instrumento de evaluación: resolución de problemas {7-0} [1]
 19:13 Si tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 La falta de preparación se debe a la concepción de especialización en una materia, sin sentido de cambio, evolución {13-0} [1]
 19:13 Si tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Necesidad de un asesor para revisar que se apliquen las rúbricas correctamente o para responder dudas o quejas {6-0} [1]
 19:10 a mediados del año pasado en p.. (15:15):
 Necesidad de un trabajo colegiado para implementar y evaluar el modelo de competencias {16-0} [2]
 15:39 hay dos figuras de acompañamie.. (54:54):
 15:41 hay dos figuras de acompañamie.. (54:54):
 Origen proyecto {15-0} [1]
 19:10 a mediados del año pasado en p.. (15:15):
 Resistencia: El profesorado no conoce otro modelo de enseñanza, solo el que a ellos le impartieron {10-0} [1]
 19:13 Si tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Resulta necesario establecer una concepción de competencia única para ir en la misma dirección, sin contradicciones {6-0} [1]
 19:10 a mediados del año pasado en p.. (15:15):

En el enfoque por competencias el profesorado demanda capacitación en metodología, diseño de actividades y materiales, tutorías, etc. {12-0} [57]

competencia comunicación oral {15-0} [1]
 19:13 Si tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Competencia innovación {2-0} [1]
 19:13 Si tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 competencia resolución de problemas {9-0} [1]
 19:13 Si tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Competencia talento emprendedor {4-0} [1]
 19:13 Si tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Condiciones laborales de los docentes {16-0} [1]
 13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):
 Dificultad para evaluar con rúbricas capacidades subjetivas (creatividad...) {8-0} [1]
 19:13 Si tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Dificultad para incorporar el enfoque de competencias {27-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):

Diseño. El profesorado no encuentra dificultades en el desglose de los niveles porque eran revisadas por distintos expertos que asesoraban en su diseño y las validaban {2-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 El enfoque por competencias requiere que el docente esté continuamente haciendo adaptaciones y ajustes sobre su práctica docente {14-0} [2]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 El enfoque por competencias ha eliminado la concepción de que el examen es el único instrumentos válido para evaluar {5-0} [1]
 21:37 Más ganas de hacer, de impleme.. (53:53):
 El enfoque por competencias promueve la enseñanza de un aprendizaje más claro y explícito para el alumno {15-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 El enfoque por competencias requiere planificación de la intervención docente en el aula {12-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 El portafolio es un instrumento en auge, innovador {3-0} [1]
 21:37 Más ganas de hacer, de impleme.. (53:53):
 El profesorado debe estar capacitado para abarcar un conocimiento general amplio que permita dar respuestas a los alumnos {3-0} [1]
 22:37 estrategias y dotarlo de metod.. (60:60):
 El profesorado reflexiona sobre lo que deben hacer para asegurarse de que el alumnado aprende {10-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 El uso de rúbrica en la Educación Superior es muy reducida {5-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 En el enfoque de competencias se imparten cursos al profesorado en función de tipo de necesidad docente {3-0} [1]
 15:38 la otra es que las mismas facu.. (52:53):
 En el enfoque de competencias. El profesor tiene asesores que lo apoyan y lo acompañan cuando tiene dificultades en la enseñanza o evaluación {7-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 En el enfoque por competencias es importante abordar el perfil del docente, su capacitación y actualización {17-0} [4]
 13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):
 15:9 primero se tuvo una formación .. (8:8):
 15:66 la formación docente es algo q.. (92:92):
 21:18 No tenemos un sistema de forma.. (23:23):
 En el enfoque por competencias se requiere ser más precisión y evidencias de lo que se está enseñando y evaluando. No se puede recurrir al ensayo-error de la enseñanza tradicional {13-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 En el enfoque por competencias debe trabajarse de forma colaborativa para hacer un seguimiento de los aprendizajes del alumnado {4-0} [1]
 21:25 no los puedes formar en una ol.. (33:33):
 En el enfoque por competencias todos los elementos del currículo deben estar alineados {8-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 En los programas de capacitación no hay un diagnóstico que detecte las necesidades de los docentes {5-0} [1]
 13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):
 Enfoque por competencias requiere más tiempo para realizar un proceso de seguimiento de su consecución {14-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 Es más complicado trabajar con las competencias transversales {1-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Existe una preocupación por el trabajo de las CC. Genéricas {25-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Faltan espacios y tiempos para crear situaciones de aprendizaje vivenciales {6-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 Hace explícito la separación entre CC. Genérica y Específica {22-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Hay muchos profesores jóvenes y sin experiencia didáctica, solo con una capacitación disciplinar {2-0} [1]
 13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):
 Importancia de capacitación pedagógica o en Educación para un cambio de concepción en la enseñanza {9-0} [2]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 15:66 la formación docente es algo q.. (92:92):
 Importancia del aprendizaje teórico para sentar las bases del conocimiento {5-0} [1]

14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
Instrumento de evaluación: exposición oral {4-0} [1]
19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
Instrumento de evaluación: resolución de problemas {7-0} [1]
19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
Instrumento de evaluación: trabajo práctico construido en el curso (reto) {4-0} [1]
15:9 primero se tuvo una formación .. (8:8):
La capacitación debe estar dirigida a promover la comprensión de enfoque, ser más consciente del desempeño docente y la utilidad de marco pedagógico de referencia para verificar que el alumnado aprende {14-0} [2]
14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
15:9 primero se tuvo una formación .. (8:8):
La capacitación debe ser más vivencial y conectada con las necesidades surgidas en la práctica docente {4-0} [1]
22:37 estrategias y dotarlo de metod.. (60:60):
La capacitación del profesorado en competencias se debería ser mediante mentorización a través de docentes-expertos que guían a otros docentes {2-0} [1]
21:25 no los puedes formar en una ol.. (33:33):
La capacitación docente del enfoque consiste en enseñarle el modelo, los sustentos teóricos, las estrategias de trabajo y la forma de hacer una programación por competencias {6-0} [1]
15:9 primero se tuvo una formación .. (8:8):
La educación superior está muy retrasada respecto a los otros niveles educativos en la incorporación de las competencias {6-0} [1]
14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
La evolución en la evaluación van acompañados del progreso en los procesos de enseñanza-aprendizaje {3-0} [1]
14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
La falta de capacitación pedagógica es más acuciante en la Educación Superior {6-0} [1]
13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):
La falta de preparación se debe a la concepción de especialización en una materia, sin sentido de cambio, evolución {13-0} [1]
19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
Las evaluaciones auténticas son costosas (alta organización, tiempo, recursos materiales y humanos, etc.) {15-0} [1]
14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
Las prácticas profesionales al final de la titulación acercan al estudiante al mundo laboral dando sentido a lo que ha aprendido durante la titulación {4-0} [1]
15:9 primero se tuvo una formación .. (8:8):
Los cursos de capacitación son de carácter disciplinar, sin ningún componente pedagógico {5-0} [1]
13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):
Los cursos recibidos aisladamente, no dan respuesta a necesidades de capacitación alineadas con las preocupaciones y desafíos de la enseñanza {13-0} [1]
13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):
Necesidad de capacitación docente (metodologías, estrategias, guías de desarrollo, etc.) {20-0} [4]
12:107 las reuniones que llegan a ser.. (159:159):
15:9 primero se tuvo una formación .. (8:8):
15:66 la formación docente es algo q.. (92:92):
22:37 estrategias y dotarlo de metod.. (60:60):
Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la evaluación {26-0} [1]
14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
No hay capacitación en evaluación para incorporar el enfoque por competencias {4-0} [1]
14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
No hay capacitación para desarrollar el enfoque de competencias {8-0} [1]
21:18 No tenemos un sistema de forma.. (23:23):
No hay cultura de actualización y capacitación didáctica, si no es obligada por la institución {21-0} [1]
13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):
Para explicitar conocimientos más abstractos es necesario partir de una base teórica para diseñar los criterios de evaluación {2-0} [1]
14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
Profesorado de materia no tienen capacitación pedagógica {17-0} [1]
13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):
Resistencia: El profesorado no conoce otro modelo de enseñanza, solo el que a ellos le impartieron {10-0} [1]
19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
Resistencia: Desconocimiento sobre cómo incorporar el trabajo por competencias {25-0} [1]
14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
Trabajar por competencias supone un cambio en la concepción de la enseñanza {29-0} [1]

14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
validación del modelo de competencias mediante expertos {2-0} [1]
21:25 no los puedes formar en una ol.. (33:33):

En el enfoque por competencias la retroalimentación son evaluaciones formativas que informan de los aprendizajes adquiridos y las actividades realizadas {4-0} [19]

Debe ampliarse la funcionalidad de los instrumentos tradiciones de evaluación más allá de su poder calificador:

examen, lista de cotejos... {10-0} [1]

20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):

Distintos momentos de la evaluación: inicial, final.... {10-0} [1]

10:104 Se hizo a la mita del proceso,.. (171:171):

El enfoque por competencia informa del nivel de desempeño que alcanzó un estudiante {6-0} [1]

20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):

El enfoque por competencias promueve la retroalimentación desde el inicio del proceso de aprendizaje {3-0} [2]

10:48 Es muy confuso, ellos sabían e.. (61:61):

10:104 Se hizo a la mita del proceso,.. (171:171):

El examen puede tener una retroalimentación formativa, que vaya más allá de la calificación numérica {1-0} [1]

18:81 No, a ver, vamos a calificar e.. (173:173):

El profesorado debe implicar al alumnado en su propio proceso de aprendizaje para que pueda encontrarle sentido a su aprendizaje {5-0} [1]

20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):

En el enfoque por competencias se debe explicitar qué competencias se espera que el alumnado alcance (expectativas) {8-0} [1]

20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):

En el enfoque por competencias, el alumnado se siente motivado por conocer qué nivel de desempeño alcanza y qué le falta por desarrollar o mejorar {8-0} [1]

20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):

En la evaluación de competencias la retroalimentación debe ser procesual {2-0} [1]

10:104 Se hizo a la mita del proceso,.. (171:171):

Evaluación calificador vs formativa {27-0} [1]

18:81 No, a ver, vamos a calificar e.. (173:173):

Existe una preocupación por el contenido y las formas en la que se aplica retroalimentación {4-0} [1]

20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):

Importancia de plantear varias rúbricas en el proceso {3-0} [1]

10:104 Se hizo a la mita del proceso,.. (171:171):

La evaluación formativa de competencias permite al alumnado corregir sus errores para mejorar sus evaluaciones futuras {2-0} [2]

10:104 Se hizo a la mita del proceso,.. (171:171):

18:81 No, a ver, vamos a calificar e.. (173:173):

La retroalimentación final debe ser un intercambio de opiniones entre la evaluación del docente y el alumno {4-0} [1]

18:81 No, a ver, vamos a calificar e.. (173:173):

La retroalimentación permite al docente detectar errores en la percepción del desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje {3-0} [2]

18:81 No, a ver, vamos a calificar e.. (173:173):

20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):

Las rúbricas detectan problemas en la asimilación del aprendizaje {3-0} [1]

20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):

Profesorado preocupado por la racionalidad técnica de los instrumentos sin considerar su valor pedagógico, ni práctico {5-0} [1]

20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):

Retroalimentación con rúbrica da oportunidad de mejora {15-0} [1]

10:104 Se hizo a la mita del proceso,.. (171:171):

Rúbrica permite al docente detectar necesidades y deficiencias de aprendizaje que puede verse reflejadas en los niveles de desempeño. {3-0} [1]

20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):

En el enfoque por competencia el alumnado se siente más consciente de la adquisición de su aprendizaje {5-0} [9]
actividades hace consciente al alumnado de los aprendizajes que está adquiriendo {2-0} [1]

11:34 pero muy dinámico y muy de com.. (63:63):

Diseño. Cuanto más explícitas son las rúbricas más consciente de la adquisición de aprendizaje puede ser el

alumnado {9-0} [1]
 19:59 lo que sí pasó con los retos f.. (109:109):
 El alumnado no es consciente que está desarrollando una competencia {3-0} [1]
 10:154 Incluso los mismos chavos los .. (305:305):
 El alumnado prefiere el trabajo por competencias cuando lo trabaja de manera integral {3-0} [1]
 19:111 Entonces dices sí estoy trabaj.. (229:229):
 El enfoque por competencia informa del nivel de desempeño que alcanzó un estudiante {6-0} [1]
 13:20 en qué son competentes y en qu.. (39:39):
 El uso de distintas modalidades de evaluación (autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación) permite al alumnado ser más consciente y objetivo de los aprendizajes alcanzados, {5-0} [1]
 19:59 lo que sí pasó con los retos f.. (109:109):
 En el enfoque por competencias, el alumnado se siente motivado por conocer qué nivel de desempeño alcanza y qué le falta por desarrollar o mejorar {8-0} [1]
 13:20 en qué son competentes y en qu.. (39:39):
 Evaluar con rúbrica hace más consciente al alumnado de sus fortalezas y debilidades {11-0} [1]
 19:59 lo que sí pasó con los retos f.. (109:109):
 Rúbrica reduce la preocupación del alumnado y del docente sobre el resultado final {4-0} [1]
 19:111 Entonces dices sí estoy trabaj.. (229:229):

En el enfoque por competencia el profesorado de la competencia transversal se coordina con el disciplinar para alcanzar las competencias {1-0} [0]

En el enfoque por competencia se debe mantener los niveles de exigencia entre los distintos módulos, desarrollándose de modo secuencial {1-0} [0]

En el enfoque por competencia, distintas asignaturas contribuyen a la adquisición de una competencia {4-0} [12]
 Diseño. El profesorado tiene problemas de redacción cuando tienen que determinar los niveles de desempeño {5-0} [1]
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 Diseño. El alumnado tiene dificultades para precisar los niveles de desempeño en base al lenguaje a utilizar {5-0} [1]
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 Diseño. El profesorado no tiene muy claro cómo de explícitas y claras deben ser los niveles de desempeño {8-0} [1]
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 Diseño. En el diseño de la rúbrica hay que considerar el lenguaje utilizado para aportar una información mas precisa y detallada de lo que se pretende que alcance el alumnado {9-0} [1]
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 El profesorado cree que la rúbrica ayuda al alumnado a conocerse mejor, saber en qué punto se encuentra de sus logros y hasta dónde son capaces de llegar {6-0} [1]
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 En el enfoque por competencias se requiere ser más precisión y evidencias de lo que se está enseñando y evaluando. No se puede recurrir al ensayo-error de la enseñanza tradicional {13-0} [1]
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 En la evaluación por competencias, se explica al inicio del curso las competencias a alcanzar en cada módulo {8-0} [1]
 17:36 sus colores específicos y ento.. (135:135):
 Las rúbricas eliminan la arbitrariedad de la evaluación {6-0} [1]
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 Rúbrica aporta transparencia al proceso de aprendizaje y evaluación {21-0} [1]
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 Rúbrica ayuda a objetivar lo subjetivo {9-0} [1]
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [1]
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 Transparencia en la evaluación. Se muestra al alumnado los mínimos contenidos que van a ser calificados {9-0} [1]
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):

En el enfoque por competencias el concepto de materia se elimina, aunque a veces es difícil porque el modelo tradicional aún impera en el sistema {3-0} [8]

Contradicciones para instaurar el modelo por competencias: las políticas apuestan por el enfoque por competencias, pero siguen privilegiando el examen de contenidos memorístico {10-0} [1]

19:5 un cambio total desde reestruc.. (11:11):

El enfoque por competencias requiere que el docente esté continuamente haciendo adaptaciones y ajustes sobre su práctica docente {14-0} [1]

19:7 pero sí fue muchísimo y ya en .. (11:11):

El enfoque por competencias no se puede aplicar por problemas administrativos (espacios, horarios...) y afecta a nivel pedagógico bajando la calidad de la enseñanza {4-0} [1]

19:5 un cambio total desde reestruc.. (11:11):

El resultado de la evaluación siempre es al final una calificación numérica {6-0} [1]

19:5 un cambio total desde reestruc.. (11:11):

En la evaluación por competencias, se explica al inicio del curso las competencias a alcanzar en cada módulo {8-0} [1]

10:47 Al inicio a todos los alumnos .. (59:59):

Rúbricas deben ser un elemento dinámico, susceptible de revisión, modificación, transformación y mejora para ajustarse a lo que se pretende evaluar {16-0} [1]

19:7 pero sí fue muchísimo y ya en .. (11:11):

Rúbricas son un instrumento vivo porque se van adaptado a los distintos momentos de aprendizaje {11-0} [1]

19:7 pero sí fue muchísimo y ya en .. (11:11):

Trabajar por competencias supone un cambio en la concepción de la enseñanza {29-0} [1]

19:5 un cambio total desde reestruc.. (11:11):

En el enfoque por competencias el docente se vuelve un mediador {2-0} [14]

Docente acompaña, guía el aprendizaje del alumnado {10-0} [2]

15:35 Tenemos de todo, en verdad, sí.. (48:48):

22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):

El desarrollo de enfoques educativos más vivenciales viene determinado por la actitud del docente, su compromiso e implicación educativa, su concepción de la enseñanza, su vocación {8-0} [1]

22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):

El desarrollo del enfoque de competencias depende de la tradición de las carreras (Medicina, Derecho, etc.) {1-0} [1]

15:35 Tenemos de todo, en verdad, sí.. (48:48):

El profesorado debe estar capacitado para abarcar un conocimiento general amplio que permita dar respuestas a los alumnos {3-0} [1]

22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):

El profesorado debe tener la capacidad de acercar los conocimientos académicos a la realidad de los alumnos (contextualizar) {7-0} [1]

22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):

En el enfoque por competencias el profesorado cambia su lenguaje en el aula {1-0} [1]

15:35 Tenemos de todo, en verdad, sí.. (48:48):

En el enfoque por competencias es importante abordar el perfil del docente, su capacitación y actualización {17-0} [1]

22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):

Importancia de la diversidad de actividades {8-0} [1]

15:35 Tenemos de todo, en verdad, sí.. (48:48):

Importancia de una actitud creativa y estratégica del docente para el diseño de actividades, formas de evaluación, etc. {14-0} [1]

22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):

La capacitación docente del enfoque consiste en enseñarle el modelo, los sustentos teóricos, las estrategias de trabajo y la forma de hacer una programación por competencias {6-0} [1]

22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):

No sabe si está evaluando por competencias {7-0} [1]

22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):

Resistencia: Desinterés, desmotivación del profesorado para trabajar competencias {12-0} [1]

15:35 Tenemos de todo, en verdad, sí.. (48:48):

Resistencia: Desconocimiento sobre cómo incorporar el trabajo por competencias {25-0} [1]

22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):

Si el profesorado no comprende los nuevos enfoques pedagógicos seguirá actuando de manera tradicional y empírica {6-0} [1]

22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):

En el enfoque por competencias el profesorado cambia su lenguaje en el aula {1-0} [5]

Docente acompaña, guía el aprendizaje del alumnado {10-0} [1]

15:35 Tenemos de todo, en verdad, sí.. (48:48):

El desarrollo del enfoque de competencias depende de la tradición de las carreras (Medicina, Derecho, etc.) {1-0} [1]

15:35 Tenemos de todo, en verdad, sí.. (48:48):

En el enfoque por competencias el docente se vuelve un mediador {2-0} [1]

15:35 Tenemos de todo, en verdad, sí.. (48:48):

Importancia de la diversidad de actividades {8-0} [1]

15:35 Tenemos de todo, en verdad, sí.. (48:48):

Resistencia: Desinterés, desmotivación del profesorado para trabajar competencias {12-0} [1]

15:35 Tenemos de todo, en verdad, sí.. (48:48):

En el enfoque por competencias es importante abordar el perfil del docente, su capacitación y actualización {17-0} [51]

Ausencia de seguimiento/evaluación sobre el impacto de los cursos de capacitación. No verifican si revierte en la mejora de su enseñanza, si es útil {5-0} [1]

21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):

Ausencia de una metodología y cronograma de incorporación de las competencias {7-0} [1]

14:20 Lo que pasa es que yo creo que.. (39:39):

Condiciones laborales de los docentes {16-0} [1]

13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):

Discurso real vs discurso oficial {17-0} [1]

16:15 muchas veces son informativas .. (25:25):

Docente acompaña, guía el aprendizaje del alumnado {10-0} [1]

22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):

El aprendizaje teórico permite que el alumnado sea más consciente de lo que está aprendiendo {3-0} [1]

20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):

El concepto de competencia europea plantea una propuesta instrumental sin considerar la formación integral del alumnado {3-0} [1]

20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):

El desarrollo de enfoques educativos más vivenciales viene determinado por la actitud del docente, su compromiso e implicación educativa, su concepción de la enseñanza, su vocación {8-0} [1]

22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):

El enfoque por competencia ha provocado un proceso de reflexión en el profesorado sobre sus planteamientos y su intervención en el aula {15-0} [1]

20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):

El profesorado debe estar capacitado para abarcar un conocimiento general amplio que permita dar respuestas a los alumnos {3-0} [1]

22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):

El profesorado debe tener la capacidad de acercar los conocimientos académico a la realidad de los alumnos (contextualizar) {7-0} [1]

22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):

En el enfoque por competencias el profesorado demanda capacitación en metodología, diseño de actividades y materiales, tutorías, etc. {12-0} [4]

13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):

15:9 primero se tuvo una formación .. (8:8):

15:66 la formación docente es algo q.. (92:92):

21:18 No tenemos un sistema de forma.. (23:23):

En el enfoque por competencias el docente se vuelve un mediador {2-0} [1]

22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):

En el enfoque por competencias se requiere ser más precisión y evidencias de lo que se está enseñando y evaluando. No se puede recurrir al ensayo-error de la enseñanza tradicional {13-0} [1]

21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):

En la mayoría de las ocasiones la capacitación es más informativa que formativa {1-0} [1]

16:15 muchas veces son informativas .. (25:25):

En los programas de capacitación no hay un diagnóstico que detecte las necesidades de los docentes {5-0} [2]

13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):

21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):

Existe un porcentaje muy pequeño del profesorado preocupado por la capacitación pedagógica para aplicar el enfoque competencial {4-0} [1]

20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):

Experiencias y esfuerzos aislados para desarrollar y evaluar CC. Genéricas. {12-0} [1]

14:7 ahora las características de l.. (9:9):

Hay muchos profesores jóvenes y sin experiencia didáctica, solo con una capacitación disciplinar {2-0} [2]

13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):

14:7 ahora las características de l.. (9:9):

Importancia de capacitación pedagógica o en Educación para un cambio de concepción en la enseñanza {9-0} [2]

15:66 la formación docente es algo q.. (92:92):

19:45 Totalmente, leímos mil documen.. (73:73):

Importancia de una actitud creativa y estratégica del docente para el diseño de actividades, formas de evaluación, etc. {14-0} [1]

22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):

Instrumento de evaluación: trabajo práctico construido en el curso (reto) {4-0} [1]

15:9 primero se tuvo una formación .. (8:8):

La capacitación debe estar dirigida a promover la comprensión de enfoque, ser más consciente del desempeño docente y la utilidad de marco pedagógico de referencia para verificar que el alumnado aprende {14-0} [4]

15:9 primero se tuvo una formación .. (8:8):

16:15 muchas veces son informativas .. (25:25):

20:17 hay un problema muy interesant.. (43:43):

20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):

La capacitación docente del enfoque consiste en enseñarle el modelo, los sustentos teóricos, las estrategias de trabajo y la forma de hacer una programación por competencias {6-0} [3]

15:9 primero se tuvo una formación .. (8:8):

22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):

22:43 generar un problema de resiste.. (72:72):

La educación superior está muy retrasada respecto a los otros niveles educativos en la incorporación de las competencias {6-0} [1]

21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):

La falta de capacitación pedagógica es más acuciante en la Educación Superior {6-0} [2]

13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):

21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):

La falta de preparación se debe a la concepción de especialización en una materia, sin sentido de cambio, evolución {13-0} [6]

13:17 pero cursos suficientes sobre .. (35:35):

14:7 ahora las características de l.. (9:9):

16:14 Es que los sistemas de capacit.. (25:25):

16:22 Es que los sistemas de capacit.. (25:25):

16:24 : Es que los sistemas de capac.. (25:25):

21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):

La formación profesional no debe determinar nuestra formación integral {5-0} [1]

20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):

Las prácticas profesionales al final de la titulación acercan al estudiante al mundo laboral dando sentido a lo que ha aprendido durante la titulación {4-0} [1]

15:9 primero se tuvo una formación .. (8:8):

Los cursos de capacitación son de carácter disciplinar, sin ningún componente pedagógico {5-0} [1]

13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):

Los cursos recibidos aisladamente, no dan respuesta a necesidades de capacitación alineadas con las preocupaciones y desafíos de la enseñanza {13-0} [2]

13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):

21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):

Los programas de capacitación docente no tienen una línea estratégica común {7-0} [1]

21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):

Necesidad de capacitación docente (metodologías, estrategias, guías de desarrollo, etc.) {20-0} [3]

15:9 primero se tuvo una formación .. (8:8):

15:66 la formación docente es algo q.. (92:92):

20:17 hay un problema muy interesant.. (43:43):

No hay capacitación en evaluación para incorporar el enfoque por competencias {4-0} [1]

13:17 pero cursos suficientes sobre .. (35:35):

No hay capacitación para desarrollar el enfoque de competencias {8-0} [5]

13:17 pero cursos suficientes sobre .. (35:35):

14:7 ahora las características de l.. (9:9):

20:17 hay un problema muy interesant.. (43:43):

21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 21:18 No tenemos un sistema de forma.. (23:23):
 No hay cultura de actualización y capacitación didáctica, si no es obligada por la institución {21-0} [4]
 13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):
 19:45 Totalmente, leímos mil documen.. (73:73):
 20:17 hay un problema muy interesant.. (43:43):
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 No hay evaluación integral de 360° {3-0} [1]
 20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):
 No hay medidas de seguimiento de los proyectos educativos/innovación {2-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 No sabe si está evaluando por competencias {7-0} [1]
 22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):
 Para diseñar rúbricas es conveniente ver ejemplos de otras rúbricas {5-0} [1]
 19:45 Totalmente, leímos mil documen.. (73:73):
 Profesorado de materia no tienen capacitación pedagógica {17-0} [5]
 13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):
 14:7 ahora las características de l.. (9:9):
 16:14 Es que los sistemas de capacit.. (25:25):
 16:24 : Es que los sistemas de capac.. (25:25):
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Profesores consideran que con saber su materia es suficiente para enseñar {13-0} [5]
 13:17 pero cursos suficientes sobre .. (35:35):
 14:7 ahora las características de l.. (9:9):
 16:14 Es que los sistemas de capacit.. (25:25):
 16:24 : Es que los sistemas de capac.. (25:25):
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Rechazo del profesorado a trabajar por competencias {7-0} [1]
 20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):
 Rechazo del trabajo por competencias por cuestiones políticas {9-0} [1]
 20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):
 Recibir un curso de capacitación y aplicarlo en el aula no asegura la asimilación del modelo de competencias {4-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Resistencia: El profesorado no conoce otro modelo de enseñanza, solo el que a ellos le impartieron {10-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Resistencia: Falta de capacitación y actualización docente {18-0} [2]
 20:17 hay un problema muy interesant.. (43:43):
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Resistencia: Desconocimiento sobre cómo incorporar el trabajo por competencias {25-0} [1]
 22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):
 Rubricas requieren taller de capacitación en su diseño e implementación {19-0} [1]
 19:45 Totalmente, leímos mil documen.. (73:73):
 Si el profesorado no comprende los nuevos enfoques pedagógicos seguirá actuando de manera tradicional y empírica {6-0} [2]
 16:15 muchas veces son informativas .. (25:25):
 22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):
 Talleres para el desarrollo del modelo educativo basado en competencias {3-0} [1]
 19:45 Totalmente, leímos mil documen.. (73:73):

En el enfoque por competencias es importante la diversidad de herramientas de retroalimentación: email, foro, mensajería interna de la plataforma, etc. {5-0} [23]
 Coevaluación como ayuda para el docente en el momento de la evaluación {3-0} [1]
 16:76 : Sí, también en la dinámica d.. (131:131):
 Consensuar una rúbrica favorece el diálogo entre alumno y profesor, {4-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 El enfoque por competencias requiere comunicación entre alumno-alumno, profesor-alumno y profesor-profesor {5-0} [1]
 12:8 responder en termino de 48 hor.. (9:9):
 En el enfoque por competencias, los instrumentos de evaluación tradicional se combinan con los innovadores para el desarrollo de una evaluación formativa {10-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Es importante formar a los docentes en el desarrollo de estrategias de retroalimentación (habilidades de

comunicación) {4-0} [1]
 22:39 Desde didácticas, administrati.. (64:64):
 Evaluación calificador vs formativa {27-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Evaluar con rúbrica es un proceso dinámico y constructivo, no puntual y sujeto a una única calificación {8-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Existe un preocupación por el contenido y las formas en la que se aplica retroalimentación {4-0} [1]
 22:39 Desde didácticas, administrati.. (64:64):
 Importancia de las modalidades de evaluación: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación {30-0} [1]
 16:76 : Sí, también en la dinámica d.. (131:131):
 Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Instrumento de evaluación: foro {3-0} [1]
 12:69 Manejan mucho el trabajo de di.. (91:91):
 Instrumento de evaluación: grupos de discusión en seminarios {5-0} [1]
 12:69 Manejan mucho el trabajo de di.. (91:91):
 Instrumentos de seguimiento: seminario de consultas y dudas, email, mensajería interna de la plataforma, aula virtual, foro, wiki, etc. {5-0} [1]
 12:8 responder en termino de 48 hor.. (9:9):
 La rúbrica elimina el sesgo de la calificación de 0 al 10 {4-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Las actividades y las evaluación son dos caras de una misma moneda {2-0} [1]
 12:69 Manejan mucho el trabajo de di.. (91:91):
 Retroalimentación con rúbrica da oportunidad de mejora {15-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Rúbrica como instrumento de comunicación {6-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Rúbrica facilita al docente la comunicación con el alumnado {6-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Rúbrica va más allá de la calificación numérica {7-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Rúbrica: El profesorado no duda de su funcionalidad o utilidad {4-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Rúbrica: hay profesores que solo implementan sus rúbricas pero no las utilizan para retroalimentar {4-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Rúbrica: la información extraída de la rúbrica debe servir para retroalimentar, sino pierde su funcionalidad {6-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Trabajar por competencias implica delegar en el alumnado {6-0} [1]
 16:76 : Sí, también en la dinámica d.. (131:131):

En el enfoque por competencias existen 4 elementos en la evaluación: Observación, interrogatorio, desempeño y análisis del desempeño {1-0} [0]

En el enfoque por competencias la asistencia a clase aumenta {1-0} [0]

En el enfoque por competencias la calificación final supone haber alcanzado un objetivo real en contexto laboral {1-0} [0]

En el enfoque por competencias la evaluación de proyectos simulados consiste en verificar que han adquirido el conocimiento suficiente para poder aplicarlos al desarrollo del proyecto {5-0} [10]

Actividades fuera del aula al final recaen en un trabajo escrito {4-0} [2]

21:40 observación, mando a los alumn.. (55:55):

21:41 ahí sí trabajamos proyecto, ha.. (55:55):

Actividades fuera del aula, con un carácter más vivencial {13-0} [1]

10:88 porque sí tengo materias en do.. (125:125):

competencia resolución de problemas {9-0} [1]

22:30 y todo estaba centrado en ese .. (44:44):

Debe existir un cambio de mentalidad para promoverse una evaluación basada en la aplicación práctica de los conocimientos {11-0} [1]
 10:88 porque sí tengo materias en do.. (125:125):
 Diseño de actividades para aplicar los conocimientos a situaciones reales {20-0} [1]
 10:88 porque sí tengo materias en do.. (125:125):
 El cambio en la manera de enseñar conlleva un cambio en la manera de evaluar {6-0} [1]
 17:32 de otra forma no se puede hacer.. (129:129):
 importancia de seleccionar el instrumento de evaluación en función del tipo de aprendizaje a evaluar {14-0} [1]
 17:32 de otra forma no se puede hacer.. (129:129):
 Instrumento de evaluación. Análisis de estudios de caso {6-0} [1]
 21:34 en otras materias sí se pueden.. (45:45):
 La manera de enseñar (tradicional) no se corresponde con la manera de evaluar (auténtica) {2-0} [1]
 17:32 de otra forma no se puede hacer.. (129:129):
 La solución para vincular los aprendizajes a situaciones reales de aprendizaje es la enseñanza basada en problemas, en proyectos, en estudios de caso {13-0} [1]
 21:34 en otras materias sí se pueden.. (45:45):

En el enfoque por competencias la metodología por proyectos requiere de todo el conocimiento que vas a adquirir en las diferentes áreas se integre para crear un producto {8-0} [14]
 El trabajo por competencias puede ser viable si te trabaja por separado y después se integra todo el conocimiento en un proyecto común donde converjan todas las disciplinas {4-0} [2]
 15:14 Se va haciendo a lo largo del .. (18:18):
 18:39 ¿por qué no nos juntamos todo.. (75:75):
 En el enfoque por competencias las asignaturas de los módulos se mantienen interconectadas, permitiendo que el alumnado pueda relacionar todo el aprendizaje adquirido {5-0} [3]
 10:87 un proyecto para una empresa y.. (123:123):
 10:133 Sí manejaban las rúbricas, por.. (237:237):
 15:14 Se va haciendo a lo largo del .. (18:18):
 En el enfoque por competencias lo importante es que los alumnos apliquen los conocimientos teóricos {7-0} [1]
 15:14 Se va haciendo a lo largo del .. (18:18):
 En el enfoque por competencias se debe tener en cuenta el desarrollo de equipos interdisciplinarios (abogados, sociólogos, antropólogos, etc.) {4-0} [1]
 12:15 al hacer por ejemplo un diplom.. (13:13):
 Enfoque por competencias reduce la carga del alumnado al focalizar su trabajo en un proyecto común (menos trabajos/asignatura) {3-0} [1]
 18:39 ¿por qué no nos juntamos todo.. (75:75):
 Importancia de establecer proyectos más holísticos e integradores para trabajar el enfoque de competencias {16-0} [3]
 12:28 la rúbrica para evaluar la int.. (29:29):
 14:33 Yo creo que sería muy bueno po.. (91:91):
 15:14 Se va haciendo a lo largo del .. (18:18):
 Importancia del aprendizaje teórico para sentar las bases del conocimiento {5-0} [1]
 15:14 Se va haciendo a lo largo del .. (18:18):
 Instrumento de evaluación: proyectos {9-0} [1]
 10:87 un proyecto para una empresa y.. (123:123):
 Instrumento de evaluación: resolución de problemas {7-0} [1]
 22:29 aprendizaje basado en problema.. (44:44):
 Instrumento de evaluación: trabajo práctico construido en el curso (reto) {4-0} [1]
 15:14 Se va haciendo a lo largo del .. (18:18):
 La solución para vincular los aprendizajes a situaciones reales de aprendizaje es la enseñanza basada en problemas, en proyectos, en estudios de caso {13-0} [2]
 15:14 Se va haciendo a lo largo del .. (18:18):
 22:29 aprendizaje basado en problema.. (44:44):
 Los proyectos no tienen un impacto generalizado, son algo puntual sin mucho alcance porque es difícil poner a todos en sintonía por un proyecto común. {8-0} [1]
 18:39 ¿por qué no nos juntamos todo.. (75:75):
 Necesidad de establecer un conocimiento básico para ir adquiriendo progresivamente en pensamiento complejo {4-0} [1]
 15:14 Se va haciendo a lo largo del .. (18:18):
 Necesidad de un trabajo colegiado para implementar y evaluar el modelo de competencias {16-0} [1]
 10:133 Sí manejaban las rúbricas, por.. (237:237):

En el enfoque por competencias las asignaturas de los módulos se mantienen interconectadas, permitiendo que el alumnado pueda relacionar todo el aprendizaje adquirido {5-0} [10]

El trabajo por competencias puede ser viable si se trabaja por separado y después se integra todo el conocimiento en un proyecto común donde converjan todas las disciplinas {4-0} [1]

15:14 Se va haciendo a lo largo del .. (18:18):

En el enfoque por competencias la metodología por proyectos requiere de todo el conocimiento que vas a adquirir en las diferentes áreas se integre para crear un producto {8-0} [3]

10:87 un proyecto para una empresa y.. (123:123):

10:133 Sí manejaban las rúbricas, por.. (237:237):

15:14 Se va haciendo a lo largo del .. (18:18):

En el enfoque por competencias lo importante es que los alumnos apliquen los conocimientos teóricos {7-0} [1]

15:14 Se va haciendo a lo largo del .. (18:18):

Importancia de establecer proyectos más holísticos e integradores para trabajar el enfoque de competencias {16-0} [1]

15:14 Se va haciendo a lo largo del .. (18:18):

Importancia del aprendizaje teórico para sentar las bases del conocimiento {5-0} [1]

15:14 Se va haciendo a lo largo del .. (18:18):

Instrumento de evaluación: proyectos {9-0} [1]

10:87 un proyecto para una empresa y.. (123:123):

Instrumento de evaluación: trabajo práctico construido en el curso (reto) {4-0} [1]

15:14 Se va haciendo a lo largo del .. (18:18):

La solución para vincular los aprendizajes a situaciones reales de aprendizaje es la enseñanza basada en problemas, en proyectos, en estudios de caso {13-0} [1]

15:14 Se va haciendo a lo largo del .. (18:18):

Necesidad de establecer un conocimiento básico para ir adquiriendo progresivamente en pensamiento complejo {4-0} [1]

15:14 Se va haciendo a lo largo del .. (18:18):

Necesidad de un trabajo colegiado para implementar y evaluar el modelo de competencias {16-0} [1]

10:133 Sí manejaban las rúbricas, por.. (237:237):

En el enfoque por competencias las mejoras en el aprendizaje se percibe y visualiza de manera más rápida {1-0} [2]

El enfoque por competencias el alumnado debe encontrar una conexión entre lo que aprende dentro del aula y la realidad del mundo para encontrar sentido a lo que aprende y se genere conocimiento {9-0} [1]

19:100 ellos mismo buscaban todo, dur.. (201:201):

El enfoque por competencias promueve mayores niveles de rendimiento (más aprobados) {5-0} [1]

19:100 ellos mismo buscaban todo, dur.. (201:201):

En el enfoque por competencias lo importante es que los alumnos apliquen los conocimientos teóricos {7-0} [28]

Actividades fuera del aula, con un carácter más vivencial {13-0} [1]

10:85 Exactamente, entonces eso norm.. (121:121):

Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [1]

21:27 Entonces me parece que ahí es .. (37:37):

Debe existir un cambio de mentalidad para promoverse una evaluación basada en la aplicación práctica de los conocimientos {11-0} [3]

10:18 normalmente estamos acostumbra.. (13:13):

14:3 es una orientación tradicional.. (7:7):

21:27 Entonces me parece que ahí es .. (37:37):

Dificultad para vincular la evaluación a situaciones de aprendizaje más auténticas {17-0} [2]

14:3 es una orientación tradicional.. (7:7):

20:19 Pero no solamente práctico y s.. (47:47):

Dificultad/desconocimiento/desconsideración para incorporar los elementos actitudinales/valores de las competencias. {8-0} [1]

20:67 Yo lo que creo es que si estam.. (123:123):

Diseño de actividades para aplicar los conocimientos a situaciones reales {20-0} [1]

10:85 Exactamente, entonces eso norm.. (121:121):

Docencia teórica sin aplicabilidad de los contenidos, hace el aprendizaje disfuncional {7-0} [2]

10:18 normalmente estamos acostumbra.. (13:13):

10:85 Exactamente, entonces eso norm.. (121:121):

El aprendizaje teórico permite que el alumnado sea más consciente de lo que está aprendiendo {3-0} [1]

20:67 Yo lo que creo es que si estam.. (123:123):

El enfoque por competencias requiere que el docente esté continuamente haciendo adaptaciones y ajustes sobre su práctica docente {14-0} [1]

14:3 es una orientación tradicional.. (7:7):

El enfoque por competencia requiere aprender en contextos situacionales reales profesiones (hospital, empresa) para desarrollar las competencias {12-0} [2]

14:3 es una orientación tradicional.. (7:7):

20:19 Pero no solamente práctico y s.. (47:47):

El enfoque por competencias adquiere sentido y significado cuando se adquieren conocimientos prácticos susceptibles de ser aplicados a un contexto {26-0} [3]

14:3 es una orientación tradicional.. (7:7):

20:67 Yo lo que creo es que si estam.. (123:123):

21:27 Entonces me parece que ahí es .. (37:37):

El enfoque por competencias promueve un aprendizaje integral, acorde con las nuevas exigencias y dinámicas del SXXI {5-0} [1]

21:27 Entonces me parece que ahí es .. (37:37):

El trabajo por competencias puede ser viable si se trabaja por separado y después se integra todo el conocimiento en un proyecto común donde converjan todas las disciplinas {4-0} [1]

15:14 Se va haciendo a lo largo del .. (18:18):

En el enfoque por competencias la metodología por proyectos requiere de todo el conocimiento que vas a adquirir en las diferentes áreas se integre para crear un producto {8-0} [1]

15:14 Se va haciendo a lo largo del .. (18:18):

En el enfoque por competencias las asignaturas de los módulos se mantienen interconectadas, permitiendo que el alumnado pueda relacionar todo el aprendizaje adquirido {5-0} [1]

15:14 Se va haciendo a lo largo del .. (18:18):

En el modelo clásico de objetivos existe un trabajo de los contenidos conceptuales, procedimentales actitudinales, pero no aparecen de modo integrado y aplicados a un contexto de aprendizaje {4-0} [1]

20:67 Yo lo que creo es que si estam.. (123:123):

En las asignaturas prácticas es donde se puede observar los avances en el desarrollo de competencias {2-0} [1]

21:27 Entonces me parece que ahí es .. (37:37):

Evaluación calificadora vs formativa {27-0} [1]

10:18 normalmente estamos acostumbramos.. (13:13):

Evaluación estandarizada vs contextualizada {27-0} [1]

14:3 es una orientación tradicional.. (7:7):

Evaluar por competencias supone valorar todos los componentes de una competencia (conocimientos, destrezas, actitudes, valores, etc.) {16-0} [1]

20:67 Yo lo que creo es que si estam.. (123:123):

Importancia de establecer proyectos más holísticos e integradores para trabajar el enfoque de competencias {16-0} [1]

15:14 Se va haciendo a lo largo del .. (18:18):

Importancia del aprendizaje teórico para sentar las bases del conocimiento {5-0} [2]

15:14 Se va haciendo a lo largo del .. (18:18):

20:67 Yo lo que creo es que si estam.. (123:123):

Instrumento de evaluación: trabajo práctico construido en el curso (reto) {4-0} [1]

15:14 Se va haciendo a lo largo del .. (18:18):

Intencionalidad de pasar de un modelo de evaluación tradicional a otro centrado en el aprendizaje del alumnado {28-0} [1]

21:27 Entonces me parece que ahí es .. (37:37):

La solución para vincular los aprendizajes a situaciones reales de aprendizaje es la enseñanza basada en problemas, en proyectos, en estudios de caso {13-0} [2]

15:14 Se va haciendo a lo largo del .. (18:18):

20:19 Pero no solamente práctico y s.. (47:47):

Necesidad de establecer un conocimiento básico para ir adquiriendo progresivamente en pensamiento complejo {4-0} [1]

15:14 Se va haciendo a lo largo del .. (18:18):

Para explicitar conocimientos más abstractos es necesario partir de una base teórica para diseñar los criterios de evaluación {2-0} [1]

20:67 Yo lo que creo es que si estam.. (123:123):

Se sigue privilegiando la exposición magistral {4-0} [1]

14:3 es una orientación tradicional.. (7:7):

En el enfoque por competencias se debe explicitar qué competencias se espera que el alumnado alcance (expectativas) {8-0} [41]

Consensuan la ponderación de las rúbricas con el alumnado {6-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):

Consensuar permite construir el conocimiento de forma conjunta {6-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):

Consensuan las rúbricas con alumnos {12-0} [1]
 15:54 No, el estudiante debe saber q.. (70:70):

DA. Rúbrica son utilizadas para evaluar aspectos disciplinares exclusivamente {2-0} [1]
 12:80 No, todavía no, lo llegan a co.. (115:115):

Debe ampliarse la funcionalidad de los instrumentos tradiciones de evaluación más alla de su poder calificador: examen, lista de cotejos... {10-0} [1]
 20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):

Dificultad para evaluar con rúbricas capacidades subjetivas (creatividad...) {8-0} [1]
 12:80 No, todavía no, lo llegan a co.. (115:115):

Dificultad para incorporar el enfoque de competencias {27-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):

El enfoque por competencia informa del nivel de desempeño que alcanzó un estudiante {6-0} [3]
 15:54 No, el estudiante debe saber q.. (70:70):
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):

El enfoque por competencias requiere conocer los niveles de desempeño que se espera en el alumnado {13-0} [3]
 10:14 se les va diciendo cuál es el .. (9:9):
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):

El profesorado debe implicar al alumnado en su propio proceso de aprendizaje para que pueda encontrarle sentido a su aprendizaje {5-0} [1]
 20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):

En el enfoque por competecias la retroalimentación son evaluaciones formativas que informan de los aprendizajes adquiridos y las actividades realizadas {4-0} [1]
 20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):

En el enfoque por competencias se establecen niveles de desempeño: básico, intermedio y avanzado {5-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):

En el enfoque por competencias se requiere ser más precisión y evidencias de lo que se está enseñando y evaluando. No se puede recurrir al ensayo-error de la enseñanza tradicional {13-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):

En el enfoque por competencias, el alumnado se siente motivado por conocer qué nivel de desempeño alcanza y qué le falta por desarrollar o mejorar {8-0} [1]
 20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):

En el enfoque por compotencias todos los elementos del currículo deben estar alineados {8-0} [1]
 20:77 La principal desventaja de la .. (143:143):

En la evaluación por competencias se indica qué nivel de competencia alcanzó el alumnado al final del proceso {4-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):

En la evaluación por competencias, se explica al inicio del curso las competencias a alcanzar en cada módulo {8-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):

Evaluar por competencias supone conocer en qué medida están comprendiendo el proceso global de adquisición de la competenncia {8-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):

Existe un preocupación por el contenido y las formas en la que se aplica retroalimentación {4-0} [1]
 20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):

Hacer explícita la evaluación de competencia permite ser más consciente al alumnado y al profesorado de las competencias a desarrollar {12-0} [1]
 12:80 No, todavía no, lo llegan a co.. (115:115):

importancia de seleccionar el instrumento de evaluación en función del tipo de aprendizaje a evaluar {14-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):

Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):

La enseñanza aún se centra solo en aspectos cognitivos o incluso en lo puramente disciplinar, sin existir un formación integral y mucho menos competencial {11-0} [1]
 12:80 No, todavía no, lo llegan a co.. (115:115):

La retroalimentación permite al docente detectar errores en la percepción del desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje {3-0} [1]
 20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):

Las rúbricas detectan problemas en la asimilación del aprendizaje {3-0} [1]
 20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):
 Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la evaluación {26-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 Necesidad de explicitar lo que se busca del alumnado de manera consciente {12-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
 Niveles de desempeño: básico, intermedio y avanzado {1-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 No existe una dedicación explícita a las CC. Genéricas, siempre se considera de forma implícita {32-0} [1]
 12:80 No, todavía no, lo llegan a co.. (115:115):
 Profesorado preocupado por la racionalidad técnica de los instrumentos sin considerar su valor pedagógico, ni práctico {5-0} [1]
 20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):
 Rúbrica permite conocer las expectativas del profesorado {3-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
 Rúbrica permite al docente detectar necesidades y deficiencias de aprendizaje que puede verse reflejadas en los niveles de desempeño. {3-0} [1]
 20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):
 Rúbrica presentada al inicio {12-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
 Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [1]
 21:58 El regular o el que está en pr.. (87:87):
 Rúbricas deben ser un elementos dinámico, suceptible de revisión, modificación, transformación y mejora para ajustarse a lo que se pretende evaluar {16-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
 Rúbricas se deben negociar y ajustar (con el alumno) a las características del tipo de aprendizaje {10-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
 Rúbricas: aportan más certeza del desempeño alcanzado del alumnado {12-0} [1]
 21:58 El regular o el que está en pr.. (87:87):
 Se consensuan los criterios evaluación {4-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
 Se empieza a establecer más explícitamente el trabajo de las habilidades, e incluso de las actitudes que no se contemplaba en los planes de estudio {10-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 Se preparan materiales para la diversidad de situaciones de aprendizaje vivencial {13-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 Transparencia en la evaluación. Se muestra al alumnado los mínimos contenidos que van a ser calificados {9-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):

En el enfoque por competencias se debe tener en cuenta el desarrollo de equipos interdisciplinarios (abogados, sociólogos, antropólogos, etc.) {4-0} [11]
 Concepción estática de la evaluación {10-0} [1]
 13:111 hay distintas visiones y las m.. (231:231):
 El enfoque por competencias debe trabajarse de forma colaborativa por parte de los docentes {8-0} [1]
 17:34 ahora para evaluar la competen.. (133:135):
 El problema de la enseñanza es la concepción de la cultura educativa {19-0} [1]
 13:111 hay distintas visiones y las m.. (231:231):
 El profesorado trabaja de forma aislada, no existe una visión conjunta de objetivos y menos en la evaluación {11-0} [1]
 13:111 hay distintas visiones y las m.. (231:231):
 En el enfoque por competencias la metodología por proyectos requiere de todo el conocimiento que vas a adquirir en las diferentes áreas se integre para crear un producto {8-0} [1]
 12:15 al hacer por ejemplo un diplom.. (13:13):
 En el enfoque por competencias se trabaja de forma colaborativa para el diseño de actividades integradoras {4-0} [1]
 17:34 ahora para evaluar la competen.. (133:135):
 Importancia de trabajar colaborativamente en un equipo multidisciplinar {5-0} [1]
 17:34 ahora para evaluar la competen.. (133:135):
 Necesidad de un trabajo colegiado para implementar y evaluar el modelo de competencias {16-0} [1]
 17:34 ahora para evaluar la competen.. (133:135):

Resistencia: El profesorado no conoce otro modelo de enseñanza, solo el que a ellos le impartieron {10-0} [1]
 13:111 hay distintas visiones y las m.. (231:231):
 Trabajar por competencias implica delegar en otros profesores, colaborar con ellos y consensuar criterios {7-0} [1]
 17:34 ahora para evaluar la competen.. (133:135):
 Trabajar por competencias supone un cambio en la concepción de la enseñanza {29-0} [1]
 13:111 hay distintas visiones y las m.. (231:231):

En el enfoque por competencias se diseñan actividades competencias, pero el profesorado cree que con su desarrollo ya basta para verificar que se están alcanzado. {4-0} [5]
 Confusión con el enfoque: se realizan un mayor número de actividades, pero no son innovadoras {2-0} [1]
 10:132 dijo –Ok, revisa todas las est.. (235:235):
 El profesorado cree que su intuición es suficiente para dar cuenta del esfuerzo del alumnado. Consideran que una buena enseñanza trae implícitamente una buena evaluación {5-0} [1]
 18:45 En la mañana tuve mi seminario.. (87:87):
 Instrumentos de seguimiento: seminario de consultas y dudas, email, mensajería interna de la plataforma, aula virtual, foro, wiki, etc. {5-0} [1]
 11:20 los chicos sí tienen muy claro.. (37:37):
 Las evaluaciones carecen de sistematicidad, no documentadas, no explícitas {10-0} [1]
 11:20 los chicos sí tienen muy claro.. (37:37):
 No existe una dedicación explícita a las CC. Genéricas, siempre se considera de forma implícita {32-0} [1]
 10:132 dijo –Ok, revisa todas las est.. (235:235):

En el enfoque por competencias se establecen niveles de desempeño: básico, intermedio y avanzado {5-0} [16]
 Dificultad para incorporar el enfoque de competencias {27-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 El enfoque por competencia informa del nivel de desempeño que alcanzó un estudiante {6-0} [2]
 10:15 se les dice que nivel de compe.. (9:9):
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 El enfoque por competencias requiere conocer los niveles de desempeño que se espera en el alumnado {13-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 En el enfoque por competencias se debe explicitar qué competencias se espera que el alumnado alcance (expectativas) {8-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 En el enfoque por competencias se requiere ser más precisión y evidencias de lo que se está enseñando y evaluando. No se puede recurrir al ensayo-error de la enseñanza tradicional {13-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 En el enfoque por competencias, el alumnado se siente motivado por conocer qué nivel de desempeño alcanza y qué le falta por desarrollar o mejorar {8-0} [1]
 10:34 ay 4 etapas en el análisis del.. (39:39):
 En la evaluación por competencias se indica qué nivel de competencia alcanzó el alumnado al final del proceso {4-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 Evaluar por competencias supone conocer en qué medida están comprendiendo el proceso global de adquisición de la competencia {8-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 importancia de seleccionar el instrumento de evaluación en función del tipo de aprendizaje a evaluar {14-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la evaluación {26-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 Necesidad de establecer un conocimiento básico para ir adquiriendo progresivamente en pensamiento complejo {4-0} [1]
 18:78 pero para que integre informac.. (165:165):
 Niveles de desempeño: básico, intermedio y avanzado {1-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 Rúbrica presentada al inicio {12-0} [1]
 15:55 Al inicio, para que ellos vaya.. (72:72):

Se empieza a establecer más explícitamente el trabajo de las habilidades, e incluso de las actitudes que no se contemplaba en los planes de estudio {10-0} [1]

19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):

Se preparan materiales para la diversidad de situaciones de aprendizaje vivencial {13-0} [1]

19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):

En el enfoque por competencias se promueve que trabajen de forma más práctica en el aula y más teórica fuera del aula {4-0} [8]

Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [1]

21:7 más a la práctica y no tanto a.. (15:15):

Debe existir un cambio de mentalidad para promoverse una evaluación basada en la aplicación práctica de los conocimientos {11-0} [1]

21:7 más a la práctica y no tanto a.. (15:15):

El enfoque por competencias adquiere sentido y significado cuando se adquieren conocimientos prácticos susceptibles de ser aplicados a un contexto {26-0} [2]

19:28 y te hice un examen de eso, si.. (45:45):

21:7 más a la práctica y no tanto a.. (15:15):

El enfoque por competencias aún debe ser adaptado para aplicarse a la situación de aula {6-0} [1]

14:23 lo hacen un trabajo aterrizado.. (47:47):

El enfoque por competencias ha eliminado la concepción de que el examen es el único instrumentos válido para evaluar {5-0} [1]

19:28 y te hice un examen de eso, si.. (45:45):

En el enfoque de competencias, las actividades integradoras contienen conocimientos conceptuales y procedimentales para ser aplicados a los campos laborales {5-0} [1]

19:28 y te hice un examen de eso, si.. (45:45):

Las competencias aparecen el currículo formal pero no en la práctica de las aulas {12-0} [1]

14:23 lo hacen un trabajo aterrizado.. (47:47):

No hay aprendizaje práctico porque profesores preocupados por terminar los temarios densos de contenidos {4-0} [1]

19:28 y te hice un examen de eso, si.. (45:45):

En el enfoque por competencias se requiere de un mediador que facilite los canales de comunicación entre los profesores de las asignaturas {2-0} [1]

El uso de rúbrica genera necesidad de debate, consenso. {4-0} [1]

10:134 por eso cuando hubo algunos pr.. (239:239):

En el enfoque por competencias se requiere ser más precisión y evidencias de lo que se está enseñando y evaluando. No se puede recurrir al ensayo-error de la enseñanza tradicional {13-0} [61]

Ausencia de seguimiento/evaluación sobre el impacto de los cursos de capacitación. No verifican si revierte en la mejora de su enseñanza, si es útil {5-0} [1]

21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):

Dificultad para incorporar el enfoque de competencias {27-0} [2]

14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):

19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):

Dificultad/desconocimiento/desconsideración para incorporar los elementos actitudinales/valores de las competencias. {8-0} [1]

13:11 Exactamente y nada más se menc.. (19:19):

Diseño. El profesorado tiene problemas de redacción cuando tienen que determinar los niveles de desempeño {5-0} [1]

19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):

Diseño. El alumnado tiene dificultades para precisar los niveles de desempeño en base al lenguaje a utilizar {5-0} [1]

19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):

Diseño. El profesorado no tiene muy claro cómo de explícitas y claras deben ser los niveles de desempeño {8-0} [1]

19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):

Diseño. En el diseño de la rúbrica hay que considerar el lenguaje utilizado para aportar una información mas precisa y detallada de lo que se pretende que alcance el alumnado {9-0} [1]

19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):

El enfoque por competencias requiere que el docente esté continuamente haciendo adaptaciones y ajustes sobre su práctica docente {14-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):

El enfoque por competencia ha provocado un proceso de reflexión en el profesorado sobre sus planteamientos y su intervención en el aula {15-0} [1]
 19:73 Sí es cómodo en el sentido del.. (141:141):

El enfoque por competencia informa del nivel de desempeño que alcanzó un estudiante {6-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):

El enfoque por competencias promueve la enseñanza de un aprendizaje más claro y explícito para el alumno {15-0} [3]
 13:40 No, de hecho también el bachil.. (79:81):
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 16:12 las generaciones que hoy forma.. (21:21):

El enfoque por competencias requiere conocer los niveles de desempeño que se espera en el alumnado {13-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):

El enfoque por competencias requiere planificación de la intervención docente en el aula {12-0} [1]
 19:73 Sí es cómodo en el sentido del.. (141:141):

El profesorado cree que la rúbrica ayuda al alumnado a conocerse mejor, saber en qué punto se encuentra de sus logros y hasta dónde son capaces de llegar {6-0} [1]
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):

El profesorado reflexiona sobre lo que deben hacer para asegurarse de que el alumnado aprende {10-0} [1]
 19:73 Sí es cómodo en el sentido del.. (141:141):

El uso de rúbrica en la Educación Superior es muy reducida {5-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):

En el enfoque por competencias el profesorado demanda capacitación en metodología, diseño de actividades y materiales, tutorías, etc. {12-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):

En el enfoque por competencia, distintas asignaturas contribuyen a la adquisición de una competencia {4-0} [1]
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):

En el enfoque por competencias es importante abordar el perfil del docente, su capacitación y actualización {17-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):

En el enfoque por competencias se debe explicitar qué competencias se espera que el alumnado alcance (expectativas) {8-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):

En el enfoque por competencias se establecen niveles de desempeño: básico, intermedio y avanzado {5-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):

En la evaluación por competencias se indica qué nivel de competencia alcanzó el alumnado al final del proceso {4-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):

En los programas de capacitación no hay un diagnóstico que detecte las necesidades de los docentes {5-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):

Enfoque por competencias requiere más tiempo para realizar un proceso de seguimiento de su consecución {14-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):

Evaluar por competencias supone conocer en qué medida están comprendiendo el proceso global de adquisición de la competencia {8-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):

Faltan espacios y tiempos para crear situaciones de aprendizaje vivenciales {6-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):

Importancia de seleccionar el instrumento de evaluación en función del tipo de aprendizaje a evaluar {14-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):

Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):

La educación superior está muy retrasada respecto a los otros niveles educativos en la incorporación de las competencias {6-0} [2]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):

La enseñanza aún se centra solo en aspectos cognitivos o incluso en lo puramente disciplinar, sin existir un formación integral y mucho menos competencial {11-0} [1]
 13:90 Yo creo que no están explícita.. (177:177):

La falta de capacitación pedagógica es más acuciante en la Educación Superior {6-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):

La falta de preparación se debe a la concepción de especialización en una materia, sin sentido de cambio, evolución {13-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Las evaluaciones auténticas son costosas (alta organización, tiempo, recursos materiales y humanos, etc.) {15-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 Las rúbricas eliminan la arbitrariedad de la evaluación {6-0} [1]
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 Los cursos recibidos aisladamente, no dan respuesta a necesidades de capacitación alineadas con las preocupaciones y desafíos de la enseñanza {13-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Los programas de capacitación docente no tienen una línea estratégica común {7-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la evaluación {26-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 Niveles de desempeño: básico, intermedio y avanzado {1-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 No existe suficiente dedicación a la evaluación, no se valoran todas las producciones de los alumnos {2-0} [1]
 13:44 luego yo voy por mi cuenta, mu.. (89:89):
 No existe un marco común para las CC. Genéricas y se tiende solo a desarrollar la competencia específica o disciplinar {7-0} [1]
 13:90 Yo creo que no están explícita.. (177:177):
 No existe una dedicación explícita a las CC. Genéricas, siempre se considera de forma implícita {32-0} [3]
 13:38 No, de hecho también el bachil.. (79:79):
 13:40 No, de hecho también el bachil.. (79:81):
 13:90 Yo creo que no están explícita.. (177:177):
 No hay capacitación para desarrollar el enfoque de competencias {8-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 No hay cultura de actualización y capacitación didáctica, si no es obligada por la institución {21-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 No hay medidas de seguimiento de los proyectos educativos/innovación {2-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 NO se evalúan todas las actividades que se les exige al alumnado {2-0} [1]
 13:44 luego yo voy por mi cuenta, mu.. (89:89):
 Profesorado de materia no tienen capacitación pedagógica {17-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Profesores consideran que con saber su materia es suficiente para enseñar {13-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Recibir un curso de capacitación y aplicarlo en el aula no asegura la asimilación del modelo de competencias {4-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Resistencia: El profesorado no conoce otro modelo de enseñanza, solo el que a ellos le impartieron {10-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Resistencia: Falta de capacitación y actualización docente {18-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Resistencia: Desconocimiento sobre cómo incorporar el trabajo por competencias {25-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 Resulta cómodo no plantearse un modelo pedagógico más democrático donde el alumnado pueda cuestionar los procedimientos del profesorado {1-0} [1]
 19:73 Sí es cómodo en el sentido del.. (141:141):
 Rúbrica aporta transparencia al proceso de aprendizaje y evaluación {21-0} [1]
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 Rúbrica ayuda a objetivar lo subjetivo {9-0} [1]
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [1]
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 Se empieza a establecer más explícitamente el trabajo de las habilidades, e incluso de las actitudes que no se contemplaba en los planes de estudio {10-0} [2]
 13:11 Exactamente y nada más se menc.. (19:19):
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 Se empieza a explicitar la enseñanza y evaluación de las actitudes de manera explícita, pero no hay una propuesta de cómo abordarla en el aula {4-0} [1]
 13:11 Exactamente y nada más se menc.. (19:19):

Se evalúan sin tener claro los criterios de evaluación {11-0} [1]
 13:90 Yo creo que no están explicita.. (177:177):
 Se preparan materiales para la diversidad de situaciones de aprendizaje vivencial {13-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 Trabajar por competencias supone un cambio en la concepción de la enseñanza {29-0} [1]
 16:16 A veces así nos ocurre en el a.. (25:25):
 Transparencia en la evaluación. Se muestra al alumnado los mínimos contenidos que van a ser calificados {9-0} [1]
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):

En el enfoque por competencias se requiere un alumnado más activo, comprometido, crítico, creativo {2-0} [3]
 El enfoque por competencias ha eliminado la concepción de que el examen es el único instrumentos válido para evaluar {5-0} [1]
 19:93 Sí, yo la verdad... pues porque .. (183:183):
 La rúbrica elimina el sesgo de la calificación de 0 al 10 {4-0} [1]
 19:93 Sí, yo la verdad... pues porque .. (183:183):
 rúbrica genera compromiso y responsabilidad en la mejora de su aprendizaje {11-0} [1]
 19:93 Sí, yo la verdad... pues porque .. (183:183):

En el enfoque por competencias se trabaja de forma colaborativa para el diseño de actividades integradoras {4-0} [12]
 Diseño de actividades para aplicar los conocimientos a situaciones reales {20-0} [1]
 15:13 Entonces en un semestre llevas.. (16:16):
 El enfoque por competencias adquiere significado cuando se conecta con el mundo laboral {7-0} [1]
 15:13 Entonces en un semestre llevas.. (16:16):
 El enfoque por competencias debe trabajarse de forma colaborativa por parte de los docentes {8-0} [1]
 17:34 ahora para evaluar la competen.. (133:135):
 El modelo por competencias es revisado con materiales y debatido entre alumnos y profesores {3-0} [1]
 15:41 hay dos figuras de acompañamie.. (54:54):
 El trabajo colaborativo de los docentes ayuda y favorece a que el alumnado desarrolle las competencias {5-0} [1]
 15:41 hay dos figuras de acompañamie.. (54:54):
 En el enfoque de competencias, las actividades integradoras contienen conocimientos conceptuales y procedimentales para ser aplicados a los campos laborales {5-0} [1]
 15:13 Entonces en un semestre llevas.. (16:16):
 En el enfoque de competencias. El profesor tiene asesores que lo apoyan y lo acompañan cuando tiene dificultades en la enseñanza o evaluación {7-0} [2]
 15:39 hay dos figuras de acompañamie.. (54:54):
 15:41 hay dos figuras de acompañamie.. (54:54):
 En el enfoque por competencias se debe tener en cuenta el desarrollo de equipos interdisciplinarios (abogados, sociólogos, antropólogos, etc.) {4-0} [1]
 17:34 ahora para evaluar la competen.. (133:135):
 Evaluar por competencias supone valorar todos los componentes de una competencia (conocimientos, destrezas, actitudes, valores, etc.) {16-0} [1]
 15:13 Entonces en un semestre llevas.. (16:16):
 Importancia de trabajar colaborativamente en un equipo multidisciplinar {5-0} [1]
 17:34 ahora para evaluar la competen.. (133:135):
 Necesidad de un trabajo colegiado para implementar y evaluar el modelo de competencias {16-0} [2]
 15:41 hay dos figuras de acompañamie.. (54:54):
 17:34 ahora para evaluar la competen.. (133:135):
 Trabajar por competencias implica delegar en otros profesores, colaborar con ellos y consensuar criterios {7-0} [1]
 17:34 ahora para evaluar la competen.. (133:135):

En el enfoque por competencias se trabajan las competencias disciplinares y las transversales {3-0} [5]
 El enfoque por competencias adquiere sentido y significado cuando se adquieren conocimientos prácticos susceptibles de ser aplicados a un contexto {26-0} [1]
 16:27 Lo concreto, sí por ejemplo un.. (37:37):
 El enfoque por competencias adquiere significado cuando se conecta con el mundo laboral {7-0} [1]
 16:27 Lo concreto, sí por ejemplo un.. (37:37):

Hace explícito la separación entre CC. Genérica y Específica {22-0} [2]
 10:22 Sí, tenemos dos tipos, bueno, .. (17:17):
 20:12 : Ok y luego ya todas las demás.. (31:31):
 La evaluación del desarrollo profesional implica una evaluación INTEGRAL de las CC. Genéricas y Específicas {23-0} [1]
 10:22 Sí, tenemos dos tipos, bueno, .. (17:17):
 Las competencias transversales permiten el desarrollo de las competencias disciplinares {6-0} [1]
 16:27 Lo concreto, sí por ejemplo un.. (37:37):

En el enfoque por competencias, el alumnado se siente motivado por conocer qué nivel de desempeño alcanza y qué le falta por desarrollar o mejorar {8-0} [21]

Aceptación del alumnado en las innovaciones que se introducen para clarificar la evaluación {8-0} [1]

19:110 Lo que sí hemos platicado es ... (227:227):

Debe ampliarse la funcionalidad de los instrumentos tradiciones de evaluación más allá de su poder calificador: examen, lista de cotejos... {10-0} [1]

20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):

El enfoque por competencia informa del nivel de desempeño que alcanzó un estudiante {6-0} [2]

13:20 en qué son competentes y en qu.. (39:39):

20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):

El enfoque por competencias implica que el profesorado debe innovar para hacer que el alumnado encuentre sentido a lo que aprende {6-0} [1]

19:110 Lo que sí hemos platicado es ... (227:227):

El profesorado debe implicar al alumnado en su propio proceso de aprendizaje para que pueda encontrarle sentido a su aprendizaje {5-0} [1]

20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):

En el enfoque por competencias la retroalimentación son evaluaciones formativas que informan de los aprendizajes adquiridos y las actividades realizadas {4-0} [1]

20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):

En el enfoque por competencia el alumnado se siente más consciente de la adquisición de su aprendizaje {5-0} [1]

13:20 en qué son competentes y en qu.. (39:39):

En el enfoque por competencias se debe explicitar qué competencias se espera que el alumnado alcance (expectativas) {8-0} [1]

20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):

En el enfoque por competencias se establecen niveles de desempeño: básico, intermedio y avanzado {5-0} [1]

10:34 ay 4 etapas en el análisis del.. (39:39):

Existe una preocupación por el contenido y las formas en la que se aplica retroalimentación {4-0} [1]

20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):

Hay aceptación entre el alumnado en el uso de rúbrica {10-0} [1]

19:110 Lo que sí hemos platicado es ... (227:227):

Hay aceptación entre el profesorado en el uso de rúbrica {11-0} [1]

19:110 Lo que sí hemos platicado es ... (227:227):

La retroalimentación permite al docente detectar errores en la percepción del desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje {3-0} [1]

20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):

Las rúbricas detectan problemas en la asimilación del aprendizaje {3-0} [1]

20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):

No se consensua los criterios de evaluación (el contenido de la rúbrica) {10-0} [1]

19:63 pero luego que ya les dices, b.. (119:119):

Profesorado preocupado por la racionalidad técnica de los instrumentos sin considerar su valor pedagógico, ni práctico {5-0} [1]

20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):

Rúbrica aporta transparencia al proceso de aprendizaje y evaluación {21-0} [1]

19:63 pero luego que ya les dices, b.. (119:119):

Rúbrica permite al docente detectar necesidades y deficiencias de aprendizaje que puede verse reflejadas en los niveles de desempeño. {3-0} [1]

20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):

Rúbrica presentada al inicio mejora el aprendizaje {9-0} [1]

19:63 pero luego que ya les dices, b.. (119:119):

Rúbrica: no se le da a conocer los criterios de evaluación al alumnado, ni los niveles de desempeño {2-0} [1]

19:63 pero luego que ya les dices, b.. (119:119):

Transparencia en la evaluación. Se muestra al alumnado los mínimos contenidos que van a ser calificados {9-0}

[1]

19:63 pero luego que ya les dices, b.. (119:119):

En el enfoque por competencias, la evaluación aun se centra en el dominio de los conceptos, la teoría,... {4-0} [10]

Abuso de la teorización y la conceptualización desde la enseñanza tradicional {5-0} [1]

12:65 Tenían que ver con estas compe.. (83:83):

Aprendizaje científico/positivista {4-0} [1]

13:106 tradicional positivista de la .. (225:225):

Competencias son confundidas {16-0} [1]

14:1 siento que no han entrado de l.. (5:5):

Confusión con el enfoque: pensar que el modelo de competencias es igual que el tradicional pero con ligeros cambios {7-0} [1]

14:1 siento que no han entrado de l.. (5:5):

Discurso real vs discurso oficial {17-0} [1]

14:1 siento que no han entrado de l.. (5:5):

En el modelo clásico de objetivos existe un trabajo de los contenidos conceptuales, procedimentales actitudinales, pero no aparecen de modo integrado y aplicados a un contexto de aprendizaje {4-0} [2]

13:46 otra el profesor no se prepara.. (93:93):

13:47 todavía siguen con esa tradici.. (93:93):

La evaluación requiere dedicación y valorar su importancia {4-0} [1]

13:46 otra el profesor no se prepara.. (93:93):

Las competencias aparecen el currículo formal pero no en la práctica de las aulas {12-0} [1]

14:1 siento que no han entrado de l.. (5:5):

Polisemia del concepto de competencia {4-0} [1]

14:1 siento que no han entrado de l.. (5:5):

Se sigue privilegiando el conocimiento de los conceptos {5-0} [2]

13:46 otra el profesor no se prepara.. (93:93):

13:106 tradicional positivista de la .. (225:225):

En el enfoque por competencias, los instrumentos de evaluación tradicional se combinan con los innovadores para el desarrollo de una evaluación formativa {10-0} [41]

Conocer el paradigma evaluativo no cambia por sí sola las prácticas docentes {4-0} [2]

20:61 eso de verdad que resulta algo.. (111:111):

20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):

Consensuar una rúbrica favorece el diálogo entre alumno y profesor, {4-0} [1]

20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):

Diversidad de instrumentos te da una visión más panorámica de los logros del alumnado {10-0} [3]

15:19 hay un módulo específico que h.. (22:22):

15:93 competencia y modificar que el.. (156:156):

18:82 Y entonces le dices, pero sí v.. (175:175):

El desarrollo de enfoques educativos más vivenciales viene determinado por la actitud del docente, su compromiso e implicación educativa, su concepción de la enseñanza, su vocación {8-0} [2]

20:61 eso de verdad que resulta algo.. (111:111):

20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):

El enfoque por competencias adquiere sentido y significado cuando se adquieren conocimientos prácticos susceptibles de ser aplicados a un contexto {26-0} [1]

18:82 Y entonces le dices, pero sí v.. (175:175):

El enfoque por competencias ha eliminado la concepción de que el examen es el único instrumentos válido para evaluar {5-0} [1]

15:93 competencia y modificar que el.. (156:156):

El examen puede ser utilizado para evaluar ciertos aprendizajes {1-0} [1]

19:79 Sí, sí hubo exámenes Leticia .. (153:155):

El examen sigue siendo el instrumento de evaluación más usado en la universidad {13-0} [1]

15:19 hay un módulo específico que h.. (22:22):

El problema de la enseñanza es la concepción de la cultura educativa {19-0} [2]

20:61 eso de verdad que resulta algo.. (111:111):

20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):

El profesorado debe implicar al alumnado en su propio proceso de aprendizaje para que pueda encontrarle sentido a su aprendizaje {5-0} [2]

20:61 eso de verdad que resulta algo.. (111:111):

20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):

El profesorado debe tener la capacidad de acercar los conocimientos académico a la realidad de los alumnos

(contextualizar) {7-0} [2]
 20:61 eso de verdad que resulta algo.. (111:111):
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 En el enfoque por competencias es importante la diversidad de herramientas de retroalimentación: email, foro, mensajería interna de la plataforma, etc. {5-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 ERA. Las rúbricas aplicadas a escenarios prácticos son esenciales para formarlos con el perfil profesional demandada {2-0} [1]
 19:80 La rúbrica yo creo que ya se u.. (157:157):
 Evaluación calificador vs formativa {27-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Evaluar con rúbrica es un proceso dinámico y constructivo, no puntual y sujeto a una única calificación {8-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [5]
 12:12 a partir de ahí tener una seri.. (13:13):
 15:19 hay un módulo específico que h.. (22:22):
 15:93 competencia y modificar que el.. (156:156):
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 20:61 eso de verdad que resulta algo.. (111:111):
 Instrumento de evaluación. Escalas Likert {1-0} [1]
 12:12 a partir de ahí tener una seri.. (13:13):
 Instrumento de evaluación: examen final {4-0} [1]
 19:79 Si, sí hubo exámenes Leticia .. (153:155):
 Instrumento de evaluación: resolución de problemas {7-0} [1]
 18:82 Y entonces le dices, pero sí v.. (175:175):
 Instrumentos de evaluación tradicional (examen opción múltiple, lista de control, lista de ejercicios, exámenes departamentales...) {26-0} [1]
 12:12 a partir de ahí tener una seri.. (13:13):
 La evaluación depende del rigor de cada profesor {3-0} [2]
 20:61 eso de verdad que resulta algo.. (111:111):
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 La evaluación no cambia por si sola las prácticas docentes {4-0} [2]
 20:61 eso de verdad que resulta algo.. (111:111):
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 La rúbrica debe complementarse con otros instrumentos de evaluación {8-0} [1]
 20:61 eso de verdad que resulta algo.. (111:111):
 La rúbrica elimina el sesgo de la calificación de 0 al 10 {4-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Las prácticas profesionales al final de la titulación acercan al estudiante al mundo laboral dando sentido a lo que ha aprendido durante la titulación {4-0} [1]
 18:82 Y entonces le dices, pero sí v.. (175:175):
 Las rúbricas de trabajo escrito son las más utilizadas en la evaluación {2-0} [1]
 15:19 hay un módulo específico que h.. (22:22):
 Las rúbricas se utilizan para evaluar tareas, no competencias (p.ej.: desarrollo de un proyecto) {3-0} [1]
 15:19 hay un módulo específico que h.. (22:22):
 Portafolio como instrumento complementario a la rúbrica {10-0} [2]
 12:12 a partir de ahí tener una seri.. (13:13):
 16:34 en el abordaje de evaluación d.. (45:45):
 Retroalimentación con rúbrica da oportunidad de mejora {15-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Rúbrica como instrumento de comunicación {6-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 rúbrica de estudio de caso {2-0} [1]
 15:19 hay un módulo específico que h.. (22:22):
 Rúbrica de proyecto {2-0} [1]
 15:19 hay un módulo específico que h.. (22:22):
 Rúbrica de trabajo de tesis {3-0} [1]
 15:19 hay un módulo específico que h.. (22:22):
 Rúbrica facilita al docente la comunicación con el alumnado {6-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Rúbrica va más allá de la calificación numérica {7-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Rúbrica: El profesorado no duda de su funcionalidad o utilidad {4-0} [1]

20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Rúbrica: hay profesores que solo implementan sus rúbricas pero no las utilizan para retroalimentar {4-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Rúbrica: la información extraída de la rúbrica debe servir para retroalimentar, sino pierde su funcionalidad {6-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Rúbricas son valoradas de la misma manera que otros instrumentos de evaluación {2-0} [1]
 16:34 en el abordaje de evaluación d.. (45:45):
 Uso de rúbrica viene por cambio en la concepción de la evaluación {10-0} [2]
 20:61 eso de verdad que resulta algo.. (111:111):
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 Utilidad de los instrumentos de evaluación simple {6-0} [1]
 19:83 Sí fue muy útil (165:165):

En el enfoque por competencias debe trabajarse de forma colaborativa para hacer un seguimiento de los aprendizajes del alumnado {4-0} [10]

El enfoque por competencias debe trabajarse de forma colaborativa por parte de los docentes {8-0} [3]
 10:69 dos días de esos era trabajo i.. (89:89):
 17:14 yo recientemente platicaba con.. (39:39):
 21:26 A una mentoría o a un trabajo .. (35:35):
 El profesorado trabaja de forma aislada, no existe una visión conjunta de objetivos y menos en la evaluación {11-0} [1]
 17:14 yo recientemente platicaba con.. (39:39):
 El trabajo colaborativo de los docentes ayuda y favorece a que el alumnado desarrolle las competencias {5-0} [1]
 17:14 yo recientemente platicaba con.. (39:39):
 En el enfoque por competencias el profesorado demanda capacitación en metodología, diseño de actividades y materiales, tutorías, etc. {12-0} [1]
 21:25 no los puedes formar en una ol.. (33:33):
 Experiencias y esfuerzos aislados para desarrollar y evaluar CC. Genéricas. {12-0} [1]
 17:14 yo recientemente platicaba con.. (39:39):
 Importancia de trabajar colaborativamente en un equipo multidisciplinar {5-0} [1]
 17:14 yo recientemente platicaba con.. (39:39):
 La capacitación del profesorado en competencias se debería ser mediante mentorización a través de docentes-expertos que guían a otros docentes {2-0} [2]
 21:25 no los puedes formar en una ol.. (33:33):
 21:26 A una mentoría o a un trabajo .. (35:35):
 Necesidad de trabajar de forma transdisciplinar {4-0} [1]
 17:14 yo recientemente platicaba con.. (39:39):
 Necesidad de un trabajo colegiado para implementar y evaluar el modelo de competencias {16-0} [1]
 17:14 yo recientemente platicaba con.. (39:39):
 validación del modelo de competencias mediante expertos {2-0} [1]
 21:25 no los puedes formar en una ol.. (33:33):

En el enfoque por competencias se realizan congresos de alumnado y profesorado para presentar las mejores prácticas {2-0} [2]

Concepción de la enseñanza (innovación) {10-0} [1]
 18:90 cada semestre hagan un congres.. (195:195):
 Trabajar por competencias supone un cambio en la concepción de la enseñanza {29-0} [1]
 18:90 cada semestre hagan un congres.. (195:195):

En el enfoque por competencias todos los elementos del currículo deben estar alineados {8-0} [18]

El cambio en la manera de enseñar conlleva un cambio en la manera de evaluar {6-0} [1]
 17:44 Sí, pero entonces aquí nos top.. (169:169):
 El enfoque por competencias requiere que el docente esté continuamente haciendo adaptaciones y ajustes sobre su práctica docente {14-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 El enfoque por competencias ha provocado un proceso de reflexión en el profesorado sobre sus planteamientos y su intervención en el aula {15-0} [1]
 20:74 que puede evaluar cosas como e.. (135:135):

El enfoque por competencias requiere planificación de la intervención docente en el aula {12-0} [2]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 20:74 que puede evaluar cosas como e.. (135:135):
 El profesorado reflexiona sobre lo que deben hacer para asegurarse de que el alumnado aprende {10-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 En el enfoque por competencias el profesorado demanda capacitación en metodología, diseño de actividades y materiales, tutorías, etc. {12-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 En el enfoque por competencias se debe explicitar qué competencias se espera que el alumnado alcance (expectativas) {8-0} [1]
 20:77 La principal desventaja de la .. (143:143):
 Importancia de capacitación pedagógica o en Educación para un cambio de concepción en la enseñanza {9-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 importancia de seleccionar el instrumento de evaluación en función del tipo de aprendizaje a evaluar {14-0} [1]
 17:44 Sí, pero entonces aquí nos top.. (169:169):
 Importancia del aprendizaje teórico para sentar las bases del conocimiento {5-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 La capacitación debe estar dirigida a promover la comprensión de enfoque, ser más consciente del desempeño docente y la utilidad de marco pedagógico de referencia para verificar que el alumnado aprende {14-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 La evolución en la evaluación van acompañado del progreso en los procesos de enseñanza-aprendizaje {3-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la evaluación {26-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 No hay capacitación en evaluación para incorporar el enfoque por competencias {4-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 Para explicitar conocimientos más abstractos es necesario partir de una base teórica para diseñar los criterios de evaluación {2-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 Proceso de incorporación de las competencias {10-0} [1]
 21:28 No, no existe ese tipo de segu.. (39:39):
 Resulta necesario establecer una concepción de competencia única para ir en la misma dirección, sin contradicciones {6-0} [1]
 20:74 que puede evaluar cosas como e.. (135:135):
 Trabajar por competencias supone un cambio en la concepción de la enseñanza {29-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):

En el modelo clásico de objetivos existe un trabajo de los contenidos conceptuales, procedimentales actitudinales, pero no aparecen de modo integrado y aplicados a un contexto de aprendizaje {4-0} [14]
 Aprendizaje por temas, no asegura la integración del conocimiento {8-0} [1]
 13:3 no han cambiado mucho con los .. (7:7):
 Competencias vs conocimientos conceptuales, procedimentales, actitudinales {6-0} [1]
 13:3 no han cambiado mucho con los .. (7:7):
 Dificultad/desconocimiento/desconsideración para incorporar los elementos actitudinales/valores de las competencias. {8-0} [1]
 20:67 Yo lo que creo es que si estam.. (123:123):
 El aprendizaje teórico permite que el alumnado sea más consciente de lo que está aprendiendo {3-0} [1]
 20:67 Yo lo que creo es que si estam.. (123:123):
 El enfoque por competencias adquiere sentido y significado cuando se adquieren conocimientos prácticos susceptibles de ser aplicados a un contexto {26-0} [1]
 20:67 Yo lo que creo es que si estam.. (123:123):
 En el enfoque por competencias lo importante es que los alumnos apliquen los conocimientos teóricos {7-0} [1]
 20:67 Yo lo que creo es que si estam.. (123:123):
 En el enfoque por competencias, la evaluación aun se centra en el dominio de los conceptos, la teoría,... {4-0} [2]
 13:46 otra el profesor no se prepara.. (93:93):
 13:47 todavía siguen con esa tradici.. (93:93):
 Evaluar por competencias supone valorar todos los componentes de una competencia (conocimientos, destrezas, actitudes, valores, etc.) {16-0} [1]
 20:67 Yo lo que creo es que si estam.. (123:123):

Importancia del aprendizaje teórico para sentar las bases del conocimiento {5-0} [1]
 20:67 Yo lo que creo es que si estam.. (123:123):
 La enseñanza aún se centra solo en aspectos cognitivos o incluso en lo puramente disciplinar, sin existir un formación integral y mucho menos competencial {11-0} [3]
 13:3 no han cambiado mucho con los .. (7:7):
 13:47 todavía siguen con esa tradici.. (93:93):
 13:50 ero me refiero que no las inte.. (93:93):
 La evaluación requiere dedicación y valorar su importancia {4-0} [2]
 13:46 otra el profesor no se prepara.. (93:93):
 13:47 todavía siguen con esa tradici.. (93:93):
 Para explicitar conocimientos más abstractos es necesario partir de una base teórica para diseñar los criterios de evaluación {2-0} [1]
 20:67 Yo lo que creo es que si estam.. (123:123):
 Se sigue privilegiando el conocimiento de los conceptos {5-0} [2]
 13:46 otra el profesor no se prepara.. (93:93):
 13:47 todavía siguen con esa tradici.. (93:93):
 Uso del modelo tradicional por objetivos {2-0} [1]
 13:3 no han cambiado mucho con los .. (7:7):

En el taller de capacitación de rúbrica se le enseña al profesorado software para su diseño {1-0} [1]
 Rúbricas requieren taller de capacitación en su diseño e implementación {19-0} [1]
 15:64 hemos buscado hasta software q.. (90:90):

En grupos grandes se puede evaluar de manera plenaria, planteando 3 evidencias clara {2-0} [0]

En la enseñanza media superior no se trabaja por competencias {1-0} [2]
 El profesorado da por sentado la asimilación de las CC. Genéricas {12-0} [1]
 13:25 se quejan mucho de que los jóv.. (53:53):
 Las CC. Genéricas y Específicas deben trabajarse de forma integrada {18-0} [1]
 13:25 se quejan mucho de que los jóv.. (53:53):

En la evaluación competencial, el alumnado debe conocer cómo será evaluado {1-0} [5]
 Conocer los criterios de evaluación antes {8-0} [1]
 15:58 Sí lo primero que comentamos c.. (84:84):
 Consensuar una rúbrica favorece el diálogo entre alumno y profesor, {4-0} [1]
 15:58 Sí lo primero que comentamos c.. (84:84):
 En la evaluación por competencias, se explica al inicio del curso las competencias a alcanzar en cada módulo {8-0} [1]
 15:58 Sí lo primero que comentamos c.. (84:84):
 Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [1]
 15:58 Sí lo primero que comentamos c.. (84:84):
 Se consensuan los criterios evaluación {4-0} [1]
 15:58 Sí lo primero que comentamos c.. (84:84):

En la evaluación competencial, el alumnado valora el momento en que puede expresar cómo se ha sentido en su proceso de aprendizaje (autoevaluación) {1-0} [2]
 En la evaluación competencial, la evaluación cuantitativa debe estar acompañada por una evaluación cualitativa {3-0} [1]
 10:151 bendito que no estuvo el siste.. (285:285):
 La retroalimentación final debe ser un intercambio de opiniones entre la evaluación del docente y el alumno {4-0} [1]
 10:151 bendito que no estuvo el siste.. (285:285):

En la evaluación competencial, la evaluación cuantitativa debe estar acompañada por una evaluación cualitativa {3-0} [9]
 En la evaluación competencial, el alumnado valora el momento en que puede expresar cómo se ha sentido en su

proceso de aprendizaje (autoevaluación) {1-0} [1]
 10:151 bendito que no estuvo el siste.. (285:285):
 La evaluación con rúbrica debe complementarse con una retroalimentación cualitativa {6-0} [1]
 20:44 sí lo usan como efecto calif.. (79:79):
 La retroalimentación final debe ser un intercambio de opiniones entre la evaluación del docente y el alumno {4-0} [1]
 10:151 bendito que no estuvo el siste.. (285:285):
 La rúbrica analítica pueden acotar demasiado el aprendizaje, perdiendo el sentido global o no dejando lugar a la ampliación de conocimiento {2-0} [1]
 10:158 Totalmente, sí completamente, .. (317:317):
 La rúbricas no son funcionales si no se tiene claro los niveles de desempeño {11-0} [1]
 20:44 sí lo usan como efecto calif.. (79:79):
 Rúbrica es un recurso para la evaluación cualitativa. {4-0} [1]
 20:44 sí lo usan como efecto calif.. (79:79):
 Rúbrica implica que la evaluación sea un elemento más del proceso de aprendizaje {5-0} [1]
 20:44 sí lo usan como efecto calif.. (79:79):
 Rúbrica va más allá de la calificación numérica {7-0} [1]
 20:44 sí lo usan como efecto calif.. (79:79):
 Rúbricas son usadas solo para calificar {13-0} [1]
 20:44 sí lo usan como efecto calif.. (79:79):

En la evaluación cualitativa (oral) es importante cuidar la disposición espacial entre el docente y el alumno {1-0} [0]

En la evaluación de competencias la evaluación de los docentes suelen coincidir con la autoevaluación de los alumnos {2-0} [0]

En la evaluación de competencias la retroalimentación debe ser procesual {2-0} [6]
 Distintos momentos de la evaluación: inicial, final.... {10-0} [1]
 10:104 Se hizo a la mita del proceso,.. (171:171):
 El enfoque por competencias promueve la retroalimentación desde el inicio del proceso de aprendizaje {3-0} [1]
 10:104 Se hizo a la mita del proceso,.. (171:171):
 En el enfoque por competencias la retroalimentación son evaluaciones formativas que informan de los aprendizajes adquiridos y las actividades realizadas {4-0} [1]
 10:104 Se hizo a la mita del proceso,.. (171:171):
 Importancia de plantear varias rúbricas en el proceso {3-0} [1]
 10:104 Se hizo a la mita del proceso,.. (171:171):
 La evaluación formativa de competencias permite al alumnado corregir sus errores para mejorar sus evaluaciones futuras {2-0} [1]
 10:104 Se hizo a la mita del proceso,.. (171:171):
 Retroalimentación con rúbrica da oportunidad de mejora {15-0} [1]
 10:104 Se hizo a la mita del proceso,.. (171:171):

En la evaluación de competencias los profesores de distintas áreas coinciden en las valoraciones {2-0} [5]
 El alumnado considera positivo que los docentes coincidan en sus valoraciones. Se sienten más satisfechos con sus calificaciones {1-0} [1]
 10:149 nos empezamos a dar cuanta que.. (285:285):
 Evaluaciones necesitan un enfoque multiagente {8-0} [1]
 10:99 coincidía mucho mi evaluación .. (165:165):
 La competencia no se desarrolla en un momento puntual del tiempo, sino que es un proceso que adquisición gradual {7-0} [2]
 10:99 coincidía mucho mi evaluación .. (165:165):
 10:103 coincidía mucho mi evaluación .. (165:165):
 La evaluación con rúbrica debe complementarse con una retroalimentación cualitativa {6-0} [1]
 10:99 coincidía mucho mi evaluación .. (165:165):
 Necesidad de un trabajo colegiado para implementar y evaluar el modelo de competencias {16-0} [1]
 10:99 coincidía mucho mi evaluación .. (165:165):

En la evaluación por competencias se indica qué nivel de competencia alcanzó el alumnado al final del proceso {4-0} [21]

Competencia no se adquiere en un punto concreto del tiempo {6-0} [1]

10:102 salía un gráfica y venían come.. (167:167):

Dificultad para incorporar el enfoque de competencias {27-0} [1]

19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):

El enfoque por competencia informa del nivel de desempeño que alcanzó un estudiante {6-0} [1]

19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):

El enfoque por competencias promueve la retroalimentación desde el inicio del proceso de aprendizaje {3-0} [1]

10:28 ellos sabían que hasta el fina.. (25:25):

El enfoque por competencias requiere conocer los niveles de desempeño que se espera en el alumnado {13-0}

[2]

10:28 ellos sabían que hasta el fina.. (25:25):

19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):

En el enfoque por competencias se debe explicitar qué competencias se espera que el alumnado alcance (expectativas) {8-0} [1]

19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):

En el enfoque por competencias se establecen niveles de desempeño: básico, intermedio y avanzado {5-0} [1]

19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):

En el enfoque por competencias se requiere ser más precisión y evidencias de lo que se está enseñando y evaluando. No se puede recurrir al ensayo-error de la enseñanza tradicional {13-0} [1]

19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):

Evaluaciones necesitan un enfoque multiagente {8-0} [1]

10:102 salía un gráfica y venían come.. (167:167):

Evaluar por competencias supone conocer en qué medida están comprendiendo el proceso global de adquisición de la competencia {8-0} [2]

19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):

20:73 esa es para mí la rúbrica y qu.. (135:135):

importancia de seleccionar el instrumento de evaluación en función del tipo de aprendizaje a evaluar {14-0} [1]

19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):

Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [1]

19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):

La competencia no se desarrolla en un momento puntual del tiempo, sino que es un proceso que adquisición gradual {7-0} [1]

10:102 salía un gráfica y venían come.. (167:167):

La evaluación con rúbrica debe complementarse con una retroalimentación cualitativa {6-0} [1]

10:102 salía un gráfica y venían come.. (167:167):

Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la evaluación {26-0} [1]

19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):

Niveles de desempeño: básico, intermedio y avanzado {1-0} [1]

19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):

Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [1]

20:73 esa es para mí la rúbrica y qu.. (135:135):

Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [2]

10:102 salía un gráfica y venían come.. (167:167):

20:73 esa es para mí la rúbrica y qu.. (135:135):

Rúbricas son consideradas guías que orientan la evaluación y permite establecer una concordancia entre los criterios de evaluación y los resultados alcanzados {9-0} [1]

20:73 esa es para mí la rúbrica y qu.. (135:135):

Se empieza a establecer más explícitamente el trabajo de las habilidades, e incluso de las actitudes que no se contemplaba en los planes de estudio {10-0} [1]

19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):

Se preparan materiales para la diversidad de situaciones de aprendizaje vivencial {13-0} [1]

19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):

En la evaluación por competencias, se explica al inicio del curso las competencias a alcanzar en cada módulo {8-0} [29]

Aceptación del alumnado en las innovaciones que se introducen para clarificar la evaluación {8-0} [1]

19:66 Yo creo que sí, yo lo sentí, y.. (125:125):

Conocer los criterios de evaluación antes {8-0} [1]

15:58 Sí lo primero que comentamos c.. (84:84):

Consensuan la ponderación de las rúbricas con el alumnado {6-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
 Consensuar permite construir el conocimiento de forma conjunta {6-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
 Consensuar una rúbrica favorece el diálogo entre alumno y profesor, {4-0} [1]
 15:58 Si lo primero que comentamos c.. (84:84):
 El enfoque por competencia ha provocado un proceso de reflexión en el profesorado sobre sus planteamientos y su intervención en el aula {15-0} [2]
 19:66 Yo creo que sí, yo lo sentí, y.. (125:125):
 19:67 entonces tratamos de presentár.. (125:125):
 El enfoque por competencias promueve la enseñanza de un aprendizaje más claro y explícito para el alumno {15-0} [2]
 19:66 Yo creo que sí, yo lo sentí, y.. (125:125):
 19:67 entonces tratamos de presentár.. (125:125):
 El enfoque por competencias requiere comunicación entre alumno-alumno, profesor-alumno y profesor-profesor {5-0} [2]
 19:66 Yo creo que sí, yo lo sentí, y.. (125:125):
 19:67 entonces tratamos de presentár.. (125:125):
 El enfoque por competencias requiere conocer los niveles de desempeño que se espera en el alumnado {13-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
 El enfoque por competencias requiere planificación de la intervención docente en el aula {12-0} [2]
 19:66 Yo creo que sí, yo lo sentí, y.. (125:125):
 19:67 entonces tratamos de presentár.. (125:125):
 El profesorado es consciente que debe ser más explícito en sus evaluaciones {15-0} [2]
 19:66 Yo creo que sí, yo lo sentí, y.. (125:125):
 19:67 entonces tratamos de presentár.. (125:125):
 En el enfoque por competencia, distintas asignaturas contribuyen a la adquisición de una competencia {4-0} [1]
 17:36 sus colores específicos y ento.. (135:135):
 En el enfoque por competencias el concepto de materia se elimina, aunque a veces es difícil porque el modelo tradicional aún impera en el sistema {3-0} [1]
 10:47 Al inicio a todos los alumnos .. (59:59):
 En el enfoque por competencias se debe explicitar qué competencias se espera que el alumnado alcance (expectativas) {8-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
 En la evaluación competencial, el alumnado debe conocer cómo será evaluado {1-0} [1]
 15:58 Si lo primero que comentamos c.. (84:84):
 Hacer explícita la evaluación de competencia permite ser más consciente al alumnado y al profesorado de las competencias a desarrollar {12-0} [1]
 19:66 Yo creo que sí, yo lo sentí, y.. (125:125):
 importancia de seleccionar el instrumento de evaluación en función del tipo de aprendizaje a evaluar {14-0} [1]
 20:64 Del contenido, de la naturaleza.. (115:115):
 innovar significa no replicar modelos tradicionalistas que después podrían reproducir los alumnos {3-0} [1]
 19:66 Yo creo que sí, yo lo sentí, y.. (125:125):
 La rúbrica marca una pauta de trabajo que se establece al inicio del curso y se mantiene hasta el final. No se pueden modificar las reglas del juego {9-0} [1]
 20:64 Del contenido, de la naturaleza.. (115:115):
 Necesidad de explicitar lo que se busca del alumnado de manera consciente {12-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
 No se consensúa las rúbricas con el alumnado, pero existe un cuestionario final donde expone sus dudas, quejas y sugerencias sobre la evaluación con rúbrica {3-0} [1]
 19:62 La primera vez hasta el final .. (115:115):
 Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [1]
 15:58 Si lo primero que comentamos c.. (84:84):
 Rúbrica permite conocer las expectativas del profesorado {3-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
 Rúbrica presentada al inicio {12-0} [2]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
 19:62 La primera vez hasta el final .. (115:115):
 Rúbrica presentada al inicio mejora el aprendizaje {9-0} [2]
 19:62 La primera vez hasta el final .. (115:115):
 20:64 Del contenido, de la naturaleza.. (115:115):
 Rúbricas deben ser un elementos dinámico, susceptible de revisión, modificación, transformación y mejora para ajustarse a lo que se pretende evaluar {16-0} [1]

15:59 so es por unidad de aprendizaje.. (84:84):
Rúbricas se deben negociar y ajustar (con el alumno) a las características del tipo de aprendizaje {10-0} [1]
15:59 so es por unidad de aprendizaje.. (84:84):
Se consensuan los criterios evaluación {4-0} [2]
15:58 Si lo primero que comentamos c.. (84:84):
15:59 so es por unidad de aprendizaje.. (84:84):
Transparencia en la evaluación. Se muestra al alumnado los mínimos contenidos que van a ser calificados {9-0} [1]
15:59 so es por unidad de aprendizaje.. (84:84):

En la incorporación al modelo de competencias se observa que no se deja tiempo para el aprendizaje del diseño de rúbrica {1-0} [0]

En la mayoría de las ocasiones la capacitación es más informativa que formativa {1-0} [4]
Discurso real vs discurso oficial {17-0} [1]
16:15 muchas veces son informativas .. (25:25):
En el enfoque por competencias es importante abordar el perfil del docente, su capacitación y actualización {17-0} [1]
16:15 muchas veces son informativas .. (25:25):
La capacitación debe estar dirigida a promover la comprensión de enfoque, ser más consciente del desempeño docente y la utilidad de marco pedagógico de referencia para verificar que el alumnado aprende {14-0} [1]
16:15 muchas veces son informativas .. (25:25):
Si el profesorado no comprende los nuevos enfoques pedagógicos seguirá actuando de manera tradicional y empírica {6-0} [1]
16:15 muchas veces son informativas .. (25:25):

En la programación docente no se incluyen los instrumentos de evaluación que se van a emplear {2-0} [5]
Hay cambios en la evaluación cuando es a nivel institucional. {10-0} [1]
18:65 Menos, probablemente con pedag.. (141:141):
Las evaluaciones carecen de sistematicidad, no documentadas, no explícitas {10-0} [1]
18:65 Menos, probablemente con pedag.. (141:141):
No existe evaluación auténtica por normativa {2-0} [1]
18:65 Menos, probablemente con pedag.. (141:141):
Por normativa no se obliga definir el sistema de evaluación que van a utilizar los docentes {1-0} [1]
18:65 Menos, probablemente con pedag.. (141:141):
Rúbrica: no hay reconocimiento institucional, no son aceptadas porque no aportan una calificación {2-0} [1]
18:65 Menos, probablemente con pedag.. (141:141):

En la rama de humanidades (más teóricas/reflexivas) hay que trabajar más para que el alumnado vea una transferencia del aprendizaje a un contexto real de desarrollo profesional {2-0} [3]
El desarrollo del enfoque de competencias depende de los campos disciplinarios con orientación más profesional (medicina, ingeniería) {10-0} [1]
16:40 En la parte profesional, si yo.. (57:57):
Existe la concepción de carreras más teóricas y más prácticas (resolución de problemas). {4-0} [1]
14:11 Si conozco por ejemplo al prof.. (19:19):
Tener contextos profesionales delimitados favorece el trabajo por competencias de desempeño profesional {6-0} [1]
16:40 En la parte profesional, si yo.. (57:57):

En la universidad el sentido transversal o genérico se trabaja un poco más que en otros niveles educativos, pero no se evalúa de forma explícita {3-0} [4]
Confusión del enfoque: contenidos transversales no son competencias transversales (trabajo en equipo, la creatividad...) {4-0} [1]
15:31 pero ya como proyectos que cad.. (40:40):
El profesorado es consciente que debe ser más explícito en sus evaluaciones {15-0} [1]
19:24 ¿cuál es la implicación ética .. (39:39):
No existe una dedicación explícita a las CC. Genéricas, siempre se considera de forma implícita {32-0} [1]

19:24 ¿cuál es la implicación ética .. (39:39):
Se empieza a explicitar la enseñanza y evaluación de las actitudes de manera explícita, pero no hay una propuesta de cómo abordadas en el aula {4-0} [1]
15:31 pero ya como proyectos que cad.. (40:40):

En las asignaturas prácticas es donde se puede observar los avances en el desarrollo de competencias {2-0} [8]
Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [2]
21:19 En las materias de práctica, a.. (27:27):
21:27 Entonces me parece que ahí es .. (37:37):
Debe existir un cambio de mentalidad para promoverse una evaluación basada en la aplicación práctica de los conocimientos {11-0} [1]
21:27 Entonces me parece que ahí es .. (37:37):
El enfoque por competencias adquiere sentido y significado cuando se adquieren conocimientos prácticos susceptibles de ser aplicados a un contexto {26-0} [1]
21:27 Entonces me parece que ahí es .. (37:37):
El enfoque por competencias promueve un aprendizaje integral, acorde con las nuevas exigencias y dinámicas del SXXI {5-0} [1]
21:27 Entonces me parece que ahí es .. (37:37):
En el enfoque por competencias lo importante es que los alumnos apliquen los conocimientos teóricos {7-0} [1]
21:27 Entonces me parece que ahí es .. (37:37):
Intencionalidad de pasar de un modelo de evaluación tradicional a otro centrado en el aprendizaje del alumnado {28-0} [1]
21:27 Entonces me parece que ahí es .. (37:37):
Las CC. no se trabajan de forma integral en todas las asignaturas, sino en aquellas donde la temática es más cercana a la competencia {6-0} [1]
21:19 En las materias de práctica, a.. (27:27):
Se preparan materiales para la diversidad de situaciones de aprendizaje vivencial {13-0} [1]
21:19 En las materias de práctica, a.. (27:27):

En los programas de capacitación no hay un diagnóstico que detecte las necesidades de los docentes {5-0} [26]
Ausencia de seguimiento/evaluación sobre el impacto de los cursos de capacitación. No verifican si revierte en la mejora de su enseñanza, si es útil {5-0} [3]
3:43 no son sujetos de procesos de .. (51:51):
8:59 o que hay es una dirección gen.. (97:97):
21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
Condiciones laborales de los docentes {16-0} [1]
13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):
En el enfoque por competencias el profesorado demanda capacitación en metodología, diseño de actividades y materiales, tutorías, etc. {12-0} [1]
13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):
En el enfoque por competencias es importante abordar el perfil del docente, su capacitación y actualización {17-0} [2]
13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):
21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
En el enfoque por competencias se requiere ser más precisión y evidencias de lo que se está enseñando y evaluando. No se puede recurrir al ensayo-error de la enseñanza tradicional {13-0} [1]
21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
Existe la concepción de carreras más teóricas y más prácticas (resolución de problemas). {4-0} [1]
8:59 o que hay es una dirección gen.. (97:97):
Hay cambios en la evaluación cuando es a nivel institucional. {10-0} [2]
3:43 no son sujetos de procesos de .. (51:51):
3:47 no son sujetos de procesos de .. (51:51):
Hay muchos profesores jóvenes y sin experiencia didáctica, solo con una capacitación disciplinar {2-0} [1]
13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):
La capacitación debe ser más vivencial y conectada con las necesidades surgidas en la práctica docente {4-0} [1]
9:126 si hace falta una formación, p.. (146:146):
La educación superior está muy retrasada respecto a los otros niveles educativos en la incorporación de las competencias {6-0} [1]
21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
La falta de capacitación pedagógica es más acuciante en la Educación Superior {6-0} [2]
13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):

21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 La falta de preparación se debe a la concepción de especialización en una materia, sin sentido de cambio, evolución {13-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Los cursos de capacitación no deben ser puntuales {2-0} [1]
 8:59 o que hay es una dirección gen.. (97:97):
 Los cursos de capacitación son de carácter disciplinar, sin ningún componente pedagógico {5-0} [1]
 13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):
 Los cursos recibidos aisladamente, no dan respuesta a necesidades de capacitación alineadas con las preocupaciones y desafíos de la enseñanza {13-0} [5]
 3:43 no son sujetos de procesos de .. (51:51):
 8:59 o que hay es una dirección gen.. (97:97):
 9:126 si hace falta una formación, p.. (146:146):
 13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Los programas de capacitación docente no tienen una línea estratégica común {7-0} [2]
 3:43 no son sujetos de procesos de .. (51:51):
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Necesidad de capacitación docente (metodologías, estrategias, guías de desarrollo, etc.) {20-0} [1]
 3:43 no son sujetos de procesos de .. (51:51):
 No hay capacitación para desarrollar el enfoque de competencias {8-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 No hay cultura de actualización y capacitación didáctica, si no es obligada por la institución {21-0} [4]
 3:43 no son sujetos de procesos de .. (51:51):
 3:47 no son sujetos de procesos de .. (51:51):
 13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 No hay medidas de seguimiento de los proyectos educativos/innovación {2-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Profesorado de materia no tienen capacitación pedagógica {17-0} [3]
 3:43 no son sujetos de procesos de .. (51:51):
 13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Profesores consideran que con saber su materia es suficiente para enseñar {13-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Recibir un curso de capacitación y aplicarlo en el aula no asegura la asimilación del modelo de competencias {4-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Resistencia: El profesorado no conoce otro modelo de enseñanza, solo el que a ellos le impartieron {10-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Resistencia: Falta de capacitación y actualización docente {18-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Rubricas requieren taller de capacitación en su diseño e implementación {19-0} [1]
 9:126 si hace falta una formación, p.. (146:146):

enfoque de competencias incorporado por imposición de los organos que acreditan programas {3-0} [3]

Contradicciones en la incorporación del enfoque de competencias {7-0} [1]

8:30 hay algunas escuelas y faculta.. (35:35):

No se proporcionan espacios para el trabajo colaborativo docente {3-0} [1]

9:147 Sí yo creo que sí que se ha fa.. (206:206):

Rechazo del trabajo por competencias por cuestiones políticas {9-0} [1]

8:30 hay algunas escuelas y faculta.. (35:35):

Enfoque por competencias genera ansiedad {3-0} [8]

Adaptación del docente a las necesidades contextuales (alumnado, estilos de aprendizaje, etc.) {7-0} [1]

10:91 De ansiedad, totalmente y mi j.. (137:137):

El enfoque por competencias requiere que el docente esté continuamente haciendo adaptaciones y ajustes sobre su práctica docente {14-0} [1]

19:99 Fijate que no, hasta ahorita n.. (195:195):

El enfoque por competencias es más exigente con el alumnado porque implica más trabajo {4-0} [1]

19:99 Fijate que no, hasta ahorita n.. (195:195):

El enfoque por competencias promueve la enseñanza de un aprendizaje más claro y explícito para el alumno

{15-0} [1]
 10:91 De ansiedad, totalmente y mi j.. (137:137):
 Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la evaluación {26-0} [1]
 10:91 De ansiedad, totalmente y mi j.. (137:137):
 Necesidad de explicitar lo que se busca del alumnado de manera consciente {12-0} [1]
 10:91 De ansiedad, totalmente y mi j.. (137:137):
 Rúbricas deben ser un elemento dinámico, susceptible de revisión, modificación, transformación y mejora para ajustarse a lo que se pretende evaluar {16-0} [1]
 19:99 Fijate que no, hasta ahorita n.. (195:195):
 Rúbricas se deben negociar y ajustar (con el alumno) a las características del tipo de aprendizaje {10-0} [1]
 19:99 Fijate que no, hasta ahorita n.. (195:195):

Enfoque por competencias reduce la carga del alumnado al focalizar su trabajo en un proyecto común (menos trabajos/asignatura) {3-0} [6]
 El trabajo por competencias puede ser viable si se trabaja por separado y después se integra todo el conocimiento en un proyecto común donde converjan todas las disciplinas {4-0} [1]
 18:39 ¿por qué no nos juntamos todo.. (75:75):
 En el enfoque por competencias la metodología por proyectos requiere de todo el conocimiento que vas a adquirir en las diferentes áreas se integre para crear un producto {8-0} [1]
 18:39 ¿por qué no nos juntamos todo.. (75:75):
 Importancia de establecer proyectos más holísticos e integradores para trabajar el enfoque de competencias {16-0} [1]
 7:59 dicen sí es que ahí estamos fo.. (104:104):
 La evaluación del desarrollo profesional implica una evaluación INTEGRAL de las CC. Genéricas y Específicas {23-0} [1]
 7:59 dicen sí es que ahí estamos fo.. (104:104):
 La solución para vincular los aprendizajes a situaciones reales de aprendizaje es la enseñanza basada en problemas, en proyectos, en estudios de caso {13-0} [1]
 17:33 Realmente vosotros evaluáis po.. (130:131):
 Los proyectos no tienen un impacto generalizado, son algo puntual sin mucho alcance porque es difícil poner a todos en sintonía por un proyecto común. {8-0} [1]
 18:39 ¿por qué no nos juntamos todo.. (75:75):

Enfoque por competencias requiere más tiempo para realizar un proceso de seguimiento de su consecución {14-0} [38]
 Aprendizaje complejo requiere asimilar progresivamente las tareas {11-0} [2]
 3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):
 3:27 no nos da mucho margen de mani.. (33:33):
 Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [1]
 3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):
 Ausencia de seguimiento/evaluación sobre el impacto de los cursos de capacitación. No verifican si revierte en la mejora de su enseñanza, si es útil {5-0} [1]
 8:70 hay innovaciones formales y de.. (125:125):
 Competencia cuidado del medioambiente {1-0} [1]
 3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):
 Competencia no se adquiere en un punto concreto del tiempo {6-0} [2]
 3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):
 3:27 no nos da mucho margen de mani.. (33:33):
 Condiciones laborales de los docentes {16-0} [3]
 3:49 el otro sector Puede que parti.. (53:53):
 8:79 No hay condiciones, ¿a qué hor.. (141:141):
 15:97 vuelvo, hay cuestiones muy con.. (162:162):
 Dificultad para incorporar el enfoque de competencias {27-0} [4]
 3:9 entonces esto ha planteado un .. (12:12):
 3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):
 3:27 no nos da mucho margen de mani.. (33:33):
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 Dificultad para vincular la evaluación a situaciones de aprendizaje más auténticas {17-0} [2]
 3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):
 3:27 no nos da mucho margen de mani.. (33:33):

Docencia teórica sin aplicabilidad de los contenidos, hace el aprendizaje disfuncional {7-0} [1]
 3:49 el otro sector Puede que parti.. (53:53):

Docentes tienen mucha presión por la alta carga de trabajos {5-0} [1]
 3:49 el otro sector Puede que parti.. (53:53):

El cambio político no favorece la incorporación del enfoque por competencias {6-0} [1]
 8:70 hay innovaciones formales y de.. (125:125):

El enfoque por competencias requiere que el docente esté continuamente haciendo adaptaciones y ajustes sobre su práctica docente {14-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):

El enfoque por competencia supone más carga de trabajo para el profesorado {4-0} [1]
 19:105 Lo que sucede es que como somo.. (209:209):

El enfoque por competencias no puede abarcar una evaluación con grupos grandes {3-0} [1]
 15:97 vuelvo, hay cuestiones muy con.. (162:162):

El enfoque por competencias promueve la enseñanza de un aprendizaje más claro y explícito para el alumno {15-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):

El enfoque por competencias requiere planificación de la intervención docente en el aula {12-0} [1]
 19:105 Lo que sucede es que como somo.. (209:209):

El uso de rúbrica en la Educación Superior es muy reducida {5-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):

En el enfoque por competencias el profesorado demanda capacitación en metodología, diseño de actividades y materiales, tutorías, etc. {12-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):

En el enfoque por competencias se requiere ser más precisión y evidencias de lo que se está enseñando y evaluando. No se puede recurrir al ensayo-error de la enseñanza tradicional {13-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):

Faltan espacios y tiempos para crear situaciones de aprendizaje vivenciales {6-0} [4]
 3:49 el otro sector Puede que parti.. (53:53):
 5:39 Sí, claro, yo creo que hay más.. (91:91):
 8:79 No hay condiciones, ¿a qué hor.. (141:141):
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):

Importancia de establecer proyectos más holísticos e integradores para trabajar el enfoque de competencias {16-0} [1]
 3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):

La competencia no se desarrolla en un momento puntual del tiempo, sino que es un proceso que adquisición gradual {7-0} [1]
 14:22 implica más tiempo en su conte.. (45:45):

La educación superior está muy retrasada respecto a los otros niveles educativos en la incorporación de las competencias {6-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):

Las CC. Genéricas se trabajan es tiempos y espacios sobrantes de las disciplinares {3-0} [2]
 3:27 no nos da mucho margen de mani.. (33:33):
 8:79 No hay condiciones, ¿a qué hor.. (141:141):

Las evaluaciones auténticas son costosas (alta organización, tiempo, recursos materiales y humanos, etc.) {15-0} [5]
 3:49 el otro sector Puede que parti.. (53:53):
 10:105 hicimos nada más la autoevalua.. (175:175):
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 14:22 implica más tiempo en su conte.. (45:45):
 19:105 Lo que sucede es que como somo.. (209:209):

Los profesores a tiempo parcial no se implican de la misma manera que los otros profesores {4-0} [1]
 15:97 vuelvo, hay cuestiones muy con.. (162:162):

Los profesores a tiempo parcial o de asignatura no promueven el trabajo colaborativo para crear proyectos comunes {3-0} [1]
 8:79 No hay condiciones, ¿a qué hor.. (141:141):

Los proyectos no tienen un impacto generalizado, son algo puntual sin mucho alcance porque es difícil poner a todos en sintonía por un proyecto común. {8-0} [2]
 8:70 hay innovaciones formales y de.. (125:125):
 14:22 implica más tiempo en su conte.. (45:45):

No hay aprendizaje práctico porque profesores preocupados por terminar los temarios densos de contenidos {4-0} [1]
 3:49 el otro sector Puede que parti.. (53:53):

No hay medidas de seguimiento de los proyectos educativos/innovación {2-0} [1]
 8:70 hay innovaciones formales y de.. (125:125):

Objetivos: mirada más atomizada del aprendizaje {1-0} [1]
 3:9 entonces esto ha planteado un .. (12:12):
 Prácticas innovadoras vs prácticas clásicas {7-0} [1]
 3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):
 Presiones de tiempo {7-0} [5]
 3:49 el otro sector Puede que parti.. (53:53):
 5:39 Sí, claro, yo creo que hay más.. (91:91):
 5:40 Dan diario clase, ellos ven a .. (105:105):
 8:79 No hay condiciones, ¿a qué hor.. (141:141):
 15:97 vuelvo, hay cuestiones muy con.. (162:162):
 Proceso de incorporación de las competencias {10-0} [1]
 3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):
 Resistencia: Desconocimiento sobre cómo incorporar el trabajo por competencias {25-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 Rúbrica: consume tiempo {11-0} [2]
 10:105 hicimos nada más la autoevalua.. (175:175):
 19:105 Lo que sucede es que como somo.. (209:209):
 Rúbricas sirve al alumnado para autoevaluarse {17-0} [1]
 10:105 hicimos nada más la autoevalua.. (175:175):
 Trabajar competencias implica organizar grupos de trabajo colaborativo {9-0} [1]
 14:22 implica más tiempo en su conte.. (45:45):

enseñar con el ejemplo, coherente a tu desempeño {4-0} [2]
 Rúbrica permite al docente reflexionar sobre su intervención en el aula {17-0} [1]
 16:84 dije no puede estar operando a.. (149:149):
 Rúbricas permite al docente ser más consciente del proceso de evaluación {5-0} [1]
 16:84 dije no puede estar operando a.. (149:149):

Entrevista: instrumento para complementar la rúbrica (justifica lo observado en la rúbrica) {6-0} [10]
 Diseñar rúbricas implica generar o construir situaciones de aprendizaje compleja {14-0} [1]
 7:48 en productos complejos, en act.. (86:86):
 Evaluación estandarizada vs contextualizada {27-0} [1]
 1:82 las formas de evaluación más s.. (48:48):
 Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [2]
 1:82 las formas de evaluación más s.. (48:48):
 5:73 sistematizar de – Ya pasaste p.. (220:220):
 Instrumento de autoevaluación y seguimiento: diario, portafolio {9-0} [1]
 14:40 Sí, los diarios, las entrevist.. (107:107):
 Instrumentos de evaluación auténtica (examen práctico, rúbrica) {9-0} [1]
 1:82 las formas de evaluación más s.. (48:48):
 Instrumentos de evaluación tradicional (examen opción múltiple, lista de control, lista de ejercicios, exámenes departamentales...) {26-0} [1]
 1:82 las formas de evaluación más s.. (48:48):
 Rúbricas no explican el por qué de los comportamientos, solo lo observable {6-0} [2]
 1:82 las formas de evaluación más s.. (48:48):
 1:85 Se podrían usar lo que medicin.. (48:48):
 Rúbrica: explicita el conocimiento e indica lo que se requiere en el alumnado {19-0} [1]
 1:85 Se podrían usar lo que medicin.. (48:48):
 Una rúbrica no recoge todas las implicaciones de la evaluación(lo que sabemos, cómo lo expresamos, cómo nos coordinamos) {3-0} [1]
 1:85 Se podrían usar lo que medicin.. (48:48):
 Utilidad de los instrumentos de evaluación simple {6-0} [2]
 1:82 las formas de evaluación más s.. (48:48):
 1:85 Se podrían usar lo que medicin.. (48:48):

ERA. Las rúbricas aplicadas a escenarios prácticos son esenciales para formarlos con el perfil profesional demandada {2-0} [1]
 En el enfoque por competencias, los instrumentos de evaluación tradicional se combinan con los innovadores para el desarrollo de una evaluación formativa {10-0} [1]
 19:80 La rúbrica yo creo que ya se u.. (157:157):

ERA. No se consensúan las rúbricas con los alumnos, porque el profesorado da por sentado que el alumno está de acuerdo {2-0} [5]

Concepción estática de la evaluación {10-0} [1]

20:53 Yo creo que la generalidad es .. (105:105):

No se consensua los criterios de evaluación (el contenido de la rúbrica) {10-0} [2]

11:25 Tan explícitamente no lo he he.. (45:45):

20:53 Yo creo que la generalidad es .. (105:105):

Rúbrica presentada al alumnado, pero no consensuada con ellos. {8-0} [1]

11:25 Tan explícitamente no lo he he.. (45:45):

Rúbricas no se consensuan con el alumno {10-0} [1]

20:53 Yo creo que la generalidad es .. (105:105):

Sin propósito de cambio real {12-0} [1]

20:53 Yo creo que la generalidad es .. (105:105):

ERA. Se consensua con el alumnado para no establecer una evaluación impositiva {2-0} [2]

Consensuar con el alumnado la rúbrica implica su validación {4-0} [1]

16:78 Sí de hecho el primer día como.. (139:139):

Las rúbricas se validan comprobando que estén bien descritos los niveles de desempeño, que los niveles de desempeño respondan al criterio de evaluación, etc. {4-0} [1]

16:78 Sí de hecho el primer día como.. (139:139):

ERP. El profesorado considera que lo explicitado en la guía docente podría estar tan detallado como lo que podría contener una rúbrica {1-0} [0]

ERP. Las rúbricas se pueden sistematizar y hacer más explícitas {1-0} [0]

Es difícil crear criterios de evaluación con un enfoque competencial por la tradición del modelo tradicional de objetivos {4-0} [28]

Aceptación del alumnado en las innovaciones que se introducen para clarificar la evaluación {8-0} [1]

19:98 Aja, porque es distinto a lo q.. (191:191):

Competencias vs objetivos {7-0} [1]

10:110 no, este verbo estás quedándot.. (187:187):

Confusión con el enfoque: pensar que el modelo de competencias es igual que el tradicional pero con ligeros cambios {7-0} [1]

20:28 No, yo creo que al final lo qu.. (59:59):

Diseño. El profesorado tiene problemas de redacción cuando tienen que determinar los niveles de desempeño {5-0} [1]

13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):

Diseño. Cuanto más explícitas son las rúbricas más consciente de la adquisición de aprendizaje puede ser el alumnado {9-0} [1]

13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):

Diseño. El profesorado no tiene muy claro cómo de explícitas y claras deben ser los niveles de desempeño {8-0} [1]

13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):

Diseño. En el diseño de la rúbrica hay que considerar el lenguaje utilizado para aportar una información mas precisa y detallada de lo que se pretende que alcance el alumnado {9-0} [1]

13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):

Diseño. En el lenguaje usado en las rúbricas, el tipo de verbo adquiere importancia para determinar el nivel de pensamiento cognitivo que se quiere evaluar {4-0} [1]

10:110 no, este verbo estás quedándot.. (187:187):

Diseño. Los más difícil en el diseño de rúbricas es precisar y desglosar los criterios de evaluación {9-0} [1]

13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):

El enfoque por competencias requiere planificación de la intervención docente en el aula {12-0} [1]

20:28 No, yo creo que al final lo qu.. (59:59):

El profesorado cree que la rúbrica ayuda al alumnado a conocerse mejor, saber en qué punto se encuentra de sus logros y hasta dónde son capaces de llegar {6-0} [1]

13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 El profesorado usa instrumentos innovadores con una concepción tradicional de los procesos de e-a. {10-0} [1]
 20:28 No, yo creo que al final lo qu.. (59:59):
 Evaluar con rúbrica hace más consciente al alumnado de sus fortalezas y debilidades {11-0} [1]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 Innovar implica predisposición y voluntad por cambiar {23-0} [1]
 19:98 Aja, porque es distinto a lo q.. (191:191):
 Intencionalidad de pasar de un modelo de evaluación tradicional a otro centrado en el aprendizaje del alumnado {28-0} [1]
 19:98 Aja, porque es distinto a lo q.. (191:191):
 La capacitación debe estar dirigida a promover la comprensión de enfoque, ser más consciente del desempeño docente y la utilidad de marco pedagógico de referencia para verificar que el alumnado aprende {14-0} [1]
 20:28 No, yo creo que al final lo qu.. (59:59):
 Las rúbricas deben ir precedidas de una introducción sobre lo que se va a evaluar {5-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:62 eben saber qué se les va a eva.. (95:95):
 Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [1]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 Profesorado convencido de sus prácticas tradicionales {9-0} [1]
 20:28 No, yo creo que al final lo qu.. (59:59):
 Rúbrica es un instrumento que permite transmitir con más claridad lo que el profesor quiere que realicen los alumnos {6-0} [1]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 Rúbrica presentada al inicio mejora el aprendizaje {9-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:61 yo postulo que la rúbrica o lo.. (95:95):
 Rúbrica son usadas solo por los docentes para clarificar sus criterios, sin mostrarlas o compartirlas {6-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:61 yo postulo que la rúbrica o lo.. (95:95):
 Rúbrica: explicita el conocimiento e indica lo que se requiere en el alumnado {19-0} [1]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [1]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 Se evalúan sin tener claro los criterios de evaluación {11-0} [1]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 Se sigue privilegiando la exposición magistral {4-0} [1]
 20:28 No, yo creo que al final lo qu.. (59:59):
 Si el profesorado no comprende los nuevos enfoques pedagógicos seguirá actuando de manera tradicional y empírica {6-0} [1]
 20:28 No, yo creo que al final lo qu.. (59:59):
 Uso del modelo tradicional por objetivos {2-0} [1]
 20:28 No, yo creo que al final lo qu.. (59:59):

Es importante formar a los docentes en el desarrollo de estrategias de retroalimentación (habilidades de comunicación) {4-0} [11]

El alumnado se queja de que la retroalimentación es muy amplia para explicitar errores pero no para los aciertos {1-0} [1]
 12:100 O si estás mal, detecté a un a.. (149:149):
 El desarrollo de enfoques educativos más vivenciales viene determinado por la actitud del docente, su compromiso e implicación educativa, su concepción de la enseñanza, su vocación {8-0} [1]
 20:81 eso depende mucho de la experi.. (151:151):
 El enfoque por competencia ha provocado un proceso de reflexión en el profesorado sobre sus planteamientos y su intervención en el aula {15-0} [1]
 20:81 eso depende mucho de la experi.. (151:151):
 El enfoque por competencias requiere comunicación entre alumno-alumno, profesor-alumno y profesor-profesor {5-0} [1]
 20:81 eso depende mucho de la experi.. (151:151):
 El profesorado cree que su intuición es suficiente para dar cuenta del esfuerzo del alumnado. Consideran que una buena enseñanza trae implícitamente una buena evaluación {5-0} [1]
 20:81 eso depende mucho de la experi.. (151:151):
 El profesorado reflexiona sobre lo que deben hacer para asegurarse de que el alumnado aprende {10-0} [1]
 20:81 eso depende mucho de la experi.. (151:151):

En el enfoque por competencias es importante la diversidad de herramientas de retroalimentación: email, foro, mensajería interna de la plataforma, etc. {5-0} [1]
 22:39 Desde didácticas, administrati.. (64:64):
 Existe una preocupación por el contenido y las formas en la que se aplica retroalimentación {4-0} [1]
 22:39 Desde didácticas, administrati.. (64:64):
 Importancia de seleccionar al profesorado con vocación {2-0} [1]
 12:9 no todos los docentes responde.. (9:9):
 Rúbrica facilita al docente la comunicación con el alumnado {6-0} [1]
 20:81 eso depende mucho de la experi.. (151:151):
 Una retroalimentación muy amplia no da oportunidad al alumnado de reelaborar nada porque ya le ha informado de todo lo que tenía que hacer y cómo {1-0} [1]
 12:100 O si estás mal, detecté a un a.. (149:149):

Es más complicado trabajar con las competencias transversales {1-0} [14]
 competencia comunicación oral {15-0} [1]
 19:13 Si tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Competencia innovación {2-0} [1]
 19:13 Si tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 competencia resolución de problemas {9-0} [1]
 19:13 Si tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Competencia talento emprendedor {4-0} [1]
 19:13 Si tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Dificultad para evaluar con rúbricas capacidades subjetivas (creatividad...) {8-0} [1]
 19:13 Si tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Diseño. El profesorado no encuentra dificultades en el desglose de los niveles porque eran revisadas por distintos expertos que asesoraban en su diseño y las validaban {2-0} [1]
 19:13 Si tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 En el enfoque de competencias. El profesor tiene asesores que lo apoyan y lo acompañan cuando tiene dificultades en la enseñanza o evaluación {7-0} [1]
 19:13 Si tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 En el enfoque por competencias el profesorado demanda capacitación en metodología, diseño de actividades y materiales, tutorías, etc. {12-0} [1]
 19:13 Si tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Existe una preocupación por el trabajo de las CC. Genéricas {25-0} [1]
 19:13 Si tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Hace explícito la separación entre CC. Genérica y Específica {22-0} [1]
 19:13 Si tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Instrumento de evaluación: exposición oral {4-0} [1]
 19:13 Si tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Instrumento de evaluación: resolución de problemas {7-0} [1]
 19:13 Si tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 La falta de preparación se debe a la concepción de especialización en una materia, sin sentido de cambio, evolución {13-0} [1]
 19:13 Si tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Resistencia: El profesorado no conoce otro modelo de enseñanza, solo el que a ellos le impartieron {10-0} [1]
 19:13 Si tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):

Estamos acostumbrados a calificar pero no a evaluar {3-0} [11]
 Dificultad para cambiar la concepción del binomio examen-trabajo. Sigue siendo el único indicador de aprendizaje para el profesorado {10-0} [2]
 16:38 donde sí identifiqué muy poca p.. (53:53):
 16:39 el examen o en carreras como e.. (53:53):
 El enfoque por competencias implica que el profesorado debe innovar para hacer que el alumnado encuentre sentido a lo que aprende {6-0} [1]
 16:98 reflexionar sobre lo que los al.. (181:181):
 El examen sigue siendo el instrumento de evaluación más usado en la universidad {13-0} [2]
 16:38 donde sí identifiqué muy poca p.. (53:53):
 16:39 el examen o en carreras como e.. (53:53):
 El profesorado reflexiona sobre lo que deben hacer para asegurarse de que el alumnado aprende {10-0} [1]
 16:98 reflexionar sobre lo que los al.. (181:181):
 El resultado de la evaluación siempre es al final una calificación numérica {6-0} [2]

16:38 donde sí identifico muy poca p.. (53:53):
 16:39 el examen o en carreras como e.. (53:53):
 Evaluación calificador vs formativa {27-0} [3]
 10:33 Lo más complejo, porque estamo.. (39:39):
 16:38 donde sí identifico muy poca p.. (53:53):
 16:39 el examen o en carreras como e.. (53:53):
 Falta de transparencia en la evaluación. No saben por qué tienen un 7, 8 10... {8-0} [2]
 16:38 donde sí identifico muy poca p.. (53:53):
 16:39 el examen o en carreras como e.. (53:53):
 Instrumentos de evaluación tradicional (examen opción múltiple, lista de control, lista de ejercicios, exámenes departamentales...) {26-0} [2]
 16:38 donde sí identifico muy poca p.. (53:53):
 16:39 el examen o en carreras como e.. (53:53):
 La concepción de la enseñanza varía en base a las ramas de conocimiento, disciplinas, etc. {9-0} [2]
 16:38 donde sí identifico muy poca p.. (53:53):
 16:39 el examen o en carreras como e.. (53:53):
 Se busca la enseñanza de un aprendizaje no reproductivo, sino transformador y significativo {13-0} [1]
 16:98 reflexionar sobre lo que los al.. (181:181):
 Se evalúan sin tener claro los criterios de evaluación {11-0} [2]
 16:38 donde sí identifico muy poca p.. (53:53):
 16:39 el examen o en carreras como e.. (53:53):

Estrategias de adaptación a las exigencias vs prácticas de mejora {1-0} [2]
 Ausencia de seguimiento/evaluación sobre el impacto de los cursos de capacitación. No verifican si revierte en la mejora de su enseñanza, si es útil {5-0} [1]
 8:33 Lo que yo he visto en distinta.. (49:49):
 Las evaluaciones que se emplean para situar a los Centros en un ranking determinan la presencia de recursos económicos y la financiación de los Centros {4-0} [1]
 8:33 Lo que yo he visto en distinta.. (49:49):

Evaluaciones necesitan un enfoque multiagente {8-0} [20]
 Competencia no se adquiere en un punto concreto del tiempo {6-0} [1]
 10:102 salía un gráfica y venían come.. (167:167):
 Competencia pensamiento crítico {9-0} [1]
 20:72 pensamiento crítico, y puedes .. (133:133):
 El alumnado y profesorado piensa que el examen es más fácil porque requiere menos compromiso y trabajo {3-0} [1]
 15:82 entonces ellos piensan que un .. (128:128):
 El diálogo que se establece en la retroalimentación ayuda a que el alumno aprenda a organizar la información para transmitirla al docente {2-0} [1]
 15:82 entonces ellos piensan que un .. (128:128):
 El enfoque por competencias debe trabajarse de forma colaborativa por parte de los docentes {8-0} [1]
 20:72 pensamiento crítico, y puedes .. (133:133):
 En la evaluación de competencias los profesores de distintas áreas coinciden en las valoraciones {2-0} [1]
 10:99 coincidía mucho mi evaluación .. (165:165):
 En la evaluación por competencias se indica qué nivel de competencia alcanzó el alumnado al final del proceso {4-0} [1]
 10:102 salía un gráfica y venían come.. (167:167):
 Importancia de la coevaluación. Empieza a iniciarse {6-0} [3]
 3:70 algo que están empezando a hac.. (71:71):
 3:72 Sí cuando hicimos la rúbrica r.. (71:71):
 3:81 vamos a invitar a otros profes.. (79:79):
 Importancia de las modalidades de evaluación: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación {30-0} [1]
 3:81 vamos a invitar a otros profes.. (79:79):
 Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [2]
 3:72 Sí cuando hicimos la rúbrica r.. (71:71):
 10:64 nos dividimos, 5 chicos te toc.. (81:81):
 instrumento de evaluación: trabajo cooperativo fuera del aula {1-0} [1]
 10:64 nos dividimos, 5 chicos te toc.. (81:81):
 La competencia no se desarrolla en un momento puntual del tiempo, sino que es un proceso que adquisición gradual {7-0} [3]
 10:99 coincidía mucho mi evaluación .. (165:165):

10:102 salía un gráfica y venían come.. (167:167):
 10:103 coincidía mucho mi evaluación .. (165:165):
 La evaluación con rúbrica debe complementarse con una retroalimentación cualitativa {6-0} [2]
 10:99 coincidía mucho mi evaluación .. (165:165):
 10:102 salía un gráfica y venían come.. (167:167):
 La evaluación multiagente permite detectar mejor carencias y fortalezas del alumnado porque todos evalúan todo {4-0} [2]
 15:82 entonces ellos piensan que un .. (128:128):
 20:72 pensamiento crítico, y puedes .. (133:133):
 Las evaluaciones auténticas son costosas (alta organización, tiempo, recursos materiales y humanos, etc.) {15-0} [1]
 15:82 entonces ellos piensan que un .. (128:128):
 Las rúbricas se trabajan de forma colaborativa {5-0} [1]
 20:72 pensamiento crítico, y puedes .. (133:133):
 Necesidad de un trabajo colegiado para implementar y evaluar el modelo de competencias {16-0} [1]
 10:99 coincidía mucho mi evaluación .. (165:165):
 Rúbrica evalúa resultados y procesos {10-0} [1]
 3:72 Si cuando hicimos la rúbrica r.. (71:71):
 Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [1]
 10:102 salía un gráfica y venían come.. (167:167):
 Trabajar por competencias implica delegar en otros profesores, colaborar con ellos y consensuar criterios {7-0} [1]
 20:72 pensamiento crítico, y puedes .. (133:133):

Evaluación calificador vs formativa {27-0} [73]
 Aprendizaje científico/positivista {4-0} [1]
 2:19 tenemos profesores que me dice.. (19:19):
 Aprendizaje por temas, no asegura la integración del conocimiento {8-0} [1]
 2:19 tenemos profesores que me dice.. (19:19):
 Características de la Ev. CC {4-0} [3]
 1:36 checar los puntajes o tener lo.. (14:14):
 1:37 se requiere de un juicio exper.. (14:14):
 2:6 la rúbrica tiene ese sentido d.. (9:9):
 Competencias confrontan la evolución del conocimiento {7-0} [1]
 2:6 la rúbrica tiene ese sentido d.. (9:9):
 Competencias son confundidas {16-0} [1]
 2:13 creo que un porcentaje importa.. (17:17):
 Competencias son de orden superior {5-0} [1]
 2:6 la rúbrica tiene ese sentido d.. (9:9):
 Competencias: precisar vs continuum {13-0} [1]
 1:36 checar los puntajes o tener lo.. (14:14):
 Concepción de la evaluación auténtica {7-0} [1]
 2:6 la rúbrica tiene ese sentido d.. (9:9):
 Concepción estática de la evaluación {10-0} [2]
 2:13 creo que un porcentaje importa.. (17:17):
 2:21 Leticia (0:10:42h): Osea claro.. (20:26):
 Conocer los criterios de evaluación antes {8-0} [1]
 9:30 ara saber cómo se había desarr.. (25:25):
 Consensuar una rúbrica favorece el diálogo entre alumno y profesor, {4-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Debe ampliarse la funcionalidad de los instrumentos tradiciones de evaluación más allá de su poder calificador: examen, lista de cotejos... {10-0} [2]
 8:47 sigue habiendo cursos de cómo .. (79:79):
 8:50 de amplificar el concepto de e.. (83:83):
 Debe existir un cambio de mentalidad para promoverse una evaluación basada en la aplicación práctica de los conocimientos {11-0} [1]
 10:18 normalmente estamos acostumbra.. (13:13):
 Desventajas del uso de rúbrica {13-0} [1]
 1:39 son poco utilizadas, pero son .. (14:14):
 Dificultad para cambiar la concepción del binomio examen-trabajo. Sigue siendo el único indicador de aprendizaje para el profesorado {10-0} [1]
 16:39 el examen o en carreras como e.. (53:53):
 Dificultad para delimitar perfil profes. {3-0} [1]

1:36 checar los puntajes o tener lo.. (14:14):
 Docencia teórica sin aplicabilidad de los contenidos, hace el aprendizaje disfuncional {7-0} [1]
 10:18 normalmente estamos acostumbra.. (13:13):
 Docente acompaña, guía el aprendizaje del alumnado {10-0} [1]
 4:36 si únicamente la utilizo yo co.. (83:83):
 El concepto de competencia europea plantea una propuesta instrumental sin considerar la formación integral del alumnado {3-0} [1]
 22:28 el rol que ellos viven a dista.. (42:42):
 El examen puede tener una retroalimentación formativa, que vaya más allá de la calificación numérica {1-0} [1]
 18:81 No, a ver, vamos a calificar e.. (173:173):
 El examen sigue siendo el instrumento de evaluación más usado en la universidad {13-0} [1]
 16:39 el examen o en carreras como e.. (53:53):
 El profesorado usa instrumentos innovadores con una concepción tradicional de los procesos de e-a. {10-0} [1]
 4:55 s rúbricas, el portafolio, los.. (151:151):
 El resultado de la evaluación siempre es al final una calificación numérica {6-0} [2]
 16:39 el examen o en carreras como e.. (53:53):
 22:28 el rol que ellos viven a dista.. (42:42):
 En el enfoque por competencias la retroalimentación son evaluaciones formativas que informan de los aprendizajes adquiridos y las actividades realizadas {4-0} [1]
 18:81 No, a ver, vamos a calificar e.. (173:173):
 En el enfoque por competencias es importante la diversidad de herramientas de retroalimentación: email, foro, mensajería interna de la plataforma, etc. {5-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 En el enfoque por competencias lo importante es que los alumnos apliquen los conocimientos teóricos {7-0} [1]
 10:18 normalmente estamos acostumbra.. (13:13):
 En el enfoque por competencias, los instrumentos de evaluación tradicional se combinan con los innovadores para el desarrollo de una evaluación formativa {10-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Estamos acostumbrados a calificar pero no a evaluar {3-0} [3]
 10:33 Lo más complejo, porque estamo.. (39:39):
 16:38 donde sí identifico muy poca p.. (53:53):
 16:39 el examen o en carreras como e.. (53:53):
 Evaluación estandarizada vs contextualizada {27-0} [7]
 1:36 checar los puntajes o tener lo.. (14:14):
 1:39 son poco utilizadas, pero son .. (14:14):
 2:19 tenemos profesores que me dice.. (19:19):
 2:21 Leticia (0:10:42h): Osea claro.. (20:26):
 2:50 Seguimos en esa idea, el traba.. (75:75):
 2:52 Los estudios de caso de manera.. (77:77):
 3:30 persiste el vicio de la rúbric.. (33:33):
 Evaluación homogeneizadora {1-0} [1]
 2:19 tenemos profesores que me dice.. (19:19):
 Evaluación tiene tintes de competencia {2-0} [2]
 2:13 creo que un porcentaje importa.. (17:17):
 2:19 tenemos profesores que me dice.. (19:19):
 Evaluar con rúbrica es un proceso dinámico y constructivo, no puntual y sujeto a una única calificación {8-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Falta de retroalimentación {2-0} [1]
 3:32 la falta de retroalimentación .. (33:33):
 Falta de transparencia en la evaluación. No saben por qué tienen un 7, 8 10... {8-0} [2]
 3:32 la falta de retroalimentación .. (33:33):
 16:39 el examen o en carreras como e.. (53:53):
 Hay menos cursos de planificación y evaluación {1-0} [1]
 8:47 sigue habiendo cursos de cómo .. (79:79):
 Importancia de las modalidades de evaluación: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación {30-0} [1]
 5:20 orque antes era la evaluación .. (45:45):
 Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [4]
 2:50 Seguimos en esa idea, el traba.. (75:75):
 2:51 Seguimos en esa idea, el traba.. (75:75):
 5:20 orque antes era la evaluación .. (45:45):
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Innovar implica predisposición y voluntad por cambiar {23-0} [2]
 2:50 Seguimos en esa idea, el traba.. (75:75):
 2:52 Los estudios de caso de manera.. (77:77):

Instrumentos de evaluación auténtica (examen práctico, rúbrica) {9-0} [2]
 1:21 los pacientes simulados americ.. (10:10):
 1:39 son poco utilizadas, pero son .. (14:14):

Instrumentos de evaluación tradicional (examen opción múltiple, lista de control, lista de ejercicios, exámenes departamentales...) {26-0} [8]
 1:21 los pacientes simulados americ.. (10:10):
 1:39 son poco utilizadas, pero son .. (14:14):
 2:18 tenemos profesores que me dice.. (19:19):
 2:19 tenemos profesores que me dice.. (19:19):
 2:50 Seguimos en esa idea, el traba.. (75:75):
 2:51 Seguimos en esa idea, el traba.. (75:75):
 2:52 Los estudios de caso de manera.. (77:77):
 16:39 el examen o en carreras como e.. (53:53):

La concepción de la enseñanza varía en base a las ramas de conocimiento, disciplinas, etc. {9-0} [1]
 16:39 el examen o en carreras como e.. (53:53):

La evaluación formativa de competencias permite al alumnado corregir sus errores para mejorar sus evaluaciones futuras {2-0} [1]
 18:81 No, a ver, vamos a calificar e.. (173:173):

La retroalimentación final debe ser un intercambio de opiniones entre la evaluación del docente y el alumno {4-0} [1]
 18:81 No, a ver, vamos a calificar e.. (173:173):

La retroalimentación permite al docente detectar errores en la percepción del desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje {3-0} [1]
 18:81 No, a ver, vamos a calificar e.. (173:173):

La rúbrica elimina el sesgo de la calificación de 0 al 10 {4-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):

Los revisores visualizan en la plataforma que los profesores aplican las rúbricas poniendo la calificación sin ninguna retroalimentación cualitativa del proceso {2-0} [1]
 22:28 el rol que ellos viven a dista.. (42:42):

Motivo de la ausencia de rúbrica {7-0} [2]
 1:36 checar los puntajes o tener lo.. (14:14):
 1:39 son poco utilizadas, pero son .. (14:14):

Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [1]
 2:6 la rúbrica tiene ese sentido d.. (9:9):

Políticas educativas: obligan a utilizar exámenes departamentales para verificar rendimiento {2-0} [1]
 2:21 Leticia (0:10:42h): Osea claro.. (20:26):

Profesorado preocupado por la racionalidad técnica de los instrumentos sin considerar su valor pedagógico, ni práctico {5-0} [1]
 22:28 el rol que ellos viven a dista.. (42:42):

Reconocimiento del juicio del experto: evalúa grados {8-0} [1]
 1:36 checar los puntajes o tener lo.. (14:14):

Resistencia: el enfoque por competencias es solo instrumental, supone regresar al conductismo y replicar a los mismos enfoques sin mirar hacia delante {2-0} [1]
 22:28 el rol que ellos viven a dista.. (42:42):

Retroalimentación con rúbrica da oportunidad de mejora {15-0} [2]
 9:30 ara saber cómo se había desarr.. (25:25):
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):

Rúbrica favorece la construcción del conocimiento paso a paso {7-0} [2]
 3:30 persiste el vicio de la rúbric.. (33:33):
 3:31 el cometido principal es calif.. (33:33):

Rúbrica como instrumento de comunicación {6-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):

Rúbrica contempla indicadores de cada variable {8-0} [2]
 1:36 checar los puntajes o tener lo.. (14:14):
 1:39 son poco utilizadas, pero son .. (14:14):

Rúbrica facilita al docente la comunicación con el alumnado {6-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):

Rúbrica implica que la evaluación sea un elemento más del proceso de aprendizaje {5-0} [3]
 6:42 ni siquiera tienes que estar t.. (157:157):
 9:29 yo la hice en dos ocasiones al.. (25:25):
 9:30 ara saber cómo se había desarr.. (25:25):

Rúbrica no importa tanto el resultado (capaz o no capaz), sino el proceso {6-0} [1]
 9:30 ara saber cómo se había desarr.. (25:25):

Rúbrica permite evaluación procesual, continua {5-0} [3]
 6:42 ni siquiera tienes que estar t.. (157:157):

9:29 yo la hice en dos ocasiones al.. (25:25):
 9:30 ara saber cómo se había desarr.. (25:25):
 Rúbrica presentada al inicio mejora el aprendizaje {9-0} [1]
 6:33 tienes miedo porque siempre ti.. (131:131):
 Rúbrica reduce la preocupación del alumnado y del docente sobre el resultado final {4-0} [1]
 6:42 ni siquiera tienes que estar t.. (157:157):
 Rúbrica va más allá de la calificación numérica {7-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Rúbrica: El profesorado no duda de su funcionalidad o utilidad {4-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Rúbrica: hay profesores que solo implementan sus rúbricas pero no las utilizan para retroalimentar {4-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Rúbrica: la evluación final no es decisoria {1-0} [1]
 6:42 ni siquiera tienes que estar t.. (157:157):
 Rúbrica: la información extraída de la rúbrica debe servir para retroalimentar, sino pierde su funcionalidad {6-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Rúbrica: orienta, acompaña al alumnado en su proceso {21-0} [1]
 4:36 si únicamente la utilizo yo co.. (83:83):
 Rúbricas aportan autonomía al alumnado {4-0} [1]
 6:74 ni siquiera les tengo que deci.. (281:281):
 Rúbricas difícil de diseñar {24-0} [1]
 1:39 son poco utilizadas, pero son .. (14:14):
 Rúbricas poco utilizadas {13-0} [2]
 1:36 checar los puntajes o tener lo.. (14:14):
 1:39 son poco utilizadas, pero son .. (14:14):
 Rúbricas son usadas solo para calificar {13-0} [1]
 3:30 persiste el vicio de la rúbric.. (33:33):
 Se evalúan sin tener claro los criterios de evaluación {11-0} [1]
 16:39 el examen o en carreras como e.. (53:53):

Evaluación de la práctica docente mediante grabación para retroalimentarlos sobre su trabajo en el aula {1-0} [0]

Evaluación estandarizada vs contextualizada {27-0} [71]

Adaptación del docente a las necesidades contextuales (alumnado, estilos de aprendizaje, etc.) {7-0} [2]
 1:57 tu acción como profesional es .. (24:24):
 2:32 nsisto en ese cambio de paradi.. (43:43):
 Aprendizaje científico/positivista {4-0} [1]
 2:19 tenemos profesores que me dice.. (19:19):
 Aprendizaje por temas, no asegura la integración del conocimiento {8-0} [1]
 2:19 tenemos profesores que me dice.. (19:19):
 Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [6]
 1:52 Yo creo que no son prácticas y.. (22:22):
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 5:35 rabajo para contenidos transve.. (85:85):
 5:36 vincularlo con temas de actual.. (85:85):
 9:16 bueno hay muchas maneras de ev.. (17:17):
 9:55 la verdad es que qué mejor que.. (62:62):
 Caracterísiticas de la Ev. CC {4-0} [4]
 1:24 Si nosotros en la evaluación p.. (12:12):
 1:28 Si nosotros en la evaluación p.. (12:12):
 1:36 checar los puntajes o tener lo.. (14:14):
 1:37 se requiere de un juicio exper.. (14:14):
 Competencias son de orden superior {5-0} [1]
 1:52 Yo creo que no son prácticas y.. (22:22):
 Competencias. Considerar variedad de estilos de aprendizaje {2-0} [2]
 1:57 tu acción como profesional es .. (24:24):
 2:32 nsisto en ese cambio de paradi.. (43:43):
 Competencias: precisar vs continuum {13-0} [1]
 1:36 checar los puntajes o tener lo.. (14:14):
 Concepción de la enseñanza (innovación) {10-0} [3]
 1:52 Yo creo que no son prácticas y.. (22:22):

1:54 les enseña a hacer bien las c.. (22:22):
 2:32 nsisto en ese cambio de paradi.. (43:43):
 Concepción estática de la evaluación {10-0} [2]
 1:52 Yo creo que no son prácticas y.. (22:22):
 2:21 Leticia (0:10:42h): Osea claro.. (20:26):
 Conocer el paradigma evaluativo no cambia por si sola las prácticas docentes {4-0} [1]
 2:32 nsisto en ese cambio de paradi.. (43:43):
 Debe existir un cambio de mentalidad para promoverse una evaluación basada en la aplicación práctica de los conocimientos {11-0} [1]
 14:3 es una orientación tradicional.. (7:7):
 Desventajas del uso de rúbrica {13-0} [1]
 1:39 son poco utilizadas, pero son .. (14:14):
 Dificultad para delimitar perfil profes. {3-0} [1]
 1:36 checar los puntajes o tener lo.. (14:14):
 Dificultad para vincular la evaluación a situaciones de aprendizaje más auténticas {17-0} [1]
 14:3 es una orientación tradicional.. (7:7):
 El aprendizaje auténtico requiere aprender en contextos reales, ni simulados ni cercanos a la realidad {5-0} [1]
 21:8 entonces creo que en ese senti.. (15:15):
 El enfoque por competencias requiere que el docente esté continuamente haciendo adaptaciones y ajustes sobre su práctica docente {14-0} [1]
 14:3 es una orientación tradicional.. (7:7):
 El enfoque por competencia requiere aprender en contextos situacionales reales profesiones (hospital, empresa) para desarrollar las competencias {12-0} [2]
 14:3 es una orientación tradicional.. (7:7):
 21:8 entonces creo que en ese senti.. (15:15):
 El enfoque por competencia requiere evaluar en contextos situacionales reales profesiones (hospital, empresa) para desarrollar las competencias {7-0} [1]
 21:8 entonces creo que en ese senti.. (15:15):
 El enfoque por competencias adquiere sentido y significado cuando se adquieren conocimientos prácticos suceptibles de ser aplicados a un contexto {26-0} [2]
 14:3 es una orientación tradicional.. (7:7):
 21:8 entonces creo que en ese senti.. (15:15):
 El uso de los instrumentos de evaluación depende del nivel cognitivo (alto, medio, bajo) que desees evaluar {5-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 En el enfoque por competencias lo importante es que los alumnos apliquen los conocimientos teóricos {7-0} [1]
 14:3 es una orientación tradicional.. (7:7):
 Entrevista: instrumento para complementar la rúbrica (justifica lo observado en la rúbrica) {6-0} [1]
 1:82 las formas de evaluación más s.. (48:48):
 Evaluación calificadora vs formativa {27-0} [7]
 1:36 checar los puntajes o tener lo.. (14:14):
 1:39 son poco utilizadas, pero son .. (14:14):
 2:19 tenemos profesores que me dice.. (19:19):
 2:21 Leticia (0:10:42h): Osea claro.. (20:26):
 2:50 Seguimos en esa idea, el traba.. (75:75):
 2:52 Los estudios de caso de manera.. (77:77):
 3:30 persiste el vicio de la rúbric.. (33:33):
 Evaluación homogeneizadora {1-0} [1]
 2:19 tenemos profesores que me dice.. (19:19):
 Evaluación tiene tintes de competencia {2-0} [1]
 2:19 tenemos profesores que me dice.. (19:19):
 Existe una preocupación por el trabajo de las CC. Genéricas {25-0} [2]
 5:35 rabajo para contenidos transve.. (85:85):
 5:36 vincularlo con temas de actual.. (85:85):
 Fomentar la competencia aprender a aprender {5-0} [2]
 1:52 Yo creo que no son prácticas y.. (22:22):
 1:54 les enseña a hacer bien las c.. (22:22):
 Hace explícito la separación entre CC. Genérica y Específica {22-0} [2]
 5:35 rabajo para contenidos transve.. (85:85):
 5:36 vincularlo con temas de actual.. (85:85):
 importancia de seleccionar el instrumento de evaluación en función del tipo de aprendizaje a evaluar {14-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [4]
 1:82 las formas de evaluación más s.. (48:48):
 2:50 Seguimos en esa idea, el traba.. (75:75):

2:51 Seguimos en esa idea, el traba.. (75:75):
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Innovar implica predisposición y voluntad por cambiar {23-0} [2]
 2:50 Seguimos en esa idea, el traba.. (75:75):
 2:52 Los estudios de caso de manera.. (77:77):
 Instrumento de autoevaluación y seguimiento: diario, portafolio {9-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Instrumento de evaluación. Escala de estimación {2-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Instrumento de evaluación. Fichas de trabajo {1-0} [2]
 5:35 rabajo para contenidos transve.. (85:85):
 5:36 vincularlo con temas de actual.. (85:85):
 Instrumento de evaluación: lista de cotejo {3-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Instrumento de evaluación: lista de verificación {1-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Instrumento de evaluación: registro anecdótico {1-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Instrumento de evaluación: registro descriptivo {1-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Instrumentos de evaluación auténtica (examen práctico, rúbrica) {9-0} [3]
 1:29 la pericia se nota cuando hay .. (12:12):
 1:39 son poco utilizadas, pero son .. (14:14):
 1:82 las formas de evaluación más s.. (48:48):
 Instrumentos de evaluación tradicional (examen opción múltiple, lista de control, lista de ejercicios, exámenes departamentales...) {26-0} [10]
 1:29 la pericia se nota cuando hay .. (12:12):
 1:39 son poco utilizadas, pero son .. (14:14):
 1:82 las formas de evaluación más s.. (48:48):
 2:18 tenemos profesores que me dice.. (19:19):
 2:19 tenemos profesores que me dice.. (19:19):
 2:50 Seguimos en esa idea, el traba.. (75:75):
 2:51 Seguimos en esa idea, el traba.. (75:75):
 2:52 Los estudios de caso de manera.. (77:77):
 5:35 rabajo para contenidos transve.. (85:85):
 5:36 vincularlo con temas de actual.. (85:85):
 Intencionalidad de pasar de un modelo de evaluación tradicional a otro centrado en el aprendizaje del alumnado {28-0} [1]
 2:32 nsisto en ese cambio de paradi.. (43:43):
 La evaluación del desarrollo profesional implica una evaluación INTEGRAL de las CC. Genéricas y Específicas {23-0} [1]
 9:16 bueno hay muchas maneras de ev.. (17:17):
 La falta de preparación se debe a la concepción de especialización en una materia, sin sentido de cambio, evolución {13-0} [1]
 9:16 bueno hay muchas maneras de ev.. (17:17):
 La rúbrica debe complementarse con otros instrumentos de evaluación {8-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Las CC. Géricas deben trabajarse CONTEXTUALIZADAS con las específicas {17-0} [3]
 1:91 a veces para enseñar o para ev.. (64:64):
 9:17 claro a contextualizarlos más.. (19:19):
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Las rúbricas sitúan al alumnado antes problemas reales de la vida donde tiene que dar respuesta a necesidades de la población {4-0} [1]
 9:55 la verdad es que qué mejor que.. (62:62):
 Motivo de la ausencia de rúbrica {7-0} [2]
 1:36 checar los puntajes o tener lo.. (14:14):
 1:39 son poco utilizadas, pero son .. (14:14):
 Políticas educativas: obligan a utilizar exámenes departamentales para verificar rendimiento {2-0} [1]
 2:21 Leticia (0:10:42h): Osea claro.. (20:26):
 Prácticas innvadoras vs prácticas clásicas {7-0} [1]
 1:52 Yo creo que no son prácticas y.. (22:22):
 Reconocimiento del juicio del experto: evalua grados {8-0} [3]
 1:33 el juicio del experto sobre la.. (12:12):
 1:36 checar los puntajes o tener lo.. (14:14):
 1:57 tu acción como profesional es .. (24:24):

Resistencia: Desconocimiento sobre cómo incorporar el trabajo por competencias {25-0} [1]
 2:32 nsisto en ese cambio de paradi.. (43:43):
 Rubrica favorece la construcción del conocimiento paso a paso {7-0} [2]
 3:30 persiste el vicio de la rúbric.. (33:33):
 3:31 el cometido principal es calif.. (33:33):
 Rubrica: permite establecer los aspectos importantes del aprendizaje {6-0} [1]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 Rubricas evalúa competencias en términos de desempeño {3-0} [2]
 1:24 Si nosotros en la evaluación p.. (12:12):
 1:28 Si nosotros en la evaluación p.. (12:12):
 Rubricas no explican el por qué de los comportamientos, solo lo observable {6-0} [1]
 1:82 las formas de evaluación más s.. (48:48):
 Rubricas requieren taller de capacitación en su diseño e implementación {19-0} [1]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 Rúbrica contempla indicadores de cada variable {8-0} [2]
 1:36 checar los puntajes o tener lo.. (14:14):
 1:39 son poco utilizadas, pero son .. (14:14):
 Rúbrica no son bien valoradas institucionalmente para evaluar {1-0} [2]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 2:72 una desventaja que sí puedo de.. (125:125):
 Rúbrica: evalúa potencialidades y debilidades {5-0} [1]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 Rúbrica: evalúa propósitos reales de desempeño {5-0} [2]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 9:55 la verdad es que qué mejor que.. (62:62):
 Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [1]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 Rúbricas difícil de diseñar {24-0} [2]
 1:39 son poco utilizadas, pero son .. (14:14):
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 Rúbricas poco utilizadas {13-0} [2]
 1:36 checar los puntajes o tener lo.. (14:14):
 1:39 son poco utilizadas, pero son .. (14:14):
 Rúbricas son usadas solo para calificar {13-0} [1]
 3:30 persiste el vicio de la rúbric.. (33:33):
 Rúbricas: No sirven para calificar (dar una nota) {1-0} [2]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 2:72 una desventaja que sí puedo de.. (125:125):
 Se sigue privilegiando la exposición magistral {4-0} [1]
 14:3 es una orientación tradicional.. (7:7):
 Trabajar por competencias supone un cambio en la concepción de la enseñanza {29-0} [1]
 2:32 nsisto en ese cambio de paradi.. (43:43):
 Uso de rúbricas más globales o analíticas en función de las situaciones de aprendizaje {2-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Utilidad de los instrumentos de evaluación simple {6-0} [1]
 1:82 las formas de evaluación más s.. (48:48):
 Ventajas del uso de rúbrica {10-0} [1]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):

Evaluación homogeneizadora {1-0} [6]
 Aprendizaje científico/positivista {4-0} [1]
 2:19 tenemos profesores que me dice.. (19:19):
 Aprendizaje por temas, no asegura la integración del conocimiento {8-0} [1]
 2:19 tenemos profesores que me dice.. (19:19):
 Evaluación calificadora vs formativa {27-0} [1]
 2:19 tenemos profesores que me dice.. (19:19):
 Evaluación estandarizada vs contextualizada {27-0} [1]
 2:19 tenemos profesores que me dice.. (19:19):
 Evaluación tiene tintes de competencia {2-0} [1]
 2:19 tenemos profesores que me dice.. (19:19):
 Instrumentos de evaluación tradicional (examen opción múltiple, lista de control, lista de ejercicios, exámenes departamentales...) {26-0} [2]
 2:18 tenemos profesores que me dice.. (19:19):

2:19 tenemos profesores que me dice.. (19:19):

Evaluación individualizada {5-0} [7]

Adaptación del docente a las necesidades contextuales (alumnado, estilos de aprendizaje, etc.) {7-0} [1]

22:36 masivamente individualizada, p.. (58:58):

El enfoque por competencias requiere que el docente esté continuamente haciendo adaptaciones y ajustes sobre su práctica docente {14-0} [1]

22:36 masivamente individualizada, p.. (58:58):

El enfoque por competencias promueve la enseñanza de un aprendizaje más claro y explícito para el alumno {15-0} [1]

19:39 Sí, totalmente y si es mucho m.. (61:61):

Importancia de las modalidades de evaluación: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación {30-0} [1]

10:13 entrega de manera individual c.. (9:9):

Retroalimentación con rúbrica da oportunidad de mejora {15-0} [1]

10:46 se desarrollaron rúbricas espe.. (59:59):

Rúbrica permite una evaluación individualizada que se adapta a los ritmos, estilos de aprendizaje, contexto, etc. {5-0} [1]

19:39 Sí, totalmente y si es mucho m.. (61:61):

Rúbricas que evalúan las aportaciones individuales dentro de un equipo {2-0} [1]

10:46 se desarrollaron rúbricas espe.. (59:59):

Evaluación mixta: consiste en cada profesor evalúa la competencia y después se unen todos los profesores encargados de desarrollar esa competencia {1-0} [0]

Evaluación por objetivos {1-0} [3]

Competencias vs objetivos {7-0} [1]

2:17 Por objetivos tradicionales, c.. (19:19):

Concepción estática de la evaluación {10-0} [1]

2:17 Por objetivos tradicionales, c.. (19:19):

Instrumentos de evaluación tradicional (examen opción múltiple, lista de control, lista de ejercicios, exámenes departamentales...) {26-0} [1]

2:17 Por objetivos tradicionales, c.. (19:19):

Evaluación tiene tintes de competencia {2-0} [8]

Aprendizaje científico/positivista {4-0} [1]

2:19 tenemos profesores que me dice.. (19:19):

Aprendizaje por temas, no asegura la integración del conocimiento {8-0} [1]

2:19 tenemos profesores que me dice.. (19:19):

Competencias son confundidas {16-0} [1]

2:13 creo que un porcentaje importa.. (17:17):

Concepción estática de la evaluación {10-0} [1]

2:13 creo que un porcentaje importa.. (17:17):

Evaluación calificadora vs formativa {27-0} [2]

2:13 creo que un porcentaje importa.. (17:17):

2:19 tenemos profesores que me dice.. (19:19):

Evaluación estandarizada vs contextualizada {27-0} [1]

2:19 tenemos profesores que me dice.. (19:19):

Evaluación homogeneizadora {1-0} [1]

2:19 tenemos profesores que me dice.. (19:19):

Instrumentos de evaluación tradicional (examen opción múltiple, lista de control, lista de ejercicios, exámenes departamentales...) {26-0} [2]

2:18 tenemos profesores que me dice.. (19:19):

2:19 tenemos profesores que me dice.. (19:19):

Evaluación vertical, unidireccional {5-0} [13]

Aceptación del alumnado en las innovaciones que se introducen para clarificar la evaluación {8-0} [1]

19:74 Yo creo que sí, vamos a mover.. (143:143):

Aprendizaje complejo requiere asimilar progresivamente las tareas {11-0} [1]
 19:74 Yo creo que sí, vamos a movern.. (143:143):
 Consensuar clarifica el conocimiento al alumno y al docente {9-0} [1]
 1:96 interpretación unilateral entr.. (70:70):
 El cambio en la manera de enseñar conlleva un cambio en la manera de evaluar {6-0} [1]
 19:74 Yo creo que sí, vamos a movern.. (143:143):
 El problema de la enseñanza es la concepción de la cultura educativa {19-0} [1]
 19:74 Yo creo que sí, vamos a movern.. (143:143):
 Genera procesos metacognitivos: Autorregulación y conciencia de comportamiento experto {20-0} [2]
 1:96 interpretación unilateral entr.. (70:70):
 19:74 Yo creo que sí, vamos a movern.. (143:143):
 Importancia de las modalidades de evaluación: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación {30-0} [1]
 1:96 interpretación unilateral entr.. (70:70):
 Instrumentos de evaluación tradicional (examen opción múltiple, lista de control, lista de ejercicios, exámenes departamentales...) {26-0} [1]
 3:46 tampoco es la evaluación de qu.. (52:52):
 Intencionalidad de pasar de un modelo de evaluación tradicional a otro centrado en el aprendizaje del alumnado {28-0} [1]
 19:74 Yo creo que sí, vamos a movern.. (143:143):
 La iniciativa en el alumno no es incentivada, incluso castigada {1-0} [1]
 3:89 bajo el profesor y la iniciati.. (91:91):
 Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la evaluación {26-0} [1]
 19:74 Yo creo que sí, vamos a movern.. (143:143):
 Trabajar por competencias implica delegar en el alumnado {6-0} [1]
 19:74 Yo creo que sí, vamos a movern.. (143:143):
 Ventajas del uso de rúbrica {10-0} [1]
 1:96 interpretación unilateral entr.. (70:70):

Evaluar con instrumentos innovadores son iniciativas aisladas {5-0} [7]
 El profesorado usa instrumentos innovadores con una concepción tradicional de los procesos de e-a. {10-0} [1]
 7:100 yo creo que a veces se confund.. (189:190):
 Experiencias y esfuerzos aislados para desarrollar y evaluar CC. Genéricas. {12-0} [2]
 2:66 Exacto, no teneos así portafol.. (115:115):
 19:109 Ahorita sólo son los profesore.. (222:223):
 Hay aceptación entre el profesorado en el uso de rúbrica {11-0} [1]
 3:87 fíjate que hay buena receptivi.. (89:89):
 Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [1]
 2:66 Exacto, no teneos así portafol.. (115:115):
 Instrumentos de evaluación innovadores no son reconocidos institucionalmente {1-0} [1]
 2:66 Exacto, no teneos así portafol.. (115:115):
 No hay iniciativa en el profesorado de uso de instrumentos de evaluación alternativos {4-0} [2]
 3:87 fíjate que hay buena receptivi.. (89:89):
 11:78 creo que somos muy pocos los q.. (163:163):
 Rúbricas poco utilizadas {13-0} [1]
 11:78 creo que somos muy pocos los q.. (163:163):

Evaluar con rúbrica consume tiempo de enseñanza de contenidos {1-0} [3]
 Consensuar la rúbrica consume tiempo {1-0} [2]
 1:94 Yo creo que va muy de la mano,.. (68:68):
 1:95 el poder desarrollar unas rúbr.. (68:68):
 Desventajas del uso de rúbrica {13-0} [1]
 1:94 Yo creo que va muy de la mano,.. (68:68):
 Rúbrica: consume tiempo {11-0} [2]
 1:94 Yo creo que va muy de la mano,.. (68:68):
 1:95 el poder desarrollar unas rúbr.. (68:68):

Evaluar con rúbrica es un proceso dinámico y constructivo, no puntual y sujeto a una única calificación {8-0} [48]
 Aprendizaje complejo requiere asimilar progresivamente las tareas {11-0} [1]
 20:50 Que sea progresivo, exactament.. (91:91):

Competencia no se adquiere en un punto concreto del tiempo {6-0} [1]
 20:50 Que sea progresivo, exactament.. (91:91):

Competencias: precisar vs continuum {13-0} [1]
 20:50 Que sea progresivo, exactament.. (91:91):

Consensuar una rúbrica favorece el diálogo entre alumno y profesor, {4-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):

Desglosar más los niveles de desempeño hace más objetiva y formativa la evaluación {4-0} [1]
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):

Dificultad para evaluar con rúbricas capacidades subjetivas (creatividad...) {8-0} [1]
 21:57 Y sobre todo luego evaluarla, .. (85:85):

Diseño de rúbricas que progresen de lo simple (inicio) a lo complejo (final) {8-0} [1]
 20:50 Que sea progresivo, exactament.. (91:91):

Diseño. Cuanto más explícitas son las rúbricas más consciente de la adquisición de aprendizaje puede ser el alumnado {9-0} [2]
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):

El profesorado cree que la rúbrica ayuda al alumnado a conocerse mejor, saber en qué punto se encuentra de sus logros y hasta dónde son capaces de llegar {6-0} [1]
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):

El profesorado es consciente que debe ser más explícito en sus evaluaciones {15-0} [1]
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):

En el enfoque por competencias es importante la diversidad de herramientas de retroalimentación: email, foro, mensajería interna de la plataforma, etc. {5-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):

En el enfoque por competencias, los instrumentos de evaluación tradicional se combinan con los innovadores para el desarrollo de una evaluación formativa {10-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):

Evaluación calificadora vs formativa {27-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):

Evaluar por competencias supone conocer en qué medida están comprendiendo el proceso global de adquisición de la competencia {8-0} [2]
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 21:57 Y sobre todo luego evaluarla, .. (85:85):

Falta de transparencia en la evaluación. No saben por qué tienen un 7, 8 10... {8-0} [1]
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):

Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):

La competencia no se desarrolla en un momento puntual del tiempo, sino que es un proceso que adquisición gradual {7-0} [1]
 20:50 Que sea progresivo, exactament.. (91:91):

La evaluación es parte del proceso de aprendizaje del alumnado que le permite ser más consciente de su propio proceso de aprendizaje {3-0} [2]
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):

La evaluación no ha resuelto el tratamiento de las competencias subjetivas {5-0} [1]
 21:57 Y sobre todo luego evaluarla, .. (85:85):

La retroalimentación cualitativa tiene que explicar la calificación numérica, explicitando los puntos fuertes y debiles de su evaluacion {3-0} [1]
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):

La rúbrica elimina el sesgo de la calificación de 0 al 10 {4-0} [2]
 11:59 se resisten poco y además porq.. (113:113):
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):

La rúbrica hace que los profesores sean más formativos en sus evaluaciones {4-0} [1]
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):

Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la evaluación {26-0} [1]
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):

Necesidad de establecer un conocimiento básico para ir adquiriendo progresivamente en pensamiento complejo {4-0} [1]
 20:50 Que sea progresivo, exactament.. (91:91):

Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [1]
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):

Para trabajar por competencias hay que descomponerlas para ir adquiriéndola progresivamente {2-0} [1]
 20:50 Que sea progresivo, exactament.. (91:91):

Retroalimentación con rúbrica da oportunidad de mejora {15-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):

Rúbrica favorece la construcción del conocimiento paso a paso {7-0} [1]
 13:72 Y la rúbrica lo va permitiendo.. (127:127):

Rúbricas tienen 3 momentos en su aplicación: un antes, un durante y un después.. {4-0} [1]
 21:57 Y sobre todo luego evaluarla, .. (85:85):

Rúbrica aporta transparencia al proceso de aprendizaje y evaluación {21-0} [2]
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):

Rúbrica ayuda a objetivar lo subjetivo {9-0} [1]
 21:57 Y sobre todo luego evaluarla, .. (85:85):

Rúbrica como instrumento de comunicación {6-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):

Rúbrica evalúa resultados y procesos {10-0} [2]
 13:72 Y la rúbrica lo va permitiendo.. (127:127):
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):

Rúbrica facilita al docente la comunicación con el alumnado {6-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):

Rúbrica hace más participe al alumnado de sus procesos de evaluación {5-0} [1]
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):

Rúbrica permite al docente reflexionar sobre su intervención en el aula {17-0} [1]
 15:98 Yo creo que sí se está entrand.. (162:162):

Rúbrica permite evaluación procesual, continúa {5-0} [1]
 13:72 Y la rúbrica lo va permitiendo.. (127:127):

Rúbrica presentada durante el proceso {2-0} [1]
 21:57 Y sobre todo luego evaluarla, .. (85:85):

Rúbrica va más allá de la calificación numérica {7-0} [3]
 11:59 se resisten poco y además porq.. (113:113):
 15:98 Yo creo que sí se está entrand.. (162:162):
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):

Rúbrica: El profesorado no duda de su funcionalidad o utilidad {4-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):

Rúbrica: hay profesores que solo implementan sus rúbricas pero no las utilizan para retroalimentar {4-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):

Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [1]
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):

Rúbrica: la información extraída de la rúbrica debe servir para retroalimentar, sino pierde su funcionalidad {6-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):

Rúbrica: orienta, acompaña al alumnado en su proceso {21-0} [2]
 13:72 Y la rúbrica lo va permitiendo.. (127:127):
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):

Rúbricas pueden evaluar capacidades más subjetivas o abstractas {8-0} [1]
 21:57 Y sobre todo luego evaluarla, .. (85:85):

Rúbricas son consideradas guías que orientan la evaluación y permite establecer una concordancia entre los criterios de evaluación y los resultados alcanzados {9-0} [1]
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):

Rúbricas: aportan más certeza del desempeño alcanzado del alumnado {12-0} [1]
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):

Transparencia en la evaluación. Se muestra al alumnado los mínimos contenidos que van a ser calificados {9-0} [1]
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):

Evaluar con rúbrica hace más consciente al alumnado de sus fortalezas y debilidades {11-0} [44]
 Diseño. El profesorado tiene problemas de redacción cuando tienen que determinar los niveles de desempeño {5-0} [1]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):

Diseño. Cuanto más explícitas son las rúbricas más consciente de la adquisición de aprendizaje puede ser el alumnado {9-0} [3]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 19:59 lo que sí pasó con los retos f.. (109:109):
 19:87 y yo creo que se vuelve más cl.. (167:167):

Diseño. El profesorado no tiene muy claro cómo de explícitas y claras deben ser los niveles de desempeño {8-0}

[1]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 Diseño. En el diseño de la rúbrica hay que considerar el lenguaje utilizado para aportar una información mas precisa y detallada de lo que se pretende que alcance el alumnado {9-0} [1]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 Diseño. Los más difícil en el diseño de rúbricas es precisar y desglosar los criterios de evaluación {9-0} [1]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 El enfoque por competencias promueve mayores niveles de rendimiento (más aprobados) {5-0} [1]
 10:155 Exactamente, hasta que ya lo t.. (307:307):
 El profesorado cree que la rúbrica ayuda al alumnado a conocerse mejor, sabér en qué punto se encuentra de sus logros y hasta dónde son capaces de llegar {6-0} [1]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 El uso de distintas modalidades de evaluación (autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación) permite al alumnado ser más consciente y objetivo de los aprendizajes alcanzados, {5-0} [1]
 19:59 lo que sí pasó con los retos f.. (109:109):
 En el enfoque por competencia el alumnado se siente más consciente de la adquisición de su aprendizaje {5-0} [1]
 19:59 lo que sí pasó con los retos f.. (109:109):
 Es difícil crear criterios de evaluación con un enfoque competencial por la tradición del modelo tradicional de objetivos {4-0} [1]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 Evaluar por competencias supone conocer en qué medida están comprendiendo el proceso global de adquisición de la competencia {8-0} [1]
 21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):
 Hacer explícita la evaluación de competencia permite ser más consciente al alumnado y al profesorado de las competencias a desarrollar {12-0} [1]
 19:87 y yo creo que se vuelve más cl.. (167:167):
 La rúbrica hace que los profesores sean más formativos en sus evaluaciones {4-0} [1]
 21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):
 Las rúbricas deben ir precedidas de una introducción sobre lo que se va a evaluar {5-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:62 eben saber qué se les va a eva.. (95:95):
 Las rúbricas detectan problemas en la asimilación del aprendizaje {3-0} [1]
 16:56 la rúbrica ya me señaló a deta.. (99:99):
 Las rúbricas eliminan la arbitrariedad de la evaluación {6-0} [1]
 10:98 Le expliqué, le dije mira aquí.. (159:159):
 Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [4]
 10:120 antes de que termines este pri.. (207:207):
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:74 isualizar justamente qué les f.. (135:135):
 19:87 y yo creo que se vuelve más cl.. (167:167):
 Retroalimentación con rúbrica da oportunidad de mejora {15-0} [1]
 10:98 Le expliqué, le dije mira aquí.. (159:159):
 Rúbrica aporta transparencia al proceso de aprendizaje y evaluación {21-0} [2]
 10:98 Le expliqué, le dije mira aquí.. (159:159):
 21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):
 Rúbrica ayuda a explicitar lo implícito {8-0} [1]
 10:98 Le expliqué, le dije mira aquí.. (159:159):
 Rúbrica ayuda a objetivar lo subjetivo {9-0} [2]
 10:98 Le expliqué, le dije mira aquí.. (159:159):
 12:82 dicen que sí les está ayudando.. (119:119):
 Rúbrica ayuda a que el alumnado se implique en su propio aprendizaje {4-0} [1]
 19:64 osea sí tienen la competencia .. (119:119):
 Rúbrica ayuda al docente delimitar lo que quiere evaluar {5-0} [1]
 16:56 la rúbrica ya me señaló a deta.. (99:99):
 Rúbrica como instrumento de comunicación {6-0} [1]
 21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):
 Rúbrica es un instrumento que permite transmitir con más claridad lo que el profesor quiere que realicen los alumnos {6-0} [1]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 Rúbrica evalúa resultados y procesos {10-0} [1]
 21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):
 Rúbrica facilita al docente la comunicación con el alumnado {6-0} [1]
 21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):

rúbrica genera compromiso y responsabilidad en la mejora de su aprendizaje {11-0} [1]
 19:64 osea si tienen la competencia .. (119:119):
 Rúbrica presentada al inicio mejora el aprendizaje {9-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:61 yo postulo que la rúbrica o lo.. (95:95):
 Rúbrica reduce la preocupación del alumnado y del docente sobre el resultado final {4-0} [1]
 10:120 antes de que termines este pri.. (207:207):
 Rúbrica son usadas solo por los docentes para clarificar sus criterios, sin mostrarlas o compartirlas {6-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:61 yo postulo que la rúbrica o lo.. (95:95):
 Rúbrica: El alumnado es más consciente de sus errores y la retroalimentación que reciben hace que el número de quejas disminuyan. Se conforman con la información que arroja la rúbrica {4-0} [2]
 12:82 dicen que si les está ayudando.. (119:119):
 21:83 Yo creo que si alcanzan a ver .. (135:135):
 Rúbrica: evalúa potencialidades y debilidades {5-0} [1]
 16:56 la rúbrica ya me señaló a deta.. (99:99):
 Rúbrica: explicita el conocimiento e indica lo que se requiere en el alumnado {19-0} [1]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 Rúbrica: favorece autogestión y autorregulación del aprendizaje {19-0} [3]
 10:155 Exactamente, hasta que ya lo t.. (307:307):
 19:64 osea si tienen la competencia .. (119:119):
 21:83 Yo creo que si alcanzan a ver .. (135:135):
 Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [4]
 10:98 Le expliqué, le dije mira aquí.. (159:159):
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:74 isualizar justamente qué les f.. (135:135):
 19:87 y yo creo que se vuelve más cl.. (167:167):
 Rúbrica: la información extraída de la rúbrica debe servir para retroalimentar, sino pierde su funcionalidad {6-0} [1]
 10:98 Le expliqué, le dije mira aquí.. (159:159):
 Rúbrica: orienta, acompaña al alumnado en su proceso {21-0} [1]
 21:83 Yo creo que si alcanzan a ver .. (135:135):
 Rúbricas permite al docente ser más consciente del proceso de evaluación {5-0} [1]
 19:87 y yo creo que se vuelve más cl.. (167:167):
 Rúbricas son consideradas guías que orientan la evaluación y permite establecer una concordancia entre los criterios de evaluación y los resultados alcanzados {9-0} [1]
 19:87 y yo creo que se vuelve más cl.. (167:167):
 Rúbricas son más visuales {3-0} [1]
 13:74 isualizar justamente qué les f.. (135:135):
 Rúbricas: aportan más certeza del desempeño alcanzado del alumnado {12-0} [1]
 19:87 y yo creo que se vuelve más cl.. (167:167):
 Se busca la enseñanza de un aprendizaje no reproductivo, sino transformador y significativo {13-0} [1]
 19:87 y yo creo que se vuelve más cl.. (167:167):
 Se evalúan sin tener claro los criterios de evaluación {11-0} [1]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):

Evaluar de forma integral promueve una evaluación más pareja {2-0} [2]
 El enfoque por competencia va más allá de conocimiento técnico {2-0} [1]
 10:21 no enseñamos solamente en las .. (13:13):
 El enfoque por competencias promueve la enseñanza de un aprendizaje más claro y explícito para el alumno {15-0} [1]
 10:21 no enseñamos solamente en las .. (13:13):

Evaluar es un proceso social {3-0} [8]
 Consensuan las rúbricas con alumnos {12-0} [1]
 1:79 si entre profesor-profesor, pr.. (44:44):
 Consensuan las rúbricas entre docentes {7-0} [1]
 1:79 si entre profesor-profesor, pr.. (44:44):
 Desventajas del uso de rúbrica {13-0} [1]
 1:79 si entre profesor-profesor, pr.. (44:44):
 Dificultad para ubicar etapa de desarrollo {5-0} [1]
 1:79 si entre profesor-profesor, pr.. (44:44):

Diseñar rúbricas implica generar o construir situaciones de aprendizaje compleja {14-0} [1]
 6:79 para que no haya, y que ellos .. (295:295):
 El conocimiento es dinámico, cambiante. {3-0} [1]
 1:79 si entre profesor-profesor, pr.. (44:44):
 Las rúbricas permite el trabajo colaborativo, el intercambio de aprendizajes {6-0} [2]
 6:25 aprendes a cooperar a colabora.. (63:63):
 6:79 para que no haya, y que ellos .. (295:295):
 Una rúbrica no recoge todas las implicaciones de la evaluación(lo que sabemos, cómo lo expresamos, cómo nos coordinamos) {3-0} [1]
 1:79 si entre profesor-profesor, pr.. (44:44):

Evaluar por competencias supone conocer en qué medida están comprendiendo el proceso global de adquisición de la competencia {8-0} [41]

Competencia trabajo colaborativo {16-0} [1]
 10:76 Muy bien, entonces tu apoya a .. (105:105):
 Dificultad para evaluar con rúbricas capacidades subjetivas (creatividad...) {8-0} [1]
 21:57 Y sobre todo luego evaluarla, .. (85:85):
 Dificultad para incorporar el enfoque de competencias {27-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 Diseño. Cuanto más explícitas son las rúbricas más consciente de la adquisición de aprendizaje puede ser el alumnado {9-0} [1]
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 El enfoque por competencia informa del nivel de desempeño que alcanzó un estudiante {6-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 El enfoque por competencias requiere conocer los niveles de desempeño que se espera en el alumnado {13-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 El profesorado cree que la rúbrica ayuda al alumnado a conocerse mejor, saber en qué punto se encuentra de sus logros y hasta dónde son capaces de llegar {6-0} [1]
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 En el enfoque por competencias se debe explicitar qué competencias se espera que el alumnado alcance (expectativas) {8-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 En el enfoque por competencias se establecen niveles de desempeño: básico, intermedio y avanzado {5-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 En el enfoque por competencias se requiere ser más precisión y evidencias de lo que se está enseñando y evaluando. No se puede recurrir al ensayo-error de la enseñanza tradicional {13-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 En la evaluación por competencias se indica qué nivel de competencia alcanzó el alumnado al final del proceso {4-0} [2]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 20:73 esa es para mí la rúbrica y qu.. (135:135):
 Evaluar con rúbrica es un proceso dinámico y constructivo, no puntual y sujeto a una única calificación {8-0} [2]
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 21:57 Y sobre todo luego evaluarla, .. (85:85):
 Evaluar con rúbrica hace más consciente al alumnado de sus fortalezas y debilidades {11-0} [1]
 21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):
 Evaluar por competencias supone valorar todos los componentes de una competencia (conocimientos, destrezas, actitudes, valores, etc.) {16-0} [1]
 10:76 Muy bien, entonces tu apoya a .. (105:105):
 Importancia de establecer proyectos más holísticos e integradores para trabajar el enfoque de competencias {16-0} [1]
 10:76 Muy bien, entonces tu apoya a .. (105:105):
 importancia de seleccionar el instrumento de evaluación en función del tipo de aprendizaje a evaluar {14-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 La evaluación es parte del proceso de aprendizaje del alumnado que le permite ser más consciente de su propio proceso de aprendizaje {3-0} [1]
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 La evaluación no ha resuelto el tratamiento de las competencias subjetivas {5-0} [1]

21:57 Y sobre todo luego evaluarla, .. (85:85):
 La rúbrica hace que los profesores sean más formativos en sus evaluaciones {4-0} [1]
 21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):
 Las CC. Genéricas y Específicas deben trabajarse de forma integrada {18-0} [1]
 10:76 Muy bien, entonces tu apoya a .. (105:105):
 Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la evaluación {26-0} [2]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 Niveles de desempeño: básico, intermedio y avanzado {1-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [2]
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 20:73 esa es para mí la rúbrica y qu.. (135:135):
 Rúbricas tienen 3 momentos en su aplicación: un antes, un durante y un después,. {4-0} [1]
 21:57 Y sobre todo luego evaluarla, .. (85:85):
 Rúbrica aporta transparencia al proceso de aprendizaje y evaluación {21-0} [2]
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):
 Rúbrica ayuda a objetivar lo subjetivo {9-0} [1]
 21:57 Y sobre todo luego evaluarla, .. (85:85):
 Rúbrica como instrumento de comunicación {6-0} [1]
 21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):
 Rúbrica evalúa resultados y procesos {10-0} [1]
 21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):
 Rúbrica facilita al docente la comunicación con el alumnado {6-0} [1]
 21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):
 Rúbrica hace más participe al alumnado de sus procesos de evaluación {5-0} [1]
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 Rúbrica presentada durante el proceso {2-0} [1]
 21:57 Y sobre todo luego evaluarla, .. (85:85):
 Rúbrica: El alumnado es más consciente de sus errores y la retroalimentación que reciben hace que el número de quejas disminuyan. Se conforman con la información que arroja la rúbrica {4-0} [1]
 21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):
 Rúbrica: favorece autogestión y autorregulación del aprendizaje {19-0} [1]
 21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):
 Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [2]
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 20:73 esa es para mí la rúbrica y qu.. (135:135):
 Rúbrica: orienta, acompaña al alumnado en su proceso {21-0} [1]
 21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):
 Rúbricas pueden evaluar capacidades más subjetivas o abstractas {8-0} [1]
 21:57 Y sobre todo luego evaluarla, .. (85:85):
 Rúbricas son consideradas guías que orientan la evaluación y permite establecer una concordancia entre los criterios de evaluación y los resultados alcanzados {9-0} [2]
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 20:73 esa es para mí la rúbrica y qu.. (135:135):
 Rúbricas: aportan más certeza del desempeño alcanzado del alumnado {12-0} [1]
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 Se empieza a establecer más explícitamente el trabajo de las habilidades, e incluso de las actitudes que no se contemplaba en los planes de estudio {10-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 Se preparan materiales para la diversidad de situaciones de aprendizaje vivencial {13-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):

Evaluar por competencias supone valorar todos los componentes de una competencia (conocimientos, destrezas, actitudes, valores, etc.) {16-0} [43]

Competencia análisis de la información {3-0} [1]
 15:46 lo que se iba a evaluar por un.. (62:62):
 Competencia autonomía e iniciativa personal {4-0} [1]
 15:46 lo que se iba a evaluar por un.. (62:62):
 Competencia Ética {7-0} [1]
 15:46 lo que se iba a evaluar por un.. (62:62):

Competencia trabajo colaborativo {16-0} [3]
 10:76 Muy bien, entonces tu apoya a .. (105:105):
 13:26 Eso sí vienen en los programas.. (55:55):
 15:46 lo que se iba a evaluar por un.. (62:62):

Competencias vs habilidades acotables {9-0} [1]
 13:26 Eso sí vienen en los programas.. (55:55):

Confusión con el enfoque: Evaluar por competencias no es solo evaluar algunos componente de la evaluación {7-0} [1]
 13:26 Eso sí vienen en los programas.. (55:55):

Confusión con el enfoque: se integran contenidos de materia, pero en la practica se imparten de forma aislada {6-0} [1]
 13:26 Eso sí vienen en los programas.. (55:55):

Dificultad/desconocimiento/desconsideración para incorporar los elementos actitudinales/valores de las competencias. {8-0} [1]
 20:67 Yo lo que creo es que si estam.. (123:123):

Diseño de actividades que promueven el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior {5-0} [1]
 15:46 lo que se iba a evaluar por un.. (62:62):

Diseño de ctividades para aplicar los conocimientos a situaciones reales {20-0} [1]
 15:13 Entonces en un semestre llevas.. (16:16):

Diseño. Cuanto más explícitas son las rúbricas más consciente de la adquisición de aprendizaje puede ser el alumnado {9-0} [1]
 16:86 me permite verificar los desem.. (151:151):

El aprendizaje teórico permite que el alumnado sea más consciente de lo que está aprendiendo {3-0} [1]
 20:67 Yo lo que creo es que si estam.. (123:123):

El enfoque por competencias adquiere sentido y significado cuando se adquieren conocimientos prácticos suceptibles de ser aplicados a un contexto {26-0} [1]
 20:67 Yo lo que creo es que si estam.. (123:123):

El enfoque por competencias adquiere significado cuando se conecta con el mundo laboral {7-0} [1]
 15:13 Entonces en un semestre llevas.. (16:16):

El enfoque por competencias promueve un aprendizaje integral, acorde con las nuevas exigencias y dinámicas del SXXI {5-0} [1]
 13:26 Eso sí vienen en los programas.. (55:55):

El profesorado no da por sentado el conocimiento de las CC. Genéricas {6-0} [1]
 15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):

En el enfoque de competencias, las actividades integradoras contienen conocimientos conceptuales y procedimentales para ser aplicados a los campos laborales {5-0} [1]
 15:13 Entonces en un semestre llevas.. (16:16):

En el enfoque por competencias lo importante es que los alumnos apliquen los conocimientos teóricos {7-0} [1]
 20:67 Yo lo que creo es que si estam.. (123:123):

En el enfoque por competencias se trabaja de forma colaborativa para el diseño de actividades integradoras {4-0} [1]
 15:13 Entonces en un semestre llevas.. (16:16):

En el modelo clásico de objetivos existe un trabajo de los contenidos conceptuales, procedimentales actitudinales, pero no aparecen de modo integrado y aplicados a un contexto de aprendizaje {4-0} [1]
 20:67 Yo lo que creo es que si estam.. (123:123):

Evaluar por competencias supone conocer en qué medida están comprendiendo el proceso global de adquisición de la competenncia {8-0} [1]
 10:76 Muy bien, entonces tu apoya a .. (105:105):

Existe una preocupación por el trabajo de las CC. Genéricas {25-0} [2]
 11:68 Para mí, igual que para ti las.. (137:137):
 15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):

Hace explícito la separación entre CC. Genérica y Específica {22-0} [1]
 15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):

Importancia de establecer proyectos más holísticos e integradores para trabajar el enfoque de competencias {16-0} [2]
 10:60 no tanto como una nota, sino d.. (77:77):
 10:76 Muy bien, entonces tu apoya a .. (105:105):

Importancia del aprendizaje teórico para sentar las bases del conocimiento {5-0} [1]
 20:67 Yo lo que creo es que si estam.. (123:123):

Instrumento de autoevaluación y seguimiento: diario, portafolio {9-0} [1]
 15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):

Instrumento de evaluación. Análisis de estudios de caso {6-0} [1]
 15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):

Instrumento de evaluación: debates {3-0} [1]

15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):
 Instrumento de evaluación: lista de cotejo {3-0} [1]
 15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):
 Instrumento de evaluación: proyectos {9-0} [1]
 15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):
 La evaluación de competencias supone informar sobre el nivel adquirido en la competencia y no dar una nota {2-0} [1]
 10:60 no tanto como una nota, sino d.. (77:77):
 Las CC. Genéricas y Específicas deben trabajarse de forma integrada {18-0} [5]
 10:76 Muy bien, entonces tu apoya a .. (105:105):
 11:68 Para mí, igual que para ti las.. (137:137):
 13:26 Eso sí vienen en los programas.. (55:55):
 19:16 desglosábamos a lo mejor en su.. (27:27):
 19:18 Hicimos una rúbrica por módulo.. (27:27):
 Las CC. Genéricas y Específicas se encuentran en el mismo nivel de importancia en su desarrollo {7-0} [2]
 11:68 Para mí, igual que para ti las.. (137:137):
 15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):
 Las rúbricas sitúan al alumnado antes problemas reales de la vida donde tiene que dar respuesta a necesidades de la población {4-0} [1]
 16:86 me permite verificar los desem.. (151:151):
 Para explicitar conocimientos más abstractos es necesario partir de una base teórica para diseñar los criterios de evaluación {2-0} [1]
 20:67 Yo lo que creo es que si estam.. (123:123):
 Rúbrica ayuda a guiar su labor docente {5-0} [2]
 11:46 A mí el campo conceptual, el c.. (91:91):
 11:47 A mí el campo conceptual, el c.. (91:91):
 Rúbrica ayuda al docente delimitar lo que quiere evaluar {5-0} [2]
 11:46 A mí el campo conceptual, el c.. (91:91):
 11:47 A mí el campo conceptual, el c.. (91:91):
 Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [1]
 16:86 me permite verificar los desem.. (151:151):
 Rúbrica: instrumento de innovación {9-0} [1]
 15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):
 Rúbricas permite al docente ser más consciente del proceso de evaluación {5-0} [1]
 16:86 me permite verificar los desem.. (151:151):
 Rúbricas son consideradas guías que orientan la evaluación y permite establecer una concordancia entre los criterios de evaluación y los resultados alcanzados {9-0} [1]
 16:86 me permite verificar los desem.. (151:151):
 Se empieza a establecer más explícitamente el trabajo de las habilidades, e incluso de las actitudes que no se contemplaba en los planes de estudio {10-0} [1]
 20:36 Actitudes, valores, todo eso, .. (67:67):
 Se evalúa el componente actitudinal de la competencia {6-0} [2]
 11:7 bajamos muchos aspectos que .. (7:7):
 15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):

Examen permite controlar grupos grandes de alumnos {3-0} [4]
 La rúbrica no permite trabajar con grupos grandes {2-0} [1]
 7:40 o se conocen, las retenciones .. (72:72):
 Los grupos de alumnos heterogéneo dificultan los proceso de evaluación {5-0} [1]
 8:38 El examen y además entiendes, .. (71:71):
 Rúbrica: instrumento desconocido {8-0} [1]
 7:40 o se conocen, las retenciones .. (72:72):
 Se evalúa de forma grupal (trabajos colaborativos) como medida para poder abarcar la evaluación de grupos grandes {1-0} [2]
 13:29 Y a hacer actividades que perm.. (63:63):
 13:34 y por eso bueno exámenes, (63:63):

Examen. Los alumnos prefieren que su calificación no se centre en un examen {1-0} [0]

Existe la concepción de carreras más teóricas y más prácticas (resolución de problemas). {4-0} [6]

Ausencia de seguimiento/evaluación sobre el impacto de los cursos de capacitación. No verifican si revierte en la mejora de su enseñanza, si es útil {5-0} [1]
 8:59 o que hay es una dirección gen.. (97:97):
 En la rama de humanidades (más teóricas/reflexivas) hay que trabajar más para que el alumnado vea una transferencia del aprendizaje a un contexto real de desarrollo profesional {2-0} [1]
 14:11 Si conozco por ejemplo al prof.. (19:19):
 En los programas de capacitación no hay un diagnóstico que detecte las necesidades de los docentes {5-0} [1]
 8:59 o que hay es una dirección gen.. (97:97):
 Las características de la rama de la titulación condiciona la innovación y el trabajo por competencias {8-0} [1]
 18:3 pero tiene otra parte que fina.. (9:9):
 Los cursos de capacitación no deben ser puntuales {2-0} [1]
 8:59 o que hay es una dirección gen.. (97:97):
 Los cursos recibidos aisladamente, no dan respuesta a necesidades de capacitación alineadas con las preocupaciones y desafíos de la enseñanza {13-0} [1]
 8:59 o que hay es una dirección gen.. (97:97):

Existe un porcentaje muy pequeño del profesorado preocupado por la capacitación pedagógica para aplicar el enfoque competencial {4-0} [19]

Debe existir un cambio de mentalidad para promoverse una evaluación basada en la aplicación práctica de los conocimientos {11-0} [1]
 19:85 entonces como que te da la par.. (165:165):
 Dificultad para cambiar la concepción del binomio examen-trabajo. Sigue siendo el único indicador de aprendizaje para el profesorado {10-0} [1]
 19:85 entonces como que te da la par.. (165:165):
 El aprendizaje teórico permite que el alumnado sea más consciente de lo que está aprendiendo {3-0} [1]
 20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):
 El concepto de competencia europea plantea una propuesta instrumental sin considerar la formación integral del alumnado {3-0} [1]
 20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):
 El desarrollo de enfoques educativos más vivenciales viene determinado por la actitud del docente, su compromiso e implicación educativa, su concepción de la enseñanza, su vocación {8-0} [1]
 19:85 entonces como que te da la par.. (165:165):
 El enfoque por competencia ha provocado un proceso de reflexión en el profesorado sobre sus planteamientos y su intervención en el aula {15-0} [2]
 19:85 entonces como que te da la par.. (165:165):
 20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):
 El trabajo colaborativo de los docentes son acciones aisladas de los docentes más innovadores {3-0} [1]
 19:85 entonces como que te da la par.. (165:165):
 En el enfoque por competencias es importante abordar el perfil del docente, su capacitación y actualización {17-0} [1]
 20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):
 Importancia de capacitación pedagógica o en Educación para un cambio de concepción en la enseñanza {9-0} [1]
 19:47 Sí, necesitas mucha guía para .. (77:77):
 La capacitación debe estar dirigida a promover la comprensión de enfoque, ser más consciente del desempeño docente y la utilidad de marco pedagógico de referencia para verificar que el alumnado aprende {14-0} [1]
 20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):
 La formación profesional no debe determinar nuestra formación integral {5-0} [1]
 20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):
 Necesidad de capacitación docente (metodologías, estrategias, guías de desarrollo, etc.) {20-0} [1]
 19:47 Sí, necesitas mucha guía para .. (77:77):
 No hay evaluación integral de 360° {3-0} [1]
 20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):
 Profesorado de materia no tienen capacitación pedagógica {17-0} [1]
 19:47 Sí, necesitas mucha guía para .. (77:77):
 Rechazo del profesorado a trabajar por competencias {7-0} [1]
 20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):
 Rechazo del trabajo por competencias por cuestiones políticas {9-0} [1]
 20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):
 Rúbrica permite al docente reflexionar sobre su intervención en el aula {17-0} [1]
 19:85 entonces como que te da la par.. (165:165):
 Trabajar por competencias supone un cambio en la concepción de la enseñanza {29-0} [1]

19:85 entonces como que te da la par.. (165:165):
Uso de rúbrica viene por cambio en la concepción de la evaluación {10-0} [1]
19:85 entonces como que te da la par.. (165:165):

Existe un preocupación por el contenido y las formas en la que se aplica retroalimentación {4-0} [13]
Debe ampliarse la funcionalidad de los instrumentos tradiciones de evaluación más allá de su poder calificador:
examen, lista de cotejos... {10-0} [1]
20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):
El enfoque por competencia informa del nivel de desempeño que alcanzó un estudiante {6-0} [1]
20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):
El profesorado debe implicar al alumnado en su propio proceso de aprendizaje para que pueda encontrarle sentido a su aprendizaje {5-0} [1]
20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):
En el enfoque por competencias la retroalimentación son evaluaciones formativas que informan de los aprendizajes adquiridos y las actividades realizadas {4-0} [1]
20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):
En el enfoque por competencias es importante la diversidad de herramientas de retroalimentación: email, foro, mensajería interna de la plataforma, etc. {5-0} [1]
22:39 Desde didácticas, administrati.. (64:64):
En el enfoque por competencias se debe explicitar qué competencias se espera que el alumnado alcance (expectativas) {8-0} [1]
20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):
En el enfoque por competencias, el alumnado se siente motivado por conocer qué nivel de desempeño alcanza y qué le falta por desarrollar o mejorar {8-0} [1]
20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):
Es importante formar a los docentes en el desarrollo de estrategias de retroalimentación (habilidades de comunicación) {4-0} [1]
22:39 Desde didácticas, administrati.. (64:64):
La retroalimentación permite al docente detectar errores en la percepción del desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje {3-0} [1]
20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):
La rúbrica hace que los profesores sean más formativos en sus evaluaciones {4-0} [1]
12:105 Todavía va siendo un poco trad.. (155:155):
Las rúbricas detectan problemas en la asimilación del aprendizaje {3-0} [1]
20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):
Profesorado preocupado por la racionalidad técnica de los instrumentos sin considerar su valor pedagógico, ni práctico {5-0} [1]
20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):
Rúbrica permite al docente detectar necesidades y deficiencias de aprendizaje que puede verse reflejadas en los niveles de desempeño. {3-0} [1]
20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):

Existe un profesor para el trabajo de competencia disciplinar y otra para transversal {1-0} [1]
Existe una preocupación por el trabajo de las CC. Genéricas {25-0} [1]
10:24 estamos de todas maneras pendi.. (19:19):

Existe una preocupación por el trabajo de las CC. Genéricas {25-0} [54]
Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [3]
5:35 rabajo para contenidos transve.. (85:85):
5:36 vincularlo con temas de actual.. (85:85):
7:57 creemos que la lectura es otra.. (100:100):
Coevaluación como ayuda para el docente en el momento de la evaluación {3-0} [2]
9:71 Ellos tenían que valorar en un.. (108:108):
9:91 también me ayudaban sus compañ.. (108:108):
Competencias vs conocimientos conceptuales, procedimentales, actitudinales {6-0} [1]
3:16 objetivos tipo teórico, proced.. (20:20):
Competencia 2ª lengua {3-0} [1]
7:57 creemos que la lectura es otra.. (100:100):
Competencia comunicación escrita {13-0} [1]
22:11 atiende la habilidad de expres.. (8:8):

competencia comunicación oral {15-0} [4]
 9:34 el paciente estandarizado tamb.. (31:31):
 10:71 lo importante era que ellos se.. (93:93):
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 22:11 atiende la habilidad de expres.. (8:8):

Competencia Ética {7-0} [1]
 7:57 creemos que la lectura es otra.. (100:100):

Competencia innovación {2-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):

Competencia Profesionalidad {1-0} [1]
 9:34 el paciente estandarizado tamb.. (31:31):

competencia resolución de problemas {9-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):

Competencia talento emprendedor {4-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):

Competencia toma de decisiones {4-0} [2]
 22:7 esas competencias se analizaba.. (7:7):
 22:11 atiende la habilidad de expres.. (8:8):

Competencias de razonamiento estadístico {1-0} [1]
 7:57 creemos que la lectura es otra.. (100:100):

Competencias: precisar vs continuum {13-0} [1]
 7:57 creemos que la lectura es otra.. (100:100):

Confusión del enfoque: contenidos transversales no son competencias transversales (trabajo en equipo, la creatividad...) {4-0} [1]
 12:67 como las transversales el tr.. (87:87):

Dificultad para evaluar con rúbricas capacidades subjetivas (creatividad...) {8-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):

Diseño de actividades que promueven el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior {5-0} [1]
 22:11 atiende la habilidad de expres.. (8:8):

Diseño. El profesorado no encuentra dificultades en el desglose de los niveles porque eran revisadas por distintos expertos que asesoraban en su diseño y las validaban {2-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):

Distintos momentos de la evaluación: inicial, final.... {10-0} [1]
 7:57 creemos que la lectura es otra.. (100:100):

El profesorado no da por sentado el conocimiento de las CC. Genéricas {6-0} [4]
 9:18 no se descarta el que pueda ev.. (19:19):
 10:71 lo importante era que ellos se.. (93:93):
 15:16 también se evaluó y a partir .. (20:20):
 22:20 Sí, creo que sí, porque sin un.. (20:20):

En el enfoque de competencias. El profesor tiene asesores que lo apoyan y lo acompañan cuando tiene dificultades en la enseñanza o evaluación {7-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):

En el enfoque por competencias el profesorado demanda capacitación en metodología, diseño de actividades y materiales, tutorías, etc. {12-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):

Es más complicado trabajar con las competencias transversales {1-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):

Evaluación estandarizada vs contextualizada {27-0} [2]
 5:35 trabajo para contenidos transve.. (85:85):
 5:36 vincularlo con temas de actual.. (85:85):

Evaluar por competencias supone valorar todos los componentes de una competencia (conocimientos, destrezas, actitudes, valores, etc.) {16-0} [2]
 11:68 Para mí, igual que para ti las.. (137:137):
 15:16 también se evaluó y a partir .. (20:20):

Existe un profesor para el trabajo de competencia disciplinar y otra para transversal {1-0} [1]
 10:24 estamos de todas maneras perdi.. (19:19):

Fomentar la competencia aprender a aprender {5-0} [1]
 22:11 atiende la habilidad de expres.. (8:8):

Hace explícito la separación entre CC. Genérica y Específica {22-0} [7]
 2:48 Lo que tenemos ahora, una cara.. (71:71):
 5:35 trabajo para contenidos transve.. (85:85):
 5:36 vincularlo con temas de actual.. (85:85):
 10:71 lo importante era que ellos se.. (93:93):
 15:16 también se evaluó y a partir .. (20:20):
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):

22:11 atiende la habilidad de expres.. (8:8):
Instrumento de autoevaluación y seguimiento: diario, portafolio {9-0} [1]
15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):
Instrumento de evaluación. Análisis de estudios de caso {6-0} [1]
15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):
Instrumento de evaluación. Fichas de trabajo {1-0} [2]
5:35 rabajo para contenidos transve.. (85:85):
5:36 vincularlo con temas de actual.. (85:85):
Instrumento de evaluación: debates {3-0} [1]
15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):
Instrumento de evaluación: exposición oral {4-0} [1]
19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
Instrumento de evaluación: lista de cotejo {3-0} [1]
15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):
Instrumento de evaluación: proyectos {9-0} [1]
15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):
Instrumento de evaluación: resolución de problemas {7-0} [1]
19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
Instrumentos de evaluación tradicional (examen opción múltiple, lista de control, lista de ejercicios, exámenes departamentales...) {26-0} [2]
5:35 rabajo para contenidos transve.. (85:85):
5:36 vincularlo con temas de actual.. (85:85):
Intencionalidad de pasar de un modelo de evaluación tradicional a otro centrado en el aprendizaje del alumnado {28-0} [1]
8:54 n educación media ha habido un.. (89:89):
La evaluación del desarrollo profesional implica una evaluación INTEGRAL de las CC. Genéricas y Específicas {23-0} [2]
3:16 objetivos tipo teórico, proced.. (20:20):
6:10 tiene que ser transversales, in.. (17:17):
La falta de preparación se debe a la concepción de especialización en una materia, sin sentido de cambio, evolución {13-0} [1]
19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
Las actitudes se evalúan con dilemas morales o análisis de casos {2-0} [1]
19:15 Están incorporadas dentro de l.. (23:23):
Las CC. Genéricas y Específicas deben trabajarse de forma integrada {18-0} [1]
11:68 Para mí, igual que para ti las.. (137:137):
Las CC. Genéricas y Específicas se encuentran en el mismo nivel de importancia en su desarrollo {7-0} [3]
11:68 Para mí, igual que para ti las.. (137:137):
15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):
22:20 Sí, creo que sí, porque sin un.. (20:20):
Las CC. Géricas deben trabajarse CONTEXTUALIZADAS con las específicas {17-0} [1]
3:16 objetivos tipo teórico, proced.. (20:20):
Las evaluaciones carecen de sistematicidad, no documentadas, no explícitas {10-0} [2]
7:57 creemos que la lectura es otra.. (100:100):
11:72 Sí, creo que tengo que hacerla.. (149:149):
Necesidad de explicitar lo que se busca del alumnado de manera consciente {12-0} [1]
7:60 competencias genéricas, claves.. (106:106):
No se consensua los criterios de evaluación (el contenido de la rúbrica) {10-0} [1]
11:72 Sí, creo que tengo que hacerla.. (149:149):
Prácticas innvadoras vs prácticas clásicas {7-0} [1]
7:57 creemos que la lectura es otra.. (100:100):
Preocupación por la competencia interpersonal {2-0} [1]
9:34 el paciente estandarizado tamb.. (31:31):
Resistencia: El profesorado no conoce otro modelo de enseñanza, solo el que a ellos le impartieron {10-0} [1]
19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
Rúbrica: instrumento de innovación {9-0} [1]
15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):
Rúbricas pueden evaluar capacidades más subjetivas o abstractas {8-0} [1]
9:71 Ellos tenían que valorar en un.. (108:108):
Se evalúa el componente actitudinal de la competencia {6-0} [1]
15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):
Se explicita la evaluación de conceptos más abstractos (originalidad, ...) {2-0} [2]
9:71 Ellos tenían que valorar en un.. (108:108):
9:93 valorar en una hoja ponen la o.. (108:108):

Existen asignaturas transversales paralelas a las disciplinares {4-0} [12]

Competencia 2ª lengua {3-0} [1]

2:43 es importante la formación éti.. (61:61):

Competencia Ética {7-0} [1]

2:43 es importante la formación éti.. (61:61):

Competencia investigación {1-0} [1]

5:51 trabajo colaborativo, la inv.. (15:15):

Competencia pensamiento crítico {9-0} [1]

2:43 es importante la formación éti.. (61:61):

Competencia talento emprendedor {4-0} [1]

2:43 es importante la formación éti.. (61:61):

Competencias pensamiento crítico {2-0} [1]

5:51 trabajo colaborativo, la inv.. (15:15):

La evaluación del desarrollo profesional implica una evaluación INTEGRAL de las CC. Genéricas y Específicas {23-0} [1]

2:43 es importante la formación éti.. (61:61):

Las CC. Genéricas se trabajan en tiempos y espacios sobrantes de las disciplinares {3-0} [1]

2:37 para un electrónico para que v.. (53:53):

Las CC. Genéricas no tiene ningún valor, ni consideración en la titulación. {2-0} [1]

2:37 para un electrónico para que v.. (53:53):

No existe una dedicación explícita a las CC. Genéricas, siempre se considera de forma implícita {32-0} [2]

2:36 No hemos avanzado a esos nivel.. (51:51):

2:37 para un electrónico para que v.. (53:53):

Resistencia: Falta de capacitación y actualización docente {18-0} [1]

2:43 es importante la formación éti.. (61:61):

Resistencia: Desconocimiento sobre cómo incorporar el trabajo por competencias {25-0} [1]

2:43 es importante la formación éti.. (61:61):

Existen muchas opiniones y perspectivas sobre el sentido y alcance del enfoque de competencias. Lo que lo ven como una oportunidad de cambio para un enfoque más profesional y los que dicen que no sirven, aludiendo a las experiencias en Europa {3-0} [2]

Competencias son confundidas {16-0} [1]

16:7 : Y además con muchas perspect.. (7:7):

El concepto de competencia europea plantea una propuesta instrumental sin considerar la formación integral del alumnado {3-0} [1]

15:5 entonces desde esa perspectiva.. (6:6):

Existen rúbricas con distintos grados de exigencia en función de momento de aprendizaje (novato, experto, etc.) {2-0} [0]

Experiencias y esfuerzos aislados para desarrollar y evaluar CC. Genéricas. {12-0} [24]

Ausencia de una metodología y cronograma de incorporación de las competencias {7-0} [1]

17:19 Porque no hemos entendido lo q.. (53:53):

El enfoque por competencias debe trabajarse de forma colaborativa por parte de los docentes {8-0} [1]

17:14 yo recientemente platicaba con.. (39:39):

El profesorado más motivado trabaja y evalúa CC. Genéricas {10-0} [4]

2:49 sí, sí, en esa facultad, no to.. (73:73):

4:13 desde mi visión es que los esf.. (26:26):

8:37 hay mucha iniciativa por parte.. (67:67):

9:146 Yo tengo que hacerlo en mi esp.. (204:204):

El profesorado trabaja de forma aislada, no existe una visión conjunta de objetivos y menos en la evaluación {11-0} [3]

8:35 hay facultades que están así p.. (53:53):

8:37 hay mucha iniciativa por parte.. (67:67):

17:14 yo recientemente platicaba con.. (39:39):

El trabajo colaborativo de los docentes ayuda y favorece a que el alumnado desarrolle las competencias {5-0} [1]

17:14 yo recientemente platicaba con.. (39:39):

En el enfoque por competencias es importante abordar el perfil del docente, su capacitación y actualización {17-0} [1]

14:7 ahora las características de l.. (9:9):

En el enfoque por competencias debe trabajarse de forma colaborativa para hacer un seguimiento de los aprendizajes del alumnado {4-0} [1]

17:14 yo recientemente platicaba con.. (39:39):

Evaluar con instrumentos innovadores son iniciativas aisladas {5-0} [2]

2:66 Exacto, no teneos así portafol.. (115:115):

19:109 Ahorita sólo son los profesore.. (222:223):

Hay muchos profesores jóvenes y sin experiencia didáctica, solo con una capacitación disciplinar {2-0} [1]

14:7 ahora las características de l.. (9:9):

Importancia de trabajar colaborativamente en un equipo multidisciplinar {5-0} [1]

17:14 yo recientemente platicaba con.. (39:39):

Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [1]

2:66 Exacto, no teneos así portafol.. (115:115):

Instrumentos de evaluación innovadores no son reconocidos institucionalmente {1-0} [1]

2:66 Exacto, no teneos así portafol.. (115:115):

Intencionalidad de pasar de un modelo de evaluación tradicional a otro centrado en el aprendizaje del alumnado {28-0} [1]

9:146 Yo tengo que hacerlo en mi esp.. (204:204):

La falta de preparación se debe a la concepción de especialización en una materia, sin sentido de cambio, evolución {13-0} [1]

14:7 ahora las características de l.. (9:9):

Las políticas educativas no comprenden los modelos pedagógicos y los pervierten en función de sus intereses {3-0} [1]

17:19 Porque no hemos entendido lo q.. (53:53):

Necesidad de trabajar de forma transdisciplinar {4-0} [1]

17:14 yo recientemente platicaba con.. (39:39):

Necesidad de un trabajo colegiado para implementar y evaluar el modelo de competencias {16-0} [1]

17:14 yo recientemente platicaba con.. (39:39):

No existe un marco común para las CC. Genéricas y se tiende solo a desarrollar la competencia específica o disciplinar {7-0} [1]

17:19 Porque no hemos entendido lo q.. (53:53):

No hay capacitación para desarrollar el enfoque de competencias {8-0} [1]

14:7 ahora las características de l.. (9:9):

Profesorado de materia no tienen capacitación pedagógica {17-0} [1]

14:7 ahora las características de l.. (9:9):

Profesores consideran que con saber su materia es suficiente para enseñar {13-0} [1]

14:7 ahora las características de l.. (9:9):

Rama de conocimiento: Ingeniería carece de la visión de competencia transversal {3-0} [1]

2:49 sí, sí, en esa facultad, no to.. (73:73):

Ramas de conocimiento {3-0} [1]

2:49 sí, sí, en esa facultad, no to.. (73:73):

Resistencia: Desconocimiento sobre cómo incorporar el trabajo por competencias {25-0} [1]

17:19 Porque no hemos entendido lo q.. (53:53):

Facultades implicadas en el proyecto {4-0} [4]

Niveles donde se aplica el proyecto {7-0} [1]

20:2 Bueno yo soy asesor técnico pe.. (7:7):

Objetivos del proyecto {20-0} [1]

20:2 Bueno yo soy asesor técnico pe.. (7:7):

Origen proyecto {15-0} [1]

20:2 Bueno yo soy asesor técnico pe.. (7:7):

Titulaciones implicadas en el proyecto {5-0} [1]

20:2 Bueno yo soy asesor técnico pe.. (7:7):

Falta de autonomía en los centros {3-0} [5]

Centralización y control de la incorporación de las competencias. Necesidad de autonomía en los centros de estudio para crear planes basados en necesidades particulares de cada región {2-0} [1]

11:86 En muchos lugares no, aquí en .. (171:171):

El examen departamental tiene más peso que otros instrumentos de evaluación {5-0} [1]

11:86 En muchos lugares no, aquí en .. (171:171):
 Incorporación del modelo de competencias de forma autónoma por las universidades de México. NO hay un lineamiento oficial {7-0} [1]
 14:34 Yo creo que es responsabilidad.. (93:93):
 Los exámenes departamentales impiden el uso de rúbricas porque no se pueden tener en cuenta en la evaluación final {1-0} [1]
 11:86 En muchos lugares no, aquí en .. (171:171):
 Los profesores no pueden modificar las rúbricas prediseñadas que vienen impuestas por órganos superiores {2-0} [1]
 11:86 En muchos lugares no, aquí en .. (171:171):

Falta de planificación/previsión de prácticas en entornos profesionales reales {1-0} [5]
 Competencias temáticas son objetivos {2-0} [1]
 3:28 ha estado más vinculado a comp.. (33:33):
 Competencias: precisar vs continuum {13-0} [1]
 3:28 ha estado más vinculado a comp.. (33:33):
 Faltan espacios y tiempos para crear situaciones de aprendizaje vivenciales {6-0} [1]
 3:28 ha estado más vinculado a comp.. (33:33):
 Las evaluaciones auténticas son costosas (alta organización, tiempo, recursos materiales y humanos, etc.) {15-0} [1]
 3:28 ha estado más vinculado a comp.. (33:33):
 Tener contextos profesionales delimitados favorece el trabajo por competencias de desempeño profesional {6-0} [1]
 3:28 ha estado más vinculado a comp.. (33:33):

Falta de reconocimiento social de profesorado {1-0} [0]

Falta de retroalimentación {2-0} [5]
 Evaluación calificadora vs formativa {27-0} [1]
 3:32 la falta de retroalimentación .. (33:33):
 Falta de transparencia en la evaluación. No saben por qué tienen un 7, 8 10... {8-0} [1]
 3:32 la falta de retroalimentación .. (33:33):
 Retroalimentación con rúbrica da oportunidad de mejora {15-0} [2]
 9:79 Qué hago con esa información q.. (116:116):
 9:103 Qué hago con esa información q.. (116:116):
 Rúbrica: hay profesores que solo implementan sus rúbricas pero no las utilizan para retroalimentar {4-0} [1]
 9:103 Qué hago con esa información q.. (116:116):
 Rúbrica: la información extraída de la rúbrica debe servir para retroalimentar, sino pierde su funcionalidad {6-0} [1]
 9:103 Qué hago con esa información q.. (116:116):

Falta de transparencia en la evaluación. No saben por qué tienen un 7, 8 10... {8-0} [30]
 Desglosar más los niveles de desempeño hace más objetiva y formativa la evaluación {4-0} [1]
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 Dificultad para cambiar la concepción del binomio examen-trabajo. Sigue siendo el único indicador de aprendizaje para el profesorado {10-0} [1]
 16:39 el examen o en carreras como e.. (53:53):
 Dificultad para evaluar con rúbricas capacidades subjetivas (creatividad...) {8-0} [2]
 3:76 trabajando con ellos siempre e.. (76:76):
 3:77 Y ¿cómo lo pongo en una rúbrica.. (76:76):
 Diseño. Cuanto más explícitas son las rúbricas más consciente de la adquisición de aprendizaje puede ser el alumnado {9-0} [1]
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 El enfoque por competencias requiere conocer los niveles de desempeño que se espera en el alumnado {13-0} [1]
 3:68 en esos Campos lo que han hech.. (69:69):
 El examen sigue siendo el instrumento de evaluación más usado en la universidad {13-0} [1]
 16:39 el examen o en carreras como e.. (53:53):
 El profesorado es consciente que debe ser más explícito en sus evaluaciones {15-0} [1]

19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 El profesorado usa instrumentos innovadores con una concepción tradicional de los procesos de e-a. {10-0} [1]
 5:59 sobre todo también tienen como.. (177:177):
 El resultado de la evaluación siempre es al final una calificación numérica {6-0} [1]
 16:39 el examen o en carreras como e.. (53:53):
 Estamos acostumbrados a calificar pero no a evaluar {3-0} [2]
 16:38 donde sí identifiqué muy poca p.. (53:53):
 16:39 el examen o en carreras como e.. (53:53):
 Evaluación calificadora vs formativa {27-0} [2]
 3:32 la falta de retroalimentación .. (33:33):
 16:39 el examen o en carreras como e.. (53:53):
 Evaluar con rúbrica es un proceso dinámico y constructivo, no puntual y sujeto a una única calificación {8-0} [1]
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 Falta de retroalimentación {2-0} [1]
 3:32 la falta de retroalimentación .. (33:33):
 Instrumentos de evaluación tradicional (examen opción múltiple, lista de control, lista de ejercicios, exámenes departamentales...) {26-0} [3]
 3:68 en esos Campos lo que han hech.. (69:69):
 3:69 ni siquiera el mismo profesor .. (69:69):
 16:39 el examen o en carreras como e.. (53:53):
 La concepción de la enseñanza varía en base a las ramas de conocimiento, disciplinas, etc. {9-0} [1]
 16:39 el examen o en carreras como e.. (53:53):
 La evaluación es parte del proceso de aprendizaje del alumnado que le permite ser más consciente de su propio proceso de aprendizaje {3-0} [1]
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 La evaluación no ha resuelto el tratamiento de las competencias subjetivas {5-0} [2]
 3:76 trabajando con ellos siempre e.. (76:76):
 3:77 Y ¿cómo lo pongo en una rúbrica.. (76:76):
 La retroalimentación cualitativa tiene que explicar la calificación numérica, explicitando los puntos fuertes y débiles de su evaluación {3-0} [1]
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 La rúbrica hace que los profesores sean más formativos en sus evaluaciones {4-0} [1]
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 Las evaluaciones carecen de sistematicidad, no documentadas, no explícitas {10-0} [1]
 3:68 en esos Campos lo que han hech.. (69:69):
 Necesidad de explicitar lo que se busca del alumnado de manera consciente {12-0} [1]
 3:68 en esos Campos lo que han hech.. (69:69):
 No hay rúbricas sistemática y analítica para aprendizajes complejos porque se complica la evaluación {2-0} [1]
 3:68 en esos Campos lo que han hech.. (69:69):
 Portafolio como instrumento complementario a la rúbrica {10-0} [1]
 5:59 sobre todo también tienen como.. (177:177):
 Rúbrica presentada al final {10-0} [1]
 7:62 Sí, les decía, ahora tienen es.. (110:110):
 Rúbrica aporta transparencia al proceso de aprendizaje y evaluación {21-0} [1]
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 Rúbrica evalúa resultados y procesos {10-0} [1]
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 Rúbrica presentada al inicio mejora el aprendizaje {9-0} [1]
 6:58 Y hay muchos problemas en la e.. (223:223):
 Rúbrica: orienta, acompaña al alumnado en su proceso {21-0} [1]
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 Se evalúan sin tener claro los criterios de evaluación {11-0} [3]
 5:59 sobre todo también tienen como.. (177:177):
 6:58 Y hay muchos problemas en la e.. (223:223):
 16:39 el examen o en carreras como e.. (53:53):
 Transparencia en la evaluación. Se muestra al alumnado los mínimos contenidos que van a ser calificados {9-0} [1]
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):

Faltan espacios y tiempos para crear situaciones de aprendizaje vivenciales {6-0} [21]
 Competencias temáticas son objetivos {2-0} [1]
 3:28 ha estado más vinculado a comp.. (33:33):

Competencias: precisar vs continuum {13-0} [1]
 3:28 ha estado más vinculado a comp.. (33:33):

Condiciones laborales de los docentes {16-0} [2]
 3:49 el otro sector Puede que parti.. (53:53):
 8:79 No hay condiciones, ¿a qué hor.. (141:141):

Dificultad para incorporar el enfoque de competencias {27-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):

Docencia teórica sin aplicabilidad de los contenidos, hace el aprendizaje disfuncional {7-0} [1]
 3:49 el otro sector Puede que parti.. (53:53):

Docentes tienen mucha presión por la alta carga de trabajos {5-0} [1]
 3:49 el otro sector Puede que parti.. (53:53):

El enfoque por competencias requiere que el docente esté continuamente haciendo adaptaciones y ajustes sobre su práctica docente {14-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):

El enfoque por competencias promueve la enseñanza de un aprendizaje más claro y explícito para el alumno {15-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):

El uso de rúbrica en la Educación Superior es muy reducida {5-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):

En el enfoque por competencias el profesorado demanda capacitación en metodología, diseño de actividades y materiales, tutorías, etc. {12-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):

En el enfoque por competencias se requiere ser más precisión y evidencias de lo que se está enseñando y evaluando. No se puede recurrir al ensayo-error de la enseñanza tradicional {13-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):

Enfoque por competencias requiere más tiempo para realizar un proceso de seguimiento de su consecución {14-0} [4]
 3:49 el otro sector Puede que parti.. (53:53):
 5:39 Sí, claro, yo creo que hay más.. (91:91):
 8:79 No hay condiciones, ¿a qué hor.. (141:141):
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):

Falta de planificación/previsión de prácticas en entornos profesionales reales {1-0} [1]
 3:28 ha estado más vinculado a comp.. (33:33):

La educación superior está muy retrasada respecto a los otros niveles educativos en la incorporación de las competencias {6-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):

Las CC. Genéricas se trabajan en tiempos y espacios sobrantes de las disciplinares {3-0} [1]
 8:79 No hay condiciones, ¿a qué hor.. (141:141):

Las evaluaciones auténticas son costosas (alta organización, tiempo, recursos materiales y humanos, etc.) {15-0} [3]
 3:28 ha estado más vinculado a comp.. (33:33):
 3:49 el otro sector Puede que parti.. (53:53):
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):

Los profesores a tiempo parcial o de asignatura no promueven el trabajo colaborativo para crear proyectos comunes {3-0} [1]
 8:79 No hay condiciones, ¿a qué hor.. (141:141):

No hay aprendizaje práctico porque profesores preocupados por terminar los temarios densos de contenidos {4-0} [1]
 3:49 el otro sector Puede que parti.. (53:53):

Presiones de tiempo {7-0} [3]
 3:49 el otro sector Puede que parti.. (53:53):
 5:39 Sí, claro, yo creo que hay más.. (91:91):
 8:79 No hay condiciones, ¿a qué hor.. (141:141):

Resistencia: Desconocimiento sobre cómo incorporar el trabajo por competencias {25-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):

Tener contextos profesionales delimitados favorece el trabajo por competencias de desempeño profesional {6-0} [1]
 3:28 ha estado más vinculado a comp.. (33:33):

Fomentar la competencia aprender a aprender {5-0} [16]

Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [3]

1:52 Yo creo que no son prácticas y.. (22:22):

1:53 ¿y eso es lo que tenemos que e.. (24:24):

1:54 les enseña a hacer bien las c.. (22:22):
 Competencia comunicación escrita {13-0} [1]
 22:11 atiende la habilidad de expres.. (8:8):
 competencia comunicación oral {15-0} [1]
 22:11 atiende la habilidad de expres.. (8:8):
 Competencia toma de decisiones {4-0} [1]
 22:11 atiende la habilidad de expres.. (8:8):
 Competencias confrontan la evolución del conocimiento {7-0} [1]
 1:53 ¿y eso es lo que tenemos qué e.. (24:24):
 Competencias son de orden superior {5-0} [2]
 1:52 Yo creo que no son prácticas y.. (22:22):
 1:54 les enseña a hacer bien las c.. (22:22):
 Concepción de la enseñanza (innovación) {10-0} [3]
 1:52 Yo creo que no son prácticas y.. (22:22):
 1:53 ¿y eso es lo que tenemos qué e.. (24:24):
 1:54 les enseña a hacer bien las c.. (22:22):
 Concepción estática de la evaluación {10-0} [2]
 1:52 Yo creo que no son prácticas y.. (22:22):
 1:54 les enseña a hacer bien las c.. (22:22):
 Consensuar permite construir el conocimiento de forma conjunta {6-0} [1]
 6:75 Y ellos perciben que realmente.. (282:282):
 Diseño de actividades que promueven el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior {5-0} [1]
 22:11 atiende la habilidad de expres.. (8:8):
 El conocimiento es dinámico, cambiante. {3-0} [1]
 1:53 ¿y eso es lo que tenemos qué e.. (24:24):
 Evaluación estandarizada vs contextualizada {27-0} [2]
 1:52 Yo creo que no son prácticas y.. (22:22):
 1:54 les enseña a hacer bien las c.. (22:22):
 Existe una preocupación por el trabajo de las CC. Genéricas {25-0} [1]
 22:11 atiende la habilidad de expres.. (8:8):
 Hace explícito la separación entre CC. Genérica y Específica {22-0} [1]
 22:11 atiende la habilidad de expres.. (8:8):
 Prácticas innovadoras vs prácticas clásicas {7-0} [2]
 1:52 Yo creo que no son prácticas y.. (22:22):
 1:54 les enseña a hacer bien las c.. (22:22):
 Rubrica favorece la construcción del conocimiento paso a paso {7-0} [1]
 6:75 Y ellos perciben que realmente.. (282:282):

Genera procesos metacognitivos: Autorregulación y conciencia de comportamiento experto {20-0} [53]
 Aceptación del alumnado en las innovaciones que se introducen para clarificar la evaluación {8-0} [1]
 19:74 Yo creo que sí, vamos a movern.. (143:143):
 Actividades competenciales {5-0} [1]
 2:54 Cuando hacemos, a ver ya defin.. (85:85):
 Aprendizaje complejo requiere asimilar progresivamente las tareas {11-0} [2]
 2:54 Cuando hacemos, a ver ya defin.. (85:85):
 19:74 Yo creo que sí, vamos a movern.. (143:143):
 Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [1]
 2:54 Cuando hacemos, a ver ya defin.. (85:85):
 Autoevaluación requiere nivel experto {4-0} [2]
 1:64 l tener explicitado lo que se .. (26:26):
 2:9 estudiantes de posgrado, ellos.. (11:11):
 Coevaluación como ayuda para el docente en el momento de la evaluación {3-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Competencia pensamiento crítico {9-0} [1]
 5:38 promueva de alguna manera el a.. (87:87):
 Competencia Reflexión {4-0} [1]
 5:38 promueva de alguna manera el a.. (87:87):
 Consensuar permite construir el conocimiento de forma conjunta {6-0} [1]
 1:66 que son más productivas si se .. (30:30):
 Consensuan las rúbricas con alumnos {12-0} [1]
 1:66 que son más productivas si se .. (30:30):
 Consensuar clarifica el conocimiento al alumno y al docente {9-0} [2]
 1:66 que son más productivas si se .. (30:30):

1:96 interpretación unilateral entr.. (70:70):
 Cuando el profesorado tiene que determinar los criterios de evaluación, es más consciente del proceso de evaluación y los instrumentos que tiene que utilizar {3-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Diseño. Los más difícil en el diseño de rúbricas es precisar y desglosar los criterios de evaluación {9-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 El alumnado diseña sus propias rúbricas para autoevaluarse {4-0} [2]
 2:9 estudiantes de posgrado, ellos.. (11:11):
 2:56 Al final cuando ya estaba el p.. (92:92):
 El cambio en la manera de enseñar conlleva un cambio en la manera de evaluar {6-0} [1]
 19:74 Yo creo que sí, vamos a mover.. (143:143):
 El docente incluye en su evaluación la autoevaluación de los alumnos {7-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 El problema de la enseñanza es la concepción de la cultura educativa {19-0} [1]
 19:74 Yo creo que sí, vamos a mover.. (143:143):
 El profesorado es consciente que debe ser más explícito en sus evaluaciones {15-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Evaluación vertical, unidireccional {5-0} [2]
 1:96 interpretación unilateral entr.. (70:70):
 19:74 Yo creo que sí, vamos a mover.. (143:143):
 Importancia de la coevaluación. Empieza a iniciarse {6-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Importancia de las modalidades de evaluación: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación {30-0} [8]
 1:66 que son más productivas si se .. (30:30):
 1:96 interpretación unilateral entr.. (70:70):
 2:9 estudiantes de posgrado, ellos.. (11:11):
 2:56 Al final cuando ya estaba el p.. (92:92):
 3:23 muchos no lo tenían pensado, c.. (31:31):
 3:25 algunos sobre todo allá, hacen.. (31:31):
 6:20 lo interesante es que tú los h.. (43:43):
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [2]
 3:23 muchos no lo tenían pensado, c.. (31:31):
 3:25 algunos sobre todo allá, hacen.. (31:31):
 Instrumentos de evaluación auténtica (examen práctico, rúbrica) {9-0} [1]
 2:9 estudiantes de posgrado, ellos.. (11:11):
 Intencionalidad de pasar de un modelo de evaluación tradicional a otro centrado en el aprendizaje del alumnado {28-0} [1]
 19:74 Yo creo que sí, vamos a mover.. (143:143):
 La autoevaluación del alumnado permiten dar sentido y significado a los aprendido {2-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 La autoevaluación implica una reflexión de su propio proceso de aprendizaje {2-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 La coevaluación permite un enriquecimiento mutuo entre el alumando {7-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 La rúbrica reparte la responsabilidad de la evaluación entre el profesorado y el alumnado {1-0} [1]
 21:86 parece que cambia también en e.. (139:139):
 Las rúbricas son instrumentos de diagnóstico que permite precisar los retrocesos y avances de los alumnos {5-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Las rúbricas son un excelente instrumento que promueve actitudes necesarias para el desempeño profesional (puntualidad, orden, autogestión, etc.) {2-0} [1]
 21:86 parece que cambia también en e.. (139:139):
 Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la evaluación {26-0} [1]
 19:74 Yo creo que sí, vamos a mover.. (143:143):
 No existe una dedicación explícita a las CC. Genéricas, siempre se considera de forma implícita {32-0} [2]
 3:23 muchos no lo tenían pensado, c.. (31:31):
 3:25 algunos sobre todo allá, hacen.. (31:31):
 Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [2]
 4:31 te ayuda a regular la actividad.. (76:76):
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Objetivos del proyecto {20-0} [1]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 Práctica profesional implica reflexión del proceso {8-0} [4]

1:64 l tener explicitado lo que se .. (26:26):
 2:54 Cuando hacemos, a ver ya defin.. (85:85):
 3:23 muchos no lo tenían pensado, c.. (31:31):
 3:25 algunos sobre todo allá, hacen.. (31:31):

Reconocimiento del juicio del experto: evalua grados {8-0} [1]
 1:64 l tener explicitado lo que se .. (26:26):

Rúbrica favorece la construcción del conocimiento paso a paso {7-0} [1]
 4:39 con el uso del propio instrume.. (93:93):

Rúbrica ayuda a que el alumnado se implique en su propio aprendizaje {4-0} [2]
 21:73 y creo que también sirven como.. (111:111):
 21:86 parece que cambia también en e.. (139:139):

Rúbrica es un instrumento que permite transmitir con más claridad lo que el profesor quiere que realicen los alumnos {6-0} [1]
 21:73 y creo que también sirven como.. (111:111):

rúbrica genera compromiso y responsabilidad en la mejora de su aprendizaje {11-0} [3]
 3:39 para negociar claro el uso y e.. (41:41):
 6:51 yo les estoy enseñando a ellos.. (197:197):
 21:86 parece que cambia también en e.. (139:139):

Rúbrica hace más participe al alumnado de sus procesos de evaluación {5-0} [2]
 6:20 lo interesante es que tú los h.. (43:43):
 6:51 yo les estoy enseñando a ellos.. (197:197):

Rúbrica permite al alumno y docente ir en la misma dirección del aprendizaje {13-0} [2]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 6:20 lo interesante es que tú los h.. (43:43):

Rúbrica presentada al inicio {12-0} [1]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):

Rúbrica sirve al alumnado para coevaluar {8-0} [2]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 6:20 lo interesante es que tú los h.. (43:43):

rúbrica webquest {2-0} [1]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):

Rúbrica: evalua potencialidades y debilidades {5-0} [2]
 4:31 te ayuda a regular la activida.. (76:76):
 4:39 con el uso del propio instrume.. (93:93):

Rúbrica: explicita el conocimiento e indica lo que se requiere en el alumnado {19-0} [1]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):

Rúbrica: favorece autogestión y autorregulación del aprendizaje {19-0} [8]
 3:39 para negociar claro el uso y e.. (41:41):
 4:31 te ayuda a regular la activida.. (76:76):
 4:39 con el uso del propio instrume.. (93:93):
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 6:51 yo les estoy enseñando a ellos.. (197:197):
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 21:73 y creo que también sirven como.. (111:111):
 21:86 parece que cambia también en e.. (139:139):

Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [3]
 4:31 te ayuda a regular la activida.. (76:76):
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):

Rúbrica: orienta, acompaña al alumnado en su proceso {21-0} [1]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):

Rúbricas sirve al alumnado para autoevaluarse {17-0} [4]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 6:40 ellos se están dando cuenta qu.. (151:151):
 6:51 yo les estoy enseñando a ellos.. (197:197):
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):

Trabajar por competencias implica delegar en el alumnado {6-0} [1]
 19:74 Yo creo que sí, vamos a mover.. (143:143):

Ventajas del uso de rúbrica {10-0} [2]
 1:64 l tener explicitado lo que se .. (26:26):
 1:96 interpretación unilateral entr.. (70:70):

Hace explícito la separación entre CC. Genérica y Específica {22-0} [42]
 Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [2]

5:35 rabajo para contenidos transve.. (85:85):
 5:36 vincularlo con temas de actual.. (85:85):
 Competencia autonomía e iniciativa personal {4-0} [1]
 16:18 ¿qué requeriríamos de un unive.. (29:29):
 Competencia comunicación escrita {13-0} [2]
 3:73 yo por ejemplo he hecho alguna.. (73:73):
 22:11 atiende la habilidad de expres.. (8:8):
 competencia comunicación oral {15-0} [3]
 10:71 lo importante era que ellos se.. (93:93):
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 22:11 atiende la habilidad de expres.. (8:8):
 Competencia gestión de información (en la Red) {2-0} [1]
 3:19 les he sugerido que también in.. (27:27):
 Competencia innovación {2-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Competencia pensamiento crítico {9-0} [1]
 16:18 ¿qué requeriríamos de un unive.. (29:29):
 competencia resolución de problemas {9-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Competencia talento emprendedor {4-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Competencia toma de decisiones {4-0} [2]
 16:18 ¿qué requeriríamos de un unive.. (29:29):
 22:11 atiende la habilidad de expres.. (8:8):
 Competencia trabajo colaborativo {16-0} [2]
 3:19 les he sugerido que también in.. (27:27):
 16:18 ¿qué requeriríamos de un unive.. (29:29):
 Dificultad para evaluar con rúbricas capacidades subjetivas (creatividad...) {8-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Diseño de actividades que promueven el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior {5-0} [1]
 22:11 atiende la habilidad de expres.. (8:8):
 Diseño. El profesorado no encuentra dificultades en el desglose de los niveles porque eran revisadas por distintos expertos que asesoraban en su diseño y las validaban {2-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 El profesorado da por sentado la asimilación de las CC. Genéricas {12-0} [1]
 3:19 les he sugerido que también in.. (27:27):
 El profesorado no da por sentado el conocimiento de las CC. Genéricas {6-0} [2]
 10:71 lo importante era que ellos se.. (93:93):
 15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):
 En el enfoque de competencias. El profesor tiene asesores que lo apoyan y lo acompañan cuando tiene dificultades en la enseñanza o evaluación {7-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 En el enfoque por competencias el profesorado demanda capacitación en metodología, diseño de actividades y materiales, tutorías, etc. {12-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 En el enfoque por competencias se trabajan las competencias disciplinares y las transversales {3-0} [2]
 10:22 Sí, tenemos dos tipos, bueno, .. (17:17):
 20:12 : Ok y luego ya todas las demás.. (31:31):
 Es más complicado trabajar con las competencias transversales {1-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Evaluación estandarizada vs contextualizada {27-0} [2]
 5:35 rabajo para contenidos transve.. (85:85):
 5:36 vincularlo con temas de actual.. (85:85):
 Evaluar por competencias supone valorar todos los componentes de una competencia (conocimientos, destrezas, actitudes, valores, etc.) {16-0} [1]
 15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):
 Existe una preocupación por el trabajo de las CC. Genéricas {25-0} [7]
 2:48 Lo que tenemos ahora, una cara.. (71:71):
 5:35 rabajo para contenidos transve.. (85:85):
 5:36 vincularlo con temas de actual.. (85:85):
 10:71 lo importante era que ellos se.. (93:93):
 15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 22:11 atiende la habilidad de expres.. (8:8):
 Fomentar la competencia aprender a aprender {5-0} [1]

22:11 atiende la habilidad de expres.. (8:8):
 Instrumento de autoevaluación y seguimiento: diario, portafolio {9-0} [1]
 15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):
 Instrumento de evaluación. Análisis de estudios de caso {6-0} [1]
 15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):
 Instrumento de evaluación. Fichas de trabajo {1-0} [2]
 5:35 rabajo para contenidos transve.. (85:85):
 5:36 vincularlo con temas de actual.. (85:85):
 Instrumento de evaluación: debates {3-0} [1]
 15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):
 Instrumento de evaluación: exposición oral {4-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Instrumento de evaluación: lista de cotejo {3-0} [1]
 15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):
 Instrumento de evaluación: proyectos {9-0} [1]
 15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):
 Instrumento de evaluación: resolución de problemas {7-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Instrumentos de evaluación tradicional (examen opción múltiple, lista de control, lista de ejercicios, exámenes departamentales...) {26-0} [2]
 5:35 rabajo para contenidos transve.. (85:85):
 5:36 vincularlo con temas de actual.. (85:85):
 La evaluación del desarrollo profesional implica una evaluación INTEGRAL de las CC. Genéricas y Específicas {23-0} [3]
 3:8 yo lo que a veces propongo que.. (12:12):
 10:22 Sí, tenemos dos tipos, bueno, .. (17:17):
 19:14 Integrado, en las distintas co.. (20:21):
 La falta de preparación se debe a la concepción de especialización en una materia, sin sentido de cambio, evolución {13-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Las CC. Genéricas y Específicas deben trabajarse de forma integrada {18-0} [3]
 16:18 ¿qué requeriríamos de un unive.. (29:29):
 19:14 Integrado, en las distintas co.. (20:21):
 21:6 Sí, no me la sé de memoria per.. (9:9):
 Las CC. Genéricas y Específicas se encuentran en el mismo nivel de importancia en su desarrollo {7-0} [3]
 10:35 Están básicamente como en el m.. (47:47):
 15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):
 16:18 ¿qué requeriríamos de un unive.. (29:29):
 Las competencias transversales permiten el desarrollo de las competencias disciplinares {6-0} [1]
 16:18 ¿qué requeriríamos de un unive.. (29:29):
 Proceso de incorporación de las competencias {10-0} [2]
 2:34 en la propuesta, en la visión .. (45:45):
 3:8 yo lo que a veces propongo que.. (12:12):
 Resistencia: El profesorado no conoce otro modelo de enseñanza, solo el que a ellos le impartieron {10-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Rúbrica: instrumento de innovación {9-0} [1]
 15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):
 Se evalúa el componente actitudinal de la competencia {6-0} [2]
 15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):
 19:14 Integrado, en las distintas co.. (20:21):

Hacer explícita la evaluación de competencia permite ser más consciente al alumnado y al profesorado de las competencias a desarrollar {12-0} [29]
 Aceptación del alumnado en las innovaciones que se introducen para clarificar la evaluación {8-0} [1]
 19:66 Yo creo que sí, yo lo sentí, y.. (125:125):
 Consensuar clarifica el conocimiento al alumno y al docente {9-0} [1]
 15:60 Por qué no así o por qué no lo.. (88:88):
 DA. Rúbrica son utilizadas para evaluar aspectos disciplinares exclusivamente {2-0} [1]
 12:80 No, todavía no, lo llegan a co.. (115:115):
 Dificultad para evaluar con rúbricas capacidades subjetivas (creatividad...) {8-0} [1]
 12:80 No, todavía no, lo llegan a co.. (115:115):
 Diseño. Cuanto más explícitas son las rúbricas más consciente de la adquisición de aprendizaje puede ser el alumnado {9-0} [2]

19:87 y yo creo que se vuelve más cl.. (167:167):
 21:56 No en todos los casos, hay uno.. (83:83):
 Diseño. El profesorado no tiene muy claro cómo de explícitas y claras deben ser los niveles de desempeño {8-0} [1]
 21:56 No en todos los casos, hay uno.. (83:83):
 El enfoque por competencia ha provocado un proceso de reflexión en el profesorado sobre sus planteamientos y su intervención en el aula {15-0} [2]
 19:66 Yo creo que sí, yo lo sentí, y.. (125:125):
 19:67 entonces tratamos de presentár.. (125:125):
 El enfoque por competencias promueve la enseñanza de un aprendizaje más claro y explícito para el alumno {15-0} [3]
 15:74 Y los maestros eso no lo tenía.. (108:108):
 19:66 Yo creo que sí, yo lo sentí, y.. (125:125):
 19:67 entonces tratamos de presentár.. (125:125):
 El enfoque por competencias requiere comunicación entre alumno-alumno, profesor-alumno y profesor-profesor {5-0} [3]
 15:60 Por qué no así o por qué no lo.. (88:88):
 19:66 Yo creo que sí, yo lo sentí, y.. (125:125):
 19:67 entonces tratamos de presentár.. (125:125):
 El enfoque por competencias requiere planificación de la intervención docente en el aula {12-0} [2]
 19:66 Yo creo que sí, yo lo sentí, y.. (125:125):
 19:67 entonces tratamos de presentár.. (125:125):
 El profesorado es consciente que debe ser más explícito en sus evaluaciones {15-0} [6]
 13:89 Sí, o lo comparto contigo de m.. (169:169):
 14:14 Yo creo que sí, yo creo que es.. (25:25):
 15:68 Yo creo que se ha asimilado, c.. (96:96):
 19:66 Yo creo que sí, yo lo sentí, y.. (125:125):
 19:67 entonces tratamos de presentár.. (125:125):
 21:56 No en todos los casos, hay uno.. (83:83):
 En el enfoque por competencias se debe explicitar qué competencias se espera que el alumnado alcance (expectativas) {8-0} [1]
 12:80 No, todavía no, lo llegan a co.. (115:115):
 En la evaluación por competencias, se explica al inicio del curso las competencias a alcanzar en cada módulo {8-0} [1]
 19:66 Yo creo que sí, yo lo sentí, y.. (125:125):
 Evaluar con rúbrica hace más consciente al alumnado de sus fortalezas y debilidades {11-0} [1]
 19:87 y yo creo que se vuelve más cl.. (167:167):
 innovar significa no replicar modelos tradicionalistas que después podrían reproducir los alumnos {3-0} [1]
 19:66 Yo creo que sí, yo lo sentí, y.. (125:125):
 La enseñanza aún se centra solo en aspectos cognitivos o incluso en lo puramente disciplinar, sin existir un formación integral y mucho menos competencial {11-0} [1]
 12:80 No, todavía no, lo llegan a co.. (115:115):
 Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la evaluación {26-0} [1]
 14:30 Para todo, porque pongo en cla.. (85:85):
 Necesidad de explicitar lo que se busca del alumnado de manera consciente {12-0} [1]
 15:74 Y los maestros eso no lo tenía.. (108:108):
 No existe una dedicación explícita a las CC. Genéricas, siempre se considera de forma implícita {32-0} [1]
 12:80 No, todavía no, lo llegan a co.. (115:115):
 Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [1]
 19:87 y yo creo que se vuelve más cl.. (167:167):
 Rúbrica aporta transparencia al proceso de aprendizaje y evaluación {21-0} [2]
 14:30 Para todo, porque pongo en cla.. (85:85):
 15:60 Por qué no así o por qué no lo.. (88:88):
 Rúbrica es un instrumento que permite transmitir con más claridad lo que el profesor quiere que realicen los alumnos {6-0} [1]
 15:60 Por qué no así o por qué no lo.. (88:88):
 Rúbrica permite al alumno y docente ir en la misma dirección del aprendizaje {13-0} [1]
 15:60 Por qué no así o por qué no lo.. (88:88):
 Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [1]
 19:87 y yo creo que se vuelve más cl.. (167:167):
 Rúbricas permite al docente ser más consciente del proceso de evaluación {5-0} [1]
 19:87 y yo creo que se vuelve más cl.. (167:167):
 Rúbricas son consideradas guías que orientan la evaluación y permite establecer una concordancia entre los

critérios de evaluación y los resultados alcanzados {9-0} [1]
19:87 y yo creo que se vuelve más cl.. (167:167):
Rúbricas: aportan más certeza del desempeño alcanzado del alumnado {12-0} [1]
19:87 y yo creo que se vuelve más cl.. (167:167):
Se busca la enseñanza de un aprendizaje no reproductivo, sino transformador y significativo {13-0} [1]
19:87 y yo creo que se vuelve más cl.. (167:167):
Transparencia en la evaluación. Se muestra al alumnado los mínimos contenidos que van a ser calificados {9-0} [1]
14:30 Para todo, porque pongo en cla.. (85:85):

Hacer explícito la evaluación de las CC. Genéricas permite sistematizar la evaluación y prestar más atención al desarrollo de las CC. G {2-0} [2]

Desglosar más los niveles de desempeño hace más objetiva y formativa la evaluación {4-0} [1]

14:28 Yo pienso que en la medida en .. (81:81):

Objetivos del proyecto {20-0} [2]

22:45 la universidad per-se ha promo.. (74:74):

22:46 pero este proyecto va a ser mu.. (74:74):

Hay aceptación entre el alumnado en el uso de rúbrica {10-0} [21]

Aceptación del alumnado en las innovaciones que se introducen para clarificar la evaluación {8-0} [4]

7:87 Pues bueno, te digo que es la .. (158:160):

19:110 Lo que sí hemos platicado es --.. (227:227):

20:54 Yo creo que si es muy bien ace.. (107:107):

21:77 No, a los alumnos les encanta.. (117:117):

El alumnado no cuestiona las ponderaciones de los niveles de desempeño {2-0} [1]

19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):

El enfoque por competencias implica que el profesorado debe innovar para hacer que el alumnado encuentre sentido a lo que aprende {6-0} [1]

19:110 Lo que sí hemos platicado es --.. (227:227):

En el enfoque por competencias, el alumnado se siente motivado por conocer qué nivel de desempeño alcanza y qué le falta por desarrollar o mejorar {8-0} [1]

19:110 Lo que sí hemos platicado es --.. (227:227):

Hay aceptación entre el profesorado en el uso de rúbrica {11-0} [3]

9:47 Entonces todo este proceso tam.. (53:53):

15:84 Bueno en Ciencias de la Educac.. (134:134):

19:110 Lo que sí hemos platicado es --.. (227:227):

Intencionalidad de pasar de un modelo de evaluación tradicional a otro centrado en el aprendizaje del alumnado {28-0} [2]

7:87 Pues bueno, te digo que es la .. (158:160):

21:77 No, a los alumnos les encanta.. (117:117):

La evaluación con rúbrica debe complementarse con una retroalimentación cualitativa {6-0} [1]

19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):

La retroalimentación final debe ser un intercambio de opiniones entre la evaluación del docente y el alumno {4-0} [1]

19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):

Las rúbricas son instrumentos de diagnóstico que permite precisar los retrocesos y avances de los alumnos {5-0} [1]

19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):

Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [1]

19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):

Opinión de los alumnos sobre rubrica {2-0} [1]

7:88 , qué te parecieron las rúbric.. (154:154):

Rúbrica permite al alumnado pedir explicaciones sobre el incumplimiento de la evaluación {2-0} [1]

19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):

Rúbrica son difíciles de utilizar para los profesores {9-0} [1]

9:78 Entonces sí por supuesto no du.. (116:116):

Rúbrica: El alumnado es más consciente de sus errores y la retroalimentación que reciben hace que el número de quejas disminuyan. Se conforman con la información que arroja la rúbrica {4-0} [1]

19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):

Rúbrica: El profesorado no duda de su funcionalidad o utilidad {4-0} [1]

9:78 Entonces sí por supuesto no du.. (116:116):

Rúbrica: explicita el conocimiento e indica lo que se requiere en el alumnado {19-0} [1]
 19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):
 Rúbrica: la información extraída de la rúbrica debe servir para retroalimentar, sino pierde su funcionalidad {6-0} [1]
 19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):
 Rúbrica: requiere buen uso, buen diseño e implementación {4-0} [1]
 9:78 Entonces sí por supuesto no du.. (116:116):
 Rúbricas deben contener un apartado donde el profesorado pueda hacer anotaciones para explicar la puntuación dada {4-0} [1]
 19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):
 Rúbricas poco utilizadas {13-0} [1]
 9:78 Entonces sí por supuesto no du.. (116:116):
 Rúbricas: antes de implementarlas hay que detenerse en su diseño {5-0} [1]
 9:78 Entonces sí por supuesto no du.. (116:116):

Hay aceptación entre el profesorado en el uso de rúbrica {11-0} [19]
 Aceptación del alumnado en las innovaciones que se introducen para clarificar la evaluación {8-0} [1]
 19:110 Lo que sí hemos platicado es --- (227:227):
 El enfoque por competencias implica que el profesorado debe innovar para hacer que el alumnado encuentre sentido a lo que aprende {6-0} [1]
 19:110 Lo que sí hemos platicado es --- (227:227):
 En el enfoque por competencias, el alumnado se siente motivado por conocer qué nivel de desempeño alcanza y qué le falta por desarrollar o mejorar {8-0} [1]
 19:110 Lo que sí hemos platicado es --- (227:227):
 Evaluar con instrumentos innovadores son iniciativas aisladas {5-0} [1]
 3:87 fíjate que hay buena receptivi.. (89:89):
 Hay aceptación entre el alumnado en el uso de rúbrica {10-0} [3]
 9:47 Entonces todo este proceso tam.. (53:53):
 15:84 Bueno en Ciencias de la Educac.. (134:134):
 19:110 Lo que sí hemos platicado es --- (227:227):
 No hay iniciativa en el profesorado de uso de instrumentos de evaluación alternativos {4-0} [1]
 3:87 fíjate que hay buena receptivi.. (89:89):
 Rúbrica favorece la construcción del conocimiento paso a paso {7-0} [1]
 7:80 sí creo que los profesores est.. (144:144):
 Rúbricas requieren taller de capacitación en su diseño e implementación {19-0} [1]
 7:80 sí creo que los profesores est.. (144:144):
 rúbrica de ensayo {1-0} [1]
 15:23 ¿y ese proyecto como lo evalua.. (32:32):
 Rúbrica de proyecto {2-0} [1]
 15:23 ¿y ese proyecto como lo evalua.. (32:32):
 Rúbrica de trabajo de tesis {3-0} [1]
 15:23 ¿y ese proyecto como lo evalua.. (32:32):
 Rúbrica difícil establecer la progresión de niveles cuando son muchos {7-0} [1]
 5:22 ¿la conocen, la mayoría actua.. (51:51):
 Rúbrica sirve al alumnado para coevaluar {8-0} [1]
 7:80 sí creo que los profesores est.. (144:144):
 Rúbrica son difíciles de utilizar para los profesores {9-0} [1]
 5:22 ¿la conocen, la mayoría actua.. (51:51):
 Rúbrica: instrumento de innovación {9-0} [1]
 4:23 la recepción es bastante buena.. (56:56):
 Rúbricas de internet deben pasar por un proceso de ajuste y adaptación a las características del contexto del aula {9-0} [1]
 7:80 sí creo que los profesores est.. (144:144):
 Rúbricas son usadas solo para calificar {13-0} [1]
 4:23 la recepción es bastante buena.. (56:56):
 Rúbricas vs lista de cotejos {6-0} [1]
 5:22 ¿la conocen, la mayoría actua.. (51:51):
 Talleres de capacitación del profesorado. Rúbricas como recurso para la capacitación docente {4-0} [1]
 7:80 sí creo que los profesores est.. (144:144):

Hay cambios en la evaluación cuando es a nivel institucional. {10-0} [19]

¿Qué motiva los cambios? Política, intereses, tendencias invadoras {9-0} [2]
 8:67 son las respuestas a las condi.. (113:113):
 8:69 esas son las respuestas a las .. (113:113):
 Ausencia de seguimiento/evaluación sobre el impacto de los cursos de capacitación. No verifican si revierte en la mejora de su enseñanza, si es útil {5-0} [2]
 3:43 no son sujetos de procesos de .. (51:51):
 3:47 no son sujetos de procesos de .. (51:51):
 El enfoque por competencias se implementa cuando existe un apoyo y reconocimiento institucional {8-0} [1]
 19:106 No, pero como esto es instituc.. (211:211):
 El uso de rúbrica viene impuesto por la presión de documentos oficiales solo en Educación Básica {4-0} [2]
 4:63 el re-pensar los sistemas de e.. (175:175):
 4:65 orque seguimos siendo como muy.. (175:175):
 En la programación docente no se incluyen los instrumentos de evaluación que se van a emplear {2-0} [1]
 18:65 Menos, probablemente con pedag.. (141:141):
 En los programas de capacitación no hay un diagnóstico que detecte las necesidades de los docentes {5-0} [2]
 3:43 no son sujetos de procesos de .. (51:51):
 3:47 no son sujetos de procesos de .. (51:51):
 Las evaluaciones carecen de sistematicidad, no documentadas, no explícitas {10-0} [1]
 18:65 Menos, probablemente con pedag.. (141:141):
 Los cambios en la Educación deben partir de la misión de la institución {4-0} [1]
 19:106 No, pero como esto es instituc.. (211:211):
 Los cursos recibidos aisladamente, no dan respuesta a necesidades de capacitación alineadas con las preocupaciones y desafíos de la enseñanza {13-0} [2]
 3:43 no son sujetos de procesos de .. (51:51):
 3:47 no son sujetos de procesos de .. (51:51):
 Los programas de capacitación docente no tienen una línea estratégica común {7-0} [2]
 3:43 no son sujetos de procesos de .. (51:51):
 3:47 no son sujetos de procesos de .. (51:51):
 Necesidad de capacitación docente (metodologías, estrategias, guías de desarrollo, etc.) {20-0} [2]
 3:43 no son sujetos de procesos de .. (51:51):
 3:47 no son sujetos de procesos de .. (51:51):
 No existe evaluación auténtica por normativa {2-0} [1]
 18:65 Menos, probablemente con pedag.. (141:141):
 No hay cultura de actualización y capacitación didáctica, si no es obligada por la institución {21-0} [5]
 3:42 no tiene formación didáctica e.. (49:49):
 3:47 no son sujetos de procesos de .. (51:51):
 8:76 Si, pero más institucional, no.. (135:135):
 19:106 No, pero como esto es instituc.. (211:211):
 19:107 No, si fuera un profesor solo .. (215:215):
 Organización vertical de la universidad {4-0} [2]
 4:63 el re-pensar los sistemas de e.. (175:175):
 4:65 orque seguimos siendo como muy.. (175:175):
 Por normativa no se obliga definir el sistema de evaluación que van a utilizar los docentes {1-0} [1]
 18:65 Menos, probablemente con pedag.. (141:141):
 Profesorado convencido de sus prácticas tradicionales {9-0} [1]
 3:42 no tiene formación didáctica e.. (49:49):
 Profesorado de materia no tienen capacitación pedagógica {17-0} [3]
 3:42 no tiene formación didáctica e.. (49:49):
 3:43 no son sujetos de procesos de .. (51:51):
 3:47 no son sujetos de procesos de .. (51:51):
 Resistencia: Falta de capacitación y actualización docente {18-0} [1]
 3:42 no tiene formación didáctica e.. (49:49):
 Rúbrica: no hay reconocimiento institucional, no son aceptadas porque no aportan una calificación {2-0} [1]
 18:65 Menos, probablemente con pedag.. (141:141):

Hay menos cursos de planificación y evaluación {1-0} [2]
 Debe ampliarse la funcionalidad de los instrumentos tradiciones de evaluación más allá de su poder calificador:
 examen, lista de cotejos... {10-0} [1]
 8:47 sigue habiendo cursos de cómo .. (79:79):
 Evaluación calificadora vs formativa {27-0} [1]
 8:47 sigue habiendo cursos de cómo .. (79:79):

Hay muchos profesores jóvenes y sin experiencia didáctica, solo con una capacitación disciplinar {2-0} [13]
 Condiciones laborales de los docentes {16-0} [1]
 13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):
 En el enfoque por competencias el profesorado demanda capacitación en metodología, diseño de actividades y materiales, tutorías, etc. {12-0} [1]
 13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):
 En el enfoque por competencias es importante abordar el perfil del docente, su capacitación y actualización {17-0} [2]
 13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):
 14:7 ahora las características de l.. (9:9):
 En los programas de capacitación no hay un diagnóstico que detecte las necesidades de los docentes {5-0} [1]
 13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):
 Experiencias y esfuerzos aislados para desarrollar y evaluar CC. Genéricas. {12-0} [1]
 14:7 ahora las características de l.. (9:9):
 La falta de capacitación pedagógica es más acuciante en la Educación Superior {6-0} [1]
 13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):
 La falta de preparación se debe a la concepción de especialización en una materia, sin sentido de cambio, evolución {13-0} [1]
 14:7 ahora las características de l.. (9:9):
 Los cursos de capacitación son de carácter disciplinar, sin ningún componente pedagógico {5-0} [1]
 13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):
 Los cursos recibidos aisladamente, no dan respuesta a necesidades de capacitación alineadas con las preocupaciones y desafíos de la enseñanza {13-0} [1]
 13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):
 No hay capacitación para desarrollar el enfoque de competencias {8-0} [1]
 14:7 ahora las características de l.. (9:9):
 No hay cultura de actualización y capacitación didáctica, si no es obligada por la institución {21-0} [1]
 13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):
 Profesorado de materia no tienen capacitación pedagógica {17-0} [2]
 13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):
 14:7 ahora las características de l.. (9:9):
 Profesores consideran que con saber su materia es suficiente para enseñar {13-0} [1]
 14:7 ahora las características de l.. (9:9):

Hay percepciones contrapuestas entre la OCDE y la UNESCO respecto a la dirección en la que debe ir el enfoque de competencias {1-0} [0]

Hay una gran diversidad de docentes con necesidades distintas {3-0} [7]
 Condiciones laborales de los docentes {16-0} [1]
 15:99 el maestro de tiempo completo .. (164:164):
 Docentes tienen mucha presión por la alta carga de trabajos {5-0} [1]
 15:99 el maestro de tiempo completo .. (164:164):
 En el enfoque de competencias se imparten cursos al profesorado en función de tipo de necesidad docente {3-0} [1]
 22:42 tenemos que abordar las estrat.. (72:72):
 innovar significa no replicar modelos tradicionalistas que después podrían reproducir los alumnos {3-0} [1]
 22:42 tenemos que abordar las estrat.. (72:72):
 La capacitación debe ser más vivencial y conectada con las necesidades surgidas en la práctica docente {4-0} [1]
 22:42 tenemos que abordar las estrat.. (72:72):
 Necesidad de capacitación docente (metodologías, estrategias, guías de desarrollo, etc.) {20-0} [1]
 22:42 tenemos que abordar las estrat.. (72:72):
 Se trata de capacitar al docente en las innovaciones {4-0} [1]
 22:42 tenemos que abordar las estrat.. (72:72):

Implementar varias rúbricas en una misma asignatura resulta complejo {1-0} [3]
 Distintos momentos de la evaluación: inicial, final.... {10-0} [1]
 19:54 Acabó siendo una al final que .. (89:89):
 La rúbrica marca una pauta de trabajo que se establece al inicio del curso y se mantiene hasta el final. No se pueden modificar las reglas del juego {9-0} [1]
 19:54 Acabó siendo una al final que .. (89:89):

Rúbricas deben ser un elementos dinámico, suceptible de revisión, modificación, transformación y mejora para ajustarse a lo que se pretende evaluar {16-0} [1]
19:54 Acabó siendo una al final que .. (89:89):

Importancia de aportar guías o esquemas para el desarrollo del trabajo del alumnado {2-0} [0]

Importancia de capacitación pedagógica o en Educación para un cambio de concepción en la enseñanza {9-0} [37]
Capacitación. Para el profesorado que no ha salido al campo profesiona (solo son docentes universitarios) la evaluación por competencia supone un mayor reto {2-0} [1]
15:67 Más pedagógico y no solamente .. (94:94):
Dificultad para vincular la evaluación a situaciones de aprendizaje más auténticas {17-0} [1]
15:67 Más pedagógico y no solamente .. (94:94):
El enfoque por competencias requiere que el docente esté continuamente haciendo adaptaciones y ajustes sobre su práctica docente {14-0} [1]
14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
El enfoque por competencias requiere planificación de la intervención docente en el aula {12-0} [1]
14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
El profesorado reflexiona sobre lo que deben hacer para asegurarse de que el alumnado aprende {10-0} [1]
14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
El uso de rúbrica en la Educación Superior es muy reducida {5-0} [1]
20:40 En la universidad es distinto,.. (73:73):
El uso indiscriminado de instrumentos es consecuencia de la perdida del sentido de la evaluación {3-0} [1]
20:40 En la universidad es distinto,.. (73:73):
En el enfoque de competencias se imparten cursos al profesorado en función de tipo de necesidad docente {3-0} [1]
15:67 Más pedagógico y no solamente .. (94:94):
En el enfoque por competencias el profesorado demanda capacitación en metodología, diseño de actividades y materiales, tutorías, etc. {12-0} [2]
14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
15:66 la formación docente es algo q.. (92:92):
En el enfoque por competencias es importante abordar el perfil del docente, su capacitación y actualización {17-0} [2]
15:66 la formación docente es algo q.. (92:92):
19:45 Totalmente, leímos mil documen.. (73:73):
En el enfoque por competencias todos los elementos del currículo deben estar alineados {8-0} [1]
14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
Existe un porcentaje muy pequeño del profesorado preocupado por la capacitación pedagógica para aplicar el enfoque competencial {4-0} [1]
19:47 Sí, necesitas mucha guía para .. (77:77):
Importancia del aprendizaje teórico para sentar las bases del conocimiento {5-0} [1]
14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
La capacitación debe estar dirigida a promover la comprensión de enfoque, ser más consciente del desempeño docente y la utilidad de marco pedagógico de referencia para verificar que el alumnado aprende {14-0} [2]
14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
20:40 En la universidad es distinto,.. (73:73):
La capacitación del profesorado debe dirigirse a mejorar la evaluación, al diseño de instrumentos... {3-0} [1]
15:67 Más pedagógico y no solamente .. (94:94):
La enseñanza aún se centra solo en aspectos cognitivos o incluso en lo puramente disciplinar, sin existir un formación integral y mucho menos competencial {11-0} [1]
16:21 ntonces no podemos separarlas .. (31:31):
La evolución en la evaluación van acompañado del progreso en los procesos de enseñanza-aprendizaje {3-0} [1]
14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
La falta de capacitación pedagógica es más acuciante en la Educación Superior {6-0} [1]
21:15 pero el profesor de educación .. (19:19):
La falta de preparación se debe a la concepción de especialización en una materia, sin sentido de cambio, evolución {13-0} [1]
15:67 Más pedagógico y no solamente .. (94:94):
Las CC. Genéricas y Específicas deben trabajarse de forma integrada {18-0} [1]
16:21 ntonces no podemos separarlas .. (31:31):
Lo parte más compleja del enfoque por competencias es la evaluación {2-0} [1]
15:67 Más pedagógico y no solamente .. (94:94):

Los cursos de capacitación son de carácter disciplinar, sin ningún componente pedagógico {5-0} [1]
 21:15 pero el profesor de educación .. (19:19):
 Motivo de la ausencia de rúbrica {7-0} [1]
 20:40 En la universidad es distinto,.. (73:73):
 Necesidad de capacitación docente (metodologías, estrategias, guías de desarrollo, etc.) {20-0} [4]
 15:66 la formación docente es algo q.. (92:92):
 15:67 Más pedagógico y no solamente .. (94:94):
 16:21 ntonces no podemos separarlas .. (31:31):
 19:47 Sí, necesitas mucha guía para .. (77:77):
 Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la evaluación {26-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 No hay capacitación en evaluación para incorporar el enfoque por competencias {4-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 No hay cultura de actualización y capacitación didáctica, si no es obligada por la institución {21-0} [2]
 15:67 Más pedagógico y no solamente .. (94:94):
 19:45 Totalmente, leímos mil documen.. (73:73):
 Para diseñar rúbricas es conveniente ver ejemplos de otras rúbricas {5-0} [1]
 19:45 Totalmente, leímos mil documen.. (73:73):
 Para explicitar conocimientos más abstractos es necesario partir de una base teórica para diseñar los criterios de evaluación {2-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 Profesorado de materia no tienen capacitación pedagógica {17-0} [4]
 9:76 k en ese sentido es como yo as.. (114:114):
 9:99 no me cuesta trabajo pensar en.. (114:114):
 19:47 Sí, necesitas mucha guía para .. (77:77):
 21:15 pero el profesor de educación .. (19:19):
 Profesores consideran que con saber su materia es suficiente para enseñar {13-0} [2]
 9:76 k en ese sentido es como yo as.. (114:114):
 9:99 no me cuesta trabajo pensar en.. (114:114):
 Resistencia: El profesorado no conoce otro modelo de enseñanza, solo el que a ellos le impartieron {10-0} [1]
 21:15 pero el profesor de educación .. (19:19):
 Rúbricas requieren taller de capacitación en su diseño e implementación {19-0} [2]
 9:99 no me cuesta trabajo pensar en.. (114:114):
 19:45 Totalmente, leímos mil documen.. (73:73):
 Rúbrica mejora los procesos de enseñanza del profesorado, los hace más estratégicos. {6-0} [1]
 20:40 En la universidad es distinto,.. (73:73):
 Talleres para el desarrollo del modelo educativo basado en competencias {3-0} [1]
 19:45 Totalmente, leímos mil documen.. (73:73):
 Trabajar por competencias supone un cambio en la concepción de la enseñanza {29-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 Uso de rúbrica viene por cambio en la concepción de la evaluación {10-0} [1]
 20:40 En la universidad es distinto,.. (73:73):

Importancia de conocer el impacto de la rúbrica sobre el aprendizaje del alumnado {3-0} [4]
 Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [1]
 7:56 este otro documento que tenemos.. (98:98):
 Instrumento de evaluación: Grabaciones/autograbaciones {9-0} [1]
 6:28 y aquí cuando empieza el semes.. (77:77):
 Opinión de los alumnos sobre rúbrica {2-0} [1]
 7:56 este otro documento que tenemos.. (98:98):
 Rúbrica sirve al alumnado para coevaluar {8-0} [1]
 7:56 este otro documento que tenemos.. (98:98):

Importancia de dar unas pautas a los docentes para establecer los niveles de desempeño {5-0} [11]
 Diseño. El profesorado tiene problemas de redacción cuando tienen que determinar los niveles de desempeño {5-0} [1]
 20:51 Que ellos tienen bastantes dif.. (92:93):
 Diseño. El alumnado tiene dificultades para precisar los niveles de desempeño en base al lenguaje a utilizar {5-0} [1]
 16:50 El diseño de la rúbrica, el fo.. (95:95):
 Diseño. El profesorado no tiene muy claro cómo de explícitas y claras deben ser los niveles de desempeño {8-0}

- [1]
 20:51 Que ellos tienen bastantes dif.. (92:93):
 Diseño. Los más difícil en el diseño de rúbricas es precisar y desglosar los criterios de evaluación {9-0} [1]
 20:51 Que ellos tienen bastantes dif.. (92:93):
 El enfoque por competencias requiere conocer los niveles de desempeño que se espera en el alumnado {13-0} [1]
 20:51 Que ellos tienen bastantes dif.. (92:93):
 Proceso de diseño de indicadores para rúbrica {7-0} [1]
 9:98 Esto escribe lo que yo lo que .. (114:114):
 Profesorado de materia no tienen capacitación pedagógica {17-0} [2]
 9:76 k en ese sentido es como yo as.. (114:114):
 9:98 Esto escribe lo que yo lo que .. (114:114):
 Profesores consideran que con saber su materia es suficiente para enseñar {13-0} [2]
 9:76 k en ese sentido es como yo as.. (114:114):
 9:98 Esto escribe lo que yo lo que .. (114:114):
 Rúbrica difícil establecer la progresión de niveles cuando son muchos {7-0} [3]
 9:75 No pues que haga Esto escribe .. (114:114):
 9:98 Esto escribe lo que yo lo que .. (114:114):
 10:114 me decía pon todo lo que van a.. (195:195):
 Rúbrica: dificultad para establecer los criterios de evaluación para la rúbrica por no saber qué quieren evaluar {4-0} [1]
 20:51 Que ellos tienen bastantes dif.. (92:93):
 Rúbrica: los profesores no saben distinguir entre los niveles de desempeño {5-0} [2]
 10:114 me decía pon todo lo que van a.. (195:195):
 16:50 El diseño de la rúbrica, el fo.. (95:95):

Importancia de establecer proyectos más holísticos e integradores para trabajar el enfoque de competencias {16-0} [39]

- Aprendizaje complejo requiere asimilar progresivamente las tareas {11-0} [1]
 3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):
 Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [1]
 3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):
 Competencia cuidado del medioambiente {1-0} [1]
 3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):
 Competencia no se adquiere en un punto concreto del tiempo {6-0} [1]
 3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):
 Competencia trabajo colaborativo {16-0} [1]
 10:76 Muy bien, entonces tu apoya a .. (105:105):
 Competencias son confundidas {16-0} [1]
 11:98 Yo creo que no usan las rúbricas.. (197:197):
 Concepción de la evaluación auténtica {7-0} [1]
 6:76 Ningún te reprueba, hay nuevas.. (283:283):
 Confusión con el enfoque: Evaluar por competencias no es solo evaluar algunos componente de la evaluación {7-0} [1]
 11:98 Yo creo que no usan las rúbricas.. (197:197):
 Confusión con el enfoque: se integran contenidos de materia, pero en la practica se imparten de forma aislada {6-0} [1]
 11:98 Yo creo que no usan las rúbricas.. (197:197):
 Dificultad para incorporar el enfoque de competencias {27-0} [1]
 3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):
 Dificultad para vincular la evaluación a situaciones de aprendizaje más auténticas {17-0} [1]
 3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):
 El enfoque por competencias no permite que el alumno se especialice en un contenido porque el carácter multidimensional de la competencia {3-0} [1]
 10:131 porque para cierta parte que y.. (231:231):
 El enfoque por competencias supone que los alumnos deben intercambiar información de forma colaborativa para ir construyendo un aprendizaje integrado {4-0} [1]
 10:131 porque para cierta parte que y.. (231:231):
 El trabajo por competencias puede ser viable si se trabaja por separado y después se integra todo el conocimiento en un proyecto común donde converjan todas las disciplinas {4-0} [1]
 15:14 Se va haciendo a lo largo del .. (18:18):
 En el enfoque por competencias la metodología por proyectos requiere de todo el conocimiento que vas a adquirir en las diferentes áreas se integre para crear un producto {8-0} [3]

12:28 la rúbrica para evaluar la int.. (29:29):
 14:33 Yo creo que sería muy bueno po.. (91:91):
 15:14 Se va haciendo a lo largo del .. (18:18):
 En el enfoque por competencias las asignaturas de los módulos se mantienen interconectadas, permitiendo que el alumnado pueda relacionar todo el aprendizaje adquirido {5-0} [1]
 15:14 Se va haciendo a lo largo del .. (18:18):
 En el enfoque por competencias lo importante es que los alumnos apliquen los conocimientos teóricos {7-0} [1]
 15:14 Se va haciendo a lo largo del .. (18:18):
 Enfoque por competencias reduce la carga del alumnado al focalizar su trabajo en un proyecto común (menos trabajos/asignatura) {3-0} [1]
 7:59 dicen si es que ahí estamos fo.. (104:104):
 Enfoque por competencias requiere más tiempo para realizar un proceso de seguimiento de su consecución {14-0} [1]
 3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):
 Evaluar por competencias supone conocer en qué medida están comprendiendo el proceso global de adquisición de la competencia {8-0} [1]
 10:76 Muy bien, entonces tu apoya a .. (105:105):
 Evaluar por competencias supone valorar todos los componentes de una competencia (conocimientos, destrezas, actitudes, valores, etc.) {16-0} [2]
 10:60 no tanto como una nota, sino d.. (77:77):
 10:76 Muy bien, entonces tu apoya a .. (105:105):
 Importancia del aprendizaje teórico para sentar las bases del conocimiento {5-0} [1]
 15:14 Se va haciendo a lo largo del .. (18:18):
 Instrumento de evaluación: trabajo práctico construido en el curso (reto) {4-0} [1]
 15:14 Se va haciendo a lo largo del .. (18:18):
 La enseñanza aún se centra solo en aspectos cognitivos o incluso en lo puramente disciplinar, sin existir un formación integral y mucho menos competencial {11-0} [1]
 18:16 En cambio cuando planteas comp.. (33:33):
 La evaluación de competencias supone informar sobre el nivel adquirido en la competencia y no dar una nota {2-0} [1]
 10:60 no tanto como una nota, sino d.. (77:77):
 La evaluación del desarrollo profesional implica una evaluación INTEGRAL de las CC. Genéricas y Específicas {23-0} [3]
 6:76 Ningún te reprueba, hay nuevas.. (283:283):
 7:59 dicen si es que ahí estamos fo.. (104:104):
 16:26 Es que no es lo mismo, por eje.. (35:35):
 La solución para vincular los aprendizajes a situaciones reales de aprendizaje es la enseñanza basada en problemas, en proyectos, en estudios de caso {13-0} [2]
 15:14 Se va haciendo a lo largo del .. (18:18):
 18:30 te puedo decir cómo lo trato d.. (65:65):
 Las CC. Genéricas y Específicas deben trabajarse de forma integrada {18-0} [2]
 10:76 Muy bien, entonces tu apoya a .. (105:105):
 16:26 Es que no es lo mismo, por eje.. (35:35):
 Los cursos recibidos aisladamente, no dan respuesta a necesidades de capacitación alineadas con las preocupaciones y desafíos de la enseñanza {13-0} [1]
 8:65 yo creo que todavía se tienen .. (105:105):
 Los proyectos no tienen un impacto generalizado, son algo puntual sin mucho alcance porque es difícil poner a todos en sintonía por un proyecto común. {8-0} [1]
 8:65 yo creo que todavía se tienen .. (105:105):
 Necesidad de establecer un conocimiento básico para ir adquiriendo progresivamente en pensamiento complejo {4-0} [1]
 15:14 Se va haciendo a lo largo del .. (18:18):
 No existe una dedicación explícita a las CC. Genéricas, siempre se considera de forma implícita {32-0} [1]
 11:98 Yo creo que no usan las rúbricas.. (197:197):
 Prácticas innovadoras vs prácticas clásicas {7-0} [1]
 3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):
 Proceso de incorporación de las competencias {10-0} [1]
 3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):
 Rúbrica disminuye la ansiedad de la evaluación {1-0} [1]
 6:76 Ningún te reprueba, hay nuevas.. (283:283):
 Rúbricas es un medio donde convergen distintas disciplinas con un objetivo común {2-0} [1]
 4:81 Sí, sí, sí, pero al mismo tiem.. (211:211):
 Rúbricas poco utilizadas {13-0} [1]
 11:98 Yo creo que no usan las rúbricas.. (197:197):

Se evalúan menos las CC. Genéricas {6-0} [1]
11:98 Yo creo que no usan las rúbricas.. (197:197):
Uso de rúbrica viene por cambio en la concepción de la evaluación {10-0} [1]
6:76 Ningún te reprobaba, hay nuevas.. (283:283):

Importancia de hacer el aprendizaje más interesante, lúdico, intuitivo... {3-0} [6]
Actividades fuera del aula, con un carácter más vivencial {13-0} [1]
18:59 era la estrategia didáctica, (127:127):
Docente acompaña, guía el aprendizaje del alumnado {10-0} [1]
6:13 porque el conocimiento está y .. (27:27):
Importancia de una actitud creativa y estratégica del docente para el diseño de actividades, formas de evaluación, etc. {14-0} [1]
18:59 era la estrategia didáctica, (127:127):
Necesidad de capacitación docente (metodologías, estrategias, guías de desarrollo, etc.) {20-0} [1]
18:59 era la estrategia didáctica, (127:127):
Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la evaluación {26-0} [1]
6:13 porque el conocimiento está y .. (27:27):
Se preparan materiales para la diversidad de situaciones de aprendizaje vivencial {13-0} [1]
18:59 era la estrategia didáctica, (127:127):

Importancia de la coevaluación. Empieza a iniciarse {6-0} [27]
Coevaluación como ayuda para el docente en el momento de la evaluación {3-0} [1]
20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
Cuando el profesorado tiene que determinar los criterios de evaluación, es más consciente del proceso de evaluación y los instrumentos que tiene que utilizar {3-0} [1]
20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
Debe ampliarse la funcionalidad de los instrumentos tradiciones de evaluación más allá de su poder calificador: examen, lista de cotejos... {10-0} [1]
18:80 No, mi compañera en el proyect.. (171:171):
Diseño. Los más difícil en el diseño de rúbricas es precisar y desglosar los criterios de evaluación {9-0} [1]
20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
El docente incluye en su evaluación la autoevaluación de los alumnos {7-0} [3]
15:94 creo que sí se está dando y lu.. (156:156):
19:89 Entre los compañeros no lo hic.. (171:171):
20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
El enfoque por competencia ha provocado un proceso de reflexión en el profesorado sobre sus planteamientos y su intervención en el aula {15-0} [1]
19:89 Entre los compañeros no lo hic.. (171:171):
El profesorado es consciente que debe ser más explícito en sus evaluaciones {15-0} [1]
20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
El profesorado reflexiona sobre lo que deben hacer para asegurarse de que el alumnado aprende {10-0} [1]
19:89 Entre los compañeros no lo hic.. (171:171):
El trabajo colaborativo permite el enriquecimiento mutuo entre profesores porque intercambian, confrontan y debaten distintas posturas o visiones de su materia {3-0} [1]
19:89 Entre los compañeros no lo hic.. (171:171):
El uso de distintas modalidades de evaluación (autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación) permite al alumnado ser más consciente y objetivo de los aprendizajes alcanzados, {5-0} [1]
15:94 creo que sí se está dando y lu.. (156:156):
El uso de rúbrica genera necesidad de debate, consenso. {4-0} [1]
19:89 Entre los compañeros no lo hic.. (171:171):
Evaluaciones necesitan un enfoque multiagente {8-0} [3]
3:70 algo que están empezando a hac.. (71:71):
3:72 Sí cuando hicimos la rúbrica r.. (71:71):
3:81 vamos a invitar a otros profes.. (79:79):
Genera procesos metacognitivos: Autorregulación y conciencia de comportamiento experto {20-0} [1]
20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
Importancia de las modalidades de evaluación: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación {30-0} [5]
3:81 vamos a invitar a otros profes.. (79:79):
15:94 creo que sí se está dando y lu.. (156:156):
18:80 No, mi compañera en el proyect.. (171:171):
19:89 Entre los compañeros no lo hic.. (171:171):

20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Importancia de una actitud creativa y estratégica del docente para el diseño de actividades, formas de evaluación, etc. {14-0} [1]
 18:80 No, mi compañera en el proyect.. (171:171):
 Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [2]
 3:70 algo que están empezando a hac.. (71:71):
 3:72 Sí cuando hicimos la rúbrica r.. (71:71):
 Incorporación del enfoque de competencias sin una planificación {10-0} [1]
 19:89 Entre los compañeros no lo hic.. (171:171):
 La autoevaluación del alumnado permiten dar sentido y significado a los aprendido {2-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 La autoevaluación implica una reflexión de su propio proceso de aprendizaje {2-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 La coevaluación permite un enriquecimiento mutuo entre el alumando {7-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Las rúbricas son instrumentos de diagnóstico que permite precisar los retrocesos y avances de los alumnos {5-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Rúbrica evalúa resultados y procesos {10-0} [2]
 3:70 algo que están empezando a hac.. (71:71):
 3:72 Sí cuando hicimos la rúbrica r.. (71:71):
 Rúbrica: favorece autogestión y autorregulación del aprendizaje {19-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Rúbricas sirve al alumnado para autoevaluarse {17-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Utilidad de los instrumentos de evaluación simple {6-0} [1]
 18:80 No, mi compañera en el proyect.. (171:171):

Importancia de la diversidad de actividades {8-0} [18]
 Actividades competenciales {5-0} [1]
 11:6 entonces pueden trabajar una u.. (7:7):
 Actividades fuera del aula, con un carácter más vivencial {13-0} [3]
 10:63 a actividad fuera del salón de.. (79:79):
 11:5 situadas, entonces pueden trab.. (7:7):
 11:6 entonces pueden trabajar una u.. (7:7):
 Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [1]
 19:34 también en el hecho que tenemo.. (53:53):
 Diseño de ctividades para aplicar los conocimientos a situaciones reales {20-0} [1]
 19:34 también en el hecho que tenemo.. (53:53):
 Diversidad de instrumentos te da una visión más panorámica de los logros del alumnado {10-0} [1]
 20:4 Bueno, son innovadores en el s.. (11:11):
 Docente acompaña, guía el aprendizaje del alumnado {10-0} [1]
 15:35 Tenemos de todo, en verdad, sí.. (48:48):
 El desarrollo del enfoque de competencias depende de la tradición de las carreras (Medicina, Derecho, etc.) {1-0} [1]
 15:35 Tenemos de todo, en verdad, sí.. (48:48):
 El enfoque por competencia requiere aprender en contextos situacionales reales profesiones (hospital, empresa) para desarrollar las competencias {12-0} [1]
 19:34 también en el hecho que tenemo.. (53:53):
 El enfoque por competencias el alumnado debe encontrar una conexión entre lo que aprende dentro del aula y la realidad del mundo para encontrar sentido a lo que aprende y se genere conocimiento {9-0} [1]
 19:34 también en el hecho que tenemo.. (53:53):
 En el enfoque por competencias el docente se vuelve un mediador {2-0} [1]
 15:35 Tenemos de todo, en verdad, sí.. (48:48):
 En el enfoque por competencias el profesorado cambia su lenguaje en el aula {1-0} [1]
 15:35 Tenemos de todo, en verdad, sí.. (48:48):
 Instrumento de evaluación. Análisis de estudios de caso {6-0} [1]
 20:4 Bueno, son innovadores en el s.. (11:11):
 Instrumento de evaluación: proyectos {9-0} [1]

20:4 Bueno, son innovadores en el s.. (11:11):
 Instrumento de evaluación: resolución de problemas {7-0} [1]
 20:4 Bueno, son innovadores en el s.. (11:11):
 La solución para vincular los aprendizajes a situaciones reales de aprendizaje es la enseñanza basada en problemas, en proyectos, en estudios de caso {13-0} [1]
 20:4 Bueno, son innovadores en el s.. (11:11):
 Las actividades y las evaluación son dos caras de una misma moneda {2-0} [2]
 9:80 yo manejo muchísimo las activi.. (100:100):
 9:85 tengo muchas evaluaciones teng.. (100:100):
 Resistencia: Desinterés, desmotivación del profesorado para trabajar competencias {12-0} [1]
 15:35 Tenemos de todo, en verdad, sí.. (48:48):
 Se preparan materiales para la diversidad de situaciones de aprendizaje vivencial {13-0} [2]
 11:36 pero ellos tienen que hacer fo.. (73:73):
 20:4 Bueno, son innovadores en el s.. (11:11):

Importancia de la evaluación pedagógica de las rúbricas que emplean los docentes {0-0} [0]

Importancia de las modalidades de evaluación: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación {30-0} [53]
 Adaptación los cambios: novato vs experto {6-0} [1]
 1:61 autoevaluación, a lo mejor yo .. (26:26):
 Autoevaluación requiere nivel experto {4-0} [3]
 1:61 autoevaluación, a lo mejor yo .. (26:26):
 2:9 estudiantes de posgrado, ellos.. (11:11):
 4:32 Y el último momento pues es bu.. (76:76):
 Coevaluación como ayuda para el docente en el momento de la evaluación {3-0} [2]
 16:76 : Sí, también en la dinámica d.. (131:131):
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Consensuar permite construir el conocimiento de forma conjunta {6-0} [1]
 1:66 que son más productivas si se .. (30:30):
 Consesuan las rúbricas con alumnos {12-0} [2]
 1:66 que son más productivas si se .. (30:30):
 6:23 en la entrada cuando nuestro t.. (53:53):
 Consensuar clarifica el conocimiento al alumno y al docente {9-0} [2]
 1:66 que son más productivas si se .. (30:30):
 1:96 interpretación unilateral entr.. (70:70):
 Cuando el profesorado tiene que determinar los criterios de evaluación, es más consciente del proceso de evaluación y los instrumentos que tiene que utilizar {3-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Debe ampliarse la funcionalidad de los instrumentos tradiciones de evaluación más allá de su poder calificador: examen, lista de cotejos... {10-0} [1]
 18:80 No, mi compañera en el proyect.. (171:171):
 Dificultad para ubicar etapa de desarrollo {5-0} [1]
 1:61 autoevaluación, a lo mejor yo .. (26:26):
 Diseño. Los más difícil en el diseño de rúbricas es precisar y desglosar los criterios de evaluación {9-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 El alumnado diseña sus propias rúbricas para autoevaluarse {4-0} [2]
 2:9 estudiantes de posgrado, ellos.. (11:11):
 2:56 Al final cuando ya estaba el p.. (92:92):
 El docente incluye en su evaluación la autoevaluación de los alumnos {7-0} [3]
 15:94 creo que sí se está dando y lu.. (156:156):
 19:89 Entre los compañeros no lo hic.. (171:171):
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 El enfoque por competencia ha provocado un proceso de reflexión en el profesorado sobre sus planteamientos y su intervención en el aula {15-0} [1]
 19:89 Entre los compañeros no lo hic.. (171:171):
 El profesorado es consciente que debe ser más explícito en sus evaluaciones {15-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 El profesorado reflexiona sobre lo que deben hacer para asegurarse de que el alumnado aprende {10-0} [1]
 19:89 Entre los compañeros no lo hic.. (171:171):
 El trabajo colaborativo permite el enriquecimiento mutuo entre profesores porque intercambian, confrontan y debaten distintas posturas o visiones de su materia {3-0} [1]
 19:89 Entre los compañeros no lo hic.. (171:171):

El uso de distintas modalidades de evaluación (autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación) permite al alumnado ser más consciente y objetivo de los aprendizajes alcanzados, {5-0} [3]
 14:29 Sí, claro que sí, también en l.. (83:83):
 15:94 creo que sí se está dando y lu.. (156:156):
 18:44 sí he hecho actividades de co... (85:85):

El uso de rúbrica genera necesidad de debate, consenso. {4-0} [1]
 19:89 Entre los compañeros no lo hic.. (171:171):

En el enfoque por competencias es importante la diversidad de herramientas de retroalimentación: email, foro, mensajería interna de la plataforma, etc. {5-0} [1]
 16:76 : Sí, también en la dinámica d.. (131:131):

Evaluaciones necesitan un enfoque multiagente {8-0} [1]
 3:81 vamos a invitar a otros profes.. (79:79):

Evaluación calificadora vs formativa {27-0} [1]
 5:20 orque antes era la evaluación .. (45:45):

Evaluación individualizada {5-0} [1]
 10:13 entrega de manera individual c.. (9:9):

Evaluación vertical, unidireccional {5-0} [1]
 1:96 interpretación unilateral entr.. (70:70):

Genera procesos metacognitivos: Autorregulación y conciencia de comportamiento experto {20-0} [8]
 1:66 que son más productivas si se .. (30:30):
 1:96 interpretación unilateral entr.. (70:70):
 2:9 estudiantes de posgrado, ellos.. (11:11):
 2:56 Al final cuando ya estaba el p.. (92:92):
 3:23 muchos no lo tenían pensado, c.. (31:31):
 3:25 algunos sobre todo allá, hacen.. (31:31):
 6:20 lo interesante es que tú los h.. (43:43):
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):

Importancia de la coevaluación. Empieza a iniciarse {6-0} [5]
 3:81 vamos a invitar a otros profes.. (79:79):
 15:94 creo que sí se está dando y lu.. (156:156):
 18:80 No, mi compañera en el proyect.. (171:171):
 19:89 Entre los compañeros no lo hic.. (171:171):
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):

Importancia de una actitud creativa y estratégica del docente para el diseño de actividades, formas de evaluación, etc. {14-0} [1]
 18:80 No, mi compañera en el proyect.. (171:171):

Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [3]
 3:23 muchos no lo tenían pensado, c.. (31:31):
 3:25 algunos sobre todo allá, hacen.. (31:31):
 5:20 orque antes era la evaluación .. (45:45):

Incorporación del enfoque de competencias sin una planificación {10-0} [1]
 19:89 Entre los compañeros no lo hic.. (171:171):

Instrumentos de evaluación auténtica (examen práctico, rúbrica) {9-0} [1]
 2:9 estudiantes de posgrado, ellos.. (11:11):

La autoevaluación del alumnado permiten dar sentido y significado a los aprendido {2-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):

La autoevaluación implica una reflexión de su propio proceso de aprendizaje {2-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):

La coevaluación ayuda a mejorar a los alumnos menos aventajados {1-0} [1]
 10:106 ahora ayuda apoya a tus compañ.. (173:175):

La coevaluación permite un enriquecimiento mutuo entre el alumando {7-0} [3]
 10:106 ahora ayuda apoya a tus compañ.. (173:175):
 18:44 sí he hecho actividades de co... (85:85):
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):

Las rúbricas son instrumentos de diagnóstico que permite precisar los retrocesos y avances de los alumnos {5-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):

No existe una dedicación explícita a las CC. Genéricas, siempre se considera de forma implícita {32-0} [2]
 3:23 muchos no lo tenían pensado, c.. (31:31):
 3:25 algunos sobre todo allá, hacen.. (31:31):

No se consensua los criterios de evaluación (el contenido de la rúbrica) {10-0} [1]
 10:92 Que bueno que preguntas eso, d.. (139:139):

Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):

Práctica profesional implica reflexión del proceso {8-0} [2]

3:23 muchos no lo tenían pensado, c.. (31:31):
 3:25 algunos sobre todo allá, hacen... (31:31):
 Reconocimiento del juicio del experto: evalúa grados {8-0} [1]
 1:61 autoevaluación, a lo mejor yo .. (26:26):
 Rúbrica favorece la construcción del conocimiento paso a paso {7-0} [1]
 6:70 ro, estamos en el siglo XXI y .. (275:275):
 Rúbrica es concebida como un contrato entre profesor y alumno {6-0} [1]
 6:23 en la entrada cuando nuestro t.. (53:53):
 Rúbrica hace más participe al alumnado de sus procesos de evaluación {5-0} [2]
 6:20 lo interesante es que tú los h.. (43:43):
 6:23 en la entrada cuando nuestro t.. (53:53):
 Rúbrica permite al alumno y docente ir en la misma dirección del aprendizaje {13-0} [1]
 6:20 lo interesante es que tú los h.. (43:43):
 Rúbrica presentada al inicio {12-0} [1]
 6:23 en la entrada cuando nuestro t.. (53:53):
 Rúbrica sirve al alumnado para coevaluar {8-0} [3]
 6:20 lo interesante es que tú los h.. (43:43):
 6:23 en la entrada cuando nuestro t.. (53:53):
 6:39 e vuelven las 3 formas, el ens.. (151:151):
 Rúbrica. Coevaluación es más rica, más honesta, más justa {2-0} [1]
 6:70 ro, estamos en el siglo XXI y .. (275:275):
 Rúbrica: favorece autogestión y autorregulación del aprendizaje {19-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Rúbricas se deben negociar y ajustar (con el alumno) a las características del tipo de aprendizaje {10-0} [1]
 6:23 en la entrada cuando nuestro t.. (53:53):
 Rúbricas sirve al alumnado para autoevaluarse {17-0} [5]
 6:23 en la entrada cuando nuestro t.. (53:53):
 6:70 ro, estamos en el siglo XXI y .. (275:275):
 20:69 Ahí lo que sí se puede utiliza.. (127:127):
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 22:10 pero también se le pone en sit.. (7:7):
 Trabajar por competencias implica delegar en el alumnado {6-0} [1]
 16:76 : Sí, también en la dinámica d.. (131:131):
 Utilidad de los instrumentos de evaluación simple {6-0} [1]
 18:80 No, mi compañera en el proyect.. (171:171):
 Ventajas del uso de rúbrica {10-0} [1]
 1:96 interpretación unilateral entr.. (70:70):

Importancia de metarúbrica para evaluar el alcance de autorúbricas {1-0} [1]

Rúbricas difícil de diseñar {24-0} [1]
 4:72 Claro, pues sí les fue difícil.. (191:191):

Importancia de mostrar ejemplos en el proceso de aprendizaje {2-0} [0]

Importancia de plantear varias rúbricas en el proceso {3-0} [9]

Distintos momentos de la evaluación: inicial, final.... {10-0} [1]
 10:104 Se hizo a la mita del proceso,.. (171:171):
 El enfoque por competencias promueve la retroalimentación desde el inicio del proceso de aprendizaje {3-0} [1]
 10:104 Se hizo a la mita del proceso,.. (171:171):
 En el enfoque por competencias la retroalimentación son evaluaciones formativas que informan de los aprendizajes adquiridos y las actividades realizadas {4-0} [1]
 10:104 Se hizo a la mita del proceso,.. (171:171):
 En la evaluación de competencias la retroalimentación debe ser procesual {2-0} [1]
 10:104 Se hizo a la mita del proceso,.. (171:171):
 La evaluación formativa de competencias permite al alumnado corregir sus errores para mejorar sus evaluaciones futuras {2-0} [1]
 10:104 Se hizo a la mita del proceso,.. (171:171):
 Retroalimentación con rúbrica da oportunidad de mejora {15-0} [1]
 10:104 Se hizo a la mita del proceso,.. (171:171):

Rúbricas tienen 3 momentos en su aplicación: un antes, un durante y un después.. {4-0} [1]
 16:81 No, hay varias, este es para e.. (145:145):
 Rúbrica evalúa resultados y procesos {10-0} [1]
 3:79 ahora lo que les decía no haga.. (77:77):
 Rúbricas son un instrumento vivo porque se van adaptando a los distintos momentos de aprendizaje {11-0} [1]
 16:81 No, hay varias, este es para e.. (145:145):

Importancia de seleccionar al profesorado con vocación {2-0} [1]

Es importante formar a los docentes en el desarrollo de estrategias de retroalimentación (habilidades de comunicación) {4-0} [1]
 12:9 no todos los docentes responde.. (9:9):

importancia de seleccionar el instrumento de evaluación en función del tipo de aprendizaje a evaluar {14-0} [42]

Dificultad para incorporar el enfoque de competencias {27-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 Diseño. En el diseño de la rúbrica hay que considerar el lenguaje utilizado para aportar una información mas precisa y detallada de lo que se pretende que alcance el alumnado {9-0} [1]
 19:41 Sí, lo que hicimos fue se dise.. (67:67):
 Diseño. En el lenguaje usado en las rúbricas, el tipo de verbo adquiere importancia para determinar el nivel de pensamiento cognitivo que se quiere evaluar {4-0} [1]
 19:41 Sí, lo que hicimos fue se dise.. (67:67):
 Diversidad de instrumentos te da una visión más panorámica de los logros del alumnado {10-0} [2]
 11:52 Con un solo instrumento nada m.. (100:101):
 14:38 Pienso que yo creo que un solo.. (103:103):
 El cambio en la manera de enseñar conlleva un cambio en la manera de evaluar {6-0} [2]
 17:32 de otra forma no se puede hace.. (129:129):
 17:44 Sí, pero entonces aquí nos top.. (169:169):
 El enfoque por competencia informa del nivel de desempeño que alcanzó un estudiante {6-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 El enfoque por competencias aún debe ser adaptado para aplicarse a la situación de aula {6-0} [1]
 19:19 ¿qué herramienta vamos a utili.. (29:29):
 El enfoque por competencias requiere conocer los niveles de desempeño que se espera en el alumnado {13-0} [2]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 19:19 ¿qué herramienta vamos a utili.. (29:29):
 El enfoque por competencias requiere planificación de la intervención docente en el aula {12-0} [1]
 19:19 ¿qué herramienta vamos a utili.. (29:29):
 El enfoque por competencias se implementa cuando existe un apoyo y reconocimiento institucional {8-0} [2]
 19:19 ¿qué herramienta vamos a utili.. (29:29):
 19:20 : Hay un documento institucion.. (29:29):
 El uso de los instrumentos de evaluación depende del nivel cognitivo (alto, medio, bajo) que desees evaluar {5-0} [3]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 16:75 Sí porque si yo hago una técni.. (129:129):
 20:63 Pues mira, nosotros utilizamos.. (113:113):
 El uso indiscriminado de instrumentos es consecuencia de la pérdida del sentido de la evaluación {3-0} [1]
 19:53 necesito algo más o por el con.. (87:87):
 En el enfoque de competencias, existe una lista de verbos para cada habilidad a desarrollar {2-0} [1]
 19:41 Sí, lo que hicimos fue se dise.. (67:67):
 En el enfoque por competencias la evaluación de proyectos simulados consiste en verificar que han adquirido el conocimiento suficiente para poder aplicarlos al desarrollo del proyecto {5-0} [1]
 17:32 de otra forma no se puede hace.. (129:129):
 En el enfoque por competencias se debe explicitar qué competencias se espera que el alumnado alcance (expectativas) {8-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 En el enfoque por competencias se establecen niveles de desempeño: básico, intermedio y avanzado {5-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 En el enfoque por competencias se requiere ser más precisión y evidencias de lo que se está enseñando y evaluando. No se puede recurrir al ensayo-error de la enseñanza tradicional {13-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 En el enfoque por competencias todos los elementos del currículo deben estar alineados {8-0} [1]

17:44 Sí, pero entonces aquí nos top.. (169:169):
 En la evaluación por competencias se indica qué nivel de competencia alcanzó el alumnado al final del proceso {4-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 En la evaluación por competencias, se explica al inicio del curso las competencias a alcanzar en cada módulo {8-0} [1]
 20:64 Del contenido, de la naturaleza.. (115:115):
 Evaluación estandarizada vs contextualizada {27-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Evaluar por competencias supone conocer en qué medida están comprendiendo el proceso global de adquisición de la competencia {8-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [3]
 14:38 Pienso que yo creo que un solo.. (103:103):
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 Instrumento de autoevaluación y seguimiento: diario, portafolio {9-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Instrumento de evaluación. Escala de estimación {2-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Instrumento de evaluación: lista de cotejo {3-0} [2]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 20:63 Pues mira, nosotros utilizamos.. (113:113):
 Instrumento de evaluación: lista de verificación {1-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Instrumento de evaluación: registro anecdótico {1-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Instrumento de evaluación: registro descriptivo {1-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Instrumento de evaluación: resolución de problemas {7-0} [1]
 20:63 Pues mira, nosotros utilizamos.. (113:113):
 La manera de enseñar (tradicional) no se corresponde con la manera de evaluar (auténtica) {2-0} [1]
 17:32 de otra forma no se puede hacer.. (129:129):
 La rúbrica debe complementarse con otros instrumentos de evaluación {8-0} [2]
 11:52 Con un solo instrumento nada m.. (100:101):
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 La rúbrica marca una pauta de trabajo que se establece al inicio del curso y se mantiene hasta el final. No se pueden modificar las reglas del juego {9-0} [1]
 20:64 Del contenido, de la naturaleza.. (115:115):
 Las CC. Generales deben trabajarse CONTEXTUALIZADAS con las específicas {17-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la evaluación {26-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 Niveles de desempeño: básico, intermedio y avanzado {1-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 No hay cultura de actualización y capacitación docente, si no es obligada por la institución {21-0} [2]
 19:19 ¿qué herramienta vamos a utili.. (29:29):
 19:20 : Hay un documento institución.. (29:29):
 Rúbrica presentada al inicio mejora el aprendizaje {9-0} [1]
 20:64 Del contenido, de la naturaleza.. (115:115):
 Rúbricas deben ser un elemento dinámico, susceptible de revisión, modificación, transformación y mejora para ajustarse a lo que se pretende evaluar {16-0} [1]
 19:53 necesito algo más o por el con.. (87:87):
 Se empieza a establecer más explícitamente el trabajo de las habilidades, e incluso de las actitudes que no se contemplaba en los planes de estudio {10-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 Se preparan materiales para la diversidad de situaciones de aprendizaje vivencial {13-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 Uso de rúbricas más globales o analíticas en función de las situaciones de aprendizaje {2-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):

Importancia de trabajar colaborativamente en un equipo multidisciplinar {5-0} [13]

Características de las facultades. Tienen centros multidisciplinares y transdisciplinares {2-0} [1]
 15:6 eso fue el punto fundamental d.. (6:6):
 El diseño del Modelo Humanista se realizó con un equipo multidisciplinar {1-0} [1]
 15:6 eso fue el punto fundamental d.. (6:6):
 El enfoque por competencias debe trabajarse de forma colaborativa por parte de los docentes {8-0} [2]
 17:14 yo recientemente platicaba con.. (39:39):
 17:34 ahora para evaluar la competen.. (133:135):
 El profesorado trabaja de forma aislada, no existe una visión conjunta de objetivos y menos en la evaluación {11-0} [1]
 17:14 yo recientemente platicaba con.. (39:39):
 El trabajo colaborativo de los docentes ayuda y favorece a que el alumnado desarrolle las competencias {5-0} [1]
 17:14 yo recientemente platicaba con.. (39:39):
 El trabajo colaborativo de los docentes son acciones aisladas de los docentes más innovadores {3-0} [1]
 13:114 Pues nada más en una especie d.. (237:237):
 En el enfoque por competencias se debe tener en cuenta el desarrollo de equipos interdisciplinares (abogados, sociólogos, antropólogos, etc.) {4-0} [1]
 17:34 ahora para evaluar la competen.. (133:135):
 En el enfoque por competencias se trabaja de forma colaborativa para el diseño de actividades integradoras {4-0} [1]
 17:34 ahora para evaluar la competen.. (133:135):
 En el enfoque por competencias debe trabajarse de forma colaborativa para hacer un seguimiento de los aprendizajes del alumnado {4-0} [1]
 17:14 yo recientemente platicaba con.. (39:39):
 Experiencias y esfuerzos aislados para desarrollar y evaluar CC. Genéricas. {12-0} [1]
 17:14 yo recientemente platicaba con.. (39:39):
 Necesidad de trabajar de forma transdisciplinar {4-0} [2]
 15:6 eso fue el punto fundamental d.. (6:6):
 17:14 yo recientemente platicaba con.. (39:39):
 Necesidad de un trabajo colegiado para implementar y evaluar el modelo de competencias {16-0} [2]
 17:14 yo recientemente platicaba con.. (39:39):
 17:34 ahora para evaluar la competen.. (133:135):
 Trabajar por competencias implica delegar en otros profesores, colaborar con ellos y consensuar criterios {7-0} [1]
 17:34 ahora para evaluar la competen.. (133:135):

Importancia de una actitud creativa y estratégica del docente para el diseño de actividades, formas de evaluación, etc. {14-0} [41]

Actividades fuera del aula al final recaen en un trabajo escrito {4-0} [1]
 13:94 : Queda relegado y va a depend.. (189:189):
 Actividades fuera del aula, con un carácter más vivencial {13-0} [2]
 13:94 : Queda relegado y va a depend.. (189:189):
 18:59 era la estrategia didáctica, (127:127):
 Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [1]
 16:45 Que yo entro al aula y estoy a.. (71:71):
 Debe ampliarse la funcionalidad de los instrumentos tradiciones de evaluación más allá de su poder calificador: examen, lista de cotejos... {10-0} [1]
 18:80 No, mi compañera en el proyect.. (171:171):
 Desventajas del uso de rúbrica: Las rúbricas pueden estar bien diseñadas, pero el evaluador puede hacer una mala aplicación de los criterios de evaluación (P.ej. El evaluador puede evaluar muy por la alta o por la baja) {3-0} [1]
 16:96 Sí, yo creo que la rúbrica com.. (175:175):
 Diseño de actividades para aplicar los conocimientos a situaciones reales {20-0} [1]
 16:45 Que yo entro al aula y estoy a.. (71:71):
 Docente acompaña, guía el aprendizaje del alumnado {10-0} [1]
 22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):
 El cambio en la manera de enseñar conlleva un cambio en la manera de evaluar {6-0} [1]
 9:94 Yo creo que tiene que ver much.. (110:110):
 El desarrollo de enfoques educativos más vivenciales viene determinado por la actitud del docente, su compromiso e implicación educativa, su concepción de la enseñanza, su vocación {8-0} [2]
 22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):
 22:34 es cómo bajas ese modelo a las.. (58:58):

El enfoque por competencias adquiere sentido y significado cuando se adquieren conocimientos prácticos
suceptibles de ser aplicados a un contexto {26-0} [1]
16:45 Que yo entro al aula y estoy a.. (71:71):

El enfoque por competencias aún debe ser adaptado para aplicarse a la situación de aula {6-0} [1]
22:34 es cómo bajas ese modelo a las.. (58:58):

El enfoque por competencias el alumnado debe encontrar una conexión entre lo que aprende dentro del aula y la
realidad del mundo para encontrar sentido a lo que aprende y se genere conocimiento {9-0} [1]
16:45 Que yo entro al aula y estoy a.. (71:71):

El enfoque por competencias implica que el profesorado debe innovar para hacer que el alumnado encuentre
sentido a lo que aprende {6-0} [1]
16:45 Que yo entro al aula y estoy a.. (71:71):

El problema de la enseñanza es la concepción de la cultura educativa {19-0} [2]
9:72 porque cuando tú cómo cuándo t.. (110:110):
9:94 Yo creo que tiene que ver much.. (110:110):

El profesorado debe estar capacitado para abarcar un conocimiento general amplio que permita dar respuestas a
los alumnos {3-0} [1]
22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):

El profesorado debe tener la capacidad de acercar los conocimientos académico a la realidad de los alumnos
(contextualizar) {7-0} [2]
16:45 Que yo entro al aula y estoy a.. (71:71):
22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):

El profesorado no diseña actividades en el aula que logren aprendizajes situados o vivenciales {5-0} [1]
16:45 Que yo entro al aula y estoy a.. (71:71):

El profesorado reflexiona sobre lo que deben hacer para asegurarse de que el alumnado aprende {10-0} [1]
16:9 ¿qué sugerimos o qué proponemo.. (19:19):

El profesorado usa instrumentos innovadores con una concepción tradicional de los procesos de e-a. {10-0} [1]
16:96 Sí, yo creo que la rúbrica com.. (175:175):

En el enfoque por competencias el docente se vuelve un mediador {2-0} [1]
22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):

En el enfoque por competencias es importante abordar el perfil del docente, su capacitación y actualización {17-
0} [1]
22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):

Importancia de hacer el aprendizaje más interesante, lúdico, intuitivo... {3-0} [1]
18:59 era la estrategia didáctica, (127:127):

Importancia de la coevaluación. Empieza a iniciarse {6-0} [1]
18:80 No, mi compañera en el proyect.. (171:171):

Importancia de las modalidades de evaluación: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación {30-0} [1]
18:80 No, mi compañera en el proyect.. (171:171):

Innovar implica predisposición y voluntad por cambiar {23-0} [1]
16:9 ¿qué sugerimos o qué proponemo.. (19:19):

Instrumento de evaluación: producciones escritas {4-0} [1]
13:94 : Queda relegado y va a depend.. (189:189):

La capacitación docente del enfoque consiste en enseñarle el modelo, los sustentos teóricos, las estrategias de
trabajo y la forma de hacer una programación por competencias {6-0} [1]
22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):

La personalidad de los profesores influyen en las decisiones de evaluación {3-0} [1]
9:119 el dinamismo de estar modifica.. (140:140):

Las competencias aparecen el currículo formal pero no en la práctica de las aulas {12-0} [1]
22:34 es cómo bajas ese modelo a las.. (58:58):

Necesidad de capacitación docente (metodologías, estrategias, guías de desarrollo, etc.) {20-0} [1]
18:59 era la estrategia didáctica, (127:127):

Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la
evaluación {26-0} [1]
9:94 Yo creo que tiene que ver much.. (110:110):

No sabe si está evaluando por competencias {7-0} [1]
22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):

Resistencia: Desconocimiento sobre cómo incorporar el trabajo por competencias {25-0} [1]
22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):

Rúbricas deben ser un elementos dinámico, suceptible de revisión, modificación, transformación y mejora para
ajustarse a lo que se pretende evaluar {16-0} [1]
9:119 el dinamismo de estar modifica.. (140:140):

Rúbricas son un instrumento vivo porque se van adaptado a los distintos momentos de aprendizaje {11-0} [1]
9:119 el dinamismo de estar modifica.. (140:140):

Se busca la enseñanza de un aprendizaje no reproductivo, sino transformador y significativo {13-0} [1]

16:45 Que yo entro al aula y estoy a.. (71:71):
 Se preparan materiales para la diversidad de situaciones de aprendizaje vivencial {13-0} [1]
 18:59 era la estrategia didáctica, (127:127):
 Si el profesorado no comprende los nuevos enfoques pedagógicos seguirá actuando de manera tradicional y empírica {6-0} [1]
 22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):
 Sin propósito de cambio real {12-0} [1]
 16:96 Sí, yo creo que la rúbrica com.. (175:175):
 Trabajar por competencias supone un cambio en la concepción de la enseñanza {29-0} [1]
 16:96 Sí, yo creo que la rúbrica com.. (175:175):
 Utilidad de los instrumentos de evaluación simple {6-0} [1]
 18:80 No, mi compañera en el proyect.. (171:171):

Importancia de validación y confiabilización de las rúbricas {2-0} [2]

Desventajas del uso de rúbrica: Las rúbricas pueden estar bien diseñadas, pero el evaluador puede hacer una mala aplicación de los criterios de evaluación (P.ej. El evaluador puede evaluar muy por la alta o por la baja) {3-0} [1]
 20:78 A lo que se está pidiendo o qu.. (145:145):
 Validación del diseño (si comunica lo que se desea comunicar) {5-0} [1]
 20:78 A lo que se está pidiendo o qu.. (145:145):

Importancia de valorar la participación del alumnado en las actividades en la calificación final {3-0} [4]

El enfoque por competencias promueve la enseñanza de un aprendizaje más claro y explícito para el alumno {15-0} [1]
 21:48 Incluyes, primero que nada, vi.. (69:69):
 Rúbrica de participación {3-0} [1]
 21:48 Incluyes, primero que nada, vi.. (69:69):
 Rúbrica de trabajo colaborativo {6-0} [1]
 21:48 Incluyes, primero que nada, vi.. (69:69):
 Se empieza a establecer más explícitamente el trabajo de las habilidades, e incluso de las actitudes que no se contemplaba en los planes de estudio {10-0} [1]
 21:48 Incluyes, primero que nada, vi.. (69:69):

Importancia del aprendizaje teórico para sentar las bases del conocimiento {5-0} [30]

Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [2]
 9:68 Si porque ya lo llevas a la re.. (106:106):
 9:89 también les deje estudiar (106:106):
 Dificultad/desconocimiento/desconsideración para incorporar los elementos actitudinales/valores de las competencias. {8-0} [1]
 20:67 Yo lo que creo es que si estam.. (123:123):
 Docencia teórica sin aplicabilidad de los contenidos, hace el aprendizaje disfuncional {7-0} [2]
 9:68 Si porque ya lo llevas a la re.. (106:106):
 9:89 también les deje estudiar (106:106):
 El aprendizaje teórico permite que el alumnado sea más consciente de lo que está aprendiendo {3-0} [2]
 13:19 a mi si me gusta que mis alumn.. (39:39):
 20:67 Yo lo que creo es que si estam.. (123:123):
 El enfoque por competencias requiere que el docente esté continuamente haciendo adaptaciones y ajustes sobre su práctica docente {14-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 El enfoque por competencias adquiere sentido y significado cuando se adquieren conocimientos prácticos susceptibles de ser aplicados a un contexto {26-0} [1]
 20:67 Yo lo que creo es que si estam.. (123:123):
 El enfoque por competencias requiere planificación de la intervención docente en el aula {12-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 El profesorado reflexiona sobre lo que deben hacer para asegurarse de que el alumnado aprende {10-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 El trabajo por competencias puede ser viable si se trabaja por separado y después se integra todo el conocimiento en un proyecto común donde converjan todas las disciplinas {4-0} [1]
 15:14 Se va haciendo a lo largo del .. (18:18):
 En el enfoque por competencias el profesorado demanda capacitación en metodología, diseño de actividades y

materiales, tutorías, etc. {12-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 En el enfoque por competencias la metodología por proyectos requiere de todo el conocimiento que vas a adquirir en las diferentes áreas se integre para crear un producto {8-0} [1]
 15:14 Se va haciendo a lo largo del .. (18:18):
 En el enfoque por competencias las asignaturas de los módulos se mantienen interconectadas, permitiendo que el alumnado pueda relacionar todo el aprendizaje adquirido {5-0} [1]
 15:14 Se va haciendo a lo largo del .. (18:18):
 En el enfoque por competencias lo importante es que los alumnos apliquen los conocimientos teóricos {7-0} [2]
 15:14 Se va haciendo a lo largo del .. (18:18):
 20:67 Yo lo que creo es que si estam.. (123:123):
 En el enfoque por competencias todos los elementos del currículo deben estar alineados {8-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 En el modelo clásico de objetivos existe un trabajo de los contenidos conceptuales, procedimentales actitudinales, pero no aparecen de modo integrado y aplicados a un contexto de aprendizaje {4-0} [1]
 20:67 Yo lo que creo es que si estam.. (123:123):
 Evaluar por competencias supone valorar todos los componentes de una competencia (conocimientos, destrezas, actitudes, valores, etc.) {16-0} [1]
 20:67 Yo lo que creo es que si estam.. (123:123):
 Importancia de capacitación pedagógica o en Educación para un cambio de concepción en la enseñanza {9-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 Importancia de establecer proyectos más holísticos e integradores para trabajar el enfoque de competencias {16-0} [1]
 15:14 Se va haciendo a lo largo del .. (18:18):
 Instrumento de evaluación: trabajo práctico construido en el curso (reto) {4-0} [1]
 15:14 Se va haciendo a lo largo del .. (18:18):
 La capacitación debe estar dirigida a promover la comprensión de enfoque, ser más consciente del desempeño docente y la utilidad de marco pedagógico de referencia para verificar que el alumnado aprende {14-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 La evolución en la evaluación van acompañado del progreso en los procesos de enseñanza-aprendizaje {3-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 La solución para vincular los aprendizajes a situaciones reales de aprendizaje es la enseñanza basada en problemas, en proyectos, en estudios de caso {13-0} [1]
 15:14 Se va haciendo a lo largo del .. (18:18):
 Las rúbricas sitúan al alumnado antes problemas reales de la vida donde tiene que dar respuesta a necesidades de la población {4-0} [2]
 9:68 Sí porque ya lo llevas a la re.. (106:106):
 9:89 también les deje estudiar (106:106):
 Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la evaluación {26-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 Necesidad de establecer un conocimiento básico para ir adquiriendo progresivamente en pensamiento complejo {4-0} [1]
 15:14 Se va haciendo a lo largo del .. (18:18):
 No hay capacitación en evaluación para incorporar el enfoque por competencias {4-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 Para explicitar conocimientos más abstractos es necesario partir de una base teórica para diseñar los criterios de evaluación {2-0} [2]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 20:67 Yo lo que creo es que si estam.. (123:123):
 Rubrica favorece la reflexión del desempeño profesional {8-0} [2]
 9:68 Sí porque ya lo llevas a la re.. (106:106):
 9:89 también les deje estudiar (106:106):
 Rúbrica: evalúa propósitos reales de desempeño {5-0} [2]
 9:68 Sí porque ya lo llevas a la re.. (106:106):
 9:89 también les deje estudiar (106:106):
 Trabajar por competencias supone un cambio en la concepción de la enseñanza {29-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):

Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [90]
 Concepción de la evaluación auténtica {7-0} [1]

2:77 he utilizado no solo rúbricas... (9:9):
 Conocer el paradigma evaluativo no cambia por si sola las prácticas docentes {4-0} [2]
 20:61 eso de verdad que resulta algo.. (111:111):
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 Consensuar una rúbrica favorece el diálogo entre alumno y profesor, {4-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Dificultad para incorporar el enfoque de competencias {27-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 Diversidad de instrumentos te da una visión más panorámica de los logros del alumnado {10-0} [6]
 4:40 el tipo de instrumentos que re.. (95:95):
 9:101 hay varios instrumentos y está.. (116:116):
 14:38 Pienso que yo creo que un solo.. (103:103):
 15:19 hay un módulo específico que h.. (22:22):
 15:93 competencia y modificar que el.. (156:156):
 19:75 la rúbrica era el guion (145:145):
 El desarrollo de enfoques educativos más vivenciales viene determinado por la actitud del docente, su compromiso e implicación educativa, su concepción de la enseñanza, su vocación {8-0} [2]
 20:61 eso de verdad que resulta algo.. (111:111):
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 El enfoque por competencia informa del nivel de desempeño que alcanzó un estudiante {6-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 El enfoque por competencias ha eliminado la concepción de que el examen es el único instrumentos válido para evaluar {5-0} [1]
 15:93 competencia y modificar que el.. (156:156):
 El enfoque por competencias requiere conocer los niveles de desempeño que se espera en el alumnado {13-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 El examen sigue siendo el instrumento de evaluación más usado en la universidad {13-0} [1]
 15:19 hay un módulo específico que h.. (22:22):
 El portafolio es un instrumento en auge, innovador {3-0} [1]
 15:22 Ha tomado auge el portafolio d.. (30:30):
 El problema de la enseñanza es la concepción de la cultura educativa {19-0} [2]
 20:61 eso de verdad que resulta algo.. (111:111):
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 El profesorado debe implicar al alumnado en su propio proceso de aprendizaje para que pueda encontrarle sentido a su aprendizaje {5-0} [2]
 20:61 eso de verdad que resulta algo.. (111:111):
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 El profesorado debe tener la capacidad de acercar los conocimientos académico a la realidad de los alumnos (contextualizar) {7-0} [2]
 20:61 eso de verdad que resulta algo.. (111:111):
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 El uso de los instrumentos de evaluación depende del nivel cognitivo (alto, medio, bajo) que desees evaluar {5-0} [2]
 4:44 si son reactivos que van orien.. (101:101):
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 En el enfoque por competencias es importante la diversidad de herramientas de retroalimentación: email, foro, mensajería interna de la plataforma, etc. {5-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 En el enfoque por competencias se debe explicitar qué competencias se espera que el alumnado alcance (expectativas) {8-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 En el enfoque por competencias se establecen niveles de desempeño: básico, intermedio y avanzado {5-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 En el enfoque por competencias se requiere ser más precisión y evidencias de lo que se está enseñando y evaluando. No se puede recurrir al ensayo-error de la enseñanza tradicional {13-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 En el enfoque por competencias, los instrumentos de evaluación tradicional se combinan con los innovadores para el desarrollo de una evaluación formativa {10-0} [5]
 12:12 a partir de ahí tener una seri.. (13:13):
 15:19 hay un módulo específico que h.. (22:22):
 15:93 competencia y modificar que el.. (156:156):
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 20:61 eso de verdad que resulta algo.. (111:111):

En la evaluación por competencias se indica qué nivel de competencia alcanzó el alumnado al final del proceso {4-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):

Entrevista: instrumento para complementar la rúbrica (justifica lo observado en la rúbrica) {6-0} [2]
 1:82 las formas de evaluación más s.. (48:48):
 5:73 sistematizar de – Ya pasaste p.. (220:220):

Evaluaciones necesitan un enfoque multiagente {8-0} [2]
 3:72 Si cuando hicimos la rúbrica r.. (71:71):
 10:64 nos dividimos, 5 chicos te toc.. (81:81):

Evaluación calificador vs formativa {27-0} [4]
 2:50 Seguimos en esa idea, el traba.. (75:75):
 2:51 Seguimos en esa idea, el traba.. (75:75):
 5:20 orque antes era la evaluación .. (45:45):
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):

Evaluación estandarizada vs contextualizada {27-0} [4]
 1:82 las formas de evaluación más s.. (48:48):
 2:50 Seguimos en esa idea, el traba.. (75:75):
 2:51 Seguimos en esa idea, el traba.. (75:75):
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):

Evaluar con instrumentos innovadores son iniciativas aisladas {5-0} [1]
 2:66 Exacto, no teneos así portafol.. (115:115):

Evaluar con rúbrica es un proceso dinámico y constructivo, no puntual y sujeto a una única calificación {8-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):

Evaluar por competencias supone conocer en qué medida están comprendiendo el proceso global de adquisición de la competencia {8-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):

Experiencias y esfuerzos aislados para desarrollar y evaluar CC. Genéricas. {12-0} [1]
 2:66 Exacto, no teneos así portafol.. (115:115):

Genera procesos metacognitivos: Autorregulación y conciencia de comportamiento experto {20-0} [2]
 3:23 muchos no lo tenían pensado, c.. (31:31):
 3:25 algunos sobre todo allá, hacen.. (31:31):

Importancia de conocer el impacto de la rúbrica sobre el aprendizaje del alumnado {3-0} [1]
 7:56 este otro documento que tenemos.. (98:98):

Importancia de la coevaluación. Empieza a iniciarse {6-0} [2]
 3:70 algo que están empezando a hac.. (71:71):
 3:72 Si cuando hicimos la rúbrica r.. (71:71):

Importancia de las modalidades de evaluación: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación {30-0} [3]
 3:23 muchos no lo tenían pensado, c.. (31:31):
 3:25 algunos sobre todo allá, hacen.. (31:31):
 5:20 orque antes era la evaluación .. (45:45):

Importancia de seleccionar el instrumento de evaluación en función del tipo de aprendizaje a evaluar {14-0} [3]
 14:38 Pienso que yo creo que un solo.. (103:103):
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):

Innovar implica predisposición y voluntad por cambiar {23-0} [2]
 2:50 Seguimos en esa idea, el traba.. (75:75):
 2:51 Seguimos en esa idea, el traba.. (75:75):

Instrumento de evaluación: ABP {1-0} [1]
 5:32 el portafolio ahorita lo están.. (77:77):

Instrumento de autoevaluación y seguimiento: diario, portafolio {9-0} [2]
 3:26 audio grabar, vídeo grabar, mu.. (31:31):
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):

Instrumento de autoevaluación y seguimiento: diario, portafolio {2-0} [1]
 5:32 el portafolio ahorita lo están.. (77:77):

Instrumento de evaluación. Escala de estimación {2-0} [2]
 15:22 Ha tomado auge el portafolio d.. (30:30):
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):

Instrumento de evaluación. Escalas Likert {1-0} [1]
 12:12 a partir de ahí tener una seri.. (13:13):

Instrumento de evaluación: análisis de vídeo {1-0} [1]
 9:138 por fin voy a poder hacer lo q.. (190:190):

Instrumento de evaluación: Grabaciones/autograbaciones {9-0} [1]
 3:26 audio grabar, vídeo grabar, mu.. (31:31):

Instrumento de evaluación: grupos de discusión en seminarios {5-0} [1]

9:35 grupos focales para poder reco.. (33:33):
Instrumento de evaluación: lista de cotejo {3-0} [1]
16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
Instrumento de evaluación: lista de verificación {1-0} [1]
16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
Instrumento de evaluación: registro anecdótico {1-0} [1]
16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
Instrumento de evaluación: registro descriptivo {1-0} [1]
16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
instrumento de evaluación: trabajo cooperativo fuera del aula {1-0} [1]
10:64 nos dividimos, 5 chicos te toc.. (81:81):
Instrumentos de evaluación auténtica (examen práctico, rúbrica) {9-0} [4]
1:82 las formas de evaluación más s.. (48:48):
2:3 trato de incorporar instrument.. (9:9):
2:77 he utilizado no solo rúbricas,.. (9:9):
9:35 grupos focales para poder reco.. (33:33):
Instrumentos de evaluación innovadores no son reconocidos institucionalmente {1-0} [1]
2:66 Exacto, no tenemos así portafol.. (115:115):
Instrumentos de evaluación tradicional (examen opción múltiple, lista de control, lista de ejercicios, exámenes departamentales...) {26-0} [7]
1:82 las formas de evaluación más s.. (48:48):
2:50 Seguimos en esa idea, el traba.. (75:75):
2:51 Seguimos en esa idea, el traba.. (75:75):
3:26 audio grabar, video grabar, mu.. (31:31):
7:55 nosotros tenemos el protocolo,.. (96:96):
10:49 utilizar listas de cotejo con .. (63:63):
12:12 a partir de ahí tener una seri.. (13:13):
La evaluación depende del rigor de cada profesor {3-0} [2]
20:61 eso de verdad que resulta algo.. (111:111):
20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
La evaluación no cambia por si sola las prácticas docentes {4-0} [2]
20:61 eso de verdad que resulta algo.. (111:111):
20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
La rúbrica debe complementarse con otros instrumentos de evaluación {8-0} [5]
16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
19:75 la rúbrica era el guion (145:145):
20:55 De repente se quiere pensar en.. (109:109):
20:61 eso de verdad que resulta algo.. (111:111):
20:79 la otra desventaja que pensemo.. (149:149):
La rúbrica elimina el sesgo de la calificación de 0 al 10 {4-0} [1]
20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
Las CC. Genéricas deben trabajarse CONTEXTUALIZADAS con las específicas {17-0} [1]
16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
Las rúbricas de trabajo escrito son las más utilizadas en la evaluación {2-0} [1]
15:19 hay un módulo específico que h.. (22:22):
Las rúbricas pierden funcionalidad si son muy limitadas, poco representativas de la labor profesional {4-0} [1]
3:65 tiene que haber otro tipo de j.. (65:65):
Las rúbricas se utilizan para evaluar tareas, no competencias (p.ej.: desarrollo de un proyecto) {3-0} [1]
15:19 hay un módulo específico que h.. (22:22):
Las rúbricas son conocidas {6-0} [1]
15:22 Ha tomado auge el portafolio d.. (30:30):
Las rúbricas son más utilizadas para evaluar competencias específicas {2-0} [1]
19:75 la rúbrica era el guion (145:145):
Los instrumentos de evaluación auténtica permiten retroalimentación al profesor sobre las estrategias de enseñanza que utilizan {2-0} [1]
9:35 grupos focales para poder reco.. (33:33):
Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la evaluación {26-0} [1]
19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
Niveles de desempeño: básico, intermedio y avanzado {1-0} [1]
19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
No existe una dedicación explícita a las CC. Genéricas, siempre se considera de forma implícita {32-0} [1]
3:25 algunos sobre todo allá, hacen.. (31:31):
No hay iniciativa en el profesorado de uso de instrumentos de evaluación alternativos {4-0} [1]
20:55 De repente se quiere pensar en.. (109:109):

Opinión de los alumnos sobre rúbrica {2-0} [1]
 7:56 este otro documento que tenemos.. (98:98):

Portafolio como instrumento complementario a la rúbrica {10-0} [2]
 4:42 portafolio (99:99):
 12:12 a partir de ahí tener una serie.. (13:13):

Práctica profesional implica reflexión del proceso {8-0} [1]
 3:25 algunos sobre todo allá, hacen.. (31:31):

Retroalimentación con rúbrica da oportunidad de mejora {15-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):

Rúbricas no explican el por qué de los comportamientos, solo lo observable {6-0} [3]
 1:82 las formas de evaluación más s.. (48:48):
 3:65 tiene que haber otro tipo de j.. (65:65):
 3:71 el problema de las rúbricas ti.. (71:71):

Rúbrica ayuda a guiar su labor docente {5-0} [1]
 19:75 la rúbrica era el guion (145:145):

Rúbrica como instrumento de comunicación {6-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):

rúbrica de estudio de caso {2-0} [1]
 15:19 hay un módulo específico que h.. (22:22):

Rúbrica de monografía {4-0} [2]
 10:49 utilizar listas de cotejo con .. (63:63):
 10:50 la rúbrica de evaluación porqu.. (63:63):

Rúbrica de proyecto {2-0} [1]
 15:19 hay un módulo específico que h.. (22:22):

Rúbrica de trabajo de tesis {3-0} [1]
 15:19 hay un módulo específico que h.. (22:22):

Rúbrica evalúa resultados y procesos {10-0} [1]
 3:72 Si cuando hicimos la rúbrica r.. (71:71):

Rúbrica facilita al docente la comunicación con el alumnado {6-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):

Rúbrica sirve al alumnado para coevaluar {8-0} [1]
 7:56 este otro documento que tenemos.. (98:98):

Rúbrica va más allá de la calificación numérica {7-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):

Rúbrica: El profesorado no duda de su funcionalidad o utilidad {4-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):

Rúbrica: hay profesores que solo implementan sus rúbricas pero no las utilizan para retroalimentar {4-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):

Rúbrica: instrumento desconocido {8-0} [2]
 7:43 no recuerdo haber platicado mu.. (76:76):
 7:44 lo que en otras formas de eval.. (76:76):

Rúbrica: la información extraída de la rúbrica debe servir para retroalimentar, sino pierde su funcionalidad {6-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):

Se empieza a establecer más explícitamente el trabajo de las habilidades, e incluso de las actitudes que no se contemplaba en los planes de estudio {10-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):

Se preparan materiales para la diversidad de situaciones de aprendizaje vivencial {13-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):

Uso de rúbrica viene por cambio en la concepción de la evaluación {10-0} [2]
 20:61 eso de verdad que resulta algo.. (111:111):
 20:62 era porque lo llevas desde el .. (111:111):

Uso de rúbricas más globales o analíticas en función de las situaciones de aprendizaje {2-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):

Utilidad de los instrumentos de evaluación simple {6-0} [1]
 1:82 las formas de evaluación más s.. (48:48):

Inconveniente del uso de rúbrica. El alumnado tiene dificultades para comprenderlas {1-0} [1]
 Inconvenientes del uso de rúbrica. El alumnado no le da valor porque las ve fáciles. Al facilitarles el trabajo, tienden a relajarse en sus producciones {1-0} [1]
 13:75 en un principio o en algunos m.. (137:137):

Inconveniente del uso de rúbricas. En alumnado confía en que puede hacer el trabajo solo con la rúbrica, sin orientación del docente {1-0} [1]

Rúbrica: no necesita tanta presencialidad del docente. {3-0} [1]

10:130 ahorita si te atorras en una ba.. (229:229):

Inconvenientes del uso de rúbrica. El alumnado no le da valor porque las ve fáciles. Al facilitarles el trabajo, tienden a relajarse en sus producciones {1-0} [1]

Inconveniente del uso de rúbrica. El alumnado tiene dificultades para comprenderlas {1-0} [1]

13:75 en un principio o en algunos m.. (137:137):

Incorporación del enfoque de competencias sin una planificación {10-0} [38]

Ausencia de una metodología y cronograma de incorporación de las competencias {7-0} [2]

14:5 Osea todo eso que estoy coment.. (9:9):

20:26 Pues todo eso se propuso, hay .. (55:55):

Confusión con el enfoque: se integran contenidos de materia, pero en la practica se imparten de forma aislada {6-0} [1]

9:134 pues se supone que en lugar de.. (176:176):

Contradicciones en la incorporación del enfoque de competencias {7-0} [1]

9:134 pues se supone que en lugar de.. (176:176):

Dificultad para incorporar el enfoque de competencias {27-0} [1]

20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):

Dificultad para vincular la evaluación a situaciones de aprendizaje más auténticas {17-0} [1]

20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):

Discurso real vs discurso oficial {17-0} [2]

9:134 pues se supone que en lugar de.. (176:176):

21:20 pero en realidad así como noso.. (27:27):

El docente incluye en su evaluación la autoevaluación de los alumnos {7-0} [1]

19:89 Entre los compañeros no lo hic.. (171:171):

El enfoque por competencias requiere que el docente esté continuamente haciendo adaptaciones y ajustes sobre su práctica docente {14-0} [2]

20:26 Pues todo eso se propuso, hay .. (55:55):

21:20 pero en realidad así como noso.. (27:27):

El enfoque por competencia ha provocado un proceso de reflexión en el profesorado sobre sus planteamientos y su intervención en el aula {15-0} [2]

19:89 Entre los compañeros no lo hic.. (171:171):

21:20 pero en realidad así como noso.. (27:27):

El enfoque por competencias requiere planificación de la intervención docente en el aula {12-0} [1]

21:20 pero en realidad así como noso.. (27:27):

El profesorado prefiere pensar que el enfoque por competencias no sirve porque supone más trabajo, mayores niveles de organización y planificación, pensar mucho más en cómo lo vamos a hacer. {2-0} [1]

16:48 es más trabajo porque hay que .. (75:75):

El profesorado reflexiona sobre lo que deben hacer para asegurarse de que el alumnado aprende {10-0} [1]

19:89 Entre los compañeros no lo hic.. (171:171):

El trabajo colaborativo permite el enriquecimiento mutuo entre profesores porque intercambian, confrontan y debaten distintas posturas o visiones de su materia {3-0} [1]

19:89 Entre los compañeros no lo hic.. (171:171):

El uso de rúbrica genera necesidad de debate, consenso. {4-0} [1]

19:89 Entre los compañeros no lo hic.. (171:171):

Importancia de la coevaluación. Empieza a iniciarse {6-0} [1]

19:89 Entre los compañeros no lo hic.. (171:171):

Importancia de las modalidades de evaluación: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación {30-0} [1]

19:89 Entre los compañeros no lo hic.. (171:171):

Incorporación del modelo de competencias de forma autónoma por las universidades de México. NO hay un lineamiento oficial {7-0} [1]

20:26 Pues todo eso se propuso, hay .. (55:55):

La capacitación debe estar dirigida a promover la comprensión de enfoque, ser más consciente del desempeño docente y la utilidad de marco pedagógico de referencia para verificar que el alumnado aprende {14-0} [3]

14:5 Osea todo eso que estoy coment.. (9:9):

20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):

21:20 pero en realidad así como noso.. (27:27):

La capacitación del profesorado debe dirigirse a mejorar la evaluación, al diseño de instrumentos... {3-0} [1]

20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 La capacitación docente del enfoque consiste en enseñarle el modelo, los sustentos teóricos, las estrategias de trabajo y la forma de hacer una programación por competencias {6-0} [2]
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 21:16 existe una asignatura que da e.. (19:19):
 La enseñanza no solo se limita al cumplimiento de entrar en el aula, es necesario verificar que el alumnado ha aprendido {3-0} [1]
 21:20 pero en realidad así como noso.. (27:27):
 La falta de capacitación pedagógica es más acuciante en la Educación Superior {6-0} [1]
 14:5 Osea todo eso que estoy coment.. (9:9):
 La solución para vincular los aprendizajes a situaciones reales de aprendizaje es la enseñanza basada en problemas, en proyectos, en estudios de caso {13-0} [1]
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 Las evaluaciones autenticas son costosas (alta organización, tiempo, recursos materiales y humanos, etc.) {15-0} [1]
 16:48 es más trabajo porque hay que .. (75:75):
 Los cursos de capacitación no deben ser puntuales {2-0} [1]
 21:16 existe una asignatura que da e.. (19:19):
 Los cursos recibidos aisladamente, no dan respuesta a necesidades de capacitación alineadas con las preocupaciones y desafíos de la enseñanza {13-0} [2]
 21:16 existe una asignatura que da e.. (19:19):
 21:20 pero en realidad así como noso.. (27:27):
 Necesidad de capacitación docente (metodologías, estrategias, guías de desarrollo, etc.) {20-0} [2]
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 21:16 existe una asignatura que da e.. (19:19):
 No hay capacitación para desarrollar el enfoque de competencias {8-0} [2]
 14:5 Osea todo eso que estoy coment.. (9:9):
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 No hay evaluación integral de 360° {3-0} [1]
 9:134 pues se supone que en lugar de.. (176:176):
 Proceso de incorporación de las competencias {10-0} [1]
 9:134 pues se supone que en lugar de.. (176:176):
 Rechazo del profesorado a trabajar por competencias {7-0} [1]
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 Recibir un curso de capacitación y aplicarlo en el aula no asegura la asimilación del modelo de competencias {4-0} [2]
 21:16 existe una asignatura que da e.. (19:19):
 21:20 pero en realidad así como noso.. (27:27):
 Resistencia: Desinterés, desmotivación del profesorado para trabajar competencias {12-0} [1]
 16:48 es más trabajo porque hay que .. (75:75):
 Resistencia: Falta de capacitación y actualización docente {18-0} [1]
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 Resistencia: Desconocimiento sobre cómo incorporar el trabajo por competencias {25-0} [1]
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 Se instaura el sistema de evaluación antes que un modelo pedagógico {1-0} [1]
 8:22 en el tercer año este gobierno.. (23:23):
 Situación desigual de la incorporación de las competencias en la enseñanza básica, media y superior. {7-0} [1]
 14:5 Osea todo eso que estoy coment.. (9:9):
 Talleres para el desarrollo del modelo educativo basado en competencias {3-0} [1]
 21:16 existe una asignatura que da e.. (19:19):

Incorporación del modelo de competencias de forma autónoma por las universidades de México. NO hay un lineamiento oficial {7-0} [8]

Ausencia de una metodología y cronograma de incorporación de las competencias {7-0} [1]
 20:26 Pues todo eso se propuso, hay .. (55:55):
 El enfoque por competencias requiere que el docente esté continuamente haciendo adaptaciones y ajustes sobre su práctica docente {14-0} [1]
 20:26 Pues todo eso se propuso, hay .. (55:55):
 El profesorado enseña lo que desarrollo en su profesión. Ejemplo: el investigador enseñan lo que está investigando {1-0} [1]
 17:16 no es tu isla, imagínate defin.. (41:41):
 En el 2016, universidades de México se encuentran en la fase de transición de incorporación del enfoque de competencias {2-0} [1]

16:2 han regulado o han marcado cómo.. (5:5):
 Falta de autonomía en los centros {3-0} [1]
 14:34 Yo creo que es responsabilidad.. (93:93):
 Incorporación del enfoque de competencias sin una planificación {10-0} [1]
 20:26 Pues todo eso se propuso, hay .. (55:55):
 La cátedra no favorece los procesos de actualización del profesorado {3-0} [1]
 17:16 no es tu isla, imagínate defin.. (41:41):
 Los planes de estudio de las titulaciones de México datan del año 2009 {1-0} [1]
 16:2 han regulado o han marcado cómo.. (5:5):

Innovar implica predisposición y voluntad por cambiar {23-0} [42]
 ¿Qué motiva los cambios? Política, intereses, tendencias innovadoras {9-0} [1]
 3:54 hay mucha resistencia a la inn.. (59:59):
 Aceptación del alumnado en las innovaciones que se introducen para clarificar la evaluación {8-0} [2]
 10:139 bueno de los chicos, de estos .. (257:257):
 19:98 Aja, porque es distinto a lo q.. (191:191):
 Ausencia de una metodología y cronograma de incorporación de las competencias {7-0} [1]
 2:28 Yo creo que las instituciones .. (37:37):
 Cambio educativo evidencia la calidad de los docentes {3-0} [1]
 1:50 una alumna cuyo proyecto es tr.. (20:20):
 Concepción de la enseñanza (innovación) {10-0} [1]
 10:135 la realidad es que todos los p.. (243:243):
 Condiciones socioeconómicas {10-0} [1]
 1:50 una alumna cuyo proyecto es tr.. (20:20):
 Debe existir un cambio de mentalidad para promoverse una evaluación basada en la aplicación práctica de los conocimientos {11-0} [1]
 10:135 la realidad es que todos los p.. (243:243):
 Dificultad para instaurar el enfoque por competencias sin atender a la opinión de la comunidad educativa {4-0} [1]
 22:48 Volverlo partícipe del proceso.. (76:76):
 El desarrollo de enfoques educativos más vivenciales viene determinado por la actitud del docente, su compromiso e implicación educativa, su concepción de la enseñanza, su vocación {8-0} [1]
 22:48 Volverlo partícipe del proceso.. (76:76):
 El enfoque por competencias implica que el profesorado debe innovar para hacer que el alumnado encuentre sentido a lo que aprende {6-0} [2]
 14:21 Y creo que sí es posible, pero.. (41:41):
 16:42 Esto no tiene sentido, es abur.. (65:65):
 El enfoque por competencias requiere planificación de la intervención docente en el aula {12-0} [1]
 19:8 que lo interesante porque fue .. (11:11):
 El problema de la enseñanza es la concepción de la cultura educativa {19-0} [3]
 3:54 hay mucha resistencia a la inn.. (59:59):
 3:55 no se ha constituido una cultu.. (59:59):
 10:135 la realidad es que todos los p.. (243:243):
 El profesorado más motivado trabaja y evalúa CC. Genéricas {10-0} [1]
 10:135 la realidad es que todos los p.. (243:243):
 El profesorado reflexiona sobre lo que deben hacer para asegurarse de que el alumnado aprende {10-0} [1]
 16:9 ¿qué sugerimos o qué proponemos.. (19:19):
 Es difícil crear criterios de evaluación con un enfoque competencial por la tradición del modelo tradicional de objetivos {4-0} [1]
 19:98 Aja, porque es distinto a lo q.. (191:191):
 Evaluación calificador vs formativa {27-0} [2]
 2:50 Seguimos en esa idea, el traba.. (75:75):
 2:52 Los estudios de caso de manera.. (77:77):
 Evaluación estandarizada vs contextualizada {27-0} [2]
 2:50 Seguimos en esa idea, el traba.. (75:75):
 2:52 Los estudios de caso de manera.. (77:77):
 Importancia de una actitud creativa y estratégica del docente para el diseño de actividades, formas de evaluación, etc. {14-0} [1]
 16:9 ¿qué sugerimos o qué proponemos.. (19:19):
 Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [2]
 2:50 Seguimos en esa idea, el traba.. (75:75):
 2:51 Seguimos en esa idea, el traba.. (75:75):
 Instrumentos de evaluación tradicional (examen opción múltiple, lista de control, lista de ejercicios, exámenes

departamentales...) {26-0} [3]
 2:50 Seguimos en esa idea, el traba.. (75:75):
 2:51 Seguimos en esa idea, el traba.. (75:75):
 2:52 Los estudios de caso de manera.. (77:77):
 Intencionalidad de pasar de un modelo de evaluación tradicional a otro centrado en el aprendizaje del alumnado {28-0} [6]
 2:23 en la BUAP, estamos en ese pro.. (29:29):
 2:28 Yo creo que las instituciones .. (37:37):
 8:72 Osea yo creo que las instituci.. (129:129):
 10:137 uiero ser optimista y pensar q.. (251:251):
 15:71 Pero yo sí creo que hay una mo.. (100:100):
 19:98 Aja, porque es distinto a lo q.. (191:191):
 La capacitación debe estar dirigida a promover la comprensión de enfoque, ser más consciente del desempeño docente y la utilidad de marco pedagógico de referencia para verificar que el alumnado aprende {14-0} [1]
 22:48 Volverlo participe del proceso.. (76:76):
 Las evaluaciones autenticas son costosas (alta organización, tiempo, recursos materiales y humanos, etc.) {15-0} [1]
 19:8 que lo interesante porque fue .. (11:11):
 Modelo mixto de aprendizaje. Tienen en cuenta el desarrollo integral del alumnado {1-0} [1]
 2:28 Yo creo que las instituciones .. (37:37):
 Necesidad de capacitación docente (metodologías, estrategias, guías de desarrollo, etc.) {20-0} [1]
 2:28 Yo creo que las instituciones .. (37:37):
 Necesidad de explicitar lo que se busca del alumnado de manera consciente {12-0} [1]
 1:74 si no se le explica el alumno .. (36:36):
 No hay cultura de actualización y capacitación didáctica, si no es obligada por la institución {21-0} [2]
 3:55 no se ha constituido una cultu.. (59:59):
 10:137 uiero ser optimista y pensar q.. (251:251):
 Organización vertical de la universidad {4-0} [1]
 3:54 hay mucha resistencia a la inn.. (59:59):
 Profesorado convencido de sus prácticas tradicionales {9-0} [1]
 2:33 están convencidos de que esa e.. (43:43):
 Profesores crean sus propias rúbricas {4-0} [3]
 9:74 qué es lo que quieres y es un .. (114:114):
 9:111 cuando hicieron los profesores.. (114:114):
 19:8 que lo interesante porque fue .. (11:11):
 Rechazo del alumnado en las innovaciones de la enseñanza, prefiere la clase magistral {6-0} [2]
 1:74 si no se le explica el alumno .. (36:36):
 10:137 uiero ser optimista y pensar q.. (251:251):
 Resistencia: Desinterés, desmotivación del profesorado para trabajar competencias {12-0} [2]
 3:55 no se ha constituido una cultu.. (59:59):
 10:137 uiero ser optimista y pensar q.. (251:251):
 Resistencia: El profesorado no conoce otro modelo de enseñanza, solo el que a ellos le impartieron {10-0} [1]
 10:137 uiero ser optimista y pensar q.. (251:251):
 Resistencia: Falta de capacitación y actualización docente {18-0} [2]
 3:55 no se ha constituido una cultu.. (59:59):
 10:137 uiero ser optimista y pensar q.. (251:251):
 Resistencia: Desconocimiento sobre cómo incorporar el trabajo por competencias {25-0} [1]
 2:28 Yo creo que las instituciones .. (37:37):
 Rubrica: consume tiempo {11-0} [1]
 19:8 que lo interesante porque fue .. (11:11):
 Rubrica: permite establecer los aspectos importantes del aprendizaje {6-0} [1]
 9:74 qué es lo que quieres y es un .. (114:114):
 rúbrica genera compromiso y responsabilidad en la mejora de su aprendizaje {11-0} [1]
 14:21 Y creo que sí es posible, pero.. (41:41):
 Rúbrica: dificultad para establecer los criterios de evaluación para la rúbrica por no saber qué quieren evaluar {4-0} [2]
 9:74 qué es lo que quieres y es un .. (114:114):
 9:97 ué es lo que quieres y es un p.. (114:114):
 Se preparan materiales para la diversidad de situaciones de aprendizaje vivencial {13-0} [1]
 19:8 que lo interesante porque fue .. (11:11):
 Trabajar por competencias implica delegar en otros profesores, colaborar con ellos y consensuar criterios {7-0} [1]
 14:21 Y creo que sí es posible, pero.. (41:41):
 Trabajar por competencias supone un cambio en la concepción de la enseñanza {29-0} [1]
 10:135 la realidad es que todos los p.. (243:243):

innovar significa no replicar modelos tradicionalistas que después podrían reproducir los alumnos {3-0} [15]
 Aceptación del alumnado en las innovaciones que se introducen para clarificar la evaluación {8-0} [1]
 19:66 Yo creo que sí, yo lo sentí, y.. (125:125):
 El enfoque por competencia ha provocado un proceso de reflexión en el profesorado sobre sus planteamientos y su intervención en el aula {15-0} [2]
 19:66 Yo creo que sí, yo lo sentí, y.. (125:125):
 19:67 entonces tratamos de presentár.. (125:125):
 El enfoque por competencias implica que el profesorado debe innovar para hacer que el alumnado encuentre sentido a lo que aprende {6-0} [1]
 15:85 Entonces por ejemplo esto está.. (136:136):
 El enfoque por competencias promueve la enseñanza de un aprendizaje más claro y explícito para el alumno {15-0} [2]
 19:66 Yo creo que sí, yo lo sentí, y.. (125:125):
 19:67 entonces tratamos de presentár.. (125:125):
 El enfoque por competencias requiere comunicación entre alumno-alumno, profesor-alumno y profesor-profesor {5-0} [2]
 19:66 Yo creo que sí, yo lo sentí, y.. (125:125):
 19:67 entonces tratamos de presentár.. (125:125):
 El enfoque por competencias requiere planificación de la intervención docente en el aula {12-0} [2]
 19:66 Yo creo que sí, yo lo sentí, y.. (125:125):
 19:67 entonces tratamos de presentár.. (125:125):
 El profesorado es consciente que debe ser más explícito en sus evaluaciones {15-0} [2]
 19:66 Yo creo que sí, yo lo sentí, y.. (125:125):
 19:67 entonces tratamos de presentár.. (125:125):
 En el enfoque de competencias se imparten cursos al profesorado en función de tipo de necesidad docente {3-0} [1]
 22:42 tenemos que abordar las estrat.. (72:72):
 En la evaluación por competencias, se explica al inicio del curso las competencias a alcanzar en cada módulo {8-0} [1]
 19:66 Yo creo que sí, yo lo sentí, y.. (125:125):
 Hacer explícita la evaluación de competencia permite ser más consciente al alumnado y al profesorado de las competencias a desarrollar {12-0} [1]
 19:66 Yo creo que sí, yo lo sentí, y.. (125:125):
 Hay una gran diversidad de docentes con necesidades distintas {3-0} [1]
 22:42 tenemos que abordar las estrat.. (72:72):
 La capacitación debe ser más vivencial y conectada con las necesidades surgidas en la práctica docente {4-0} [1]
 22:42 tenemos que abordar las estrat.. (72:72):
 Las características de la rama de la titulación condiciona la innovación y el trabajo por competencias {8-0} [1]
 15:85 Entonces por ejemplo esto está.. (136:136):
 Necesidad de capacitación docente (metodologías, estrategias, guías de desarrollo, etc.) {20-0} [1]
 22:42 tenemos que abordar las estrat.. (72:72):
 Se trata de capacitar al docente en las innovaciones {4-0} [1]
 22:42 tenemos que abordar las estrat.. (72:72):

Institución que apoya el proyecto {5-0} [12]
 competencia comunicación oral {15-0} [2]
 11:3 comunicar (5:5):
 11:10 mis estudiantes de formación t.. (5:5):
 competencia de diversidad (discapacidad) {3-0} [2]
 11:2 con la solución de problemas a.. (5:5):
 11:10 mis estudiantes de formación t.. (5:5):
 competencia resolución de problemas {9-0} [2]
 11:2 con la solución de problemas a.. (5:5):
 11:10 mis estudiantes de formación t.. (5:5):
 Competencia trabajo colaborativo {16-0} [2]
 11:2 con la solución de problemas a.. (5:5):
 11:10 mis estudiantes de formación t.. (5:5):
 Instrumento de evaluación: proyectos {9-0} [2]
 11:1 proyecto situado (5:5):
 11:10 mis estudiantes de formación t.. (5:5):
 Modelo teórico del proyecto de competencias {3-0} [1]

10:7 Era importante que todo el gru.. (7:7):
 Niveles donde se aplica el proyecto {7-0} [1]
 13:2 ya en nivel bachillerato al cu.. (7:7):
 Objetivos del proyecto {20-0} [3]
 4:2 buscar alternativas y también .. (7:7):
 4:4 a través de un departamento de.. (7:7):
 11:10 mis estudiantes de formación t.. (5:5):
 Origen proyecto {15-0} [1]
 11:10 mis estudiantes de formación t.. (5:5):
 Participantes del proyecto {20-0} [2]
 4:2 buscar alternativas y también .. (7:7):
 4:4 a través de un departamento de.. (7:7):
 Situación desigual de la incorporación de las competencias en la enseñanza básica, media y superior. {7-0} [2]
 13:2 ya en nivel bachillerato al cu.. (7:7):
 13:4 en el educación básica sí está.. (7:7):
 Tipos de profesionales/alumnos {4-0} [1]
 13:2 ya en nivel bachillerato al cu.. (7:7):

Instrumento de evaluación: ABP {1-0} [2]

Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [1]
 5:32 el portafolio ahorita lo están.. (77:77):
 Instrumento de autoevaluación y seguimiento: diario, portafolio {2-0} [1]
 5:32 el portafolio ahorita lo están.. (77:77):

Instrumento de autoevaluación y seguimiento: diario, portafolio {9-0} [35]

El enfoque por competencia ha provocado un proceso de reflexión en el profesorado sobre sus planteamientos y su intervención en el aula {15-0} [1]
 21:51 Yo creo que sí le damos releva.. (75:75):
 El enfoque por competencias ha eliminado la concepción de que el examen es el único instrumentos válido para evaluar {5-0} [1]
 22:40 actividad integradora y poster.. (70:70):
 El profesorado no da por sentado el conocimiento de las CC. Genéricas {6-0} [1]
 15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):
 El uso de los instrumentos de evaluación depende del nivel cognitivo (alto, medio, bajo) que desees evaluar {5-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 En el enfoque de competencias, las actividades integradoras contienen conocimientos conceptuales y procedimentales para ser aplicados a los campos laborales {5-0} [1]
 22:40 actividad integradora y poster.. (70:70):
 Entrevista: instrumento para complementar la rúbrica (justifica lo observado en la rúbrica) {6-0} [1]
 14:40 Sí, los diarios, las entrevist.. (107:107):
 Evaluación estandarizada vs contextualizada {27-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Evaluar por competencias supone valorar todos los componentes de una competencia (conocimientos, destrezas, actitudes, valores, etc.) {16-0} [1]
 15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):
 Existe una preocupación por el trabajo de las CC. Genéricas {25-0} [1]
 15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):
 Hace explícito la separación entre CC. Genérica y Específica {22-0} [1]
 15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):
 importancia de seleccionar el instrumento de evaluación en función del tipo de aprendizaje a evaluar {14-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [2]
 3:26 audio grabar, video grabar, mu.. (31:31):
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Instrumento de evaluación. Análisis de estudios de caso {6-0} [1]
 15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):
 Instrumento de evaluación. Escala de estimación {2-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Instrumento de evaluación. Lecturas {4-0} [1]
 13:60 Y también argumentos, revista,.. (103:103):
 Instrumento de evaluación: debates {3-0} [1]

15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):
Instrumento de evaluación: Grabaciones/autograbaciones {9-0} [1]
3:26 audio grabar, vídeo grabar, mu.. (31:31):
Instrumento de evaluación: lista de cotejo {3-0} [2]
15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):
16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
Instrumento de evaluación: lista de verificación {1-0} [1]
16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
Instrumento de evaluación: proyectos {9-0} [1]
15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):
Instrumento de evaluación: registro anecdótico {1-0} [1]
16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
Instrumento de evaluación: registro descriptivo {1-0} [1]
16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
Instrumentos de evaluación auténtica (examen práctico, rúbrica) {9-0} [2]
5:6 evaluación el uso de portafoli.. (15:15):
5:7 en la evaluación el uso de por.. (15:15):
Instrumentos de evaluación tradicional (examen opción múltiple, lista de control, lista de ejercicios, exámenes departamentales...) {26-0} [1]
3:26 audio grabar, vídeo grabar, mu.. (31:31):
La enseñanza no solo se limita al cumplimiento de entrar en el aula, es necesario verificar que el alumnado ha aprendido {3-0} [1]
21:51 Yo creo que sí le damos releva.. (75:75):
La rúbrica debe complementarse con otros instrumentos de evaluación {8-0} [1]
16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
Las CC. Genéricas y Específicas se encuentran en el mismo nivel de importancia en su desarrollo {7-0} [2]
15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):
21:51 Yo creo que sí le damos releva.. (75:75):
Las CC. Genéricas deben trabajarse CONTEXTUALIZADAS con las específicas {17-0} [1]
16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
Las competencias aparecen el currículo formal pero no en la práctica de las aulas {12-0} [1]
21:51 Yo creo que sí le damos releva.. (75:75):
No existe una dedicación explícita a las CC. Genéricas, siempre se considera de forma implícita {32-0} [1]
21:51 Yo creo que sí le damos releva.. (75:75):
No sabe si está evaluando por competencias {7-0} [1]
21:51 Yo creo que sí le damos releva.. (75:75):
Productos de los alumnos {8-0} [2]
7:11 diarios de escritura (20:20):
7:12 diarios de escritura muy parec.. (20:20):
Rúbrica: instrumento de innovación {9-0} [1]
15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):
Se evalúa el componente actitudinal de la competencia {6-0} [1]
15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):
Uso de rúbricas más globales o analíticas en función de las situaciones de aprendizaje {2-0} [1]
16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):

Instrumento de autoevaluación y seguimiento: diario, portafolio {2-0} [7]
Competencia Reflexión {4-0} [1]
5:60 No pero yo quiero que me digan.. (177:177):
Conciencia del docente sobre el conocimiento implícito {7-0} [1]
5:60 No pero yo quiero que me digan.. (177:177):
Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [1]
5:32 el portafolio ahorita lo están.. (77:77):
Instrumento de evaluación: ABP {1-0} [1]
5:32 el portafolio ahorita lo están.. (77:77):
Intencionalidad de pasar de un modelo de evaluación tradicional a otro centrado en el aprendizaje del alumnado {28-0} [1]
5:60 No pero yo quiero que me digan.. (177:177):
Los instrumentos de evaluación auténtica permiten retroalimentación al profesor sobre las estrategias de enseñanza que utilizan {2-0} [1]
5:60 No pero yo quiero que me digan.. (177:177):
Portafolio como instrumento complementario a la rúbrica {10-0} [1]
5:60 No pero yo quiero que me digan.. (177:177):

Instrumento de evaluación. Análisis de estudios de caso {6-0} [20]

Diversidad de instrumentos te da una visión más panorámica de los logros del alumnado {10-0} [1]

20:4 Bueno, son innovadores en el s.. (11:11):

El desarrollo del enfoque de competencias depende de los campos disciplinarios con orientación más profesional (medicina, ingeniería) {10-0} [1]

19:30 El estudio de caso, lo más imp.. (47:47):

El profesorado no da por sentado el conocimiento de las CC. Genéricas {6-0} [1]

15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):

En el enfoque por competencias la evaluación de proyectos simulados consiste en verificar que han adquirido el conocimiento suficiente para poder aplicarlos al desarrollo del proyecto {5-0} [1]

21:34 en otras materias sí se pueden.. (45:45):

Evaluar por competencias supone valorar todos los componentes de una competencia (conocimientos, destrezas, actitudes, valores, etc.) {16-0} [1]

15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):

Existe una preocupación por el trabajo de las CC. Genéricas {25-0} [1]

15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):

Hace explícito la separación entre CC. Genérica y Específica {22-0} [1]

15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):

Importancia de la diversidad de actividades {8-0} [1]

20:4 Bueno, son innovadores en el s.. (11:11):

Instrumento de autoevaluación y seguimiento: diario, portafolio {9-0} [1]

15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):

Instrumento de evaluación: debates {3-0} [1]

15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):

Instrumento de evaluación: lista de cotejo {3-0} [1]

15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):

Instrumento de evaluación: proyectos {9-0} [2]

15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):

20:4 Bueno, son innovadores en el s.. (11:11):

Instrumento de evaluación: resolución de problemas {7-0} [1]

20:4 Bueno, son innovadores en el s.. (11:11):

La solución para vincular los aprendizajes a situaciones reales de aprendizaje es la enseñanza basada en problemas, en proyectos, en estudios de caso {13-0} [3]

19:30 El estudio de caso, lo más imp.. (47:47):

20:4 Bueno, son innovadores en el s.. (11:11):

21:34 en otras materias sí se pueden.. (45:45):

Las actitudes se evalúan con dilemas morales o análisis de casos {2-0} [1]

15:25 Cuando estamos hablando de cue.. (34:34):

Las CC. Genéricas y Específicas se encuentran en el mismo nivel de importancia en su desarrollo {7-0} [1]

15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):

Rúbrica: instrumento de innovación {9-0} [1]

15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):

Se evalúa el componente actitudinal de la competencia {6-0} [1]

15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):

Se preparan materiales para la diversidad de situaciones de aprendizaje vivencial {13-0} [1]

20:4 Bueno, son innovadores en el s.. (11:11):

Tener contextos profesionales delimitados favorece el trabajo por competencias de desempeño profesional {6-0} [1]

19:30 El estudio de caso, lo más imp.. (47:47):

Instrumento de evaluación. Escala de estimación {2-0} [14]

El portafolio es un instrumento en auge, innovador {3-0} [1]

15:22 Ha tomado auge el portafolio d.. (30:30):

El uso de los instrumentos de evaluación depende del nivel cognitivo (alto, medio, bajo) que desees evaluar {5-0} [1]

16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):

Evaluación estandarizada vs contextualizada {27-0} [1]

16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):

Importancia de seleccionar el instrumento de evaluación en función del tipo de aprendizaje a evaluar {14-0} [1]

16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):

Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [2]
15:22 Ha tomado auge el portafolio d.. (30:30):
16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
Instrumento de autoevaluación y seguimiento: diario, portafolio {9-0} [1]
16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
Instrumento de evaluación: lista de cotejo {3-0} [1]
16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
Instrumento de evaluación: lista de verificación {1-0} [1]
16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
Instrumento de evaluación: registro anecdótico {1-0} [1]
16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
Instrumento de evaluación: registro descriptivo {1-0} [1]
16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
La rúbrica debe complementarse con otros instrumentos de evaluación {8-0} [1]
16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
Las CC. Genéricas deben trabajarse CONTEXTUALIZADAS con las específicas {17-0} [1]
16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
Las rúbricas son conocidas {6-0} [1]
15:22 Ha tomado auge el portafolio d.. (30:30):
Uso de rúbricas más globales o analíticas en función de las situaciones de aprendizaje {2-0} [1]
16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):

Instrumento de evaluación. Escalas Likert {1-0} [4]
En el enfoque por competencias, los instrumentos de evaluación tradicional se combinan con los innovadores para el desarrollo de una evaluación formativa {10-0} [1]
12:12 a partir de ahí tener una seri.. (13:13):
Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [1]
12:12 a partir de ahí tener una seri.. (13:13):
Instrumentos de evaluación tradicional (examen opción múltiple, lista de control, lista de ejercicios, exámenes departamentales...) {26-0} [1]
12:12 a partir de ahí tener una seri.. (13:13):
Portafolio como instrumento complementario a la rúbrica {10-0} [1]
12:12 a partir de ahí tener una seri.. (13:13):

Instrumento de evaluación. Fichas de trabajo {1-0} [5]
Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [1]
5:36 vincularlo con temas de actual.. (85:85):
Evaluación estandarizada vs contextualizada {27-0} [2]
5:35 rabajo para contenidos transve.. (85:85):
5:36 vincularlo con temas de actual.. (85:85):
Existe una preocupación por el trabajo de las CC. Genéricas {25-0} [2]
5:35 rabajo para contenidos transve.. (85:85):
5:36 vincularlo con temas de actual.. (85:85):
Hace explícito la separación entre CC. Genérica y Específica {22-0} [2]
5:35 rabajo para contenidos transve.. (85:85):
5:36 vincularlo con temas de actual.. (85:85):
Instrumentos de evaluación tradicional (examen opción múltiple, lista de control, lista de ejercicios, exámenes departamentales...) {26-0} [1]
5:36 vincularlo con temas de actual.. (85:85):

Instrumento de evaluación. Lecturas {4-0} [3]
Instrumento de autoevaluación y seguimiento: diario, portafolio {9-0} [1]
13:60 Y también argumentos, revista,.. (103:103):
Instrumento de evaluación: comentarios de texto {1-0} [1]
13:92 Sí en mi materia básicamente s.. (183:183):
Instrumento de evaluación: exposición oral {4-0} [1]
13:92 Sí en mi materia básicamente s.. (183:183):

Instrumento de evaluación. Mapa conceptuales, esquemas {2-0} [1]

Instrumento de evaluación: Lecturas de comprensión junto con cuestionario {3-0} [1]
13:99 Dentro de las mismas actividad.. (199:199):

Instrumento de evaluación: análisis de imágenes (previa adquisición con fotos) {1-0} [1]
Observación sistemática mediante grabación de actividades en el exterior {2-0} [1]
12:73 la perspectiva teórica que sí .. (101:101):

Instrumento de evaluación: análisis de vídeo {1-0} [1]
Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [1]
9:138 por fin voy a poder hacer lo q.. (190:190):

Instrumento de evaluación: Blog {1-0} [0]

Instrumento de evaluación: comentarios de texto {1-0} [2]
Instrumento de evaluación. Lecturas {4-0} [1]
13:92 Sí en mi materia básicamente s.. (183:183):
Instrumento de evaluación: exposición oral {4-0} [1]
13:92 Sí en mi materia básicamente s.. (183:183):

Instrumento de evaluación: comic {1-0} [5]
Actividades fuera del aula, con un carácter más vivencial {13-0} [1]
15:51 ste sí fue este semestre y com.. (62:62):
El enfoque por competencias adquiere sentido y significado cuando se adquieren conocimientos prácticos
suceptibles de ser aplicados a un contexto {26-0} [1]
15:51 ste sí fue este semestre y com.. (62:62):
El enfoque por competencias el alumnado debe encontrar una conexión entre lo que aprende dentro del aula y la
realidad del mundo para encontrar sentido a lo que aprende y se genere conocimiento {9-0} [1]
15:51 ste sí fue este semestre y com.. (62:62):
El profesorado debe implicar al alumnado en su propio proceso de aprendizaje para que pueda encontrarle
sentido a su aprendizaje {5-0} [1]
15:51 ste sí fue este semestre y com.. (62:62):
Instrumento de evaluación: Grabaciones/autograbaciones {9-0} [1]
15:51 ste sí fue este semestre y com.. (62:62):

Instrumento de evaluación: conclusión individual del trabajo grupal {1-0} [0]

Instrumento de evaluación: debates {3-0} [11]
El profesorado no da por sentado el conocimiento de las CC. Genéricas {6-0} [1]
15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):
Evaluar por competencias supone valorar todos los componentes de una competencia (conocimientos, destrezas,
actitudes, valores, etc.) {16-0} [1]
15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):
Existe una preocupación por el trabajo de las CC. Genéricas {25-0} [1]
15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):
Hace explícito la separación entre CC. Genérica y Específica {22-0} [1]
15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):
Instrumento de autoevaluación y seguimiento: diario, portafolio {9-0} [1]
15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):
Instrumento de evaluación. Análisis de estudios de caso {6-0} [1]
15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):
Instrumento de evaluación: lista de cotejo {3-0} [1]
15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):
Instrumento de evaluación: proyectos {9-0} [1]
15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):
Las CC. Genéricas y Específicas se encuentran en el mismo nivel de importancia en su desarrollo {7-0} [1]

15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):
Rúbrica: instrumento de innovación {9-0} [1]
15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):
Se evalua el componente actitudinal de la competencia {6-0} [1]
15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):

Instrumento de evaluación: diseño de una revista {1-0} [0]

Instrumento de evaluación: examen final {4-0} [11]

El examen puede ser utilizado paara evaluar ciertos aprendizajes {1-0} [1]
19:79 Sí, sí hubo exámenes Leticia .. (153:155):
En el enfoque por competencias, los instrumentos de evaluación tradicional se combinan con los innovadores para el desarrollo de una evaluación formativa {10-0} [1]
19:79 Sí, sí hubo exámenes Leticia .. (153:155):
Instrumentos de evaluación tradicional (examen opción múltiple, lista de control, lista de ejercicios, exámenes departamentales...) {26-0} [1]
5:47 para el módulo también te esta.. (118:118):
Intencionalidad de pasar de un modelo de evaluación tradicional a otro centrado en el aprendizaje del alumnado {28-0} [1]
5:47 para el módulo también te esta.. (118:118):
La evaluación aplicada al final con sentido acabado {4-0} [1]
9:9 y ¿lo hacen al final de la car.. (8:8):
Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [1]
5:48 vas a tener tal semana los exá.. (120:120):
Rubrica permite conocer las expectativas del profesorado {3-0} [1]
5:47 para el módulo también te esta.. (118:118):
Rubrica: permite establecer los aspectos importantes del aprendizaje {6-0} [1]
5:47 para el módulo también te esta.. (118:118):
rúbrica de examen final {2-0} [2]
5:47 para el módulo también te esta.. (118:118):
5:48 vas a tener tal semana los exá.. (120:120):
Rúbrica presentada al inicio mejora el aprendizaje {9-0} [1]
5:47 para el módulo también te esta.. (118:118):
Rúbrica: orienta, acompaña al alumnado en su proceso {21-0} [1]
5:48 vas a tener tal semana los exá.. (120:120):

Instrumento de evaluación: examen oral por parejas {2-0} [2]

Debe ampliarse la funcionalidad de los instrumentos tradiciones de evaluación más alla de su poder calificador:
examen, lista de cotejos... {10-0} [2]
5:66 exámenes que te los hacen como.. (194:194):
6:80 digo que impactante que tú y y.. (299:299):
Instrumento de evaluación: Grabaciones/autograbaciones {9-0} [1]
5:66 exámenes que te los hacen como.. (194:194):

Instrumento de evaluación: exposición oral {4-0} [22]

competencia comunicación oral {15-0} [1]
19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
Competencia innovación {2-0} [1]
19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
competencia resolución de problemas {9-0} [1]
19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
Competencia talento emprendedor {4-0} [1]
19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
Competencia toma de decisiones {4-0} [1]
22:12 empieza aplicar instrumentos d.. (8:8):
Competencias lógica-matemática {1-0} [1]
22:12 empieza aplicar instrumentos d.. (8:8):
Dificultad para evaluar con rúbricas capacidades subjetivas (creatividad...) {8-0} [1]
19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):

Diseño. El profesorado no encuentra dificultades en el desglose de los niveles porque eran revisadas por distintos expertos que asesoraban en su diseño y las validaban {2-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 El enfoque por competencias supone que los alumnos deben intercambiar información de forma colaborativa para ir construyendo un aprendizaje integrado {4-0} [1]
 22:12 empieza aplicar instrumentos d.. (8:8):
 En el enfoque de competencias. El profesor tiene asesores que lo apoyan y lo acompañan cuando tiene dificultades en la enseñanza o evaluación {7-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 En el enfoque por competencias el profesorado demanda capacitación en metodología, diseño de actividades y materiales, tutorías, etc. {12-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Es más complicado trabajar con las competencias transversales {1-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Existe una preocupación por el trabajo de las CC. Genéricas {25-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Hace explícito la separación entre CC. Genérica y Específica {22-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Instrumento de evaluación. Lecturas {4-0} [1]
 13:92 Sí en mi materia básicamente s.. (183:183):
 Instrumento de evaluación: comentarios de texto {1-0} [1]
 13:92 Sí en mi materia básicamente s.. (183:183):
 Instrumento de evaluación: producciones escritas {4-0} [1]
 22:12 empieza aplicar instrumentos d.. (8:8):
 Instrumento de evaluación: proyectos {9-0} [1]
 17:25 proyectos con resolución de pr.. (99:99):
 Instrumento de evaluación: resolución de problemas {7-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Instrumento de evaluación: trabajo de investigación {1-0} [1]
 17:25 proyectos con resolución de pr.. (99:99):
 La falta de preparación se debe a la concepción de especialización en una materia, sin sentido de cambio, evolución {13-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Resistencia: El profesorado no conoce otro modelo de enseñanza, solo el que a ellos le impartieron {10-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):

Instrumento de evaluación: foro {3-0} [4]

En el enfoque por competencias es importante la diversidad de herramientas de retroalimentación: email, foro, mensajería interna de la plataforma, etc. {5-0} [1]
 12:69 Manejan mucho el trabajo de di.. (91:91):
 Instrumento de evaluación: grupos de discusión en seminarios {5-0} [1]
 12:69 Manejan mucho el trabajo de di.. (91:91):
 Las actividades y las evaluación son dos caras de una misma moneda {2-0} [1]
 12:69 Manejan mucho el trabajo de di.. (91:91):
 Rúbrica: explícita el conocimiento e indica lo que se requiere en el alumnado {19-0} [1]
 6:68 El foro tiene que ser, es una .. (259:259):

Instrumento de evaluación: glosarios {1-0} [4]

Profesorado preocupado por la racionalidad técnica de los instrumentos sin considerar su valor pedagógico, ni práctico {5-0} [2]
 7:46 O elaboren glosarios, que los .. (82:82):
 7:47 O elaboren glosarios (82:82):
 Rúbrica evalúa solo aspectos técnicos {3-0} [2]
 7:46 O elaboren glosarios, que los .. (82:82):
 7:47 O elaboren glosarios (82:82):
 Rúbrica: evalúa solo productos de los alumnos {14-0} [2]
 7:46 O elaboren glosarios, que los .. (82:82):
 7:47 O elaboren glosarios (82:82):
 Rúbricas son usadas solo para calificar {13-0} [2]
 7:46 O elaboren glosarios, que los .. (82:82):
 7:47 O elaboren glosarios (82:82):

Instrumento de evaluación: Grabaciones/autograbaciones {9-0} [18]
 Actividades fuera del aula, con un carácter más vivencial {13-0} [1]
 15:51 ste sí fue este semestre y com.. (62:62):
 Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [1]
 7:49 el problema sería lo que llama.. (88:88):
 Competencia digital {1-0} [1]
 9:70 ahí van implícitas las habilid.. (106:106):
 Concepción de la evaluación auténtica {7-0} [1]
 7:49 el problema sería lo que llama.. (88:88):
 Conciencia del docente sobre el conocimiento implícito {7-0} [1]
 9:70 ahí van implícitas las habilid.. (106:106):
 Debe ampliarse la funcionalidad de los instrumentos tradiciones de evaluación más allá de su poder calificador:
 examen, lista de cotejos... {10-0} [1]
 5:66 exámenes que te los hacen como.. (194:194):
 Dificultad para vincular la evaluación a situaciones de aprendizaje más auténticas {17-0} [1]
 7:49 el problema sería lo que llama.. (88:88):
 El enfoque por competencias adquiere sentido y significado cuando se adquieren conocimientos prácticos
 susceptibles de ser aplicados a un contexto {26-0} [1]
 15:51 ste sí fue este semestre y com.. (62:62):
 El enfoque por competencias el alumnado debe encontrar una conexión entre lo que aprende dentro del aula y la
 realidad del mundo para encontrar sentido a lo que aprende y se genere conocimiento {9-0} [1]
 15:51 ste sí fue este semestre y com.. (62:62):
 El profesorado debe implicar al alumnado en su propio proceso de aprendizaje para que pueda encontrarle
 sentido a su aprendizaje {5-0} [1]
 15:51 ste sí fue este semestre y com.. (62:62):
 Importancia de conocer el impacto de la rúbrica sobre el aprendizaje del alumnado {3-0} [1]
 6:28 y aquí cuando empieza el semes.. (77:77):
 Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [1]
 3:26 audio grabar, vídeo grabar, mu.. (31:31):
 Instrumento de autoevaluación y seguimiento: diario, portafolio {9-0} [1]
 3:26 audio grabar, vídeo grabar, mu.. (31:31):
 Instrumento de evaluación: comic {1-0} [1]
 15:51 ste sí fue este semestre y com.. (62:62):
 Instrumento de evaluación: examen oral por parejas {2-0} [1]
 5:66 exámenes que te los hacen como.. (194:194):
 Instrumentos de evaluación tradicional (examen opción múltiple, lista de control, lista de ejercicios, exámenes
 departamentales...) {26-0} [1]
 3:26 audio grabar, vídeo grabar, mu.. (31:31):
 La evaluación del desarrollo profesional implica una evaluación INTEGRAL de las CC. Genéricas y Específicas
 {23-0} [1]
 9:70 ahí van implícitas las habilid.. (106:106):
 No existe una dedicación explícita a las CC. Genéricas, siempre se considera de forma implícita {32-0} [1]
 9:70 ahí van implícitas las habilid.. (106:106):

Instrumento de evaluación: grupos de discusión en seminarios {5-0} [7]
 En el enfoque por competencias es importante la diversidad de herramientas de retroalimentación: email, foro,
 mensajería interna de la plataforma, etc. {5-0} [1]
 12:69 Manejan mucho el trabajo de di.. (91:91):
 Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [1]
 9:35 grupos focales para poder reco.. (33:33):
 Instrumento de evaluación: foro {3-0} [1]
 12:69 Manejan mucho el trabajo de di.. (91:91):
 Instrumentos de evaluación auténtica (examen práctico, rúbrica) {9-0} [1]
 9:35 grupos focales para poder reco.. (33:33):
 Las actividades y las evaluación son dos caras de una misma moneda {2-0} [1]
 12:69 Manejan mucho el trabajo de di.. (91:91):
 Los instrumentos de evaluación auténtica permiten retroalimentación al profesor sobre las estrategias de
 enseñanza que utilizan {2-0} [1]
 9:35 grupos focales para poder reco.. (33:33):
 Se realizan evaluaciones continuas para revisar los progresos de los alumnos {1-0} [1]

Instrumento de evaluación: Lecturas de comprensión junto con cuestionario {3-0} [8]

Actividades competenciales {5-0} [2]

5:42 lectura de comprensión con un .. (112:112):

5:43 producción escrita, la producc.. (112:112):

Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [1]

16:41 Todo va a depender de la funci.. (61:61):

El enfoque por competencias adquiere sentido y significado cuando se adquieren conocimientos prácticos susceptibles de ser aplicados a un contexto {26-0} [1]

16:41 Todo va a depender de la funci.. (61:61):

El profesorado debe implicar al alumnado en su propio proceso de aprendizaje para que pueda encontrarle sentido a su aprendizaje {5-0} [1]

16:41 Todo va a depender de la funci.. (61:61):

Instrumento de evaluación. Mapa conceptuales, esquemas {2-0} [1]

13:99 Dentro de las mismas actividad.. (199:199):

No hay aprendizaje práctico porque profesores preocupados por terminar los temarios densos de contenidos {4-0} [1]

16:41 Todo va a depender de la funci.. (61:61):

Productos de los alumnos {8-0} [2]

5:42 lectura de comprensión con un .. (112:112):

5:43 producción escrita, la producc.. (112:112):

Rúbrica: evalúa solo productos de los alumnos {14-0} [2]

5:42 lectura de comprensión con un .. (112:112):

5:43 producción escrita, la producc.. (112:112):

Instrumento de evaluación: lista de cotejo {3-0} [23]

El profesorado no da por sentado el conocimiento de las CC. Genéricas {6-0} [1]

15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):

El uso de los instrumentos de evaluación depende del nivel cognitivo (alto, medio, bajo) que desees evaluar {5-0} [2]

16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):

20:63 Pues mira, nosotros utilizamos.. (113:113):

Evaluación estandarizada vs contextualizada {27-0} [1]

16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):

Evaluar por competencias supone valorar todos los componentes de una competencia (conocimientos, destrezas, actitudes, valores, etc.) {16-0} [1]

15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):

Existe una preocupación por el trabajo de las CC. Genéricas {25-0} [1]

15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):

Hace explícito la separación entre CC. Genérica y Específica {22-0} [1]

15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):

importancia de seleccionar el instrumento de evaluación en función del tipo de aprendizaje a evaluar {14-0} [2]

16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):

20:63 Pues mira, nosotros utilizamos.. (113:113):

Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [1]

16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):

Instrumento de autoevaluación y seguimiento: diario, portafolio {9-0} [2]

15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):

16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):

Instrumento de evaluación. Análisis de estudios de caso {6-0} [1]

15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):

Instrumento de evaluación. Escala de estimación {2-0} [1]

16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):

Instrumento de evaluación: debates {3-0} [1]

15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):

Instrumento de evaluación: lista de verificación {1-0} [1]

16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):

Instrumento de evaluación: proyectos {9-0} [1]

15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):

Instrumento de evaluación: registro anecdótico {1-0} [1]

16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):

Instrumento de evaluación: registro descriptivo {1-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Instrumento de evaluación: resolución de problemas {7-0} [1]
 20:63 Pues mira, nosotros utilizamos.. (113:113):
 La rúbrica debe complementarse con otros instrumentos de evaluación {8-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Las CC. Genéricas y Específicas se encuentran en el mismo nivel de importancia en su desarrollo {7-0} [1]
 15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):
 Las CC. Genéricas deben trabajarse CONTEXTUALIZADAS con las específicas {17-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Rúbrica: instrumento de innovación {9-0} [1]
 15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):
 Se evalúa el componente actitudinal de la competencia {6-0} [1]
 15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):
 Uso de rúbricas más globales o analíticas en función de las situaciones de aprendizaje {2-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):

Instrumento de evaluación: lista de verificación {1-0} [12]
 El uso de los instrumentos de evaluación depende del nivel cognitivo (alto, medio, bajo) que desees evaluar {5-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Evaluación estandarizada vs contextualizada {27-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 importancia de seleccionar el instrumento de evaluación en función del tipo de aprendizaje a evaluar {14-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Instrumento de autoevaluación y seguimiento: diario, portafolio {9-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Instrumento de evaluación. Escala de estimación {2-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Instrumento de evaluación: lista de cotejo {3-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Instrumento de evaluación: registro anecdótico {1-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Instrumento de evaluación: registro descriptivo {1-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 La rúbrica debe complementarse con otros instrumentos de evaluación {8-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Las CC. Genéricas deben trabajarse CONTEXTUALIZADAS con las específicas {17-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Uso de rúbricas más globales o analíticas en función de las situaciones de aprendizaje {2-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):

Instrumento de evaluación: producciones escritas {4-0} [8]
 Actividades fuera del aula al final recaen en un trabajo escrito {4-0} [1]
 13:94 : Queda relegado y va a depend.. (189:189):
 Actividades fuera del aula, con un carácter más vivencial {13-0} [1]
 13:94 : Queda relegado y va a depend.. (189:189):
 Competencia toma de decisiones {4-0} [1]
 22:12 empieza aplicar instrumentos d.. (8:8):
 Competencias lógica-matemática {1-0} [1]
 22:12 empieza aplicar instrumentos d.. (8:8):
 El enfoque por competencias supone que los alumnos deben intercambiar información de forma colaborativa para ir construyendo un aprendizaje integrado {4-0} [1]
 22:12 empieza aplicar instrumentos d.. (8:8):
 Importancia de una actitud creativa y estratégica del docente para el diseño de actividades, formas de evaluación, etc. {14-0} [1]
 13:94 : Queda relegado y va a depend.. (189:189):
 Instrumento de evaluación: exposición oral {4-0} [1]
 22:12 empieza aplicar instrumentos d.. (8:8):

Rúbrica de monografía {4-0} [1]
21:44 incita a esta reflexión y que .. (63:63):

Instrumento de evaluación: proyectos {9-0} [23]

Diversidad de instrumentos te da una visión más panorámica de los logros del alumnado {10-0} [1]

20:4 Bueno, son innovadores en el s.. (11:11):

El profesorado no da por sentado el conocimiento de las CC. Genéricas {6-0} [1]

15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):

En el enfoque por competencias la metodología por proyectos requiere de todo el conocimiento que vas a adquirir en las diferentes áreas se integre para crear un producto {8-0} [1]

10:87 un proyecto para una empresa y.. (123:123):

En el enfoque por competencias las asignaturas de los módulos se mantienen interconectadas, permitiendo que el alumnado pueda relacionar todo el aprendizaje adquirido {5-0} [1]

10:87 un proyecto para una empresa y.. (123:123):

Evaluar por competencias supone valorar todos los componentes de una competencia (conocimientos, destrezas, actitudes, valores, etc.) {16-0} [1]

15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):

Existe una preocupación por el trabajo de las CC. Genéricas {25-0} [1]

15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):

Hace explícito la separación entre CC. Genérica y Específica {22-0} [1]

15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):

Importancia de la diversidad de actividades {8-0} [1]

20:4 Bueno, son innovadores en el s.. (11:11):

Institución que apoya el proyecto {5-0} [2]

11:1 proyecto situado (5:5):

11:10 mis estudiantes de formación t.. (5:5):

Instrumento de autoevaluación y seguimiento: diario, portafolio {9-0} [1]

15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):

Instrumento de evaluación. Análisis de estudios de caso {6-0} [2]

15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):

20:4 Bueno, son innovadores en el s.. (11:11):

Instrumento de evaluación: debates {3-0} [1]

15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):

Instrumento de evaluación: exposición oral {4-0} [1]

17:25 proyectos con resolución de pr.. (99:99):

Instrumento de evaluación: lista de cotejo {3-0} [1]

15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):

Instrumento de evaluación: resolución de problemas {7-0} [1]

20:4 Bueno, son innovadores en el s.. (11:11):

Instrumento de evaluación: trabajo de investigación {1-0} [1]

17:25 proyectos con resolución de pr.. (99:99):

La solución para vincular los aprendizajes a situaciones reales de aprendizaje es la enseñanza basada en problemas, en proyectos, en estudios de caso {13-0} [1]

20:4 Bueno, son innovadores en el s.. (11:11):

Las CC. Genéricas y Específicas se encuentran en el mismo nivel de importancia en su desarrollo {7-0} [1]

15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):

Objetivos del proyecto {20-0} [2]

11:1 proyecto situado (5:5):

11:10 mis estudiantes de formación t.. (5:5):

Origen proyecto {15-0} [2]

11:1 proyecto situado (5:5):

11:10 mis estudiantes de formación t.. (5:5):

Rúbrica: instrumento de innovación {9-0} [1]

15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):

Se evalúa el componente actitudinal de la competencia {6-0} [1]

15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):

Se preparan materiales para la diversidad de situaciones de aprendizaje vivencial {13-0} [1]

20:4 Bueno, son innovadores en el s.. (11:11):

Instrumento de evaluación: registro anecdótico {1-0} [12]

El uso de los instrumentos de evaluación depende del nivel cognitivo (alto, medio, bajo) que desees evaluar {5-

0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Evaluación estandarizada vs contextualizada {27-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 importancia de seleccionar el instrumento de evaluación en función del tipo de aprendizaje a evaluar {14-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Instrumento de autoevaluación y seguimiento: diario, portafolio {9-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Instrumento de evaluación. Escala de estimación {2-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Instrumento de evaluación: lista de cotejo {3-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Instrumento de evaluación: lista de verificación {1-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Instrumento de evaluación: registro descriptivo {1-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 La rúbrica debe complementarse con otros instrumentos de evaluación {8-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Las CC. Genéricas deben trabajarse CONTEXTUALIZADAS con las específicas {17-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Uso de rúbricas más globales o analíticas en función de las situaciones de aprendizaje {2-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):

Instrumento de evaluación: registro descriptivo {1-0} [12]
 El uso de los instrumentos de evaluación depende del nivel cognitivo (alto, medio, bajo) que desees evaluar {5-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Evaluación estandarizada vs contextualizada {27-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 importancia de seleccionar el instrumento de evaluación en función del tipo de aprendizaje a evaluar {14-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Instrumento de autoevaluación y seguimiento: diario, portafolio {9-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Instrumento de evaluación. Escala de estimación {2-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Instrumento de evaluación: lista de cotejo {3-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Instrumento de evaluación: lista de verificación {1-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Instrumento de evaluación: registro anecdótico {1-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 La rúbrica debe complementarse con otros instrumentos de evaluación {8-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Las CC. Genéricas deben trabajarse CONTEXTUALIZADAS con las específicas {17-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Uso de rúbricas más globales o analíticas en función de las situaciones de aprendizaje {2-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):

Instrumento de evaluación: resolución de problemas {7-0} [29]
 competencia comunicación oral {15-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Competencia innovación {2-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 competencia resolución de problemas {9-0} [2]
 15:47 hicimos una rúbrica para ver q.. (62:62):
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Competencia talento emprendedor {4-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):

Dificultad para evaluar con rúbricas capacidades subjetivas (creatividad...) {8-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Diseño. El profesorado no encuentra dificultades en el desglose de los niveles porque eran revisadas por distintos expertos que asesoraban en su diseño y las validaban {2-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Diversidad de instrumentos te da una visión más panorámica de los logros del alumnado {10-0} [2]
 18:82 Y entonces le dices, pero sí v.. (175:175):
 20:4 Bueno, son innovadores en el s.. (11:11):
 El enfoque por competencias adquiere sentido y significado cuando se adquieren conocimientos prácticos susceptibles de ser aplicados a un contexto {26-0} [1]
 18:82 Y entonces le dices, pero sí v.. (175:175):
 El uso de los instrumentos de evaluación depende del nivel cognitivo (alto, medio, bajo) que desees evaluar {5-0} [1]
 20:63 Pues mira, nosotros utilizamos.. (113:113):
 En el enfoque de competencias. El profesor tiene asesores que lo apoyan y lo acompañan cuando tiene dificultades en la enseñanza o evaluación {7-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 En el enfoque por competencias el profesorado demanda capacitación en metodología, diseño de actividades y materiales, tutorías, etc. {12-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 En el enfoque por competencias la metodología por proyectos requiere de todo el conocimiento que vas a adquirir en las diferentes áreas se integre para crear un producto {8-0} [1]
 22:29 aprendizaje basado en problema.. (44:44):
 En el enfoque por competencias, los instrumentos de evaluación tradicional se combinan con los innovadores para el desarrollo de una evaluación formativa {10-0} [1]
 18:82 Y entonces le dices, pero sí v.. (175:175):
 Es más complicado trabajar con las competencias transversales {1-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Existe una preocupación por el trabajo de las CC. Genéricas {25-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Hace explícito la separación entre CC. Genérica y Específica {22-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Importancia de la diversidad de actividades {8-0} [1]
 20:4 Bueno, son innovadores en el s.. (11:11):
 importancia de seleccionar el instrumento de evaluación en función del tipo de aprendizaje a evaluar {14-0} [1]
 20:63 Pues mira, nosotros utilizamos.. (113:113):
 Instrumento de evaluación. Análisis de estudios de caso {6-0} [1]
 20:4 Bueno, son innovadores en el s.. (11:11):
 Instrumento de evaluación: exposición oral {4-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Instrumento de evaluación: lista de cotejo {3-0} [1]
 20:63 Pues mira, nosotros utilizamos.. (113:113):
 Instrumento de evaluación: proyectos {9-0} [1]
 20:4 Bueno, son innovadores en el s.. (11:11):
 La falta de preparación se debe a la concepción de especialización en una materia, sin sentido de cambio, evolución {13-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 La solución para vincular los aprendizajes a situaciones reales de aprendizaje es la enseñanza basada en problemas, en proyectos, en estudios de caso {13-0} [3]
 15:47 hicimos una rúbrica para ver q.. (62:62):
 20:4 Bueno, son innovadores en el s.. (11:11):
 22:29 aprendizaje basado en problema.. (44:44):
 Las prácticas profesionales al final de la titulación acercan al estudiante al mundo laboral dando sentido a lo que ha aprendido durante la titulación {4-0} [1]
 18:82 Y entonces le dices, pero sí v.. (175:175):
 Resistencia: El profesorado no conoce otro modelo de enseñanza, solo el que a ellos le impartieron {10-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 rúbrica de actividad integradora (actividad final del curso) {2-0} [1]
 15:47 hicimos una rúbrica para ver q.. (62:62):
 Se empieza a establecer más explícitamente el trabajo de las habilidades, e incluso de las actitudes que no se contemplaba en los planes de estudio {10-0} [1]
 15:47 hicimos una rúbrica para ver q.. (62:62):
 Se preparan materiales para la diversidad de situaciones de aprendizaje vivencial {13-0} [1]
 20:4 Bueno, son innovadores en el s.. (11:11):

Instrumento de evaluación: socio-drama (situaciones de simulación) {3-0} [1]

Actividades competenciales {5-0} [1]

5:41 Bueno, mira, en relación un po.. (107:107):

Instrumento de evaluación: trabajar sobre una noticia de prensa {1-0} [0]

instrumento de evaluación: trabajo cooperativo fuera del aula {1-0} [2]

Evaluaciones necesitan un enfoque multiagente {8-0} [1]

10:64 nos dividimos, 5 chicos te toc.. (81:81):

Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [1]

10:64 nos dividimos, 5 chicos te toc.. (81:81):

Instrumento de evaluación: trabajo de investigación {1-0} [2]

Instrumento de evaluación: exposición oral {4-0} [1]

17:25 proyectos con resolución de pr.. (99:99):

Instrumento de evaluación: proyectos {9-0} [1]

17:25 proyectos con resolución de pr.. (99:99):

Instrumento de evaluación: trabajo final del módulo {3-0} [1]

Las rúbricas son consideradas instrumentos que permiten al equipo docente reunirse para tomar decisiones sobre la calificación del alumnado {3-0} [1]

19:92 Cómo incluirla, es un debate q.. (173:173):

Instrumento de evaluación: trabajo práctico construido en el curso (reto) {4-0} [15]

El trabajo por competencias puede ser viable si se trabaja por separado y después se integra todo el conocimiento en un proyecto común donde converjan todas las disciplinas {4-0} [1]

15:14 Se va haciendo a lo largo del .. (18:18):

En el enfoque por competencias el profesorado demanda capacitación en metodología, diseño de actividades y materiales, tutorías, etc. {12-0} [1]

15:9 primero se tuvo una formación .. (8:8):

En el enfoque por competencias es importante abordar el perfil del docente, su capacitación y actualización {17-0} [1]

15:9 primero se tuvo una formación .. (8:8):

En el enfoque por competencias la metodología por proyectos requiere de todo el conocimiento que vas a adquirir en las diferentes áreas se integre para crear un producto {8-0} [1]

15:14 Se va haciendo a lo largo del .. (18:18):

En el enfoque por competencias las asignaturas de los módulos se mantienen interconectadas, permitiendo que el alumnado pueda relacionar todo el aprendizaje adquirido {5-0} [1]

15:14 Se va haciendo a lo largo del .. (18:18):

En el enfoque por competencias lo importante es que los alumnos apliquen los conocimientos teóricos {7-0} [1]

15:14 Se va haciendo a lo largo del .. (18:18):

Importancia de establecer proyectos más holísticos e integradores para trabajar el enfoque de competencias {16-0} [1]

15:14 Se va haciendo a lo largo del .. (18:18):

Importancia del aprendizaje teórico para sentar las bases del conocimiento {5-0} [1]

15:14 Se va haciendo a lo largo del .. (18:18):

La capacitación debe estar dirigida a promover la comprensión de enfoque, ser más consciente del desempeño docente y la utilidad de marco pedagógico de referencia para verificar que el alumnado aprende {14-0} [1]

15:9 primero se tuvo una formación .. (8:8):

La capacitación docente del enfoque consiste en enseñarle el modelo, los sustentos teóricos, las estrategias de trabajo y la forma de hacer una programación por competencias {6-0} [1]

15:9 primero se tuvo una formación .. (8:8):

La solución para vincular los aprendizajes a situaciones reales de aprendizaje es la enseñanza basada en problemas, en proyectos, en estudios de caso {13-0} [1]

15:14 Se va haciendo a lo largo del .. (18:18):

Las prácticas profesionales al final de la titulación acercan al estudiante al mundo laboral dando sentido a lo que ha aprendido durante la titulación {4-0} [1]

15:9 primero se tuvo una formación .. (8:8):

Necesidad de capacitación docente (metodologías, estrategias, guías de desarrollo, etc.) {20-0} [1]

15:9 primero se tuvo una formación .. (8:8):

Necesidad de establecer un conocimiento básico para ir adquiriendo progresivamente en pensamiento complejo {4-0} [1]

15:14 Se va haciendo a lo largo del .. (18:18):

rúbrica de actividad integradora (actividad final del curso) {2-0} [1]

15:21 Sí y también las utilizan para.. (28:28):

Instrumentos de evaluación auténtica (examen práctico, rúbrica) {9-0} [20]

Autoevaluación requiere nivel experto {4-0} [1]

2:9 estudiantes de posgrado, ellos.. (11:11):

Concepción de la evaluación auténtica {7-0} [2]

2:3 trato de incorporar instrument.. (9:9):

2:77 he utilizado no solo rúbricas,.. (9:9):

Desventajas del uso de rúbrica {13-0} [1]

1:39 son poco utilizadas, pero son .. (14:14):

El alumnado diseña sus propias rúbricas para autoevaluarse {4-0} [1]

2:9 estudiantes de posgrado, ellos.. (11:11):

Entrevista: instrumento para complementar la rúbrica (justifica lo observado en la rúbrica) {6-0} [1]

1:82 las formas de evaluación más s.. (48:48):

Evaluación calificadora vs formativa {27-0} [2]

1:21 los pacientes simulados americ.. (10:10):

1:39 son poco utilizadas, pero son .. (14:14):

Evaluación estandarizada vs contextualizada {27-0} [3]

1:29 la pericia se nota cuando hay .. (12:12):

1:39 son poco utilizadas, pero son .. (14:14):

1:82 las formas de evaluación más s.. (48:48):

Genera procesos metacognitivos: Autorregulación y conciencia de comportamiento experto {20-0} [1]

2:9 estudiantes de posgrado, ellos.. (11:11):

Importancia de las modalidades de evaluación: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación {30-0} [1]

2:9 estudiantes de posgrado, ellos.. (11:11):

Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [4]

1:82 las formas de evaluación más s.. (48:48):

2:3 trato de incorporar instrument.. (9:9):

2:77 he utilizado no solo rúbricas,.. (9:9):

9:35 grupos focales para poder reco.. (33:33):

Instrumento de autoevaluación y seguimiento: diario, portafolio {9-0} [2]

5:6 evaluación el uso de portafoli.. (15:15):

5:7 en la evaluación el uso de por.. (15:15):

Instrumento de evaluación: grupos de discusión en seminarios {5-0} [1]

9:35 grupos focales para poder reco.. (33:33):

Instrumentos de evaluación tradicional (examen opción múltiple, lista de control, lista de ejercicios, exámenes departamentales...) {26-0} [4]

1:21 los pacientes simulados americ.. (10:10):

1:29 la pericia se nota cuando hay .. (12:12):

1:39 son poco utilizadas, pero son .. (14:14):

1:82 las formas de evaluación más s.. (48:48):

Los instrumentos de evaluación auténtica permiten retroalimentación al profesor sobre las estrategias de enseñanza que utilizan {2-0} [1]

9:35 grupos focales para poder reco.. (33:33):

Motivo de la ausencia de rúbrica {7-0} [1]

1:39 son poco utilizadas, pero son .. (14:14):

Rúbricas no explican el por qué de los comportamientos, solo lo observable {6-0} [1]

1:82 las formas de evaluación más s.. (48:48):

Rúbrica contempla indicadores de cada variable {8-0} [1]

1:39 son poco utilizadas, pero son .. (14:14):

Rúbricas difícil de diseñar {24-0} [1]

1:39 son poco utilizadas, pero son .. (14:14):

Rúbricas poco utilizadas {13-0} [1]

1:39 son poco utilizadas, pero son .. (14:14):

Utilidad de los instrumentos de evaluación simple {6-0} [1]
1:82 las formas de evaluación más s.. (48:48):

Instrumentos de evaluación innovadores no son reconocidos institucionalmente {1-0} [3]
Evaluar con instrumentos innovadores son iniciativas aisladas {5-0} [1]
2:66 Exacto, no tenemos así portafol.. (115:115):
Experiencias y esfuerzos aislados para desarrollar y evaluar CC. Genéricas. {12-0} [1]
2:66 Exacto, no tenemos así portafol.. (115:115):
Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [1]
2:66 Exacto, no tenemos así portafol.. (115:115):

Instrumentos de evaluación tradicional (examen opción múltiple, lista de control, lista de ejercicios, exámenes departamentales...) {26-0} [59]
Abuso de la teorización y la conceptualización desde la enseñanza tradicional {5-0} [1]
21:29 y lo que encuentras es que pro.. (39:39):
Adaptación los cambios: novato vs experto {6-0} [1]
1:31 casos tomados de la vida real .. (12:12):
Aprendizaje científico/positivista {4-0} [2]
2:18 tenemos profesores que me dice.. (19:19):
2:19 tenemos profesores que me dice.. (19:19):
Aprendizaje por temas, no asegura la integración del conocimiento {8-0} [2]
2:18 tenemos profesores que me dice.. (19:19):
2:19 tenemos profesores que me dice.. (19:19):
Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [3]
1:31 casos tomados de la vida real .. (12:12):
1:32 los americanos utilizan casos .. (12:12):
5:36 vincularlo con temas de actual.. (85:85):
Características de la Ev. CC {4-0} [1]
1:31 casos tomados de la vida real .. (12:12):
Competencias confrontan la evolución del conocimiento {7-0} [2]
1:31 casos tomados de la vida real .. (12:12):
1:32 los americanos utilizan casos .. (12:12):
Competencias vs objetivos {7-0} [1]
2:17 Por objetivos tradicionales, c.. (19:19):
Concepción estática de la evaluación {10-0} [1]
2:17 Por objetivos tradicionales, c.. (19:19):
Contradicciones para instaurar el modelo por competencias: las políticas apuestan por el enfoque por competencias, pero siguen privilegiando el examen de contenidos memorístico {10-0} [1]
20:30 en muchas escuelas sigue siendo.. (61:61):
Debe ampliarse la funcionalidad de los instrumentos tradicionales de evaluación más allá de su poder calificador: examen, lista de cotejos... {10-0} [1]
15:24 La lista de cotejo no tanto po.. (32:32):
Desventajas del uso de rúbrica {13-0} [1]
1:39 son poco utilizadas, pero son .. (14:14):
Dificultad para cambiar la concepción del binomio examen-trabajo. Sigue siendo el único indicador de aprendizaje para el profesorado {10-0} [2]
16:39 el examen o en carreras como e.. (53:53):
21:29 y lo que encuentras es que pro.. (39:39):
El enfoque por competencias requiere conocer los niveles de desempeño que se espera en el alumnado {13-0} [2]
3:68 en esos Campos lo que han hecho.. (69:69):
3:69 ni siquiera el mismo profesor .. (69:69):
El examen departamental tiene más peso que otros instrumentos de evaluación {5-0} [1]
5:76 Pues Medicina sí es así como d.. (236:236):
El examen sigue siendo el instrumento de evaluación más usado en la universidad {13-0} [3]
16:39 el examen o en carreras como e.. (53:53):
20:30 en muchas escuelas sigue siendo.. (61:61):
21:29 y lo que encuentras es que pro.. (39:39):
El resultado de la evaluación siempre es al final una calificación numérica {6-0} [1]
16:39 el examen o en carreras como e.. (53:53):
En el enfoque por competencias, los instrumentos de evaluación tradicional se combinan con los innovadores para el desarrollo de una evaluación formativa {10-0} [1]

12:12 a partir de ahí tener una seri.. (13:13):
 Entrevista: instrumento para complementar la rúbrica (justifica lo observado en la rúbrica) {6-0} [1]
 1:82 las formas de evaluación más s.. (48:48):
 Estamos acostumbrados a calificar pero no a evaluar {3-0} [2]
 16:38 donde si identifico muy poca p.. (53:53):
 16:39 el examen o en carreras como e.. (53:53):
 Evaluación calificador vs formativa {27-0} [8]
 1:21 los pacientes simulados americ.. (10:10):
 1:39 son poco utilizadas, pero son .. (14:14):
 2:18 tenemos profesores que me dice.. (19:19):
 2:19 tenemos profesores que me dice.. (19:19):
 2:50 Seguimos en esa idea, el traba.. (75:75):
 2:51 Seguimos en esa idea, el traba.. (75:75):
 2:52 Los estudios de caso de manera.. (77:77):
 16:39 el examen o en carreras como e.. (53:53):
 Evaluación estandarizada vs contextualizada {27-0} [10]
 1:29 la pericia se nota cuando hay .. (12:12):
 1:39 son poco utilizadas, pero son .. (14:14):
 1:82 las formas de evaluación más s.. (48:48):
 2:18 tenemos profesores que me dice.. (19:19):
 2:19 tenemos profesores que me dice.. (19:19):
 2:50 Seguimos en esa idea, el traba.. (75:75):
 2:51 Seguimos en esa idea, el traba.. (75:75):
 2:52 Los estudios de caso de manera.. (77:77):
 5:35 rabajo para contenidos transve.. (85:85):
 5:36 vincularlo con temas de actual.. (85:85):
 Evaluación homogeneizadora {1-0} [2]
 2:18 tenemos profesores que me dice.. (19:19):
 2:19 tenemos profesores que me dice.. (19:19):
 Evaluación por objetivos {1-0} [1]
 2:17 Por objetivos tradicionales, c.. (19:19):
 Evaluación tiene tintes de competencia {2-0} [2]
 2:18 tenemos profesores que me dice.. (19:19):
 2:19 tenemos profesores que me dice.. (19:19):
 Evaluación vertical, unidireccional {5-0} [1]
 3:46 tampoco es la evaluación de qu.. (52:52):
 Existe una preocupación por el trabajo de las CC. Genéricas {25-0} [2]
 5:35 rabajo para contenidos transve.. (85:85):
 5:36 vincularlo con temas de actual.. (85:85):
 Falta de transparencia en la evaluación. No saben por qué tienen un 7, 8 10... {8-0} [3]
 3:68 en esos Campos lo que han hech.. (69:69):
 3:69 ni siquiera el mismo profesor .. (69:69):
 16:39 el examen o en carreras como e.. (53:53):
 Hace explícito la separación entre CC. Genérica y Específica {22-0} [2]
 5:35 rabajo para contenidos transve.. (85:85):
 5:36 vincularlo con temas de actual.. (85:85):
 Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [7]
 1:82 las formas de evaluación más s.. (48:48):
 2:50 Seguimos en esa idea, el traba.. (75:75):
 2:51 Seguimos en esa idea, el traba.. (75:75):
 3:26 audio grabar, vídeo grabar, mu.. (31:31):
 7:55 nosotros tenemos el protocolo,.. (96:96):
 10:49 utilizar listas de cotejo con .. (63:63):
 12:12 a partir de ahí tener una seri.. (13:13):
 Innovar implica predisposición y voluntad por cambiar {23-0} [3]
 2:50 Seguimos en esa idea, el traba.. (75:75):
 2:51 Seguimos en esa idea, el traba.. (75:75):
 2:52 Los estudios de caso de manera.. (77:77):
 Instrumento de autoevaluación y seguimiento: diario, portafolio {9-0} [1]
 3:26 audio grabar, vídeo grabar, mu.. (31:31):
 Instrumento de evaluación. Escalas Likert {1-0} [1]
 12:12 a partir de ahí tener una seri.. (13:13):
 Instrumento de evaluación. Fichas de trabajo {1-0} [1]
 5:36 vincularlo con temas de actual.. (85:85):
 Instrumento de evaluación: examen final {4-0} [1]
 5:47 para el módulo también te esta.. (118:118):

Instrumento de evaluación: Grabaciones/autograbaciones {9-0} [1]
 3:26 audio grabar, vídeo grabar, mu.. (31:31):

Instrumentos de evaluación auténtica (examen práctico, rúbrica) {9-0} [4]
 1:21 los pacientes simulados americ.. (10:10):
 1:29 la pericia se nota cuando hay .. (12:12):
 1:39 son poco utilizadas, pero son .. (14:14):
 1:82 las formas de evaluación más s.. (48:48):

Intencionalidad de pasar de un modelo de evaluación tradicional a otro centrado en el aprendizaje del alumnado {28-0} [1]
 5:47 para el módulo también te esta.. (118:118):

La concepción de la enseñanza varía en base a las ramas de conocimiento, disciplinas, etc. {9-0} [1]
 16:39 el examen o en carreras como e.. (53:53):

La enseñanza se centra en entrenamientos para contestar a un examen memorístico {9-0} [1]
 21:29 y lo que encuentras es que pro.. (39:39):

Las evaluaciones carecen de sistematicidad, no documentadas, no explícitas {10-0} [2]
 3:68 en esos Campos lo que han hech.. (69:69):
 3:69 ni siquiera el mismo profesor .. (69:69):

Motivo de la ausencia de rúbrica {7-0} [1]
 1:39 son poco utilizadas, pero son .. (14:14):

Necesidad de explicitar lo que se busca del alumnado de manera consciente {12-0} [2]
 3:68 en esos Campos lo que han hech.. (69:69):
 3:69 ni siquiera el mismo profesor .. (69:69):

No hay rúbricas sistemática y analítica para aprendizajes complejos porque se complica la evaluación {2-0} [2]
 3:68 en esos Campos lo que han hech.. (69:69):
 3:69 ni siquiera el mismo profesor .. (69:69):

Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [1]
 1:31 casos tomados de la vida real .. (12:12):

Portafolio como instrumento complementario a la rúbrica {10-0} [1]
 12:12 a partir de ahí tener una seri.. (13:13):

Profesorado convencido de sus prácticas tradicionales {9-0} [1]
 21:29 y lo que encuentras es que pro.. (39:39):

Rúbrica permite conocer las expectativas del profesorado {3-0} [1]
 5:47 para el módulo también te esta.. (118:118):

Rúbrica: permite establecer los aspectos importantes del aprendizaje {6-0} [1]
 5:47 para el módulo también te esta.. (118:118):

Rúbricas no explican el por qué de los comportamientos, solo lo observable {6-0} [1]
 1:82 las formas de evaluación más s.. (48:48):

Rúbrica contempla indicadores de cada variable {8-0} [1]
 1:39 son poco utilizadas, pero son .. (14:14):

rúbrica de examen final {2-0} [1]
 5:47 para el módulo también te esta.. (118:118):

Rúbrica de monografía {4-0} [2]
 10:49 utilizar listas de cotejo con .. (63:63):
 10:50 la rúbrica de evaluación porqu.. (63:63):

Rúbrica presentada al inicio mejora el aprendizaje {9-0} [1]
 5:47 para el módulo también te esta.. (118:118):

Rúbricas difícil de diseñar {24-0} [1]
 1:39 son poco utilizadas, pero son .. (14:14):

Rúbricas poco utilizadas {13-0} [1]
 1:39 son poco utilizadas, pero son .. (14:14):

Se evalúan sin tener claro los criterios de evaluación {11-0} [1]
 16:39 el examen o en carreras como e.. (53:53):

Se sigue privilegiando el conocimiento de los conceptos {5-0} [1]
 20:30 en muchas escuelas sigue siend.. (61:61):

Utilidad de los instrumentos de evaluación simple {6-0} [1]
 1:82 las formas de evaluación más s.. (48:48):

Instrumentos de seguimiento: seminario de consultas y dudas, email, mensajería interna de la plataforma, aula virtual, foro, wiki, etc. {5-0} [4]

El enfoque por competencias requiere comunicación entre alumno-alumno, profesor-alumno y profesor-profesor {5-0} [1]

12:8 responder en término de 48 hor.. (9:9):

En el enfoque por competencias es importante la diversidad de herramientas de retroalimentación: email, foro,

mensajería interna de la plataforma, etc. {5-0} [1]
 12:8 responder en termino de 48 hor.. (9:9):
 En el enfoque por competencias se diseñan actividades competencias, pero el profesorado cree que con su desarrollo ya basta para verificar que se están alcanzado. {4-0} [1]
 11:20 los chicos sí tienen muy claro.. (37:37):
 Las evaluaciones carecen de sistematicidad, no documentadas, no explícitas {10-0} [1]
 11:20 los chicos sí tienen muy claro.. (37:37):

Instrumentos para intercambiar experiencias: chat, vídeos (aula virtual) {1-0} [0]

Intencionalidad de pasar de un modelo de evaluación tradicional a otro centrado en el aprendizaje del alumnado {28-0} [59]

Abuso de la teorización y la conceptualización desde la enseñanza tradicional {5-0} [1]
 16:10 docentes debemos dar un giro c.. (19:19):
 Aceptación del alumnado en las innovaciones que se introducen para clarificar la evaluación {8-0} [4]
 7:87 Pues bueno, te digo que es la .. (158:160):
 19:74 Yo creo que sí, vamos a mover.. (143:143):
 19:98 Aja, porque es distinto a lo q.. (191:191):
 21:77 No, a los alumnos les encanta.. (117:117):
 Adaptación del docente a las necesidades contextuales (alumnado, estilos de aprendizaje, etc.) {7-0} [1]
 2:32 nsisto en ese cambio de paradi.. (43:43):
 Aprendizaje complejo requiere asimilar progresivamente las tareas {11-0} [1]
 19:74 Yo creo que sí, vamos a mover.. (143:143):
 Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [1]
 21:27 Entonces me parece que ahí es .. (37:37):
 Ausencia de una metodología y cronograma de incorporación de las competencias {7-0} [1]
 2:28 Yo creo que las instituciones .. (37:37):
 Competencia Reflexión {4-0} [1]
 5:60 No pero yo quiero que me digan.. (177:177):
 Competencias son confundidas {16-0} [1]
 9:133 creo que no es un plan por com.. (174:174):
 Competencias. Considerar variedad de estilos de aprendizaje {2-0} [1]
 2:32 nsisto en ese cambio de paradi.. (43:43):
 Concepción de la enseñanza (innovación) {10-0} [2]
 2:32 nsisto en ese cambio de paradi.. (43:43):
 16:10 docentes debemos dar un giro c.. (19:19):
 Conciencia del docente sobre el conocimiento implícito {7-0} [1]
 5:60 No pero yo quiero que me digan.. (177:177):
 Confusión con el enfoque: mala implementación por una falta de comprensión de las implicaciones del enfoque {5-0} [1]
 20:25 haz de cuenta que el enfoque s.. (53:53):
 Conocer el paradigma evaluativo no cambia por sí sola las prácticas docentes {4-0} [1]
 2:32 nsisto en ese cambio de paradi.. (43:43):
 Debe existir un cambio de mentalidad para promoverse una evaluación basada en la aplicación práctica de los conocimientos {11-0} [1]
 21:27 Entonces me parece que ahí es .. (37:37):
 El alumnado de hoy es más exigente en su aprendizaje y cuestiona los contenidos y los procedimientos de enseñanza {1-0} [1]
 16:49 es una transformación es un gi.. (77:77):
 El cambio en la manera de enseñar conlleva un cambio en la manera de evaluar {6-0} [1]
 19:74 Yo creo que sí, vamos a mover.. (143:143):
 El enfoque por competencias adquiere sentido y significado cuando se adquieren conocimientos prácticos susceptibles de ser aplicados a un contexto {26-0} [1]
 21:27 Entonces me parece que ahí es .. (37:37):
 El enfoque por competencias promueve un aprendizaje integral, acorde con las nuevas exigencias y dinámicas del SXXI {5-0} [1]
 21:27 Entonces me parece que ahí es .. (37:37):
 El problema de la enseñanza es la concepción de la cultura educativa {19-0} [3]
 16:10 docentes debemos dar un giro c.. (19:19):
 17:15 Las competencias son un paradi.. (41:41):
 19:74 Yo creo que sí, vamos a mover.. (143:143):

El profesorado más motivado trabaja y evalúa CC. Genéricas {10-0} [1]
 9:146 Yo tengo que hacerlo en mi esp.. (204:204):

En el enfoque por competencias lo importante es que los alumnos apliquen los conocimientos teóricos {7-0} [1]
 21:27 Entonces me parece que ahí es .. (37:37):

En las asignaturas prácticas es donde se puede observar los avances en el desarrollo de competencias {2-0} [1]
 21:27 Entonces me parece que ahí es .. (37:37):

Es difícil crear criterios de evaluación con un enfoque competencial por la tradición del modelo tradicional de objetivos {4-0} [1]
 19:98 Aja, porque es distinto a lo q.. (191:191):

Evaluación estandarizada vs contextualizada {27-0} [1]
 2:32 nsisto en ese cambio de paradi.. (43:43):

Evaluación vertical, unidireccional {5-0} [1]
 19:74 Yo creo que sí, vamos a mover.. (143:143):

Existe una preocupación por el trabajo de las CC. Genéricas {25-0} [1]
 8:54 n educación media ha habido un.. (89:89):

Experiencias y esfuerzos aislados para desarrollar y evaluar CC. Genéricas. {12-0} [1]
 9:146 Yo tengo que hacerlo en mi esp.. (204:204):

Genera procesos metacognitivos: Autorregulación y conciencia de comportamiento experto {20-0} [1]
 19:74 Yo creo que sí, vamos a mover.. (143:143):

Hay aceptación entre el alumnado en el uso de rúbrica {10-0} [2]
 7:87 Pues bueno, te digo que es la .. (158:160):
 21:77 No, a los alumnos les encanta.. (117:117):

Innovar implica predisposición y voluntad por cambiar {23-0} [6]
 2:23 en la BUAP, estamos en ese pro.. (29:29):
 2:28 Yo creo que las instituciones .. (37:37):
 8:72 Osea yo creo que las instituci.. (129:129):
 10:137 uiero ser optimista y pensar q.. (251:251):
 15:71 Pero yo sí creo que hay una mo.. (100:100):
 19:98 Aja, porque es distinto a lo q.. (191:191):

Instrumento de autoevaluación y seguimiento: diario, portafolio {2-0} [1]
 5:60 No pero yo quiero que me digan.. (177:177):

Instrumento de evaluación: examen final {4-0} [1]
 5:47 para el módulo también te esta.. (118:118):

Instrumentos de evaluación tradicional (examen opción múltiple, lista de control, lista de ejercicios, exámenes departamentales...) {26-0} [1]
 5:47 para el módulo también te esta.. (118:118):

La concepción de la enseñanza varía en base a las ramas de conocimiento, disciplinas, etc. {9-0} [2]
 18:70 Ya no tanto centrada en lo que.. (155:155):
 18:71 Ya no tanto centrada en lo que.. (155:155):

La enseñanza aún se centra solo en aspectos cognitivos o incluso en lo puramente disciplinar, sin existir un formación integral y mucho menos competencial {11-0} [1]
 16:10 docentes debemos dar un giro c.. (19:19):

La UNAM tiene contextos tan dispares que resulta difícil implementar un único modelo pedagógico que satisfaga a todas áreas {3-0} [1]
 18:7 Lo que pasa es que si yo te ha.. (17:17):

Las características de la rama de la titulación condiciona la innovación y el trabajo por competencias {8-0} [2]
 18:70 Ya no tanto centrada en lo que.. (155:155):
 18:71 Ya no tanto centrada en lo que.. (155:155):

Los instrumentos de evaluación auténtica permiten retroalimentación al profesor sobre las estrategias de enseñanza que utilizan {2-0} [1]
 5:60 No pero yo quiero que me digan.. (177:177):

Modelo Minerva {3-0} [1]
 18:7 Lo que pasa es que si yo te ha.. (17:17):

Modelo mixto de aprendizaje. Tienen en cuenta el desarrollo integral del alumnado {1-0} [1]
 2:28 Yo creo que las instituciones .. (37:37):

Necesidad de capacitación docente (metodologías, estrategias, guías de desarrollo, etc.) {20-0} [2]
 2:28 Yo creo que las instituciones .. (37:37):
 2:46 sí existe claridad en que tene.. (65:65):

Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la evaluación {26-0} [1]
 19:74 Yo creo que sí, vamos a mover.. (143:143):

No hay cultura de actualización y capacitación didáctica, si no es obligada por la institución {21-0} [1]
 10:137 uiero ser optimista y pensar q.. (251:251):

No sabe si está evaluando por competencias {7-0} [1]

9:133 creo que no es un plan por com.. (174:174):
 Objetivos del proyecto {20-0} [2]
 10:2 El enfoque por competencias, e.. (5:5):
 10:9 porque hay un cambio completo .. (5:5):
 Origen proyecto {15-0} [2]
 10:2 El enfoque por competencias, e.. (5:5):
 10:9 porque hay un cambio completo .. (5:5):
 Polisemia del concepto de competencia {4-0} [1]
 20:25 haz de cuenta que el enfoque s.. (53:53):
 Portafolio como instrumento complementario a la rúbrica {10-0} [1]
 5:60 No pero yo quiero que me digan.. (177:177):
 Rechazo del alumnado en las innovaciones de la enseñanza, prefiere la clase magistral {6-0} [1]
 10:137 uiero ser optimista y pensar q.. (251:251):
 Resistencia: Desinterés, desmotivación del profesorado para trabajar competencias {12-0} [1]
 10:137 uiero ser optimista y pensar q.. (251:251):
 Resistencia: El profesorado no conoce otro modelo de enseñanza, solo el que a ellos le impartieron {10-0} [1]
 10:137 uiero ser optimista y pensar q.. (251:251):
 Resistencia: Falta de capacitación y actualización docente {18-0} [2]
 2:46 sí existe claridad en que tene.. (65:65):
 10:137 uiero ser optimista y pensar q.. (251:251):
 Resistencia: Desconocimiento sobre cómo incorporar el trabajo por competencias {25-0} [2]
 2:28 Yo creo que las instituciones .. (37:37):
 2:32 nsisto en ese cambio de paradi.. (43:43):
 Rúbrica permite conocer las expectativas del profesorado {3-0} [1]
 5:47 para el módulo también te esta.. (118:118):
 Rúbrica: permite establecer los aspectos importantes del aprendizaje {6-0} [1]
 5:47 para el módulo también te esta.. (118:118):
 rúbrica de examen final {2-0} [1]
 5:47 para el módulo también te esta.. (118:118):
 Rúbrica presentada al inicio mejora el aprendizaje {9-0} [1]
 5:47 para el módulo también te esta.. (118:118):
 Trabajar por competencias implica delegar en el alumnado {6-0} [1]
 19:74 Yo creo que sí, vamos a mover.. (143:143):
 Trabajar por competencias supone un cambio en la concepción de la enseñanza {29-0} [3]
 2:32 nsisto en ese cambio de paradi.. (43:43):
 2:46 sí existe claridad en que tene.. (65:65):
 17:15 Las competencias son un paradi.. (41:41):

La aplicación del enfoque debe tener una fase de evaluación de proceso de implementación para detectar errores y aciertos; y mejorar el modelo {1-0} [0]

La autoevaluación completaba al resto de evaluaciones, contando con las aportaciones de los alumnos {3-0} [3]
 El docente incluye en su evaluación la autoevaluación de los alumnos {7-0} [2]
 15:95 l estudiante no haga esta auto.. (160:160):
 16:77 ellos se van a autoevaluar, (133:133):
 La autoevaluación del alumnado permiten dar sentido y significado a los aprendido {2-0} [1]
 15:95 l estudiante no haga esta auto.. (160:160):
 Rúbricas sirve al alumnado para autoevaluarse {17-0} [1]
 16:77 ellos se van a autoevaluar, (133:133):

La autoevaluación del alumnado permiten dar sentido y significado a los aprendido {2-0} [16]
 Coevaluación como ayuda para el docente en el momento de la evaluación {3-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Cuando el profesorado tiene que determinar los criterios de evaluación, es más consciente del proceso de evaluación y los instrumentos que tiene que utilizar {3-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Diseño. Los más difícil en el diseño de rúbricas es precisar y desglosar los criterios de evaluación {9-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 El docente incluye en su evaluación la autoevaluación de los alumnos {7-0} [2]
 15:95 l estudiante no haga esta auto.. (160:160):
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):

El profesorado es consciente que debe ser más explícito en sus evaluaciones {15-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Genera procesos metacognitivos: Autorregulación y conciencia de comportamiento experto {20-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Importancia de la coevaluación. Empieza a iniciarse {6-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Importancia de las modalidades de evaluación: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación {30-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 La autoevaluación completaba al resto de evaluaciones, contando con las aportaciones de los alumnos {3-0} [1]
 15:95 1 estudiante no haga esta auto.. (160:160):
 La autoevaluación implica una reflexión de su propio proceso de aprendizaje {2-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 La coevaluación permite un enriquecimiento mutuo entre el alumando {7-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Las rúbricas son instrumentos de diagnóstico que permite precisar los retrocesos y avances de los alumnos {5-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Rúbrica: favorece autogestión y autorregulación del aprendizaje {19-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Rúbricas sirve al alumnado para autoevaluarse {17-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):

La autoevaluación del alumnado se considera una evaluación implícita, pero no se considera para la evaluación final. {2-0} [2]

Rúbricas sirve al alumnado para autoevaluarse {17-0} [1]
 12:50 si les permite la autoevaluaci.. (49:49):
 Validación de rúbricas por los alumnos al final de proceso evaluador (claridad, utlidad, permite la autoevaluación, mejora el aprendizaje ...) {1-0} [2]
 12:50 si les permite la autoevaluaci.. (49:49):
 12:52 3 módulos pero todavía no se h.. (49:49):

La autoevaluación implica una reflexión de su propio proceso de aprendizaje {2-0} [15]
 Coevaluación como ayuda para el docente en el momento de la evaluación {3-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Cuando el profesorado tiene que determinar los criterios de evaluación, es más consciente del proceso de evaluación y los instrumentos que tiene que utilizar {3-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Diseño. Los más difícil en el diseño de rúbricas es precisar y desglosar los criterios de evaluación {9-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 El docente incluye en su evaluación la autoevaluación de los alumnos {7-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 El profesorado es consciente que debe ser más explícito en sus evaluaciones {15-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Genera procesos metacognitivos: Autorregulación y conciencia de comportamiento experto {20-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Importancia de la coevaluación. Empieza a iniciarse {6-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Importancia de las modalidades de evaluación: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación {30-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 La autoevaluación del alumnado permiten dar sentido y significado a los aprendido {2-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 La coevaluación permite un enriquecimiento mutuo entre el alumando {7-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Las rúbricas son instrumentos de diagnóstico que permite precisar los retrocesos y avances de los alumnos {5-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [1]

20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Rúbrica: favorece autogestión y autorregulación del aprendizaje {19-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Rúbricas sirve al alumnado para autoevaluarse {17-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):

La capacitación debe estar dirigida a promover la comprensión de enfoque, ser más consciente del desempeño docente y la utilidad de marco pedagógico de referencia para verificar que el alumnado aprende {14-0} [60]
 Ausencia de una metodología y cronograma de incorporación de las competencias {7-0} [1]
 14:5 Osea todo eso que estoy coment.. (9:9):
 Confusión con el enfoque: pensar que el modelo de competencias es igual que el tradicional pero con ligeros cambios {7-0} [1]
 20:28 No, yo creo que al final lo qu.. (59:59):
 Cuando el profesorado tiene que determinar los criterios de evaluación, es más consciente del proceso de evaluación y los instrumentos que tiene que utilizar {3-0} [1]
 15:75 Exacto, sí se ha ido dando, sí.. (110:110):
 Dificultad para incorporar el enfoque de competencias {27-0} [1]
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 Dificultad para instaurar el enfoque por competencias sin atender a la opinión de la comunidad educativa {4-0} [1]
 22:48 Volverlo participe del proceso.. (76:76):
 Dificultad para vincular la evaluación a situaciones de aprendizaje más auténticas {17-0} [1]
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 Discurso real vs discurso oficial {17-0} [2]
 16:15 muchas veces son informativas .. (25:25):
 21:20 pero en realidad así como noso.. (27:27):
 Diseño. En el diseño de la rúbrica hay que considerar el lenguaje utilizado para aportar una información mas precisa y detallada de lo que se pretende que alcance el alumnado {9-0} [1]
 15:75 Exacto, sí se ha ido dando, sí.. (110:110):
 El aprendizaje teórico permite que el alumnado sea más consciente de lo que está aprendiendo {3-0} [1]
 20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):
 El concepto de competencia europea plantea una propuesta instrumental sin considerar la formación integral del alumnado {3-0} [1]
 20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):
 El desarrollo de enfoques educativos más vivenciales viene determinado por la actitud del docente, su compromiso e implicación educativa, su concepción de la enseñanza, su vocación {8-0} [1]
 22:48 Volverlo participe del proceso.. (76:76):
 El enfoque por competencias requiere que el docente esté continuamente haciendo adaptaciones y ajustes sobre su práctica docente {14-0} [2]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 21:20 pero en realidad así como noso.. (27:27):
 El enfoque por competencia ha provocado un proceso de reflexión en el profesorado sobre sus planteamientos y su intervención en el aula {15-0} [2]
 20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):
 21:20 pero en realidad así como noso.. (27:27):
 El enfoque por competencias requiere planificación de la intervención docente en el aula {12-0} [3]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 20:28 No, yo creo que al final lo qu.. (59:59):
 21:20 pero en realidad así como noso.. (27:27):
 El profesorado reflexiona sobre lo que deben hacer para asegurarse de que el alumnado aprende {10-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 El profesorado usa instrumentos innovadores con una concepción tradicional de los procesos de e-a. {10-0} [1]
 20:28 No, yo creo que al final lo qu.. (59:59):
 El uso de rúbrica en la Educación Superior es muy reducida {5-0} [1]
 20:40 En la universidad es distinto,.. (73:73):
 El uso indiscriminado de instrumentos es consecuencia de la perdida del sentido de la evaluación {3-0} [1]
 20:40 En la universidad es distinto,.. (73:73):
 En el enfoque por competencias el profesorado demanda capacitación en metodología, diseño de actividades y materiales, tutorías, etc. {12-0} [2]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 15:9 primero se tuvo una formación .. (8:8):

En el enfoque por competencias es importante abordar el perfil del docente, su capacitación y actualización {17-0} [4]
 15:9 primero se tuvo una formación .. (8:8):
 16:15 muchas veces son informativas .. (25:25):
 20:17 hay un problema muy interesant.. (43:43):
 20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):
 En el enfoque por competencias todos los elementos del currículo deben estar alineados {8-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 En la mayoría de las ocasiones la capacitación es más informativa que formativa {1-0} [1]
 16:15 muchas veces son informativas .. (25:25):
 Es difícil crear criterios de evaluación con un enfoque competencial por la tradición del modelo tradicional de objetivos {4-0} [1]
 20:28 No, yo creo que al final lo qu.. (59:59):
 Existe un porcentaje muy pequeño del profesorado preocupado por la capacitación pedagógica para aplicar el enfoque competencial {4-0} [1]
 20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):
 Importancia de capacitación pedagógica o en Educación para un cambio de concepción en la enseñanza {9-0} [2]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 20:40 En la universidad es distinto,.. (73:73):
 Importancia del aprendizaje teórico para sentar las bases del conocimiento {5-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 Incorporación del enfoque de competencias sin una planificación {10-0} [3]
 14:5 Osea todo eso que estoy coment.. (9:9):
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 21:20 pero en realidad así como noso.. (27:27):
 Innovar implica predisposición y voluntad por cambiar {23-0} [1]
 22:48 Volverlo participe del proceso.. (76:76):
 Instrumento de evaluación: trabajo práctico construido en el curso (reto) {4-0} [1]
 15:9 primero se tuvo una formación .. (8:8):
 La capacitación del profesorado debe dirigirse a mejorar la evaluación, al diseño de instrumentos... {3-0} [1]
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 La capacitación docente del enfoque consiste en enseñarle el modelo, los sustentos teóricos, las estrategias de trabajo y la forma de hacer una programación por competencias {6-0} [2]
 15:9 primero se tuvo una formación .. (8:8):
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 La enseñanza no solo se limita al cumplimiento de entrar en el aula, es necesario verificar que el alumnado ha aprendido {3-0} [1]
 21:20 pero en realidad así como noso.. (27:27):
 La evolución en la evaluación van acompañado del progreso en los procesos de enseñanza-aprendizaje {3-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 La falta de capacitación pedagógica es más acuciante en la Educación Superior {6-0} [1]
 14:5 Osea todo eso que estoy coment.. (9:9):
 La formación profesional no debe determinar nuestra formación integral {5-0} [1]
 20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):
 La solución para vincular los aprendizajes a situaciones reales de aprendizaje es la enseñanza basada en problemas, en proyectos, en estudios de caso {13-0} [1]
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 Las prácticas profesionales al final de la titulación acercan al estudiante al mundo laboral dando sentido a lo que ha aprendido durante la titulación {4-0} [1]
 15:9 primero se tuvo una formación .. (8:8):
 Los cursos recibidos aisladamente, no dan respuesta a necesidades de capacitación alineadas con las preocupaciones y desafíos de la enseñanza {13-0} [1]
 21:20 pero en realidad así como noso.. (27:27):
 Motivo de la ausencia de rúbrica {7-0} [1]
 20:40 En la universidad es distinto,.. (73:73):
 Necesidad de capacitación docente (metodologías, estrategias, guías de desarrollo, etc.) {20-0} [3]
 15:9 primero se tuvo una formación .. (8:8):
 20:17 hay un problema muy interesant.. (43:43):
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la evaluación {26-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 No hay capacitación en evaluación para incorporar el enfoque por competencias {4-0} [1]

14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 No hay capacitación para desarrollar el enfoque de competencias {8-0} [3]
 14:5 Osea todo eso que estoy coment.. (9:9):
 20:17 hay un problema muy interesant.. (43:43):
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 No hay cultura de actualización y capacitación didáctica, si no es obligada por la institución {21-0} [1]
 20:17 hay un problema muy interesant.. (43:43):
 No hay evaluación integral de 360° {3-0} [1]
 20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):
 Para explicitar conocimientos más abstractos es necesario partir de una base teórica para diseñar los criterios de evaluación {2-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 Portafolio como instrumento complementario a la rúbrica {10-0} [1]
 18:52 ntendieron que la reforma impl.. (119:119):
 Profesorado convencido de sus prácticas tradicionales {9-0} [1]
 20:28 No, yo creo que al final lo qu.. (59:59):
 Rechazo del profesorado a trabajar por competencias {7-0} [2]
 20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 Rechazo del trabajo por competencias por cuestiones políticas {9-0} [1]
 20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):
 Recibir un curso de capacitación y aplicarlo en el aula no asegura la asimilación del modelo de competencias {4-0} [1]
 21:20 pero en realidad así como noso.. (27:27):
 Resistencia: Falta de capacitación y actualización docente {18-0} [2]
 20:17 hay un problema muy interesant.. (43:43):
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 Resistencia: Desconocimiento sobre cómo incorporar el trabajo por competencias {25-0} [1]
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 Rúbrica mejora los procesos de enseñanza del profesorado, los hace más estratégicos. {6-0} [1]
 20:40 En la universidad es distinto,.. (73:73):
 Se sigue privilegiando la exposición magistral {4-0} [1]
 20:28 No, yo creo que al final lo qu.. (59:59):
 Si el profesorado no comprende los nuevos enfoques pedagógicos seguirá actuando de manera tradicional y empírica {6-0} [3]
 15:75 Exacto, si se ha ido dando, sí.. (110:110):
 16:15 muchas veces son informativas .. (25:25):
 20:28 No, yo creo que al final lo qu.. (59:59):
 Situación desigual de la incorporación de las competencias en la enseñanza básica, media y superior. {7-0} [1]
 14:5 Osea todo eso que estoy coment.. (9:9):
 Trabajar por competencias supone un cambio en la concepción de la enseñanza {29-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 Uso de rúbrica viene por cambio en la concepción de la evaluación {10-0} [1]
 20:40 En la universidad es distinto,.. (73:73):
 Uso del modelo tradicional por objetivos {2-0} [1]
 20:28 No, yo creo que al final lo qu.. (59:59):

La capacitación debe ser más vivencial y conectada con las necesidades surgidas en la práctica docente {4-0} [11]
 El profesorado debe estar capacitado para abarcar un conocimiento general amplio que permita dar respuestas a los alumnos {3-0} [1]
 22:37 estrategias y dotarlo de metod.. (60:60):
 En el enfoque de competencias se imparten cursos al profesorado en función de tipo de necesidad docente {3-0} [1]
 22:42 tenemos que abordar las estrat.. (72:72):
 En el enfoque por competencias el profesorado demanda capacitación en metodología, diseño de actividades y materiales, tutorías, etc. {12-0} [1]
 22:37 estrategias y dotarlo de metod.. (60:60):
 En los programas de capacitación no hay un diagnóstico que detecte las necesidades de los docentes {5-0} [1]
 9:126 si hace falta una formación, p.. (146:146):
 Hay una gran diversidad de docentes con necesidades distintas {3-0} [1]
 22:42 tenemos que abordar las estrat.. (72:72):
 innovar significa no replicar modelos tradicionalistas que después podrían reproducir los alumnos {3-0} [1]
 22:42 tenemos que abordar las estrat.. (72:72):

La capacitación en rúbrica debe ser totalmente práctica {3-0} [1]
 9:128 Entonces es lo mismo que pase .. (148:148):
 Los cursos recibidos aisladamente, no dan respuesta a necesidades de capacitación alineadas con las preocupaciones y desafíos de la enseñanza {13-0} [1]
 9:126 si hace falta una formación, p.. (146:146):
 Necesidad de capacitación docente (metodologías, estrategias, guías de desarrollo, etc.) {20-0} [2]
 22:37 estrategias y dotarlo de metod.. (60:60):
 22:42 tenemos que abordar las estrat.. (72:72):
 Rúbricas requieren taller de capacitación en su diseño e implementación {19-0} [1]
 9:126 si hace falta una formación, p.. (146:146):
 Se trata de capacitar al docente en las innovaciones {4-0} [1]
 22:42 tenemos que abordar las estrat.. (72:72):

La capacitación del profesorado debe dirigirse a mejorar la evaluación, al diseño de instrumentos... {3-0} [17]
 Capacitación. Para el profesorado que no ha salido al campo profesiona (solo son docentes universitarios) la evaluación por competencia supone un mayor reto {2-0} [1]
 15:67 Más pedagógico y no solamente .. (94:94):
 Dificultad para incorporar el enfoque de competencias {27-0} [1]
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 Dificultad para vincular la evaluación a situaciones de aprendizaje más auténticas {17-0} [2]
 15:67 Más pedagógico y no solamente .. (94:94):
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 En el enfoque de competencias se imparten cursos al profesorado en función de tipo de necesidad docente {3-0} [1]
 15:67 Más pedagógico y no solamente .. (94:94):
 Importancia de capacitación pedagógica o en Educación para un cambio de concepción en la enseñanza {9-0} [1]
 15:67 Más pedagógico y no solamente .. (94:94):
 Incorporación del enfoque de competencias sin una planificación {10-0} [1]
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 La capacitación debe estar dirigida a promover la comprensión de enfoque, ser más consciente del desempeño docente y la utilidad de marco pedagógico de referencia para verificar que el alumnado aprende {14-0} [1]
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 La capacitación docente del enfoque consiste en enseñarle el modelo, los sustentos teóricos, las estrategias de trabajo y la forma de hacer una programación por competencias {6-0} [2]
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 21:23 pero si llegaras a caer en el .. (29:29):
 La falta de preparación se debe a la concepción de especialización en una materia, sin sentido de cambio, evolución {13-0} [1]
 15:67 Más pedagógico y no solamente .. (94:94):
 La solución para vincular los aprendizajes a situaciones reales de aprendizaje es la enseñanza basada en problemas, en proyectos, en estudios de caso {13-0} [1]
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 Lo parte más compleja del enfoque por competencias es la evaluación {2-0} [1]
 15:67 Más pedagógico y no solamente .. (94:94):
 Necesidad de capacitación docente (metodologías, estrategias, guías de desarrollo, etc.) {20-0} [3]
 15:67 Más pedagógico y no solamente .. (94:94):
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 21:23 pero si llegaras a caer en el .. (29:29):
 No hay capacitación para desarrollar el enfoque de competencias {8-0} [2]
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 21:23 pero si llegaras a caer en el .. (29:29):
 No hay cultura de actualización y capacitación didáctica, si no es obligada por la institución {21-0} [1]
 15:67 Más pedagógico y no solamente .. (94:94):
 Rechazo del profesorado a trabajar por competencias {7-0} [1]
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 Resistencia: Falta de capacitación y actualización docente {18-0} [1]
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 Resistencia: Desconocimiento sobre cómo incorporar el trabajo por competencias {25-0} [1]
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):

La capacitación del profesorado en competencias se debería ser mediante mentorización a través de docentes-expertos que guían a otros docentes {2-0} [4]

El enfoque por competencias debe trabajarse de forma colaborativa por parte de los docentes {8-0} [1]

21:26 A una mentoría o a un trabajo .. (35:35):

En el enfoque por competencias el profesorado demanda capacitación en metodología, diseño de actividades y materiales, tutorías, etc. {12-0} [1]

21:25 no los puedes formar en una ol.. (33:33):

En el enfoque por competencias debe trabajarse de forma colaborativa para hacer un seguimiento de los aprendizajes del alumnado {4-0} [2]

21:25 no los puedes formar en una ol.. (33:33):

21:26 A una mentoría o a un trabajo .. (35:35):

validación del modelo de competencias mediante expertos {2-0} [1]

21:25 no los puedes formar en una ol.. (33:33):

La capacitación docente del enfoque consiste en enseñarle el modelo, los sustentos teóricos, las estrategias de trabajo y la forma de hacer una programación por competencias {6-0} [27]

Dificultad para incorporar el enfoque de competencias {27-0} [1]

20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):

Dificultad para vincular la evaluación a situaciones de aprendizaje más auténticas {17-0} [1]

20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):

Docente acompaña, guía el aprendizaje del alumnado {10-0} [1]

22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):

El desarrollo de enfoques educativos más vivenciales viene determinado por la actitud del docente, su compromiso e implicación educativa, su concepción de la enseñanza, su vocación {8-0} [1]

22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):

El profesorado debe estar capacitado para abarcar un conocimiento general amplio que permita dar respuestas a los alumnos {3-0} [1]

22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):

El profesorado debe tener la capacidad de acercar los conocimientos académico a la realidad de los alumnos (contextualizar) {7-0} [1]

22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):

En el enfoque por competencias el profesorado demanda capacitación en metodología, diseño de actividades y materiales, tutorías, etc. {12-0} [1]

15:9 primero se tuvo una formación .. (8:8):

En el enfoque por competencias el docente se vuelve un mediador {2-0} [1]

22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):

En el enfoque por competencias es importante abordar el perfil del docente, su capacitación y actualización {17-0} [3]

15:9 primero se tuvo una formación .. (8:8):

22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):

22:43 generar un problema de resiste.. (72:72):

Importancia de una actitud creativa y estratégica del docente para el diseño de actividades, formas de evaluación, etc. {14-0} [1]

22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):

Incorporación del enfoque de competencias sin una planificación {10-0} [2]

20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):

21:16 existe una asignatura que da e.. (19:19):

Instrumento de evaluación: trabajo práctico construido en el curso (reto) {4-0} [1]

15:9 primero se tuvo una formación .. (8:8):

La capacitación debe estar dirigida a promover la comprensión de enfoque, ser más consciente del desempeño docente y la utilidad de marco pedagógico de referencia para verificar que el alumnado aprende {14-0} [2]

15:9 primero se tuvo una formación .. (8:8):

20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):

La capacitación del profesorado debe dirigirse a mejorar la evaluación, al diseño de instrumentos... {3-0} [2]

20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):

21:23 pero si llegaras a caer en el .. (29:29):

La solución para vincular los aprendizajes a situaciones reales de aprendizaje es la enseñanza basada en problemas, en proyectos, en estudios de caso {13-0} [1]

20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):

Las prácticas profesionales al final de la titulación acercan al estudiante al mundo laboral dando sentido a lo que ha aprendido durante la titulación {4-0} [1]

15:9 primero se tuvo una formación .. (8:8):

Los cursos de capacitación no deben ser puntuales {2-0} [1]
 21:16 existe una asignatura que da e.. (19:19):
 Los cursos recibidos aisladamente, no dan respuesta a necesidades de capacitación alineadas con las preocupaciones y desafíos de la enseñanza {13-0} [1]
 21:16 existe una asignatura que da e.. (19:19):
 Necesidad de capacitación docente (metodologías, estrategias, guías de desarrollo, etc.) {20-0} [4]
 15:9 primero se tuvo una formación .. (8:8):
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 21:16 existe una asignatura que da e.. (19:19):
 21:23 pero si llegaras a caer en el .. (29:29):
 No hay capacitación para desarrollar el enfoque de competencias {8-0} [2]
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 21:23 pero si llegaras a caer en el .. (29:29):
 No sabe si está evaluando por competencias {7-0} [1]
 22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):
 Rechazo del profesorado a trabajar por competencias {7-0} [1]
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 Recibir un curso de capacitación y aplicarlo en el aula no asegura la asimilación del modelo de competencias {4-0} [1]
 21:16 existe una asignatura que da e.. (19:19):
 Resistencia: Falta de capacitación y actualización docente {18-0} [1]
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 Resistencia: Desconocimiento sobre cómo incorporar el trabajo por competencias {25-0} [2]
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):
 Si el profesorado no comprende los nuevos enfoques pedagógicos seguirá actuando de manera tradicional y empírica {6-0} [1]
 22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):
 Talleres para el desarrollo del modelo educativo basado en competencias {3-0} [1]
 21:16 existe una asignatura que da e.. (19:19):

La capacitación en rúbrica debe ser totalmente práctica {3-0} [3]
 La capacitación debe ser más vivencial y conectada con las necesidades surgidas en la práctica docente {4-0} [1]
 9:128 Entonces es lo mismo que pase.. (148:148):
 Los alumnos se capacitaron en el diseño de rúbricas a nivel teórico para poder usarlas a nivel práctico {1-0} [1]
 11:64 Que les enseñaron qué es una r.. (121:121):
 Rúbricas requieren taller de capacitación en su diseño e implementación {19-0} [1]
 9:129 Exacto hicimos un taller Enton.. (152:152):

La capacitación no solo debe abarcar a los docentes, sino a toda la comunidad educativa, incluidas las instituciones que dirigen y administran los procesos de cambio y transformación de la enseñanza {1-0} [1]
 Los cambios en la Educación deben partir de la misión de la institución {4-0} [1]
 17:20 Sí, por supuesto aparte de... es.. (55:55):

La cátedra no favorece los procesos de actualización del profesorado {3-0} [3]
 El profesorado enseña lo que desarrollo en su profesión. Ejemplo: el investigador enseñan lo que está investigando {1-0} [1]
 17:16 no es tu isla, imagínate defin.. (41:41):
 Incorporación del modelo de competencias de forma autónoma por las universidades de México. NO hay un lineamiento oficial {7-0} [1]
 17:16 no es tu isla, imagínate defin.. (41:41):
 Usan rúbricas por obligación del departamento {2-0} [1]
 5:27 desgraciadamente, esta libre c.. (62:62):

La coevaluación ayuda a mejorar a los alumnos menos aventajados {1-0} [2]
 Importancia de las modalidades de evaluación: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación {30-0} [1]
 10:106 ahora ayuda apoya a tus compañ.. (173:175):
 La coevaluación permite un enriquecimiento mutuo entre el alumando {7-0} [1]
 10:106 ahora ayuda apoya a tus compañ.. (173:175):

La coevaluación permite un enriquecimiento mutuo entre el alumnado {7-0} [19]
 Coevaluación como ayuda para el docente en el momento de la evaluación {3-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Cuando el profesorado tiene que determinar los criterios de evaluación, es más consciente del proceso de evaluación y los instrumentos que tiene que utilizar {3-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Diseño. Los más difícil en el diseño de rúbricas es precisar y desglosar los criterios de evaluación {9-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 El docente incluye en su evaluación la autoevaluación de los alumnos {7-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 El enfoque por competencias supone que los alumnos deben intercambiar información de forma colaborativa para ir construyendo un aprendizaje integrado {4-0} [1]
 14:26 y en las grupales tenemos como.. (67:67):
 El profesorado es consciente que debe ser más explícito en sus evaluaciones {15-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 El uso de distintas modalidades de evaluación (autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación) permite al alumnado ser más consciente y objetivo de los aprendizajes alcanzados, {5-0} [1]
 18:44 sí he hecho actividades de co.. (85:85):
 Genera procesos metacognitivos: Autorregulación y conciencia de comportamiento experto {20-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Importancia de la coevaluación. Empieza a iniciarse {6-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Importancia de las modalidades de evaluación: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación {30-0} [3]
 10:106 ahora ayuda apoya a tus compañ.. (173:175):
 18:44 sí he hecho actividades de co.. (85:85):
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 La autoevaluación del alumnado permiten dar sentido y significado a los aprendido {2-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 La autoevaluación implica una reflexión de su propio proceso de aprendizaje {2-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 La coevaluación ayuda a mejorar a los alumnos menos aventajados {1-0} [1]
 10:106 ahora ayuda apoya a tus compañ.. (173:175):
 Las rúbricas son instrumentos de diagnóstico que permite precisar los retrocesos y avances de los alumnos {5-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Rúbrica sirve al alumnado para coevaluar {8-0} [1]
 13:83 Ah, perdón, buena pregunta, yo.. (153:153):
 Rúbrica: favorece autogestión y autorregulación del aprendizaje {19-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Rúbricas sirve al alumnado para autoevaluarse {17-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):

La competencia de trabajo en equipo no se trabaja bien porque se dividen el trabajo y no todos conocen todas las acciones del grupo {1-0} [0]

La competencia no se desarrolla en un momento puntual del tiempo, sino que es un proceso que adquisición gradual {7-0} [20]

Aprendizaje complejo requiere asimilar progresivamente las tareas {11-0} [1]
 20:50 Que sea progresivo, exactament.. (91:91):
 Competencia no se adquiere en un punto concreto del tiempo {6-0} [3]
 10:102 salía un gráfica y venían come.. (167:167):
 17:43 me conformo que los estudiante.. (167:167):
 20:50 Que sea progresivo, exactament.. (91:91):
 Competencias: precisar vs continuum {13-0} [1]
 20:50 Que sea progresivo, exactament.. (91:91):

Confusión con el enfoque: Evaluar por competencias no es solo evaluar algunos componente de la evaluación {7-0} [1]
 17:43 me conformo que los estudiante.. (167:167):
 Diseño de rúbricas que progresen de lo simple (inicio) a lo complejo (final) {8-0} [1]
 20:50 Que sea progresivo, exactament.. (91:91):
 El trabajo por competencias puede ser viable si te trabaja por separado y después se integra todo el conocimiento en un proyecto común donde converjan todas las disciplinas {4-0} [1]
 17:43 me conformo que los estudiante.. (167:167):
 En la evaluación de competencias los profesores de distintas áreas coinciden en las valoraciones {2-0} [2]
 10:99 coincidía mucho mi evaluación .. (165:165):
 10:103 coincidía mucho mi evaluación .. (165:165):
 En la evaluación por competencias se indica qué nivel de competencia alcanzó el alumnado al final del proceso {4-0} [1]
 10:102 salía un gráfica y venían come.. (167:167):
 Enfoque por competencias requiere más tiempo para realizar un proceso de seguimiento de su consecución {14-0} [1]
 14:22 implica más tiempo en su conte.. (45:45):
 Evaluaciones necesitan un enfoque multiagente {8-0} [3]
 10:99 coincidía mucho mi evaluación .. (165:165):
 10:102 salía un gráfica y venían come.. (167:167):
 10:103 coincidía mucho mi evaluación .. (165:165):
 Evaluar con rúbrica es un proceso dinámico y constructivo, no puntual y sujeto a una única calificación {8-0} [1]
 20:50 Que sea progresivo, exactament.. (91:91):
 La evaluación con rúbrica debe complementarse con una retroalimentación cualitativa {6-0} [3]
 10:99 coincidía mucho mi evaluación .. (165:165):
 10:102 salía un gráfica y venían come.. (167:167):
 10:103 coincidía mucho mi evaluación .. (165:165):
 Las CC. Genéricas y Específicas deben trabajarse de forma integrada {18-0} [1]
 17:43 me conformo que los estudiante.. (167:167):
 Las evaluaciones autenticas son costosas (alta organización, tiempo, recursos materiales y humanos, etc.) {15-0} [1]
 14:22 implica más tiempo en su conte.. (45:45):
 Los proyectos no tienen un impacto generalizado, son algo puntual sin mucho alcance porque es difícil poner a todos en sintonía por un proyecto común. {8-0} [1]
 14:22 implica más tiempo en su conte.. (45:45):
 Necesidad de establecer un conocimiento básico para ir adquiriendo progresivamente en pensamiento complejo {4-0} [1]
 20:50 Que sea progresivo, exactament.. (91:91):
 Necesidad de un trabajo colegiado para implementar y evaluar el modelo de competencias {16-0} [2]
 10:99 coincidía mucho mi evaluación .. (165:165):
 10:103 coincidía mucho mi evaluación .. (165:165):
 Para trabajar por competencias hay que descomponerlas para ir adquiriéndola progresivamente {2-0} [1]
 20:50 Que sea progresivo, exactament.. (91:91):
 Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [1]
 10:102 salía un gráfica y venían come.. (167:167):
 Trabajar competencias implica organizar grupos de trabajo colaborativo {9-0} [1]
 14:22 implica más tiempo en su conte.. (45:45):

La concepción de la enseñanza varía en base a las ramas de conocimiento, disciplinas, etc. {9-0} [14]
 Competencias son confundidas {16-0} [1]
 9:13 a lo mejor el pleito son los n.. (13:13):
 Dificultad para cambiar la concepción del binomio examen-trabajo. Sigue siendo el único indicador de aprendizaje para el profesorado {10-0} [1]
 16:39 el examen o en carreras como e.. (53:53):
 El desarrollo del enfoque de competencias depende de los campos disciplinarios con orientación más profesional (medicina, ingeniería) {10-0} [1]
 8:58 en ingeniería tienen un depart.. (97:97):
 El examen sigue siendo el instrumento de evaluación más usado en la universidad {13-0} [1]
 16:39 el examen o en carreras como e.. (53:53):
 El resultado de la evaluación siempre es al final una calificación numérica {6-0} [1]
 16:39 el examen o en carreras como e.. (53:53):
 Estamos acostumbrados a calificar pero no a evaluar {3-0} [2]

16:38 donde sí identifico muy poca p.. (53:53):
 16:39 el examen o en carreras como e.. (53:53):
 Evaluación calificador vs formativa {27-0} [1]
 16:39 el examen o en carreras como e.. (53:53):
 Falta de transparencia en la evaluación. No saben por qué tienen un 7, 8 10... {8-0} [1]
 16:39 el examen o en carreras como e.. (53:53):
 Instrumentos de evaluación tradicional (examen opción múltiple, lista de control, lista de ejercicios, exámenes departamentales...) {26-0} [1]
 16:39 el examen o en carreras como e.. (53:53):
 Intencionalidad de pasar de un modelo de evaluación tradicional a otro centrado en el aprendizaje del alumnado {28-0} [2]
 18:70 Ya no tanto centrada en lo que.. (155:155):
 18:71 Ya no tanto centrada en lo que.. (155:155):
 Las características de la rama de la titulación condiciona la innovación y el trabajo por competencias {8-0} [4]
 5:68 Si también, también había rech.. (202:202):
 8:58 en ingeniería tienen un depart.. (97:97):
 9:13 a lo mejor el pleito son los n.. (13:13):
 18:70 Ya no tanto centrada en lo que.. (155:155):
 Las CC. no se trabajan de forma integral en todas las asignaturas, sino en aquellas donde la temática es más cercana a la competencia {6-0} [1]
 13:91 Nada más, importa esta materia.. (179:179):
 Rechazo del alumnado en las innovaciones de la enseñanza, prefiere la clase magistral {6-0} [1]
 5:68 Si también, también había rech.. (202:202):
 Se evalúan sin tener claro los criterios de evaluación {11-0} [1]
 16:39 el examen o en carreras como e.. (53:53):

La construcción teórica de los aprendizajes se puede aprender viendo las teorías actuando. Ejemplo: discutir sobre los posicionamientos del acuerdo de México-OCDE y Unesco, identificando las teorías pedagógicas y sus autores {1-0} [0]

La diversidad de culturas no es reconocida por el sistema educativo {1-0} [1]
 Condiciones socioeconómicas {10-0} [1]
 8:6 qué hay 50, 60 etnias, osea cu.. (11:11):

La diversidad de modelos de competencias dificulta el diseño de una propuesta de evaluación coherente {1-0} [0]

La docencia debe mantener un equilibrio entre la clase magistral y la aplicación de los conocimientos adquiridos a contextos reales profesionales {2-0} [6]
 Actividades fuera del aula, con un carácter más vivencial {13-0} [1]
 18:25 entonces a mí lo que me ayudó .. (55:55):
 Debe existir un cambio de mentalidad para promoverse una evaluación basada en la aplicación práctica de los conocimientos {11-0} [1]
 19:27 Es más, totalmente más experie.. (43:43):
 Docencia teórica sin aplicabilidad de los contenidos, hace el aprendizaje disfuncional {7-0} [1]
 19:27 Es más, totalmente más experie.. (43:43):
 El enfoque por competencias adquiere sentido y significado cuando se adquieren conocimientos prácticos susceptibles de ser aplicados a un contexto {26-0} [1]
 19:27 Es más, totalmente más experie.. (43:43):
 El enfoque por competencias el alumnado debe encontrar una conexión entre lo que aprende dentro del aula y la realidad del mundo para encontrar sentido a lo que aprende y se genere conocimiento {9-0} [1]
 19:27 Es más, totalmente más experie.. (43:43):
 Se preparan materiales para la diversidad de situaciones de aprendizaje vivencial {13-0} [1]
 18:25 entonces a mí lo que me ayudó .. (55:55):

La educación superior está muy retrasada respecto a los otros niveles educativos en la incorporación de las competencias {6-0} [29]
 Ausencia de seguimiento/evaluación sobre el impacto de los cursos de capacitación. No verifican si revierte en la

mejora de su enseñanza, si es útil {5-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Dificultad para incorporar el enfoque de competencias {27-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 El enfoque por competencias requiere que el docente esté continuamente haciendo adaptaciones y ajustes sobre su práctica docente {14-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 El enfoque por competencias promueve la enseñanza de un aprendizaje más claro y explícito para el alumno {15-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 El uso de rúbrica en la Educación Superior es muy reducida {5-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 En el enfoque por competencias el profesorado demanda capacitación en metodología, diseño de actividades y materiales, tutorías, etc. {12-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 En el enfoque por competencias es importante abordar el perfil del docente, su capacitación y actualización {17-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 En el enfoque por competencias se requiere ser más precisión y evidencias de lo que se está enseñando y evaluando. No se puede recurrir al ensayo-error de la enseñanza tradicional {13-0} [2]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 En los programas de capacitación no hay un diagnóstico que detecte las necesidades de los docentes {5-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Enfoque por competencias requiere más tiempo para realizar un proceso de seguimiento de su consecución {14-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 Faltan espacios y tiempos para crear situaciones de aprendizaje vivenciales {6-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 La falta de capacitación pedagógica es más acuciante en la Educación Superior {6-0} [2]
 16:30 ellos ya tienen las estrategias.. (43:43):
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 La falta de preparación se debe a la concepción de especialización en una materia, sin sentido de cambio, evolución {13-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Las evaluaciones auténticas son costosas (alta organización, tiempo, recursos materiales y humanos, etc.) {15-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 Las evaluaciones carecen de sistematicidad, no documentadas, no explícitas {10-0} [1]
 14:8 Es igual y sobre el tema que a.. (13:13):
 Los cursos recibidos aisladamente, no dan respuesta a necesidades de capacitación alineadas con las preocupaciones y desafíos de la enseñanza {13-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Los profesores explicaban el valor de la rúbrica como instrumento que permite dar a conocer el nivel de competencia y la forma de alcanzarlas {3-0} [1]
 14:8 Es igual y sobre el tema que a.. (13:13):
 Los programas de capacitación docente no tienen una línea estratégica común {7-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 No hay capacitación para desarrollar el enfoque de competencias {8-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 No hay cultura de actualización y capacitación didáctica, si no es obligada por la institución {21-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 No hay medidas de seguimiento de los proyectos educativos/innovación {2-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Objetivos del proyecto {20-0} [2]
 22:45 la universidad per-se ha promo.. (74:74):
 22:47 quizá con la reforma de la edu.. (74:74):
 observación: instrumento para completar la rúbrica {5-0} [1]
 14:8 Es igual y sobre el tema que a.. (13:13):
 Profesorado de materia no tienen capacitación pedagógica {17-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Profesores consideran que con saber su materia es suficiente para enseñar {13-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Recibir un curso de capacitación y aplicarlo en el aula no asegura la asimilación del modelo de competencias {4-

0} [1]

21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):

Resistencia: El profesorado no conoce otro modelo de enseñanza, solo el que a ellos le impartieron {10-0} [1]

21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):

Resistencia: Falta de capacitación y actualización docente {18-0} [1]

21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):

Resistencia: Desconocimiento sobre cómo incorporar el trabajo por competencias {25-0} [1]

14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):

la enseñanza auténtica no necesita de un enfoque de competencias para aplicarla {1-0} [0]

La enseñanza aún se centra solo en aspectos cognitivos o incluso en lo puramente disciplinar, sin existir un formación integral y mucho menos competencial {11-0} [30]

Abuso de la teorización y la conceptualización desde la enseñanza tradicional {5-0} [1]

16:10 docentes debemos dar un giro c.. (19:19):

Aprendizaje por temas, no asegura la integración del conocimiento {8-0} [1]

13:3 no han cambiado mucho con los .. (7:7):

Competencias vs conocimientos conceptuales, procedimentales, actitudinales {6-0} [1]

13:3 no han cambiado mucho con los .. (7:7):

Concepción de la enseñanza (innovación) {10-0} [1]

16:10 docentes debemos dar un giro c.. (19:19):

Confusión con el enfoque: se perciben cambios en el orden de los elementos, pero no cambios profundos en la estructura y en la concepción de la enseñanza {7-0} [1]

18:11 Hay algo que ayer decía Frida .. (21:21):

Contradicciones en la incorporación del enfoque de competencias {7-0} [1]

18:11 Hay algo que ayer decía Frida .. (21:21):

Contradicciones para instaurar el modelo por competencias: las políticas apuestan por el enfoque por competencias, pero siguen privilegiando el examen de contenidos memorístico {10-0} [1]

18:11 Hay algo que ayer decía Frida .. (21:21):

Contradicción del enfoque: Evaluación con una prueba general de contenidos {6-0} [1]

18:11 Hay algo que ayer decía Frida .. (21:21):

DA. Rúbrica son utilizadas para evaluar aspectos disciplinares exclusivamente {2-0} [1]

12:80 No, todavía no, lo llegan a co.. (115:115):

Dificultad para evaluar con rúbricas capacidades subjetivas (creatividad...) {8-0} [1]

12:80 No, todavía no, lo llegan a co.. (115:115):

El desarrollo del enfoque de competencias depende de los campos disciplinarios con orientación más profesional (medicina, ingeniería) {10-0} [1]

18:72 Los ingenieros también quizá l.. (157:157):

El problema de la enseñanza es la concepción de la cultura educativa {19-0} [1]

16:10 docentes debemos dar un giro c.. (19:19):

En el enfoque por competencias se debe explicitar qué competencias se espera que el alumnado alcance (expectativas) {8-0} [1]

12:80 No, todavía no, lo llegan a co.. (115:115):

En el enfoque por competencias se requiere ser más precisión y evidencias de lo que se está enseñando y evaluando. No se puede recurrir al ensayo-error de la enseñanza tradicional {13-0} [1]

13:90 Yo creo que no están explícita.. (177:177):

En el modelo clásico de objetivos existe un trabajo de los contenidos conceptuales, procedimentales actitudinales, pero no aparecen de modo integrado y aplicados a un contexto de aprendizaje {4-0} [3]

13:3 no han cambiado mucho con los .. (7:7):

13:47 todavía siguen con esa tradici.. (93:93):

13:50 ero me refiero que no las inte.. (93:93):

Hacer explícita la evaluación de competencia permite ser más consciente al alumnado y al profesorado de las competencias a desarrollar {12-0} [1]

12:80 No, todavía no, lo llegan a co.. (115:115):

Importancia de capacitación pedagógica o en Educación para un cambio de concepción en la enseñanza {9-0} [1]

16:21 ntonces no podemos separarlas .. (31:31):

Importancia de establecer proyectos más holísticos e integradores para trabajar el enfoque de competencias {16-0} [1]

18:16 En cambio cuando planteas comp.. (33:33):

Intencionalidad de pasar de un modelo de evaluación tradicional a otro centrado en el aprendizaje del alumnado

{28-0} [1]
 16:10 docentes debemos dar un giro c.. (19:19):
 Las CC. Genéricas y Específicas deben trabajarse de forma integrada {18-0} [1]
 16:21 entonces no podemos separarlas .. (31:31):
 Los cambios se sustentan bajo los intereses políticos de los gobernantes {3-0} [1]
 18:11 Hay algo que ayer decía Frida .. (21:21):
 Necesidad de capacitación docente (metodologías, estrategias, guías de desarrollo, etc.) {20-0} [1]
 16:21 entonces no podemos separarlas .. (31:31):
 No existe un marco común para las CC. Genéricas y se tiende solo a desarrollar la competencia específica o disciplinar {7-0} [2]
 13:90 Yo creo que no están explícita.. (177:177):
 16:19 no hay un referente común para.. (29:29):
 No existe una dedicación explícita a las CC. Genéricas, siempre se considera de forma implícita {32-0} [2]
 12:80 No, todavía no, lo llegan a co.. (115:115):
 13:90 Yo creo que no están explícita.. (177:177):
 Rama de conocimiento: Ingeniería carece de la visión de competencia transversal {3-0} [1]
 18:72 Los ingenieros también quizá L.. (157:157):
 Se evalúan sin tener claro los criterios de evaluación {11-0} [1]
 13:90 Yo creo que no están explícita.. (177:177):
 Se han establecido modelos pedagógicos en contra de la asimilación de contenidos (escuela activa, teoría de objetivos, constructivismo, flexible y competencias), pero no ha habido cambios en la forma de evaluación {3-0} [1]
 18:11 Hay algo que ayer decía Frida .. (21:21):
 Sin propósito de cambio real {12-0} [1]
 18:11 Hay algo que ayer decía Frida .. (21:21):
 Trabajar por competencias supone un cambio en la concepción de la enseñanza {29-0} [1]
 18:11 Hay algo que ayer decía Frida .. (21:21):
 Uso del modelo tradicional por objetivos {2-0} [1]
 13:3 no han cambiado mucho con los .. (7:7):

La enseñanza no solo se limita al cumplimiento de entrar en el aula, es necesario verificar que el alumnado ha aprendido {3-0} [13]

Discurso real vs discurso oficial {17-0} [1]
 21:20 pero en realidad así como noso.. (27:27):
 El enfoque por competencias requiere que el docente esté continuamente haciendo adaptaciones y ajustes sobre su práctica docente {14-0} [1]
 21:20 pero en realidad así como noso.. (27:27):
 El enfoque por competencias ha provocado un proceso de reflexión en el profesorado sobre sus planteamientos y su intervención en el aula {15-0} [2]
 21:20 pero en realidad así como noso.. (27:27):
 21:51 Yo creo que sí le damos releva.. (75:75):
 El enfoque por competencias requiere planificación de la intervención docente en el aula {12-0} [1]
 21:20 pero en realidad así como noso.. (27:27):
 Incorporación del enfoque de competencias sin una planificación {10-0} [1]
 21:20 pero en realidad así como noso.. (27:27):
 Instrumento de autoevaluación y seguimiento: diario, portafolio {9-0} [1]
 21:51 Yo creo que sí le damos releva.. (75:75):
 La capacitación debe estar dirigida a promover la comprensión de enfoque, ser más consciente del desempeño docente y la utilidad de marco pedagógico de referencia para verificar que el alumnado aprende {14-0} [1]
 21:20 pero en realidad así como noso.. (27:27):
 Las CC. Genéricas y Específicas se encuentran en el mismo nivel de importancia en su desarrollo {7-0} [1]
 21:51 Yo creo que sí le damos releva.. (75:75):
 Las competencias aparecen el currículo formal pero no en la práctica de las aulas {12-0} [1]
 21:51 Yo creo que sí le damos releva.. (75:75):
 Los cursos recibidos aisladamente, no dan respuesta a necesidades de capacitación alineadas con las preocupaciones y desafíos de la enseñanza {13-0} [1]
 21:20 pero en realidad así como noso.. (27:27):
 No existe una dedicación explícita a las CC. Genéricas, siempre se considera de forma implícita {32-0} [1]
 21:51 Yo creo que sí le damos releva.. (75:75):
 No sabe si está evaluando por competencias {7-0} [1]
 21:51 Yo creo que sí le damos releva.. (75:75):
 Recibir un curso de capacitación y aplicarlo en el aula no asegura la asimilación del modelo de competencias {4-

0} [1]

21:20 pero en realidad así como noso.. (27:27):

La enseñanza se centra en entrenamientos para contestar a un examen memorístico {9-0} [17]

Abuso de la teorización y la conceptualización desde la enseñanza tradicional {5-0} [1]

21:29 y lo que encuentras es que pro.. (39:39):

Concepción estática de la evaluación {10-0} [1]

11:87 Es muy difícil cambiar sus con.. (177:177):

Contradicciones para instaurar el modelo por competencias: las políticas apuestan por el enfoque por competencias, pero siguen privilegiando el examen de contenidos memorístico {10-0} [2]

20:33 algunas autoridades, lo argume.. (63:63):

20:35 que además tú lo sabes, en el .. (65:65):

Dificultad para cambiar la concepción del binomio examen-trabajo. Sigue siendo el único indicador de aprendizaje para el profesorado {10-0} [3]

11:87 Es muy difícil cambiar sus con.. (177:177):

20:35 que además tú lo sabes, en el .. (65:65):

21:29 y lo que encuentras es que pro.. (39:39):

El alumnado y profesorado piensa que el examen es más fácil porque requiere menos compromiso y trabajo {3-0} [1]

21:80 on dos exámenes de opción múlt.. (119:119):

El examen como medida disciplinaria, control y calificación {6-0} [1]

18:10 máxime que cuando la política .. (19:19):

El examen departamental tiene más peso que otros instrumentos de evaluación {5-0} [2]

8:32 al final el profesor puede dec.. (39:39):

8:39 los estudiantes se enfocan com.. (39:39):

El examen final de egreso que se quiere incorporar en las universidades de México tiene una funcionalidad certificadora, basada en el conocimiento memorístico y parcelado (no integral) {3-0} [1]

18:10 máxime que cuando la política .. (19:19):

El examen sigue siendo el instrumento de evaluación más usado en la universidad {13-0} [3]

11:87 Es muy difícil cambiar sus con.. (177:177):

20:33 algunas autoridades, lo argume.. (63:63):

21:29 y lo que encuentras es que pro.. (39:39):

El problema de la enseñanza es la concepción de la cultura educativa {19-0} [1]

11:87 Es muy difícil cambiar sus con.. (177:177):

El uso de los instrumentos de evaluación depende del nivel cognitivo (alto, medio, bajo) que desees evaluar {5-0} [1]

18:10 máxime que cuando la política .. (19:19):

Instrumentos de evaluación tradicional (examen opción múltiple, lista de control, lista de ejercicios, exámenes departamentales...) {26-0} [1]

21:29 y lo que encuentras es que pro.. (39:39):

Profesorado convencido de sus prácticas tradicionales {9-0} [1]

21:29 y lo que encuentras es que pro.. (39:39):

Resistencia: no uso instrumentos de evaluación cualitativo porque tengo que dar una calificación numérica {2-0} [1]

20:33 algunas autoridades, lo argume.. (63:63):

Se busca la enseñanza de un aprendizaje no reproductivo, sino transformador y significativo {13-0} [1]

18:79 Mis hijas estuvieron en una es.. (169:169):

Se sigue privilegiando el conocimiento de los conceptos {5-0} [1]

20:35 que además tú lo sabes, en el .. (65:65):

Trabajar por competencias supone un cambio en la concepción de la enseñanza {29-0} [1]

11:87 Es muy difícil cambiar sus con.. (177:177):

La entrega de trabajos, informes, investigaciones siguen siendo la actividad por excelencia {1-0} [0]

La evaluación aplicada al final con sentido acabado {4-0} [2]

Competencias: precisar vs continuum {13-0} [1]

8:55 hay algunas experiencias que t.. (89:89):

Instrumento de evaluación: examen final {4-0} [1]

9:9 y ¿lo hacen al final de la car.. (8:8):

La evaluación con rúbrica debe complementarse con una retroalimentación cualitativa {6-0} [24]
 Competencia no se adquiere en un punto concreto del tiempo {6-0} [1]
 10:102 salía un gráfica y venían come.. (167:167):
 El alumnado no cuestiona las ponderaciones de los niveles de desempeño {2-0} [1]
 19:68 Si hubo alguno que te decía - .. (129:129):
 El resultado de la evaluación siempre es al final una calificación numérica {6-0} [1]
 19:36 vamos a sentarnos con cada uno.. (55:55):
 En la evaluación competencial, la evaluación cuantitativa debe estar acompañada por una evaluación cualitativa {3-0} [1]
 20:44 sí lo usan como efecto calif.. (79:79):
 En la evaluación de competencias los profesores de distintas áreas coinciden en las valoraciones {2-0} [1]
 10:99 coincidía mucho mi evaluación .. (165:165):
 En la evaluación por competencias se indica qué nivel de competencia alcanzó el alumnado al final del proceso {4-0} [1]
 10:102 salía un gráfica y venían come.. (167:167):
 Evaluaciones necesitan un enfoque multiagente {8-0} [2]
 10:99 coincidía mucho mi evaluación .. (165:165):
 10:102 salía un gráfica y venían come.. (167:167):
 Hay aceptación entre el alumnado en el uso de rúbrica {10-0} [1]
 19:68 Si hubo alguno que te decía - .. (129:129):
 La competencia no se desarrolla en un momento puntual del tiempo, sino que es un proceso que adquisición gradual {7-0} [3]
 10:99 coincidía mucho mi evaluación .. (165:165):
 10:102 salía un gráfica y venían come.. (167:167):
 10:103 coincidía mucho mi evaluación .. (165:165):
 La retroalimentación final debe ser un intercambio de opiniones entre la evaluación del docente y el alumno {4-0} [1]
 19:68 Si hubo alguno que te decía - .. (129:129):
 Las rúbricas no son funcionales si no se tiene claro los niveles de desempeño {11-0} [1]
 20:44 sí lo usan como efecto calif.. (79:79):
 Las rúbricas son instrumentos de diagnóstico que permite precisar los retrocesos y avances de los alumnos {5-0} [2]
 19:36 vamos a sentarnos con cada uno.. (55:55):
 19:68 Si hubo alguno que te decía - .. (129:129):
 Necesidad de un trabajo colegiado para implementar y evaluar el modelo de competencias {16-0} [1]
 10:99 coincidía mucho mi evaluación .. (165:165):
 Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [1]
 19:68 Si hubo alguno que te decía - .. (129:129):
 Rúbrica es un recurso para la evaluación cualitativa. {4-0} [1]
 20:44 sí lo usan como efecto calif.. (79:79):
 Rúbrica implica que la evaluación sea un elemento más del proceso de aprendizaje {5-0} [1]
 20:44 sí lo usan como efecto calif.. (79:79):
 Rúbrica permite al alumnado pedir explicaciones sobre el incumplimiento de la evaluación {2-0} [1]
 19:68 Si hubo alguno que te decía - .. (129:129):
 Rúbrica va más allá de la calificación numérica {7-0} [1]
 20:44 sí lo usan como efecto calif.. (79:79):
 Rúbrica: El alumnado es más consciente de sus errores y la retroalimentación que reciben hace que el número de quejas disminuyan. Se conforman con la información que arroja la rúbrica {4-0} [1]
 19:68 Si hubo alguno que te decía - .. (129:129):
 Rúbrica: explicita el conocimiento e indica lo que se requiere en el alumnado {19-0} [1]
 19:68 Si hubo alguno que te decía - .. (129:129):
 Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [2]
 10:102 salía un gráfica y venían come.. (167:167):
 19:36 vamos a sentarnos con cada uno.. (55:55):
 Rúbrica: la información extraída de la rúbrica debe servir para retroalimentar, sino pierde su funcionalidad {6-0} [2]
 19:36 vamos a sentarnos con cada uno.. (55:55):
 19:68 Si hubo alguno que te decía - .. (129:129):
 Rúbricas deben contener un apartado donde el profesorado pueda hacer anotaciones para explicar la puntuación dada {4-0} [1]
 19:68 Si hubo alguno que te decía - .. (129:129):
 Rúbricas son usadas solo para calificar {13-0} [1]
 20:44 sí lo usan como efecto calif.. (79:79):

La evaluación cualitativa obtenida en la rúbrica se transforma en una nota para dar una calificación {1-0} [1]
Rúbrica es un recurso para la evaluación cualitativa. {4-0} [1]
2:74 Lo pueda reflejar en una calif.. (129:129):

La evaluación de competencias supone informar sobre el nivel adquirido en la competencia y no dar una nota {2-0} [3]

El enfoque por competencia informa del nivel de desempeño que alcanzó un estudiante {6-0} [1]
10:100 cuando entregamos la evaluació.. (167:167):
Evaluar por competencias supone valorar todos los componentes de una competencia (conocimientos, destrezas, actitudes, valores, etc.) {16-0} [1]
10:60 no tanto como una nota, sino d.. (77:77):
Importancia de establecer proyectos más holísticos e integradores para trabajar el enfoque de competencias {16-0} [1]
10:60 no tanto como una nota, sino d.. (77:77):

La evaluación del desarrollo profesional implica una evaluación INTEGRAL de las CC. Genéricas y Específicas {23-0} [41]

Aprendizaje complejo requiere asimilar progresivamente las tareas {11-0} [1]
2:53 una estrategia de llevarlos a .. (81:81):
Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [2]
2:38 el único requisito es que se r.. (53:53):
9:16 bueno hay muchas maneras de ev.. (17:17):
Competencias vs conocimientos conceptuales, procedimentales, actitudinales {6-0} [1]
3:16 objetivos tipo teórico, proced.. (20:20):
Competencia 2ª lengua {3-0} [1]
2:43 es importante la formación éti.. (61:61):
Competencia digital {1-0} [1]
9:70 ahí van implícitas las habilid.. (106:106):
Competencia Ética {7-0} [1]
2:43 es importante la formación éti.. (61:61):
Competencia liderazgo {2-0} [1]
10:62 i, que es parte también de ten.. (79:79):
Competencia pensamiento crítico {9-0} [1]
2:43 es importante la formación éti.. (61:61):
Competencia talento emprendedor {4-0} [1]
2:43 es importante la formación éti.. (61:61):
Competencias se desarrollan a medio-largo plazo {1-0} [1]
3:6 las competencias deberían tene.. (12:12):
Competencias: precisar vs continuum {13-0} [1]
3:6 las competencias deberían tene.. (12:12):
Concepción de la evaluación auténtica {7-0} [1]
6:76 Ningún te reprueba, hay nuevas.. (283:283):
Conciencia del docente sobre el conocimiento implícito {7-0} [1]
9:70 ahí van implícitas las habilid.. (106:106):
Discurso real vs discurso oficial {17-0} [1]
9:140 hicieron como módulo las tres .. (196:196):
Diseño de rúbricas que progresen de lo simple (inicio) a lo complejo (final) {8-0} [1]
1:100 yo el ejemplo que le doy a mis.. (74:74):
El enfoque por competencias no permite que el alumno se especialice en un contenido porque el carácter multidimensional de la competencia {3-0} [1]
10:56 Entonces para aprovechar las h.. (71:71):
En el enfoque por competencias se trabajan las competencias disciplinares y las transversales {3-0} [1]
10:22 Sí, tenemos dos tipos, bueno, .. (17:17):
Enfoque por competencias reduce la carga del alumnado al focalizar su trabajo en un proyecto común (menos trabajos/asignatura) {3-0} [1]
7:59 dicen sí es que ahí estamos fo.. (104:104):
Evaluación estandarizada vs contextualizada {27-0} [1]
9:16 bueno hay muchas maneras de ev.. (17:17):
Existe una preocupación por el trabajo de las CC. Genéricas {25-0} [2]

3:16 objetivos tipo teórico, proced.. (20:20):
6:10 tiene que ser transversales, in.. (17:17):
Existen asignaturas transversales paralelas a las disciplinares {4-0} [1]
2:43 es importante la formación éti.. (61:61):
Hace explícito la separación entre CC. Genérica y Específica {22-0} [3]
3:8 yo lo que a veces propongo que.. (12:12):
10:22 Sí, tenemos dos tipos, bueno, .. (17:17):
19:14 Integrado, en las distintas co.. (20:21):
Importancia de establecer proyectos más holísticos e integradores para trabajar el enfoque de competencias {16-0} [3]
6:76 Ningún te reprueba, hay nuevas.. (283:283):
7:59 dicen si es que ahí estamos fo.. (104:104):
16:26 Es que no es lo mismo, por eje.. (35:35):
Instrumento de evaluación: Grabaciones/autograbaciones {9-0} [1]
9:70 ahí van implícitas las habilid.. (106:106):
La evaluación segmentada no es situacional, no evalúa condiciones reales profesionales {5-0} [3]
1:90 el pecado original de la educa.. (60:60):
1:97 el quehacer profesional que es.. (72:72):
3:29 no creo que estén haciendo una.. (33:33):
La falta de preparación se debe a la concepción de especialización en una materia, sin sentido de cambio, evolución {13-0} [1]
9:16 bueno hay muchas maneras de ev.. (17:17):
Las CC. Genéricas y Específicas deben trabajarse de forma integrada {18-0} [2]
16:26 Es que no es lo mismo, por eje.. (35:35):
19:14 Integrado, en las distintas co.. (20:21):
Las CC. Genéricas deben trabajarse CONTEXTUALIZADAS con las específicas {17-0} [5]
1:89 si estamos hablando de una cap.. (58:58):
1:90 el pecado original de la educa.. (60:60):
2:38 el único requisito es que se r.. (53:53):
2:53 una estrategia de llevarlos a .. (81:81):
3:16 objetivos tipo teórico, proced.. (20:20):
Las competencias aparecen el currículo formal pero no en la práctica de las aulas {12-0} [1]
9:140 hicieron como módulo las tres .. (196:196):
Necesidad de explicitar lo que se busca del alumnado de manera consciente {12-0} [1]
2:53 una estrategia de llevarlos a .. (81:81):
No existe una dedicación explícita a las CC. Genéricas, siempre se considera de forma implícita {32-0} [2]
3:29 no creo que estén haciendo una.. (33:33):
9:70 ahí van implícitas las habilid.. (106:106):
No hay evaluación integral de 360° {3-0} [1]
3:29 no creo que estén haciendo una.. (33:33):
Práctica profesional implica reflexión del proceso {8-0} [1]
2:53 una estrategia de llevarlos a .. (81:81):
Proceso de incorporación de las competencias {10-0} [2]
2:53 una estrategia de llevarlos a .. (81:81):
3:8 yo lo que a veces propongo que.. (12:12):
proceso metodológico {3-0} [1]
2:53 una estrategia de llevarlos a .. (81:81):
Resistencia: Falta de capacitación y actualización docente {18-0} [1]
2:43 es importante la formación éti.. (61:61):
Resistencia: Desconocimiento sobre cómo incorporar el trabajo por competencias {25-0} [1]
2:43 es importante la formación éti.. (61:61):
Rúbrica disminuye la ansiedad de la evaluación {1-0} [1]
6:76 Ningún te reprueba, hay nuevas.. (283:283):
Rúbrica: evalúa solo productos de los alumnos {14-0} [1]
3:29 no creo que estén haciendo una.. (33:33):
Se evalúa el componente actitudinal de la competencia {6-0} [1]
19:14 Integrado, en las distintas co.. (20:21):
Uso de rúbrica viene por cambio en la concepción de la evaluación {10-0} [1]
6:76 Ningún te reprueba, hay nuevas.. (283:283):

La evaluación depende del rigor de cada profesor {3-0} [13]

Conocer el paradigma evaluativo no cambia por sí sola las prácticas docentes {4-0} [1]

20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):

El desarrollo de enfoques educativos más vivenciales viene determinado por la actitud del docente, su

compromiso e implicación educativa, su concepción de la enseñanza, su vocación {8-0} [1]
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 El problema de la enseñanza es la concepción de la cultura educativa {19-0} [1]
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 El profesorado debe implicar al alumnado en su propio proceso de aprendizaje para que pueda encontrarle sentido a su aprendizaje {5-0} [1]
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 El profesorado debe tener la capacidad de acercar los conocimientos académico a la realidad de los alumnos (contextualizar) {7-0} [1]
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 En el enfoque por competencias, los instrumentos de evaluación tradicional se combinan con los innovadores para el desarrollo de una evaluación formativa {10-0} [2]
 20:61 eso de verdad que resulta algo.. (111:111):
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [2]
 20:61 eso de verdad que resulta algo.. (111:111):
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 La evaluación no cambia por si sola las prácticas docentes {4-0} [1]
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 La personalidad de los profesores influyen en las decisiones de evaluación {3-0} [1]
 9:37 la evaluación es tan subjetiva.. (39:39):
 La rúbrica debe complementarse con otros instrumentos de evaluación {8-0} [2]
 20:61 eso de verdad que resulta algo.. (111:111):
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 La rúbrica marca una pauta de trabajo que se establece al inicio del curso y se mantiene hasta el final. No se pueden modificar las reglas del juego {9-0} [2]
 20:60 el estudiante lo lleva muy bie.. (111:111):
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 Uso de rúbrica viene por cambio en la concepción de la evaluación {10-0} [1]
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 Ventajas del uso de rúbrica: permite al docente no tener el trabajo de evaluación acumulado al final de curso {2-0} [2]
 20:60 el estudiante lo lleva muy bie.. (111:111):
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):

La evaluación es parte del proceso de aprendizaje del alumnado que le permite ser más consciente de su propio proceso de aprendizaje {3-0} [19]
 Desglosar más los niveles de desempeño hace más objetiva y formativa la evaluación {4-0} [1]
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 Diseño. Cuanto más explícitas son las rúbricas más consciente de la adquisición de aprendizaje puede ser el alumnado {9-0} [2]
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 El profesorado cree que la rúbrica ayuda al alumnado a conocerse mejor, saber en qué punto se encuentra de sus logros y hasta dónde son capaces de llegar {6-0} [1]
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 El profesorado es consciente que debe ser más explícito en sus evaluaciones {15-0} [1]
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 Evaluar con rúbrica es un proceso dinámico y constructivo, no puntual y sujeto a una única calificación {8-0} [2]
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 Evaluar por competencias supone conocer en qué medida están comprendiendo el proceso global de adquisición de la competencia {8-0} [1]
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 Falta de transparencia en la evaluación. No saben por qué tienen un 7, 8 10... {8-0} [1]
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 La retroalimentación cualitativa tiene que explicar la calificación numérica, explicitando los puntos fuertes y debiles de su evaluacion {3-0} [1]
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 La rúbrica hace que los profesores sean más formativos en sus evaluaciones {4-0} [1]
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la

evaluación {26-0} [1]
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [1]
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 Rúbrica aporta transparencia al proceso de aprendizaje y evaluación {21-0} [2]
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 19:86 Fijate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 Rúbrica evalúa resultados y procesos {10-0} [1]
 19:86 Fijate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 Rúbrica hace más participe al alumnado de sus procesos de evaluación {5-0} [1]
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [1]
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 Rúbrica: orienta, acompaña al alumnado en su proceso {21-0} [1]
 19:86 Fijate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 Rúbricas son consideradas guías que orientan la evaluación y permite establecer una concordancia entre los criterios de evaluación y los resultados alcanzados {9-0} [1]
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 Rúbricas: aportan más certeza del desempeño alcanzado del alumnado {12-0} [1]
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 Transparencia en la evaluación. Se muestra al alumnado los mínimos contenidos que van a ser calificados {9-0} [1]
 19:86 Fijate que yo creo que lo buen.. (167:167):

La evaluación formativa de competencias permite al alumnado corregir sus errores para mejorar sus evaluaciones futuras {2-0} [10]

Distintos momentos de la evaluación: inicial, final.... {10-0} [1]
 10:104 Se hizo a la mita del proceso,.. (171:171):
 El enfoque por competencias promueve la retroalimentación desde el inicio del proceso de aprendizaje {3-0} [1]
 10:104 Se hizo a la mita del proceso,.. (171:171):
 El examen puede tener una retroalimentación formativa, que vaya más allá de la calificación numérica {1-0} [1]
 18:81 No, a ver, vamos a calificar e.. (173:173):
 En el enfoque por competencias la retroalimentación son evaluaciones formativas que informan de los aprendizajes adquiridos y las actividades realizadas {4-0} [2]
 10:104 Se hizo a la mita del proceso,.. (171:171):
 18:81 No, a ver, vamos a calificar e.. (173:173):
 En la evaluación de competencias la retroalimentación debe ser procesual {2-0} [1]
 10:104 Se hizo a la mita del proceso,.. (171:171):
 Evaluación calificadora vs formativa {27-0} [1]
 18:81 No, a ver, vamos a calificar e.. (173:173):
 Importancia de plantear varias rúbricas en el proceso {3-0} [1]
 10:104 Se hizo a la mita del proceso,.. (171:171):
 La retroalimentación final debe ser un intercambio de opiniones entre la evaluación del docente y el alumno {4-0} [1]
 18:81 No, a ver, vamos a calificar e.. (173:173):
 La retroalimentación permite al docente detectar errores en la percepción del desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje {3-0} [1]
 18:81 No, a ver, vamos a calificar e.. (173:173):
 Retroalimentación con rúbrica da oportunidad de mejora {15-0} [1]
 10:104 Se hizo a la mita del proceso,.. (171:171):

La evaluación multiagente permite detectar mejor carencias y fortalezas del alumnado porque todos evalúan todo {4-0} [13]

Competencia pensamiento crítico {9-0} [1]
 20:72 pensamiento crítico, y puedes .. (133:133):
 El alumnado y profesorado piensa que el examen es más fácil porque requiere menos compromiso y trabajo {3-0} [1]
 15:82 entonces ellos piensan que un .. (128:128):
 El diálogo que se establece en la retroalimentación ayuda a que el alumno aprenda a organizar la información para transmitirla al docente {2-0} [1]
 15:82 entonces ellos piensan que un .. (128:128):

El enfoque por competencias debe trabajarse de forma colaborativa por parte de los docentes {8-0} [1]
 20:72 pensamiento crítico, y puedes .. (133:133):
 El enfoque por competencias fomenta el compañerismo {2-0} [1]
 15:100 Pero en su mayoría sí le ayuda.. (166:166):
 El enfoque por competencias te permite conocer a todos el alumnado en la esfera académica, social y personal {3-0} [1]
 15:100 Pero en su mayoría sí le ayuda.. (166:166):
 Evaluaciones necesitan un enfoque multiagente {8-0} [2]
 15:82 entonces ellos piensan que un .. (128:128):
 20:72 pensamiento crítico, y puedes .. (133:133):
 Las evaluaciones auténticas son costosas (alta organización, tiempo, recursos materiales y humanos, etc.) {15-0} [1]
 15:82 entonces ellos piensan que un .. (128:128):
 Las rúbricas se trabajan de forma colaborativa {5-0} [1]
 20:72 pensamiento crítico, y puedes .. (133:133):
 Las rúbricas son consideradas instrumentos que permiten al equipo docente reunirse para tomar decisiones sobre la calificación del alumnado {3-0} [1]
 15:100 Pero en su mayoría sí le ayuda.. (166:166):
 Necesidad de un trabajo colegiado para implementar y evaluar el modelo de competencias {16-0} [1]
 15:100 Pero en su mayoría sí le ayuda.. (166:166):
 Rúbrica va más allá de la calificación numérica {7-0} [1]
 15:100 Pero en su mayoría sí le ayuda.. (166:166):
 Trabajar por competencias implica delegar en otros profesores, colaborar con ellos y consensuar criterios {7-0} [1]
 20:72 pensamiento crítico, y puedes .. (133:133):

La evaluación no cambia por si sola las prácticas docentes {4-0} [15]
 Conocer el paradigma evaluativo no cambia por si sola las prácticas docentes {4-0} [2]
 1:43 la evaluación no genera cambio.. (16:16):
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 Discurso real vs discurso oficial {17-0} [1]
 5:19 incluso en el departamento var.. (43:43):
 El desarrollo de enfoques educativos más vivenciales viene determinado por la actitud del docente, su compromiso e implicación educativa, su concepción de la enseñanza, su vocación {8-0} [1]
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 El problema de la enseñanza es la concepción de la cultura educativa {19-0} [1]
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 El profesorado debe implicar al alumnado en su propio proceso de aprendizaje para que pueda encontrarle sentido a su aprendizaje {5-0} [1]
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 El profesorado debe tener la capacidad de acercar los conocimientos académico a la realidad de los alumnos (contextualizar) {7-0} [1]
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 En el enfoque por competencias, los instrumentos de evaluación tradicional se combinan con los innovadores para el desarrollo de una evaluación formativa {10-0} [2]
 20:61 eso de verdad que resulta algo.. (111:111):
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [2]
 20:61 eso de verdad que resulta algo.. (111:111):
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 La evaluación depende del rigor de cada profesor {3-0} [1]
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 La rúbrica debe complementarse con otros instrumentos de evaluación {8-0} [2]
 20:61 eso de verdad que resulta algo.. (111:111):
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 La rúbrica marca una pauta de trabajo que se establece al inicio del curso y se mantiene hasta el final. No se pueden modificar las reglas del juego {9-0} [2]
 20:60 el estudiante lo lleva muy bie.. (111:111):
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 Los proyectos no tienen un impacto generalizado, son algo puntual sin mucho alcance porque es difícil poner a todos en sintonía por un proyecto común. {8-0} [1]
 5:19 incluso en el departamento var.. (43:43):
 Sin propósito de cambio real {12-0} [1]

5:19 incluso en el departamento var.. (43:43):
 Uso de rúbrica viene por cambio en la concepción de la evaluación {10-0} [1]
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 Ventajas del uso de rúbrica: permite al docente no tener el trabajo de evaluación acumulado al final de curso {2-0} [2]
 20:60 el estudiante lo lleva muy bie.. (111:111):
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):

La evaluación no ha resuelto el tratamiento de las competencias subjetivas {5-0} [11]
 Competencia Ética {7-0} [1]
 21:47 Mira, yo creo que tienen, te v.. (67:67):
 Dificultad para evaluar con rúbricas capacidades subjetivas (creatividad...) {8-0} [3]
 3:76 trabajando con ellos siempre e.. (76:76):
 21:47 Mira, yo creo que tienen, te v.. (67:67):
 21:57 Y sobre todo luego evaluarla, .. (85:85):
 En el enfoque de competencias no se ha resuelto la integración de los componentes de la competencia {4-0} [1]
 18:69 Yo creo que no lo tenemos resu.. (151:151):
 Evaluar con rúbrica es un proceso dinámico y constructivo, no puntual y sujeto a una única calificación {8-0} [1]
 21:57 Y sobre todo luego evaluarla, .. (85:85):
 Evaluar por competencias supone conocer en qué medida están comprendiendo el proceso global de adquisición de la competenncia {8-0} [1]
 21:57 Y sobre todo luego evaluarla, .. (85:85):
 Falta de transparencia en la evaluación. No saben por qué tienen un 7, 8 10... {8-0} [2]
 3:76 trabajando con ellos siempre e.. (76:76):
 3:77 Y ¿cómo lo pongo en una rúbric.. (76:76):
 No existe una dedicación explícita a las CC. Genéricas, siempre se considera de forma implícita {32-0} [1]
 21:47 Mira, yo creo que tienen, te v.. (67:67):
 Rúbricas tienen 3 momentos en su aplicación: un antes, un durante y un después,. {4-0} [1]
 21:57 Y sobre todo luego evaluarla, .. (85:85):
 Rúbrica ayuda a objetivar lo subjetivo {9-0} [1]
 21:57 Y sobre todo luego evaluarla, .. (85:85):
 Rúbrica presentada durante el proceso {2-0} [1]
 21:57 Y sobre todo luego evaluarla, .. (85:85):
 Rúbricas pueden evaluar capacidades más subjetivas o abstractas {8-0} [1]
 21:57 Y sobre todo luego evaluarla, .. (85:85):

La evaluación obtenida con la rúbrica es considerada como una valoración más dentro de la evaluación final {2-0} [5]
 Las rúbricas eliminan la arbitrariedad de la evaluación {6-0} [1]
 21:85 Totalmente, le da otra visión,.. (139:139):
 Rúbrica implica que la evaluación sea un elemento más del proceso de aprendizaje {5-0} [1]
 21:85 Totalmente, le da otra visión,.. (139:139):
 Rúbrica permite al alumno y docente ir en la misma dirección del aprendizaje {13-0} [1]
 21:85 Totalmente, le da otra visión,.. (139:139):
 Rúbrica: orienta, acompaña al alumnado en su proceso {21-0} [1]
 21:85 Totalmente, le da otra visión,.. (139:139):
 Uso de rúbrica viene por cambio en la concepción de la evaluación {10-0} [1]
 21:85 Totalmente, le da otra visión,.. (139:139):

La evaluación requiere dedicación y valorar su importancia {4-0} [4]
 En el enfoque por competencias, la evaluación aun se centra en el dominio de los conceptos, la teoría,... {4-0} [1]
 13:46 otra el profesor no se prepara.. (93:93):
 En el modelo clásico de objetivos existe un trabajo de los contenidos conceptuales, procedimentales actitudinales, pero no aparecen de modo integrado y aplicados a un contexto de aprendizaje {4-0} [2]
 13:46 otra el profesor no se prepara.. (93:93):
 13:47 todavía siguen con esa tradici.. (93:93):
 No existe suficiente dedicación a la evaluación, no se valoran todas las producciones de los alumnos {2-0} [1]
 11:37 sí los chicos hacen su compren.. (75:75):

Se sigue privilegiando el conocimiento de los conceptos {5-0} [1]
13:46 otra el profesor no se prepara.. (93:93):

La evaluación se deja bajo la responsabilidad del docente sin marcar pautas o procedimientos para su desarrollo {2-0} [2]

Abuso de la teorización y la conceptualización desde la enseñanza tradicional {5-0} [1]

13:110 lo deja tan abierto entonces s.. (229:229):

No hay cultura de actualización y capacitación didáctica, si no es obligada por la institución {21-0} [1]

13:45 Pues porque no te obligan, te .. (93:93):

La evaluación segmentada no es situacional, no evalúa condiciones reales profesionales {5-0} [12]

Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [1]

9:69 n video sobre una serie por ej.. (106:106):

Confusión con el enfoque: Evaluar por competencias no es solo evaluar algunos componente de la evaluación {7-0} [1]

11:85 no es muy utilizado, muchos di.. (169:169):

Confusión con el enfoque: pensar que el modelo de competencias es igual que el tradicional pero con ligeros cambios {7-0} [1]

11:85 no es muy utilizado, muchos di.. (169:169):

Confusión con el enfoque: se integran contenidos de materia, pero en la practica se imparten de forma aislada {6-0} [1]

11:85 no es muy utilizado, muchos di.. (169:169):

El enfoque por competencias no está extendido en la Educación Superior {2-0} [1]

11:85 no es muy utilizado, muchos di.. (169:169):

La evaluación del desarrollo profesional implica una evaluación INTEGRAL de las CC. Genéricas y Específicas {23-0} [3]

1:90 el pecado original de la educa.. (60:60):

1:97 el quehacer profesional que es.. (72:72):

3:29 no creo que estén haciendo una.. (33:33):

Las CC. Genéricas deben trabajarse CONTEXTUALIZADAS con las específicas {17-0} [1]

1:90 el pecado original de la educa.. (60:60):

No existe una dedicación explícita a las CC. Genéricas, siempre se considera de forma implícita {32-0} [1]

3:29 no creo que estén haciendo una.. (33:33):

No hay evaluación integral de 360° {3-0} [1]

3:29 no creo que estén haciendo una.. (33:33):

No sabe si está evaluando por competencias {7-0} [1]

11:85 no es muy utilizado, muchos di.. (169:169):

Rúbrica: evalúa solo productos de los alumnos {14-0} [1]

3:29 no creo que estén haciendo una.. (33:33):

Se busca la enseñanza de un aprendizaje no reproductivo, sino transformador y significativo {13-0} [1]

9:69 n video sobre una serie por ej.. (106:106):

La evolución en la evaluación van acompañado del progreso en los procesos de enseñanza-aprendizaje {3-0} [15]

El enfoque por competencias requiere que el docente esté continuamente haciendo adaptaciones y ajustes sobre su práctica docente {14-0} [1]

14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):

El enfoque por competencias requiere planificación de la intervención docente en el aula {12-0} [1]

14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):

El profesorado reflexiona sobre lo que deben hacer para asegurarse de que el alumnado aprende {10-0} [1]

14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):

En el enfoque por competencias el profesorado demanda capacitación en metodología, diseño de actividades y materiales, tutorías, etc. {12-0} [1]

14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):

En el enfoque por competencias todos los elementos del currículo deben estar alineados {8-0} [1]

14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):

Importancia de capacitación pedagógica o en Educación para un cambio de concepción en la enseñanza {9-0} [1]

14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):

Importancia del aprendizaje teórico para sentar las bases del conocimiento {5-0} [1]

14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):

La capacitación debe estar dirigida a promover la comprensión de enfoque, ser más consciente del desempeño docente y la utilidad de marco pedagógico de referencia para verificar que el alumnado aprende {14-0} [1]

14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):

Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la evaluación {26-0} [1]

14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):

No hay capacitación en evaluación para incorporar el enfoque por competencias {4-0} [1]

14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):

Para explicitar conocimientos más abstractos es necesario partir de una base teórica para diseñar los criterios de evaluación {2-0} [1]

14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):

Rúbrica facilita el trabajo al profesor {7-0} [1]

11:48 La docencia, la evaluación, el.. (93:93):

Rúbrica facilita los procesos de evaluación {1-0} [1]

11:48 La docencia, la evaluación, el.. (93:93):

Rúbrica mejora los procesos de enseñanza del profesorado, los hace más estratégicos. {6-0} [1]

11:48 La docencia, la evaluación, el.. (93:93):

Trabajar por competencias supone un cambio en la concepción de la enseñanza {29-0} [1]

14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):

La falta de capacitación pedagógica es más acuciante en la Educación Superior {6-0} [25]

Ausencia de seguimiento/evaluación sobre el impacto de los cursos de capacitación. No verifican si revierte en la mejora de su enseñanza, si es útil {5-0} [1]

21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):

Ausencia de una metodología y cronograma de incorporación de las competencias {7-0} [1]

14:5 Osea todo eso que estoy coment.. (9:9):

Condiciones laborales de los docentes {16-0} [1]

13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):

En el enfoque por competencias el profesorado demanda capacitación en metodología, diseño de actividades y materiales, tutorías, etc. {12-0} [1]

13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):

En el enfoque por competencias es importante abordar el perfil del docente, su capacitación y actualización {17-0} [2]

13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):

21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):

En el enfoque por competencias se requiere ser más precisión y evidencias de lo que se está enseñando y evaluando. No se puede recurrir al ensayo-error de la enseñanza tradicional {13-0} [1]

21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):

En los programas de capacitación no hay un diagnóstico que detecte las necesidades de los docentes {5-0} [2]

13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):

21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):

Hay muchos profesores jóvenes y sin experiencia didáctica, solo con una capacitación disciplinar {2-0} [1]

13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):

Importancia de capacitación pedagógica o en Educación para un cambio de concepción en la enseñanza {9-0} [1]

21:15 pero el profesor de educación .. (19:19):

Incorporación del enfoque de competencias sin una planificación {10-0} [1]

14:5 Osea todo eso que estoy coment.. (9:9):

La capacitación debe estar dirigida a promover la comprensión de enfoque, ser más consciente del desempeño docente y la utilidad de marco pedagógico de referencia para verificar que el alumnado aprende {14-0} [1]

14:5 Osea todo eso que estoy coment.. (9:9):

La educación superior está muy retrasada respecto a los otros niveles educativos en la incorporación de las competencias {6-0} [2]

16:30 ellos ya tienen las estrategia.. (43:43):

21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):

La falta de preparación se debe a la concepción de especialización en una materia, sin sentido de cambio, evolución {13-0} [1]

21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):

Los cursos de capacitación son de carácter disciplinar, sin ningún componente pedagógico {5-0} [2]

13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):

21:15 pero el profesor de educación .. (19:19):

Los cursos recibidos aisladamente, no dan respuesta a necesidades de capacitación alineadas con las

preocupaciones y desafíos de la enseñanza {13-0} [2]
 13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Los programas de capacitación docente no tienen una línea estratégica común {7-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 No hay capacitación para desarrollar el enfoque de competencias {8-0} [2]
 14:5 Osea todo eso que estoy coment.. (9:9):
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 No hay cultura de actualización y capacitación didáctica, si no es obligada por la institución {21-0} [2]
 13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 No hay medidas de seguimiento de los proyectos educativos/innovación {2-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Profesorado de materia no tienen capacitación pedagógica {17-0} [3]
 13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 21:15 pero el profesor de educación .. (19:19):
 Profesores consideran que con saber su materia es suficiente para enseñar {13-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Recibir un curso de capacitación y aplicarlo en el aula no asegura la asimilación del modelo de competencias {4-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Resistencia: El profesorado no conoce otro modelo de enseñanza, solo el que a ellos le impartieron {10-0} [2]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 21:15 pero el profesor de educación .. (19:19):
 Resistencia: Falta de capacitación y actualización docente {18-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Situación desigual de la incorporación de las competencias en la enseñanza básica, media y superior. {7-0} [2]
 14:5 Osea todo eso que estoy coment.. (9:9):
 21:14 No hay tal cosa, en educación .. (19:19):

La falta de preparación se debe a la concepción de especialización en una materia, sin sentido de cambio, evolución {13-0} [44]

Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [1]
 9:16 bueno hay muchas maneras de ev.. (17:17):
 Ausencia de seguimiento/evaluación sobre el impacto de los cursos de capacitación. No verifican si revierte en la mejora de su enseñanza, si es útil {5-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Capacitación. Para el profesorado que no ha salido al campo profesiona (solo son docentes universitarios) la evaluación por competencia supone un mayor reto {2-0} [1]
 15:67 Más pedagógico y no solamente .. (94:94):
 competencia comunicación oral {15-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Competencia innovación {2-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 competencia resolución de problemas {9-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Competencia talento emprendedor {4-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Dificultad para evaluar con rúbricas capacidades subjetivas (creatividad...) {8-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Dificultad para vincular la evaluación a situaciones de aprendizaje más auténticas {17-0} [1]
 15:67 Más pedagógico y no solamente .. (94:94):
 Diseño. El profesorado no encuentra dificultades en el desglose de los niveles porque eran revisadas por distintos expertos que asesoraban en su diseño y las validaban {2-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 El enfoque por competencias no permite que el alumno se especialice en un contenido porque el carácter multidimensional de la competencia {3-0} [1]
 17:8 problemas es que precisamente .. (31:31):
 En el enfoque de competencias se imparten cursos al profesorado en función de tipo de necesidad docente {3-0} [1]
 15:67 Más pedagógico y no solamente .. (94:94):
 En el enfoque de competencias. El profesor tiene asesores que lo apoyan y lo acompañan cuando tiene

dificultades en la enseñanza o evaluación {7-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 En el enfoque por competencias el profesorado demanda capacitación en metodología, diseño de actividades y materiales, tutorías, etc. {12-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 En el enfoque por competencias es importante abordar el perfil del docente, su capacitación y actualización {17-0} [6]
 13:17 pero cursos suficientes sobre .. (35:35):
 14:7 ahora las características de l.. (9:9):
 16:14 Es que los sistemas de capacit.. (25:25):
 16:22 Es que los sistemas de capacit.. (25:25):
 16:24 : Es que los sistemas de capac.. (25:25):
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 En el enfoque por competencias se requiere ser más precisión y evidencias de lo que se está enseñando y evaluando. No se puede recurrir al ensayo-error de la enseñanza tradicional {13-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 En los programas de capacitación no hay un diagnóstico que detecte las necesidades de los docentes {5-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Es más complicado trabajar con las competencias transversales {1-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Evaluación estandarizada vs contextualizada {27-0} [1]
 9:16 bueno hay muchas maneras de ev.. (17:17):
 Existe una preocupación por el trabajo de las CC. Genéricas {25-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Experiencias y esfuerzos aislados para desarrollar y evaluar CC. Genéricas. {12-0} [1]
 14:7 ahora las características de l.. (9:9):
 Hace explícito la separación entre CC. Genérica y Específica {22-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Hay muchos profesores jóvenes y sin experiencia didáctica, solo con una capacitación disciplinar {2-0} [1]
 14:7 ahora las características de l.. (9:9):
 Importancia de capacitación pedagógica o en Educación para un cambio de concepción en la enseñanza {9-0} [1]
 15:67 Más pedagógico y no solamente .. (94:94):
 Instrumento de evaluación: exposición oral {4-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Instrumento de evaluación: resolución de problemas {7-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 La capacitación del profesorado debe dirigirse a mejorar la evaluación, al diseño de instrumentos... {3-0} [1]
 15:67 Más pedagógico y no solamente .. (94:94):
 La educación superior está muy retrasada respecto a los otros niveles educativos en la incorporación de las competencias {6-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 La evaluación del desarrollo profesional implica una evaluación INTEGRAL de las CC. Genéricas y Específicas {23-0} [1]
 9:16 bueno hay muchas maneras de ev.. (17:17):
 La falta de capacitación pedagógica es más acuciante en la Educación Superior {6-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Lo parte más compleja del enfoque por competencias es la evaluación {2-0} [1]
 15:67 Más pedagógico y no solamente .. (94:94):
 Los cursos de capacitación son de carácter disciplinar, sin ningún componente pedagógico {5-0} [1]
 21:21 como se está profesionalizando.. (29:29):
 Los cursos recibidos aisladamente, no dan respuesta a necesidades de capacitación alineadas con las preocupaciones y desafíos de la enseñanza {13-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Los programas de capacitación docente no tienen una línea estratégica común {7-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Necesidad de capacitación docente (metodologías, estrategias, guías de desarrollo, etc.) {20-0} [1]
 15:67 Más pedagógico y no solamente .. (94:94):
 No hay capacitación en evaluación para incorporar el enfoque por competencias {4-0} [1]
 13:17 pero cursos suficientes sobre .. (35:35):
 No hay capacitación para desarrollar el enfoque de competencias {8-0} [3]
 13:17 pero cursos suficientes sobre .. (35:35):
 14:7 ahora las características de l.. (9:9):
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):

No hay cultura de actualización y capacitación didáctica, si no es obligada por la institución {21-0} [2]
 15:67 Más pedagógico y no solamente .. (94:94):
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):

No hay medidas de seguimiento de los proyectos educativos/innovación {2-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):

Profesorado de materia no tienen capacitación pedagógica {17-0} [6]
 14:7 ahora las características de l.. (9:9):
 15:65 Un poco, sí, porque tú sabes e.. (92:92):
 16:14 Es que los sistemas de capacit.. (25:25):
 16:22 Es que los sistemas de capacit.. (25:25):
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 21:21 como se está profesionalizando.. (29:29):

Profesores consideran que con saber su materia es suficiente para enseñar {13-0} [8]
 13:17 pero cursos suficientes sobre .. (35:35):
 14:7 ahora las características de l.. (9:9):
 15:65 Un poco, sí, porque tú sabes e.. (92:92):
 15:87 Sí, entonces en Filosofía tamb.. (138:138):
 16:14 Es que los sistemas de capacit.. (25:25):
 16:22 Es que los sistemas de capacit.. (25:25):
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 21:21 como se está profesionalizando.. (29:29):

Recibir un curso de capacitación y aplicarlo en el aula no asegura la asimilación del modelo de competencias {4-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):

Resistencia: El profesorado no conoce otro modelo de enseñanza, solo el que a ellos le impartieron {10-0} [2]
 19:13 Si tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):

Resistencia: Falta de capacitación y actualización docente {18-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):

La formación profesional no debe determinar nuestra formación integral {5-0} [17]
 Conflicto en la incorporación del Modelo humanista: establecer un formación integral y responder a las competencias relacionadas con la formación profesional {1-0} [1]
 15:8 encontramos que el enfoque soc.. (6:6):

Diseño de actividades para aplicar los conocimientos a situaciones reales {20-0} [1]
 15:8 encontramos que el enfoque soc.. (6:6):

El aprendizaje teórico permite que el alumnado sea más consciente de lo que está aprendiendo {3-0} [1]
 20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):

El concepto de competencia europea plantea una propuesta instrumental sin considerar la formación integral del alumnado {3-0} [1]
 20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):

El enfoque por competencia ha provocado un proceso de reflexión en el profesorado sobre sus planteamientos y su intervención en el aula {15-0} [1]
 20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):

El enfoque por competencia va más allá de conocimiento técnico {2-0} [1]
 22:24 y además institucionalmente qu.. (30:30):

En el enfoque por competencias es importante abordar el perfil del docente, su capacitación y actualización {17-0} [1]
 20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):

Existe un porcentaje muy pequeño del profesorado preocupado por la capacitación pedagógica para aplicar el enfoque competencial {4-0} [1]
 20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):

La capacitación debe estar dirigida a promover la comprensión de enfoque, ser más consciente del desempeño docente y la utilidad de marco pedagógico de referencia para verificar que el alumnado aprende {14-0} [1]
 20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):

Las CC. Genéricas y Específicas deben trabajarse de forma integrada {18-0} [1]
 17:9 entonces bueno, hoy en día se .. (31:31):

Las competencias transversales permiten el desarrollo de las competencias disciplinares {6-0} [1]
 17:9 entonces bueno, hoy en día se .. (31:31):

No existe un marco común para las CC. Genéricas y se tiende solo a desarrollar la competencia específica o disciplinar {7-0} [1]
 17:9 entonces bueno, hoy en día se .. (31:31):

No hay evaluación integral de 360° {3-0} [1]

20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):
Rechazo del profesorado a trabajar por competencias {7-0} [1]
20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):
Rechazo del trabajo por competencias por cuestiones políticas {9-0} [1]
20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):
Resistencia: No gusta la visión mercantilizadora de las competencias {6-0} [2]
18:12 Es que no nosotros el mercado .. (23:23):
22:24 y además institucionalmente qu.. (30:30):
Resistencia: Desconocimiento sobre cómo incorporar el trabajo por competencias {25-0} [1]
15:8 encontramos que el enfoque soc.. (6:6):

La iniciativa en el alumno no es incentivada, incluso castigada {1-0} [1]
Evaluación vertical, unidireccional {5-0} [1]
3:89 bajo el profesor y la iniciati.. (91:91):

La innovación no se refiere solo a las TIC. Por ejemplo: innovar puede ser despertar la creatividad {1-0} [1]
Confusión del enfoque: contenidos transversales no son competencias transversales (trabajo en equipo, la creatividad...) {4-0} [2]
17:10 fíjate que yo trato de evitar .. (33:33):
17:11 no puede ser así yo digo, tien.. (33:33):

La integración de una competencia transversal dentro las disciplinares muestra al alumnado que las competencias transversales tienen su funcionalidad y no están de relleno {1-0} [0]

La investigación es más importante que capacitar en la enseñanza {1-0} [1]
El profesorado más motivado trabaja y evalúa CC. Genéricas {10-0} [1]
8:73 generalmente son los menos y d.. (129:129):

La libertad de cátedra no promueve una enseñanza colegiada {1-0} [0]

La manera de enseñar (tradicional) no se corresponde con la manera de evaluar (auténtica) {2-0} [4]
El cambio en la manera de enseñar conlleva un cambio en la manera de evaluar {6-0} [1]
17:32 de otra forma no se puede hacer.. (129:129):
En el enfoque por competencias la evaluación de proyectos simulados consiste en verificar que han adquirido el conocimiento suficiente para poder aplicarlos al desarrollo del proyecto {5-0} [1]
17:32 de otra forma no se puede hacer.. (129:129):
importancia de seleccionar el instrumento de evaluación en función del tipo de aprendizaje a evaluar {14-0} [1]
17:32 de otra forma no se puede hacer.. (129:129):
Rúbrica mejora los procesos de enseñanza del profesorado, los hace más estratégicos. {6-0} [1]
9:61 bueno que yo les enseñe Así qu.. (80:80):

La observación se emplea para evaluar los aspectos actitudinales {1-0} [4]
Conciencia del docente sobre el conocimiento implícito {7-0} [1]
15:28 es muy difícil separar cuando .. (36:36):
El profesorado cree que su intuición es suficiente para dar cuenta del esfuerzo del alumnado. Consideran que una buena enseñanza trae implícitamente una buena evaluación {5-0} [1]
15:28 es muy difícil separar cuando .. (36:36):
No existe una dedicación explícita a las CC. Genéricas, siempre se considera de forma implícita {32-0} [1]
15:28 es muy difícil separar cuando .. (36:36):
observación con grabación como instrumento de evaluación procesual {2-0} [1]
15:28 es muy difícil separar cuando .. (36:36):

La parte más importante del enfoque por competencias es la evaluación {1-0} [2]
Dificultad para incorporar el enfoque de competencias {27-0} [1]

10:17 yo creo que la parte más impor.. (11:11):
Lo parte más compleja del enfoque por competencias es la evaluación {2-0} [1]
10:17 yo creo que la parte más impor.. (11:11):

La parte tácita de las rúbricas {2-0} [3]

Desventajas del uso de rúbrica {13-0} [1]

1:81 problemas es que las rúbrica p.. (46:46):

Retroalimentación con rúbrica da oportunidad de mejora {15-0} [1]

1:63 pero también hay una parte tác.. (26:26):

Rubricas no explican el por qué de los comportamientos, solo lo observable {6-0} [1]

1:81 problemas es que las rúbrica p.. (46:46):

La personalidad de los profesores influyen en las decisiones de evaluación {3-0} [4]

Importancia de una actitud creativa y estratégica del docente para el diseño de actividades, formas de evaluación, etc. {14-0} [1]

9:119 el dinamismo de estar modifica.. (140:140):

La evaluación depende del rigor de cada profesor {3-0} [1]

9:37 la evaluación es tan subjetiva.. (39:39):

Rúbricas deben ser un elementos dinámico, susceptible de revisión, modificación, transformación y mejora para ajustarse a lo que se pretende evaluar {16-0} [1]

9:119 el dinamismo de estar modifica.. (140:140):

Rúbricas son un instrumento vivo porque se van adaptado a los distintos momentos de aprendizaje {11-0} [1]

9:119 el dinamismo de estar modifica.. (140:140):

La presencia de recursos económicos, tecnologías, cursos de capacitación provoca cambios más rápidos en la concepción de la enseñanza {1-0} [0]

La retroalimentación cualitativa tiene que explicar la calificación numérica, explicitando los puntos fuertes y debiles de su evaluacion {3-0} [13]

Desglosar más los niveles de desempeño hace más objetiva y formativa la evaluación {4-0} [1]

19:86 Fijate que yo creo que lo buen.. (167:167):

Diseño. Cuanto más explícitas son las rúbricas más consciente de la adquisición de aprendizaje puede ser el alumnado {9-0} [1]

19:86 Fijate que yo creo que lo buen.. (167:167):

El enfoque por competencia supone más carga de trabajo para el profesorado {4-0} [1]

19:37 Tengo que reportar una nota de.. (57:57):

El profesorado es consciente que debe ser más explícito en sus evaluaciones {15-0} [1]

19:86 Fijate que yo creo que lo buen.. (167:167):

El resultado de la evaluacion siempre es al final una calificación numérica {6-0} [1]

19:37 Tengo que reportar una nota de.. (57:57):

Evaluar con rúbrica es un proceso dinámico y constructivo, no puntual y sujeto a una única calificación {8-0} [1]

19:86 Fijate que yo creo que lo buen.. (167:167):

Falta de transparencia en la evaluación. No saben por qué tienen un 7, 8 10... {8-0} [1]

19:86 Fijate que yo creo que lo buen.. (167:167):

La evaluación es parte del proceso de aprendizaje del alumnado que le permite ser más consciente de su propio proceso de aprendizaje {3-0} [1]

19:86 Fijate que yo creo que lo buen.. (167:167):

La rúbrica hace que los profesores sean más formativos en sus evaluaciones {4-0} [1]

19:86 Fijate que yo creo que lo buen.. (167:167):

Rúbrica aporta transparencia al proceso de aprendizaje y evaluación {21-0} [1]

19:86 Fijate que yo creo que lo buen.. (167:167):

Rúbrica evalua resultados y procesos {10-0} [1]

19:86 Fijate que yo creo que lo buen.. (167:167):

Rúbrica: orienta, acompaña al alumnado en su proceso {21-0} [1]

19:86 Fijate que yo creo que lo buen.. (167:167):

Transparencia en la evaluación. Se muestra al alumnado los mínimos contenidos que van a ser calificados {9-0} [1]

19:86 Fijate que yo creo que lo buen.. (167:167):

La retroalimentación final debe ser un intercambio de opiniones entre la evaluación del docente y el alumno {4-0} [19]

El alumnado no cuestiona las ponderaciones de los niveles de desempeño {2-0} [1]

19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):

El diálogo que se establece en la retroalimentación ayuda a que el alumno aprenda a organizar la información para transmitirla al docente {2-0} [1]

11:51 a mí me sirve la retroalimenta.. (97:97):

El examen puede tener una retroalimentación formativa, que vaya más allá de la calificación numérica {1-0} [1]

18:81 No, a ver, vamos a calificar e.. (173:173):

En el enfoque por competencias la retroalimentación son evaluaciones formativas que informan de los aprendizajes adquiridos y las actividades realizadas {4-0} [1]

18:81 No, a ver, vamos a calificar e.. (173:173):

En la evaluación competencial, el alumnado valora el momento en que puede expresar cómo se ha sentido en su proceso de aprendizaje (autoevaluación) {1-0} [1]

10:151 bendito que no estuvo el siste.. (285:285):

En la evaluación competencial, la evaluación cuantitativa debe estar acompañada por una evaluación cualitativa {3-0} [1]

10:151 bendito que no estuvo el siste.. (285:285):

Evaluación calificadora vs formativa {27-0} [1]

18:81 No, a ver, vamos a calificar e.. (173:173):

Hay aceptación entre el alumnado en el uso de rúbrica {10-0} [1]

19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):

La evaluación con rúbrica debe complementarse con una retroalimentación cualitativa {6-0} [1]

19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):

La evaluación formativa de competencias permite al alumnado corregir sus errores para mejorar sus evaluaciones futuras {2-0} [1]

18:81 No, a ver, vamos a calificar e.. (173:173):

La retroalimentación permite al docente detectar errores en la percepción del desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje {3-0} [2]

11:51 a mí me sirve la retroalimenta.. (97:97):

18:81 No, a ver, vamos a calificar e.. (173:173):

Las rúbricas son instrumentos de diagnóstico que permite precisar los retrocesos y avances de los alumnos {5-0} [1]

19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):

Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [1]

19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):

Retroalimentación con rúbrica da oportunidad de mejora {15-0} [1]

11:51 a mí me sirve la retroalimenta.. (97:97):

Rúbrica permite al alumnado pedir explicaciones sobre el incumplimiento de la evaluación {2-0} [1]

19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):

Rúbrica: El alumnado es más consciente de sus errores y la retroalimentación que reciben hace que el número de quejas disminuyan. Se conforman con la información que arroja la rúbrica {4-0} [1]

19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):

Rúbrica: explicita el conocimiento e indica lo que se requiere en el alumnado {19-0} [1]

19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):

Rúbrica: la información extraída de la rúbrica debe servir para retroalimentar, sino pierde su funcionalidad {6-0} [1]

19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):

Rúbricas deben contener un apartado donde el profesorado pueda hacer anotaciones para explicar la puntuación dada {4-0} [1]

19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):

La retroalimentación motivaba al alumnado a seguir estudiando {1-0} [1]

Las guías dan retroalimentación que permite mejoras futuras {1-0} [1]

9:108 se dieron cuenta a salir súper.. (124:124):

La retroalimentación permite al docente detectar errores en la percepción del desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje {3-0} [16]

Debe ampliarse la funcionalidad de los instrumentos tradicionales de evaluación más allá de su poder calificador:

examen, lista de cotejos... {10-0} [1]
 20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):
 El diálogo que se establece en la retroalimentación ayuda a que el alumno aprenda a organizar la información para transmitirla al docente {2-0} [1]
 11:51 a mí me sirve la retroalimenta.. (97:97):
 El enfoque por competencia informa del nivel de desempeño que alcanzó un estudiante {6-0} [1]
 20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):
 El examen puede tener una retroalimentación formativa, que vaya más allá de la calificación numérica {1-0} [1]
 18:81 No, a ver, vamos a calificar e.. (173:173):
 El profesorado debe implicar al alumnado en su propio proceso de aprendizaje para que pueda encontrarle sentido a su aprendizaje {5-0} [1]
 20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):
 En el enfoque por competencias la retroalimentación son evaluaciones formativas que informan de los aprendizajes adquiridos y las actividades realizadas {4-0} [2]
 18:81 No, a ver, vamos a calificar e.. (173:173):
 20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):
 En el enfoque por competencias se debe explicitar qué competencias se espera que el alumnado alcance (expectativas) {8-0} [1]
 20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):
 En el enfoque por competencias, el alumnado se siente motivado por conocer qué nivel de desempeño alcanza y qué le falta por desarrollar o mejorar {8-0} [1]
 20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):
 Evaluación calificadora vs formativa {27-0} [1]
 18:81 No, a ver, vamos a calificar e.. (173:173):
 Existe un preocupación por el contenido y las formas en la que se aplica retroalimentación {4-0} [1]
 20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):
 La evaluación formativa de competencias permite al alumnado corregir sus errores para mejorar sus evaluaciones futuras {2-0} [1]
 18:81 No, a ver, vamos a calificar e.. (173:173):
 La retroalimentación final debe ser un intercambio de opiniones entre la evaluación del docente y el alumno {4-0} [2]
 11:51 a mí me sirve la retroalimenta.. (97:97):
 18:81 No, a ver, vamos a calificar e.. (173:173):
 Las rúbricas detectan problemas en la asimilación del aprendizaje {3-0} [1]
 20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):
 Profesorado preocupado por la racionalidad técnica de los instrumentos sin considerar su valor pedagógico, ni práctico {5-0} [1]
 20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):
 Retroalimentación con rúbrica da oportunidad de mejora {15-0} [1]
 11:51 a mí me sirve la retroalimenta.. (97:97):
 Rúbrica permite al docente detectar necesidades y deficiencias de aprendizaje que puede verse reflejadas en los niveles de desempeño. {3-0} [1]
 20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):

La rigidez del programa impuesto por normativa no permite mejorar en ciertos aspectos educativos, por ejemplo: el trabajo interdisciplinar {1-0} [0]

La rúbrica analítica pueden acotar demasiado el aprendizaje, perdiendo el sentido global o no dejando lugar a la ampliación de conocimiento {2-0} [2]
 Desventajas del uso de rúbrica: Evaluar con rúbrica hace al alumnado dependiente de las instrucciones de la rúbrica. Despersonaliza sus producciones porque se ciñen a las indicaciones {1-0} [1]
 12:56 son estructuras, otro tipo de .. (61:61):
 En la evaluación competencial, la evaluación cuantitativa debe estar acompañada por una evaluación cualitativa {3-0} [1]
 10:158 Totalmente, sí completamente, .. (317:317):

La rúbrica debe complementarse con otros instrumentos de evaluación {8-0} [29]
 Conocer el paradigma evaluativo no cambia por si sola las prácticas docentes {4-0} [2]
 20:61 eso de verdad que resulta algo.. (111:111):
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):

Diversidad de instrumentos te da una visión más panorámica de los logros del alumnado {10-0} [2]
 11:52 Con un solo instrumento nada m.. (100:101):
 19:75 la rúbrica era el guion (145:145):
 El desarrollo de enfoques educativos más vivenciales viene determinado por la actitud del docente, su compromiso e implicación educativa, su concepción de la enseñanza, su vocación {8-0} [2]
 20:61 eso de verdad que resulta algo.. (111:111):
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 El problema de la enseñanza es la concepción de la cultura educativa {19-0} [2]
 20:61 eso de verdad que resulta algo.. (111:111):
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 El profesorado debe implicar al alumnado en su propio proceso de aprendizaje para que pueda encontrarle sentido a su aprendizaje {5-0} [2]
 20:61 eso de verdad que resulta algo.. (111:111):
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 El profesorado debe tener la capacidad de acercar los conocimientos académico a la realidad de los alumnos (contextualizar) {7-0} [2]
 20:61 eso de verdad que resulta algo.. (111:111):
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 El profesorado es consciente que debe ser más explícito en sus evaluaciones {15-0} [1]
 14:41 Sí, yo creo que sí se puede me.. (123:123):
 El uso de los instrumentos de evaluación depende del nivel cognitivo (alto, medio, bajo) que desees evaluar {5-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 En el enfoque por competencias, los instrumentos de evaluación tradicional se combinan con los innovadores para el desarrollo de una evaluación formativa {10-0} [1]
 20:61 eso de verdad que resulta algo.. (111:111):
 Evaluación estandarizada vs contextualizada {27-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 importancia de seleccionar el instrumento de evaluación en función del tipo de aprendizaje a evaluar {14-0} [2]
 11:52 Con un solo instrumento nada m.. (100:101):
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [5]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 19:75 la rúbrica era el guion (145:145):
 20:55 De repente se quiere pensar en.. (109:109):
 20:61 eso de verdad que resulta algo.. (111:111):
 20:79 la otra desventaja que pensemo.. (149:149):
 Instrumento de autoevaluación y seguimiento: diario, portafolio {9-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Instrumento de evaluación. Escala de estimación {2-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Instrumento de evaluación: lista de cotejo {3-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Instrumento de evaluación: lista de verificación {1-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Instrumento de evaluación: registro anecdótico {1-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Instrumento de evaluación: registro descriptivo {1-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 La evaluación depende del rigor de cada profesor {3-0} [2]
 20:61 eso de verdad que resulta algo.. (111:111):
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 La evaluación no cambia por si sola las prácticas docentes {4-0} [2]
 20:61 eso de verdad que resulta algo.. (111:111):
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 Las CC. Genéricas deben trabajarse CONTEXTUALIZADAS con las específicas {17-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Las evaluaciones carecen de sistematicidad, no documentadas, no explícitas {10-0} [1]
 14:41 Sí, yo creo que sí se puede me.. (123:123):
 Las rúbricas son más utilizadas para evaluar competencias específicas {2-0} [1]
 19:75 la rúbrica era el guion (145:145):
 No hay iniciativa en el profesorado de uso de instrumentos de evaluación alternativos {4-0} [1]
 20:55 De repente se quiere pensar en.. (109:109):
 Portafolio como instrumento complementario a la rúbrica {10-0} [1]
 14:39 Pero pienso que la rúbrica sol.. (105:105):

Rúbrica ayuda a guiar su labor docente {5-0} [1]
19:75 la rúbrica era el guion (145:145):
Rúbricas permiten sistematizar la evaluación {8-0} [1]
14:41 Sí, yo creo que sí se puede me.. (123:123):
Uso de rúbrica viene por cambio en la concepción de la evaluación {10-0} [2]
20:61 eso de verdad que resulta algo.. (111:111):
20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
Uso de rúbricas más globales o analíticas en función de las situaciones de aprendizaje {2-0} [1]
16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):

La rúbrica elimina el sesgo de la calificación de 0 al 10 {4-0} [19]
Consensuar una rúbrica favorece el diálogo entre alumno y profesor, {4-0} [1]
20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
El enfoque por competencias ha eliminado la concepción de que el examen es el único instrumentos válido para evaluar {5-0} [1]
19:93 Sí, yo la verdad... pues porque .. (183:183):
En el enfoque por competencias es importante la diversidad de herramientas de retroalimentación: email, foro, mensajería interna de la plataforma, etc. {5-0} [1]
20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
En el enfoque por competencias se requiere un alumnado más activo, comprometido, crítico, creativo {2-0} [1]
19:93 Sí, yo la verdad... pues porque .. (183:183):
En el enfoque por competencias, los instrumentos de evaluación tradicional se combinan con los innovadores para el desarrollo de una evaluación formativa {10-0} [1]
20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
Evaluación calificadora vs formativa {27-0} [1]
20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
Evaluar con rúbrica es un proceso dinámico y constructivo, no puntual y sujeto a una única calificación {8-0} [2]
11:59 se resisten poco y además porq.. (113:113):
20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [1]
20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [1]
9:112 exactamente entonces aquí ello.. (128:128):
Retroalimentación con rúbrica da oportunidad de mejora {15-0} [1]
20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
Rúbrica como instrumento de comunicación {6-0} [1]
20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
Rúbrica evalúa resultados y procesos {10-0} [1]
9:112 exactamente entonces aquí ello.. (128:128):
Rúbrica facilita al docente la comunicación con el alumnado {6-0} [1]
20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
rúbrica genera compromiso y responsabilidad en la mejora de su aprendizaje {11-0} [1]
19:93 Sí, yo la verdad... pues porque .. (183:183):
Rúbrica va más allá de la calificación numérica {7-0} [3]
9:112 exactamente entonces aquí ello.. (128:128):
11:59 se resisten poco y además porq.. (113:113):
20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
Rúbrica: El profesorado no duda de su funcionalidad o utilidad {4-0} [1]
20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
Rúbrica: hay profesores que solo implementan sus rúbricas pero no las utilizan para retroalimentar {4-0} [1]
20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [1]
9:112 exactamente entonces aquí ello.. (128:128):
Rúbrica: la información extraída de la rúbrica debe servir para retroalimentar, sino pierde su funcionalidad {6-0} [1]
20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):

La rúbrica evalúa en término de calidad y los trabajos en terminos de cantidad {3-0} [2]
Cambio educativo evidencia la calidad de los docentes {3-0} [1]
16:88 Sí es que aquí no podemos masi.. (161:161):

El enfoque por competencias requiere planificación de la intervención docente en el aula {12-0} [1]
16:88 Sí es que aquí no podemos masi.. (161:161):

La rúbrica hace que los profesores sean más formativos en sus evaluaciones {4-0} [18]
Desglosar más los niveles de desempeño hace más objetiva y formativa la evaluación {4-0} [1]
19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
Diseño. Cuanto más explícitas son las rúbricas más consciente de la adquisición de aprendizaje puede ser el alumnado {9-0} [1]
19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
El profesorado es consciente que debe ser más explícito en sus evaluaciones {15-0} [1]
19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
Evaluar con rúbrica es un proceso dinámico y constructivo, no puntual y sujeto a una única calificación {8-0} [1]
19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
Evaluar con rúbrica hace más consciente al alumnado de sus fortalezas y debilidades {11-0} [1]
21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):
Evaluar por competencias supone conocer en qué medida están comprendiendo el proceso global de adquisición de la competencia {8-0} [1]
21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):
Existe una preocupación por el contenido y las formas en la que se aplica retroalimentación {4-0} [1]
12:105 Todavía va siendo un poco trad.. (155:155):
Falta de transparencia en la evaluación. No saben por qué tienen un 7, 8 10... {8-0} [1]
19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
La evaluación es parte del proceso de aprendizaje del alumnado que le permite ser más consciente de su propio proceso de aprendizaje {3-0} [1]
19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
La retroalimentación cualitativa tiene que explicar la calificación numérica, explicitando los puntos fuertes y débiles de su evaluación {3-0} [1]
19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
Rúbrica aporta transparencia al proceso de aprendizaje y evaluación {21-0} [2]
19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):
Rúbrica como instrumento de comunicación {6-0} [1]
21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):
Rúbrica evalúa resultados y procesos {10-0} [2]
19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):
Rúbrica facilita al docente la comunicación con el alumnado {6-0} [1]
21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):
Rúbrica: El alumnado es más consciente de sus errores y la retroalimentación que reciben hace que el número de quejas disminuyan. Se conforman con la información que arroja la rúbrica {4-0} [1]
21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):
Rúbrica: favorece autogestión y autorregulación del aprendizaje {19-0} [1]
21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):
Rúbrica: orienta, acompaña al alumnado en su proceso {21-0} [2]
19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):
Transparencia en la evaluación. Se muestra al alumnado los mínimos contenidos que van a ser calificados {9-0} [1]
19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):

La rúbrica marca una pauta de trabajo que se establece al inicio del curso y se mantiene hasta el final. No se pueden modificar las reglas del juego {9-0} [28]
Conocer el paradigma evaluativo no cambia por sí sola las prácticas docentes {4-0} [2]
20:60 el estudiante lo lleva muy bie.. (111:111):
20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
Diseño. El profesorado no tiene muy claro cómo de explícitas y claras deben ser los niveles de desempeño {8-0} [1]
20:49 entonces los criterios de dese.. (89:89):
Distintos momentos de la evaluación: inicial, final.... {10-0} [1]
19:54 Acabó siendo una al final que .. (89:89):

El desarrollo de enfoques educativos más vivenciales viene determinado por la actitud del docente, su compromiso e implicación educativa, su concepción de la enseñanza, su vocación {8-0} [2]
 20:60 el estudiante lo lleva muy bie.. (111:111):
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):

El problema de la enseñanza es la concepción de la cultura educativa {19-0} [2]
 20:60 el estudiante lo lleva muy bie.. (111:111):
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):

El profesorado debe implicar al alumnado en su propio proceso de aprendizaje para que pueda encontrarle sentido a su aprendizaje {5-0} [2]
 20:60 el estudiante lo lleva muy bie.. (111:111):
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):

El profesorado debe tener la capacidad de acercar los conocimientos académico a la realidad de los alumnos (contextualizar) {7-0} [2]
 20:60 el estudiante lo lleva muy bie.. (111:111):
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):

El profesorado es consciente que debe ser más explícito en sus evaluaciones {15-0} [1]
 20:49 entonces los criterios de dese.. (89:89):

En la evaluación por competencias, se explica al inicio del curso las competencias a alcanzar en cada módulo {8-0} [1]
 20:64 Del contenido, de la naturalez.. (115:115):

Implementar varias rúbricas en una misma asignatura resulta complejo {1-0} [1]
 19:54 Acabó siendo una al final que .. (89:89):

importancia de seleccionar el instrumento de evaluación en función del tipo de aprendizaje a evaluar {14-0} [1]
 20:64 Del contenido, de la naturalez.. (115:115):

La evaluación depende del rigor de cada profesor {3-0} [2]
 20:60 el estudiante lo lleva muy bie.. (111:111):
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):

La evaluación no cambia por si sola las prácticas docentes {4-0} [2]
 20:60 el estudiante lo lleva muy bie.. (111:111):
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):

La rúbrica permite al alumnado corregir los errores antes de entregar la tarea {1-0} [1]
 13:66 Por supuesto que sí y es lo id.. (113:113):

Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [1]
 21:70 Las raras veces que me ha toca.. (109:109):

Rúbrica ayuda a explicitar lo implícito {8-0} [1]
 20:49 entonces los criterios de dese.. (89:89):

Rúbrica es concebida como un contrato entre profesor y alumno {6-0} [1]
 16:79 Se modifica el contenido, pero.. (141:141):

Rúbrica es un instrumento que permite transmitir con más claridad lo que el profesor quiere que realicen los alumnos {6-0} [1]
 20:49 entonces los criterios de dese.. (89:89):

Rúbrica presentada al inicio {12-0} [1]
 13:80 Claro, porque como desde un pr.. (145:145):

Rúbrica presentada al inicio mejora el aprendizaje {9-0} [1]
 20:64 Del contenido, de la naturalez.. (115:115):

Rúbrica: explicita el conocimiento e indica lo que se requiere en el alumnado {19-0} [1]
 20:49 entonces los criterios de dese.. (89:89):

Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [1]
 21:70 Las raras veces que me ha toca.. (109:109):

Rúbricas deben ser un elemento dinámico, susceptible de revisión, modificación, transformación y mejora para ajustarse a lo que se pretende evaluar {16-0} [2]
 16:79 Se modifica el contenido, pero.. (141:141):
 19:54 Acabó siendo una al final que .. (89:89):

Rúbricas son consideradas guías que orientan la evaluación y permite establecer una concordancia entre los criterios de evaluación y los resultados alcanzados {9-0} [1]
 21:70 Las raras veces que me ha toca.. (109:109):

Rúbricas: aportan más certeza del desempeño alcanzado del alumnado {12-0} [1]
 21:70 Las raras veces que me ha toca.. (109:109):

Se evalúan sin tener claro los criterios de evaluación {11-0} [1]
 20:49 entonces los criterios de dese.. (89:89):

Uso de rúbrica viene por cambio en la concepción de la evaluación {10-0} [2]
 20:60 el estudiante lo lleva muy bie.. (111:111):
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):

Ventajas del uso de rúbrica: permite al docente no tener el trabajo de evaluación acumulado al final de curso {2-

0} [1]

20:60 el estudiante lo lleva muy bie.. (111:111):

La rúbrica no permite trabajar con grupos grandes {2-0} [7]

Condiciones socioeconómicas {10-0} [1]

18:37 por ejemplo les dije es que te.. (71:71):

El enfoque por competencias no está conectado a una evaluación auténtica que respete las condiciones contextuales {4-0} [1]

18:37 por ejemplo les dije es que te.. (71:71):

Examen permite controlar grupos grandes de alumnos {3-0} [1]

7:40 o se conocen, las reticencias .. (72:72):

Los grupos de alumnos heterogéneo dificultan los proceso de evaluación {5-0} [1]

18:37 por ejemplo les dije es que te.. (71:71):

Portafolio como instrumento complementario a la rúbrica {10-0} [1]

18:37 por ejemplo les dije es que te.. (71:71):

Rúbrica: instrumento desconocido {8-0} [1]

7:40 o se conocen, las reticencias .. (72:72):

Se implementa el enfoque de competencias sin revisar las condiciones del contexto y la viabilidad {9-0} [1]

18:37 por ejemplo les dije es que te.. (71:71):

La rúbrica no tiene que combinarse con otros instrumentos porque puede abarcar cualquier tipo de evaluación {1-0} [0]

La rúbrica permite al alumnado corregir los errores antes de entregar la tarea {1-0} [1]

La rúbrica marca una pauta de trabajo que se establece al inicio del curso y se mantiene hasta el final. No se pueden modificar las reglas del juego {9-0} [1]

13:66 Por supuesto que sí y es lo id.. (113:113):

La rúbrica reparte la responsabilidad de la evaluación entre el profesorado y el alumnado {1-0} [5]

Genera procesos metacognitivos: Autorregulación y conciencia de comportamiento experto {20-0} [1]

21:86 parece que cambia también en e.. (139:139):

Las rúbricas son un excelente instrumento que promueve actitudes necesarias para el desempeño profesional (puntualidad, orden, autogestión, etc.) {2-0} [1]

21:86 parece que cambia también en e.. (139:139):

Rúbrica ayuda a que el alumnado se implique en su propio aprendizaje {4-0} [1]

21:86 parece que cambia también en e.. (139:139):

rúbrica genera compromiso y responsabilidad en la mejora de su aprendizaje {11-0} [1]

21:86 parece que cambia también en e.. (139:139):

Rúbrica: favorece autogestión y autorregulación del aprendizaje {19-0} [1]

21:86 parece que cambia también en e.. (139:139):

Las rúbricas no son funcionales si no se tiene claro los niveles de desempeño {11-0} [33]

Conocer los criterios de evaluación antes {8-0} [1]

5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):

Cuando el profesorado tiene que determinar los criterios de evaluación, es más consciente del proceso de evaluación y los instrumentos que tiene que utilizar {3-0} [1]

19:57 Que te avisan el nivel, o como.. (99:99):

Desglosar más los niveles de desempeño hace más objetiva y formativa la evaluación {4-0} [1]

20:65 Yo creo que lo importante de l.. (117:117):

Diseñar una rúbrica implica trabajo colaborativo {7-0} [1]

5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):

Diseño. Cuando se revisa y se ajusta una rúbrica se observa la relevancia del criterio y la precisión de los niveles de desempeño (explícito) {2-0} [1]

19:57 Que te avisan el nivel, o como.. (99:99):

Diseño. El profesorado no tiene muy claro cómo de explícitas y claras deben ser los niveles de desempeño {8-0} [2]

19:57 Que te avisan el nivel, o como.. (99:99):

20:65 Yo creo que lo importante de l.. (117:117):
 Diseño. En el diseño de la rúbrica hay que considerar el lenguaje utilizado para aportar una información mas precisa y detallada de lo que se pretende que alcance el alumnado {9-0} [2]
 16:54 limitaciones serían lo que pie.. (97:97):
 16:55 limitaciones serían lo que pie.. (97:97):
 Diseño. Los más difícil en el diseño de rúbricas es precisar y desglosar los criterios de evaluación {9-0} [3]
 19:38 El diseñar, el llegar, una vez.. (59:59):
 19:57 Que te avisan el nivel, o como.. (99:99):
 19:58 Sí, porque empezamos así con u.. (101:101):
 Diseño. Para comenzar a diseñar rúbricas es importante conocer qué queremos que aprendan nuestros alumnos {2-0} [2]
 16:54 limitaciones serían lo que pie.. (97:97):
 16:55 limitaciones serían lo que pie.. (97:97):
 El enfoque por competencias requiere conocer los niveles de desempeño que se espera en el alumnado {13-0} [2]
 4:62 habrá que tener claro cuáles s.. (165:165):
 19:38 El diseñar, el llegar, una vez.. (59:59):
 En la evaluación competencial, la evaluación cuantitativa debe estar acompañada por una evaluación cualitativa {3-0} [1]
 20:44 sí lo usan como efecto calif.. (79:79):
 La evaluación con rúbrica debe complementarse con una retroalimentación cualitativa {6-0} [1]
 20:44 sí lo usan como efecto calif.. (79:79):
 Las rúbricas se validan comprobando que estén bien descritos los niveles de desempeño, que los niveles de desempeño respondan al criterio de evaluación, etc. {4-0} [1]
 19:58 Sí, porque empezamos así con u.. (101:101):
 Muchos criterios de evaluación, provoca una evaluación irreal y demasiado ambiciosa {1-0} [1]
 19:58 Sí, porque empezamos así con u.. (101:101):
 Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la evaluación {26-0} [2]
 9:64 Creo que algo que es important.. (88:88):
 16:55 limitaciones serían lo que pie.. (97:97):
 Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [1]
 9:64 Creo que algo que es important.. (88:88):
 Rúbrica: hay que pilotearlas {5-0} [1]
 5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):
 Rúbrica contempla indicadores de cada variable {8-0} [1]
 19:38 El diseñar, el llegar, una vez.. (59:59):
 Rúbrica difícil establecer la progresión de niveles cuando son muchos {7-0} [1]
 19:58 Sí, porque empezamos así con u.. (101:101):
 Rúbrica es un recurso para la evaluación cualitativa. {4-0} [1]
 20:44 sí lo usan como efecto calif.. (79:79):
 Rúbrica facilita el trabajo al alumno {3-0} [1]
 5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):
 Rúbrica facilita el trabajo al profesor {7-0} [1]
 5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):
 Rúbrica implica que la evaluación sea un elemento más del proceso de aprendizaje {5-0} [1]
 20:44 sí lo usan como efecto calif.. (79:79):
 Rúbrica permite al alumno y docente ir en la misma dirección del aprendizaje {13-0} [2]
 5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):
 9:64 Creo que algo que es important.. (88:88):
 Rúbrica permite al docente reflexionar sobre su intervención en el aula {17-0} [2]
 16:54 limitaciones serían lo que pie.. (97:97):
 16:55 limitaciones serían lo que pie.. (97:97):
 Rúbrica va más allá de la calificación numérica {7-0} [1]
 20:44 sí lo usan como efecto calif.. (79:79):
 Rúbrica: explicita el conocimiento e indica lo que se requiere en el alumnado {19-0} [2]
 19:38 El diseñar, el llegar, una vez.. (59:59):
 19:57 Que te avisan el nivel, o como.. (99:99):
 Rúbrica: instrumento de innovación {9-0} [1]
 5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):
 Rúbrica: los profesores no saben distinguir entre los niveles de desempeño {5-0} [2]
 9:123 ues sí se ha distinguido bien .. (143:144):
 9:125 un poco el riesgo de la rúbric.. (143:144):
 Rúbrica: orienta, acompaña al alumnado en su proceso {21-0} [1]

5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):
 Rúbricas difícil de diseñar {24-0} [1]
 5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):
 Rúbricas son usadas solo para calificar {13-0} [1]
 20:44 sí lo usan como efecto calific.. (79:79):
 Se evalúan sin tener claro los criterios de evaluación {11-0} [2]
 19:57 Que te avisan el nivel, o como.. (99:99):
 19:58 Sí, porque empezamos así con u.. (101:101):

La solución para vincular los aprendizajes a situaciones reales de aprendizaje es la enseñanza basada en problemas, en proyectos, en estudios de caso {13-0} [33]
 competencia resolución de problemas {9-0} [2]
 15:47 hicimos una rúbrica para ver q.. (62:62):
 18:87 Creo que lo que más que hacemos.. (189:189):
 Dificultad para incorporar el enfoque de competencias {27-0} [1]
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 Dificultad para vincular la evaluación a situaciones de aprendizaje más auténticas {17-0} [2]
 20:19 Pero no solamente práctico y s.. (47:47):
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 Diversidad de instrumentos te da una visión más panorámica de los logros del alumnado {10-0} [1]
 20:4 Bueno, son innovadores en el s.. (11:11):
 El desarrollo del enfoque de competencias depende de los campos disciplinarios con orientación más profesional (medicina, ingeniería) {10-0} [1]
 19:30 El estudio de caso, lo más imp.. (47:47):
 El enfoque por competencia requiere aprender en contextos situacionales reales profesiones (hospital, empresa) para desarrollar las competencias {12-0} [1]
 20:19 Pero no solamente práctico y s.. (47:47):
 El trabajo por competencias puede ser viable si te trabaja por separado y después se integra todo el conocimiento en un proyecto común donde converjan todas las disciplinas {4-0} [1]
 15:14 Se va haciendo a lo largo del .. (18:18):
 En el enfoque por competencias la evaluación de proyectos simulados consiste en verificar que han adquirido el conocimiento suficiente para poder aplicarlos al desarrollo del proyecto {5-0} [1]
 21:34 en otras materias sí se pueden.. (45:45):
 En el enfoque por competencias la metodología por proyectos requiere de todo el conocimiento que vas a adquirir en las diferentes áreas se integre para crear un producto {8-0} [2]
 15:14 Se va haciendo a lo largo del .. (18:18):
 22:29 aprendizaje basado en problema.. (44:44):
 En el enfoque por competencias las asignaturas de los módulos se mantienen interconectadas, permitiendo que el alumnado pueda relacionar todo el aprendizaje adquirido {5-0} [1]
 15:14 Se va haciendo a lo largo del .. (18:18):
 En el enfoque por competencias lo importante es que los alumnos apliquen los conocimientos teóricos {7-0} [2]
 15:14 Se va haciendo a lo largo del .. (18:18):
 20:19 Pero no solamente práctico y s.. (47:47):
 Enfoque por competencias reduce la carga del alumnado al focalizar su trabajo en un proyecto común (menos trabajos/asignatura) {3-0} [1]
 17:33 Realmente vosotros evaluáis po.. (130:131):
 Importancia de establecer proyectos más holísticos e integradores para trabajar el enfoque de competencias {16-0} [2]
 15:14 Se va haciendo a lo largo del .. (18:18):
 18:30 te puedo decir cómo lo trato d.. (65:65):
 Importancia de la diversidad de actividades {8-0} [1]
 20:4 Bueno, son innovadores en el s.. (11:11):
 Importancia del aprendizaje teórico para sentar las bases del conocimiento {5-0} [1]
 15:14 Se va haciendo a lo largo del .. (18:18):
 Incorporación del enfoque de competencias sin una planificación {10-0} [1]
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 Instrumento de evaluación. Análisis de estudios de caso {6-0} [3]
 19:30 El estudio de caso, lo más imp.. (47:47):
 20:4 Bueno, son innovadores en el s.. (11:11):
 21:34 en otras materias sí se pueden.. (45:45):
 Instrumento de evaluación: proyectos {9-0} [1]
 20:4 Bueno, son innovadores en el s.. (11:11):
 Instrumento de evaluación: resolución de problemas {7-0} [3]

15:47 hicimos una rúbrica para ver q.. (62:62):
 20:4 Bueno, son innovadores en el s.. (11:11):
 22:29 aprendizaje basado en problema.. (44:44):
 Instrumento de evaluación: trabajo práctico construido en el curso (reto) {4-0} [1]
 15:14 Se va haciendo a lo largo del .. (18:18):
 La capacitación debe estar dirigida a promover la comprensión de enfoque, ser más consciente del desempeño docente y la utilidad de marco pedagógico de referencia para verificar que el alumnado aprende {14-0} [1]
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 La capacitación del profesorado debe dirigirse a mejorar la evaluación, al diseño de instrumentos... {3-0} [1]
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 La capacitación docente del enfoque consiste en enseñarle el modelo, los sustentos teóricos, las estrategias de trabajo y la forma de hacer una programación por competencias {6-0} [1]
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 Necesidad de capacitación docente (metodologías, estrategias, guías de desarrollo, etc.) {20-0} [1]
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 Necesidad de establecer un conocimiento básico para ir adquiriendo progresivamente en pensamiento complejo {4-0} [1]
 15:14 Se va haciendo a lo largo del .. (18:18):
 No hay capacitación para desarrollar el enfoque de competencias {8-0} [1]
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 Rechazo del profesorado a trabajar por competencias {7-0} [1]
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 Resistencia: Falta de capacitación y actualización docente {18-0} [1]
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 Resistencia: Desconocimiento sobre cómo incorporar el trabajo por competencias {25-0} [1]
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 rúbrica de actividad integradora (actividad final del curso) {2-0} [1]
 15:47 hicimos una rúbrica para ver q.. (62:62):
 Se empieza a establecer más explícitamente el trabajo de las habilidades, e incluso de las actitudes que no se contemplaba en los planes de estudio {10-0} [1]
 15:47 hicimos una rúbrica para ver q.. (62:62):
 Se preparan materiales para la diversidad de situaciones de aprendizaje vivencial {13-0} [1]
 20:4 Bueno, son innovadores en el s.. (11:11):
 Tener contextos profesionales delimitados favorece el trabajo por competencias de desempeño profesional {6-0} [1]
 19:30 El estudio de caso, lo más imp.. (47:47):

La trayectoria de los profesores explica la resistencia a los cambios. Muchos solo están en la universidad por reconocimiento {1-0} [0]

La UNAM tiene contextos tan dispares que resulta difícil implementar un único modelo pedagógico que satisfaga a todas áreas {3-0} [2]
 Intencionalidad de pasar de un modelo de evaluación tradicional a otro centrado en el aprendizaje del alumnado {28-0} [1]
 18:7 Lo que pasa es que si yo te ha.. (17:17):
 Modelo Minerva {3-0} [1]
 18:7 Lo que pasa es que si yo te ha.. (17:17):

La validación de rúbrica no fue sistemática {1-0} [0]

Las actitudes se evalúan con dilemas morales o análisis de casos {2-0} [2]
 Existe una preocupación por el trabajo de las CC. Genéricas {25-0} [1]
 19:15 Están incorporadas dentro de l.. (23:23):
 Instrumento de evaluación. Análisis de estudios de caso {6-0} [1]
 15:25 Cuando estamos hablando de cue.. (34:34):

Las actividades y las evaluación son dos caras de una misma moneda {2-0} [4]

En el enfoque por competencias es importante la diversidad de herramientas de retroalimentación: email, foro, mensajería interna de la plataforma, etc. {5-0} [1]
 12:69 Manejan mucho el trabajo de di.. (91:91):
 Importancia de la diversidad de actividades {8-0} [2]
 9:80 yo manejo muchísimo las activi.. (100:100):
 9:85 tengo muchas evaluaciones teng.. (100:100):
 Instrumento de evaluación: foro {3-0} [1]
 12:69 Manejan mucho el trabajo de di.. (91:91):
 Instrumento de evaluación: grupos de discusión en seminarios {5-0} [1]
 12:69 Manejan mucho el trabajo de di.. (91:91):

Las autoevaluaciones carecen de precisión porque el alumnado no integra de forma consciente las partes de la tarea {1-0} [0]

Las características de la rama de la titulación condiciona la innovación y el trabajo por competencias {8-0} [10]
 Competencias son confundidas {16-0} [1]
 9:13 a lo mejor el pleito son los n.. (13:13):
 El desarrollo del enfoque de competencias depende de los campos disciplinarios con orientación más profesional (medicina, ingeniería) {10-0} [2]
 5:65 los de diseño, arquitectura, b.. (192:192):
 8:58 en ingeniería tienen un depart.. (97:97):
 El enfoque por competencias implica que el profesorado debe innovar para hacer que el alumnado encuentre sentido a lo que aprende {6-0} [1]
 15:85 Entonces por ejemplo esto está.. (136:136):
 Existe la concepción de carreras más teóricas y más practicas (resolución de problemas). {4-0} [1]
 18:3 pero tiene otra parte que fina.. (9:9):
 innovar significa no replicar modelos tradicionalistas que después podrían reproducir los alumnos {3-0} [1]
 15:85 Entonces por ejemplo esto está.. (136:136):
 Intencionalidad de pasar de un modelo de evaluación tradicional a otro centrado en el aprendizaje del alumnado {28-0} [2]
 18:70 Ya no tanto centrada en lo que.. (155:155):
 18:71 Ya no tanto centrada en lo que.. (155:155):
 La concepción de la enseñanza varía en base a las ramas de conocimiento, disciplinas, etc. {9-0} [4]
 5:68 Sí también, también había rech.. (202:202):
 8:58 en ingeniería tienen un depart.. (97:97):
 9:13 a lo mejor el pleito son los n.. (13:13):
 18:70 Ya no tanto centrada en lo que.. (155:155):
 No existe un marco común para las CC. Genéricas y se tiende solo a desarrollar la competencia específica o disciplinar {7-0} [1]
 13:93 Yo creo que igual trabajos esc.. (187:187):
 Rama de conocimiento: Ingeniería carece de la visión de competencia transversal {3-0} [1]
 5:65 los de diseño, arquitectura, b.. (192:192):
 Rechazo del alumnado en las innovaciones de la enseñanza, prefiere la clase magistral {6-0} [1]
 5:68 Sí también, también había rech.. (202:202):

Las CC. Genéricas se trabajan en tiempos y espacios sobrantes de las disciplinares {3-0} [12]
 Aprendizaje complejo requiere asimilar progresivamente las tareas {11-0} [1]
 3:27 no nos da mucho margen de mani.. (33:33):
 Competencia no se adquiere en un punto concreto del tiempo {6-0} [1]
 3:27 no nos da mucho margen de mani.. (33:33):
 Condiciones laborales de los docentes {16-0} [1]
 8:79 No hay condiciones, ¿a qué hor.. (141:141):
 Dificultad para incorporar el enfoque de competencias {27-0} [1]
 3:27 no nos da mucho margen de mani.. (33:33):
 Dificultad para vincular la evaluación a situaciones de aprendizaje más auténticas {17-0} [1]
 3:27 no nos da mucho margen de mani.. (33:33):
 Enfoque por competencias requiere más tiempo para realizar un proceso de seguimiento de su consecución {14-0} [2]
 3:27 no nos da mucho margen de mani.. (33:33):
 8:79 No hay condiciones, ¿a qué hor.. (141:141):

Existen asignaturas transversales paralelas a las disciplinares {4-0} [1]
 2:37 para un electrónico para que v.. (53:53):
 Faltan espacios y tiempos para crear situaciones de aprendizaje vivenciales {6-0} [1]
 8:79 No hay condiciones, ¿a qué hor.. (141:141):
 Las CC. Genéricas no tiene ningún valor, ni consideración en la titulación. {2-0} [1]
 2:37 para un electrónico para que v.. (53:53):
 Los profesores a tiempo parcial o de asignatura no promueven el trabajo colaborativo para crear proyectos comunes {3-0} [1]
 8:79 No hay condiciones, ¿a qué hor.. (141:141):
 No existe una dedicación explícita a las CC. Genéricas, siempre se considera de forma implícita {32-0} [1]
 2:37 para un electrónico para que v.. (53:53):
 Presiones de tiempo {7-0} [1]
 8:79 No hay condiciones, ¿a qué hor.. (141:141):

Las CC. Genéricas y Específicas deben trabajarse de forma integrada {18-0} [37]
 Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [1]
 14:10 sin embargo, estamos tratado e.. (19:19):
 Competencia autonomía e iniciativa personal {4-0} [2]
 15:52 Entonces ahí se ve por un lado.. (64:64):
 16:18 ¿qué requeriríamos de un unive.. (29:29):
 competencia comunicación oral {15-0} [1]
 15:52 Entonces ahí se ve por un lado.. (64:64):
 Competencia Ética {7-0} [1]
 15:52 Entonces ahí se ve por un lado.. (64:64):
 Competencia no se adquiere en un punto concreto del tiempo {6-0} [1]
 17:43 me conformo que los estudiante.. (167:167):
 Competencia pensamiento crítico {9-0} [1]
 16:18 ¿qué requeriríamos de un unive.. (29:29):
 Competencia toma de decisiones {4-0} [1]
 16:18 ¿qué requeriríamos de un unive.. (29:29):
 Competencia trabajo colaborativo {16-0} [3]
 10:76 Muy bien, entonces tu apoya a .. (105:105):
 13:26 Eso sí vienen en los programas.. (55:55):
 16:18 ¿qué requeriríamos de un unive.. (29:29):
 Competencias vs habilidades acotables {9-0} [1]
 13:26 Eso sí vienen en los programas.. (55:55):
 Confusión con el enfoque: Evaluar por competencias no es solo evaluar algunos componente de la evaluación {7-0} [2]
 13:26 Eso sí vienen en los programas.. (55:55):
 17:43 me conformo que los estudiante.. (167:167):
 Confusión con el enfoque: se integran contenidos de materia, pero en la practica se imparten de forma aislada {6-0} [1]
 13:26 Eso sí vienen en los programas.. (55:55):
 Diseño de ctividades para aplicar los conocimientos a situaciones reales {20-0} [1]
 14:10 sin embargo, estamos tratado e.. (19:19):
 El enfoque por competencia requiere aprender en contextos situacionales reales profesiones (hospital, empresa) para desarrollar las competencias {12-0} [2]
 14:10 sin embargo, estamos tratado e.. (19:19):
 18:77 Tiene una parte valiosa que es.. (165:165):
 El enfoque por competencias adquiere sentido y significado cuando se adquieren conocimientos prácticos susceptibles de ser aplicados a un contexto {26-0} [2]
 14:10 sin embargo, estamos tratado e.. (19:19):
 18:77 Tiene una parte valiosa que es.. (165:165):
 El enfoque por competencias el alumnado debe encontrar una conexión entre lo que aprende dentro del aula y la realidad del mundo para encontrar sentido a lo que aprende y se genere conocimiento {9-0} [1]
 18:77 Tiene una parte valiosa que es.. (165:165):
 El enfoque por competencias promueve un aprendizaje integral, acorde con las nuevas exigencias y dinámicas del SXXI {5-0} [2]
 13:26 Eso sí vienen en los programas.. (55:55):
 15:52 Entonces ahí se ve por un lado.. (64:64):
 El profesorado da por sentado la asimilación de las CC. Genéricas {12-0} [1]
 13:25 se quejan mucho de que los jóv.. (53:53):
 El profesorado debe tener la capacidad de acercar los conocimientos académico a la realidad de los alumnos

(contextualizar) {7-0} [1]
 14:10 sin embargo, estamos tratado e.. (19:19):
 El profesorado más motivado trabaja y evalúa CC. Genéricas {10-0} [1]
 14:10 sin embargo, estamos tratado e.. (19:19):
 El trabajo por competencias puede ser viable si te trabaja por separado y después se integra todo el conocimiento en un proyecto común donde converjan todas las disciplinas {4-0} [1]
 17:43 me conformo que los estudiante.. (167:167):
 En la enseñanza media superior no se trabaja por competencias {1-0} [1]
 13:25 se quejan mucho de que los jóv.. (53:53):
 Evaluar por competencias supone conocer en qué medida están comprendiendo el proceso global de adquisición de la competencia {8-0} [1]
 10:76 Muy bien, entonces tu apoya a .. (105:105):
 Evaluar por competencias supone valorar todos los componentes de una competencia (conocimientos, destrezas, actitudes, valores, etc.) {16-0} [5]
 10:76 Muy bien, entonces tu apoya a .. (105:105):
 11:68 Para mí, igual que para ti las.. (137:137):
 13:26 Eso sí vienen en los programas.. (55:55):
 19:16 desglosábamos a lo mejor en su.. (27:27):
 19:18 Hicimos una rúbrica por módulo.. (27:27):
 Existe una preocupación por el trabajo de las CC. Genéricas {25-0} [1]
 11:68 Para mí, igual que para ti las.. (137:137):
 Hace explícito la separación entre CC. Genérica y Específica {22-0} [3]
 16:18 ¿qué requeriríamos de un unive.. (29:29):
 19:14 Integrado, en las distintas co.. (20:21):
 21:6 Sí, no me la sé de memoria per.. (9:9):
 Importancia de capacitación pedagógica o en Educación para un cambio de concepción en la enseñanza {9-0} [1]
 16:21 ntonces no podemos separarlas .. (31:31):
 Importancia de establecer proyectos más holísticos e integradores para trabajar el enfoque de competencias {16-0} [2]
 10:76 Muy bien, entonces tu apoya a .. (105:105):
 16:26 Es que no es lo mismo, por eje.. (35:35):
 La competencia no se desarrolla en un momento puntual del tiempo, sino que es un proceso que adquisición gradual {7-0} [1]
 17:43 me conformo que los estudiante.. (167:167):
 La enseñanza aún se centra solo en aspectos cognitivos o incluso en lo puramente disciplinar, sin existir un formación integral y mucho menos competencial {11-0} [1]
 16:21 ntonces no podemos separarlas .. (31:31):
 La evaluación del desarrollo profesional implica una evaluación INTEGRAL de las CC. Genéricas y Específicas {23-0} [2]
 16:26 Es que no es lo mismo, por eje.. (35:35):
 19:14 Integrado, en las distintas co.. (20:21):
 La formación profesional no debe determinar nuestra formación integral {5-0} [1]
 17:9 entonces bueno, hoy en día se .. (31:31):
 Las CC. Genéricas y Específicas se encuentran en el mismo nivel de importancia en su desarrollo {7-0} [2]
 11:68 Para mí, igual que para ti las.. (137:137):
 16:18 ¿qué requeriríamos de un unive.. (29:29):
 Las CC. Genéricas deben trabajarse CONTEXTUALIZADAS con las específicas {17-0} [3]
 14:10 sin embargo, estamos tratado e.. (19:19):
 15:52 Entonces ahí se ve por un lado.. (64:64):
 17:7 La de lectura, comprensión lect.. (27:27):
 Las competencias transversales permiten el desarrollo de las competencias disciplinares {6-0} [3]
 10:40 entonces era una competencia o.. (51:51):
 16:18 ¿qué requeriríamos de un unive.. (29:29):
 17:9 entonces bueno, hoy en día se .. (31:31):
 Necesidad de capacitación docente (metodologías, estrategias, guías de desarrollo, etc.) {20-0} [1]
 16:21 ntonces no podemos separarlas .. (31:31):
 No existe un marco común para las CC. Genéricas y se tiende solo a desarrollar la competencia específica o disciplinar {7-0} [1]
 17:9 entonces bueno, hoy en día se .. (31:31):
 Se evalúa el componente actitudinal de la competencia {6-0} [1]
 19:14 Integrado, en las distintas co.. (20:21):

Las CC. Genéricas y Específicas se encuentran en el mismo nivel de importancia en su desarrollo {7-0} [22]

Competencia autonomía e iniciativa personal {4-0} [1]
16:18 ¿qué requeriríamos de un unive.. (29:29):

Competencia pensamiento crítico {9-0} [1]
16:18 ¿qué requeriríamos de un unive.. (29:29):

Competencia toma de decisiones {4-0} [1]
16:18 ¿qué requeriríamos de un unive.. (29:29):

Competencia trabajo colaborativo {16-0} [1]
16:18 ¿qué requeriríamos de un unive.. (29:29):

El enfoque por competencia ha provocado un proceso de reflexión en el profesorado sobre sus planteamientos y su intervención en el aula {15-0} [1]
21:51 Yo creo que sí le damos releva.. (75:75):

El profesorado no da por sentado el conocimiento de las CC. Genéricas {6-0} [2]
15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):
22:20 Sí, creo que sí, porque sin un.. (20:20):

Evaluar por competencias supone valorar todos los componentes de una competencia (conocimientos, destrezas, actitudes, valores, etc.) {16-0} [2]
11:68 Para mí, igual que para ti las.. (137:137):
15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):

Existe una preocupación por el trabajo de las CC. Genéricas {25-0} [3]
11:68 Para mí, igual que para ti las.. (137:137):
15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):
22:20 Sí, creo que sí, porque sin un.. (20:20):

Hace explícito la separación entre CC. Genérica y Específica {22-0} [3]
10:35 Están básicamente como en el m.. (47:47):
15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):
16:18 ¿qué requeriríamos de un unive.. (29:29):

Instrumento de autoevaluación y seguimiento: diario, portafolio {9-0} [2]
15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):
21:51 Yo creo que sí le damos releva.. (75:75):

Instrumento de evaluación. Análisis de estudios de caso {6-0} [1]
15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):

Instrumento de evaluación: debates {3-0} [1]
15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):

Instrumento de evaluación: lista de cotejo {3-0} [1]
15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):

Instrumento de evaluación: proyectos {9-0} [1]
15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):

La enseñanza no solo se limita al cumplimiento de entrar en el aula, es necesario verificar que el alumnado ha aprendido {3-0} [1]
21:51 Yo creo que sí le damos releva.. (75:75):

Las CC. Genéricas y Específicas deben trabajarse de forma integrada {18-0} [2]
11:68 Para mí, igual que para ti las.. (137:137):
16:18 ¿qué requeriríamos de un unive.. (29:29):

Las competencias aparecen el currículo formal pero no en la práctica de las aulas {12-0} [1]
21:51 Yo creo que sí le damos releva.. (75:75):

Las competencias transversales permiten el desarrollo de las competencias disciplinares {6-0} [1]
16:18 ¿qué requeriríamos de un unive.. (29:29):

No existe una dedicación explícita a las CC. Genéricas, siempre se considera de forma implícita {32-0} [1]
21:51 Yo creo que sí le damos releva.. (75:75):

No sabe si está evaluando por competencias {7-0} [1]
21:51 Yo creo que sí le damos releva.. (75:75):

Rúbrica: instrumento de innovación {9-0} [1]
15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):

Se evalúa el componente actitudinal de la competencia {6-0} [1]
15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):

Las CC. Genéricas amplían el conocimiento general {1-0} [1]
Las CC. Genéricas deben trabajarse CONTEXTUALIZADAS con las específicas {17-0} [1]
10:41 Exactamente, porque necesitas .. (53:53):

Las CC. Genéricas deben trabajarse CONTEXTUALIZADAS con las específicas {17-0} [38]

Aprendizaje complejo requiere asimilar progresivamente las tareas {11-0} [2]
 1:87 el trabajo en equipo que a lo .. (56:56):
 2:53 una estrategia de llevarlos a .. (81:81):
 Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [2]
 2:38 el único requisito es que se r.. (53:53):
 14:10 sin embargo, estamos tratado e.. (19:19):
 Competencias vs conocimientos conceptuales, procedimentales, actitudinales {6-0} [1]
 3:16 objetivos tipo teórico, proced.. (20:20):
 Competencia autonomía e iniciativa personal {4-0} [1]
 15:52 Entonces ahí se ve por un lado.. (64:64):
 competencia comunicación oral {15-0} [1]
 15:52 Entonces ahí se ve por un lado.. (64:64):
 Competencia Ética {7-0} [1]
 15:52 Entonces ahí se ve por un lado.. (64:64):
 Competencia gestión de información (en la Red) {2-0} [1]
 6:5 pero de habilidades digitales,.. (7:7):
 Competencias confrontan la evolución del conocimiento {7-0} [1]
 1:87 el trabajo en equipo que a lo .. (56:56):
 Competencias vs habilidades acotables {9-0} [1]
 6:5 pero de habilidades digitales,.. (7:7):
 Competencias: precisar vs continuum {13-0} [1]
 1:87 el trabajo en equipo que a lo .. (56:56):
 Diseño de actividades para aplicar los conocimientos a situaciones reales {20-0} [1]
 14:10 sin embargo, estamos tratado e.. (19:19):
 El enfoque por competencia requiere aprender en contextos situacionales reales profesiones (hospital, empresa)
 para desarrollar las competencias {12-0} [1]
 14:10 sin embargo, estamos tratado e.. (19:19):
 El enfoque por competencias adquiere sentido y significado cuando se adquieren conocimientos prácticos
 susceptibles de ser aplicados a un contexto {26-0} [1]
 14:10 sin embargo, estamos tratado e.. (19:19):
 El enfoque por competencias promueve un aprendizaje integral, acorde con las nuevas exigencias y dinámicas
 del SXXI {5-0} [1]
 15:52 Entonces ahí se ve por un lado.. (64:64):
 El profesorado debe tener la capacidad de acercar los conocimientos académico a la realidad de los alumnos
 (contextualizar) {7-0} [1]
 14:10 sin embargo, estamos tratado e.. (19:19):
 El profesorado más motivado trabaja y evalúa CC. Genéricas {10-0} [1]
 14:10 sin embargo, estamos tratado e.. (19:19):
 El uso de los instrumentos de evaluación depende del nivel cognitivo (alto, medio, bajo) que desees evaluar {5-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Evaluación estandarizada vs contextualizada {27-0} [3]
 1:91 a veces para enseñar o para ev.. (64:64):
 9:17 claro a contextualizarlos más,.. (19:19):
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Existe una preocupación por el trabajo de las CC. Genéricas {25-0} [1]
 3:16 objetivos tipo teórico, proced.. (20:20):
 importancia de seleccionar el instrumento de evaluación en función del tipo de aprendizaje a evaluar {14-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Instrumento de autoevaluación y seguimiento: diario, portafolio {9-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Instrumento de evaluación. Escala de estimación {2-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Instrumento de evaluación: lista de cotejo {3-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Instrumento de evaluación: lista de verificación {1-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Instrumento de evaluación: registro anecdótico {1-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Instrumento de evaluación: registro descriptivo {1-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 La evaluación del desarrollo profesional implica una evaluación INTEGRAL de las CC. Genéricas y Específicas

{23-0} [5]
 1:89 si estamos hablando de una cap.. (58:58):
 1:90 el pecado original de la educa.. (60:60):
 2:38 el único requisito es que se r.. (53:53):
 2:53 una estrategia de llevarlos a .. (81:81):
 3:16 objetivos tipo teórico, proced.. (20:20):
 La evaluación segmentada no es situacional, no evalúa condiciones reales profesionales {5-0} [1]
 1:90 el pecado original de la educa.. (60:60):
 La rúbrica debe complementarse con otros instrumentos de evaluación {8-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Las CC. Genéricas y Específicas deben trabajarse de forma integrada {18-0} [3]
 14:10 sin embargo, estamos tratado e.. (19:19):
 15:52 Entonces ahí se ve por un lado.. (64:64):
 17:7 La de lectura, comprensión lect.. (27:27):
 Las CC. Genéricas amplían el conocimiento general {1-0} [1]
 10:41 Exactamente, porque necesitas .. (53:53):
 Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la evaluación {26-0} [1]
 1:99 el punto intermedio para llega.. (74:74):
 Necesidad de explicitar lo que se busca del alumnado de manera consciente {12-0} [1]
 2:53 una estrategia de llevarlos a .. (81:81):
 Práctica profesional implica reflexión del proceso {8-0} [1]
 2:53 una estrategia de llevarlos a .. (81:81):
 Proceso de incorporación de las competencias {10-0} [1]
 2:53 una estrategia de llevarlos a .. (81:81):
 proceso metodológico {3-0} [1]
 2:53 una estrategia de llevarlos a .. (81:81):
 Uso de rúbricas más globales o analíticas en función de las situaciones de aprendizaje {2-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):

Las CC. Genéricas no tiene ningún valor, ni consideración en la titulación. {2-0} [6]
 Dificultad para incorporar el enfoque de competencias {27-0} [1]
 2:45 desconocimiento ¿cómo lo integ.. (63:63):
 Dificultad/desconocimiento/desconsideración para incorporar los elementos actitudinales/valores de las competencias. {8-0} [1]
 2:45 desconocimiento ¿cómo lo integ.. (63:63):
 Existen asignaturas transversales paralelas a las disciplinares {4-0} [1]
 2:37 para un electrónico para que v.. (53:53):
 Las CC. Genéricas se trabajan en tiempos y espacios sobrantes de las disciplinares {3-0} [1]
 2:37 para un electrónico para que v.. (53:53):
 No existe una dedicación explícita a las CC. Genéricas, siempre se considera de forma implícita {32-0} [1]
 2:37 para un electrónico para que v.. (53:53):
 Resistencia: Desconocimiento sobre cómo incorporar el trabajo por competencias {25-0} [1]
 2:45 desconocimiento ¿cómo lo integ.. (63:63):

Las CC. no se trabajan de forma integral en todas las asignaturas, sino en aquellas donde la temática es más cercana a la competencia {6-0} [8]
 Aprendizaje por temas, no asegura la integración del conocimiento {8-0} [1]
 13:36 Eso fíjate que casi no, como q.. (69:69):
 Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [1]
 21:19 En las materias de práctica, a.. (27:27):
 El desarrollo del enfoque de competencias depende de los campos disciplinarios con orientación más profesional (medicina, ingeniería) {10-0} [1]
 15:30 Hay licenciaturas que lo toman.. (40:40):
 En las asignaturas prácticas es donde se puede observar los avances en el desarrollo de competencias {2-0} [1]
 21:19 En las materias de práctica, a.. (27:27):
 La concepción de la enseñanza varía en base a las ramas de conocimiento, disciplinas, etc. {9-0} [1]
 13:91 Nada más, importa esta materia.. (179:179):
 No existe una dedicación explícita a las CC. Genéricas, siempre se considera de forma implícita {32-0} [1]
 21:46 Otra vez, depende, porque por .. (65:65):
 Se evalúa el componente actitudinal de la competencia {6-0} [1]
 15:30 Hay licenciaturas que lo toman.. (40:40):

Se preparan materiales para la diversidad de situaciones de aprendizaje vivencial {13-0} [1]
21:19 En las materias de práctica, a.. (27:27):

- Las competencias aparecen el currículo formal pero no en la práctica de las aulas {12-0} [26]
Competencias son confundidas {16-0} [1]
14:1 siento que no han entrado de l.. (5:5):
Confusión con el enfoque: pensar que el modelo de competencias es igual que el tradicional pero con ligeros cambios {7-0} [1]
14:1 siento que no han entrado de l.. (5:5):
Confusión con el enfoque: se perciben cambios en el orden de los elementos, pero no cambios profundos en la estructura y en la concepción de la enseñanza {7-0} [1]
13:85 Osea teóricamente hablando la .. (157:157):
Discurso real vs discurso oficial {17-0} [4]
9:140 hicieron como módulo las tres .. (196:196):
13:85 Osea teóricamente hablando la .. (157:157):
14:1 siento que no han entrado de l.. (5:5):
17:12 si alguien te dice que tiene u.. (35:35):
Diseño de ctividades para aplicar los conocimientos a situaciones reales {20-0} [1]
11:89 hay muy buenas experiencias y .. (179:179):
El desarrollo de enfoques educativos más vivenciales viene determinado por la actitud del docente, su compromiso e implicación educativa, su concepción de la enseñanza, su vocación {8-0} [1]
22:34 es cómo bajas ese modelo a las.. (58:58):
El enfoque por competencia ha provocado un proceso de reflexión en el profesorado sobre sus planteamientos y su intervención en el aula {15-0} [1]
21:51 Yo creo que sí le damos releva.. (75:75):
El enfoque por competencias aún debe ser adaptado para aplicarse a la situación de aula {6-0} [4]
14:23 lo hacen un trabajo aterrizado.. (47:47):
17:12 si alguien te dice que tiene u.. (35:35):
21:11 Ahí, es donde creo que hay una.. (17:17):
22:34 es cómo bajas ese modelo a las.. (58:58):
El enfoque por competencias está planteado por escrito pero en la práctica no se desarrolla ni se evalúa. {3-0} [2]
17:12 si alguien te dice que tiene u.. (35:35):
17:47 Te digo, en el papel mucho, pe.. (185:185):
El profesorado no diseña actividades en el aula que logren aprendizajes situados o vivenciales {5-0} [1]
11:89 hay muy buenas experiencias y .. (179:179):
En el enfoque por competencias se promueve que trabajen de forma más práctica en el aula y más teórica fuera del aula {4-0} [1]
14:23 lo hacen un trabajo aterrizado.. (47:47):
En el enfoque por competencias, la evaluación aun se centra en el dominio de los conceptos, la teoría,... {4-0} [1]
14:1 siento que no han entrado de l.. (5:5):
Importancia de una actitud creativa y estratégica del docente para el diseño de actividades, formas de evaluación, etc. {14-0} [1]
22:34 es cómo bajas ese modelo a las.. (58:58):
Instrumento de autoevaluación y seguimiento: diario, portafolio {9-0} [1]
21:51 Yo creo que sí le damos releva.. (75:75):
La enseñanza no solo se limita al cumplimiento de entrar en el aula, es necesario verificar que el alumnado ha aprendido {3-0} [1]
21:51 Yo creo que sí le damos releva.. (75:75):
La evaluación del desarrollo profesional implica una evaluación INTEGRAL de las CC. Genéricas y Específicas {23-0} [1]
9:140 hicieron como módulo las tres .. (196:196):
Las CC. Genéricas y Específicas se encuentran en el mismo nivel de importancia en su desarrollo {7-0} [1]
21:51 Yo creo que sí le damos releva.. (75:75):
Modelo teórico del proyecto de competencias {3-0} [1]
17:12 si alguien te dice que tiene u.. (35:35):
No existe una dedicación explícita a las CC. Genéricas, siempre se considera de forma implícita {32-0} [1]
21:51 Yo creo que sí le damos releva.. (75:75):
No hay iniciativa en el profesorado de uso de instrumentos de evaluación alternativos {4-0} [1]
11:89 hay muy buenas experiencias y .. (179:179):
No sabe si está evaluando por competencias {7-0} [1]
21:51 Yo creo que sí le damos releva.. (75:75):

Polisemia del concepto de competencia {4-0} [1]
 14:1 siento que no han entrado de l.. (5:5):
 Resistencia: Desinterés, desmotivación del profesorado para trabajar competencias {12-0} [1]
 9:141 pero cada quien sigue haciendo.. (200:200):
 Resistencia: Desconocimiento sobre cómo incorporar el trabajo por competencias {25-0} [1]
 9:142 parte teórica de decir o sea l.. (204:204):
 Trabajar por competencias supone un cambio en la concepción de la enseñanza {29-0} [1]
 13:85 Osea teóricamente hablando la .. (157:157):
 Uso de rúbrica viene por cambio en la concepción de la evaluación {10-0} [1]
 13:85 Osea teóricamente hablando la .. (157:157):

Las competencias se desarrollan en contextos informales (aprendizaje informal) {2-0} [6]
 Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [1]
 22:16 diseño de los materiales educa.. (12:12):
 Diseño de actividades para aplicar los conocimientos a situaciones reales {20-0} [1]
 22:16 diseño de los materiales educa.. (12:12):
 El aprendizaje auténtico requiere aprender en contextos reales, ni simulados ni cercanos a la realidad {5-0} [1]
 22:16 diseño de los materiales educa.. (12:12):
 El enfoque por competencias adquiere sentido y significado cuando se adquieren conocimientos prácticos
 susceptibles de ser aplicados a un contexto {26-0} [1]
 22:16 diseño de los materiales educa.. (12:12):
 Se busca la enseñanza de un aprendizaje no reproductivo, sino transformador y significativo {13-0} [1]
 22:16 diseño de los materiales educa.. (12:12):
 Se preparan materiales para la diversidad de situaciones de aprendizaje vivencial {13-0} [1]
 22:16 diseño de los materiales educa.. (12:12):

Las competencias transversales permiten el desarrollo de las competencias disciplinares {6-0} [13]
 Competencia autonomía e iniciativa personal {4-0} [1]
 16:18 ¿qué requeriríamos de un unive.. (29:29):
 Competencia pensamiento crítico {9-0} [1]
 16:18 ¿qué requeriríamos de un unive.. (29:29):
 Competencia toma de decisiones {4-0} [1]
 16:18 ¿qué requeriríamos de un unive.. (29:29):
 Competencia trabajo colaborativo {16-0} [1]
 16:18 ¿qué requeriríamos de un unive.. (29:29):
 El enfoque por competencias adquiere sentido y significado cuando se adquieren conocimientos prácticos
 susceptibles de ser aplicados a un contexto {26-0} [1]
 16:27 Lo concreto, sí por ejemplo un.. (37:37):
 El enfoque por competencias adquiere significado cuando se conecta con el mundo laboral {7-0} [1]
 16:27 Lo concreto, sí por ejemplo un.. (37:37):
 En el enfoque por competencias se trabajan las competencias disciplinares y las transversales {3-0} [1]
 16:27 Lo concreto, sí por ejemplo un.. (37:37):
 Hace explícito la separación entre CC. Genéricas y Específicas {22-0} [1]
 16:18 ¿qué requeriríamos de un unive.. (29:29):
 La formación profesional no debe determinar nuestra formación integral {5-0} [1]
 17:9 entonces bueno, hoy en día se .. (31:31):
 Las CC. Genéricas y Específicas deben trabajarse de forma integrada {18-0} [3]
 10:40 entonces era una competencia o.. (51:51):
 16:18 ¿qué requeriríamos de un unive.. (29:29):
 17:9 entonces bueno, hoy en día se .. (31:31):
 Las CC. Genéricas y Específicas se encuentran en el mismo nivel de importancia en su desarrollo {7-0} [1]
 16:18 ¿qué requeriríamos de un unive.. (29:29):
 No existe un marco común para las CC. Genéricas y se tiende solo a desarrollar la competencia específica o
 disciplinar {7-0} [1]
 17:9 entonces bueno, hoy en día se .. (31:31):
 No existe una dedicación explícita a las CC. Genéricas, siempre se considera de forma implícita {32-0} [1]
 17:6 Que vienen de la prepa y que y.. (23:23):

Las evaluaciones auténticas son costosas (alta organización, tiempo, recursos materiales y humanos, etc.) {15-0} [38]
 Competencias temáticas son objetivos {2-0} [1]

3:28 ha estado más vinculado a comp.. (33:33):
 Competencias: precisar vs continuum {13-0} [1]
 3:28 ha estado más vinculado a comp.. (33:33):
 Condiciones laborales de los docentes {16-0} [2]
 3:49 el otro sector Puede que parti.. (53:53):
 8:77 el 80% de los profesores son p.. (137:137):
 Dificultad para incorporar el enfoque de competencias {27-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 Docencia teórica sin aplicabilidad de los contenidos, hace el aprendizaje disfuncional {7-0} [1]
 3:49 el otro sector Puede que parti.. (53:53):
 Docentes tienen mucha presión por la alta carga de trabajos {5-0} [1]
 3:49 el otro sector Puede que parti.. (53:53):
 El alumnado y profesorado piensa que el examen es más fácil porque requiere menos compromiso y trabajo {3-0} [1]
 15:82 entonces ellos piensan que un .. (128:128):
 El diálogo que se establece en la retroalimentación ayuda a que el alumno aprenda a organizar la información para transmitirla al docente {2-0} [1]
 15:82 entonces ellos piensan que un .. (128:128):
 El enfoque por competencias requiere que el docente esté continuamente haciendo adaptaciones y ajustes sobre su práctica docente {14-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 El enfoque por competencia supone más carga de trabajo para el profesorado {4-0} [1]
 19:105 Lo que sucede es que como somo.. (209:209):
 El enfoque por competencias promueve la enseñanza de un aprendizaje más claro y explícito para el alumno {15-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 El enfoque por competencias requiere planificación de la intervención docente en el aula {12-0} [2]
 19:8 que lo interesante porque fue .. (11:11):
 19:105 Lo que sucede es que como somo.. (209:209):
 El profesorado prefiere pensar que el enfoque por competencias no sirve porque supone más trabajo, mayores niveles de organización y planificación, pensar mucho más en cómo lo vamos a hacer. {2-0} [2]
 16:48 es más trabajo porque hay que .. (75:75):
 18:38 Mira, yo he tenido de todo, un.. (73:73):
 El uso de rúbrica en la Educación Superior es muy reducida {5-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 En el enfoque por competencias el profesorado demanda capacitación en metodología, diseño de actividades y materiales, tutorías, etc. {12-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 En el enfoque por competencias se requiere ser más precisión y evidencias de lo que se está enseñando y evaluando. No se puede recurrir al ensayo-error de la enseñanza tradicional {13-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 Enfoque por competencias requiere más tiempo para realizar un proceso de seguimiento de su consecución {14-0} [5]
 3:49 el otro sector Puede que parti.. (53:53):
 10:105 hicimos nada más la autoevalu.. (175:175):
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 14:22 implica más tiempo en su conte.. (45:45):
 19:105 Lo que sucede es que como somo.. (209:209):
 Evaluaciones necesitan un enfoque multiagente {8-0} [1]
 15:82 entonces ellos piensan que un .. (128:128):
 Falta de planificación/previsión de prácticas en entornos profesionales reales {1-0} [1]
 3:28 ha estado más vinculado a comp.. (33:33):
 Faltan espacios y tiempos para crear situaciones de aprendizaje vivenciales {6-0} [3]
 3:28 ha estado más vinculado a comp.. (33:33):
 3:49 el otro sector Puede que parti.. (53:53):
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 Incorporación del enfoque de competencias sin una planificación {10-0} [1]
 16:48 es más trabajo porque hay que .. (75:75):
 Innovar implica predisposición y voluntad por cambiar {23-0} [1]
 19:8 que lo interesante porque fue .. (11:11):
 La competencia no se desarrolla en un momento puntual del tiempo, sino que es un proceso que adquisición gradual {7-0} [1]
 14:22 implica más tiempo en su conte.. (45:45):
 La educación superior está muy retrasada respecto a los otros niveles educativos en la incorporación de las

competencias {6-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 La evaluación multiagente permite detectar mejor carencias y fortalezas del alumnado porque todos evalúan todo {4-0} [1]
 15:82 entonces ellos piensan que un .. (128:128):
 Los profesores a tiempo parcial no se implican de la misma manera que los otros profesores {4-0} [2]
 8:77 el 80% de los profesores son p.. (137:137):
 8:78 el 80% de los profesores son p.. (137:139):
 Los proyectos no tienen un impacto generalizado, son algo puntual sin mucho alcance porque es difícil poner a todos en sintonía por un proyecto común. {8-0} [1]
 14:22 implica más tiempo en su conte.. (45:45):
 No hay aprendizaje práctico porque profesores preocupados por terminar los temarios densos de contenidos {4-0} [1]
 3:49 el otro sector Puede que parti.. (53:53):
 Presiones de tiempo {7-0} [1]
 3:49 el otro sector Puede que parti.. (53:53):
 Profesores crean sus propias rúbricas {4-0} [1]
 19:8 que lo interesante porque fue .. (11:11):
 Resistencia: Desinterés, desmotivación del profesorado para trabajar competencias {12-0} [1]
 16:48 es más trabajo porque hay que .. (75:75):
 Resistencia: Desconocimiento sobre cómo incorporar el trabajo por competencias {25-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 Rúbrica: consume tiempo {11-0} [3]
 10:105 hicimos nada más la autoevalua.. (175:175):
 19:8 que lo interesante porque fue .. (11:11):
 19:105 Lo que sucede es que como somo.. (209:209):
 Rúbricas sirve al alumnado para autoevaluarse {17-0} [1]
 10:105 hicimos nada más la autoevalua.. (175:175):
 Se implementa el enfoque de competencias sin revisar las condiciones del contexto y la viabilidad {9-0} [1]
 18:38 Mira, yo he tenido de todo, un.. (73:73):
 Se preparan materiales para la diversidad de situaciones de aprendizaje vivencial {13-0} [1]
 19:8 que lo interesante porque fue .. (11:11):
 Tener contextos profesionales delimitados favorece el trabajo por competencias de desempeño profesional {6-0} [1]
 3:28 ha estado más vinculado a comp.. (33:33):
 Trabajar competencias implica organizar grupos de trabajo colaborativo {9-0} [1]
 14:22 implica más tiempo en su conte.. (45:45):

Las evaluaciones carecen de sistematicidad, no documentadas, no explícitas {10-0} [31]
 Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [1]
 7:57 creemos que la lectura es otra.. (100:100):
 Competencia 2ª lengua {3-0} [1]
 7:57 creemos que la lectura es otra.. (100:100):
 Competencia Ética {7-0} [1]
 7:57 creemos que la lectura es otra.. (100:100):
 Competencias de razonamiento estadístico {1-0} [1]
 7:57 creemos que la lectura es otra.. (100:100):
 Competencias: precisar vs continuum {13-0} [1]
 7:57 creemos que la lectura es otra.. (100:100):
 Distintos momentos de la evaluación: inicial, final.... {10-0} [1]
 7:57 creemos que la lectura es otra.. (100:100):
 El enfoque por competencias promueve la enseñanza de un aprendizaje más claro y explícito para el alumno {15-0} [1]
 10:127 hí una parte por ejemplo dentr.. (215:215):
 El enfoque por competencias requiere conocer los niveles de desempeño que se espera en el alumnado {13-0} [1]
 3:68 en esos Campos lo que han hech.. (69:69):
 El profesorado da por sentado la asimilación de las CC. Genéricas {12-0} [1]
 10:127 hí una parte por ejemplo dentr.. (215:215):
 El profesorado es consciente que debe ser más explícito en sus evaluaciones {15-0} [1]
 14:41 Sí, yo creo que sí se puede me.. (123:123):
 En el enfoque por competencias se diseñan actividades competencias, pero el profesorado cree que con su desarrollo ya basta para verificar que se están alcanzado. {4-0} [1]

11:20 los chicos sí tienen muy claro.. (37:37):
 En la programación docente no se incluyen los instrumentos de evaluación que se van a emplear {2-0} [1]
 18:65 Menos, probablemente con pedag.. (141:141):
 Existe una preocupación por el trabajo de las CC. Genéricas {25-0} [2]
 7:57 creemos que la lectura es otra.. (100:100):
 11:72 Sí, creo que tengo que hacerla.. (149:149):
 Falta de transparencia en la evaluación. No saben por qué tienen un 7, 8 10... {8-0} [1]
 3:68 en esos Campos lo que han hech.. (69:69):
 Hay cambios en la evaluación cuando es a nivel institucional. {10-0} [1]
 18:65 Menos, probablemente con pedag.. (141:141):
 Instrumentos de evaluación tradicional (examen opción múltiple, lista de control, lista de ejercicios, exámenes departamentales...) {26-0} [2]
 3:68 en esos Campos lo que han hech.. (69:69):
 3:69 ni siquiera el mismo profesor .. (69:69):
 Instrumentos de seguimiento: seminario de consultas y dudas, email, mensajería interna de la plataforma, aula virtual, foro, wiki, etc. {5-0} [1]
 11:20 los chicos sí tienen muy claro.. (37:37):
 La educación superior está muy retrasada respecto a los otros niveles educativos en la incorporación de las competencias {6-0} [1]
 14:8 Es igual y sobre el tema que a.. (13:13):
 La rúbrica debe complementarse con otros instrumentos de evaluación {8-0} [1]
 14:41 Sí, yo creo que sí se puede me.. (123:123):
 Los profesores explicaban el valor de la rúbrica como instrumento que permite dar a conocer el nivel de competencia y la forma de alcanzarlas {3-0} [1]
 14:8 Es igual y sobre el tema que a.. (13:13):
 Necesidad de explicitar lo que se busca del alumnado de manera consciente {12-0} [1]
 3:68 en esos Campos lo que han hech.. (69:69):
 No existe evaluación auténtica por normativa {2-0} [1]
 18:65 Menos, probablemente con pedag.. (141:141):
 No existe una dedicación explícita a las CC. Genéricas, siempre se considera de forma implícita {32-0} [1]
 20:16 No tienen consiente el trabajo.. (41:41):
 No hay rúbricas sistemática y analítica para aprendizajes complejos porque se complica la evaluación {2-0} [1]
 3:68 en esos Campos lo que han hech.. (69:69):
 No se consensua los criterios de evaluación (el contenido de la rúbrica) {10-0} [1]
 11:72 Sí, creo que tengo que hacerla.. (149:149):
 observación: instrumento para completar la rúbrica {5-0} [1]
 14:8 Es igual y sobre el tema que a.. (13:13):
 Por normativa no se obliga definir el sistema de evaluación que van a utilizar los docentes {1-0} [1]
 18:65 Menos, probablemente con pedag.. (141:141):
 Prácticas innovadoras vs prácticas clásicas {7-0} [1]
 7:57 creemos que la lectura es otra.. (100:100):
 Rúbrica: no hay reconocimiento institucional, no son aceptadas porque no aportan una calificación {2-0} [1]
 18:65 Menos, probablemente con pedag.. (141:141):
 Rúbricas permiten sistematizar la evaluación {8-0} [1]
 14:41 Sí, yo creo que sí se puede me.. (123:123):
 Se evalúan menos las CC. Genéricas {6-0} [1]
 20:16 No tienen consiente el trabajo.. (41:41):

Las evaluaciones depende de los estilos de los gestores de cada facultad {1-0} [0]

Las evaluaciones individuales a grupos grandes se establecen mediante un trabajo en el que no son guiado y un examen {1-0} [1]

Los grupos de alumnos heterogéneo dificultan los proceso de evaluación {5-0} [1]
 13:33 habrá profesores que no les im.. (65:65):

Las evaluaciones que se emplean para situar a los Centros en un ranking determinan la presencia de recursos económicos y la financiación de los Centros {4-0} [2]

Ausencia de seguimiento/evaluación sobre el impacto de los cursos de capacitación. No verifican si revierte en la mejora de su enseñanza, si es útil {5-0} [1]
 8:33 Lo que yo he visto en distinta.. (49:49):

Estrategias de adaptación a las exigencias vs prácticas de mejora {1-0} [1]
8:33 Lo que yo he visto en distinta.. (49:49):

Las fases por las que está transitando el modelo de competencias es un reflejo del progreso de la sociedad {1-0} [0]

Las guías dan retroalimentación que permite mejoras futuras {1-0} [1]
La retroalimentación motivaba al alumnado a seguir estudiando {1-0} [1]
9:108 se dieron cuenta a salir súper.. (124:124):

Las innovaciones que se incorporan de los nuevos modelos pedagógicos suceden tan rápido que no permite su comprensión y asimilación {1-0} [2]
Las políticas educativas no comprenden los modelos pedagógicos y los pervierten en función de sus intereses {3-0} [1]
18:73 lega un modelo presidencial y .. (159:159):
Las prácticas profesionales al final de la titulación acercan al estudiante al mundo laboral dando sentido a lo que ha aprendido durante la titulación {4-0} [2]
18:73 lega un modelo presidencial y .. (159:159):
18:76 por ejemplo, incorporar a los .. (159:159):

Las modas, nuevas tendencias desvirtúan el sentido de progreso {2-0} [4]
¿Qué motiva los cambios? Política, intereses, tendencias innovadoras {9-0} [1]
3:56 además no llegan modas, esa es.. (59:59):
Debería aclararse el sentido que tiene las rúbricas {2-0} [1]
7:98 trabajar nosotros en ayudar a .. (188:188):
Mal uso de la rúbrica {5-0} [1]
7:98 trabajar nosotros en ayudar a .. (188:188):
Profesorado convencido de sus prácticas tradicionales {9-0} [1]
3:56 además no llegan modas, esa es.. (59:59):

Las políticas educativas culpabilizan a los docentes de la baja calificación de los alumnos en los exámenes nacionales de conocimiento {1-0} [2]
Contradicciones para instaurar el modelo por competencias: las políticas apuestan por el enfoque por competencias, pero siguen privilegiando el examen de contenidos memorístico {10-0} [1]
18:20 : Se ha pervertido porque prim.. (41:41):
Las políticas educativas no comprenden los modelos pedagógicos y los pervierten en función de sus intereses {3-0} [1]
18:20 : Se ha pervertido porque prim.. (41:41):

Las políticas educativas no comprenden los modelos pedagógicos y los pervierten en función de sus intereses {3-0} [8]
Ausencia de una metodología y cronograma de incorporación de las competencias {7-0} [1]
17:19 Porque no hemos entendido lo q.. (53:53):
Contradicciones para instaurar el modelo por competencias: las políticas apuestan por el enfoque por competencias, pero siguen privilegiando el examen de contenidos memorístico {10-0} [1]
18:20 : Se ha pervertido porque prim.. (41:41):
Experiencias y esfuerzos aislados para desarrollar y evaluar CC. Genéricas. {12-0} [1]
17:19 Porque no hemos entendido lo q.. (53:53):
Las innovaciones que se incorporan de los nuevos modelos pedagógicos suceden tan rápido que no permite su comprensión y asimilación {1-0} [1]
18:73 lega un modelo presidencial y .. (159:159):
Las políticas educativas culpabilizan a los docentes de la baja calificación de los alumnos en los exámenes nacionales de conocimiento {1-0} [1]
18:20 : Se ha pervertido porque prim.. (41:41):
Las prácticas profesionales al final de la titulación acercan al estudiante al mundo laboral dando sentido a lo que ha aprendido durante la titulación {4-0} [2]
18:73 lega un modelo presidencial y .. (159:159):

18:76 por ejemplo, incorporar a los .. (159:159):
 No existe un marco común para las CC. Genéricas y se tiende solo a desarrollar la competencia específica o disciplinar {7-0} [1]
 17:19 Porque no hemos entendido lo q.. (53:53):
 Resistencia: Desconocimiento sobre cómo incorporar el trabajo por competencias {25-0} [1]
 17:19 Porque no hemos entendido lo q.. (53:53):

Las prácticas profesionales al final de la titulación acercan al estudiante al mundo laboral dando sentido a lo que ha aprendido durante la titulación {4-0} [15]

Diversidad de instrumentos te da una visión más panorámica de los logros del alumnado {10-0} [1]
 18:82 Y entonces le dices, pero sí v.. (175:175):
 El enfoque por competencia requiere aprender en contextos situacionales reales profesiones (hospital, empresa) para desarrollar las competencias {12-0} [1]
 15:50 ya no era de una sola materia .. (62:62):
 El enfoque por competencias adquiere sentido y significado cuando se adquieren conocimientos prácticos susceptibles de ser aplicados a un contexto {26-0} [2]
 15:50 ya no era de una sola materia .. (62:62):
 18:82 Y entonces le dices, pero sí v.. (175:175):
 El trabajo por competencias puede ser viable si te trabaja por separado y después se integra todo el conocimiento en un proyecto común donde converjan todas las disciplinas {4-0} [2]
 15:49 ya no era de una sola materia .. (62:62):
 15:50 ya no era de una sola materia .. (62:62):
 En el enfoque de competencias, las actividades integradoras contienen conocimientos conceptuales y procedimentales para ser aplicados a los campos laborales {5-0} [1]
 15:50 ya no era de una sola materia .. (62:62):
 En el enfoque por competencias el profesorado demanda capacitación en metodología, diseño de actividades y materiales, tutorías, etc. {12-0} [1]
 15:9 primero se tuvo una formación .. (8:8):
 En el enfoque por competencias es importante abordar el perfil del docente, su capacitación y actualización {17-0} [1]
 15:9 primero se tuvo una formación .. (8:8):
 En el enfoque por competencias, los instrumentos de evaluación tradicional se combinan con los innovadores para el desarrollo de una evaluación formativa {10-0} [1]
 18:82 Y entonces le dices, pero sí v.. (175:175):
 Instrumento de evaluación: resolución de problemas {7-0} [1]
 18:82 Y entonces le dices, pero sí v.. (175:175):
 Instrumento de evaluación: trabajo práctico construido en el curso (reto) {4-0} [1]
 15:9 primero se tuvo una formación .. (8:8):
 La capacitación debe estar dirigida a promover la comprensión de enfoque, ser más consciente del desempeño docente y la utilidad de marco pedagógico de referencia para verificar que el alumnado aprende {14-0} [1]
 15:9 primero se tuvo una formación .. (8:8):
 La capacitación docente del enfoque consiste en enseñarle el modelo, los sustentos teóricos, las estrategias de trabajo y la forma de hacer una programación por competencias {6-0} [1]
 15:9 primero se tuvo una formación .. (8:8):
 Las innovaciones que se incorporan de los nuevos modelos pedagógicos suceden tan rápido que no permite su comprensión y asimilación {1-0} [2]
 18:73 lega un modelo presidencial y .. (159:159):
 18:76 por ejemplo, incorporar a los .. (159:159):
 Las políticas educativas no comprenden los modelos pedagógicos y los pervierten en función de sus intereses {3-0} [2]
 18:73 lega un modelo presidencial y .. (159:159):
 18:76 por ejemplo, incorporar a los .. (159:159):
 Necesidad de capacitación docente (metodologías, estrategias, guías de desarrollo, etc.) {20-0} [1]
 15:9 primero se tuvo una formación .. (8:8):

Las rúbricas de trabajo escrito son las más utilizadas en la evaluación {2-0} [10]

Diversidad de instrumentos te da una visión más panorámica de los logros del alumnado {10-0} [1]
 15:19 hay un módulo específico que h.. (22:22):
 El examen sigue siendo el instrumento de evaluación más usado en la universidad {13-0} [1]
 15:19 hay un módulo específico que h.. (22:22):
 En el enfoque por competencias, los instrumentos de evaluación tradicional se combinan con los innovadores

para el desarrollo de una evaluación formativa {10-0} [1]
 15:19 hay un módulo específico que h.. (22:22):
 Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [1]
 15:19 hay un módulo específico que h.. (22:22):
 Las rúbricas se emplean para evaluar aspectos conceptuales, pero no actividades situadas (simulación, prácticas profesionales, etc.). {3-0} [1]
 20:66 Sí, pasa lo mismo, aquí cuando.. (119:119):
 Las rúbricas se utilizan para evaluar tareas, no competencias (p.ej.: desarrollo de un proyecto) {3-0} [1]
 15:19 hay un módulo específico que h.. (22:22):
 rúbrica de estudio de caso {2-0} [1]
 15:19 hay un módulo específico que h.. (22:22):
 Rúbrica de proyecto {2-0} [1]
 15:19 hay un módulo específico que h.. (22:22):
 Rúbrica de trabajo de tesis {3-0} [1]
 15:19 hay un módulo específico que h.. (22:22):
 Rúbrica: evalúa solo productos de los alumnos {14-0} [1]
 20:66 Sí, pasa lo mismo, aquí cuando.. (119:119):

Las rúbricas deben ir precedidas de una introducción sobre lo que se va a evaluar {5-0} [17]
 Diseño. El profesorado tiene problemas de redacción cuando tienen que determinar los niveles de desempeño {5-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:62 eben saber qué se les va a eva.. (95:95):
 Diseño. Cuanto más explícitas son las rúbricas más consciente de la adquisición de aprendizaje puede ser el alumnado {9-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:62 eben saber qué se les va a eva.. (95:95):
 Diseño. El profesorado no tiene muy claro cómo de explícitas y claras deben ser los niveles de desempeño {8-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:62 eben saber qué se les va a eva.. (95:95):
 Diseño. En el diseño de la rúbrica hay que considerar el lenguaje utilizado para aportar una información mas precisa y detallada de lo que se pretende que alcance el alumnado {9-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:62 eben saber qué se les va a eva.. (95:95):
 Diseño. Los más difícil en el diseño de rúbricas es precisar y desglosar los criterios de evaluación {9-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:62 eben saber qué se les va a eva.. (95:95):
 El alumnado cuestionaba el contenido de la rúbrica y era escuchado, pero no se modificaba {2-0} [1]
 10:97 Más críticos, en ese sentido y.. (155:155):
 El alumnado exigía las rúbricas con tiempo si el profesor no se las había dado {2-0} [1]
 10:97 Más críticos, en ese sentido y.. (155:155):
 El profesorado cree que la rúbrica ayuda al alumnado a conocerse mejor, saber en qué punto se encuentra de sus logros y hasta dónde son capaces de llegar {6-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:62 eben saber qué se les va a eva.. (95:95):
 Es difícil crear criterios de evaluación con un enfoque competencial por la tradición del modelo tradicional de objetivos {4-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:62 eben saber qué se les va a eva.. (95:95):
 Evaluar con rúbrica hace más consciente al alumnado de sus fortalezas y debilidades {11-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:62 eben saber qué se les va a eva.. (95:95):
 Las rúbricas permite el trabajo colaborativo, el intercambio de aprendizajes {6-0} [1]
 7:83 nosotros tenemos nuestras rúbr.. (148:148):
 Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:62 eben saber qué se les va a eva.. (95:95):
 Rúbrica es un instrumento que permite transmitir con más claridad lo que el profesor quiere que realicen los alumnos {6-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:62 eben saber qué se les va a eva.. (95:95):
 Rúbrica: explicita el conocimiento e indica lo que se requiere en el alumnado {19-0} [2]

13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:62 eben saber qué se les va a eva.. (95:95):
 Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:62 eben saber qué se les va a eva.. (95:95):
 Rúbricas no se consensuan con el alumno {10-0} [1]
 10:97 Más críticos, en ese sentido y.. (155:155):
 Se evalúan sin tener claro los criterios de evaluación {11-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:62 eben saber qué se les va a eva.. (95:95):

Las rúbricas detectan malas relaciones en los equipo de trabajo y permite retroalimentación delas dificultades encontradas {1-0} [2]

Las rúbricas detectan problemas en la asimilación del aprendizaje {3-0} [1]
 12:83 Y reportan también a nivel cua.. (122:123):
 Las rúbricas son consideradas instrumentos que permiten al equipo docente reunirse para tomar decisiones sobre la calificación del alumnado {3-0} [1]
 12:83 Y reportan también a nivel cua.. (122:123):

Las rúbricas detectan problemas en la asimilación del aprendizaje {3-0} [15]

Debe ampliarse la funcionalidad de los instrumentos tradiciones de evaluación más alla de su poder calificador: examen, lista de cotejos... {10-0} [1]
 20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):
 El enfoque por competencia informa del nivel de desempeño que alcanzó un estudiante {6-0} [1]
 20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):
 El profesorado debe implicar al alumnado en su propio proceso de aprendizaje para que pueda encontrarle sentido a su aprendizaje {5-0} [1]
 20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):
 En el enfoque por competencias la retroalimentación son evaluaciones formativas que informan de los aprendizajes adquiridos y las actividades realizadas {4-0} [1]
 20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):
 En el enfoque por competencias se debe explicitar qué competencias se espera que el alumnado alcance (expectativas) {8-0} [1]
 20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):
 En el enfoque por competencias, el alumnado se siente motivado por conocer qué nivel de desempeño alcanza y qué le falta por desarrollar o mejorar {8-0} [1]
 20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):
 Evaluar con rúbrica hace más consciente al alumnado de sus fortalezas y debilidades {11-0} [1]
 16:56 la rúbrica ya me señaló a deta.. (99:99):
 Existe un preocupación por el contenido y las formas en la que se aplica retroalimentación {4-0} [1]
 20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):
 La retroalimentación permite al docente detectar errores en la percepción del desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje {3-0} [1]
 20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):
 Las rúbricas detectan malas relaciones en los equipo de trabajo y permite retroalimentación delas dificultades encontradas {1-0} [1]
 12:83 Y reportan también a nivel cua.. (122:123):
 Las rúbricas son consideradas instrumentos que permiten al equipo docente reunirse para tomar decisiones sobre la calificación del alumnado {3-0} [1]
 12:83 Y reportan también a nivel cua.. (122:123):
 Profesorado preocupado por la racionalidad técnica de los instrumentos sin considerar su valor pedagógico, ni práctico {5-0} [1]
 20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):
 Rúbrica ayuda al docente delimitar lo que quiere evaluar {5-0} [1]
 16:56 la rúbrica ya me señaló a deta.. (99:99):
 Rúbrica permite al docente detectar necesidades y deficiencias de aprendizaje que puede verse reflejadas en los niveles de desempeño. {3-0} [1]
 20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):
 Rúbrica: evalua potencialidades y debilidades {5-0} [1]
 16:56 la rúbrica ya me señaló a deta.. (99:99):

Las rúbricas eliminan la arbitrariedad de la evaluación {6-0} [29]

Diseño. El profesorado tiene problemas de redacción cuando tienen que determinar los niveles de desempeño {5-0} [1]

19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):

Diseño. Cuanto más explícitas son las rúbricas más consciente de la adquisición de aprendizaje puede ser el alumnado {9-0} [1]

16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):

Diseño. El alumnado tiene dificultades para precisar los niveles de desempeño en base al lenguaje a utilizar {5-0} [1]

19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):

Diseño. El profesorado no tiene muy claro cómo de explícitas y claras deben ser los niveles de desempeño {8-0} [1]

19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):

Diseño. En el diseño de la rúbrica hay que considerar el lenguaje utilizado para aportar una información mas precisa y detallada de lo que se pretende que alcance el alumnado {9-0} [1]

19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):

El alumnado está satisfecho con el uso de rúbricas {2-0} [1]

16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):

El profesorado cree que la rúbrica ayuda al alumnado a conocerse mejor, saber en qué punto se encuentra de sus logros y hasta dónde son capaces de llegar {6-0} [1]

19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):

En el enfoque por competencia, distintas asignaturas contribuyen a la adquisición de una competencia {4-0} [1]

19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):

En el enfoque por competencias se requiere ser más precisión y evidencias de lo que se está enseñando y evaluando. No se puede recurrir al ensayo-error de la enseñanza tradicional {13-0} [1]

19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):

Evaluar con rúbrica hace más consciente al alumnado de sus fortalezas y debilidades {11-0} [1]

10:98 Le expliqué, le dije mira aquí.. (159:159):

La evaluación obtenida con la rúbrica es considerada como una valoración más dentro de la evaluación final {2-0} [1]

21:85 Totalmente, le da otra visión,.. (139:139):

Las rúbricas permiten evaluar a todos el alumnado con los mismos criterios de exigencia {4-0} [2]

12:54 elementos también como la prec.. (53:53):

16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):

Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [2]

9:110 no es lo mismo que te pongas a.. (126:126):

16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):

Retroalimentación con rúbrica da oportunidad de mejora {15-0} [1]

10:98 Le expliqué, le dije mira aquí.. (159:159):

Rúbrica aporta transparencia al proceso de aprendizaje y evaluación {21-0} [4]

9:110 no es lo mismo que te pongas a.. (126:126):

10:98 Le expliqué, le dije mira aquí.. (159:159):

16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):

19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):

Rúbrica ayuda a explicitar lo implícito {8-0} [1]

10:98 Le expliqué, le dije mira aquí.. (159:159):

Rúbrica ayuda a objetivar lo subjetivo {9-0} [3]

9:110 no es lo mismo que te pongas a.. (126:126):

10:98 Le expliqué, le dije mira aquí.. (159:159):

19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):

Rúbrica facilita el trabajo al alumno {3-0} [1]

9:110 no es lo mismo que te pongas a.. (126:126):

Rúbrica implica que la evaluación sea un elemento más del proceso de aprendizaje {5-0} [1]

21:85 Totalmente, le da otra visión,.. (139:139):

Rúbrica permite al alumno y docente ir en la misma dirección del aprendizaje {13-0} [2]

16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):

21:85 Totalmente, le da otra visión,.. (139:139):

Rúbrica: explicita el conocimiento e indica lo que se requiere en el alumnado {19-0} [1]

16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):

Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [2]

10:98 Le expliqué, le dije mira aquí.. (159:159):

19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):

Rúbrica: la información extraída de la rúbrica debe servir para retroalimentar, sino pierde su funcionalidad {6-0}

[1]
 10:98 Le expliqué, le dije mira aquí.. (159:159):
 Rúbrica: orienta, acompaña al alumnado en su proceso {21-0} [1]
 21:85 Totalmente, le da otra visión,.. (139:139):
 Rúbricas permiten sistematizar la evaluación {8-0} [1]
 9:110 no es lo mismo que te pongas a.. (126:126):
 Rúbricas: aportan más certeza del desempeño alcanzado del alumnado {12-0} [1]
 16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):
 Rúbricas: aportan precisión a la evaluación {6-0} [1]
 16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):
 Transparencia en la evaluación. Se muestra al alumnado los mínimos contenidos que van a ser calificados {9-0}
 [2]
 12:54 elementos también como la prec.. (53:53):
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 Uso de rúbrica viene por cambio en la concepción de la evaluación {10-0} [1]
 21:85 Totalmente, le da otra visión,.. (139:139):

Las rúbricas eran usadas para evaluar objetivos, no competencias {1-0} [1]
 Las rúbricas son conocidas {6-0} [1]
 19:43 No ninguno, todo fue –Aquí est.. (71:71):

Las rúbricas holística que abarcan varias disciplinas en una rúbrica resultan difíciles de diseñar {1-0} [1]
 Rúbrica de trabajo de tesis {3-0} [1]
 15:91 Como experiencia personal, la .. (152:152):

Las rúbricas permite el trabajo colaborativo, el intercambio de aprendizajes {6-0} [11]
 Consensuan las rúbricas entre docentes {7-0} [1]
 15:89 Sí, en el colegiado se hace, s.. (142:142):
 Diseñar rúbricas implica generar o construir situaciones de aprendizaje compleja {14-0} [1]
 6:79 para que no haya, y que ellos .. (295:295):
 Diseñar una rúbrica implica trabajo colaborativo {7-0} [2]
 15:89 Sí, en el colegiado se hace, s.. (142:142):
 21:59 A veces, a veces yo hago las m.. (89:89):
 El trabajo colaborativo permite que el profesorado se coordine para no repetir contenidos y no existan discrepancia en lo que enseñan y evalúan {6-0} [1]
 15:89 Sí, en el colegiado se hace, s.. (142:142):
 Evaluar es un proceso social {3-0} [2]
 6:25 aprendes a cooperar a colabora.. (63:63):
 6:79 para que no haya, y que ellos .. (295:295):
 Las rúbricas deben ir precedidas de una introducción sobre lo que se va a evaluar {5-0} [1]
 7:83 nosotros tenemos nuestras rúbr.. (148:148):
 Las rúbricas se trabajan de forma colaborativa {5-0} [2]
 15:89 Sí, en el colegiado se hace, s.. (142:142):
 21:59 A veces, a veces yo hago las m.. (89:89):
 Profesores crean sus propias rúbricas {4-0} [1]
 21:59 A veces, a veces yo hago las m.. (89:89):
 Retroalimentación con rúbrica da oportunidad de mejora {15-0} [1]
 6:30 empiezan como a intercambiar l.. (79:79):
 Rúbrica mejora los procesos de enseñanza del profesorado, los hace más estratégicos. {6-0} [1]
 6:30 empiezan como a intercambiar l.. (79:79):
 Rúbrica permite al docente reflexionar sobre su intervención en el aula {17-0} [1]
 6:30 empiezan como a intercambiar l.. (79:79):

Las rúbricas permiten evaluar a todos el alumnado con los mismos criterios de exigencia {4-0} [17]
 Diseño. Cuanto más explícitas son las rúbricas más consciente de la adquisición de aprendizaje puede ser el alumnado {9-0} [1]
 16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):
 El alumnado está satisfecho con el uso de rúbricas {2-0} [1]
 16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):

El profesorado cree que la rúbrica ayuda al alumnado a conocerse mejor, saber en qué punto se encuentra de sus logros y hasta dónde son capaces de llegar {6-0} [1]
 15:88 rúbrica, se da uno cuenta que .. (140:140):

Las rúbricas eliminan la arbitrariedad de la evaluación {6-0} [2]
 12:54 elementos también como la prec.. (53:53):
 16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):

Las rúbricas son costosas de diseñar a corto plazo, pero a largo plazo, cuando se aprenden son útiles {8-0} [1]
 15:88 rúbrica, se da uno cuenta que .. (140:140):

Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [2]
 15:88 rúbrica, se da uno cuenta que .. (140:140):
 16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):

Rúbrica aporta transparencia al proceso de aprendizaje y evaluación {21-0} [2]
 15:88 rúbrica, se da uno cuenta que .. (140:140):
 16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):

Rúbrica como instrumento de comunicación {6-0} [1]
 14:31 No, pero es un medio de comuni.. (87:87):

Rúbrica facilita al docente la comunicación con el alumnado {6-0} [1]
 14:31 No, pero es un medio de comuni.. (87:87):

Rúbrica permite al alumno y docente ir en la misma dirección del aprendizaje {13-0} [1]
 16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):

Rúbrica: explicita el conocimiento e indica lo que se requiere en el alumnado {19-0} [2]
 15:88 rúbrica, se da uno cuenta que .. (140:140):
 16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):

Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [1]
 15:88 rúbrica, se da uno cuenta que .. (140:140):

Rúbricas deben ser un elementos dinámico, susceptible de revisión, modificación, transformación y mejora para ajustarse a lo que se pretende evaluar {16-0} [1]
 15:88 rúbrica, se da uno cuenta que .. (140:140):

Rúbricas son consideradas guías que orientan la evaluación y permite establecer una concordancia entre los criterios de evaluación y los resultados alcanzados {9-0} [1]
 15:88 rúbrica, se da uno cuenta que .. (140:140):

Rúbricas: aportan más certeza del desempeño alcanzado del alumnado {12-0} [1]
 16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):

Rúbricas: aportan precisión a la evaluación {6-0} [1]
 16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):

Transparencia en la evaluación. Se muestra al alumnado los mínimos contenidos que van a ser calificados {9-0} [1]
 12:54 elementos también como la prec.. (53:53):

Las rúbricas pierden funcionalidad si son muy limitadas, poco representativas de la labor profesional {4-0} [5]
 Desventajas del uso de rúbrica {13-0} [1]
 4:56 muy limitadas o poco represent.. (153:153):

Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [1]
 3:65 tiene que haber otro tipo de j.. (65:65):

Rubricas no explican el por qué de los comportamientos, solo lo observable {6-0} [1]
 3:65 tiene que haber otro tipo de j.. (65:65):

Rubricas requieren taller de capacitación en su diseño e implementación {19-0} [2]
 7:77 hacen rubricas muy sencillas, .. (142:142):
 7:79 no tienen la formación para po.. (142:142):

Rúbricas difícil de diseñar {24-0} [2]
 7:76 les cuesta un poco de trabajo... (142:142):
 7:77 hacen rubricas muy sencillas, .. (142:142):

Las rúbricas prediseñadas resultan ser más difíciles de utilizar por el profesorado porque tardan más en apropiarse o hacerlas suyas {2-0} [3]
 El profesorado no comprende la funcionalidad de la rúbrica cuando la diseñan otros profesores o profesionales {1-0} [1]
 11:80 creo que hay muchas que los ma.. (163:163):

Rúbricas diseñadas por el profesorado permite una mejor comprensión de su sentido y alcance {3-0} [1]
 11:80 creo que hay muchas que los ma.. (163:163):

Si las rúbricas son diseñadas por experto (en evaluación, pedagogía...) y no por los propios profesores, pueden no

responder a las necesidades de formación del alumnado. {3-0} [1]
11:80 creo que hay muchas que los ma.. (163:163):

Las rúbricas se comparten para no exigir diferentes contenidos (formas de citar, tablas, etc.) {2-0} [3]
El trabajo colaborativo de los docentes ayuda y favorece a que el alumnado desarrolle las competencias {5-0} [1]
10:52 llevaba el mismo formato, nos .. (65:65):
El trabajo colaborativo permite que el profesorado se coordine para no repetir contenidos y no existan discrepancia en lo que enseñan y evalúan {6-0} [1]
10:52 llevaba el mismo formato, nos .. (65:65):
Se diseñan rúbricas para compartir y transferir a otras titulaciones {2-0} [1]
10:26 la rúbricas que él está utiliz.. (21:21):

Las rúbricas se emplean para evaluar aspectos conceptuales, pero no actividades situadas (simulación, prácticas profesionales, etc.). {3-0} [9]
Dificultad para vincular la evaluación a situaciones de aprendizaje más auténticas {17-0} [1]
20:47 No, sí las entienden, ahí yo c.. (85:85):
Diseñar rúbricas implica generar o construir situaciones de aprendizaje compleja {14-0} [1]
20:47 No, sí las entienden, ahí yo c.. (85:85):
Diseño de actividades para aplicar los conocimientos a situaciones reales {20-0} [1]
20:47 No, sí las entienden, ahí yo c.. (85:85):
Diseño. Los más difícil en el diseño de rúbricas es precisar y desglosar los criterios de evaluación {9-0} [1]
20:47 No, sí las entienden, ahí yo c.. (85:85):
El profesorado no diseña actividades en el aula que logren aprendizajes situados o vivenciales {5-0} [1]
20:47 No, sí las entienden, ahí yo c.. (85:85):
Las rúbricas de trabajo escrito son las más utilizadas en la evaluación {2-0} [1]
20:66 Sí, pasa lo mismo, aquí cuando.. (119:119):
No se preparan materiales para la diversidad de situaciones de enseñanza {2-0} [1]
20:47 No, sí las entienden, ahí yo c.. (85:85):
Rúbrica: evalúa solo productos de los alumnos {14-0} [1]
20:66 Sí, pasa lo mismo, aquí cuando.. (119:119):
Rúbricas se sitúan en la enseñanza situada y auténtica {5-0} [1]
20:47 No, sí las entienden, ahí yo c.. (85:85):

Las rúbricas se incorporan a las programaciones docentes {1-0} [0]

Las rúbricas se trabajan de forma colaborativa {5-0} [13]
Competencia pensamiento crítico {9-0} [1]
20:72 pensamiento crítico, y puedes .. (133:133):
Conocer los criterios de evaluación antes {8-0} [1]
5:45 a veces es individual y a veces.. (114:114):
Consensuan las rúbricas entre docentes {7-0} [1]
15:89 Sí, en el colegiado se hace, s.. (142:142):
Diseñar una rúbrica implica trabajo colaborativo {7-0} [2]
15:89 Sí, en el colegiado se hace, s.. (142:142):
21:59 A veces, a veces yo hago las m.. (89:89):
El enfoque por competencias debe trabajarse de forma colaborativa por parte de los docentes {8-0} [1]
20:72 pensamiento crítico, y puedes .. (133:133):
El profesorado trabaja de forma aislada, no existe una visión conjunta de objetivos y menos en la evaluación {11-0} [1]
19:48 Sí, hicimos mucho, sí nos junt.. (79:79):
El trabajo colaborativo permite que el profesorado se coordine para no repetir contenidos y no existan discrepancia en lo que enseñan y evalúan {6-0} [1]
15:89 Sí, en el colegiado se hace, s.. (142:142):
Evaluaciones necesitan un enfoque multiagente {8-0} [1]
20:72 pensamiento crítico, y puedes .. (133:133):
La evaluación multiagente permite detectar mejor carencias y fortalezas del alumnado porque todos evalúan todo {4-0} [1]
20:72 pensamiento crítico, y puedes .. (133:133):

Las rúbricas permite el trabajo colaborativo, el intercambio de aprendizajes {6-0} [2]
 15:89 Sí, en el colegio se hace, s.. (142:142):
 21:59 A veces, a veces yo hago las m.. (89:89):
 Profesores crean sus propias rúbricas {4-0} [1]
 21:59 A veces, a veces yo hago las m.. (89:89):
 Rúbricas requieren taller de capacitación en su diseño e implementación {19-0} [1]
 19:48 Sí, hicimos mucho, sí nos junt.. (79:79):
 Trabajar por competencias implica delegar en otros profesores, colaborar con ellos y consensuar criterios {7-0} [2]
 19:48 Sí, hicimos mucho, sí nos junt.. (79:79):
 20:72 pensamiento crítico, y puedes .. (133:133):

Las rúbricas se utilizan para evaluar actividades prácticas relacionadas con el enfoque de competencias {2-0} [4]
 Actividades fuera del aula, con un carácter más vivencial {13-0} [1]
 21:35 Las actividades de campo se ha.. (47:47):
 En el enfoque por competencia no se diseñan actividades de campo {2-0} [1]
 21:35 Las actividades de campo se ha.. (47:47):
 observación: instrumento para completar la rúbrica {5-0} [1]
 21:31 materias que nos permiten una .. (41:41):
 Rúbrica: evalúa propósitos reales de desempeño {5-0} [1]
 21:31 materias que nos permiten una .. (41:41):

Las rúbricas se utilizan para evaluar tareas, no competencias (p.ej.: desarrollo de un proyecto) {3-0} [12]
 Diversidad de instrumentos te da una visión más panorámica de los logros del alumnado {10-0} [1]
 15:19 hay un módulo específico que h.. (22:22):
 El examen sigue siendo el instrumento de evaluación más usado en la universidad {13-0} [1]
 15:19 hay un módulo específico que h.. (22:22):
 En el enfoque por competencias, los instrumentos de evaluación tradicional se combinan con los innovadores para el desarrollo de una evaluación formativa {10-0} [1]
 15:19 hay un módulo específico que h.. (22:22):
 Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [1]
 15:19 hay un módulo específico que h.. (22:22):
 Las rúbricas de trabajo escrito son las más utilizadas en la evaluación {2-0} [1]
 15:19 hay un módulo específico que h.. (22:22):
 rúbrica de estudio de caso {2-0} [1]
 15:19 hay un módulo específico que h.. (22:22):
 rúbrica de habilidades de investigación interdisciplinar {1-0} [2]
 12:13 estas rúbricas que permiten ub.. (13:13):
 12:14 estas rúbricas que permiten ub.. (13:13):
 Rúbrica de proyecto {2-0} [1]
 15:19 hay un módulo específico que h.. (22:22):
 Rúbrica de trabajo de tesis {3-0} [1]
 15:19 hay un módulo específico que h.. (22:22):
 Rúbrica permite al docente detectar necesidades y deficiencias de aprendizaje que puede verse reflejadas en los niveles de desempeño. {3-0} [1]
 22:9 , pero también casi todas sus .. (7:7):
 Rúbrica: favorece autogestión y autorregulación del aprendizaje {19-0} [1]
 22:9 , pero también casi todas sus .. (7:7):
 Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [2]
 12:13 estas rúbricas que permiten ub.. (13:13):
 12:14 estas rúbricas que permiten ub.. (13:13):

Las rúbricas se validan aplicándolas en situaciones distintas y haciéndoles ajustes {8-0} [11]
 Adaptación del docente a las necesidades contextuales (alumnado, estilos de aprendizaje, etc.) {7-0} [1]
 20:84 muchas de las rúbricas que uti.. (157:157):
 El enfoque por competencias requiere que el docente esté continuamente haciendo adaptaciones y ajustes sobre su práctica docente {14-0} [1]
 20:84 muchas de las rúbricas que uti.. (157:157):
 El profesorado trabaja de forma aislada, no existe una visión conjunta de objetivos y menos en la evaluación {11-0} [1]

5:56 Hay poco intercambio con el al.. (151:151):
 Las rúbricas son costosas de diseñar a corto plazo, pero a largo plazo, cuando se aprenden son útiles {8-0} [1]
 16:89 es mucho trabajo para hacer pl.. (161:161):
 Rubrica: hay que pilotearlas {5-0} [1]
 9:58 Pero ya cuando está sobre el e.. (66:66):
 Rúbricas de internet deben pasar por un proceso de ajuste y adaptación a las características del contexto del aula {9-0} [1]
 20:84 muchas de las rúbricas que uti.. (157:157):
 Rúbricas deben ser un elementos dinámico, suceptible de revisión, modificación, transformación y mejora para ajustarse a lo que se pretende evaluar {16-0} [2]
 16:95 sí porque si yo pongo creativi.. (173:173):
 20:84 muchas de las rúbricas que uti.. (157:157):
 Rúbricas no se consensuan con el alumno {10-0} [1]
 5:56 Hay poco intercambio con el al.. (151:151):
 Rúbricas no se diseñan en trabajo colaborativo docente {4-0} [1]
 5:56 Hay poco intercambio con el al.. (151:151):
 Rúbricas son un instrumento vivo porque se van adaptado a los distintos momentos de aprendizaje {11-0} [1]
 16:95 sí porque si yo pongo creativi.. (173:173):
 Validación de rúbrica por expertos {9-0} [1]
 5:56 Hay poco intercambio con el al.. (151:151):

Las rúbricas se validan comprobando que estén bien descritos los niveles de desempeño, que los niveles de desempeño respondan al criterio de evaluación, etc. {4-0} [10]
 Consensuar con el alumnado la rúbrica implica su validación {4-0} [1]
 16:78 Sí de hecho el primer día como.. (139:139):
 Diseño. El profesorado no encuentra dificultades en el desglose de los niveles porque eran revisadas por distintos expertos que asesoraban en su diseño y las validaban {2-0} [1]
 12:92 : Hasta ahorita no, las descri.. (137:137):
 Diseño. Los más difícil en el diseño de rúbricas es precisar y desglosar los criterios de evaluación {9-0} [1]
 19:58 Sí, porque empezamos así con u.. (101:101):
 ERA. Se consensua con el alumnado para no establecer una evaluación impositiva {2-0} [1]
 16:78 Sí de hecho el primer día como.. (139:139):
 La rúbricas no son funcionales si no se tiene claro los niveles de desempeño {11-0} [1]
 19:58 Sí, porque empezamos así con u.. (101:101):
 Muchos criterios de evaluación, provoca una evaluación irreal y demasiado ambiciosa {1-0} [1]
 19:58 Sí, porque empezamos así con u.. (101:101):
 Rúbrica difícil establecer la progresión de niveles cuando son muchos {7-0} [1]
 19:58 Sí, porque empezamos así con u.. (101:101):
 Rúbricas deben ser un elementos dinámico, suceptible de revisión, modificación, transformación y mejora para ajustarse a lo que se pretende evaluar {16-0} [1]
 12:22 validaban ese instrumento, lo .. (21:21):
 Se evalúan sin tener claro los criterios de evaluación {11-0} [1]
 19:58 Sí, porque empezamos así con u.. (101:101):
 Validación de rúbrica por expertos {9-0} [1]
 12:92 : Hasta ahorita no, las descri.. (137:137):

Las rúbricas sitúan al alumnado antes problemas reales de la vida donde tiene que dar respuesta a necesidades de la población {4-0} [21]
 Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [2]
 9:55 la verdad es que qué mejor que.. (62:62):
 9:68 Sí porque ya lo llevas a la re.. (106:106):
 Competencias son de orden superior {5-0} [2]
 9:68 Sí porque ya lo llevas a la re.. (106:106):
 9:90 a no te quedaste en que el mús.. (106:106):
 Dificultad para vincular la evaluación a situaciones de aprendizaje más auténticas {17-0} [1]
 20:48 Cuando ellos tratan de decirle.. (87:87):
 Diseñar rúbricas implica generar o construir situaciones de aprendizaje compleja {14-0} [1]
 20:48 Cuando ellos tratan de decirle.. (87:87):
 Diseño de actividades que promueven el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior {5-0} [2]
 9:68 Sí porque ya lo llevas a la re.. (106:106):
 9:90 a no te quedaste en que el mús.. (106:106):

Diseño de actividades para aplicar los conocimientos a situaciones reales {20-0} [3]
 9:68 Sí porque ya lo llevas a la re.. (106:106):
 9:90 a no te quedaste en que el mús.. (106:106):
 20:48 Cuando ellos tratan de decirle.. (87:87):
 Diseño. Cuanto más explícitas son las rúbricas más consciente de la adquisición de aprendizaje puede ser el alumnado {9-0} [1]
 16:86 me permite verificar los desem.. (151:151):
 Docencia teórica sin aplicabilidad de los contenidos, hace el aprendizaje disfuncional {7-0} [1]
 9:68 Sí porque ya lo llevas a la re.. (106:106):
 El enfoque por competencia requiere aprender en contextos situacionales reales profesiones (hospital, empresa) para desarrollar las competencias {12-0} [1]
 20:48 Cuando ellos tratan de decirle.. (87:87):
 El enfoque por competencia requiere evaluar en contextos situacionales reales profesiones (hospital, empresa) para desarrollar las competencias {7-0} [1]
 20:48 Cuando ellos tratan de decirle.. (87:87):
 El profesorado no diseña actividades en el aula que logren aprendizajes situados o vivenciales {5-0} [1]
 20:48 Cuando ellos tratan de decirle.. (87:87):
 Evaluación estandarizada vs contextualizada {27-0} [1]
 9:55 la verdad es que qué mejor que.. (62:62):
 Evaluar por competencias supone valorar todos los componentes de una competencia (conocimientos, destrezas, actitudes, valores, etc.) {16-0} [1]
 16:86 me permite verificar los desem.. (151:151):
 Importancia del aprendizaje teórico para sentar las bases del conocimiento {5-0} [2]
 9:68 Sí porque ya lo llevas a la re.. (106:106):
 9:89 también les deje estudiar (106:106):
 Rúbrica favorece la reflexión del desempeño profesional {8-0} [1]
 9:68 Sí porque ya lo llevas a la re.. (106:106):
 Rúbrica permite una evaluación individualizada que se adapta a los ritmos, estilos de aprendizaje, contexto, etc. {5-0} [1]
 20:48 Cuando ellos tratan de decirle.. (87:87):
 Rúbrica: evalúa propósitos reales de desempeño {5-0} [2]
 9:55 la verdad es que qué mejor que.. (62:62):
 9:68 Sí porque ya lo llevas a la re.. (106:106):
 Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [1]
 16:86 me permite verificar los desem.. (151:151):
 Rúbricas permite al docente ser más consciente del proceso de evaluación {5-0} [1]
 16:86 me permite verificar los desem.. (151:151):
 Rúbricas se sitúan en la enseñanza situada y auténtica {5-0} [1]
 20:48 Cuando ellos tratan de decirle.. (87:87):
 Rúbricas son consideradas guías que orientan la evaluación y permite establecer una concordancia entre los criterios de evaluación y los resultados alcanzados {9-0} [1]
 16:86 me permite verificar los desem.. (151:151):

Las rúbricas son conocidas {6-0} [6]

El portafolio es un instrumento en auge, innovador {3-0} [1]
 15:22 Ha tomado auge el portafolio d.. (30:30):
 Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [1]
 15:22 Ha tomado auge el portafolio d.. (30:30):
 Instrumento de evaluación. Escala de estimación {2-0} [1]
 15:22 Ha tomado auge el portafolio d.. (30:30):
 Las rúbricas eran usadas para evaluar objetivos, no competencias {1-0} [1]
 19:43 No ninguno, todo fue –Aquí est.. (71:71):
 Portafolio como instrumento complementario a la rúbrica {10-0} [1]
 18:62 Pero no va a rúbricas, eso es .. (131:131):
 Rúbrica: instrumento de innovación {9-0} [2]
 15:61 Yo creo que, no sé si en Españ.. (90:90):
 20:37 Las rúbricas son una herramien.. (69:69):

Las rúbricas son consideradas instrumentos que permiten al equipo docente reunirse para tomar decisiones sobre la calificación del alumnado {3-0} [8]

El enfoque por competencias fomenta el compañerismo {2-0} [1]

15:100 Pero en su mayoría sí le ayuda.. (166:166):
 El enfoque por competencias te permite conocer a todos el alumnado en la esfera académica, social y personal {3-0} [1]
 15:100 Pero en su mayoría sí le ayuda.. (166:166):
 Instrumento de evaluación: trabajo final del módulo {3-0} [1]
 19:92 Cómo incluirla, es un debate q.. (173:173):
 La evaluación multiagente permite detectar mejor carencias y fortalezas del alumnado porque todos evalúan todo {4-0} [1]
 15:100 Pero en su mayoría sí le ayuda.. (166:166):
 Las rúbricas detectan malas relaciones en los equipos de trabajo y permite retroalimentación de las dificultades encontradas {1-0} [1]
 12:83 Y reportan también a nivel cua.. (122:123):
 Las rúbricas detectan problemas en la asimilación del aprendizaje {3-0} [1]
 12:83 Y reportan también a nivel cua.. (122:123):
 Necesidad de un trabajo colegiado para implementar y evaluar el modelo de competencias {16-0} [1]
 15:100 Pero en su mayoría sí le ayuda.. (166:166):
 Rúbrica va más allá de la calificación numérica {7-0} [1]
 15:100 Pero en su mayoría sí le ayuda.. (166:166):

Las rúbricas son costosas de diseñar a corto plazo, pero a largo plazo, cuando se aprenden son útiles {8-0} [23]
 El enfoque por competencias requiere que el docente esté continuamente haciendo adaptaciones y ajustes sobre su práctica docente {14-0} [2]
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):
 19:103 Mira, yo creo que la principal.. (187:187):
 El enfoque por competencia ha provocado un proceso de reflexión en el profesorado sobre sus planteamientos y su intervención en el aula {15-0} [2]
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):
 19:103 Mira, yo creo que la principal.. (187:187):
 El profesorado cree que la rúbrica ayuda al alumnado a conocerse mejor, saber en qué punto se encuentra de sus logros y hasta dónde son capaces de llegar {6-0} [1]
 15:88 rúbrica, se da uno cuenta que .. (140:140):
 El profesorado reflexiona sobre lo que deben hacer para asegurarse de que el alumnado aprende {10-0} [2]
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):
 19:103 Mira, yo creo que la principal.. (187:187):
 Las rúbricas permiten evaluar a todos el alumnado con los mismos criterios de exigencia {4-0} [1]
 15:88 rúbrica, se da uno cuenta que .. (140:140):
 Las rúbricas se validan aplicándolas en situaciones distintas y haciéndoles ajustes {8-0} [1]
 16:89 es mucho trabajo para hacer pl.. (161:161):
 Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la evaluación {26-0} [2]
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):
 19:103 Mira, yo creo que la principal.. (187:187):
 Necesidad de un asesor para revisar que se apliquen las rúbricas correctamente o para responder dudas o quejas {6-0} [1]
 19:44 Y no estás diseñando un objeti.. (71:71):
 Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [1]
 15:88 rúbrica, se da uno cuenta que .. (140:140):
 Rúbrica aporta transparencia al proceso de aprendizaje y evaluación {21-0} [1]
 15:88 rúbrica, se da uno cuenta que .. (140:140):
 Rúbrica ayuda a guiar su labor docente {5-0} [2]
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):
 19:103 Mira, yo creo que la principal.. (187:187):
 Rúbrica da más trabajo a los profesores {2-0} [1]
 21:75 me han supuesto mucho trabajo,.. (115:115):
 Rúbrica permite al docente reflexionar sobre su intervención en el aula {17-0} [2]
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):
 19:103 Mira, yo creo que la principal.. (187:187):
 Rúbrica permite una evaluación individualizada que se adapta a los ritmos, estilos de aprendizaje, contexto, etc. {5-0} [1]
 21:75 me han supuesto mucho trabajo,.. (115:115):
 Rúbrica son difíciles de utilizar para los profesores {9-0} [1]
 9:130 Entonces se quedaron impactado.. (152:152):
 Rúbrica: explicita el conocimiento e indica lo que se requiere en el alumnado {19-0} [1]

15:88 rúbrica, se da uno cuenta que .. (140:140):
 Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [1]
 15:88 rúbrica, se da uno cuenta que .. (140:140):
 Rúbrica: orienta, acompaña al alumnado en su proceso {21-0} [2]
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):
 19:103 Mira, yo creo que la principal.. (187:187):
 Rúbricas deben ser un elementos dinámico, suceptible de revisión, modificación, transformación y mejora para ajustarse a lo que se pretende evaluar {16-0} [2]
 11:54 hay que estarlas trabajando co.. (103:103):
 15:88 rúbrica, se da uno cuenta que .. (140:140):
 Rúbricas difícil de diseñar {24-0} [2]
 11:54 hay que estarlas trabajando co.. (103:103):
 19:44 Y no estás diseñando un objeti.. (71:71):
 Rúbricas permite al docente ser más consciente del proceso de evaluación {5-0} [2]
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):
 19:103 Mira, yo creo que la principal.. (187:187):
 Rúbricas son consideradas guías que orientan la evaluación y permite establecer una concordancia entre los criterios de evaluación y los resultados alcanzados {9-0} [3]
 15:88 rúbrica, se da uno cuenta que .. (140:140):
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):
 19:103 Mira, yo creo que la principal.. (187:187):
 Trabajar por competencias supone un cambio en la concepción de la enseñanza {29-0} [2]
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):
 19:103 Mira, yo creo que la principal.. (187:187):

Las rúbricas son instrumentos de diagnóstico que permite precisar los retrocesos y avances de los alumnos {5-0} [27]
 Coevaluación como ayuda para el docente en el momento de la evaluación {3-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Cuando el profesorado tiene que determinar los criterios de evaluación, es más consciente del proceso de evaluación y los instrumentos que tiene que utilizar {3-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Diseño. Los más difícil en el diseño de rúbricas es precisar y desglosar los criterios de evaluación {9-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 El alumnado no cuestiona las ponderaciones de los niveles de desempeño {2-0} [1]
 19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):
 El docente incluye en su evaluación la autoevaluación de los alumnos {7-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 El profesorado cree que la rúbrica ayuda al alumnado a conocerse mejor, saber en qué punto se encuentra de sus logros y hasta dónde son capaces de llegar {6-0} [1]
 21:76 cumple todas estas funciones c.. (115:115):
 El profesorado es consciente que debe ser más explícito en sus evaluaciones {15-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 El resultado de la evaluación siempre es al final una calificación numérica {6-0} [1]
 19:36 vamos a sentarnos con cada uno.. (55:55):
 Genera procesos metacognitivos: Autorregulación y conciencia de comportamiento experto {20-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Hay aceptación entre el alumnado en el uso de rúbrica {10-0} [1]
 19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):
 Importancia de la coevaluación. Empieza a iniciarse {6-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Importancia de las modalidades de evaluación: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación {30-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 La autoevaluación del alumnado permiten dar sentido y significado a los aprendido {2-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 La autoevaluación implica una reflexión de su propio proceso de aprendizaje {2-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 La coevaluación permite un enriquecimiento mutuo entre el alumando {7-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 La evaluación con rúbrica debe complementarse con una retroalimentación cualitativa {6-0} [2]
 19:36 vamos a sentarnos con cada uno.. (55:55):
 19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):
 La retroalimentación final debe ser un intercambio de opiniones entre la evaluación del docente y el alumno {4-0} [1]

19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):
 Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [2]
 19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Rúbrica permite al alumnado pedir explicaciones sobre el incumplimiento de la evaluación {2-0} [1]
 19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):
 Rúbrica: El alumnado es más consciente de sus errores y la retroalimentación que reciben hace que el número de quejas disminuyan. Se conforman con la información que arroja la rúbrica {4-0} [1]
 19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):
 Rúbrica: evalúa potencialidades y debilidades {5-0} [1]
 21:76 cumple todas estas funciones c.. (115:115):
 Rúbrica: explicita el conocimiento e indica lo que se requiere en el alumnado {19-0} [1]
 19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):
 Rúbrica: favorece autogestión y autorregulación del aprendizaje {19-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [4]
 16:58 me hago consciente dentro del a.. (99:99):
 19:36 vamos a sentarnos con cada uno.. (55:55):
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 21:76 cumple todas estas funciones c.. (115:115):
 Rúbrica: la información extraída de la rúbrica debe servir para retroalimentar, sino pierde su funcionalidad {6-0} [2]
 19:36 vamos a sentarnos con cada uno.. (55:55):
 19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):
 Rúbricas deben contener un apartado donde el profesorado pueda hacer anotaciones para explicar la puntuación dada {4-0} [1]
 19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):
 Rúbricas sirve al alumnado para autoevaluarse {17-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):

Las rúbricas son más utilizadas para evaluar competencias específicas {2-0} [4]
 Diversidad de instrumentos te da una visión más panorámica de los logros del alumnado {10-0} [1]
 19:75 la rúbrica era el guion (145:145):
 Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [1]
 19:75 la rúbrica era el guion (145:145):
 La rúbrica debe complementarse con otros instrumentos de evaluación {8-0} [1]
 19:75 la rúbrica era el guion (145:145):
 Rúbrica ayuda a guiar su labor docente {5-0} [1]
 19:75 la rúbrica era el guion (145:145):

Las rúbricas son un excelente instrumento que promueve actitudes necesarias para el desempeño profesional (puntualidad, orden, autogestión, etc.) {2-0} [6]
 Genera procesos metacognitivos: Autorregulación y conciencia de comportamiento experto {20-0} [1]
 21:86 parece que cambia también en e.. (139:139):
 La rúbrica reparte la responsabilidad de la evaluación entre el profesorado y el alumnado {1-0} [1]
 21:86 parece que cambia también en e.. (139:139):
 Rúbrica ayuda a que el alumnado se implique en su propio aprendizaje {4-0} [1]
 21:86 parece que cambia también en e.. (139:139):
 rúbrica genera compromiso y responsabilidad en la mejora de su aprendizaje {11-0} [2]
 10:124 rúbrica, cuando estés en el ár.. (211:211):
 21:86 parece que cambia también en e.. (139:139):
 Rúbrica permite al alumno y docente ir en la misma dirección del aprendizaje {13-0} [1]
 10:124 rúbrica, cuando estés en el ár.. (211:211):
 Rúbrica: favorece autogestión y autorregulación del aprendizaje {19-0} [1]
 21:86 parece que cambia también en e.. (139:139):

Las rúbricas tienen consolidadas la evaluación de los componentes conceptuales y de habilidades de las competencias; y se está transitando al trabajo actitudinal {1-0} [2]
 Dificultad/desconocimiento/desconsideración para incorporar los elementos actitudinales/valores de las competencias. {8-0} [1]

16:70 Estamos en transición, las rúb.. (123:123):
Se evalúa la innovación más como actitud que como una competencia {1-0} [1]
16:70 Estamos en transición, las rúb.. (123:123):

Libro de textos son son del enfoque tradicional {1-0} [0]

Lo parte más compleja del enfoque por competencias es la evaluación {2-0} [10]
Capacitación. Para el profesorado que no ha salido al campo profesiona (solo son docentes universitarios) la evaluación por competencia supone un mayor reto {2-0} [1]
15:67 Más pedagógico y no solamente .. (94:94):
Dificultad para incorporar el enfoque de competencias {27-0} [1]
10:17 yo creo que la parte más impor.. (11:11):
Dificultad para vincular la evaluación a situaciones de aprendizaje más auténticas {17-0} [1]
15:67 Más pedagógico y no solamente .. (94:94):
En el enfoque de competencias se imparten cursos al profesorado en función de tipo de necesidad docente {3-0} [1]
15:67 Más pedagógico y no solamente .. (94:94):
Importancia de capacitación pedagógica o en Educación para un cambio de concepción en la enseñanza {9-0} [1]
15:67 Más pedagógico y no solamente .. (94:94):
La capacitación del profesorado debe dirigirse a mejorar la evaluación, al diseño de instrumentos... {3-0} [1]
15:67 Más pedagógico y no solamente .. (94:94):
La falta de preparación se debe a la concepción de especialización en una materia, sin sentido de cambio, evolución {13-0} [1]
15:67 Más pedagógico y no solamente .. (94:94):
La parte mas importante del enfoque por competencias es la evaluación {1-0} [1]
10:17 yo creo que la parte más impor.. (11:11):
Necesidad de capacitación docente (metodologías, estrategias, guías de desarrollo, etc.) {20-0} [1]
15:67 Más pedagógico y no solamente .. (94:94):
No hay cultura de actualización y capacitación didáctica, si no es obligada por la institución {21-0} [1]
15:67 Más pedagógico y no solamente .. (94:94):

Los alumnos elaboran rúbricas específicas para sus alumnos de práctica {1-0} [2]
Rúbrica contempla indicadores de cada variable {8-0} [1]
11:18 ellos elaboran nuevas rúbricas.. (29:29):
Rúbrica de vida independiente {1-0} [1]
11:18 ellos elaboran nuevas rúbricas.. (29:29):

Los alumnos están adiestrados en la teorización {2-0} [0]

Los alumnos están contentos con los conocimientos que se imparten en la UNAM {2-0} [1]
El alumnado está contento con los conocimientos impartidos en la UNAM porque no conocen otra forma de aprendizaje o enseñanza {2-0} [1]
9:150 horita por ejemplo dice hicimo.. (210:210):

Los alumnos motivados por la asignatura no presentan resistencia en el uso de rúbrica {1-0} [0]

Los alumnos no consideran utiles las rúbricas sino llevan una ponderación {1-0} [0]

Los alumnos se capacitaron en el diseño de rúbricas a nivel teórico para poder usarlas a nivel práctico {1-0} [1]
La capacitación en rúbrica debe ser totalmente práctica {3-0} [1]
11:64 Que les enseñaron qué es una r.. (121:121):

Los cambios en la concepción de la enseñanza y la evaluación se asimilan de forma lenta. {1-0} [4]
 Conocer el paradigma evaluativo no cambia por sí sola las prácticas docentes {4-0} [1]
 15:69 esto siempre lo repito porque .. (96:96):
 Los cursos recibidos aisladamente, no dan respuesta a necesidades de capacitación alineadas con las preocupaciones y desafíos de la enseñanza {13-0} [1]
 15:69 esto siempre lo repito porque .. (96:96):
 Recibir un curso de capacitación y aplicarlo en el aula no asegura la asimilación del modelo de competencias {4-0} [1]
 15:69 esto siempre lo repito porque .. (96:96):
 Resulta necesario establecer una concepción de competencia única para ir en la misma dirección, sin contradicciones {6-0} [1]
 15:69 esto siempre lo repito porque .. (96:96):

Los cambios en la Educación deben partir de la misión de la institución {4-0} [4]
 El enfoque por competencias se implementa cuando existe un apoyo y reconocimiento institucional {8-0} [2]
 17:17 Ahora imagínate lo que eso sig.. (47:47):
 19:106 No, pero como esto es instituc.. (211:211):
 Hay cambios en la evaluación cuando es a nivel institucional. {10-0} [1]
 19:106 No, pero como esto es instituc.. (211:211):
 La capacitación no solo debe abarcar a los docentes, sino a toda la comunidad educativa, incluidas las instituciones que dirigen y administran los procesos de cambio y transformación de la enseñanza {1-0} [1]
 17:20 Sí, por supuesto aparte de... es.. (55:55):
 No hay cultura de actualización y capacitación didáctica, si no es obligada por la institución {21-0} [2]
 17:17 Ahora imagínate lo que eso sig.. (47:47):
 19:106 No, pero como esto es instituc.. (211:211):

Los cambios se sustentan bajo los intereses políticos de los gobernantes {3-0} [11]
 ¿Qué motiva los cambios? Política, intereses, tendencias invasoras {9-0} [2]
 8:71 predomina el aspecto político .. (125:125):
 13:107 cuestión de intereses político.. (225:225):
 Condiciones socioeconómicas {10-0} [1]
 13:107 cuestión de intereses político.. (225:225):
 Confusión con el enfoque: se perciben cambios en el orden de los elementos, pero no cambios profundos en la estructura y en la concepción de la enseñanza {7-0} [1]
 18:11 Hay algo que ayer decía Frida .. (21:21):
 Contradicciones en la incorporación del enfoque de competencias {7-0} [1]
 18:11 Hay algo que ayer decía Frida .. (21:21):
 Contradicciones para instaurar el modelo por competencias: las políticas apuestan por el enfoque por competencias, pero siguen privilegiando el examen de contenidos memorístico {10-0} [1]
 18:11 Hay algo que ayer decía Frida .. (21:21):
 Contradicción del enfoque: Evaluación con una prueba general de contenidos {6-0} [1]
 18:11 Hay algo que ayer decía Frida .. (21:21):
 La enseñanza aún se centra solo en aspectos cognitivos o incluso en lo puramente disciplinar, sin existir una formación integral y mucho menos competencial {11-0} [1]
 18:11 Hay algo que ayer decía Frida .. (21:21):
 Rechazo del trabajo por competencias por cuestiones políticas {9-0} [1]
 8:71 predomina el aspecto político .. (125:125):
 Se han establecido modelos pedagógicos en contra de la asimilación de contenidos (escuela activa, teoría de objetivos, constructivismo, flexible y competencias), pero no ha habido cambios en la forma de evaluación {3-0} [1]
 18:11 Hay algo que ayer decía Frida .. (21:21):
 Sin propósito de cambio real {12-0} [1]
 18:11 Hay algo que ayer decía Frida .. (21:21):
 Trabajar por competencias supone un cambio en la concepción de la enseñanza {29-0} [1]
 18:11 Hay algo que ayer decía Frida .. (21:21):

Los cursos de capacitación no deben ser puntuales {2-0} [9]
 Ausencia de seguimiento/evaluación sobre el impacto de los cursos de capacitación. No verifican si revierte en la mejora de su enseñanza, si es útil {5-0} [1]

8:59 o que hay es una dirección gen.. (97:97):
 En los programas de capacitación no hay un diagnóstico que detecte las necesidades de los docentes {5-0} [1]
 8:59 o que hay es una dirección gen.. (97:97):
 Existe la concepción de carreras más teóricas y más practicas (resolución de problemas). {4-0} [1]
 8:59 o que hay es una dirección gen.. (97:97):
 Incorporación del enfoque de competencias sin una planificación {10-0} [1]
 21:16 existe una asignatura que da e.. (19:19):
 La capacitación docente del enfoque consiste en enseñarle el modelo, los sustentos teóricos, las estrategias de trabajo y la forma de hacer una programación por competencias {6-0} [1]
 21:16 existe una asignatura que da e.. (19:19):
 Los cursos recibidos aisladamente, no dan respuesta a necesidades de capacitación alineadas con las preocupaciones y desafíos de la enseñanza {13-0} [2]
 8:59 o que hay es una dirección gen.. (97:97):
 21:16 existe una asignatura que da e.. (19:19):
 Necesidad de capacitación docente (metodologías, estrategias, guías de desarrollo, etc.) {20-0} [1]
 21:16 existe una asignatura que da e.. (19:19):
 Recibir un curso de capacitación y aplicarlo en el aula no asegura la asimilación del modelo de competencias {4-0} [1]
 21:16 existe una asignatura que da e.. (19:19):
 Talleres para el desarrollo del modelo educativo basado en competencias {3-0} [1]
 21:16 existe una asignatura que da e.. (19:19):

Los cursos de capacitación son de carácter disciplinar, sin ningún componente pedagógico {5-0} [17]
 Condiciones laborales de los docentes {16-0} [1]
 13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):
 El profesorado da por sentado la asimilación de las CC. Genéricas {12-0} [1]
 13:109 Y entonces las vemos un poquit.. (227:227):
 En el enfoque por competencias el profesorado demanda capacitación en metodología, diseño de actividades y materiales, tutorías, etc. {12-0} [1]
 13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):
 En el enfoque por competencias es importante abordar el perfil del docente, su capacitación y actualización {17-0} [1]
 13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):
 En los programas de capacitación no hay un diagnóstico que detecte las necesidades de los docentes {5-0} [1]
 13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):
 Hay muchos profesores jóvenes y sin experiencia didáctica, solo con una capacitación disciplinar {2-0} [1]
 13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):
 Importancia de capacitación pedagógica o en Educación para un cambio de concepción en la enseñanza {9-0} [1]
 21:15 pero el profesor de educación .. (19:19):
 La falta de capacitación pedagógica es más acuciante en la Educación Superior {6-0} [2]
 13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):
 21:15 pero el profesor de educación .. (19:19):
 La falta de preparación se debe a la concepción de especialización en una materia, sin sentido de cambio, evolución {13-0} [1]
 21:21 como se está profesionalizando.. (29:29):
 Los cursos recibidos aisladamente, no dan respuesta a necesidades de capacitación alineadas con las preocupaciones y desafíos de la enseñanza {13-0} [1]
 13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):
 No hay capacitación en evaluación para incorporar el enfoque por competencias {4-0} [1]
 13:109 Y entonces las vemos un poquit.. (227:227):
 No hay cultura de actualización y capacitación didáctica, si no es obligada por la institución {21-0} [1]
 13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):
 Profesorado de materia no tienen capacitación pedagógica {17-0} [3]
 13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):
 21:15 pero el profesor de educación .. (19:19):
 21:21 como se está profesionalizando.. (29:29):
 Profesores consideran que con saber su materia es suficiente para enseñar {13-0} [1]
 21:21 como se está profesionalizando.. (29:29):
 Resistencia: El profesorado no conoce otro modelo de enseñanza, solo el que a ellos le impartieron {10-0} [1]
 21:15 pero el profesor de educación .. (19:19):
 Rúbricas poco utilizadas {13-0} [1]
 13:109 Y entonces las vemos un poquit.. (227:227):

Los cursos recibidos aisladamente, no dan respuesta a necesidades de capacitación alineadas con las preocupaciones y desafíos de la enseñanza {13-0} [43]

Ausencia de seguimiento/evaluación sobre el impacto de los cursos de capacitación. No verifican si revierte en la mejora de su enseñanza, si es útil {5-0} [3]

3:43 no son sujetos de procesos de .. (51:51):

8:59 o que hay es una dirección gen.. (97:97):

21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):

Competencias vs habilidades acotables {9-0} [1]

7:58 bueno basta con un curso de es.. (102:102):

Competencias: precisar vs continuum {13-0} [1]

7:58 bueno basta con un curso de es.. (102:102):

Condiciones laborales de los docentes {16-0} [1]

13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):

Conocer el paradigma evaluativo no cambia por si sola las prácticas docentes {4-0} [1]

15:69 esto siempre lo repito porque .. (96:96):

Discurso real vs discurso oficial {17-0} [1]

21:20 pero en realidad así como noso.. (27:27):

El enfoque por competencias requiere que el docente esté continuamente haciendo adaptaciones y ajustes sobre su práctica docente {14-0} [1]

21:20 pero en realidad así como noso.. (27:27):

El enfoque por competencia ha provocado un proceso de reflexión en el profesorado sobre sus planteamientos y su intervención en el aula {15-0} [1]

21:20 pero en realidad así como noso.. (27:27):

El enfoque por competencias requiere planificación de la intervención docente en el aula {12-0} [1]

21:20 pero en realidad así como noso.. (27:27):

El profesorado da por sentado la asimilación de las CC. Genéricas {12-0} [1]

7:58 bueno basta con un curso de es.. (102:102):

En el enfoque por competencias el profesorado demanda capacitación en metodología, diseño de actividades y materiales, tutorías, etc. {12-0} [1]

13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):

En el enfoque por competencias es importante abordar el perfil del docente, su capacitación y actualización {17-0} [2]

13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):

21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):

En el enfoque por competencias se requiere ser más precisión y evidencias de lo que se está enseñando y evaluando. No se puede recurrir al ensayo-error de la enseñanza tradicional {13-0} [1]

21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):

En los programas de capacitación no hay un diagnóstico que detecte las necesidades de los docentes {5-0} [5]

3:43 no son sujetos de procesos de .. (51:51):

8:59 o que hay es una dirección gen.. (97:97):

9:126 si hace falta una formación, p.. (146:146):

13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):

21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):

Existe la concepción de carreras más teóricas y más practicas (resolución de problemas). {4-0} [1]

8:59 o que hay es una dirección gen.. (97:97):

Hay cambios en la evaluación cuando es a nivel institucional. {10-0} [2]

3:43 no son sujetos de procesos de .. (51:51):

3:47 no son sujetos de procesos de .. (51:51):

Hay muchos profesores jóvenes y sin experiencia didáctica, solo con una capacitación disciplinar {2-0} [1]

13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):

Importancia de establecer proyectos más holísticos e integradores para trabajar el enfoque de competencias {16-0} [1]

8:65 yo creo que todavía se tienen .. (105:105):

Incorporación del enfoque de competencias sin una planificación {10-0} [2]

21:16 existe una asignatura que da e.. (19:19):

21:20 pero en realidad así como noso.. (27:27):

La capacitación debe estar dirigida a promover la comprensión de enfoque, ser más consciente del desempeño docente y la utilidad de marco pedagógico de referencia para verificar que el alumnado aprende {14-0} [1]

21:20 pero en realidad así como noso.. (27:27):

La capacitación debe ser más vivencial y conectada con las necesidades surgidas en la práctica docente {4-0} [1]

9:126 si hace falta una formación, p.. (146:146):
 La capacitación docente del enfoque consiste en enseñarle el modelo, los sustentos teóricos, las estrategias de trabajo y la forma de hacer una programación por competencias {6-0} [1]
 21:16 existe una asignatura que da e.. (19:19):
 La educación superior está muy retrasada respecto a los otros niveles educativos en la incorporación de las competencias {6-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 La enseñanza no solo se limita al cumplimiento de entrar en el aula, es necesario verificar que el alumnado ha aprendido {3-0} [1]
 21:20 pero en realidad así como noso.. (27:27):
 La falta de capacitación pedagógica es más acuciante en la Educación Superior {6-0} [2]
 13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 La falta de preparación se debe a la concepción de especialización en una materia, sin sentido de cambio, evolución {13-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Los cambios en la concepción de la enseñanza y la evaluación se asimilan de forma lenta. {1-0} [1]
 15:69 esto siempre lo repito porque .. (96:96):
 Los cursos de capacitación no deben ser puntuales {2-0} [2]
 8:59 o que hay es una dirección gen.. (97:97):
 21:16 existe una asignatura que da e.. (19:19):
 Los cursos de capacitación son de carácter disciplinar, sin ningún componente pedagógico {5-0} [1]
 13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):
 Los programas de capacitación docente no tienen una línea estratégica común {7-0} [5]
 3:43 no son sujetos de procesos de .. (51:51):
 4:64 No, aquí la UNAM de manera par.. (175:175):
 7:58 bueno basta con un curso de es.. (102:102):
 8:46 las respuestas que dan a esto... (75:75):
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Los proyectos no tienen un impacto generalizado, son algo puntual sin mucho alcance porque es difícil poner a todos en sintonía por un proyecto común. {8-0} [2]
 7:58 bueno basta con un curso de es.. (102:102):
 8:65 yo creo que todavía se tienen .. (105:105):
 Necesidad de capacitación docente (metodologías, estrategias, guías de desarrollo, etc.) {20-0} [2]
 3:43 no son sujetos de procesos de .. (51:51):
 21:16 existe una asignatura que da e.. (19:19):
 No hay capacitación para desarrollar el enfoque de competencias {8-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 No hay cultura de actualización y capacitación didáctica, si no es obligada por la institución {21-0} [4]
 3:43 no son sujetos de procesos de .. (51:51):
 3:47 no son sujetos de procesos de .. (51:51):
 13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 No hay medidas de seguimiento de los proyectos educativos/innovación {2-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Profesorado de materia no tienen capacitación pedagógica {17-0} [3]
 3:43 no son sujetos de procesos de .. (51:51):
 13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Profesores consideran que con saber su materia es suficiente para enseñar {13-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Recibir un curso de capacitación y aplicarlo en el aula no asegura la asimilación del modelo de competencias {4-0} [4]
 15:69 esto siempre lo repito porque .. (96:96):
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 21:16 existe una asignatura que da e.. (19:19):
 21:20 pero en realidad así como noso.. (27:27):
 Resistencia: El profesorado no conoce otro modelo de enseñanza, solo el que a ellos le impartieron {10-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Resistencia: Falta de capacitación y actualización docente {18-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Resulta necesario establecer una concepción de competencia única para ir en la misma dirección, sin contradicciones {6-0} [1]
 15:69 esto siempre lo repito porque .. (96:96):
 Rúbricas requieren taller de capacitación en su diseño e implementación {19-0} [1]

9:126 si hace falta una formación, p.. (146:146):
Talleres para el desarrollo del modelo educativo basado en competencias {3-0} [1]
21:16 existe una asignatura que da e.. (19:19):

Los docentes imparten docencia en un aula multigrado {1-0} [1]
Dificultad para incorporar el enfoque de competencias {27-0} [1]
8:10 creo que su organización es mu.. (19:19):

Los docentes tienen dificultad con la movilidad {1-0} [3]
Características sociales de CDMX {4-0} [1]
8:7 tiene un programa y es único, .. (11:11):
Dificultad para incorporar el enfoque de competencias {27-0} [1]
8:7 tiene un programa y es único, .. (11:11):
Se implementa el enfoque de competencias sin revisar las condiciones del contexto y la viabilidad {9-0} [1]
8:7 tiene un programa y es único, .. (11:11):

Los exámenes departamentales impiden el uso de rúbricas porque no se pueden tener en cuenta en la evaluación final {1-0} [4]
Centralización y control de la incorporación de las competencias. Necesidad de autonomía en los centros de estudio para crear planes basados en necesidades particulares de cada región {2-0} [1]
11:86 En muchos lugares no, aquí en .. (171:171):
El examen departamental tiene más peso que otros instrumentos de evaluación {5-0} [1]
11:86 En muchos lugares no, aquí en .. (171:171):
Falta de autonomía en los centros {3-0} [1]
11:86 En muchos lugares no, aquí en .. (171:171):
Los profesores no pueden modificar las rúbricas prediseñadas que vienen impuestas por órganos superiores {2-0} [1]
11:86 En muchos lugares no, aquí en .. (171:171):

Los grupos de alumnos heterogéneos dificultan los procesos de evaluación {5-0} [8]
características educativas de los alumnos {6-0} [1]
5:37 son muy heterogéneos los niveles. (85:85):
Condiciones socioeconómicas {10-0} [1]
18:37 por ejemplo les dije es que te.. (71:71):
El enfoque por competencias no está conectado a una evaluación auténtica que respete las condiciones contextuales {4-0} [1]
18:37 por ejemplo les dije es que te.. (71:71):
Examen permite controlar grupos grandes de alumnos {3-0} [1]
8:38 El examen y además entiendes, .. (71:71):
La rúbrica no permite trabajar con grupos grandes {2-0} [1]
18:37 por ejemplo les dije es que te.. (71:71):
Las evaluaciones individuales a grupos grandes se establecen mediante un trabajo en el que no son guiado y un examen {1-0} [1]
13:33 habrá profesores que no les im.. (65:65):
Portafolio como instrumento complementario a la rúbrica {10-0} [1]
18:37 por ejemplo les dije es que te.. (71:71):
Se implementa el enfoque de competencias sin revisar las condiciones del contexto y la viabilidad {9-0} [1]
18:37 por ejemplo les dije es que te.. (71:71):

Los instrumentos de evaluación auténtica permiten retroalimentación al profesor sobre las estrategias de enseñanza que utilizan {2-0} [8]
Competencia Reflexión {4-0} [1]
5:60 No pero yo quiero que me digan.. (177:177):
Conciencia del docente sobre el conocimiento implícito {7-0} [1]
5:60 No pero yo quiero que me digan.. (177:177):
Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [1]
9:35 grupos focales para poder reco.. (33:33):

Instrumento de autoevaluación y seguimiento: diario, portafolio {2-0} [1]
 5:60 No pero yo quiero que me digan.. (177:177):
 Instrumento de evaluación: grupos de discusión en seminarios {5-0} [1]
 9:35 grupos focales para poder reco.. (33:33):
 Instrumentos de evaluación auténtica (examen práctico, rúbrica) {9-0} [1]
 9:35 grupos focales para poder reco.. (33:33):
 Intencionalidad de pasar de un modelo de evaluación tradicional a otro centrado en el aprendizaje del alumnado {28-0} [1]
 5:60 No pero yo quiero que me digan.. (177:177):
 Portafolio como instrumento complementario a la rúbrica {10-0} [1]
 5:60 No pero yo quiero que me digan.. (177:177):

Los investigadores que se dedican a la docencia reflejan más resistencia en la necesidad de capacitación pedagógica. {1-0} [1]

Características del entrevistado (titulación, intereses...) {7-0} [1]
 12:103 más estos docentes tienen una .. (155:155):

Los libros de textos no consideran la diversidad educativa de los estudiantes mexicanos {1-0} [0]

Los planes de estudio de las titulaciones de México datan del año 2009 {1-0} [2]
 En el 2016, universidades de México se encuentran en la fase de transición de incorporación del enfoque de competencias {2-0} [1]
 16:2 han regulado o han marcado cómo.. (5:5):
 Incorporación del modelo de competencias de forma autónoma por las universidades de México. NO hay un lineamiento oficial {7-0} [1]
 16:2 han regulado o han marcado cómo.. (5:5):

Los profesores a tiempo parcial no se implican de la misma manera que los otros profesores {4-0} [5]
 Condiciones laborales de los docentes {16-0} [3]
 8:77 el 80% de los profesores son p.. (137:137):
 8:78 el 80% de los profesores son p.. (137:139):
 15:97 vuelvo, hay cuestiones muy con.. (162:162):
 El enfoque por competencias no puede abarcar una evaluación con grupos grandes {3-0} [1]
 15:97 vuelvo, hay cuestiones muy con.. (162:162):
 Enfoque por competencias requiere más tiempo para realizar un proceso de seguimiento de su consecución {14-0} [1]
 15:97 vuelvo, hay cuestiones muy con.. (162:162):
 Las evaluaciones auténticas son costosas (alta organización, tiempo, recursos materiales y humanos, etc.) {15-0} [2]
 8:77 el 80% de los profesores son p.. (137:137):
 8:78 el 80% de los profesores son p.. (137:139):
 Presiones de tiempo {7-0} [1]
 15:97 vuelvo, hay cuestiones muy con.. (162:162):

Los profesores a tiempo parcial o de asignatura no promueven el trabajo colaborativo para crear proyectos comunes {3-0} [7]
 Condiciones laborales de los docentes {16-0} [3]
 4:83 ese trabajo colaborativo ¿Por .. (214:214):
 5:50 No se dedican de tiempo comple.. (128:128):
 8:79 No hay condiciones, ¿a qué hor.. (141:141):
 Docentes tienen mucha presión por la alta carga de trabajos {5-0} [1]
 5:50 No se dedican de tiempo comple.. (128:128):
 Enfoque por competencias requiere más tiempo para realizar un proceso de seguimiento de su consecución {14-0} [1]
 8:79 No hay condiciones, ¿a qué hor.. (141:141):
 Faltan espacios y tiempos para crear situaciones de aprendizaje vivenciales {6-0} [1]
 8:79 No hay condiciones, ¿a qué hor.. (141:141):

Las CC. Genéricas se trabajan en tiempos y espacios sobrantes de las disciplinares {3-0} [1]
8:79 No hay condiciones, ¿a qué hor.. (141:141):
No se proporcionan espacios para el trabajo colaborativo docente {3-0} [1]
5:50 No se dedican de tiempo comple.. (128:128):
Presiones de tiempo {7-0} [1]
8:79 No hay condiciones, ¿a qué hor.. (141:141):

Los profesores explicaban el valor de la rúbrica como instrumento que permite dar a conocer el nivel de competencia y la forma de alcanzarlas {3-0} [6]

La educación superior está muy retrasada respecto a los otros niveles educativos en la incorporación de las competencias {6-0} [1]
14:8 Es igual y sobre el tema que a.. (13:13):
Las evaluaciones carecen de sistematicidad, no documentadas, no explícitas {10-0} [1]
14:8 Es igual y sobre el tema que a.. (13:13):
Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [1]
20:59 y llevas al estudiante desde u.. (111:111):
observación: instrumento para completar la rúbrica {5-0} [1]
14:8 Es igual y sobre el tema que a.. (13:13):
Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [1]
20:59 y llevas al estudiante desde u.. (111:111):
Rúbricas: aportan más certeza del desempeño alcanzado del alumnado {12-0} [1]
20:59 y llevas al estudiante desde u.. (111:111):

Los profesores mayores son los que presentan mayor resistencia para incorporar el modelo de competencias {1-0} [5]

El desarrollo de enfoques educativos más vivenciales viene determinado por la actitud del docente, su compromiso e implicación educativa, su concepción de la enseñanza, su vocación {8-0} [1]
21:36 Sí, absolutamente y yo creo qu.. (49:49):
Profesorado convencido de sus prácticas tradicionales {9-0} [1]
21:36 Sí, absolutamente y yo creo qu.. (49:49):
Resistencia: Falta de capacitación y actualización docente {18-0} [1]
21:36 Sí, absolutamente y yo creo qu.. (49:49):
Si el profesorado no comprende los nuevos enfoques pedagógicos seguirá actuando de manera tradicional y empírica {6-0} [1]
21:36 Sí, absolutamente y yo creo qu.. (49:49):
Sin propósito de cambio real {12-0} [1]
21:36 Sí, absolutamente y yo creo qu.. (49:49):

Los profesores no pueden modificar las rúbricas prediseñadas que vienen impuestas por órganos superiores {2-0} [4]

Centralización y control de la incorporación de las competencias. Necesidad de autonomía en los centros de estudio para crear planes basados en necesidades particulares de cada región {2-0} [1]
11:86 En muchos lugares no, aquí en .. (171:171):
El examen departamental tiene más peso que otros instrumentos de evaluación {5-0} [1]
11:86 En muchos lugares no, aquí en .. (171:171):
Falta de autonomía en los centros {3-0} [1]
11:86 En muchos lugares no, aquí en .. (171:171):
Los exámenes departamentales impiden el uso de rúbricas porque no se pueden tener en cuenta en la evaluación final {1-0} [1]
11:86 En muchos lugares no, aquí en .. (171:171):

Los profesores que imparten competencia disciplinar y transversal se coordinan {1-0} [0]

Los programas de capacitación docente no tienen una línea estratégica común {7-0} [23]

Ausencia de seguimiento/evaluación sobre el impacto de los cursos de capacitación. No verifican si revierte en la mejora de su enseñanza, si es útil {5-0} [2]
3:43 no son sujetos de procesos de .. (51:51):
21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
Competencias vs habilidades acotables {9-0} [1]

7:58 bueno basta con un curso de es.. (102:102):
 Competencias: precisar vs continuum {13-0} [1]
 7:58 bueno basta con un curso de es.. (102:102):
 El profesorado da por sentado la asimilación de las CC. Genéricas {12-0} [1]
 7:58 bueno basta con un curso de es.. (102:102):
 En el enfoque por competencias es importante abordar el perfil del docente, su capacitación y actualización {17-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 En el enfoque por competencias se requiere ser más precisión y evidencias de lo que se está enseñando y evaluando. No se puede recurrir al ensayo-error de la enseñanza tradicional {13-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 En los programas de capacitación no hay un diagnóstico que detecte las necesidades de los docentes {5-0} [2]
 3:43 no son sujetos de procesos de .. (51:51):
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Hay cambios en la evaluación cuando es a nivel institucional. {10-0} [2]
 3:43 no son sujetos de procesos de .. (51:51):
 3:47 no son sujetos de procesos de .. (51:51):
 La educación superior está muy retrasada respecto a los otros niveles educativos en la incorporación de las competencias {6-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 La falta de capacitación pedagógica es más acuciante en la Educación Superior {6-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 La falta de preparación se debe a la concepción de especialización en una materia, sin sentido de cambio, evolución {13-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Los cursos recibidos aisladamente, no dan respuesta a necesidades de capacitación alineadas con las preocupaciones y desafíos de la enseñanza {13-0} [5]
 3:43 no son sujetos de procesos de .. (51:51):
 4:64 No, aquí la UNAM de manera par.. (175:175):
 7:58 bueno basta con un curso de es.. (102:102):
 8:46 las respuestas que dan a esto... (75:75):
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Los proyectos no tienen un impacto generalizado, son algo puntual sin mucho alcance porque es difícil poner a todos en sintonía por un proyecto común. {8-0} [1]
 7:58 bueno basta con un curso de es.. (102:102):
 Necesidad de capacitación docente (metodologías, estrategias, guías de desarrollo, etc.) {20-0} [1]
 3:43 no son sujetos de procesos de .. (51:51):
 No hay capacitación para desarrollar el enfoque de competencias {8-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 No hay cultura de actualización y capacitación didáctica, si no es obligada por la institución {21-0} [3]
 3:43 no son sujetos de procesos de .. (51:51):
 3:47 no son sujetos de procesos de .. (51:51):
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 No hay medidas de seguimiento de los proyectos educativos/innovación {2-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 No hay vinculación entre la evaluación del docente y su capacitación {1-0} [1]
 8:34 no hay como una vinculación en.. (49:49):
 Profesorado de materia no tienen capacitación pedagógica {17-0} [2]
 3:43 no son sujetos de procesos de .. (51:51):
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Profesores consideran que con saber su materia es suficiente para enseñar {13-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Recibir un curso de capacitación y aplicarlo en el aula no asegura la asimilación del modelo de competencias {4-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Resistencia: El profesorado no conoce otro modelo de enseñanza, solo el que a ellos le impartieron {10-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Resistencia: Falta de capacitación y actualización docente {18-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):

Los proyectos no tienen un impacto generalizado, son algo puntual sin mucho alcance porque es difícil poner a todos en sintonía por un proyecto común. {8-0} [20]

Ausencia de seguimiento/evaluación sobre el impacto de los cursos de capacitación. No verifican si revierte en la

mejora de su enseñanza, si es útil {5-0} [1]
 8:70 hay innovaciones formales y de.. (125:125):
 Competencias vs habilidades acotables {9-0} [1]
 7:58 bueno basta con un curso de es.. (102:102):
 Competencias: precisar vs continuum {13-0} [1]
 7:58 bueno basta con un curso de es.. (102:102):
 Discurso real vs discurso oficial {17-0} [1]
 5:19 incluso en el departamento var.. (43:43):
 El cambio político no favorece la incorporación del enfoque por competencias {6-0} [1]
 8:70 hay innovaciones formales y de.. (125:125):
 El profesorado da por sentado la asimilación de las CC. Genéricas {12-0} [1]
 7:58 bueno basta con un curso de es.. (102:102):
 El profesorado trabaja de forma aislada, no existe una visión conjunta de objetivos y menos en la evaluación {11-0} [1]
 8:82 yo conozco un programa de doct.. (145:145):
 El trabajo por competencias puede ser viable si te trabaja por separado y después se integra todo el conocimiento en un proyecto común donde converjan todas las disciplinas {4-0} [1]
 18:39 ¿ por qué no nos juntamos todo.. (75:75):
 En el enfoque por competencias la metodología por proyectos requiere de todo el conocimiento que vas a adquirir en las diferentes áreas se integre para crear un producto {8-0} [1]
 18:39 ¿ por qué no nos juntamos todo.. (75:75):
 Enfoque por competencias reduce la carga del alumnado al focalizar su trabajo en un proyecto común (menos trabajos/asignatura) {3-0} [1]
 18:39 ¿ por qué no nos juntamos todo.. (75:75):
 Enfoque por competencias requiere más tiempo para realizar un proceso de seguimiento de su consecución {14-0} [2]
 8:70 hay innovaciones formales y de.. (125:125):
 14:22 implica más tiempo en su conte.. (45:45):
 Importancia de establecer proyectos más holísticos e integradores para trabajar el enfoque de competencias {16-0} [1]
 8:65 yo creo que todavía se tienen .. (105:105):
 La competencia no se desarrolla en un momento puntual del tiempo, sino que es un proceso que adquisición gradual {7-0} [1]
 14:22 implica más tiempo en su conte.. (45:45):
 La evaluación no cambia por si sola las prácticas docentes {4-0} [1]
 5:19 incluso en el departamento var.. (43:43):
 Las evaluaciones auténticas son costosas (alta organización, tiempo, recursos materiales y humanos, etc.) {15-0} [1]
 14:22 implica más tiempo en su conte.. (45:45):
 Los cursos recibidos aisladamente, no dan respuesta a necesidades de capacitación alineadas con las preocupaciones y desafíos de la enseñanza {13-0} [2]
 7:58 bueno basta con un curso de es.. (102:102):
 8:65 yo creo que todavía se tienen .. (105:105):
 Los programas de capacitación docente no tienen una línea estratégica común {7-0} [1]
 7:58 bueno basta con un curso de es.. (102:102):
 No hay medidas de seguimiento de los proyectos educativos/innovación {2-0} [1]
 8:70 hay innovaciones formales y de.. (125:125):
 Sin propósito de cambio real {12-0} [1]
 5:19 incluso en el departamento var.. (43:43):
 Trabajar competencias implica organizar grupos de trabajo colaborativo {9-0} [1]
 14:22 implica más tiempo en su conte.. (45:45):

Los revisores visualizan en la plataforma que los profesores aplican las rúbricas poniendo la calificación sin ninguna retroalimentación cualitativa del proceso {2-0} [9]

El concepto de competencia europea plantea una propuesta instrumental sin considerar la formación integral del alumnado {3-0} [1]
 22:28 el rol que ellos viven a dista.. (42:42):
 El profesorado no siente que tenga que explicitar su proceso evaluador, ni sus opiniones, ideas, argumentos, etc. {1-0} [1]
 12:97 Probablemente por el tipo de a.. (143:143):
 El resultado de la evaluación siempre es al final una calificación numérica {6-0} [1]
 22:28 el rol que ellos viven a dista.. (42:42):

Evaluación calificadora vs formativa {27-0} [1]

22:28 el rol que ellos viven a dista.. (42:42):

Profesorado preocupado por la racionalidad técnica de los instrumentos sin considerar su valor pedagógico, ni práctico {5-0} [1]

22:28 el rol que ellos viven a dista.. (42:42):

Resistencia: el enfoque por competencias es solo instrumental, supone regresar al conductismo y replicar a los mismos enfoques sin mirar hacia delante {2-0} [1]

22:28 el rol que ellos viven a dista.. (42:42):

Rubrica: consume tiempo {11-0} [1]

12:97 Probablemente por el tipo de a.. (143:143):

Rúbrica: hay profesores que solo implementan sus rúbricas pero no las utilizan para retroalimentar {4-0} [1]

12:97 Probablemente por el tipo de a.. (143:143):

Rúbricas son usadas solo para calificar {13-0} [1]

12:97 Probablemente por el tipo de a.. (143:143):

Mal uso de la rúbrica {5-0} [10]

Debería aclararse el sentido que tiene las rúbricas {2-0} [1]

7:98 trabajar nosotros en ayudar a .. (188:188):

Discurso real vs discurso oficial {17-0} [1]

8:60 Oficialmente estaban evaluando.. (99:99):

El profesorado usa instrumentos innovadores con una concepción tradicional de los procesos de e-a. {10-0} [1]

8:60 Oficialmente estaban evaluando.. (99:99):

Las modas, nuevas tendencias desvirtúan el sentido de progreso {2-0} [1]

7:98 trabajar nosotros en ayudar a .. (188:188):

Práctica profesional implica reflexión del proceso {8-0} [1]

7:81 Entonces terminan reduciendo l.. (144:144):

Rubrica favorece la reflexión del desempeño profesional {8-0} [1]

7:81 Entonces terminan reduciendo l.. (144:144):

Rubrica presentada al final {10-0} [2]

7:61 evaluábamos estos... los product.. (108:108):

7:86 Pues muchos alumnos no las con.. (152:152):

Rubricas diseñadas por los alumnos da sentido a su aprendizaje {3-0} [1]

7:81 Entonces terminan reduciendo l.. (144:144):

Rúbrica permite al docente reflexionar sobre su intervención en el aula {17-0} [1]

7:81 Entonces terminan reduciendo l.. (144:144):

Rúbricas son más visuales {3-0} [1]

7:81 Entonces terminan reduciendo l.. (144:144):

Modelo educativo Tec21 {1-0} [2]

Objetivos del proyecto {20-0} [2]

10:2 El enfoque por competencias, e.. (5:5):

10:8 modelo educativo Tec21 (5:5):

Origen proyecto {15-0} [2]

10:2 El enfoque por competencias, e.. (5:5):

10:8 modelo educativo Tec21 (5:5):

Modelo Humanista por competencias {1-0} [1]

Diversidad de concepto de competencia en cada universidad (flexible, humanista, etc.) {3-0} [1]

15:1 para esto entonces se busca un.. (5:5):

Modelo Minerva {3-0} [2]

Intencionalidad de pasar de un modelo de evaluación tradicional a otro centrado en el aprendizaje del alumnado {28-0} [1]

18:7 Lo que pasa es que si yo te ha.. (17:17):

La UNAM tiene contextos tan dispares que resulta difícil implementar un único modelo pedagógico que satisfaga a todas áreas {3-0} [1]

18:7 Lo que pasa es que si yo te ha.. (17:17):

Modelo mixto de aprendizaje. Tienen en cuenta el desarrollo integral del alumnado {1-0} [5]
 Ausencia de una metodología y cronograma de incorporación de las competencias {7-0} [1]
 2:28 Yo creo que las instituciones .. (37:37):
 Innovar implica predisposición y voluntad por cambiar {23-0} [1]
 2:28 Yo creo que las instituciones .. (37:37):
 Intencionalidad de pasar de un modelo de evaluación tradicional a otro centrado en el aprendizaje del alumnado {28-0} [1]
 2:28 Yo creo que las instituciones .. (37:37):
 Necesidad de capacitación docente (metodologías, estrategias, guías de desarrollo, etc.) {20-0} [1]
 2:28 Yo creo que las instituciones .. (37:37):
 Resistencia: Desconocimiento sobre cómo incorporar el trabajo por competencias {25-0} [1]
 2:28 Yo creo que las instituciones .. (37:37):

Modelo modular. 12 problemas en 4 años de titulación {1-0} [0]

Modelo teórico del proyecto de competencias {3-0} [6]
 Discurso real vs discurso oficial {17-0} [1]
 17:12 si alguien te dice que tiene u.. (35:35):
 El enfoque por competencias aún debe ser adaptado para aplicarse a la situación de aula {6-0} [1]
 17:12 si alguien te dice que tiene u.. (35:35):
 El enfoque por competencias está planteado por escrito pero en la práctica no se desarrolla ni se evalúa. {3-0} [1]
 17:12 si alguien te dice que tiene u.. (35:35):
 El profesorado reflexiona sobre lo que deben hacer para asegurarse de que el alumnado aprende {10-0} [1]
 20:7 El perfil de egreso está compu.. (15:15):
 Institución que apoya el proyecto {5-0} [1]
 10:7 Era importante que todo el gru.. (7:7):
 Las competencias aparecen el currículo formal pero no en la práctica de las aulas {12-0} [1]
 17:12 si alguien te dice que tiene u.. (35:35):

Modo de diseñar una rúbrica: a partir de contextos cercanos que vayan de la realidad cotidiana de los docentes a contextos formales de educación {1-0} [3]
 Diseñar rúbricas implica generar o construir situaciones de aprendizaje compleja {14-0} [1]
 9:127 incluso con situaciones person.. (148:148):
 Diseño de rúbricas que progresen de lo simple (inicio) a lo complejo (final) {8-0} [1]
 9:127 incluso con situaciones person.. (148:148):
 Rúbrica favorece la reflexión del desempeño profesional {8-0} [1]
 9:127 incluso con situaciones person.. (148:148):

Motivo de la ausencia de rúbrica {7-0} [23]
 Características de la Ev. CC {4-0} [2]
 1:36 checar los puntajes o tener lo.. (14:14):
 1:37 se requiere de un juicio exper.. (14:14):
 Competencias: precisar vs continuum {13-0} [1]
 1:36 checar los puntajes o tener lo.. (14:14):
 Condiciones laborales de los docentes {16-0} [1]
 1:41 presiones también de tiempo, p.. (14:14):
 Desventajas del uso de rúbrica {13-0} [3]
 1:39 son poco utilizadas, pero son .. (14:14):
 1:40 tener etapas de desarrollo map.. (14:14):
 1:41 presiones también de tiempo, p.. (14:14):
 Dificultad para delimitar perfil profes. {3-0} [1]
 1:36 checar los puntajes o tener lo.. (14:14):
 Dificultad para ubicar etapa de desarrollo {5-0} [1]
 1:40 tener etapas de desarrollo map.. (14:14):
 Diseñar una rúbrica implica trabajo colaborativo {7-0} [1]
 5:28 requiere un compromiso y basta.. (62:62):
 El uso de rúbrica en la Educación Superior es muy reducida {5-0} [1]
 20:40 En la universidad es distinto,.. (73:73):

El uso indiscriminado de instrumentos es consecuencia de la perdida del sentido de la evaluación {3-0} [1]
 20:40 En la universidad es distinto,.. (73:73):
 Evaluación calificadora vs formativa {27-0} [2]
 1:36 checar los puntajes o tener lo.. (14:14):
 1:39 son poco utilizadas, pero son .. (14:14):
 Evaluación estandarizada vs contextualizada {27-0} [2]
 1:36 checar los puntajes o tener lo.. (14:14):
 1:39 son poco utilizadas, pero son .. (14:14):
 Importancia de capacitación pedagógica o en Educación para un cambio de concepción en la enseñanza {9-0} [1]
 20:40 En la universidad es distinto,.. (73:73):
 Instrumentos de evaluación auténtica (examen práctico, rúbrica) {9-0} [1]
 1:39 son poco utilizadas, pero son .. (14:14):
 Instrumentos de evaluación tradicional (examen opción múltiple, lista de control, lista de ejercicios, exámenes departamentales...) {26-0} [1]
 1:39 son poco utilizadas, pero son .. (14:14):
 La capacitación debe estar dirigida a promover la comprensión de enfoque, ser más consciente del desempeño docente y la utilidad de marco pedagógico de referencia para verificar que el alumnado aprende {14-0} [1]
 20:40 En la universidad es distinto,.. (73:73):
 Reconocimiento del juicio del experto: evalúa grados {8-0} [1]
 1:36 checar los puntajes o tener lo.. (14:14):
 Rúbrica: consume tiempo {11-0} [1]
 5:28 requiere un compromiso y basta.. (62:62):
 Rúbrica contempla indicadores de cada variable {8-0} [2]
 1:36 checar los puntajes o tener lo.. (14:14):
 1:39 son poco utilizadas, pero son .. (14:14):
 rúbrica genera compromiso y responsabilidad en la mejora de su aprendizaje {11-0} [1]
 5:28 requiere un compromiso y basta.. (62:62):
 Rúbrica mejora los procesos de enseñanza del profesorado, los hace más estratégicos. {6-0} [1]
 20:40 En la universidad es distinto,.. (73:73):
 Rúbricas difícil de diseñar {24-0} [1]
 1:39 son poco utilizadas, pero son .. (14:14):
 Rúbricas poco utilizadas {13-0} [2]
 1:36 checar los puntajes o tener lo.. (14:14):
 1:39 son poco utilizadas, pero son .. (14:14):
 Uso de rúbrica viene por cambio en la concepción de la evaluación {10-0} [1]
 20:40 En la universidad es distinto,.. (73:73):

Muchos criterios de evaluación, provoca una evaluación irreal y demasiado ambiciosa {1-0} [5]
 Diseño. Los más difícil en el diseño de rúbricas es precisar y desglosar los criterios de evaluación {9-0} [1]
 19:58 Sí, porque empezamos así con u.. (101:101):
 La rúbricas no son funcionales si no se tiene claro los niveles de desempeño {11-0} [1]
 19:58 Sí, porque empezamos así con u.. (101:101):
 Las rúbricas se validan comprobando que estén bien descritos los niveles de desempeño, que los niveles de desempeño respondan al criterio de evaluación, etc. {4-0} [1]
 19:58 Sí, porque empezamos así con u.. (101:101):
 Rúbrica difícil establecer la progresión de niveles cuando son muchos {7-0} [1]
 19:58 Sí, porque empezamos así con u.. (101:101):
 Se evalúan sin tener claro los criterios de evaluación {11-0} [1]
 19:58 Sí, porque empezamos así con u.. (101:101):

Necesidad de capacitación docente (metodologías, estrategias, guías de desarrollo, etc.) {20-0} [50]
 Actividades fuera del aula, con un carácter más vivencial {13-0} [1]
 18:59 era la estrategia didáctica, (127:127):
 Ausencia de seguimiento/evaluación sobre el impacto de los cursos de capacitación. No verifican si revierte en la mejora de su enseñanza, si es útil {5-0} [1]
 3:43 no son sujetos de procesos de .. (51:51):
 Ausencia de una metodología y cronograma de incorporación de las competencias {7-0} [2]
 2:28 Yo creo que las instituciones .. (37:37):
 2:30 yo esperaría es que se retomara.. (39:39):
 Capacitación. Para el profesorado que no ha salido al campo profesional (solo son docentes universitarios) la

evaluación por competencia supone un mayor reto {2-0} [1]
 15:67 Más pedagógico y no solamente .. (94:94):
 Competencias son confundidas {16-0} [1]
 7:29 en educación media, están dise.. (56:56):
 Dificultad para incorporar el enfoque de competencias {27-0} [2]
 2:30 yo esperarí es que se retomar.. (39:39):
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 Dificultad para vincular la evaluación a situaciones de aprendizaje más auténticas {17-0} [2]
 15:67 Más pedagógico y no solamente .. (94:94):
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 El profesorado debe estar capacitado para abarcar un conocimiento general amplio que permita dar respuestas a los alumnos {3-0} [1]
 22:37 estrategias y dotarlo de metod.. (60:60):
 En el enfoque de competencias se imparten cursos al profesorado en función de tipo de necesidad docente {3-0} [2]
 15:67 Más pedagógico y no solamente .. (94:94):
 22:42 tenemos que abordar las estrat.. (72:72):
 En el enfoque por competencias el profesorado demanda capacitación en metodología, diseño de actividades y materiales, tutorías, etc. {12-0} [4]
 12:107 las reuniones que llegan a ser.. (159:159):
 15:9 primero se tuvo una formación .. (8:8):
 15:66 la formación docente es algo q.. (92:92):
 22:37 estrategias y dotarlo de metod.. (60:60):
 En el enfoque por competencias es importante abordar el perfil del docente, su capacitación y actualización {17-0} [3]
 15:9 primero se tuvo una formación .. (8:8):
 15:66 la formación docente es algo q.. (92:92):
 20:17 hay un problema muy interesant.. (43:43):
 En los programas de capacitación no hay un diagnóstico que detecte las necesidades de los docentes {5-0} [1]
 3:43 no son sujetos de procesos de .. (51:51):
 Existe un porcentaje muy pequeño del profesorado preocupado por la capacitación pedagógica para aplicar el enfoque competencial {4-0} [1]
 19:47 Sí, necesitas mucha guía para .. (77:77):
 Hay cambios en la evaluación cuando es a nivel institucional. {10-0} [2]
 3:43 no son sujetos de procesos de .. (51:51):
 3:47 no son sujetos de procesos de .. (51:51):
 Hay una gran diversidad de docentes con necesidades distintas {3-0} [1]
 22:42 tenemos que abordar las estrat.. (72:72):
 Importancia de capacitación pedagógica o en Educación para un cambio de concepción en la enseñanza {9-0} [4]
 15:66 la formación docente es algo q.. (92:92):
 15:67 Más pedagógico y no solamente .. (94:94):
 16:21 ntonces no podemos separarlas .. (31:31):
 19:47 Sí, necesitas mucha guía para .. (77:77):
 Importancia de hacer el aprendizaje más interesante, lúdico, intuitivo... {3-0} [1]
 18:59 era la estrategia didáctica, (127:127):
 Importancia de una actitud creativa y estratégica del docente para el diseño de actividades, formas de evaluación, etc. {14-0} [1]
 18:59 era la estrategia didáctica, (127:127):
 Incorporación del enfoque de competencias sin una planificación {10-0} [2]
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 21:16 existe una asignatura que da e.. (19:19):
 Innovar implica predisposición y voluntad por cambiar {23-0} [1]
 2:28 Yo creo que las instituciones .. (37:37):
 innovar significa no replicar modelos tradicionalistas que después podrían reproducir los alumnos {3-0} [1]
 22:42 tenemos que abordar las estrat.. (72:72):
 Instrumento de evaluación: trabajo práctico construido en el curso (reto) {4-0} [1]
 15:9 primero se tuvo una formación .. (8:8):
 Intencionalidad de pasar de un modelo de evaluación tradicional a otro centrado en el aprendizaje del alumnado {28-0} [2]
 2:28 Yo creo que las instituciones .. (37:37):
 2:46 sí existe claridad en que tene.. (65:65):
 La capacitación debe estar dirigida a promover la comprensión de enfoque, ser más consciente del desempeño docente y la utilidad de marco pedagógico de referencia para verificar que el alumnado aprende {14-0} [3]

15:9 primero se tuvo una formación .. (8:8):
 20:17 hay un problema muy interesant.. (43:43):
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 La capacitación debe ser más vivencial y conectada con las necesidades surgidas en la práctica docente {4-0} [2]
 22:37 estrategias y dotarlo de metod.. (60:60):
 22:42 tenemos que abordar las estrat.. (72:72):
 La capacitación del profesorado debe dirigirse a mejorar la evaluación, al diseño de instrumentos... {3-0} [3]
 15:67 Más pedagógico y no solamente .. (94:94):
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 21:23 pero si llegaras a caer en el .. (29:29):
 La capacitación docente del enfoque consiste en enseñarle el modelo, los sustentos teóricos, las estrategias de trabajo y la forma de hacer una programación por competencias {6-0} [4]
 15:9 primero se tuvo una formación .. (8:8):
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 21:16 existe una asignatura que da e.. (19:19):
 21:23 pero si llegaras a caer en el .. (29:29):
 La enseñanza aún se centra solo en aspectos cognitivos o incluso en lo puramente disciplinar, sin existir un formación integral y mucho menos competencial {11-0} [1]
 16:21 ntonces no podemos separarlas .. (31:31):
 La falta de preparación se debe a la concepción de especialización en una materia, sin sentido de cambio, evolución {13-0} [1]
 15:67 Más pedagógico y no solamente .. (94:94):
 La solución para vincular los aprendizajes a situaciones reales de aprendizaje es la enseñanza basada en problemas, en proyectos, en estudios de caso {13-0} [1]
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 Las CC. Genéricas y Específicas deben trabajarse de forma integrada {18-0} [1]
 16:21 ntonces no podemos separarlas .. (31:31):
 Las prácticas profesionales al final de la titulación acercan al estudiante al mundo laboral dando sentido a lo que ha aprendido durante la titulación {4-0} [1]
 15:9 primero se tuvo una formación .. (8:8):
 Lo parte más compleja del enfoque por competencias es la evaluación {2-0} [1]
 15:67 Más pedagógico y no solamente .. (94:94):
 Los cursos de capacitación no deben ser puntuales {2-0} [1]
 21:16 existe una asignatura que da e.. (19:19):
 Los cursos recibidos aisladamente, no dan respuesta a necesidades de capacitación alineadas con las preocupaciones y desafíos de la enseñanza {13-0} [2]
 3:43 no son sujetos de procesos de .. (51:51):
 21:16 existe una asignatura que da e.. (19:19):
 Los programas de capacitación docente no tienen una línea estratégica común {7-0} [1]
 3:43 no son sujetos de procesos de .. (51:51):
 Modelo mixto de aprendizaje. Tienen en cuenta el desarrollo integral del alumnado {1-0} [1]
 2:28 Yo creo que las instituciones .. (37:37):
 Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la evaluación {26-0} [1]
 2:30 yo esperaría es que se retomar.. (39:39):
 Necesidad de explicitar lo que se busca del alumnado de manera consciente {12-0} [1]
 2:30 yo esperaría es que se retomar.. (39:39):
 No hay capacitación para desarrollar el enfoque de competencias {8-0} [3]
 20:17 hay un problema muy interesant.. (43:43):
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 21:23 pero si llegaras a caer en el .. (29:29):
 No hay cultura de actualización y capacitación didáctica, si no es obligada por la institución {21-0} [4]
 3:43 no son sujetos de procesos de .. (51:51):
 3:47 no son sujetos de procesos de .. (51:51):
 15:67 Más pedagógico y no solamente .. (94:94):
 20:17 hay un problema muy interesant.. (43:43):
 Profesorado de materia no tienen capacitación pedagógica {17-0} [2]
 3:43 no son sujetos de procesos de .. (51:51):
 19:47 Sí, necesitas mucha guía para .. (77:77):
 Rechazo del profesorado a trabajar por competencias {7-0} [1]
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 Recibir un curso de capacitación y aplicarlo en el aula no asegura la asimilación del modelo de competencias {4-0} [1]
 21:16 existe una asignatura que da e.. (19:19):
 Resistencia: Falta de capacitación y actualización docente {18-0} [4]

2:46 sí existe claridad en que tene.. (65:65):
 7:29 en educación media, están dise.. (56:56):
 20:17 hay un problema muy interesant.. (43:43):
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 Residencia: Desconocimiento sobre cómo incorporar el trabajo por competencias {25-0} [2]
 2:28 Yo creo que las instituciones .. (37:37):
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 Se preparan materiales para la diversidad de situaciones de aprendizaje vivencial {13-0} [1]
 18:59 era la estrategia didáctica, (127:127):
 Se trata de capacitar al docente en las innovaciones {4-0} [1]
 22:42 tenemos que abordar las estrat.. (72:72):
 Talleres para el desarrollo del modelo educativo basado en competencias {3-0} [1]
 21:16 existe una asignatura que da e.. (19:19):
 Trabajar por competencias supone un cambio en la concepción de la enseñanza {29-0} [1]
 2:46 sí existe claridad en que tene.. (65:65):

Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la evaluación {26-0} [78]

Aceptación del alumnado en las innovaciones que se introducen para clarificar la evaluación {8-0} [1]
 19:74 Yo creo que sí, vamos a mover.. (143:143):
 Adaptación del docente a las necesidades contextuales (alumnado, estilos de aprendizaje, etc.) {7-0} [1]
 10:91 De ansiedad, totalmente y mi j.. (137:137):
 Aprendizaje complejo requiere asimilar progresivamente las tareas {11-0} [1]
 19:74 Yo creo que sí, vamos a mover.. (143:143):
 Ausencia de una metodología y cronograma de incorporación de las competencias {7-0} [1]
 2:30 yo esperaría es que se retomar.. (39:39):
 Concepción de la enseñanza (innovación) {10-0} [1]
 16:99 cambiar la cultura de la calif.. (181:181):
 Confusión con el enfoque: pensar que el modelo de competencias es igual que el tradicional pero con ligeros cambios {7-0} [1]
 10:111 Luego muchas veces hay persona.. (191:191):
 Confusión con el enfoque: se perciben cambios en el orden de los elementos, pero no cambios profundos en la estructura y en la concepción de la enseñanza {7-0} [1]
 10:111 Luego muchas veces hay persona.. (191:191):
 Debe existir un cambio de mentalidad para promoverse una evaluación basada en la aplicación práctica de los conocimientos {11-0} [1]
 22:41 naturalmente sí de entrada les.. (72:72):
 Dificultad para incorporar el enfoque de competencias {27-0} [3]
 2:16 por desconocimiento, porque no.. (17:17):
 2:30 yo esperaría es que se retomar.. (39:39):
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 Diseño. Cuanto más explícitas son las rúbricas más consciente de la adquisición de aprendizaje puede ser el alumnado {9-0} [1]
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 Diseño. En el diseño de la rúbrica hay que considerar el lenguaje utilizado para aportar una información mas precisa y detallada de lo que se pretende que alcance el alumnado {9-0} [2]
 16:54 limitaciones serían lo que pie.. (97:97):
 16:55 limitaciones serían lo que pie.. (97:97):
 Diseño. Para comenzar a diseñar rúbricas es importante conocer qué queremos que aprendan nuestros alumnos {2-0} [2]
 16:54 limitaciones serían lo que pie.. (97:97):
 16:55 limitaciones serían lo que pie.. (97:97):
 Docente acompaña, guía el aprendizaje del alumnado {10-0} [1]
 6:13 porque el conocimiento está y .. (27:27):
 El cambio en la manera de enseñar conlleva un cambio en la manera de evaluar {6-0} [3]
 9:94 Yo creo que tiene que ver much.. (110:110):
 16:99 cambiar la cultura de la calif.. (181:181):
 19:74 Yo creo que sí, vamos a mover.. (143:143):
 El enfoque por competencias requiere que el docente esté continuamente haciendo adaptaciones y ajustes sobre su práctica docente {14-0} [2]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):
 El enfoque por competencia ha provocado un proceso de reflexión en el profesorado sobre sus planteamientos y

su intervención en el aula {15-0} [2]
 15:76 no había este movimiento cogni.. (112:112):
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):
 El enfoque por competencia informa del nivel de desempeño que alcanzó un estudiante {6-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 El enfoque por competencias promueve la enseñanza de un aprendizaje más claro y explícito para el alumno {15-0} [1]
 10:91 De ansiedad, totalmente y mi j.. (137:137):
 El enfoque por competencias promueve un aprendizaje integral, acorde con las nuevas exigencias y dinámicas del SXXI {5-0} [1]
 16:11 en la educación integral le ap.. (19:19):
 El enfoque por competencias requiere conocer los niveles de desempeño que se espera en el alumnado {13-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 El enfoque por competencias requiere planificación de la intervención docente en el aula {12-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 El problema de la enseñanza es la concepción de la cultura educativa {19-0} [7]
 9:72 porque cuando tú cómo cuándo t.. (110:110):
 9:94 Yo creo que tiene que ver much.. (110:110):
 10:111 Luego muchas veces hay persona.. (191:191):
 13:86 ¿Crees que todavía no ha habid.. (160:161):
 15:76 no había este movimiento cogni.. (112:112):
 16:99 cambiar la cultura de la calif.. (181:181):
 19:74 Yo creo que sí, vamos a movern.. (143:143):
 El profesorado cree que la rúbrica ayuda al alumnado a conocerse mejor, saber en qué punto se encuentra de sus logros y hasta dónde son capaces de llegar {6-0} [1]
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 El profesorado reflexiona sobre lo que deben hacer para asegurarse de que el alumnado aprende {10-0} [3]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 15:76 no había este movimiento cogni.. (112:112):
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):
 En el enfoque por competencias el profesorado demanda capacitación en metodología, diseño de actividades y materiales, tutorías, etc. {12-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 En el enfoque por competencias se debe explicitar qué competencias se espera que el alumnado alcance (expectativas) {8-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 En el enfoque por competencias se establecen niveles de desempeño: básico, intermedio y avanzado {5-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 En el enfoque por competencias se requiere ser más precisión y evidencias de lo que se está enseñando y evaluando. No se puede recurrir al ensayo-error de la enseñanza tradicional {13-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 En el enfoque por competencias todos los elementos del currículo deben estar alineados {8-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 En la evaluación por competencias se indica qué nivel de competencia alcanzó el alumnado al final del proceso {4-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 Enfoque por competencias genera ansiedad {3-0} [1]
 10:91 De ansiedad, totalmente y mi j.. (137:137):
 Evaluación vertical, unidireccional {5-0} [1]
 19:74 Yo creo que sí, vamos a movern.. (143:143):
 Evaluar con rúbrica es un proceso dinámico y constructivo, no puntual y sujeto a una única calificación {8-0} [1]
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 Evaluar por competencias supone conocer en qué medida están comprendiendo el proceso global de adquisición de la competencia {8-0} [2]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 Genera procesos metacognitivos: Autorregulación y conciencia de comportamiento experto {20-0} [1]
 19:74 Yo creo que sí, vamos a movern.. (143:143):
 Hacer explícita la evaluación de competencia permite ser más consciente al alumnado y al profesorado de las competencias a desarrollar {12-0} [1]
 14:30 Para todo, porque pongo en cla.. (85:85):
 Importancia de capacitación pedagógica o en Educación para un cambio de concepción en la enseñanza {9-0}

- [1]
- 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
- Importancia de hacer el aprendizaje más interesante, lúdico, intuitivo... {3-0} [1]
- 6:13 porque el conocimiento está y .. (27:27):
- importancia de seleccionar el instrumento de evaluación en función del tipo de aprendizaje a evaluar {14-0} [1]
- 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
- Importancia de una actitud creativa y estratégica del docente para el diseño de actividades, formas de evaluación, etc. {14-0} [1]
- 9:94 Yo creo que tiene que ver much.. (110:110):
- Importancia del aprendizaje teórico para sentar las bases del conocimiento {5-0} [1]
- 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
- Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [1]
- 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
- Intencionalidad de pasar de un modelo de evaluación tradicional a otro centrado en el aprendizaje del alumnado {28-0} [1]
- 19:74 Yo creo que sí, vamos a mover.. (143:143):
- La capacitación debe estar dirigida a promover la comprensión de enfoque, ser más consciente del desempeño docente y la utilidad de marco pedagógico de referencia para verificar que el alumnado aprende {14-0} [1]
- 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
- La evaluación es parte del proceso de aprendizaje del alumnado que le permite ser más consciente de su propio proceso de aprendizaje {3-0} [1]
- 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
- La evolución en la evaluación van acompañando del progreso en los procesos de enseñanza-aprendizaje {3-0} [1]
- 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
- La rúbricas no son funcionales si no se tiene claro los niveles de desempeño {11-0} [2]
- 9:64 Creo que algo que es important.. (88:88):
- 16:55 limitaciones serían lo que pie.. (97:97):
- Las CC. Géricas deben trabajarse CONTEXTUALIZADAS con las específicas {17-0} [1]
- 1:99 el punto intermedio para llega.. (74:74):
- Las rúbricas son costosas de diseñar a corto plazo, pero a largo plazo, cuando se aprenden son útiles {8-0} [2]
- 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):
- 19:103 Mira, yo creo que la principal.. (187:187):
- Necesidad de capacitación docente (metodologías, estrategias, guías de desarrollo, etc.) {20-0} [1]
- 2:30 yo esperaría es que se retomar.. (39:39):
- Necesidad de explicitar lo que se busca del alumnado de manera consciente {12-0} [3]
- 2:30 yo esperaría es que se retomar.. (39:39):
- 10:91 De ansiedad, totalmente y mi j.. (137:137):
- 16:11 en la educación integral le ap.. (19:19):
- Niveles de desempeño: básico, intermedio y avanzado {1-0} [1]
- 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
- No hay capacitación en evaluación para incorporar el enfoque por competencias {4-0} [1]
- 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
- Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [2]
- 9:64 Creo que algo que es important.. (88:88):
- 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
- Para explicitar conocimientos más abstractos es necesario partir de una base teórica para diseñar los criterios de evaluación {2-0} [1]
- 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
- Profesorado sigue anclado en explicar qué se debe aprender, pero no indica a sus alumnos el cómo {1-0} [2]
- 9:77 el profesor dice que puede apr.. (114:114):
- 9:100 porque sigue igual el profesor.. (114:114):
- Reconocimiento del juicio del experto: evalúa grados {8-0} [2]
- 2:76 Exactamente, definir qué van a.. (135:135):
- 4:60 a la par de ser muy claros ¿qu.. (163:163):
- Resistencia: Desconocimiento sobre cómo incorporar el trabajo por competencias {25-0} [3]
- 2:16 por desconocimiento, porque no.. (17:17):
- 9:77 el profesor dice que puede apr.. (114:114):
- 9:100 porque sigue igual el profesor.. (114:114):
- Rúbrica aporta transparencia al proceso de aprendizaje y evaluación {21-0} [3]
- 6:57 en la evaluación se tiene clar.. (223:223):
- 14:30 Para todo, porque pongo en cla.. (85:85):
- 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
- Rúbrica ayuda a guiar su labor docente {5-0} [1]
- 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):

Rúbrica contempla indicadores de cada variable {8-0} [1]
 2:76 Exactamente, definir qué van a.. (135:135):

Rúbrica es concebida como un contrato entre profesor y alumno {6-0} [1]
 6:57 en la evaluación se tiene clar.. (223:223):

Rúbrica hace más participe al alumnado de sus procesos de evaluación {5-0} [1]
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):

Rúbrica permite al alumno y docente ir en la misma dirección del aprendizaje {13-0} [1]
 9:64 Creo que algo que es important.. (88:88):

Rúbrica permite al docente reflexionar sobre su intervención en el aula {17-0} [3]
 16:54 limitaciones serían lo que pie.. (97:97):
 16:55 limitaciones serían lo que pie.. (97:97):
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):

Rúbrica: evalúa propósitos reales de desempeño {5-0} [1]
 4:60 a la par de ser muy claros ¿qu.. (163:163):

Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [1]
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):

Rúbrica: orienta, acompaña al alumnado en su proceso {21-0} [1]
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):

Rúbricas permite al docente ser más consciente del proceso de evaluación {5-0} [1]
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):

Rúbricas son consideradas guías que orientan la evaluación y permite establecer una concordancia entre los criterios de evaluación y los resultados alcanzados {9-0} [2]
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):

Rúbricas: aportan más certeza del desempeño alcanzado del alumnado {12-0} [1]
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):

Se empieza a establecer más explícitamente el trabajo de las habilidades, e incluso de las actitudes que no se contemplaba en los planes de estudio {10-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):

Se evalúan sin tener claro los criterios de evaluación {11-0} [1]
 9:124 hay profesores como que implic.. (144:144):

Se preparan materiales para la diversidad de situaciones de aprendizaje vivencial {13-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):

Si el profesorado no comprende los nuevos enfoques pedagógicos seguirá actuando de manera tradicional y empírica {6-0} [1]
 22:41 naturalmente sí de entrada les.. (72:72):

Trabajar por competencias implica delegar en el alumnado {6-0} [1]
 19:74 Yo creo que sí, vamos a movern.. (143:143):

Trabajar por competencias supone un cambio en la concepción de la enseñanza {29-0} [4]
 10:111 Luego muchas veces hay persona.. (191:191):
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 16:99 cambiar la cultura de la calif.. (181:181):
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):

Transparencia en la evaluación. Se muestra al alumnado los mínimos contenidos que van a ser calificados {9-0} [1]
 14:30 Para todo, porque pongo en cla.. (85:85):

Necesidad de establecer un conocimiento básico para ir adquiriendo progresivamente en pensamiento complejo {4-0} [16]

Aprendizaje complejo requiere asimilar progresivamente las tareas {11-0} [1]
 20:50 Que sea progresivo, exactament.. (91:91):

Competencia no se adquiere en un punto concreto del tiempo {6-0} [1]
 20:50 Que sea progresivo, exactament.. (91:91):

Competencias: precisar vs continuum {13-0} [1]
 20:50 Que sea progresivo, exactament.. (91:91):

Diseño de rúbricas que progresen de lo simple (inicio) a lo complejo (final) {8-0} [1]
 20:50 Que sea progresivo, exactament.. (91:91):

El trabajo por competencias puede ser viable si se trabaja por separado y después se integra todo el conocimiento en un proyecto común donde converjan todas las disciplinas {4-0} [1]
 15:14 Se va haciendo a lo largo del .. (18:18):

En el enfoque por competencias la metodología por proyectos requiere de todo el conocimiento que vas a adquirir en las diferentes áreas se integre para crear un producto {8-0} [1]
 15:14 Se va haciendo a lo largo del .. (18:18):

En el enfoque por competencias las asignaturas de los módulos se mantienen interconectadas, permitiendo que el alumnado pueda relacionar todo el aprendizaje adquirido {5-0} [1]
 15:14 Se va haciendo a lo largo del .. (18:18):

En el enfoque por competencias lo importante es que los alumnos apliquen los conocimientos teóricos {7-0} [1]
 15:14 Se va haciendo a lo largo del .. (18:18):

En el enfoque por competencias se establecen niveles de desempeño: básico, intermedio y avanzado {5-0} [1]
 18:78 pero para que integre informac.. (165:165):

Evaluar con rúbrica es un proceso dinámico y constructivo, no puntual y sujeto a una única calificación {8-0} [1]
 20:50 Que sea progresivo, exactament.. (91:91):

Importancia de establecer proyectos más holísticos e integradores para trabajar el enfoque de competencias {16-0} [1]
 15:14 Se va haciendo a lo largo del .. (18:18):

Importancia del aprendizaje teórico para sentar las bases del conocimiento {5-0} [1]
 15:14 Se va haciendo a lo largo del .. (18:18):

Instrumento de evaluación: trabajo práctico construido en el curso (reto) {4-0} [1]
 15:14 Se va haciendo a lo largo del .. (18:18):

La competencia no se desarrolla en un momento puntual del tiempo, sino que es un proceso que adquisición gradual {7-0} [1]
 20:50 Que sea progresivo, exactament.. (91:91):

La solución para vincular los aprendizajes a situaciones reales de aprendizaje es la enseñanza basada en problemas, en proyectos, en estudios de caso {13-0} [1]
 15:14 Se va haciendo a lo largo del .. (18:18):

Para trabajar por competencias hay que descomponerlas para ir adquiriéndola progresivamente {2-0} [1]
 20:50 Que sea progresivo, exactament.. (91:91):

Necesidad de explicitar lo que se busca del alumnado de manera consciente {12-0} [39]

Adaptación del docente a las necesidades contextuales (alumnado, estilos de aprendizaje, etc.) {7-0} [1]
 10:91 De ansiedad, totalmente y mi j.. (137:137):

Aprendizaje complejo requiere asimilar progresivamente las tareas {11-0} [1]
 2:53 una estrategia de llevarlos a .. (81:81):

Ausencia de una metodología y cronograma de incorporación de las competencias {7-0} [1]
 2:30 yo esperaría es que se retomar.. (39:39):

Consensuan la ponderación de las rúbricas con el alumnado {6-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):

Consensuar permite construir el conocimiento de forma conjunta {6-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):

Dificultad para incorporar el enfoque de competencias {27-0} [2]
 2:30 yo esperaría es que se retomar.. (39:39):
 2:42 Vienen con esa deficiencia, po.. (57:57):

Docencia teórica sin aplicabilidad de los contenidos, hace el aprendizaje disfuncional {7-0} [1]
 2:42 Vienen con esa deficiencia, po.. (57:57):

El enfoque por competencias promueve la enseñanza de un aprendizaje más claro y explícito para el alumno {15-0} [2]
 10:91 De ansiedad, totalmente y mi j.. (137:137):
 15:74 Y los maestros eso no lo tenía.. (108:108):

El enfoque por competencias promueve un aprendizaje integral, acorde con las nuevas exigencias y dinámicas del SXXI {5-0} [1]
 16:11 en la educación integral le ap.. (19:19):

El enfoque por competencias requiere conocer los niveles de desempeño que se espera en el alumnado {13-0} [2]
 3:68 en esos Campos lo que han hech.. (69:69):
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):

En el enfoque por competencias se debe explicitar qué competencias se espera que el alumnado alcance (expectativas) {8-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):

En la evaluación por competencias, se explica al inicio del curso las competencias a alcanzar en cada módulo {8-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):

Enfoque por competencias genera ansiedad {3-0} [1]
 10:91 De ansiedad, totalmente y mi j.. (137:137):

Existe una preocupación por el trabajo de las CC. Genéricas {25-0} [1]

7:60 competencias genéricas, claves.. (106:106):
 Falta de transparencia en la evaluación. No saben por qué tienen un 7, 8 10... {8-0} [1]
 3:68 en esos Campos lo que han hech.. (69:69):
 Hacer explícita la evaluación de competencia permite ser más consciente al alumnado y al profesorado de las competencias a desarrollar {12-0} [1]
 15:74 Y los maestros eso no lo tenía.. (108:108):
 Innovar implica predisposición y voluntad por cambiar {23-0} [1]
 1:74 si no se le explica el alumno .. (36:36):
 Instrumentos de evaluación tradicional (examen opción múltiple, lista de control, lista de ejercicios, exámenes departamentales...) {26-0} [2]
 3:68 en esos Campos lo que han hech.. (69:69):
 3:69 ni siquiera el mismo profesor .. (69:69):
 La evaluación del desarrollo profesional implica una evaluación INTEGRAL de las CC. Genéricas y Específicas {23-0} [1]
 2:53 una estrategia de llevarlos a .. (81:81):
 Las CC. Genéricas deben trabajarse CONTEXTUALIZADAS con las específicas {17-0} [1]
 2:53 una estrategia de llevarlos a .. (81:81):
 Las evaluaciones carecen de sistematicidad, no documentadas, no explícitas {10-0} [1]
 3:68 en esos Campos lo que han hech.. (69:69):
 Necesidad de capacitación docente (metodologías, estrategias, guías de desarrollo, etc.) {20-0} [1]
 2:30 yo esperaría es que se retomar.. (39:39):
 Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la evaluación {26-0} [3]
 2:30 yo esperaría es que se retomar.. (39:39):
 10:91 De ansiedad, totalmente y mi j.. (137:137):
 16:11 en la educación integral le ap.. (19:19):
 No hay rúbricas sistemática y analítica para aprendizajes complejos porque se complica la evaluación {2-0} [1]
 3:68 en esos Campos lo que han hech.. (69:69):
 Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [1]
 10:123 supiera que estamos exactament.. (211:211):
 Práctica profesional implica reflexión del proceso {8-0} [1]
 2:53 una estrategia de llevarlos a .. (81:81):
 Proceso de incorporación de las competencias {10-0} [2]
 2:42 Vienen con esa deficiencia, po.. (57:57):
 2:53 una estrategia de llevarlos a .. (81:81):
 proceso metodológico {3-0} [1]
 2:53 una estrategia de llevarlos a .. (81:81):
 Rechazo del alumnado en las innovaciones de la enseñanza, prefiere la clase magistral {6-0} [1]
 1:74 si no se le explica el alumno .. (36:36):
 Resistencia: Desconocimiento sobre cómo incorporar el trabajo por competencias {25-0} [1]
 2:42 Vienen con esa deficiencia, po.. (57:57):
 Rubrica permite conocer las expectativas del profesorado {3-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
 Rúbrica ayuda a explicitar lo implícito {8-0} [1]
 3:78 la rúbrica debe ser la invitac.. (76:76):
 Rúbrica presentada al inicio {12-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
 Rúbrica: explicita el conocimiento e indica lo que se requiere en el alumnado {19-0} [1]
 3:78 la rúbrica debe ser la invitac.. (76:76):
 Rúbrica: favorece autogestión y autorregulación del aprendizaje {19-0} [1]
 10:123 supiera que estamos exactament.. (211:211):
 Rúbricas deben ser un elementos dinámico, suceptible de revisión, modificación, transformación y mejora para ajustarse a lo que se pretende evaluar {16-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
 Rúbricas se deben negociar y ajustar (con el alumno) a las características del tipo de aprendizaje {10-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
 Se consensuan los criterios evaluación {4-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
 Transparencia en la evaluación. Se muestra al alumnado los mínimos contenidos que van a ser calificados {9-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):

Necesidad de trabajar de forma transdisciplinar {4-0} [12]

¿por qué es importante trabajar de forma colaborativa las competencias? {2-0} [1]
 10:20 es ver exactamente qué es lo q.. (13:13):
 Características de las facultades. Tienen centros multidisciplinarios y transdisciplinarios {2-0} [1]
 15:6 eso fue el punto fundamental d.. (6:6):
 Consensuar las rúbricas entre docentes {7-0} [1]
 2:60 Que ayudaron a los alumnos en .. (105:105):
 Consensuar clarifica el conocimiento al alumno y al docente {9-0} [1]
 2:60 Que ayudaron a los alumnos en .. (105:105):
 El diseño del Modelo Humanista se realizó con un equipo multidisciplinar {1-0} [1]
 15:6 eso fue el punto fundamental d.. (6:6):
 El enfoque por competencias debe trabajarse de forma colaborativa por parte de los docentes {8-0} [1]
 17:14 yo recientemente platicaba con.. (39:39):
 El profesorado trabaja de forma aislada, no existe una visión conjunta de objetivos y menos en la evaluación {11-0} [1]
 17:14 yo recientemente platicaba con.. (39:39):
 El trabajo colaborativo de los docentes ayuda y favorece a que el alumnado desarrolle las competencias {5-0} [2]
 10:20 es ver exactamente qué es lo q.. (13:13):
 17:14 yo recientemente platicaba con.. (39:39):
 En el enfoque por competencias debe trabajarse de forma colaborativa para hacer un seguimiento de los aprendizajes del alumnado {4-0} [1]
 17:14 yo recientemente platicaba con.. (39:39):
 Experiencias y esfuerzos aislados para desarrollar y evaluar CC. Genéricas. {12-0} [1]
 17:14 yo recientemente platicaba con.. (39:39):
 Importancia de trabajar colaborativamente en un equipo multidisciplinar {5-0} [2]
 15:6 eso fue el punto fundamental d.. (6:6):
 17:14 yo recientemente platicaba con.. (39:39):
 Necesidad de un trabajo colegiado para implementar y evaluar el modelo de competencias {16-0} [2]
 2:60 Que ayudaron a los alumnos en .. (105:105):
 17:14 yo recientemente platicaba con.. (39:39):

Necesidad de un asesor para revisar que se apliquen las rúbricas correctamente o para responder dudas o quejas {6-0} [11]

Diseño. El alumnado tiene dificultades para precisar los niveles de desempeño en base al lenguaje a utilizar {5-0} [1]
 19:42 Sí, tuvimos que hacerlo totalm.. (69:69):
 Diseño. En el lenguaje usado en las rúbricas, el tipo de verbo adquiere importancia para determinar el nivel de pensamiento cognitivo que se quiere evaluar {4-0} [1]
 19:42 Sí, tuvimos que hacerlo totalm.. (69:69):
 El profesorado se da cuenta de la ayuda que supone la rúbrica informan al alumnado de su desempeño, es decir, cuando las aplican {2-0} [1]
 12:95 No los han hechos explícitos, .. (139:139):
 En el enfoque de competencias. El profesor tiene asesores que lo apoyan y lo acompañan cuando tiene dificultades en la enseñanza o evaluación {7-0} [1]
 19:10 a mediados del año pasado en p.. (15:15):
 Las rúbricas son costosas de diseñar a corto plazo, pero a largo plazo, cuando se aprenden son útiles {8-0} [1]
 19:44 Y no estás diseñando un objeti.. (71:71):
 Origen proyecto {15-0} [1]
 19:10 a mediados del año pasado en p.. (15:15):
 Resulta necesario establecer una concepción de competencia única para ir en la misma dirección, sin contradicciones {6-0} [1]
 19:10 a mediados del año pasado en p.. (15:15):
 Rúbricas requieren taller de capacitación en su diseño e implementación {19-0} [2]
 19:42 Sí, tuvimos que hacerlo totalm.. (69:69):
 19:46 No, y espero que sí se los hag.. (75:75):
 Rúbricas difícil de diseñar {24-0} [1]
 19:44 Y no estás diseñando un objeti.. (71:71):
 Rúbricas permiten sistematizar la evaluación {8-0} [1]
 12:95 No los han hechos explícitos, .. (139:139):
 Rúbricas prediseñas por otros profesores provoca malas interpretación del docente que evalúa cuando las tiene que aplicar {1-0} [2]
 12:33 pero va más en ese sentido par.. (35:35):
 12:38 para saber si los criterios fu.. (35:35):

Necesidad de un trabajo colegiado para implementar y evaluar el modelo de competencias {16-0} [32]

Competencia comunicación escrita {13-0} [1]

10:51 entonces ahí me senté con el p.. (63:63):

Consesuan las rúbricas entre docentes {7-0} [1]

2:60 Que ayudaron a los alumnos en .. (105:105):

Consensuar clarifica el conocimiento al alumno y al docente {9-0} [1]

2:60 Que ayudaron a los alumnos en .. (105:105):

El enfoque por competencias debe trabajarse de forma colaborativa por parte de los docentes {8-0} [4]

10:39 entonces decía el profesor de .. (51:51):

14:32 Yo creo que cada quien trabaja.. (89:89):

17:14 yo recientemente platicaba con.. (39:39):

17:34 ahora para evaluar la competen.. (133:135):

El enfoque por competencias fomenta el compañerismo {2-0} [1]

15:100 Pero en su mayoría sí le ayuda.. (166:166):

El enfoque por competencias te permite conocer a todos el alumnado en la esfera académica, social y personal {3-0} [1]

15:100 Pero en su mayoría sí le ayuda.. (166:166):

El modelo por competencias es revisado con materiales y debatido entre alumnos y profesores {3-0} [1]

15:41 hay dos figuras de acompañamie.. (54:54):

El profesorado más motivado trabaja y evalúa CC. Genéricas {10-0} [1]

5:18 on profesores que les gusta ta.. (39:39):

El profesorado trabaja de forma aislada, no existe una visión conjunta de objetivos y menos en la evaluación {11-0} [2]

14:32 Yo creo que cada quien trabaja.. (89:89):

17:14 yo recientemente platicaba con.. (39:39):

El trabajo colaborativo de los docentes ayuda y favorece a que el alumnado desarrolle las competencias {5-0} [3]

10:39 entonces decía el profesor de .. (51:51):

15:41 hay dos figuras de acompañamie.. (54:54):

17:14 yo recientemente platicaba con.. (39:39):

El trabajo colaborativo de los docentes se realizaba en el aula con el profesor de la competencia transversal y de disciplinar {1-0} [1]

10:74 el lunes trabajamos intensivo .. (101:101):

El trabajo colaborativo de los docentes son acciones aisladas de los docentes más innovadores {3-0} [1]

14:32 Yo creo que cada quien trabaja.. (89:89):

El trabajo colaborativo permite que el profesorado se coordine para no repetir contenidos y no existan discrepancia en lo que enseñan y evalúan {6-0} [2]

10:39 entonces decía el profesor de .. (51:51):

10:74 el lunes trabajamos intensivo .. (101:101):

En el enfoque de competencias. El profesor tiene asesores que lo apoyan y lo acompañan cuando tiene dificultades en la enseñanza o evaluación {7-0} [2]

15:39 hay dos figuras de acompañamie.. (54:54):

15:41 hay dos figuras de acompañamie.. (54:54):

En el enfoque por competencias la metodología por proyectos requiere de todo el conocimiento que vas a adquirir en las diferentes áreas se integre para crear un producto {8-0} [1]

10:133 Sí manejaban las rúbricas, por.. (237:237):

En el enfoque por competencias las asignaturas de los módulos se mantienen interconectadas, permitiendo que el alumnado pueda relacionar todo el aprendizaje adquirido {5-0} [1]

10:133 Sí manejaban las rúbricas, por.. (237:237):

En el enfoque por competencias se debe tener en cuenta el desarrollo de equipos interdisciplinarios (abogados, sociólogos, antropólogos, etc.) {4-0} [1]

17:34 ahora para evaluar la competen.. (133:135):

En el enfoque por competencias se trabaja de forma colaborativa para el diseño de actividades integradoras {4-0} [2]

15:41 hay dos figuras de acompañamie.. (54:54):

17:34 ahora para evaluar la competen.. (133:135):

En el enfoque por competencias debe trabajarse de forma colaborativa para hacer un seguimiento de los aprendizajes del alumnado {4-0} [1]

17:14 yo recientemente platicaba con.. (39:39):

En la evaluación de competencias los profesores de distintas áreas coinciden en las valoraciones {2-0} [1]

10:99 coincidía mucho mi evaluación .. (165:165):

Evaluaciones necesitan un enfoque multiagente {8-0} [1]

10:99 coincidía mucho mi evaluación .. (165:165):
 Experiencias y esfuerzos aislados para desarrollar y evaluar CC. Genéricas. {12-0} [1]
 17:14 yo recientemente platicaba con.. (39:39):
 Importancia de trabajar colaborativamente en un equipo multidisciplinar {5-0} [2]
 17:14 yo recientemente platicaba con.. (39:39):
 17:34 ahora para evaluar la competen.. (133:135):
 La competencia no se desarrolla en un momento puntual del tiempo, sino que es un proceso que adquisición gradual {7-0} [2]
 10:99 coincidía mucho mi evaluación .. (165:165):
 10:103 coincidía mucho mi evaluación .. (165:165):
 La evaluación con rúbrica debe complementarse con una retroalimentación cualitativa {6-0} [1]
 10:99 coincidía mucho mi evaluación .. (165:165):
 La evaluación multiagente permite detectar mejor carencias y fortalezas del alumnado porque todos evalúan todo {4-0} [1]
 15:100 Pero en su mayoría sí le ayuda.. (166:166):
 Las rúbricas son consideradas instrumentos que permiten al equipo docente reunirse para tomar decisiones sobre la calificación del alumnado {3-0} [1]
 15:100 Pero en su mayoría sí le ayuda.. (166:166):
 Necesidad de trabajar de forma transdisciplinar {4-0} [2]
 2:60 Que ayudaron a los alumnos en .. (105:105):
 17:14 yo recientemente platicaba con.. (39:39):
 Profesores que investigan están más motivados al cambio {1-0} [1]
 5:18 on profesores que les gusta ta.. (39:39):
 Rúbrica va más allá de la calificación numérica {7-0} [1]
 15:100 Pero en su mayoría sí le ayuda.. (166:166):
 Trabajar competencias implica organizar grupos de trabajo colaborativo {9-0} [2]
 10:19 otro reto interesante es que t.. (13:13):
 10:39 entonces decía el profesor de .. (51:51):
 Trabajar por competencias implica delegar en otros profesores, colaborar con ellos y consensuar criterios {7-0} [2]
 14:32 Yo creo que cada quien trabaja.. (89:89):
 17:34 ahora para evaluar la competen.. (133:135):

Niveles de desempeño en el desarrollo de una actividad: 1) genérica/novel; 2) específica; 3) profesional {1-0} [0]

Niveles de desempeño: básico, intermedio y avanzado {1-0} [13]
 Dificultad para incorporar el enfoque de competencias {27-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 El enfoque por competencia informa del nivel de desempeño que alcanzó un estudiante {6-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 El enfoque por competencias requiere conocer los niveles de desempeño que se espera en el alumnado {13-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 En el enfoque por competencias se debe explicitar qué competencias se espera que el alumnado alcance (expectativas) {8-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 En el enfoque por competencias se establecen niveles de desempeño: básico, intermedio y avanzado {5-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 En el enfoque por competencias se requiere ser más precisión y evidencias de lo que se está enseñando y evaluando. No se puede recurrir al ensayo-error de la enseñanza tradicional {13-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 En la evaluación por competencias se indica qué nivel de competencia alcanzó el alumnado al final del proceso {4-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 Evaluar por competencias supone conocer en qué medida están comprendiendo el proceso global de adquisición de la competencia {8-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 importancia de seleccionar el instrumento de evaluación en función del tipo de aprendizaje a evaluar {14-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):

Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la evaluación {26-0} [1]

19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):

Se empieza a establecer más explícitamente el trabajo de las habilidades, e incluso de las actitudes que no se contemplaba en los planes de estudio {10-0} [1]

19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):

Se preparan materiales para la diversidad de situaciones de aprendizaje vivencial {13-0} [1]

19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):

Niveles de desempeño: sobresaliente, satisfactorio, suficiente, deficiente {2-0} [3]

Competencias vs actividades {7-0} [1]

12:11 Teníamos contemplado o tenemos.. (11:11):

Diseño. Etiquetas en negativo (p.ej.:deficiente) {1-0} [1]

12:11 Teníamos contemplado o tenemos.. (11:11):

El enfoque por competencias requiere conocer los niveles de desempeño que se espera en el alumnado {13-0} [1]

12:11 Teníamos contemplado o tenemos.. (11:11):

Niveles donde se aplica el proyecto {7-0} [9]

Facultades implicadas en el proyecto {4-0} [1]

20:2 Bueno yo soy asesor técnico pe.. (7:7):

Institución que apoya el proyecto {5-0} [1]

13:2 ya en nivel bachillerato al cu.. (7:7):

Objetivos del proyecto {20-0} [2]

7:3 con fines investigativos hemos.. (5:5):

20:2 Bueno yo soy asesor técnico pe.. (7:7):

Origen proyecto {15-0} [2]

7:3 con fines investigativos hemos.. (5:5):

20:2 Bueno yo soy asesor técnico pe.. (7:7):

Participantes del proyecto {20-0} [2]

3:4 uno es licenciatura y la otra .. (10:10):

7:3 con fines investigativos hemos.. (5:5):

Ramas de conocimiento {3-0} [2]

7:3 con fines investigativos hemos.. (5:5):

7:13 Ciencias Sociales, Humanidades.. (5:5):

Situación desigual de la incorporación de las competencias en la enseñanza básica, media y superior. {7-0} [2]

13:2 ya en nivel bachillerato al cu.. (7:7):

13:4 en el educación básica sí está.. (7:7):

Tipos de profesionales/alumnos {4-0} [1]

13:2 ya en nivel bachillerato al cu.. (7:7):

Titulaciones implicadas en el proyecto {5-0} [2]

7:3 con fines investigativos hemos.. (5:5):

20:2 Bueno yo soy asesor técnico pe.. (7:7):

No es necesario que las rúbricas vayan precedidas de una introducción de cómo se usan o se interpretan {1-0} [0]

No existe evaluación auténtica por normativa {2-0} [5]

En la programación docente no se incluyen los instrumentos de evaluación que se van a emplear {2-0} [1]

18:65 Menos, probablemente con pedag.. (141:141):

Hay cambios en la evaluación cuando es a nivel institucional. {10-0} [1]

18:65 Menos, probablemente con pedag.. (141:141):

Las evaluaciones carecen de sistematicidad, no documentadas, no explícitas {10-0} [1]

18:65 Menos, probablemente con pedag.. (141:141):

Por normativa no se obliga definir el sistema de evaluación que van a utilizar los docentes {1-0} [1]

18:65 Menos, probablemente con pedag.. (141:141):

Rúbrica: no hay reconocimiento institucional, no son aceptadas porque no aportan una calificación {2-0} [1]

18:65 Menos, probablemente con pedag.. (141:141):

No existe suficiente dedicación a la evaluación, no se valoran todas las producciones de los alumnos {2-0} [3]
 En el enfoque por competencias se requiere ser más precisión y evidencias de lo que se está enseñando y evaluando. No se puede recurrir al ensayo-error de la enseñanza tradicional {13-0} [1]
 13:44 luego yo voy por mi cuenta, mu.. (89:89):
 La evaluación requiere dedicación y valorar su importancia {4-0} [1]
 11:37 sí los chicos hacen su compren.. (75:75):
 NO se evalúan todas las actividades que se les exige al alumnado {2-0} [1]
 13:44 luego yo voy por mi cuenta, mu.. (89:89):

No existe un marco común para las CC. Genéricas y se tiende solo a desarrollar la competencia específica o disciplinar {7-0} [13]
 Ausencia de una metodología y cronograma de incorporación de las competencias {7-0} [1]
 17:19 Porque no hemos entendido lo q.. (53:53):
 El profesorado da por sentado la asimilación de las CC. Genéricas {12-0} [1]
 20:13 No, las competencias genéricas.. (35:35):
 En el enfoque por competencias se requiere ser más precisión y evidencias de lo que se está enseñando y evaluando. No se puede recurrir al ensayo-error de la enseñanza tradicional {13-0} [1]
 13:90 Yo creo que no están explícita.. (177:177):
 Experiencias y esfuerzos aislados para desarrollar y evaluar CC. Genéricas. {12-0} [1]
 17:19 Porque no hemos entendido lo q.. (53:53):
 La enseñanza aún se centra solo en aspectos cognitivos o incluso en lo puramente disciplinar, sin existir un formación integral y mucho menos competencial {11-0} [2]
 13:90 Yo creo que no están explícita.. (177:177):
 16:19 no hay un referente común para.. (29:29):
 La formación profesional no debe determinar nuestra formación integral {5-0} [1]
 17:9 entonces bueno, hoy en día se .. (31:31):
 Las características de la rama de la titulación condiciona la innovación y el trabajo por competencias {8-0} [1]
 13:93 Yo creo que igual trabajos esc.. (187:187):
 Las CC. Genéricas y Específicas deben trabajarse de forma integrada {18-0} [1]
 17:9 entonces bueno, hoy en día se .. (31:31):
 Las competencias transversales permiten el desarrollo de las competencias disciplinares {6-0} [1]
 17:9 entonces bueno, hoy en día se .. (31:31):
 Las políticas educativas no comprenden los modelos pedagógicos y los pervierten en función de sus intereses {3-0} [1]
 17:19 Porque no hemos entendido lo q.. (53:53):
 No existe una dedicación explícita a las CC. Genéricas, siempre se considera de forma implícita {32-0} [2]
 13:90 Yo creo que no están explícita.. (177:177):
 20:13 No, las competencias genéricas.. (35:35):
 Resistencia: Desconocimiento sobre cómo incorporar el trabajo por competencias {25-0} [1]
 17:19 Porque no hemos entendido lo q.. (53:53):
 Se evalúan sin tener claro los criterios de evaluación {11-0} [1]
 13:90 Yo creo que no están explícita.. (177:177):

No existe una dedicación explícita a las CC. Genéricas, siempre se considera de forma implícita {32-0} [54]
 Competencia digital {1-0} [1]
 9:70 ahí van implícitas las habilid.. (106:106):
 Competencia Ética {7-0} [1]
 21:47 Mira, yo creo que tienen, te v.. (67:67):
 Competencias son confundidas {16-0} [1]
 11:98 Yo creo que no usan las rúbric.. (197:197):
 Conciencia del docente sobre el conocimiento implícito {7-0} [4]
 9:70 ahí van implícitas las habilid.. (106:106):
 12:76 Algunas llegan a ser implícita.. (107:107):
 15:28 es muy difícil separar cuando .. (36:36):
 19:25 : Yo creo que, digo yo en lo p.. (39:39):
 Confusión con el enfoque: Evaluar por competencias no es solo evaluar algunos componente de la evaluación {7-0} [1]
 11:98 Yo creo que no usan las rúbric.. (197:197):
 Confusión con el enfoque: se integran contenidos de materia, pero en la practica se imparten de forma aislada {6-0} [1]
 11:98 Yo creo que no usan las rúbric.. (197:197):

Confusión con el enfoque: se realizan un mayor número de actividades, pero no son innovadoras {2-0} [1]
 10:132 dijo –Ok, revisa todas las est.. (235:235):

Confusión: El profesorado está convencido que el desarrollo de las CC. Genéricas pueden verse reflejadas en las producciones de los alumnos {1-0} [1]
 11:66 Sí, yo creo que sí las tienen,.. (125:125):

DA. Rúbrica son utilizadas para evaluar aspectos disciplinares exclusivamente {2-0} [1]
 12:80 No, todavía no, lo llegan a co.. (115:115):

Dificultad para evaluar con rúbricas capacidades subjetivas (creatividad...) {8-0} [2]
 12:80 No, todavía no, lo llegan a co.. (115:115):
 21:47 Mira, yo creo que tienen, te v.. (67:67):

Dificultad para vincular la evaluación a situaciones de aprendizaje más auténticas {17-0} [1]
 9:56 e alguna u otra manera metemos.. (64:64):

Discurso real vs discurso oficial {17-0} [1]
 5:8 en el currículum escrito digam.. (17:17):

El enfoque por competencia ha provocado un proceso de reflexión en el profesorado sobre sus planteamientos y su intervención en el aula {15-0} [1]
 21:51 Yo creo que sí le damos releva.. (75:75):

El enfoque por competencias promueve la enseñanza de un aprendizaje más claro y explícito para el alumno {15-0} [2]
 13:38 No, de hecho también el bachil.. (79:79):
 13:40 No, de hecho también el bachil.. (79:81):

El profesorado cree que su intuición es suficiente para dar cuenta del esfuerzo del alumnado. Consideran que una buena enseñanza trae implícitamente una buena evaluación {5-0} [1]
 15:28 es muy difícil separar cuando .. (36:36):

El profesorado da por sentado la asimilación de las CC. Genéricas {12-0} [3]
 9:56 e alguna u otra manera metemos.. (64:64):
 11:66 Sí, yo creo que sí las tienen,.. (125:125):
 20:13 No, las competencias genéricas.. (35:35):

El profesorado es consciente que debe ser más explícito en sus evaluaciones {15-0} [1]
 19:24 ¿cuál es la implicación ética .. (39:39):

En el enfoque por competencias se debe explicitar qué competencias se espera que el alumnado alcance (expectativas) {8-0} [1]
 12:80 No, todavía no, lo llegan a co.. (115:115):

En el enfoque por competencias se diseñan actividades competencias, pero el profesorado cree que con su desarrollo ya basta para verificar que se están alcanzado. {4-0} [1]
 10:132 dijo –Ok, revisa todas las est.. (235:235):

En el enfoque por competencias se requiere ser más precisión y evidencias de lo que se está enseñando y evaluando. No se puede recurrir al ensayo-error de la enseñanza tradicional {13-0} [3]
 13:38 No, de hecho también el bachil.. (79:79):
 13:40 No, de hecho también el bachil.. (79:81):
 13:90 Yo creo que no están explícita.. (177:177):

En la universidad el sentido transversal o genérico se trabaja un poco más que en otros niveles educativos, pero no se evalúa de forma explícita {3-0} [1]
 19:24 ¿cuál es la implicación ética .. (39:39):

Existen asignaturas transversales paralelas a las disciplinares {4-0} [2]
 2:36 No hemos avanzado a esos nivel.. (51:51):
 2:37 para un electrónico para que v.. (53:53):

Genera procesos metacognitivos: Autorregulación y conciencia de comportamiento experto {20-0} [2]
 3:23 muchos no lo tenían pensado, c.. (31:31):
 3:25 algunos sobre todo allá, hacen.. (31:31):

Hacer explícita la evaluación de competencia permite ser más consciente al alumnado y al profesorado de las competencias a desarrollar {12-0} [1]
 12:80 No, todavía no, lo llegan a co.. (115:115):

Importancia de establecer proyectos más holísticos e integradores para trabajar el enfoque de competencias {16-0} [1]
 11:98 Yo creo que no usan las rúbric.. (197:197):

Importancia de las modalidades de evaluación: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación {30-0} [2]
 3:23 muchos no lo tenían pensado, c.. (31:31):
 3:25 algunos sobre todo allá, hacen.. (31:31):

Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [1]
 3:25 algunos sobre todo allá, hacen.. (31:31):

Instrumento de autoevaluación y seguimiento: diario, portafolio {9-0} [1]
 21:51 Yo creo que sí le damos releva.. (75:75):

Instrumento de evaluación: Grabaciones/autograbaciones {9-0} [1]

9:70 ahí van implícitas las habilid.. (106:106):
 La enseñanza aún se centra solo en aspectos cognitivos o incluso en lo puramente disciplinar, sin existir un formación integral y mucho menos competencial {11-0} [2]
 12:80 No, todavía no, lo llegan a co.. (115:115):
 13:90 Yo creo que no están explícita.. (177:177):
 La enseñanza no solo se limita al cumplimiento de entrar en el aula, es necesario verificar que el alumnado ha aprendido {3-0} [1]
 21:51 Yo creo que sí le damos releva.. (75:75):
 La evaluación del desarrollo profesional implica una evaluación INTEGRAL de las CC. Genéricas y Específicas {23-0} [2]
 3:29 no creo que estén haciendo una.. (33:33):
 9:70 ahí van implícitas las habilid.. (106:106):
 La evaluación no ha resuelto el tratamiento de las competencias subjetivas {5-0} [1]
 21:47 Mira, yo creo que tienen, te v.. (67:67):
 La evaluación segmentada no es situacional, no evalúa condiciones reales profesionales {5-0} [1]
 3:29 no creo que estén haciendo una.. (33:33):
 La observación se emplea para evaluar los aspectos actitudinales {1-0} [1]
 15:28 es muy difícil separar cuando .. (36:36):
 Las CC. Genéricas se trabajan en tiempos y espacios sobrantes de las disciplinares {3-0} [1]
 2:37 para un electrónico para que v.. (53:53):
 Las CC. Genéricas y Específicas se encuentran en el mismo nivel de importancia en su desarrollo {7-0} [1]
 21:51 Yo creo que sí le damos releva.. (75:75):
 Las CC. Genéricas no tiene ningún valor, ni consideración en la titulación. {2-0} [1]
 2:37 para un electrónico para que v.. (53:53):
 Las CC. no se trabajan de forma integral en todas las asignaturas, sino en aquellas donde la temática es más cercana a la competencia {6-0} [1]
 21:46 Otra vez, depende, porque por .. (65:65):
 Las competencias aparecen el currículo formal pero no en la práctica de las aulas {12-0} [1]
 21:51 Yo creo que sí le damos releva.. (75:75):
 Las competencias transversales permiten el desarrollo de las competencias disciplinares {6-0} [1]
 17:6 Que vienen de la prepa y que y.. (23:23):
 Las evaluaciones carecen de sistematicidad, no documentadas, no explícitas {10-0} [1]
 20:16 No tienen consiente el trabajo.. (41:41):
 No existe un marco común para las CC. Genéricas y se tiende solo a desarrollar la competencia específica o disciplinar {7-0} [2]
 13:90 Yo creo que no están explícita.. (177:177):
 20:13 No, las competencias genéricas.. (35:35):
 No hay aún una presencia generalizada de la evaluación de competencias {7-0} [1]
 13:24 Exactamente que decodifican ex.. (45:45):
 No hay evaluación integral de 360° {3-0} [1]
 3:29 no creo que estén haciendo una.. (33:33):
 No sabe si está evaluando por competencias {7-0} [1]
 21:51 Yo creo que sí le damos releva.. (75:75):
 observación con grabación como instrumento de evaluación procesual {2-0} [1]
 15:28 es muy difícil separar cuando .. (36:36):
 observación: instrumento para completar la rúbrica {5-0} [2]
 9:56 e alguna u otra manera metemos.. (64:64):
 9:57 Bueno pues sí claro queda ahí .. (64:64):
 Práctica profesional implica reflexión del proceso {8-0} [1]
 3:25 algunos sobre todo allá, hacen.. (31:31):
 Rúbrica: evalúa solo productos de los alumnos {14-0} [1]
 3:29 no creo que estén haciendo una.. (33:33):
 Rúbricas poco utilizadas {13-0} [1]
 11:98 Yo creo que no usan las rúbric.. (197:197):
 Se empieza a explicitar la enseñanza y evaluación de las actitudes de manera explícita, pero no hay una propuesta de cómo abordadas en el aula {4-0} [1]
 13:14 totalmente como un parchecito .. (27:27):
 Se evalúan menos las CC. Genéricas {6-0} [4]
 9:56 e alguna u otra manera metemos.. (64:64):
 11:98 Yo creo que no usan las rúbric.. (197:197):
 13:24 Exactamente que decodifican ex.. (45:45):
 20:16 No tienen consiente el trabajo.. (41:41):
 Se evalúan sin tener claro los criterios de evaluación {11-0} [1]
 13:90 Yo creo que no están explícita.. (177:177):

No hay aprendizaje práctico porque profesores preocupados por terminar los temarios densos de contenidos {4-0} [19]

- Actividades fuera del aula, con un carácter más vivencial {13-0} [1]
 - 18:22 Un enfermo con el cuál lo únic.. (51:51):
- Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [2]
 - 16:41 Todo va a depender de la funci.. (61:61):
 - 18:22 Un enfermo con el cuál lo únic.. (51:51):
- Concepción de la evaluación auténtica {7-0} [1]
 - 18:22 Un enfermo con el cuál lo únic.. (51:51):
- Condiciones laborales de los docentes {16-0} [1]
 - 3:49 el otro sector Puede que parti.. (53:53):
- Docencia teórica sin aplicabilidad de los contenidos, hace el aprendizaje disfuncional {7-0} [1]
 - 3:49 el otro sector Puede que parti.. (53:53):
- Docentes tienen mucha presión por la alta carga de trabajos {5-0} [1]
 - 3:49 el otro sector Puede que parti.. (53:53):
- El aprendizaje auténtico requiere aprender en contextos reales, ni simulados ni cercanos a la realidad {5-0} [1]
 - 18:22 Un enfermo con el cuál lo únic.. (51:51):
- El enfoque por competencia requiere aprender en contextos situacionales reales profesiones (hospital, empresa) para desarrollar las competencias {12-0} [1]
 - 18:22 Un enfermo con el cuál lo únic.. (51:51):
- El enfoque por competencias adquiere sentido y significado cuando se adquieren conocimientos prácticos suceptibles de ser aplicados a un contexto {26-0} [2]
 - 16:41 Todo va a depender de la funci.. (61:61):
 - 19:28 y te hice un examen de eso, si.. (45:45):
- El enfoque por competencias ha eliminado la concepción de que el examen es el único instrumentos válido para evaluar {5-0} [1]
 - 19:28 y te hice un examen de eso, si.. (45:45):
- El profesorado debe implicar al alumnado en su propio proceso de aprendizaje para que pueda encontrarle sentido a su aprendizaje {5-0} [1]
 - 16:41 Todo va a depender de la funci.. (61:61):
- En el enfoque de competencias, las actividades integradoras contienen conocimientos conceptuales y procedimentales para ser aplicados a los campos laborales {5-0} [1]
 - 19:28 y te hice un examen de eso, si.. (45:45):
- En el enfoque por competencias se promueve que trabajen de forma más práctica en el aula y más teórica fuera del aula {4-0} [1]
 - 19:28 y te hice un examen de eso, si.. (45:45):
- Enfoque por competencias requiere más tiempo para realizar un proceso de seguimiento de su consecución {14-0} [1]
 - 3:49 el otro sector Puede que parti.. (53:53):
- Faltan espacios y tiempos para crear situaciones de aprendizaje vivenciales {6-0} [1]
 - 3:49 el otro sector Puede que parti.. (53:53):
- Instrumento de evaluación: Lecturas de comprensión junto con cuestionario {3-0} [1]
 - 16:41 Todo va a depender de la funci.. (61:61):
- Las evaluaciones autenticas son costosas (alta organización, tiempo, recursos materiales y humanos, etc.) {15-0} [1]
 - 3:49 el otro sector Puede que parti.. (53:53):
- Presiones de tiempo {7-0} [1]
 - 3:49 el otro sector Puede que parti.. (53:53):
- Se busca la enseñanza de un aprendizaje no reproductivo, sino transformador y significativo {13-0} [1]
 - 18:22 Un enfermo con el cuál lo únic.. (51:51):

No hay aún una presencia generalizada de la evaluación de competencias {7-0} [12]

- Dificultad para incorporar el enfoque de competencias {27-0} [1]
 - 8:56 Yo creo que todavía no, no est.. (93:93):
- El profesorado se da cuenta de la ayuda que supone la rúbrica informan al alumnado de su desempeño, es decir, cuando las aplican {2-0} [1]
 - 20:83 muy significativo en identific.. (157:157):
- No existe una dedicación explícita a las CC. Genéricas, siempre se considera de forma implícita {32-0} [1]
 - 13:24 Exactamente que decodifican ex.. (45:45):
- Rechazo del profesorado a trabajar por competencias {7-0} [1]

18:1 Bueno, primero te diría que no.. (7:7):
 Rúbrica ayuda a explicitar lo implícito {8-0} [1]
 20:83 muy significativo en identific.. (157:157):
 Rúbrica ayuda a guiar su labor docente {5-0} [1]
 20:83 muy significativo en identific.. (157:157):
 Rúbrica ayuda a objetivar lo subjetivo {9-0} [1]
 20:83 muy significativo en identific.. (157:157):
 Rúbrica ayuda al docente delimitar lo que quiere evaluar {5-0} [1]
 20:83 muy significativo en identific.. (157:157):
 Rúbrica: dificultad para establecer los criterios de evaluación para la rúbrica por no saber qué quieren evaluar {4-0} [1]
 20:83 muy significativo en identific.. (157:157):
 Rúbricas poco utilizadas {13-0} [1]
 20:83 muy significativo en identific.. (157:157):
 Se evalúan menos las CC. Genéricas {6-0} [1]
 13:24 Exactamente que decodifican ex.. (45:45):
 Situación desigual de la incorporación de las competencias en la enseñanza básica, media y superior. {7-0} [1]
 18:1 Bueno, primero te diría que no.. (7:7):

No hay capacitación en evaluación para incorporar el enfoque por competencias {4-0} [20]
 El enfoque por competencias requiere que el docente esté continuamente haciendo adaptaciones y ajustes sobre su práctica docente {14-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 El enfoque por competencias requiere planificación de la intervención docente en el aula {12-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 El profesorado da por sentado la asimilación de las CC. Genéricas {12-0} [1]
 13:109 Y entonces las vemos un poquit.. (227:227):
 El profesorado reflexiona sobre lo que deben hacer para asegurarse de que el alumnado aprende {10-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 En el enfoque por competencias el profesorado demanda capacitación en metodología, diseño de actividades y materiales, tutorías, etc. {12-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 En el enfoque por competencias es importante abordar el perfil del docente, su capacitación y actualización {17-0} [1]
 13:17 pero cursos suficientes sobre .. (35:35):
 En el enfoque por competencias todos los elementos del currículo deben estar alineados {8-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 Importancia de capacitación pedagógica o en Educación para un cambio de concepción en la enseñanza {9-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 Importancia del aprendizaje teórico para sentar las bases del conocimiento {5-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 La capacitación debe estar dirigida a promover la comprensión de enfoque, ser más consciente del desempeño docente y la utilidad de marco pedagógico de referencia para verificar que el alumnado aprende {14-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 La evolución en la evaluación van acompañado del progreso en los procesos de enseñanza-aprendizaje {3-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 La falta de preparación se debe a la concepción de especialización en una materia, sin sentido de cambio, evolución {13-0} [1]
 13:17 pero cursos suficientes sobre .. (35:35):
 Los cursos de capacitación son de carácter disciplinar, sin ningún componente pedagógico {5-0} [1]
 13:109 Y entonces las vemos un poquit.. (227:227):
 Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la evaluación {26-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 No hay capacitación para desarrollar el enfoque de competencias {8-0} [1]
 13:17 pero cursos suficientes sobre .. (35:35):
 Para explicitar conocimientos más abstractos es necesario partir de una base teórica para diseñar los criterios de evaluación {2-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 Profesores consideran que con saber su materia es suficiente para enseñar {13-0} [1]
 13:17 pero cursos suficientes sobre .. (35:35):

Rúbricas poco utilizadas {13-0} [1]

13:109 Y entonces las vemos un poquit.. (227:227):

Talleres de capacitación del profesorado. Rúbricas como recurso para la capacitación docente {4-0} [1]

13:109 Y entonces las vemos un poquit.. (227:227):

Trabajar por competencias supone un cambio en la concepción de la enseñanza {29-0} [1]

14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):

No hay capacitación para desarrollar el enfoque de competencias {8-0} [32]

Ausencia de seguimiento/evaluación sobre el impacto de los cursos de capacitación. No verifican si revierte en la mejora de su enseñanza, si es útil {5-0} [1]

21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):

Ausencia de una metodología y cronograma de incorporación de las competencias {7-0} [1]

14:5 Osea todo eso que estoy coment.. (9:9):

Dificultad para incorporar el enfoque de competencias {27-0} [1]

20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):

Dificultad para vincular la evaluación a situaciones de aprendizaje más auténticas {17-0} [1]

20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):

En el enfoque por competencias el profesorado demanda capacitación en metodología, diseño de actividades y materiales, tutorías, etc. {12-0} [1]

21:18 No tenemos un sistema de forma.. (23:23):

En el enfoque por competencias es importante abordar el perfil del docente, su capacitación y actualización {17-0} [5]

13:17 pero cursos suficientes sobre .. (35:35):

14:7 ahora las características de l.. (9:9):

20:17 hay un problema muy interesant.. (43:43):

21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):

21:18 No tenemos un sistema de forma.. (23:23):

En el enfoque por competencias se requiere ser más precisión y evidencias de lo que se está enseñando y evaluando. No se puede recurrir al ensayo-error de la enseñanza tradicional {13-0} [1]

21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):

En los programas de capacitación no hay un diagnóstico que detecte las necesidades de los docentes {5-0} [1]

21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):

Experiencias y esfuerzos aislados para desarrollar y evaluar CC. Genéricas. {12-0} [1]

14:7 ahora las características de l.. (9:9):

Hay muchos profesores jóvenes y sin experiencia didáctica, solo con una capacitación disciplinar {2-0} [1]

14:7 ahora las características de l.. (9:9):

Incorporación del enfoque de competencias sin una planificación {10-0} [2]

14:5 Osea todo eso que estoy coment.. (9:9):

20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):

La capacitación debe estar dirigida a promover la comprensión de enfoque, ser más consciente del desempeño docente y la utilidad de marco pedagógico de referencia para verificar que el alumnado aprende {14-0} [3]

14:5 Osea todo eso que estoy coment.. (9:9):

20:17 hay un problema muy interesant.. (43:43):

20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):

La capacitación del profesorado debe dirigirse a mejorar la evaluación, al diseño de instrumentos... {3-0} [2]

20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):

21:23 pero si llegaras a caer en el .. (29:29):

La capacitación docente del enfoque consiste en enseñarle el modelo, los sustentos teóricos, las estrategias de trabajo y la forma de hacer una programación por competencias {6-0} [2]

20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):

21:23 pero si llegaras a caer en el .. (29:29):

La educación superior está muy retrasada respecto a los otros niveles educativos en la incorporación de las competencias {6-0} [1]

21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):

La falta de capacitación pedagógica es más acuciante en la Educación Superior {6-0} [2]

14:5 Osea todo eso que estoy coment.. (9:9):

21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):

La falta de preparación se debe a la concepción de especialización en una materia, sin sentido de cambio, evolución {13-0} [3]

13:17 pero cursos suficientes sobre .. (35:35):

14:7 ahora las características de l.. (9:9):

21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):

La solución para vincular los aprendizajes a situaciones reales de aprendizaje es la enseñanza basada en

problemas, en proyectos, en estudios de caso {13-0} [1]
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 Los cursos recibidos aisladamente, no dan respuesta a necesidades de capacitación alineadas con las preocupaciones y desafíos de la enseñanza {13-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Los programas de capacitación docente no tienen una línea estratégica común {7-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Necesidad de capacitación docente (metodologías, estrategias, guías de desarrollo, etc.) {20-0} [3]
 20:17 hay un problema muy interesant.. (43:43):
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 21:23 pero si llegaras a caer en el .. (29:29):
 No hay capacitación en evaluación para incorporar el enfoque por competencias {4-0} [1]
 13:17 pero cursos suficientes sobre .. (35:35):
 No hay cultura de actualización y capacitación didáctica, si no es obligada por la institución {21-0} [2]
 20:17 hay un problema muy interesant.. (43:43):
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 No hay medidas de seguimiento de los proyectos educativos/innovación {2-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Profesorado de materia no tienen capacitación pedagógica {17-0} [2]
 14:7 ahora las características de l.. (9:9):
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Profesores consideran que con saber su materia es suficiente para enseñar {13-0} [3]
 13:17 pero cursos suficientes sobre .. (35:35):
 14:7 ahora las características de l.. (9:9):
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Rechazo del profesorado a trabajar por competencias {7-0} [1]
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 Recibir un curso de capacitación y aplicarlo en el aula no asegura la asimilación del modelo de competencias {4-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Resistencia: El profesorado no conoce otro modelo de enseñanza, solo el que a ellos le impartieron {10-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Resistencia: Falta de capacitación y actualización docente {18-0} [3]
 20:17 hay un problema muy interesant.. (43:43):
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Resistencia: Desconocimiento sobre cómo incorporar el trabajo por competencias {25-0} [1]
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 Situación desigual de la incorporación de las competencias en la enseñanza básica, media y superior. {7-0} [1]
 14:5 Osea todo eso que estoy coment.. (9:9):

No hay cultura de actualización y capacitación didáctica, si no es obligada por la institución {21-0} [48]
 Ausencia de seguimiento/evaluación sobre el impacto de los cursos de capacitación. No verifican si revierte en la mejora de su enseñanza, si es útil {5-0} [3]
 3:43 no son sujetos de procesos de .. (51:51):
 3:47 no son sujetos de procesos de .. (51:51):
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Capacitación. Para el profesorado que no ha salido al campo profesiona (solo son docentes universitarios) la evaluación por competencia supone un mayor reto {2-0} [1]
 15:67 Más pedagógico y no solamente .. (94:94):
 Condiciones laborales de los docentes {16-0} [1]
 13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):
 Dificultad para vincular la evaluación a situaciones de aprendizaje más auténticas {17-0} [1]
 15:67 Más pedagógico y no solamente .. (94:94):
 El enfoque por competencias aún debe ser adaptado para aplicarse a la situación de aula {6-0} [2]
 19:19 ¿qué herramienta vamos a utili.. (29:29):
 19:20 : Hay un documento institucion.. (29:29):
 El enfoque por competencias requiere conocer los niveles de desempeño que se espera en el alumnado {13-0} [2]
 19:19 ¿qué herramienta vamos a utili.. (29:29):
 19:20 : Hay un documento institucion.. (29:29):
 El enfoque por competencias requiere planificación de la intervención docente en el aula {12-0} [2]
 19:19 ¿qué herramienta vamos a utili.. (29:29):

19:20 : Hay un documento institucion.. (29:29):
 El enfoque por competencias se implementa cuando existe un apoyo y reconocimiento institucional {8-0} [4]
 15:37 todo maestro que está aquí en .. (52:52):
 17:17 Ahora imagínate lo que eso sig.. (47:47):
 19:20 : Hay un documento institucion.. (29:29):
 19:106 No, pero como esto es instituc.. (211:211):
 El problema de la enseñanza es la concepción de la cultura educativa {19-0} [1]
 3:55 no se ha constituido una cultu.. (59:59):
 En el enfoque de competencias se imparten cursos al profesorado en función de tipo de necesidad docente {3-0} [1]
 15:67 Más pedagógico y no solamente .. (94:94):
 En el enfoque por competencias el profesorado demanda capacitación en metodología, diseño de actividades y materiales, tutorías, etc. {12-0} [1]
 13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):
 En el enfoque por competencias es importante abordar el perfil del docente, su capacitación y actualización {17-0} [4]
 13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):
 19:45 Totalmente, leímos mil documen.. (73:73):
 20:17 hay un problema muy interesant.. (43:43):
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 En el enfoque por competencias se requiere ser más precisión y evidencias de lo que se está enseñando y evaluando. No se puede recurrir al ensayo-error de la enseñanza tradicional {13-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 En los programas de capacitación no hay un diagnóstico que detecte las necesidades de los docentes {5-0} [4]
 3:43 no son sujetos de procesos de .. (51:51):
 3:47 no son sujetos de procesos de .. (51:51):
 13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Hay cambios en la evaluación cuando es a nivel institucional. {10-0} [5]
 3:42 no tiene formación didáctica e.. (49:49):
 3:47 no son sujetos de procesos de .. (51:51):
 8:76 Si, pero más institucional, no.. (135:135):
 19:106 No, pero como esto es instituc.. (211:211):
 19:107 No, sí fuera un profesor solo .. (215:215):
 Hay muchos profesores jóvenes y sin experiencia didáctica, solo con una capacitación disciplinar {2-0} [1]
 13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):
 Importancia de capacitación pedagógica o en Educación para un cambio de concepción en la enseñanza {9-0} [2]
 15:67 Más pedagógico y no solamente .. (94:94):
 19:45 Totalmente, leímos mil documen.. (73:73):
 importancia de seleccionar el instrumento de evaluación en función del tipo de aprendizaje a evaluar {14-0} [2]
 19:19 ¿qué herramienta vamos a utili.. (29:29):
 19:20 : Hay un documento institucion.. (29:29):
 Innovar implica predisposición y voluntad por cambiar {23-0} [2]
 3:55 no se ha constituido una cultu.. (59:59):
 10:137 uiero ser optimista y pensar q.. (251:251):
 Intencionalidad de pasar de un modelo de evaluación tradicional a otro centrado en el aprendizaje del alumnado {28-0} [1]
 10:137 uiero ser optimista y pensar q.. (251:251):
 La capacitación debe estar dirigida a promover la comprensión de enfoque, ser más consciente del desempeño docente y la utilidad de marco pedagógico de referencia para verificar que el alumnado aprende {14-0} [1]
 20:17 hay un problema muy interesant.. (43:43):
 La capacitación del profesorado debe dirigirse a mejorar la evaluación, al diseño de instrumentos... {3-0} [1]
 15:67 Más pedagógico y no solamente .. (94:94):
 La educación superior está muy retrasada respecto a los otros niveles educativos en la incorporación de las competencias {6-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 La evaluación se deja bajo la responsabilidad del docente sin marcar pautas o procedimientos para su desarrollo {2-0} [1]
 13:45 Pues porque no te obligan, te .. (93:93):
 La falta de capacitación pedagógica es más acuciante en la Educación Superior {6-0} [2]
 13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 La falta de preparación se debe a la concepción de especialización en una materia, sin sentido de cambio, evolución {13-0} [2]

15:67 Más pedagógico y no solamente .. (94:94):
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Lo parte más compleja del enfoque por competencias es la evaluación {2-0} [1]
 15:67 Más pedagógico y no solamente .. (94:94):
 Los cambios en la Educación deben partir de la misión de la institución {4-0} [2]
 17:17 Ahora imagínate lo que eso sig.. (47:47):
 19:106 No, pero como esto es instituc.. (211:211):
 Los cursos de capacitación son de carácter disciplinar, sin ningún componente pedagógico {5-0} [1]
 13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):
 Los cursos recibidos aisladamente, no dan respuesta a necesidades de capacitación alineadas con las preocupaciones y desafíos de la enseñanza {13-0} [4]
 3:43 no son sujetos de procesos de .. (51:51):
 3:47 no son sujetos de procesos de .. (51:51):
 13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Los programas de capacitación docente no tienen una línea estratégica común {7-0} [3]
 3:43 no son sujetos de procesos de .. (51:51):
 3:47 no son sujetos de procesos de .. (51:51):
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Necesidad de capacitación docente (metodologías, estrategias, guías de desarrollo, etc.) {20-0} [4]
 3:43 no son sujetos de procesos de .. (51:51):
 3:47 no son sujetos de procesos de .. (51:51):
 15:67 Más pedagógico y no solamente .. (94:94):
 20:17 hay un problema muy interesant.. (43:43):
 No hay capacitación para desarrollar el enfoque de competencias {8-0} [2]
 20:17 hay un problema muy interesant.. (43:43):
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 No hay medidas de seguimiento de los proyectos educativos/innovación {2-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Organización vertical de la universidad {4-0} [1]
 15:37 todo maestro que está aquí en .. (52:52):
 Para diseñar rúbricas es conveniente ver ejemplos de otras rúbricas {5-0} [1]
 19:45 Totalmente, leímos mil documen.. (73:73):
 Profesorado convencido de sus prácticas tradicionales {9-0} [1]
 3:42 no tiene formación didáctica e.. (49:49):
 Profesorado de materia no tienen capacitación pedagógica {17-0} [5]
 3:42 no tiene formación didáctica e.. (49:49):
 3:43 no son sujetos de procesos de .. (51:51):
 3:47 no son sujetos de procesos de .. (51:51):
 13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Profesores consideran que con saber su materia es suficiente para enseñar {13-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Rechazo del alumnado en las innovaciones de la enseñanza, prefiere la clase magistral {6-0} [1]
 10:137 uiero ser optimista y pensar q.. (251:251):
 Rechazo del trabajo por competencias por cuestiones políticas {9-0} [1]
 21:24 Existe una dirección dentro de.. (31:31):
 Recibir un curso de capacitación y aplicarlo en el aula no asegura la asimilación del modelo de competencias {4-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Resistencia: Desinterés, desmotivación del profesorado para trabajar competencias {12-0} [3]
 3:55 no se ha constituido una cultu.. (59:59):
 10:137 uiero ser optimista y pensar q.. (251:251):
 13:118 : Yo creo que todo se conjuga.. (253:253):
 Resistencia: El profesorado no conoce otro modelo de enseñanza, solo el que a ellos le impartieron {10-0} [3]
 10:137 uiero ser optimista y pensar q.. (251:251):
 13:118 : Yo creo que todo se conjuga.. (253:253):
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Resistencia: Falta de capacitación y actualización docente {18-0} [6]
 3:42 no tiene formación didáctica e.. (49:49):
 3:55 no se ha constituido una cultu.. (59:59):
 10:137 uiero ser optimista y pensar q.. (251:251):
 19:108 Y los mismos profesores no pus.. (217:217):
 20:17 hay un problema muy interesant.. (43:43):
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):

Resistencia: falta de oportunidades {1-0} [1]
13:18 : Yo creo que todo se conjuga... (253:253):
Rubricas requieren taller de capacitación en su diseño e implementación {19-0} [1]
19:45 Totalmente, leímos mil documen... (73:73):
Talleres para el desarrollo del modelo educativo basado en competencias {3-0} [1]
19:45 Totalmente, leímos mil documen... (73:73):

No hay diversidad de modalidades de evaluación: autoevaluación, coevaluación, etc. {1-0} [0]

No hay evaluación integral de 360° {3-0} [18]

Confusión con el enfoque: se integran contenidos de materia, pero en la practica se imparten de forma aislada {6-0} [1]
9:134 pues se supone que en lugar de.. (176:176):
Contradicciones en la incorporación del enfoque de competencias {7-0} [1]
9:134 pues se supone que en lugar de.. (176:176):
Discurso real vs discurso oficial {17-0} [1]
9:134 pues se supone que en lugar de.. (176:176):
El aprendizaje teórico permite que el alumnado sea más consciente de lo que está aprendiendo {3-0} [1]
20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):
El concepto de competencia europea plantea una propuesta instrumental sin considerar la formación integral del alumnado {3-0} [1]
20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):
El enfoque por competencia ha provocado un proceso de reflexión en el profesorado sobre sus planteamientos y su intervención en el aula {15-0} [1]
20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):
En el enfoque por competencias es importante abordar el perfil del docente, su capacitación y actualización {17-0} [1]
20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):
Existe un porcentaje muy pequeño del profesorado preocupado por la capacitación pedagógica para aplicar el enfoque competencial {4-0} [1]
20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):
Incorporación del enfoque de competencias sin una planificación {10-0} [1]
9:134 pues se supone que en lugar de.. (176:176):
La capacitación debe estar dirigida a promover la comprensión de enfoque, ser más consciente del desempeño docente y la utilidad de marco pedagógico de referencia para verificar que el alumnado aprende {14-0} [1]
20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):
La evaluación del desarrollo profesional implica una evaluación INTEGRAL de las CC. Genéricas y Específicas {23-0} [1]
3:29 no creo que estén haciendo una.. (33:33):
La evaluación segmentada no es situacional, no evalúa condiciones reales profesionales {5-0} [1]
3:29 no creo que estén haciendo una.. (33:33):
La formación profesional no debe determinar nuestra formación integral {5-0} [1]
20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):
No existe una dedicación explícita a las CC. Genéricas, siempre se considera de forma implícita {32-0} [1]
3:29 no creo que estén haciendo una.. (33:33):
Proceso de incorporación de las competencias {10-0} [1]
9:134 pues se supone que en lugar de.. (176:176):
Rechazo del profesorado a trabajar por competencias {7-0} [1]
20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):
Rechazo del trabajo por competencias por cuestiones políticas {9-0} [1]
20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):
Rúbrica: evalúa solo productos de los alumnos {14-0} [1]
3:29 no creo que estén haciendo una.. (33:33):

No hay iniciativa en el profesorado de uso de instrumentos de evaluación alternativos {4-0} [8]

Diseño de actividades para aplicar los conocimientos a situaciones reales {20-0} [1]
11:89 hay muy buenas experiencias y .. (179:179):
El profesorado no diseña actividades en el aula que logren aprendizajes situados o vivenciales {5-0} [1]
11:89 hay muy buenas experiencias y .. (179:179):
Evaluar con instrumentos innovadores son iniciativas aisladas {5-0} [2]

3:87 fíjate que hay buena receptivi.. (89:89):
 11:78 creo que somos muy pocos los q.. (163:163):
 Hay aceptación entre el profesorado en el uso de rúbrica {11-0} [1]
 3:87 fíjate que hay buena receptivi.. (89:89):
 Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [1]
 20:55 De repente se quiere pensar en.. (109:109):
 La rúbrica debe complementarse con otros instrumentos de evaluación {8-0} [1]
 20:55 De repente se quiere pensar en.. (109:109):
 Las competencias aparecen el currículo formal pero no en la práctica de las aulas {12-0} [1]
 11:89 hay muy buenas experiencias y .. (179:179):
 Rúbricas poco utilizadas {13-0} [1]
 11:78 creo que somos muy pocos los q.. (163:163):

No hay iniciativa de alumnos por el uso de sistemas de evaluación alternativo {1-0} [0]

No hay medidas de seguimiento de los proyectos educativos/innovación {2-0} [19]
 Ausencia de seguimiento/evaluación sobre el impacto de los cursos de capacitación. No verifican si revierte en la mejora de su enseñanza, si es útil {5-0} [2]
 8:70 hay innovaciones formales y de.. (125:125):
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 El cambio político no favorece la incorporación del enfoque por competencias {6-0} [1]
 8:70 hay innovaciones formales y de.. (125:125):
 En el enfoque por competencias es importante abordar el perfil del docente, su capacitación y actualización {17-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 En el enfoque por competencias se requiere ser más precisión y evidencias de lo que se está enseñando y evaluando. No se puede recurrir al ensayo-error de la enseñanza tradicional {13-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 En los programas de capacitación no hay un diagnóstico que detecte las necesidades de los docentes {5-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Enfoque por competencias requiere más tiempo para realizar un proceso de seguimiento de su consecución {14-0} [1]
 8:70 hay innovaciones formales y de.. (125:125):
 La educación superior está muy retrasada respecto a los otros niveles educativos en la incorporación de las competencias {6-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 La falta de capacitación pedagógica es más acuciante en la Educación Superior {6-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 La falta de preparación se debe a la concepción de especialización en una materia, sin sentido de cambio, evolución {13-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Los cursos recibidos aisladamente, no dan respuesta a necesidades de capacitación alineadas con las preocupaciones y desafíos de la enseñanza {13-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Los programas de capacitación docente no tienen una línea estratégica común {7-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Los proyectos no tienen un impacto generalizado, son algo puntual sin mucho alcance porque es difícil poner a todos en sintonía por un proyecto común. {8-0} [1]
 8:70 hay innovaciones formales y de.. (125:125):
 No hay capacitación para desarrollar el enfoque de competencias {8-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 No hay cultura de actualización y capacitación didáctica, si no es obligada por la institución {21-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Profesorado de materia no tienen capacitación pedagógica {17-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Profesores consideran que con saber su materia es suficiente para enseñar {13-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Recibir un curso de capacitación y aplicarlo en el aula no asegura la asimilación del modelo de competencias {4-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Resistencia: El profesorado no conoce otro modelo de enseñanza, solo el que a ellos le impartieron {10-0} [1]

21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
Resistencia: Falta de capacitación y actualización docente {18-0} [1]
21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):

No hay rúbricas sistemática y analítica para aprendizajes complejos porque se complica la evaluación {2-0} [13]
Condiciones laborales de los docentes {16-0} [1]
1:92 a desventaja es que consume ti.. (66:66):
Consesuan las rúbricas con alumnos {12-0} [1]
1:92 a desventaja es que consume ti.. (66:66):
Consesuan las rúbricas entre docentes {7-0} [1]
1:92 a desventaja es que consume ti.. (66:66):
Desventajas del uso de rúbrica {13-0} [1]
1:92 a desventaja es que consume ti.. (66:66):
Docentes tienen mucha presión por la alta carga de trabajos {5-0} [1]
1:92 a desventaja es que consume ti.. (66:66):
El enfoque por competencias requiere conocer los niveles de desempeño que se espera en el alumnado {13-0} [1]
3:68 en esos Campos lo que han hech.. (69:69):
Falta de transparencia en la evaluación. No saben por qué tienen un 7, 8 10... {8-0} [1]
3:68 en esos Campos lo que han hech.. (69:69):
Instrumentos de evaluación tradicional (examen opción múltiple, lista de control, lista de ejercicios, exámenes departamentales...) {26-0} [2]
3:68 en esos Campos lo que han hech.. (69:69):
3:69 ni siquiera el mismo profesor .. (69:69):
Las evaluaciones carecen de sistematicidad, no documentadas, no explícitas {10-0} [1]
3:68 en esos Campos lo que han hech.. (69:69):
Necesidad de explicitar lo que se busca del alumnado de manera consciente {12-0} [1]
3:68 en esos Campos lo que han hech.. (69:69):
Rubrica: consume tiempo {11-0} [1]
1:92 a desventaja es que consume ti.. (66:66):
Rubrica: hay que pilotearlas {5-0} [1]
1:92 a desventaja es que consume ti.. (66:66):
Rúbricas difícil de diseñar {24-0} [1]
1:92 a desventaja es que consume ti.. (66:66):

No hay vinculación entre la evaluación del docente y su capacitación {1-0} [1]
Los programas de capacitación docente no tienen una línea estratégica común {7-0} [1]
8:34 no hay como una vinculación en.. (49:49):

No sabe si está evaluando por competencias {7-0} [25]
Competencias son confundidas {16-0} [1]
9:133 creo que no es un plan por com.. (174:174):
Confusión con el enfoque: Evaluar por competencias no es solo evaluar algunos componente de la evaluación {7-0} [1]
11:85 no es muy utilizado, muchos di.. (169:169):
Confusión con el enfoque: pensar que el modelo de competencias es igual que el tradicional pero con ligeros cambios {7-0} [1]
11:85 no es muy utilizado, muchos di.. (169:169):
Confusión con el enfoque: se integran contenidos de materia, pero en la practica se imparten de forma aislada {6-0} [1]
11:85 no es muy utilizado, muchos di.. (169:169):
Dificultad para incorporar el enfoque de competencias {27-0} [1]
21:50 Sí, no sé si en el enseñanza, .. (73:73):
Docente acompaña, guía el aprendizaje del alumnado {10-0} [1]
22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):
El desarrollo de enfoques educativos más vivenciales viene determinado por la actitud del docente, su compromiso e implicación educativa, su concepción de la enseñanza, su vocación {8-0} [1]
22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):
El enfoque por competencia ha provocado un proceso de reflexión en el profesorado sobre sus planteamientos y su intervención en el aula {15-0} [1]

21:51 Yo creo que sí le damos releva.. (75:75):
 El enfoque por competencias no está extendido en la Educación Superior {2-0} [1]
 11:85 no es muy utilizado, muchos di.. (169:169):
 El profesorado debe estar capacitado para abarcar un conocimiento general amplio que permita dar respuestas a los alumnos {3-0} [1]
 22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):
 El profesorado debe tener la capacidad de acercar los conocimientos académico a la realidad de los alumnos (contextualizar) {7-0} [1]
 22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):
 En el enfoque por competencias el docente se vuelve un mediador {2-0} [1]
 22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):
 En el enfoque por competencias es importante abordar el perfil del docente, su capacitación y actualización {17-0} [1]
 22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):
 Importancia de una actitud creativa y estratégica del docente para el diseño de actividades, formas de evaluación, etc. {14-0} [1]
 22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):
 Instrumento de autoevaluación y seguimiento: diario, portafolio {9-0} [1]
 21:51 Yo creo que sí le damos releva.. (75:75):
 Intencionalidad de pasar de un modelo de evaluación tradicional a otro centrado en el aprendizaje del alumnado {28-0} [1]
 9:133 creo que no es un plan por com.. (174:174):
 La capacitación docente del enfoque consiste en enseñarle el modelo, los sustentos teóricos, las estrategias de trabajo y la forma de hacer una programación por competencias {6-0} [1]
 22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):
 La enseñanza no solo se limita al cumplimiento de entrar en el aula, es necesario verificar que el alumnado ha aprendido {3-0} [1]
 21:51 Yo creo que sí le damos releva.. (75:75):
 La evaluación segmentada no es situacional, no evalúa condiciones reales profesionales {5-0} [1]
 11:85 no es muy utilizado, muchos di.. (169:169):
 Las CC. Genéricas y Específicas se encuentran en el mismo nivel de importancia en su desarrollo {7-0} [1]
 21:51 Yo creo que sí le damos releva.. (75:75):
 Las competencias aparecen el currículo formal pero no en la práctica de las aulas {12-0} [1]
 21:51 Yo creo que sí le damos releva.. (75:75):
 No existe una dedicación explícita a las CC. Genéricas, siempre se considera de forma implícita {32-0} [1]
 21:51 Yo creo que sí le damos releva.. (75:75):
 Puede haber confusión en la distinción entre CC. Genérica y Específica {2-0} [1]
 20:15 el problema es que el maestro .. (39:39):
 Resistencia: Desconocimiento sobre cómo incorporar el trabajo por competencias {25-0} [1]
 22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):
 Si el profesorado no comprende los nuevos enfoques pedagógicos seguirá actuando de manera tradicional y empírica {6-0} [1]
 22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):

No se consensua los criterios de evaluación (el contenido de la rúbrica) {10-0} [15]
 Concepción estática de la evaluación {10-0} [1]
 20:53 Yo creo que la generalidad es .. (105:105):
 El alumnado no tiene la oportunidad de rebatir o debatir la calificación porque ya viene impuesta por el sistema {3-0} [1]
 19:76 No eran vistas por el alumno t.. (147:147):
 En el enfoque por competencias, el alumnado se siente motivado por conocer qué nivel de desempeño alcanza y qué le falta por desarrollar o mejorar {8-0} [1]
 19:63 pero luego que ya les dices, b.. (119:119):
 ERA. No se consensúan las rúbricas con los alumnos, porque el profesorado da por sentado que el alumno está de acuerdo {2-0} [2]
 11:25 Tan explícitamente no lo he he.. (45:45):
 20:53 Yo creo que la generalidad es .. (105:105):
 Existe una preocupación por el trabajo de las CC. Genéricas {25-0} [1]
 11:72 Sí, creo que tengo que hacerla.. (149:149):
 Importancia de las modalidades de evaluación: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación {30-0} [1]
 10:92 Que bueno que preguntas eso, d.. (139:139):
 Las evaluaciones carecen de sistematicidad, no documentadas, no explícitas {10-0} [1]

11:72 Sí, creo que tengo que hacerla.. (149:149):
 Rúbrica presentada al alumnado, pero no consensuada con ellos. {8-0} [3]
 11:25 Tan explícitamente no lo he he.. (45:45):
 19:76 No eran vistas por el alumno t.. (147:147):
 22:23 No, sólo las aplicaba (28:28):
 Rúbrica aporta transparencia al proceso de aprendizaje y evaluación {21-0} [1]
 19:63 pero luego que ya les dices, b.. (119:119):
 Rúbrica presentada al inicio mejora el aprendizaje {9-0} [1]
 19:63 pero luego que ya les dices, b.. (119:119):
 Rúbrica son usadas solo por los docentes para clarificar sus criterios, sin mostrarlas o compartirlas {6-0} [1]
 19:60 conocían las competencias, per.. (109:109):
 Rúbrica: no se le da a conocer los criterios de evaluación al alumnado, ni los niveles de desempeño {2-0} [1]
 19:63 pero luego que ya les dices, b.. (119:119):
 Rúbricas no se consensuan con el alumno {10-0} [4]
 12:40 Ya está establecido (39:39):
 19:76 No eran vistas por el alumno t.. (147:147):
 20:53 Yo creo que la generalidad es .. (105:105):
 22:23 No, sólo las aplicaba (28:28):
 Sin propósito de cambio real {12-0} [1]
 20:53 Yo creo que la generalidad es .. (105:105):
 Transparencia en la evaluación. Se muestra al alumnado los mínimos contenidos que van a ser calificados {9-0} [1]
 19:63 pero luego que ya les dices, b.. (119:119):

No se consensúa las rúbricas con el alumnado, pero existe un cuestionario final donde expone sus dudas, quejas y sugerencias sobre la evaluación con rúbrica {3-0} [4]

En la evaluación por competencias, se explica al inicio del curso las competencias a alcanzar en cada módulo {8-0} [1]
 19:62 La primera vez hasta el final .. (115:115):
 Rúbrica presentada al inicio {12-0} [1]
 19:62 La primera vez hasta el final .. (115:115):
 Rúbrica presentada al inicio mejora el aprendizaje {9-0} [1]
 19:62 La primera vez hasta el final .. (115:115):
 Validación de rúbricas por los alumnos al final de proceso evaluador (claridad, utilidad, permite la autoevaluación, mejora el aprendizaje ...) {1-0} [2]
 12:51 3 módulos pero todavía no se h.. (49:49):
 12:52 3 módulos pero todavía no se h.. (49:49):

NO se evalúan todas las actividades que se les exige al alumnado {2-0} [2]

En el enfoque por competencias se requiere ser más precisión y evidencias de lo que se está enseñando y evaluando. No se puede recurrir al ensayo-error de la enseñanza tradicional {13-0} [1]
 13:44 luego yo voy por mi cuenta, mu.. (89:89):
 No existe suficiente dedicación a la evaluación, no se valoran todas las producciones de los alumnos {2-0} [1]
 13:44 luego yo voy por mi cuenta, mu.. (89:89):

No se preparan materiales para la diversidad de situaciones de enseñanza {2-0} [9]

Dificultad para vincular la evaluación a situaciones de aprendizaje más auténticas {17-0} [1]
 20:47 No, sí las entienden, ahí yo c.. (85:85):
 Diseñar rúbricas implica generar o construir situaciones de aprendizaje compleja {14-0} [1]
 20:47 No, sí las entienden, ahí yo c.. (85:85):
 Diseño de actividades para aplicar los conocimientos a situaciones reales {20-0} [1]
 20:47 No, sí las entienden, ahí yo c.. (85:85):
 Diseño. Los más difícil en el diseño de rúbricas es precisar y desglosar los criterios de evaluación {9-0} [1]
 20:47 No, sí las entienden, ahí yo c.. (85:85):
 El profesorado no diseña actividades en el aula que logren aprendizajes situados o vivenciales {5-0} [1]
 20:47 No, sí las entienden, ahí yo c.. (85:85):
 El sistema no reconoce la diversidad socio-cultural, económica, etc. {4-0} [1]
 8:12 el sistema no lo reconoce, ent.. (21:21):
 Las rúbricas se emplean para evaluar aspectos conceptuales, pero no actividades situadas (simulación, prácticas profesionales, etc.). {3-0} [1]

20:47 No, sí las entienden, ahí yo c.. (85:85):
 Rúbricas se sitúan en la enseñanza situada y auténtica {5-0} [1]
 20:47 No, sí las entienden, ahí yo c.. (85:85):
 Se implementa el enfoque de competencias sin revisar las condiciones del contexto y la viabilidad {9-0} [1]
 8:12 el sistema no lo reconoce, ent.. (21:21):

No se proporcionan espacios para el trabajo colaborativo docente {3-0} [4]
 Condiciones laborales de los docentes {16-0} [1]
 5:50 No se dedican de tiempo comple.. (128:128):
 Docentes tienen mucha presión por la alta carga de trabajos {5-0} [1]
 5:50 No se dedican de tiempo comple.. (128:128):
 enfoque de competencias incorporado por imposición de los órganos que acreditan programas {3-0} [1]
 9:147 Sí yo creo que sí que se ha fa.. (206:206):
 Los profesores a tiempo parcial o de asignatura no promueven el trabajo colaborativo para crear proyectos comunes {3-0} [1]
 5:50 No se dedican de tiempo comple.. (128:128):

Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [88]
 Adaptación los cambios: novato vs experto {6-0} [1]
 1:31 casos tomados de la vida real .. (12:12):
 Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [2]
 1:31 casos tomados de la vida real .. (12:12):
 1:32 los americanos utilizan casos .. (12:12):
 Características de la Ev. CC {4-0} [2]
 1:31 casos tomados de la vida real .. (12:12):
 2:6 la rúbrica tiene ese sentido d.. (9:9):
 Coevaluación como ayuda para el docente en el momento de la evaluación {3-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Competencias confrontan la evolución del conocimiento {7-0} [3]
 1:31 casos tomados de la vida real .. (12:12):
 1:32 los americanos utilizan casos .. (12:12):
 2:6 la rúbrica tiene ese sentido d.. (9:9):
 Competencias son de orden superior {5-0} [1]
 2:6 la rúbrica tiene ese sentido d.. (9:9):
 Concepción de la evaluación auténtica {7-0} [1]
 2:6 la rúbrica tiene ese sentido d.. (9:9):
 Conocer los criterios de evaluación antes {8-0} [1]
 15:58 Sí lo primero que comentamos c.. (84:84):
 Consensuar una rúbrica favorece el diálogo entre alumno y profesor, {4-0} [1]
 15:58 Sí lo primero que comentamos c.. (84:84):
 Cuando el profesorado tiene que determinar los criterios de evaluación, es más consciente del proceso de evaluación y los instrumentos que tiene que utilizar {3-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Diseño. El profesorado tiene problemas de redacción cuando tienen que determinar los niveles de desempeño {5-0} [1]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 Diseño. Cuanto más explícitas son las rúbricas más consciente de la adquisición de aprendizaje puede ser el alumnado {9-0} [4]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 19:87 y yo creo que se vuelve más cl.. (167:167):
 Diseño. El profesorado no tiene muy claro cómo de explícitas y claras deben ser los niveles de desempeño {8-0} [1]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 Diseño. En el diseño de la rúbrica hay que considerar el lenguaje utilizado para aportar una información mas precisa y detallada de lo que se pretende que alcance el alumnado {9-0} [1]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 Diseño. Los más difícil en el diseño de rúbricas es precisar y desglosar los criterios de evaluación {9-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 El alumnado está satisfecho con el uso de rúbricas {2-0} [1]

16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):
 El alumnado no cuestiona las ponderaciones de los niveles de desempeño {2-0} [1]
 19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):
 El docente incluye en su evaluación la autoevaluación de los alumnos {7-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 El profesorado cree que la rúbrica ayuda al alumnado a conocerse mejor, saber en qué punto se encuentra de sus logros y hasta dónde son capaces de llegar {6-0} [3]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 15:88 rúbrica, se da uno cuenta que .. (140:140):
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 El profesorado es consciente que debe ser más explícito en sus evaluaciones {15-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 En la evaluación competencial, el alumnado debe conocer cómo será evaluado {1-0} [1]
 15:58 Sí lo primero que comentamos c.. (84:84):
 En la evaluación por competencias se indica qué nivel de competencia alcanzó el alumnado al final del proceso {4-0} [1]
 20:73 esa es para mí la rúbrica y qu.. (135:135):
 En la evaluación por competencias, se explica al inicio del curso las competencias a alcanzar en cada módulo {8-0} [1]
 15:58 Sí lo primero que comentamos c.. (84:84):
 Es difícil crear criterios de evaluación con un enfoque competencial por la tradición del modelo tradicional de objetivos {4-0} [1]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 Evaluación calificadora vs formativa {27-0} [1]
 2:6 la rúbrica tiene ese sentido d.. (9:9):
 Evaluar con rúbrica es un proceso dinámico y constructivo, no puntual y sujeto a una única calificación {8-0} [1]
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 Evaluar con rúbrica hace más consciente al alumnado de sus fortalezas y debilidades {11-0} [4]
 10:120 antes de que termines este pri.. (207:207):
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:74 isualizar justamente qué les f.. (135:135):
 19:87 y yo creo que se vuelve más cl.. (167:167):
 Evaluar por competencias supone conocer en qué medida están comprendiendo el proceso global de adquisición de la competencia {8-0} [2]
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 20:73 esa es para mí la rúbrica y qu.. (135:135):
 Genera procesos metacognitivos: Autorregulación y conciencia de comportamiento experto {20-0} [2]
 4:31 te ayuda a regular la activida.. (76:76):
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Hacer explícita la evaluación de competencia permite ser más consciente al alumnado y al profesorado de las competencias a desarrollar {12-0} [1]
 19:87 y yo creo que se vuelve más cl.. (167:167):
 Hay aceptación entre el alumnado en el uso de rúbrica {10-0} [1]
 19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):
 Importancia de la coevaluación. Empieza a iniciarse {6-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Importancia de las modalidades de evaluación: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación {30-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Instrumento de evaluación: examen final {4-0} [1]
 5:48 vas a tener tal semana los exá.. (120:120):
 Instrumentos de evaluación tradicional (examen opción múltiple, lista de control, lista de ejercicios, exámenes departamentales...) {26-0} [1]
 1:31 casos tomados de la vida real .. (12:12):
 La autoevaluación del alumnado permiten dar sentido y significado a los aprendido {2-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 La autoevaluación implica una reflexión de su propio proceso de aprendizaje {2-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 La coevaluación permite un enriquecimiento mutuo entre el alumando {7-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 La evaluación con rúbrica debe complementarse con una retroalimentación cualitativa {6-0} [1]
 19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):
 La evaluación es parte del proceso de aprendizaje del alumnado que le permite ser más consciente de su propio proceso de aprendizaje {3-0} [1]

19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 La retroalimentación final debe ser un intercambio de opiniones entre la evaluación del docente y el alumno {4-0} [1]
 19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):
 La rúbrica elimina el sesgo de la calificación de 0 al 10 {4-0} [1]
 9:112 exactamente entonces aquí ello.. (128:128):
 La rúbrica marca una pauta de trabajo que se establece al inicio del curso y se mantiene hasta el final. No se pueden modificar las reglas del juego {9-0} [1]
 21:70 Las raras veces que me ha toca.. (109:109):
 La rúbricas no son funcionales si no se tiene claro los niveles de desempeño {11-0} [1]
 9:64 Creo que algo que es important.. (88:88):
 Las rúbricas deben ir precedidas de una introducción sobre lo que se va a evaluar {5-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:62 eben saber qué se les va a eva.. (95:95):
 Las rúbricas eliminan la arbitrariedad de la evaluación {6-0} [2]
 9:110 no es lo mismo que te pongas a.. (126:126):
 16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):
 Las rúbricas permiten evaluar a todos el alumnado con los mismos criterios de exigencia {4-0} [2]
 15:88 rúbrica, se da uno cuenta que .. (140:140):
 16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):
 Las rúbricas son costosas de diseñar a corto plazo, pero a largo plazo, cuando se aprenden son útiles {8-0} [1]
 15:88 rúbrica, se da uno cuenta que .. (140:140):
 Las rúbricas son instrumentos de diagnóstico que permite precisar los retrocesos y avances de los alumnos {5-0} [2]
 19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Los profesores explicaban el valor de la rúbrica como instrumento que permite dar a conocer el nivel de competencia y la forma de alcanzarlas {3-0} [1]
 20:59 y llevas al estudiante desde u.. (111:111):
 Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la evaluación {26-0} [2]
 9:64 Creo que algo que es important.. (88:88):
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 Necesidad de explicitar lo que se busca del alumnado de manera consciente {12-0} [1]
 10:123 supiera que estamos exactament.. (211:211):
 Proceso de diseño de indicadores para rúbrica {7-0} [1]
 7:20 ueron varios ejercicios de ens.. (28:28):
 Rúbrica aporta transparencia al proceso de aprendizaje y evaluación {21-0} [6]
 3:36 la rúbrica te aclara a ti prof.. (37:37):
 9:110 no es lo mismo que te pongas a.. (126:126):
 10:146 las rúbricas sí ayudan mucho p.. (281:281):
 15:88 rúbrica, se da uno cuenta que .. (140:140):
 16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 Rúbrica ayuda a objetivar lo subjetivo {9-0} [1]
 9:110 no es lo mismo que te pongas a.. (126:126):
 rúbrica de examen final {2-0} [1]
 5:48 vas a tener tal semana los exá.. (120:120):
 Rúbrica es un instrumento que permite transmitir con más claridad lo que el profesor quiere que realicen los alumnos {6-0} [1]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 Rúbrica evalúa resultados y procesos {10-0} [1]
 9:112 exactamente entonces aquí ello.. (128:128):
 Rúbrica facilita el trabajo al alumno {3-0} [1]
 9:110 no es lo mismo que te pongas a.. (126:126):
 Rúbrica hace más participe al alumnado de sus procesos de evaluación {5-0} [1]
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 Rúbrica permite al alumnado pedir explicaciones sobre el incumplimiento de la evaluación {2-0} [1]
 19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):
 Rúbrica permite al alumno y docente ir en la misma dirección del aprendizaje {13-0} [2]
 9:64 Creo que algo que es important.. (88:88):
 16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):
 Rúbrica permite al docente reflexionar sobre su intervención en el aula {17-0} [1]
 3:36 la rúbrica te aclara a ti prof.. (37:37):

Rúbrica presentada al inicio mejora el aprendizaje {9-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:61 yo postulo que la rúbrica o lo.. (95:95):

Rúbrica reduce la preocupación del alumnado y del docente sobre el resultado final {4-0} [1]
 10:120 antes de que termines este pri.. (207:207):

Rúbrica son usadas solo para fundamentar la calificación {3-0} [1]
 10:146 las rúbricas sí ayudan mucho p.. (281:281):

Rúbrica son usadas solo por los docentes para clarificar sus criterios, sin mostrarlas o compartirlas {6-0} [3]
 3:36 la rúbrica te aclara a ti prof.. (37:37):
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:61 yo postulo que la rúbrica o lo.. (95:95):

Rúbrica va más allá de la calificación numérica {7-0} [1]
 9:112 exactamente entonces aquí ello.. (128:128):

Rúbrica: El alumnado es más consciente de sus errores y la retroalimentación que reciben hace que el número de quejas disminuyan. Se conforman con la información que arroja la rúbrica {4-0} [1]
 19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):

Rúbrica: evalúa potencialidades y debilidades {5-0} [1]
 4:31 te ayuda a regular la actividad.. (76:76):

Rúbrica: explicita el conocimiento e indica lo que se requiere en el alumnado {19-0} [5]
 10:146 las rúbricas sí ayudan mucho p.. (281:281):
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 15:88 rúbrica, se da uno cuenta que .. (140:140):
 16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):
 19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):

Rúbrica: favorece autogestión y autorregulación del aprendizaje {19-0} [3]
 4:31 te ayuda a regular la actividad.. (76:76):
 10:123 supiera que estamos exactament.. (211:211):
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):

Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [13]
 4:31 te ayuda a regular la actividad.. (76:76):
 9:112 exactamente entonces aquí ello.. (128:128):
 10:146 las rúbricas sí ayudan mucho p.. (281:281):
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:74 isualizar justamente qué les f.. (135:135):
 15:88 rúbrica, se da uno cuenta que .. (140:140):
 19:61Cuál es en este rol, cuál es m.. (113:113):
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 19:87 y yo creo que se vuelve más cl.. (167:167):
 20:59 y llevas al estudiante desde u.. (111:111):
 20:73 esa es para mí la rúbrica y qu.. (135:135):
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 21:70 Las raras veces que me ha toca.. (109:109):

Rúbrica: la información extraída de la rúbrica debe servir para retroalimentar, sino pierde su funcionalidad {6-0} [1]
 19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):

Rúbrica: orienta, acompaña al alumnado en su proceso {21-0} [1]
 5:48 vas a tener tal semana los exá.. (120:120):

Rúbricas deben contener un apartado donde el profesorado pueda hacer anotaciones para explicar la puntuación dada {4-0} [1]
 19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):

Rúbricas deben ser un elemento dinámico, susceptible de revisión, modificación, transformación y mejora para ajustarse a lo que se pretende evaluar {16-0} [1]
 15:88 rúbrica, se da uno cuenta que .. (140:140):

Rúbricas no se consensuan con el alumno {10-0} [1]
 19:61Cuál es en este rol, cuál es m.. (113:113):

Rúbricas permite al docente ser más consciente del proceso de evaluación {5-0} [1]
 19:87 y yo creo que se vuelve más cl.. (167:167):

Rúbricas permiten sistematizar la evaluación {8-0} [1]
 9:110 no es lo mismo que te pongas a.. (126:126):

Rúbricas sirve al alumnado para autoevaluarse {17-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):

Rúbricas son consideradas guías que orientan la evaluación y permite establecer una concordancia entre los criterios de evaluación y los resultados alcanzados {9-0} [5]
 15:88 rúbrica, se da uno cuenta que .. (140:140):
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):

19:87 y yo creo que se vuelve más cl.. (167:167):
 20:73 esa es para mí la rúbrica y qu.. (135:135):
 21:70 Las raras veces que me ha toca.. (109:109):
 Rúbricas son más visuales {3-0} [1]
 13:74 isualizar justamente qué les f.. (135:135):
 Rúbricas: aportan más certeza del desempeño alcanzado del alumnado {12-0} [6]
 16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):
 19:61 Cuál es en este rol, cuál es m.. (113:113):
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 19:87 y yo creo que se vuelve más cl.. (167:167):
 20:59 y llevas al estudiante desde u.. (111:111):
 21:70 Las raras veces que me ha toca.. (109:109):
 Rúbricas: aportan precisión a la evaluación {6-0} [1]
 16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):
 Se busca la enseñanza de un aprendizaje no reproductivo, sino transformador y significativo {13-0} [1]
 19:87 y yo creo que se vuelve más cl.. (167:167):
 Se consensuan los criterios evaluación {4-0} [1]
 15:58 Sí lo primero que comentamos c.. (84:84):
 Se evalúan sin tener claro los criterios de evaluación {11-0} [1]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):

Objetivos del proyecto {20-0} [32]

CC.:Importancia de delimitar las competencias {2-0} [2]
 11:11 es un proyecto integral para e.. (17:17):
 11:13 es un proyecto integral para e.. (17:17):
 Competencia comunicación escrita {13-0} [2]
 21:1 Nosotros manejamos principalme.. (5:5):
 21:2 la competencia asociada a las .. (5:5):
 competencia comunicación oral {15-0} [4]
 11:3 comunicar (5:5):
 11:10 mis estudiantes de formación t.. (5:5):
 21:1 Nosotros manejamos principalme.. (5:5):
 21:2 la competencia asociada a las .. (5:5):
 competencia de diversidad (discapacidad) {3-0} [2]
 11:2 con la solución de problemas a.. (5:5):
 11:10 mis estudiantes de formación t.. (5:5):
 Competencia pensamiento crítico {9-0} [2]
 21:1 Nosotros manejamos principalme.. (5:5):
 21:2 la competencia asociada a las .. (5:5):
 competencia resolución de problemas {9-0} [2]
 11:2 con la solución de problemas a.. (5:5):
 11:10 mis estudiantes de formación t.. (5:5):
 Competencia trabajo colaborativo {16-0} [2]
 11:2 con la solución de problemas a.. (5:5):
 11:10 mis estudiantes de formación t.. (5:5):
 Definición del proyecto {17-0} [6]
 4:68 un curso que tenía que ver jus.. (181:181):
 5:1 estoy realizando y tiene que v.. (7:7):
 9:10 en el caso de mi proyecto es u.. (11:11):
 17:1 Uno que diseñen un proyecto cu.. (7:7):
 19:4 Nosotros convertimos, esta es .. (9:9):
 21:1 Nosotros manejamos principalme.. (5:5):
 El desarrollo del enfoque de competencias depende de los campos disciplinarios con orientación más profesional (medicina, ingeniería) {10-0} [2]
 19:3 en realidad fue reorientarlo a.. (9:9):
 19:4 Nosotros convertimos, esta es .. (9:9):
 Facultades implicadas en el proyecto {4-0} [1]
 20:2 Bueno yo soy asesor técnico pe.. (7:7):
 Genera procesos metacognitivos: Autorregulación y conciencia de comportamiento experto {20-0} [1]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 Hacer explícito la evaluación de las CC. Genéricas permite sistematizar la evaluación y prestar más atención al desarrollo de las CC. G {2-0} [2]
 22:45 la universidad per-se ha promo.. (74:74):
 22:46 pero este proyecto va a ser mu.. (74:74):

Institución que apoya el proyecto {5-0} [3]
 4:2 buscar alternativas y también .. (7:7):
 4:4 a través de un departamento de.. (7:7):
 11:10 mis estudiantes de formación t.. (5:5):
 Instrumento de evaluación: proyectos {9-0} [2]
 11:1 proyecto situado (5:5):
 11:10 mis estudiantes de formación t.. (5:5):
 Intencionalidad de pasar de un modelo de evaluación tradicional a otro centrado en el aprendizaje del alumnado {28-0} [2]
 10:2 El enfoque por competencias, e.. (5:5):
 10:9 porque hay un cambio completo .. (5:5):
 La educación superior está muy retrasada respecto a los otros niveles educativos en la incorporación de las competencias {6-0} [2]
 22:45 la universidad per-se ha promo.. (74:74):
 22:47 quizá con la reforma de la edu.. (74:74):
 Modelo educativo Tec21 {1-0} [2]
 10:2 El enfoque por competencias, e.. (5:5):
 10:8 modelo educativo Tec21 (5:5):
 Niveles donde se aplica el proyecto {7-0} [2]
 7:3 con fines investigativos hemos.. (5:5):
 20:2 Bueno yo soy asesor técnico pe.. (7:7):
 Origen proyecto {15-0} [6]
 7:3 con fines investigativos hemos.. (5:5):
 10:2 El enfoque por competencias, e.. (5:5):
 11:10 mis estudiantes de formación t.. (5:5):
 19:4 Nosotros convertimos, esta es .. (9:9):
 20:2 Bueno yo soy asesor técnico pe.. (7:7):
 21:1 Nosotros manejamos principalme.. (5:5):
 Participantes del proyecto {20-0} [2]
 4:2 buscar alternativas y también .. (7:7):
 7:3 con fines investigativos hemos.. (5:5):
 Ramas de conocimiento {3-0} [2]
 7:3 con fines investigativos hemos.. (5:5):
 7:13 Ciencias Sociales, Humanidades.. (5:5):
 Rúbrica permite al alumno y docente ir en la misma dirección del aprendizaje {13-0} [1]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 Rúbrica presentada al inicio {12-0} [1]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 Rúbrica sirve al alumnado para coevaluar {8-0} [1]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 rúbrica webquest {2-0} [1]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 Rúbrica: explicita el conocimiento e indica lo que se requiere en el alumnado {19-0} [1]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 Rúbrica: favorece autogestión y autorregulación del aprendizaje {19-0} [1]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [1]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 Rúbrica: orienta, acompaña al alumnado en su proceso {21-0} [1]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 Rúbricas sirve al alumnado para autoevaluarse {17-0} [1]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 Talleres de capacitación del profesorado. Rúbricas como recurso para la capacitación docente {4-0} [1]
 4:7 entonces como te decía se han .. (12:12):
 Titulaciones implicadas en el proyecto {5-0} [2]
 7:3 con fines investigativos hemos.. (5:5):
 20:2 Bueno yo soy asesor técnico pe.. (7:7):

Objetivos son intenciones educativas a corto plazo {1-0} [0]

Objetivos: mirada más atomizada del aprendizaje {1-0} [2]
 Dificultad para incorporar el enfoque de competencias {27-0} [1]

3:9 entonces esto ha planteado un .. (12:12):
Enfoque por competencias requiere más tiempo para realizar un proceso de seguimiento de su consecución {14-0} [1]
3:9 entonces esto ha planteado un .. (12:12):

observación con grabación como instrumento de evaluación procesual {2-0} [4]
Conciencia del docente sobre el conocimiento implícito {7-0} [1]
15:28 es muy difícil separar cuando .. (36:36):
El profesorado cree que su intuición es suficiente para dar cuenta del esfuerzo del alumnado. Consideran que una buena enseñanza trae implícitamente una buena evaluación {5-0} [1]
15:28 es muy difícil separar cuando .. (36:36):
La observación se emplea para evaluar los aspectos actitudinales {1-0} [1]
15:28 es muy difícil separar cuando .. (36:36):
No existe una dedicación explícita a las CC. Genéricas, siempre se considera de forma implícita {32-0} [1]
15:28 es muy difícil separar cuando .. (36:36):

Observación sistemática mediante grabación de actividades en el exterior {2-0} [2]
Instrumento de evaluación: análisis de imágenes (previa adquisición con fotos) {1-0} [1]
12:73 la perspectiva teórica que sí .. (101:101):
observación: instrumento para completar la rúbrica {5-0} [1]
10:67 nos dimos cuenta que debimos h.. (87:87):

observación: instrumento para completar la rúbrica {5-0} [10]
Dificultad para vincular la evaluación a situaciones de aprendizaje más auténticas {17-0} [2]
9:56 e alguna u otra manera metemos.. (64:64):
9:57 Bueno pues sí claro queda ahí .. (64:64):
El profesorado da por sentado la asimilación de las CC. Genéricas {12-0} [2]
9:56 e alguna u otra manera metemos.. (64:64):
9:57 Bueno pues sí claro queda ahí .. (64:64):
La educación superior está muy retrasada respecto a los otros niveles educativos en la incorporación de las competencias {6-0} [1]
14:8 Es igual y sobre el tema que a.. (13:13):
Las evaluaciones carecen de sistematicidad, no documentadas, no explícitas {10-0} [1]
14:8 Es igual y sobre el tema que a.. (13:13):
Las rúbricas se utilizan para evaluar actividades prácticas relacionadas con el enfoque de competencias {2-0} [1]
21:31 materias que nos permiten una .. (41:41):
Los profesores explicaban el valor de la rúbrica como instrumento que permite dar a conocer el nivel de competencia y la forma de alcanzarlas {3-0} [1]
14:8 Es igual y sobre el tema que a.. (13:13):
No existe una dedicación explícita a las CC. Genéricas, siempre se considera de forma implícita {32-0} [2]
9:56 e alguna u otra manera metemos.. (64:64):
9:57 Bueno pues sí claro queda ahí .. (64:64):
Observación sistemática mediante grabación de actividades en el exterior {2-0} [1]
10:67 nos dimos cuenta que debimos h.. (87:87):
Rúbrica: evalúa propósitos reales de desempeño {5-0} [1]
21:31 materias que nos permiten una .. (41:41):
Se evalúan menos las CC. Genéricas {6-0} [2]
9:56 e alguna u otra manera metemos.. (64:64):
9:57 Bueno pues sí claro queda ahí .. (64:64):

Opinión de los alumnos sobre rúbrica {2-0} [4]
Hay aceptación entre el alumnado en el uso de rúbrica {10-0} [1]
7:88 , qué te parecieron las rúbricas.. (154:154):
Importancia de conocer el impacto de la rúbrica sobre el aprendizaje del alumnado {3-0} [1]
7:56 este otro documento que tenemos.. (98:98):
Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [1]
7:56 este otro documento que tenemos.. (98:98):
Rúbrica sirve al alumnado para coevaluar {8-0} [1]
7:56 este otro documento que tenemos.. (98:98):

Organización vertical de la universidad {4-0} [7]

¿Qué motiva los cambios? Política, intereses, tendencias invadoras {9-0} [1]

3:54 hay mucha resistencia a la inn.. (59:59):

El enfoque por competencias se implementa cuando existe un apoyo y reconocimiento institucional {8-0} [1]

15:37 todo maestro que está aquí en .. (52:52):

El problema de la enseñanza es la concepción de la cultura educativa {19-0} [1]

3:54 hay mucha resistencia a la inn.. (59:59):

El uso de rúbrica viene impuesto por la presión de documentos oficiales solo en Educación Básica {4-0} [2]

4:63 el re-pensar los sistemas de e.. (175:175):

4:65 orque seguimos siendo como muy.. (175:175):

Hay cambios en la evaluación cuando es a nivel institucional. {10-0} [2]

4:63 el re-pensar los sistemas de e.. (175:175):

4:65 orque seguimos siendo como muy.. (175:175):

Innovar implica predisposición y voluntad por cambiar {23-0} [1]

3:54 hay mucha resistencia a la inn.. (59:59):

No hay cultura de actualización y capacitación didáctica, si no es obligada por la institución {21-0} [1]

15:37 todo maestro que está aquí en .. (52:52):

Origen proyecto {15-0} [21]

Competencia comunicación escrita {13-0} [2]

21:1 Nosotros manejamos principalme.. (5:5):

21:2 la competencia asociada a las .. (5:5):

competencia comunicación oral {15-0} [4]

11:3 comunicar (5:5):

11:10 mis estudiantes de formación t.. (5:5):

21:1 Nosotros manejamos principalme.. (5:5):

21:2 la competencia asociada a las .. (5:5):

competencia de diversidad (discapacidad) {3-0} [2]

11:2 con la solución de problemas a.. (5:5):

11:10 mis estudiantes de formación t.. (5:5):

Competencia pensamiento crítico {9-0} [2]

21:1 Nosotros manejamos principalme.. (5:5):

21:2 la competencia asociada a las .. (5:5):

competencia resolución de problemas {9-0} [2]

11:2 con la solución de problemas a.. (5:5):

11:10 mis estudiantes de formación t.. (5:5):

Competencia trabajo colaborativo {16-0} [2]

11:2 con la solución de problemas a.. (5:5):

11:10 mis estudiantes de formación t.. (5:5):

Definición del proyecto {17-0} [2]

19:4 Nosotros convertimos, esta es .. (9:9):

21:1 Nosotros manejamos principalme.. (5:5):

El desarrollo del enfoque de competencias depende de los campos disciplinarios con orientación más profesional (medicina, ingeniería) {10-0} [2]

19:3 en realidad fue reorientarlo a.. (9:9):

19:4 Nosotros convertimos, esta es .. (9:9):

En el enfoque de competencias. El profesor tiene asesores que lo apoyan y lo acompañan cuando tiene dificultades en la enseñanza o evaluación {7-0} [1]

19:10 a mediados del año pasado en p.. (15:15):

Facultades implicadas en el proyecto {4-0} [1]

20:2 Bueno yo soy asesor técnico pe.. (7:7):

Institución que apoya el proyecto {5-0} [1]

11:10 mis estudiantes de formación t.. (5:5):

Instrumento de evaluación: proyectos {9-0} [2]

11:1 proyecto situado (5:5):

11:10 mis estudiantes de formación t.. (5:5):

Intencionalidad de pasar de un modelo de evaluación tradicional a otro centrado en el aprendizaje del alumnado {28-0} [2]

10:2 El enfoque por competencias, e.. (5:5):

10:9 porque hay un cambio completo .. (5:5):

Modelo educativo Tec21 {1-0} [2]

10:2 El enfoque por competencias, e.. (5:5):
 10:8 modelo educativo Tec21 (5:5):
 Necesidad de un asesor para revisar que se apliquen las rúbricas correctamente o para responder dudas o quejas {6-0} [1]
 19:10 a mediados del año pasado en p.. (15:15):
 Niveles donde se aplica el proyecto {7-0} [2]
 7:3 con fines investigativos hemos.. (5:5):
 20:2 Bueno yo soy asesor técnico pe.. (7:7):
 Objetivos del proyecto {20-0} [6]
 7:3 con fines investigativos hemos.. (5:5):
 10:2 El enfoque por competencias, e.. (5:5):
 11:10 mis estudiantes de formación t.. (5:5):
 19:4 Nosotros convertimos, esta es .. (9:9):
 20:2 Bueno yo soy asesor técnico pe.. (7:7):
 21:1 Nosotros manejamos principalme.. (5:5):
 Participantes del proyecto {20-0} [4]
 5:2 departamento de portugués, (9:9):
 5:3 yo siempre tuve interés como p.. (9:9):
 7:3 con fines investigativos hemos.. (5:5):
 18:50 Dónde sí hicimos rúbricas, en .. (93:93):
 Ramas de conocimiento {3-0} [2]
 7:3 con fines investigativos hemos.. (5:5):
 7:13 Ciencias Sociales, Humanidades.. (5:5):
 Resulta necesario establecer una concepción de competencia única para ir en la misma dirección, sin contradicciones {6-0} [1]
 19:10 a mediados del año pasado en p.. (15:15):
 Titulaciones implicadas en el proyecto {5-0} [2]
 7:3 con fines investigativos hemos.. (5:5):
 20:2 Bueno yo soy asesor técnico pe.. (7:7):

Para diseñar rúbricas es conveniente ver ejemplos de otras rúbricas {5-0} [10]
 Diseño. Cuando el profesorado se intercambia las rúbricas tiene un modelo para construir las suyas y mejorar la de los compañeros {2-0} [1]
 10:112 acompañábamos mucho porque de .. (193:193):
 El trabajo colaborativo permite que el profesorado se coordine para no repetir contenidos y no existan discrepancia en lo que enseñan y evalúan {6-0} [1]
 19:49 Sí, no pasaba nada, porque era.. (81:81):
 En el enfoque por competencias es importante abordar el perfil del docente, su capacitación y actualización {17-0} [1]
 19:45 Totalmente, leímos mil documen.. (73:73):
 Importancia de capacitación pedagógica o en Educación para un cambio de concepción en la enseñanza {9-0} [1]
 19:45 Totalmente, leímos mil documen.. (73:73):
 No hay cultura de actualización y capacitación didáctica, si no es obligada por la institución {21-0} [1]
 19:45 Totalmente, leímos mil documen.. (73:73):
 Rúbricas requieren taller de capacitación en su diseño e implementación {19-0} [2]
 10:108 Y leer de cómo hacerlas, ejemp.. (181:181):
 19:45 Totalmente, leímos mil documen.. (73:73):
 Rúbrica: dificultad para establecer los criterios de evaluación para la rúbrica por no saber qué quieren evaluar {4-0} [1]
 12:61 la definición de criterios, yo.. (71:71):
 Rúbricas difícil de diseñar {24-0} [1]
 12:61 la definición de criterios, yo.. (71:71):
 Rúbricas: intercambiarlas permite detectar errores en su diseño y mejorarlas {4-0} [1]
 10:112 acompañábamos mucho porque de .. (193:193):
 Talleres para el desarrollo del modelo educativo basado en competencias {3-0} [1]
 19:45 Totalmente, leímos mil documen.. (73:73):

Para explicitar conocimientos más abstractos es necesario partir de una base teórica para diseñar los criterios de evaluación {2-0} [18]
 Dificultad/desconocimiento/desconsideración para incorporar los elementos actitudinales/valores de las competencias. {8-0} [1]

20:67 Yo lo que creo es que si estam.. (123:123):
 El aprendizaje teórico permite que el alumnado sea más consciente de lo que está aprendiendo {3-0} [1]
 20:67 Yo lo que creo es que si estam.. (123:123):
 El enfoque por competencias requiere que el docente esté continuamente haciendo adaptaciones y ajustes sobre su práctica docente {14-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 El enfoque por competencias adquiere sentido y significado cuando se adquieren conocimientos prácticos susceptibles de ser aplicados a un contexto {26-0} [1]
 20:67 Yo lo que creo es que si estam.. (123:123):
 El enfoque por competencias requiere planificación de la intervención docente en el aula {12-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 El profesorado reflexiona sobre lo que deben hacer para asegurarse de que el alumnado aprende {10-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 En el enfoque por competencias el profesorado demanda capacitación en metodología, diseño de actividades y materiales, tutorías, etc. {12-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 En el enfoque por competencias lo importante es que los alumnos apliquen los conocimientos teóricos {7-0} [1]
 20:67 Yo lo que creo es que si estam.. (123:123):
 En el enfoque por competencias todos los elementos del currículo deben estar alineados {8-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 En el modelo clásico de objetivos existe un trabajo de los contenidos conceptuales, procedimentales actitudinales, pero no aparecen de modo integrado y aplicados a un contexto de aprendizaje {4-0} [1]
 20:67 Yo lo que creo es que si estam.. (123:123):
 Evaluar por competencias supone valorar todos los componentes de una competencia (conocimientos, destrezas, actitudes, valores, etc.) {16-0} [1]
 20:67 Yo lo que creo es que si estam.. (123:123):
 Importancia de capacitación pedagógica o en Educación para un cambio de concepción en la enseñanza {9-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 Importancia del aprendizaje teórico para sentar las bases del conocimiento {5-0} [2]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 20:67 Yo lo que creo es que si estam.. (123:123):
 La capacitación debe estar dirigida a promover la comprensión de enfoque, ser más consciente del desempeño docente y la utilidad de marco pedagógico de referencia para verificar que el alumnado aprende {14-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 La evolución en la evaluación van acompañado del progreso en los procesos de enseñanza-aprendizaje {3-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la evaluación {26-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 No hay capacitación en evaluación para incorporar el enfoque por competencias {4-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 Trabajar por competencias supone un cambio en la concepción de la enseñanza {29-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):

Para trabajar por competencias hay que descomponerlas para ir adquiriéndola progresivamente {2-0} [7]
 Aprendizaje complejo requiere asimilar progresivamente las tareas {11-0} [1]
 20:50 Que sea progresivo, exactament.. (91:91):
 Competencia no se adquiere en un punto concreto del tiempo {6-0} [1]
 20:50 Que sea progresivo, exactament.. (91:91):
 Competencias: precisar vs continuum {13-0} [1]
 20:50 Que sea progresivo, exactament.. (91:91):
 Diseño de rúbricas que progresen de lo simple (inicio) a lo complejo (final) {8-0} [1]
 20:50 Que sea progresivo, exactament.. (91:91):
 Evaluar con rúbrica es un proceso dinámico y constructivo, no puntual y sujeto a una única calificación {8-0} [1]
 20:50 Que sea progresivo, exactament.. (91:91):
 La competencia no se desarrolla en un momento puntual del tiempo, sino que es un proceso que adquisición gradual {7-0} [1]
 20:50 Que sea progresivo, exactament.. (91:91):
 Necesidad de establecer un conocimiento básico para ir adquiriendo progresivamente en pensamiento complejo {4-0} [1]

Participantes del proyecto {20-0} [13]

características educativas de los alumnos {6-0} [1]

6:31 de hacer mejores cursos y sobr.. (93:93):

Competencia 2ª lengua {3-0} [1]

15:33 Esas, sí tenemos competencias .. (44:44):

Competencia tecnológica {4-0} [1]

15:33 Esas, sí tenemos competencias .. (44:44):

El modelo por competencias es revisado con materiales y debatido entre alumnos y profesores {3-0} [1]

20:3 Sí, en México los planes de es.. (9:9):

Institución que apoya el proyecto {5-0} [2]

4:2 buscar alternativas y también .. (7:7):

4:4 a través de un departamento de.. (7:7):

Niveles donde se aplica el proyecto {7-0} [2]

3:4 uno es licenciatura y la otra .. (10:10):

7:3 con fines investigativos hemos.. (5:5):

Objetivos del proyecto {20-0} [2]

4:2 buscar alternativas y también .. (7:7):

7:3 con fines investigativos hemos.. (5:5):

Origen proyecto {15-0} [4]

5:2 departamento de portugués, (9:9):

5:3 yo siempre tuve interés como p.. (9:9):

7:3 con fines investigativos hemos.. (5:5):

18:50 Dónde sí hicimos rúbricas, en .. (93:93):

proceso metodológico {3-0} [1]

1:5 origen... se creó un grupo de tr.. (7:7):

Ramas de conocimiento {3-0} [2]

7:3 con fines investigativos hemos.. (5:5):

7:13 Ciencias Sociales, Humanidades.. (5:5):

Resultado del proyecto {2-0} [1]

20:3 Sí, en México los planes de es.. (9:9):

Tipos de profesionales/alumnos {4-0} [1]

10:5 en este año iniciamos en campu.. (7:7):

Titulaciones implicadas en el proyecto {5-0} [3]

7:3 con fines investigativos hemos.. (5:5):

10:5 en este año iniciamos en campu.. (7:7):

19:2 En el departamento de mercadot.. (7:7):

Polisemia del concepto de competencia {4-0} [9]

Competencias son confundidas {16-0} [2]

4:15 hay un problema de fondo, de r.. (36:36):

14:1 siento que no han entrado de l.. (5:5):

Competencias vs objetivos {7-0} [1]

4:15 hay un problema de fondo, de r.. (36:36):

Confusión con el enfoque: mala implementación por una falta de comprensión de las implicaciones del enfoque {5-0} [1]

20:25 haz de cuenta que el enfoque s.. (53:53):

Confusión con el enfoque: pensar que el modelo de competencias es igual que el tradicional pero con ligeros cambios {7-0} [1]

14:1 siento que no han entrado de l.. (5:5):

Discurso real vs discurso oficial {17-0} [1]

14:1 siento que no han entrado de l.. (5:5):

Diversidad de concepto de competencia en cada universidad (flexible, humanista, etc.) {3-0} [1]

18:8 : Que te dicen que es un currí.. (19:19):

En el enfoque por competencias, la evaluación aun se centra en el dominio de los conceptos, la teoría,... {4-0} [1]

14:1 siento que no han entrado de l.. (5:5):

Intencionalidad de pasar de un modelo de evaluación tradicional a otro centrado en el aprendizaje del alumnado {28-0} [1]

20:25 haz de cuenta que el enfoque s.. (53:53):

Las competencias aparecen el currículo formal pero no en la práctica de las aulas {12-0} [1]

14:1 siento que no han entrado de l.. (5:5):

Políticas educativas: obligan a utilizar exámenes departamentales para verificar rendimiento {2-0} [5]

Concepción estática de la evaluación {10-0} [1]

2:21 Leticia (0:10:42h): Osea claro.. (20:26):

Contradicciones en la incorporación del enfoque de competencias {7-0} [1]

8:31 en la facultad de Medicina, oc.. (37:37):

Contradicción del enfoque: Evaluación con una prueba general de contenidos {6-0} [1]

8:31 en la facultad de Medicina, oc.. (37:37):

Evaluación calificadora vs formativa {27-0} [1]

2:21 Leticia (0:10:42h): Osea claro.. (20:26):

Evaluación estandarizada vs contextualizada {27-0} [1]

2:21 Leticia (0:10:42h): Osea claro.. (20:26):

Por normativa no se obliga definir el sistema de evaluación que van a utilizar los docentes {1-0} [5]

En la programación docente no se incluyen los instrumentos de evaluación que se van a emplear {2-0} [1]

18:65 Menos, probablemente con pedag.. (141:141):

Hay cambios en la evaluación cuando es a nivel institucional. {10-0} [1]

18:65 Menos, probablemente con pedag.. (141:141):

Las evaluaciones carecen de sistematicidad, no documentadas, no explícitas {10-0} [1]

18:65 Menos, probablemente con pedag.. (141:141):

No existe evaluación auténtica por normativa {2-0} [1]

18:65 Menos, probablemente con pedag.. (141:141):

Rúbrica: no hay reconocimiento institucional, no son aceptadas porque no aportan una calificación {2-0} [1]

18:65 Menos, probablemente con pedag.. (141:141):

Portafolio como instrumento complementario a la rúbrica {10-0} [21]

Competencia Reflexión {4-0} [1]

5:60 No pero yo quiero que me digan.. (177:177):

Conciencia del docente sobre el conocimiento implícito {7-0} [1]

5:60 No pero yo quiero que me digan.. (177:177):

Condiciones socioeconómicas {10-0} [1]

18:37 por ejemplo les dije es que te.. (71:71):

El enfoque por competencias no está conectado a una evaluación auténtica que respete las condiciones contextuales {4-0} [1]

18:37 por ejemplo les dije es que te.. (71:71):

El profesorado usa instrumentos innovadores con una concepción tradicional de los procesos de e-a. {10-0} [1]

5:59 sobre todo también tienen como.. (177:177):

En el enfoque por competencias, los instrumentos de evaluación tradicional se combinan con los innovadores para el desarrollo de una evaluación formativa {10-0} [2]

12:12 a partir de ahí tener una seri.. (13:13):

16:34 en el abordaje de evaluación d.. (45:45):

Falta de transparencia en la evaluación. No saben por qué tienen un 7, 8 10... {8-0} [1]

5:59 sobre todo también tienen como.. (177:177):

Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [2]

4:42 portafolio (99:99):

12:12 a partir de ahí tener una seri.. (13:13):

Instrumento de autoevaluación y seguimiento: diario, portafolio {2-0} [1]

5:60 No pero yo quiero que me digan.. (177:177):

Instrumento de evaluación. Escalas Likert {1-0} [1]

12:12 a partir de ahí tener una seri.. (13:13):

Instrumentos de evaluación tradicional (examen opción múltiple, lista de control, lista de ejercicios, exámenes departamentales...) {26-0} [1]

12:12 a partir de ahí tener una seri.. (13:13):

Intencionalidad de pasar de un modelo de evaluación tradicional a otro centrado en el aprendizaje del alumnado {28-0} [1]

5:60 No pero yo quiero que me digan.. (177:177):

La capacitación debe estar dirigida a promover la comprensión de enfoque, ser más consciente del desempeño docente y la utilidad de marco pedagógico de referencia para verificar que el alumnado aprende {14-0} [1]

18:52 ntendieron que la reforma impl.. (119:119):

La rúbrica debe complementarse con otros instrumentos de evaluación {8-0} [1]
 14:39 Pero pienso que la rúbrica sol.. (105:105):
 La rúbrica no permite trabajar con grupos grandes {2-0} [1]
 18:37 por ejemplo les dije es que te.. (71:71):
 Las rúbricas son conocidas {6-0} [1]
 18:62 Pero no va a rúbricas, eso es .. (131:131):
 Los grupos de alumnos heterogéneo dificultan los procesos de evaluación {5-0} [1]
 18:37 por ejemplo les dije es que te.. (71:71):
 Los instrumentos de evaluación auténtica permiten retroalimentación al profesor sobre las estrategias de enseñanza que utilizan {2-0} [1]
 5:60 No pero yo quiero que me digan.. (177:177):
 Rúbricas son valoradas de la misma manera que otros instrumentos de evaluación {2-0} [1]
 16:34 en el abordaje de evaluación d.. (45:45):
 Se evalúan sin tener claro los criterios de evaluación {11-0} [1]
 5:59 sobre todo también tienen como.. (177:177):
 Se implementa el enfoque de competencias sin revisar las condiciones del contexto y la viabilidad {9-0} [1]
 18:37 por ejemplo les dije es que te.. (71:71):

Práctica profesional implica reflexión del proceso {8-0} [23]
 Actividades competenciales {5-0} [1]
 2:54 Cuando hacemos, a ver ya defin.. (85:85):
 Aprendizaje complejo requiere asimilar progresivamente las tareas {11-0} [2]
 2:53 una estrategia de llevarlos a .. (81:81):
 2:54 Cuando hacemos, a ver ya defin.. (85:85):
 Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [2]
 1:56 implica que reflexionas, que l.. (24:24):
 2:54 Cuando hacemos, a ver ya defin.. (85:85):
 Autoevaluación requiere nivel experto {4-0} [1]
 1:64 l tener explicitado lo que se .. (26:26):
 Competencias vs actividades {7-0} [1]
 1:56 implica que reflexionas, que l.. (24:24):
 Genera procesos metacognitivos: Autorregulación y conciencia de comportamiento experto {20-0} [4]
 1:64 l tener explicitado lo que se .. (26:26):
 2:54 Cuando hacemos, a ver ya defin.. (85:85):
 3:23 muchos no lo tenían pensado, c.. (31:31):
 3:25 algunos sobre todo allá, hacen.. (31:31):
 Importancia de las modalidades de evaluación: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación {30-0} [2]
 3:23 muchos no lo tenían pensado, c.. (31:31):
 3:25 algunos sobre todo allá, hacen.. (31:31):
 Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [1]
 3:25 algunos sobre todo allá, hacen.. (31:31):
 La evaluación del desarrollo profesional implica una evaluación INTEGRAL de las CC. Genéricas y Específicas {23-0} [1]
 2:53 una estrategia de llevarlos a .. (81:81):
 Las CC. Genéricas deben trabajarse CONTEXTUALIZADAS con las específicas {17-0} [1]
 2:53 una estrategia de llevarlos a .. (81:81):
 Mal uso de la rúbrica {5-0} [1]
 7:81 Entonces terminan reduciendo l.. (144:144):
 Necesidad de explicitar lo que se busca del alumnado de manera consciente {12-0} [1]
 2:53 una estrategia de llevarlos a .. (81:81):
 No existe una dedicación explícita a las CC. Genéricas, siempre se considera de forma implícita {32-0} [1]
 3:25 algunos sobre todo allá, hacen.. (31:31):
 Prácticas innovadoras vs prácticas clásicas {7-0} [1]
 1:56 implica que reflexionas, que l.. (24:24):
 Proceso de incorporación de las competencias {10-0} [1]
 2:53 una estrategia de llevarlos a .. (81:81):
 proceso metodológico {3-0} [1]
 2:53 una estrategia de llevarlos a .. (81:81):
 Reconocimiento del juicio del experto: evalúa grados {8-0} [1]
 1:64 l tener explicitado lo que se .. (26:26):
 Rúbrica favorece la construcción del conocimiento paso a paso {7-0} [1]
 4:70 una rúbrica justo para la prác.. (183:183):
 Rúbrica favorece la reflexión del desempeño profesional {8-0} [3]

4:70 una rúbrica justo para la prác.. (183:183):
 7:81 Entonces terminan reduciendo l.. (144:144):
 11:28 , entonces sí creo que a ellos.. (53:53):
 Rúbricas diseñadas por los alumnos da sentido a su aprendizaje {3-0} [1]
 7:81 Entonces terminan reduciendo l.. (144:144):
 Rúbrica permite al docente reflexionar sobre su intervención en el aula {17-0} [1]
 7:81 Entonces terminan reduciendo l.. (144:144):
 Rúbricas son más visuales {3-0} [1]
 7:81 Entonces terminan reduciendo l.. (144:144):
 Ventajas del uso de rúbrica {10-0} [1]
 1:64 l tener explicitado lo que se .. (26:26):

Prácticas innvadoras vs prácticas clásicas {7-0} [26]
 Actividades fuera del aula, con un carácter más vivencial {13-0} [1]
 12:71 ¿Y trabajos de campo hacen? No.. (96:97):
 Aprendizaje complejo requiere asimilar progresivamente las tareas {11-0} [1]
 3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):
 Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [6]
 1:52 Yo creo que no son prácticas y.. (22:22):
 1:56 implica que reflexionas, que l.. (24:24):
 2:40 se nota completamente la difer.. (53:53):
 3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):
 7:57 creemos que la lectura es otra.. (100:100):
 19:55 Sí, acabó siendo una por cada .. (91:91):
 Competencia 2ª lengua {3-0} [1]
 7:57 creemos que la lectura es otra.. (100:100):
 Competencia cuidado del medioambiente {1-0} [1]
 3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):
 Competencia Ética {7-0} [1]
 7:57 creemos que la lectura es otra.. (100:100):
 Competencia no se adquiere en un punto concreto del tiempo {6-0} [1]
 3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):
 Competencias de razonamiento estadístico {1-0} [1]
 7:57 creemos que la lectura es otra.. (100:100):
 Competencias son de orden superior {5-0} [1]
 1:52 Yo creo que no son prácticas y.. (22:22):
 Competencias vs actividades {7-0} [1]
 1:56 implica que reflexionas, que l.. (24:24):
 Competencias: precisar vs continuum {13-0} [1]
 7:57 creemos que la lectura es otra.. (100:100):
 Concepción de la enseñanza (innovación) {10-0} [2]
 1:52 Yo creo que no son prácticas y.. (22:22):
 1:54 les enseñas a hacer bien las c.. (22:22):
 Concepción estática de la evaluación {10-0} [1]
 1:52 Yo creo que no son prácticas y.. (22:22):
 Dificultad para incorporar el enfoque de competencias {27-0} [1]
 3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):
 Dificultad para vincular la evaluación a situaciones de aprendizaje más auténticas {17-0} [1]
 3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):
 Diseño de ctividades para aplicar los conocimientos a situaciones reales {20-0} [1]
 19:55 Sí, acabó siendo una por cada .. (91:91):
 Distintos momentos de la evaluación: inicial, final.... {10-0} [1]
 7:57 creemos que la lectura es otra.. (100:100):
 En el enfoque por competencia no se diseñan actividades de campo {2-0} [1]
 12:71 ¿Y trabajos de campo hacen? No.. (96:97):
 Enfoque por competencias requiere más tiempo para realizar un proceso de seguimiento de su consecución {14-0} [1]
 3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):
 Evaluación estandarizada vs contextualizada {27-0} [1]
 1:52 Yo creo que no son prácticas y.. (22:22):
 Existe una preocupación por el trabajo de las CC. Genéricas {25-0} [1]
 7:57 creemos que la lectura es otra.. (100:100):
 Fomentar la competencia aprender a aprender {5-0} [2]

1:52 Yo creo que no son prácticas y.. (22:22):
 1:54 les enseñan a hacer bien las c.. (22:22):
 Importancia de establecer proyectos más holísticos e integradores para trabajar el enfoque de competencias {16-0} [1]
 3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):
 Las evaluaciones carecen de sistematicidad, no documentadas, no explícitas {10-0} [1]
 7:57 creemos que la lectura es otra.. (100:100):
 Práctica profesional implica reflexión del proceso {8-0} [1]
 1:56 implica que reflexionas, que l.. (24:24):
 Proceso de incorporación de las competencias {10-0} [1]
 3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):

Preocupación por la competencia interpersonal {2-0} [3]
 competencia comunicación oral {15-0} [1]
 9:34 el paciente estandarizado tamb.. (31:31):
 Competencia Profesionalidad {1-0} [1]
 9:34 el paciente estandarizado tamb.. (31:31):
 Existe una preocupación por el trabajo de las CC. Genéricas {25-0} [1]
 9:34 el paciente estandarizado tamb.. (31:31):

Presiones de tiempo {7-0} [13]
 Condiciones laborales de los docentes {16-0} [5]
 3:49 el otro sector Puede que parti.. (53:53):
 5:49 el desconocimiento o a veces p.. (126:126):
 5:55 tiene que ver mucho con las op.. (144:144):
 8:79 No hay condiciones, ¿a qué hor.. (141:141):
 15:97 vuelvo, hay cuestiones muy con.. (162:162):
 Condiciones socioeconómicas {10-0} [1]
 5:55 tiene que ver mucho con las op.. (144:144):
 Docencia teórica sin aplicabilidad de los contenidos, hace el aprendizaje disfuncional {7-0} [1]
 3:49 el otro sector Puede que parti.. (53:53):
 Docentes tienen mucha presión por la alta carga de trabajos {5-0} [1]
 3:49 el otro sector Puede que parti.. (53:53):
 El enfoque por competencias no puede abarcar una evaluación con grupos grandes {3-0} [1]
 15:97 vuelvo, hay cuestiones muy con.. (162:162):
 Enfoque por competencias requiere más tiempo para realizar un proceso de seguimiento de su consecución {14-0} [5]
 3:49 el otro sector Puede que parti.. (53:53):
 5:39 Si, claro, yo creo que hay más.. (91:91):
 5:40 Dan diario clase, ellos ven a .. (105:105):
 8:79 No hay condiciones, ¿a qué hor.. (141:141):
 15:97 vuelvo, hay cuestiones muy con.. (162:162):
 Faltan espacios y tiempos para crear situaciones de aprendizaje vivenciales {6-0} [3]
 3:49 el otro sector Puede que parti.. (53:53):
 5:39 Si, claro, yo creo que hay más.. (91:91):
 8:79 No hay condiciones, ¿a qué hor.. (141:141):
 Las CC. Genéricas se trabajan es tiempos y espacios sobrantes de las disciplinares {3-0} [1]
 8:79 No hay condiciones, ¿a qué hor.. (141:141):
 Las evaluaciones auténticas son costosas (alta organización, tiempo, recursos materiales y humanos, etc.) {15-0} [1]
 3:49 el otro sector Puede que parti.. (53:53):
 Los profesores a tiempo parcial no se implican de la misma manera que los otros profesores {4-0} [1]
 15:97 vuelvo, hay cuestiones muy con.. (162:162):
 Los profesores a tiempo parcial o de asignatura no promueven el trabajo colaborativo para crear proyectos comunes {3-0} [1]
 8:79 No hay condiciones, ¿a qué hor.. (141:141):
 No hay aprendizaje práctico porque profesores preocupados por terminar los temarios densos de contenidos {4-0} [1]
 3:49 el otro sector Puede que parti.. (53:53):
 Rúbrica: instrumento desconocido {8-0} [1]
 5:49 el desconocimiento o a veces p.. (126:126):

Proceso de diseño de indicadores para rúbrica {7-0} [14]
 Dificultad para incorporar el enfoque de competencias {27-0} [1]
 2:59 A mí me interesaba que hiciera.. (97:97):
 Dificultad para ubicar etapa de desarrollo {5-0} [1]
 2:59 A mí me interesaba que hiciera.. (97:97):
 Diseño de rúbricas que progresen de lo simple (inicio) a lo complejo (final) {8-0} [1]
 2:59 A mí me interesaba que hiciera.. (97:97):
 Importancia de dar unas pautas a los docentes para establecer los niveles de desempeño {5-0} [1]
 9:98 Esto escribe lo que yo lo que .. (114:114):
 Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [1]
 7:20 Ueron varios ejercicios de ens.. (28:28):
 Profesorado de materia no tienen capacitación pedagógica {17-0} [2]
 9:76 k en ese sentido es como yo as.. (114:114):
 9:98 Esto escribe lo que yo lo que .. (114:114):
 Profesores consideran que con saber su materia es suficiente para enseñar {13-0} [2]
 9:76 k en ese sentido es como yo as.. (114:114):
 9:98 Esto escribe lo que yo lo que .. (114:114):
 Rúbrica: permite establecer los aspectos importantes del aprendizaje {6-0} [1]
 2:57 Así es, diseñaos una rúbrica q.. (93:93):
 Rúbrica de monografía {4-0} [1]
 7:9 construimos rúbricas para eval.. (10:10):
 Rúbrica difícil establecer la progresión de niveles cuando son muchos {7-0} [2]
 9:75 No pues que haga Esto escribe .. (114:114):
 9:98 Esto escribe lo que yo lo que .. (114:114):
 Rúbrica: evalúa solo productos de los alumnos {14-0} [2]
 6:48 Pero fíjate, la rúbrica es par.. (189:189):
 7:9 construimos rúbricas para eval.. (10:10):
 Rúbrica: explicita el conocimiento e indica lo que se requiere en el alumnado {19-0} [2]
 2:57 Así es, diseñaos una rúbrica q.. (93:93):
 2:59 A mí me interesaba que hiciera.. (97:97):
 Rúbrica: favorece autogestión y autorregulación del aprendizaje {19-0} [1]
 2:57 Así es, diseñaos una rúbrica q.. (93:93):
 Rúbrica: orienta, acompaña al alumnado en su proceso {21-0} [1]
 2:57 Así es, diseñaos una rúbrica q.. (93:93):

Proceso de incorporación de las competencias {10-0} [27]
 Aprendizaje complejo requiere asimilar progresivamente las tareas {11-0} [2]
 2:53 una estrategia de llevarlos a .. (81:81):
 3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):
 Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [1]
 3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):
 Ausencia de una metodología y cronograma de incorporación de las competencias {7-0} [1]
 4:52 Entonces queremos llegar a est.. (134:134):
 Competencia cuidado del medioambiente {1-0} [1]
 3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):
 Competencia no se adquiere en un punto concreto del tiempo {6-0} [1]
 3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):
 Competencias: precisar vs continuum {13-0} [1]
 4:52 Entonces queremos llegar a est.. (134:134):
 Confusión con el enfoque: se integran contenidos de materia, pero en la práctica se imparten de forma aislada {6-0} [1]
 9:134 pues se supone que en lugar de.. (176:176):
 Contradicciones en la incorporación del enfoque de competencias {7-0} [1]
 9:134 pues se supone que en lugar de.. (176:176):
 Dificultad para delimitar perfil profes. {3-0} [1]
 4:52 Entonces queremos llegar a est.. (134:134):
 Dificultad para incorporar el enfoque de competencias {27-0} [3]
 2:42 Vienen con esa deficiencia, po.. (57:57):
 3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):
 4:52 Entonces queremos llegar a est.. (134:134):
 Dificultad para vincular la evaluación a situaciones de aprendizaje más auténticas {17-0} [1]
 3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):

Discurso real vs discurso oficial {17-0} [1]
 9:134 pues se supone que en lugar de.. (176:176):
 Docencia teórica sin aplicabilidad de los contenidos, hace el aprendizaje disfuncional {7-0} [1]
 2:42 Vienen con esa deficiencia, po.. (57:57):
 En el enfoque por competencias todos los elementos del currículo deben estar alineados {8-0} [1]
 21:28 No, no existe ese tipo de segu.. (39:39):
 Enfoque por competencias requiere más tiempo para realizar un proceso de seguimiento de su consecución {14-0} [1]
 3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):
 Hace explícito la separación entre CC. Genérica y Específica {22-0} [2]
 2:34 en la propuesta, en la visión .. (45:45):
 3:8 yo lo que a veces propongo que.. (12:12):
 Importancia de establecer proyectos más holísticos e integradores para trabajar el enfoque de competencias {16-0} [1]
 3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):
 Incorporación del enfoque de competencias sin una planificación {10-0} [1]
 9:134 pues se supone que en lugar de.. (176:176):
 La evaluación del desarrollo profesional implica una evaluación INTEGRAL de las CC. Genéricas y Específicas {23-0} [2]
 2:53 una estrategia de llevarlos a .. (81:81):
 3:8 yo lo que a veces propongo que.. (12:12):
 Las CC. Genéricas deben trabajarse CONTEXTUALIZADAS con las específicas {17-0} [1]
 2:53 una estrategia de llevarlos a .. (81:81):
 Necesidad de explicitar lo que se busca del alumnado de manera consciente {12-0} [2]
 2:42 Vienen con esa deficiencia, po.. (57:57):
 2:53 una estrategia de llevarlos a .. (81:81):
 No hay evaluación integral de 360° {3-0} [1]
 9:134 pues se supone que en lugar de.. (176:176):
 Práctica profesional implica reflexión del proceso {8-0} [1]
 2:53 una estrategia de llevarlos a .. (81:81):
 Prácticas innovadoras vs prácticas clásicas {7-0} [1]
 3:20 estoy también que lado con un .. (27:27):
 proceso metodológico {3-0} [1]
 2:53 una estrategia de llevarlos a .. (81:81):
 Resistencia: Desconocimiento sobre cómo incorporar el trabajo por competencias {25-0} [1]
 2:42 Vienen con esa deficiencia, po.. (57:57):
 Trabajar por competencias supone un cambio en la concepción de la enseñanza {29-0} [1]
 21:12 ha sido como un movimiento mun.. (17:17):

proceso metodológico {3-0} [9]

Adaptación los cambios: novato vs experto {6-0} [1]
 1:68 la educación no puede fácilmen.. (32:32):
 Aprendizaje complejo requiere asimilar progresivamente las tareas {11-0} [2]
 1:68 la educación no puede fácilmen.. (32:32):
 2:53 una estrategia de llevarlos a .. (81:81):
 Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [1]
 1:68 la educación no puede fácilmen.. (32:32):
 La evaluación del desarrollo profesional implica una evaluación INTEGRAL de las CC. Genéricas y Específicas {23-0} [1]
 2:53 una estrategia de llevarlos a .. (81:81):
 Las CC. Genéricas deben trabajarse CONTEXTUALIZADAS con las específicas {17-0} [1]
 2:53 una estrategia de llevarlos a .. (81:81):
 Necesidad de explicitar lo que se busca del alumnado de manera consciente {12-0} [1]
 2:53 una estrategia de llevarlos a .. (81:81):
 Participantes del proyecto {20-0} [1]
 1:5 origen... se creó un grupo de tr.. (7:7):
 Práctica profesional implica reflexión del proceso {8-0} [1]
 2:53 una estrategia de llevarlos a .. (81:81):
 Proceso de incorporación de las competencias {10-0} [1]
 2:53 una estrategia de llevarlos a .. (81:81):

Productos de los alumnos {8-0} [6]

Actividades competenciales {5-0} [1]
 5:43 producción escrita, la producc.. (112:112):
 Instrumento de autoevaluación y seguimiento: diario, portafolio {9-0} [2]
 7:11 diarios de escritura (20:20):
 7:12 diarios de escritura muy parec.. (20:20):
 Instrumento de evaluación: Lecturas de comprensión junto con cuestionario {3-0} [2]
 5:42 lectura de comprensión con un .. (112:112):
 5:43 producción escrita, la producc.. (112:112):
 Rúbrica de cartel o exposición oral {4-0} [1]
 5:72 te mandan a hacer un cartel o .. (218:218):
 Rúbrica de estadística {1-0} [1]
 6:55 oy seminarios de estadística c.. (215:215):
 Rúbrica: evalúa solo productos de los alumnos {14-0} [3]
 4:10 Aja, la escritura efectivamente.. (20:20):
 4:11 Presentaciones orales ... (21:21):
 5:43 producción escrita, la producc.. (112:112):

Profesor conoce su materia pero no sabe transmitirla {3-0} [2]
 Profesorado de materia no tienen capacitación pedagógica {17-0} [1]
 5:14 había uno que venía de inge... e.. (23:23):
 Profesores consideran que con saber su materia es suficiente para enseñar {13-0} [1]
 8:43 u diploma de biólogo o de odon.. (73:73):

Profesorado convencido de sus prácticas tradicionales {9-0} [27]
 ¿Qué motiva los cambios? Política, intereses, tendencias innovadoras {9-0} [1]
 3:56 además no llegan modas, esa es.. (59:59):
 Abuso de la teorización y la conceptualización desde la enseñanza tradicional {5-0} [1]
 21:29 y lo que encuentras es que pro.. (39:39):
 Concepción estática de la evaluación {10-0} [1]
 7:23 ... muchos maestros siempre pide.. (36:36):
 Confusión con el enfoque: pensar que el modelo de competencias es igual que el tradicional pero con ligeros cambios {7-0} [1]
 20:28 No, yo creo que al final lo qu.. (59:59):
 Dificultad para cambiar la concepción del binomio examen-trabajo. Sigue siendo el único indicador de aprendizaje para el profesorado {10-0} [1]
 21:29 y lo que encuentras es que pro.. (39:39):
 El alumnado está acostumbrado a reproducir el conocimiento {2-0} [1]
 7:23 ... muchos maestros siempre pide.. (36:36):
 El desarrollo de enfoques educativos más vivenciales viene determinado por la actitud del docente, su compromiso e implicación educativa, su concepción de la enseñanza, su vocación {8-0} [1]
 21:36 Sí, absolutamente y yo creo qu.. (49:49):
 El enfoque por competencias requiere planificación de la intervención docente en el aula {12-0} [1]
 20:28 No, yo creo que al final lo qu.. (59:59):
 El examen sigue siendo el instrumento de evaluación más usado en la universidad {13-0} [1]
 21:29 y lo que encuentras es que pro.. (39:39):
 El problema de la enseñanza es la concepción de la cultura educativa {19-0} [1]
 7:23 ... muchos maestros siempre pide.. (36:36):
 El profesorado usa instrumentos innovadores con una concepción tradicional de los procesos de e-a. {10-0} [1]
 20:28 No, yo creo que al final lo qu.. (59:59):
 Es difícil crear criterios de evaluación con un enfoque competencial por la tradición del modelo tradicional de objetivos {4-0} [1]
 20:28 No, yo creo que al final lo qu.. (59:59):
 Hay cambios en la evaluación cuando es a nivel institucional. {10-0} [1]
 3:42 no tiene formación didáctica e.. (49:49):
 Innovar implica predisposición y voluntad por cambiar {23-0} [1]
 2:33 están convencidos de que esa e.. (43:43):
 Instrumentos de evaluación tradicional (examen opción múltiple, lista de control, lista de ejercicios, exámenes departamentales...) {26-0} [1]
 21:29 y lo que encuentras es que pro.. (39:39):
 La capacitación debe estar dirigida a promover la comprensión de enfoque, ser más consciente del desempeño docente y la utilidad de marco pedagógico de referencia para verificar que el alumnado aprende {14-0} [1]

20:28 No, yo creo que al final lo qu.. (59:59):
 La enseñanza se centra en entrenamientos para contestar a un examen memorístico {9-0} [1]
 21:29 y lo que encuentras es que pro.. (39:39):
 Las modas, nuevas tendencias desvirtúan el sentido de progreso {2-0} [1]
 3:56 además no llegan modas, esa es.. (59:59):
 Los profesores mayores son los que presentan mayor resistencia para incorporar el modelo de competencias {1-0} [1]
 21:36 Sí, absolutamente y yo creo qu.. (49:49):
 No hay cultura de actualización y capacitación didáctica, si no es obligada por la institución {21-0} [1]
 3:42 no tiene formación didáctica e.. (49:49):
 Profesorado de materia no tienen capacitación pedagógica {17-0} [2]
 3:42 no tiene formación didáctica e.. (49:49):
 3:48 Yo diría que ya tendría que es.. (53:53):
 Profesores consideran que con saber su materia es suficiente para enseñar {13-0} [1]
 3:48 Yo diría que ya tendría que es.. (53:53):
 Resistencia: Falta de capacitación y actualización docente {18-0} [2]
 3:42 no tiene formación didáctica e.. (49:49):
 21:36 Sí, absolutamente y yo creo qu.. (49:49):
 Se sigue privilegiando la exposición magistral {4-0} [1]
 20:28 No, yo creo que al final lo qu.. (59:59):
 Si el profesorado no comprende los nuevos enfoques pedagógicos seguirá actuando de manera tradicional y empírica {6-0} [2]
 20:28 No, yo creo que al final lo qu.. (59:59):
 21:36 Sí, absolutamente y yo creo qu.. (49:49):
 Sin propósito de cambio real {12-0} [1]
 21:36 Sí, absolutamente y yo creo qu.. (49:49):
 Uso del modelo tradicional por objetivos {2-0} [1]
 20:28 No, yo creo que al final lo qu.. (59:59):

Profesorado de materia no tienen capacitación pedagógica {17-0} [31]

Ausencia de seguimiento/evaluación sobre el impacto de los cursos de capacitación. No verifican si revierte en la mejora de su enseñanza, si es útil {5-0} [2]
 3:43 no son sujetos de procesos de .. (51:51):
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Condiciones laborales de los docentes {16-0} [1]
 13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):
 En el enfoque por competencias el profesorado demanda capacitación en metodología, diseño de actividades y materiales, tutorías, etc. {12-0} [1]
 13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):
 En el enfoque por competencias es importante abordar el perfil del docente, su capacitación y actualización {17-0} [5]
 13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):
 14:7 ahora las características de l.. (9:9):
 16:14 Es que los sistemas de capacit.. (25:25):
 16:24 : Es que los sistemas de capac.. (25:25):
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 En el enfoque por competencias se requiere ser más precisión y evidencias de lo que se está enseñando y evaluando. No se puede recurrir al ensayo-error de la enseñanza tradicional {13-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 En los programas de capacitación no hay un diagnóstico que detecte las necesidades de los docentes {5-0} [3]
 3:43 no son sujetos de procesos de .. (51:51):
 13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Existe un porcentaje muy pequeño del profesorado preocupado por la capacitación pedagógica para aplicar el enfoque competencial {4-0} [1]
 19:47 Sí, necesitas mucha guía para .. (77:77):
 Experiencias y esfuerzos aislados para desarrollar y evaluar CC. Genéricas. {12-0} [1]
 14:7 ahora las características de l.. (9:9):
 Hay cambios en la evaluación cuando es a nivel institucional. {10-0} [3]
 3:42 no tiene formación didáctica e.. (49:49):
 3:43 no son sujetos de procesos de .. (51:51):
 3:47 no son sujetos de procesos de .. (51:51):
 Hay muchos profesores jóvenes y sin experiencia didáctica, solo con una capacitación disciplinar {2-0} [2]

13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):
 14:7 ahora las características de l.. (9:9):
 Importancia de capacitación pedagógica o en Educación para un cambio de concepción en la enseñanza {9-0} [4]
 9:76 k en ese sentido es como yo as.. (114:114):
 9:99 no me cuesta trabajo pensar en.. (114:114):
 19:47 Sí, necesitas mucha guía para .. (77:77):
 21:15 pero el profesor de educación .. (19:19):
 Importancia de dar unas pautas a los docentes para establecer los niveles de desempeño {5-0} [2]
 9:76 k en ese sentido es como yo as.. (114:114):
 9:98 Esto escribe lo que yo lo que .. (114:114):
 La educación superior está muy retrasada respecto a los otros niveles educativos en la incorporación de las competencias {6-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 La falta de capacitación pedagógica es más acuciante en la Educación Superior {6-0} [3]
 13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 21:15 pero el profesor de educación .. (19:19):
 La falta de preparación se debe a la concepción de especialización en una materia, sin sentido de cambio, evolución {13-0} [6]
 14:7 ahora las características de l.. (9:9):
 15:65 Un poco, sí, porque tú sabes e.. (92:92):
 16:14 Es que los sistemas de capacit.. (25:25):
 16:22 Es que los sistemas de capacit.. (25:25):
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 21:21 como se está profesionalizando.. (29:29):
 Los cursos de capacitación son de carácter disciplinar, sin ningún componente pedagógico {5-0} [3]
 13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):
 21:15 pero el profesor de educación .. (19:19):
 21:21 como se está profesionalizando.. (29:29):
 Los cursos recibidos aisladamente, no dan respuesta a necesidades de capacitación alineadas con las preocupaciones y desafíos de la enseñanza {13-0} [3]
 3:43 no son sujetos de procesos de .. (51:51):
 13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Los programas de capacitación docente no tienen una línea estratégica común {7-0} [2]
 3:43 no son sujetos de procesos de .. (51:51):
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Necesidad de capacitación docente (metodologías, estrategias, guías de desarrollo, etc.) {20-0} [2]
 3:43 no son sujetos de procesos de .. (51:51):
 19:47 Sí, necesitas mucha guía para .. (77:77):
 No hay capacitación para desarrollar el enfoque de competencias {8-0} [2]
 14:7 ahora las características de l.. (9:9):
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 No hay cultura de actualización y capacitación didáctica, si no es obligada por la institución {21-0} [5]
 3:42 no tiene formación didáctica e.. (49:49):
 3:43 no son sujetos de procesos de .. (51:51):
 3:47 no son sujetos de procesos de .. (51:51):
 13:15 ue se preparen justamente en e.. (33:33):
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 No hay medidas de seguimiento de los proyectos educativos/innovación {2-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Proceso de diseño de indicadores para rúbrica {7-0} [2]
 9:76 k en ese sentido es como yo as.. (114:114):
 9:98 Esto escribe lo que yo lo que .. (114:114):
 Profesor conoce su materia pero no sabe transmitirla {3-0} [1]
 5:14 había uno que venía de inge... e.. (23:23):
 Profesorado convencido de sus prácticas tradicionales {9-0} [2]
 3:42 no tiene formación didáctica e.. (49:49):
 3:48 Yo diría que ya tendría que es.. (53:53):
 Profesores consideran que con saber su materia es suficiente para enseñar {13-0} [10]
 3:48 Yo diría que ya tendría que es.. (53:53):
 8:42 de entrada hay una fuerte trad.. (73:73):
 9:76 k en ese sentido es como yo as.. (114:114):
 9:99 no me cuesta trabajo pensar en.. (114:114):
 14:7 ahora las características de l.. (9:9):

15:65 Un poco, sí, porque tú sabes e.. (92:92):
 16:14 Es que los sistemas de capacit.. (25:25):
 19:35 Mira, vimos los dos casos y ti.. (55:55):
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 21:21 como se está profesionalizando.. (29:29):
 Recibir un curso de capacitación y aplicarlo en el aula no asegura la asimilación del modelo de competencias {4-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Resistencia: El profesorado no conoce otro modelo de enseñanza, solo el que a ellos le impartieron {10-0} [2]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 21:15 pero el profesor de educación .. (19:19):
 Resistencia: Falta de capacitación y actualización docente {18-0} [2]
 3:42 no tiene formación didáctica e.. (49:49):
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Rubricas requieren taller de capacitación en su diseño e implementación {19-0} [2]
 9:76 k en ese sentido es como yo as.. (114:114):
 9:99 no me cuesta trabajo pensar en.. (114:114):
 Tipos de profesionales/alumnos {4-0} [1]
 19:35 Mira, vimos los dos casos y ti.. (55:55):

Profesorado no aprovecha el potencial de la rúbrica (compartirla) {2-0} [4]
 Confusión con el enfoque: mala implementación por una falta de comprensión de las implicaciones del enfoque {5-0} [1]
 20:45 pero eso implica una comprensi.. (79:79):
 Debería aclararse el sentido que tiene las rúbricas {2-0} [1]
 20:45 pero eso implica una comprensi.. (79:79):
 Se trabaja por competencias por una cuestión de moda {2-0} [1]
 20:45 pero eso implica una comprensi.. (79:79):
 Uso de rúbrica viene por cambio en la concepción de la evaluación {10-0} [1]
 20:45 pero eso implica una comprensi.. (79:79):

Profesorado preocupado por la racionalidad técnica de los instrumentos sin considerar su valor pedagógico, ni práctico {5-0} [21]
 Debe ampliarse la funcionalidad de los instrumentos tradicionales de evaluación más allá de su poder calificador: examen, lista de cotejos... {10-0} [1]
 20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):
 El concepto de competencia europea plantea una propuesta instrumental sin considerar la formación integral del alumnado {3-0} [1]
 22:28 el rol que ellos viven a dista.. (42:42):
 El enfoque por competencia informa del nivel de desempeño que alcanzó un estudiante {6-0} [1]
 20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):
 El problema de la enseñanza es la concepción de la cultura educativa {19-0} [1]
 3:58 piensan que el problema sobre .. (61:61):
 El profesorado debe implicar al alumnado en su propio proceso de aprendizaje para que pueda encontrarle sentido a su aprendizaje {5-0} [1]
 20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):
 El resultado de la evaluación siempre es al final una calificación numérica {6-0} [1]
 22:28 el rol que ellos viven a dista.. (42:42):
 En el enfoque por competencias la retroalimentación son evaluaciones formativas que informan de los aprendizajes adquiridos y las actividades realizadas {4-0} [1]
 20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):
 En el enfoque por competencias se debe explicitar qué competencias se espera que el alumnado alcance (expectativas) {8-0} [1]
 20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):
 En el enfoque por competencias, el alumnado se siente motivado por conocer qué nivel de desempeño alcanza y qué le falta por desarrollar o mejorar {8-0} [1]
 20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):
 Evaluación calificadora vs formativa {27-0} [1]
 22:28 el rol que ellos viven a dista.. (42:42):
 Existe una preocupación por el contenido y las formas en la que se aplica retroalimentación {4-0} [1]
 20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):

Instrumento de evaluación: glosarios {1-0} [2]
 7:46 O elaboren glosarios, que los .. (82:82):
 7:47 O elaboren glosarios (82:82):
 La retroalimentación permite al docente detectar errores en la percepción del desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje {3-0} [1]
 20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):
 Las rúbricas detectan problemas en la asimilación del aprendizaje {3-0} [1]
 20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):
 Los revisores visualizan en la plataforma que los profesores aplican las rúbricas poniendo la calificación sin ninguna retroalimentación cualitativa del proceso {2-0} [1]
 22:28 el rol que ellos viven a dista.. (42:42):
 Resistencia: el enfoque por competencias es solo instrumental, supone regresar al conductismo y replicar a los mismos enfoques sin mirar hacia delante {2-0} [1]
 22:28 el rol que ellos viven a dista.. (42:42):
 Rúbrica ayuda al docente delimitar lo que quiere evaluar {5-0} [1]
 20:39 pero yo quiero ir más allá de .. (73:73):
 Rúbrica evalúa solo aspectos técnicos {3-0} [1]
 7:46 O elaboren glosarios, que los .. (82:82):
 Rúbrica permite al docente detectar necesidades y deficiencias de aprendizaje que puede verse reflejadas en los niveles de desempeño. {3-0} [1]
 20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):
 Rúbrica: evalúa solo productos de los alumnos {14-0} [1]
 7:46 O elaboren glosarios, que los .. (82:82):
 Rúbricas son usadas solo para calificar {13-0} [1]
 7:46 O elaboren glosarios, que los .. (82:82):

Profesorado sigue anclado en explicar qué se debe aprender, pero no indica a sus alumnos el cómo {1-0} [2]
 Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la evaluación {26-0} [2]
 9:77 el profesor dice que puede apr.. (114:114):
 9:100 porque sigue igual el profesor.. (114:114):
 Resistencia: Desconocimiento sobre cómo incorporar el trabajo por competencias {25-0} [2]
 9:77 el profesor dice que puede apr.. (114:114):
 9:100 porque sigue igual el profesor.. (114:114):

Profesores consideran que con saber su materia es suficiente para enseñar {13-0} [27]
 Ausencia de seguimiento/evaluación sobre el impacto de los cursos de capacitación. No verifican si revierte en la mejora de su enseñanza, si es útil {5-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 En el enfoque por competencias es importante abordar el perfil del docente, su capacitación y actualización {17-0} [5]
 13:17 pero cursos suficientes sobre .. (35:35):
 14:7 ahora las características de l.. (9:9):
 16:14 Es que los sistemas de capacit.. (25:25):
 16:24 : Es que los sistemas de capac.. (25:25):
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 En el enfoque por competencias se requiere ser más precisión y evidencias de lo que se está enseñando y evaluando. No se puede recurrir al ensayo-error de la enseñanza tradicional {13-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 En los programas de capacitación no hay un diagnóstico que detecte las necesidades de los docentes {5-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Experiencias y esfuerzos aislados para desarrollar y evaluar CC. Genéricas. {12-0} [1]
 14:7 ahora las características de l.. (9:9):
 Hay muchos profesores jóvenes y sin experiencia didáctica, solo con una capacitación disciplinar {2-0} [1]
 14:7 ahora las características de l.. (9:9):
 Importancia de capacitación pedagógica o en Educación para un cambio de concepción en la enseñanza {9-0} [2]
 9:76 k en ese sentido es como yo as.. (114:114):
 9:99 no me cuesta trabajo pensar en.. (114:114):
 Importancia de dar unas pautas a los docentes para establecer los niveles de desempeño {5-0} [2]
 9:76 k en ese sentido es como yo as.. (114:114):
 9:98 Esto escribe lo que yo lo que .. (114:114):

La educación superior está muy retrasada respecto a los otros niveles educativos en la incorporación de las competencias {6-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):

La falta de capacitación pedagógica es más acuciante en la Educación Superior {6-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):

La falta de preparación se debe a la concepción de especialización en una materia, sin sentido de cambio, evolución {13-0} [8]
 13:17 pero cursos suficientes sobre .. (35:35):
 14:7 ahora las características de l.. (9:9):
 15:65 Un poco, sí, porque tú sabes e.. (92:92):
 15:87 Sí, entonces en Filosofía tamb.. (138:138):
 16:14 Es que los sistemas de capacit.. (25:25):
 16:22 Es que los sistemas de capacit.. (25:25):
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 21:21 como se está profesionalizando.. (29:29):

Los cursos de capacitación son de carácter disciplinar, sin ningún componente pedagógico {5-0} [1]
 21:21 como se está profesionalizando.. (29:29):

Los cursos recibidos aisladamente, no dan respuesta a necesidades de capacitación alineadas con las preocupaciones y desafíos de la enseñanza {13-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):

Los programas de capacitación docente no tienen una línea estratégica común {7-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):

No hay capacitación en evaluación para incorporar el enfoque por competencias {4-0} [1]
 13:17 pero cursos suficientes sobre .. (35:35):

No hay capacitación para desarrollar el enfoque de competencias {8-0} [3]
 13:17 pero cursos suficientes sobre .. (35:35):
 14:7 ahora las características de l.. (9:9):
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):

No hay cultura de actualización y capacitación didáctica, si no es obligada por la institución {21-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):

No hay medidas de seguimiento de los proyectos educativos/innovación {2-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):

Proceso de diseño de indicadores para rúbrica {7-0} [2]
 9:76 k en ese sentido es como yo as.. (114:114):
 9:98 Esto escribe lo que yo lo que .. (114:114):

Profesor conoce su materia pero no sabe transmitirla {3-0} [1]
 8:43 u diploma de biólogo o de odon.. (73:73):

Profesorado convencido de sus prácticas tradicionales {9-0} [1]
 3:48 Yo diría que ya tendría que es.. (53:53):

Profesorado de materia no tienen capacitación pedagógica {17-0} [10]
 3:48 Yo diría que ya tendría que es.. (53:53):
 8:42 de entrada hay una fuerte trad.. (73:73):
 9:76 k en ese sentido es como yo as.. (114:114):
 9:99 no me cuesta trabajo pensar en.. (114:114):
 14:7 ahora las características de l.. (9:9):
 15:65 Un poco, sí, porque tú sabes e.. (92:92):
 16:14 Es que los sistemas de capacit.. (25:25):
 19:35 Mira, vimos los dos casos y ti.. (55:55):
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 21:21 como se está profesionalizando.. (29:29):

Recibir un curso de capacitación y aplicarlo en el aula no asegura la asimilación del modelo de competencias {4-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):

Resistencia: El profesorado no conoce otro modelo de enseñanza, solo el que a ellos le impartieron {10-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):

Resistencia: Falta de capacitación y actualización docente {18-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):

Rubricas requieren taller de capacitación en su diseño e implementación {19-0} [2]
 9:76 k en ese sentido es como yo as.. (114:114):
 9:99 no me cuesta trabajo pensar en.. (114:114):

Tipos de profesionales/alumnos {4-0} [1]
 19:35 Mira, vimos los dos casos y ti.. (55:55):

Profesores crean sus propias rúbricas {4-0} [10]

Diseñar una rúbrica implica trabajo colaborativo {7-0} [1]
 21:59 A veces, a veces yo hago las m.. (89:89):
 El enfoque por competencias requiere planificación de la intervención docente en el aula {12-0} [1]
 19:8 que lo interesante porque fue .. (11:11):
 Innovar implica predisposición y voluntad por cambiar {23-0} [3]
 9:74 qué es lo que quieres y es un .. (114:114):
 9:111 cuando hicieron los profesores.. (114:114):
 19:8 que lo interesante porque fue .. (11:11):
 Las evaluaciones auténticas son costosas (alta organización, tiempo, recursos materiales y humanos, etc.) {15-0} [1]
 19:8 que lo interesante porque fue .. (11:11):
 Las rúbricas permite el trabajo colaborativo, el intercambio de aprendizajes {6-0} [1]
 21:59 A veces, a veces yo hago las m.. (89:89):
 Las rúbricas se trabajan de forma colaborativa {5-0} [1]
 21:59 A veces, a veces yo hago las m.. (89:89):
 Rubrica: consume tiempo {11-0} [1]
 19:8 que lo interesante porque fue .. (11:11):
 Rubrica: permite establecer los aspectos importantes del aprendizaje {6-0} [2]
 9:74 qué es lo que quieres y es un .. (114:114):
 9:111 cuando hicieron los profesores.. (114:114):
 Rúbrica: dificultad para establecer los criterios de evaluación para la rúbrica por no saber qué quieren evaluar {4-0} [2]
 9:97 ué es lo que quieres y es un p.. (114:114):
 9:111 cuando hicieron los profesores.. (114:114):
 Se preparan materiales para la diversidad de situaciones de aprendizaje vivencial {13-0} [1]
 19:8 que lo interesante porque fue .. (11:11):

Profesores que investigan están más motivados al cambio {1-0} [2]
 El profesorado más motivado trabaja y evalúa CC. Genéricas {10-0} [1]
 5:18 on profesores que les gusta ta.. (39:39):
 Necesidad de un trabajo colegiado para implementar y evaluar el modelo de competencias {16-0} [1]
 5:18 on profesores que les gusta ta.. (39:39):

Profesores recién egresado imparten docencia en contextos difíciles {1-0} [0]

Profesores trabajan por competencias cuando las diseñan ellos {1-0} [0]

Puede haber confusión en la distinción entre CC. Genérica y Específica {2-0} [1]
 No sabe si está evaluando por competencias {7-0} [1]
 20:15 el problema es que el maestro .. (39:39):

Que los alumnos diseñen sus rúbricas permite precisar mejor su trabajo {1-0} [1]
 Rúbrica: favorece autogestión y autorregulación del aprendizaje {19-0} [1]
 11:62 les ayuda mucho a tener la pal.. (117:117):

Rama de conocimiento: Humanidades y Ciencias sociales tienen visión más competencial. {1-0} [1]
 Ramas de conocimiento {3-0} [1]
 2:22 la ingeniería es por supuesto .. (29:29):

Rama de conocimiento: Ingeniería carece de la visión de competencia transversal {3-0} [6]
 El desarrollo del enfoque de competencias depende de los campos disciplinarios con orientación más profesional (medicina, ingeniería) {10-0} [2]
 5:65 los de diseño, arquitectura, b.. (192:192):
 18:72 Los ingenieros también quizá l.. (157:157):
 El profesorado más motivado trabaja y evalúa CC. Genéricas {10-0} [1]

2:49 sí, sí, en esa facultad, no to.. (73:73):
 Experiencias y esfuerzos aislados para desarrollar y evaluar CC. Genéricas. {12-0} [1]
 2:49 sí, sí, en esa facultad, no to.. (73:73):
 La enseñanza aún se centra solo en aspectos cognitivos o incluso en lo puramente disciplinar, sin existir un
 formación integral y mucho menos competencial {11-0} [1]
 18:72 Los ingenieros también quizá l.. (157:157):
 Las características de la rama de la titulación condiciona la innovación y el trabajo por competencias {8-0} [1]
 5:65 los de diseño, arquitectura, b.. (192:192):
 Ramas de conocimiento {3-0} [1]
 2:49 sí, sí, en esa facultad, no to.. (73:73):

Ramas de conocimiento {3-0} [9]

El profesorado más motivado trabaja y evalúa CC. Genéricas {10-0} [1]
 2:49 sí, sí, en esa facultad, no to.. (73:73):
 Experiencias y esfuerzos aislados para desarrollar y evaluar CC. Genéricas. {12-0} [1]
 2:49 sí, sí, en esa facultad, no to.. (73:73):
 Niveles donde se aplica el proyecto {7-0} [2]
 7:3 con fines investigativos hemos.. (5:5):
 7:13 Ciencias Sociales, Humanidades.. (5:5):
 Objetivos del proyecto {20-0} [2]
 7:3 con fines investigativos hemos.. (5:5):
 7:13 Ciencias Sociales, Humanidades.. (5:5):
 Origen proyecto {15-0} [2]
 7:3 con fines investigativos hemos.. (5:5):
 7:13 Ciencias Sociales, Humanidades.. (5:5):
 Participantes del proyecto {20-0} [2]
 7:3 con fines investigativos hemos.. (5:5):
 7:13 Ciencias Sociales, Humanidades.. (5:5):
 Rama de conocimiento: Humanidades y Ciencias sociales tienen visión más competencial. {1-0} [1]
 2:22 la ingeniería es por supuesto .. (29:29):
 Rama de conocimiento: Ingeniería carece de la visión de competencia transversal {3-0} [1]
 2:49 sí, sí, en esa facultad, no to.. (73:73):
 Titulaciones implicadas en el proyecto {5-0} [2]
 7:3 con fines investigativos hemos.. (5:5):
 7:13 Ciencias Sociales, Humanidades.. (5:5):

Rechazo del alumnado en las innovaciones de la enseñanza, prefiere la clase magistral {6-0} [9]

Innovar implica predisposición y voluntad por cambiar {23-0} [2]
 1:74 si no se le explica el alumno .. (36:36):
 10:137 uiero ser optimista y pensar q.. (251:251):
 Intencionalidad de pasar de un modelo de evaluación tradicional a otro centrado en el aprendizaje del alumnado
 {28-0} [1]
 10:137 uiero ser optimista y pensar q.. (251:251):
 La concepción de la enseñanza varía en base a las ramas de conocimiento, disciplinas, etc. {9-0} [1]
 5:68 Si también, también había rech.. (202:202):
 Las características de la rama de la titulación condiciona la innovación y el trabajo por competencias {8-0} [1]
 5:68 Si también, también había rech.. (202:202):
 Necesidad de explicitar lo que se busca del alumnado de manera consciente {12-0} [1]
 1:74 si no se le explica el alumno .. (36:36):
 No hay cultura de actualización y capacitación didáctica, si no es obligada por la institución {21-0} [1]
 10:137 uiero ser optimista y pensar q.. (251:251):
 Resistencia: Desinterés, desmotivación del profesorado para trabajar competencias {12-0} [1]
 10:137 uiero ser optimista y pensar q.. (251:251):
 Resistencia: El profesorado no conoce otro modelo de enseñanza, solo el que a ellos le impartieron {10-0} [1]
 10:137 uiero ser optimista y pensar q.. (251:251):
 Resistencia: Falta de capacitación y actualización docente {18-0} [1]
 10:137 uiero ser optimista y pensar q.. (251:251):

Rechazo del profesorado a trabajar por competencias {7-0} [26]

Dificultad para incorporar el enfoque de competencias {27-0} [1]
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):

Dificultad para vincular la evaluación a situaciones de aprendizaje más auténticas {17-0} [1]
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 Discurso real vs discurso oficial {17-0} [1]
 7:30 ahí está muy bien un discurso .. (56:56):
 El aprendizaje teórico permite que el alumnado sea más consciente de lo que está aprendiendo {3-0} [1]
 20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):
 El concepto de competencia europea plantea una propuesta instrumental sin considerar la formación integral del alumnado {3-0} [1]
 20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):
 El enfoque por competencia ha provocado un proceso de reflexión en el profesorado sobre sus planteamientos y su intervención en el aula {15-0} [1]
 20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):
 El profesorado usa instrumentos innovadores con una concepción tradicional de los procesos de e-a. {10-0} [1]
 7:30 ahí está muy bien un discurso .. (56:56):
 En el enfoque por competencias es importante abordar el perfil del docente, su capacitación y actualización {17-0} [1]
 20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):
 Existe un porcentaje muy pequeño del profesorado preocupado por la capacitación pedagógica para aplicar el enfoque competencial {4-0} [1]
 20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):
 Incorporación del enfoque de competencias sin una planificación {10-0} [1]
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 La capacitación debe estar dirigida a promover la comprensión de enfoque, ser más consciente del desempeño docente y la utilidad de marco pedagógico de referencia para verificar que el alumnado aprende {14-0} [2]
 20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 La capacitación del profesorado debe dirigirse a mejorar la evaluación, al diseño de instrumentos... {3-0} [1]
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 La capacitación docente del enfoque consiste en enseñarle el modelo, los sustentos teóricos, las estrategias de trabajo y la forma de hacer una programación por competencias {6-0} [1]
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 La formación profesional no debe determinar nuestra formación integral {5-0} [1]
 20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):
 La solución para vincular los aprendizajes a situaciones reales de aprendizaje es la enseñanza basada en problemas, en proyectos, en estudios de caso {13-0} [1]
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 Necesidad de capacitación docente (metodologías, estrategias, guías de desarrollo, etc.) {20-0} [1]
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 No hay aún una presencia generalizada de la evaluación de competencias {7-0} [1]
 18:1 Bueno, primero te diría que no.. (7:7):
 No hay capacitación para desarrollar el enfoque de competencias {8-0} [1]
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 No hay evaluación integral de 360° {3-0} [1]
 20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):
 Rechazo del trabajo por competencias por cuestiones políticas {9-0} [1]
 20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):
 Resistencia: Desinterés, desmotivación del profesorado para trabajar competencias {12-0} [1]
 2:24 o creo que, bueno para empezar.. (31:31):
 Resistencia: Falta de capacitación y actualización docente {18-0} [1]
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 Resistencia: Falta de recursos {1-0} [1]
 2:27 Los recursos (35:35):
 Resistencia: No gusta la visión mercantilizadora de las competencias {6-0} [1]
 2:24 o creo que, bueno para empezar.. (31:31):
 Resistencia: Desconocimiento sobre cómo incorporar el trabajo por competencias {25-0} [2]
 2:24 o creo que, bueno para empezar.. (31:31):
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 Situación desigual de la incorporación de las competencias en la enseñanza básica, media y superior. {7-0} [1]
 18:1 Bueno, primero te diría que no.. (7:7):

Rechazo del trabajo por competencias por cuestiones políticas {9-0} [15]
 ¿Qué motiva los cambios? Política, intereses, tendencias innvadoras {9-0} [3]
 7:32 influye mucho en las políticas.. (62:62):

8:23 es que hay una imposición del .. (25:25):
 8:71 predomina el aspecto político .. (125:125):
 Contradicciones en la incorporación del enfoque de competencias {7-0} [1]
 8:30 hay algunas escuelas y faculta.. (35:35):
 El aprendizaje teórico permite que el alumnado sea más consciente de lo que está aprendiendo {3-0} [1]
 20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):
 El cambio político no favorece la incorporación del enfoque por competencias {6-0} [1]
 8:23 es que hay una imposición del .. (25:25):
 El concepto de competencia europea plantea una propuesta instrumental sin considerar la formación integral del alumnado {3-0} [1]
 20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):
 El enfoque por competencia ha provocado un proceso de reflexión en el profesorado sobre sus planteamientos y su intervención en el aula {15-0} [1]
 20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):
 En el enfoque por competencias es importante abordar el perfil del docente, su capacitación y actualización {17-0} [1]
 20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):
 enfoque de competencias incorporado por imposición de los organos que acreditan programas {3-0} [1]
 8:30 hay algunas escuelas y faculta.. (35:35):
 Existe un porcentaje muy pequeño del profesorado preocupado por la capacitación pedagógica para aplicar el enfoque competencial {4-0} [1]
 20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):
 La capacitación debe estar dirigida a promover la comprensión de enfoque, ser más consciente del desempeño docente y la utilidad de marco pedagógico de referencia para verificar que el alumnado aprende {14-0} [1]
 20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):
 La formación profesional no debe determinar nuestra formación integral {5-0} [1]
 20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):
 Los cambios se sustentan bajo los intereses políticos de los gobernantes {3-0} [1]
 8:71 predomina el aspecto político .. (125:125):
 No hay cultura de actualización y capacitación didáctica, si no es obligada por la institución {21-0} [1]
 21:24 Existe una dirección dentro de.. (31:31):
 No hay evaluación integral de 360° {3-0} [1]
 20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):
 Rechazo del profesorado a trabajar por competencias {7-0} [1]
 20:20 en México las escuelas Normale.. (49:49):

Recibir un curso de capacitación y aplicarlo en el aula no asegura la asimilación del modelo de competencias {4-0} [30]

Ausencia de seguimiento/evaluación sobre el impacto de los cursos de capacitación. No verifican si revierte en la mejora de su enseñanza, si es útil {5-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Conocer el paradigma evaluativo no cambia por si sola las prácticas docentes {4-0} [1]
 15:69 esto siempre lo repito porque .. (96:96):
 Discurso real vs discurso oficial {17-0} [1]
 21:20 pero en realidad así como noso.. (27:27):
 El enfoque por competencias requiere que el docente esté continuamente haciendo adaptaciones y ajustes sobre su práctica docente {14-0} [1]
 21:20 pero en realidad así como noso.. (27:27):
 El enfoque por competencia ha provocado un proceso de reflexión en el profesorado sobre sus planteamientos y su intervención en el aula {15-0} [1]
 21:20 pero en realidad así como noso.. (27:27):
 El enfoque por competencias requiere planificación de la intervención docente en el aula {12-0} [1]
 21:20 pero en realidad así como noso.. (27:27):
 En el enfoque por competencias es importante abordar el perfil del docente, su capacitación y actualización {17-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 En el enfoque por competencias se requiere ser más precisión y evidencias de lo que se está enseñando y evaluando. No se puede recurrir al ensayo-error de la enseñanza tradicional {13-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 En los programas de capacitación no hay un diagnóstico que detecte las necesidades de los docentes {5-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Incorporación del enfoque de competencias sin una planificación {10-0} [2]

21:16 existe una asignatura que da e.. (19:19):
 21:20 pero en realidad así como noso.. (27:27):
 La capacitación debe estar dirigida a promover la comprensión de enfoque, ser más consciente del desempeño docente y la utilidad de marco pedagógico de referencia para verificar que el alumnado aprende {14-0} [1]
 21:20 pero en realidad así como noso.. (27:27):
 La capacitación docente del enfoque consiste en enseñarle el modelo, los sustentos teóricos, las estrategias de trabajo y la forma de hacer una programación por competencias {6-0} [1]
 21:16 existe una asignatura que da e.. (19:19):
 La educación superior está muy retrasada respecto a los otros niveles educativos en la incorporación de las competencias {6-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 La enseñanza no solo se limita al cumplimiento de entrar en el aula, es necesario verificar que el alumnado ha aprendido {3-0} [1]
 21:20 pero en realidad así como noso.. (27:27):
 La falta de capacitación pedagógica es más acuciante en la Educación Superior {6-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 La falta de preparación se debe a la concepción de especialización en una materia, sin sentido de cambio, evolución {13-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Los cambios en la concepción de la enseñanza y la evaluación se asimilan de forma lenta. {1-0} [1]
 15:69 esto siempre lo repito porque .. (96:96):
 Los cursos de capacitación no deben ser puntuales {2-0} [1]
 21:16 existe una asignatura que da e.. (19:19):
 Los cursos recibidos aisladamente, no dan respuesta a necesidades de capacitación alineadas con las preocupaciones y desafíos de la enseñanza {13-0} [4]
 15:69 esto siempre lo repito porque .. (96:96):
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 21:16 existe una asignatura que da e.. (19:19):
 21:20 pero en realidad así como noso.. (27:27):
 Los programas de capacitación docente no tienen una línea estratégica común {7-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Necesidad de capacitación docente (metodologías, estrategias, guías de desarrollo, etc.) {20-0} [1]
 21:16 existe una asignatura que da e.. (19:19):
 No hay capacitación para desarrollar el enfoque de competencias {8-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 No hay cultura de actualización y capacitación didáctica, si no es obligada por la institución {21-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 No hay medidas de seguimiento de los proyectos educativos/innovación {2-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Profesorado de materia no tienen capacitación pedagógica {17-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Profesores consideran que con saber su materia es suficiente para enseñar {13-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Resistencia: El profesorado no conoce otro modelo de enseñanza, solo el que a ellos le impartieron {10-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Resistencia: Falta de capacitación y actualización docente {18-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Resulta necesario establecer una concepción de competencia única para ir en la misma dirección, sin contradicciones {6-0} [1]
 15:69 esto siempre lo repito porque .. (96:96):
 Talleres para el desarrollo del modelo educativo basado en competencias {3-0} [1]
 21:16 existe una asignatura que da e.. (19:19):

Reconocimiento del juicio del experto: evalúa grados {8-0} [23]
 Adaptación del docente a las necesidades contextuales (alumnado, estilos de aprendizaje, etc.) {7-0} [1]
 1:57 tu acción como profesional es .. (24:24):
 Adaptación los cambios: novato vs experto {6-0} [1]
 1:61 autoevaluación, a lo mejor yo .. (26:26):
 Autoevaluación requiere nivel experto {4-0} [2]
 1:61 autoevaluación, a lo mejor yo .. (26:26):
 1:64 l tener explicitado lo que se .. (26:26):
 Características de la Ev. CC {4-0} [2]
 1:36 checar los puntajes o tener lo.. (14:14):

1:37 se requiere de un juicio exper.. (14:14):
 Competencias. Considerar variedad de estilos de aprendizaje {2-0} [1]
 1:57 tu acción como profesional es .. (24:24):
 Competencias: precisar vs continuum {13-0} [1]
 1:36 checar los puntajes o tener lo.. (14:14):
 Dificultad para delimitar perfil profes. {3-0} [1]
 1:36 checar los puntajes o tener lo.. (14:14):
 Dificultad para ubicar etapa de desarrollo {5-0} [1]
 1:61 autoevaluación, a lo mejor yo .. (26:26):
 Diseñar rúbricas implica generar o construir situaciones de aprendizaje compleja {14-0} [1]
 9:105 Así es cierto no me puse los g.. (116:116):
 Evaluación calificadora vs formativa {27-0} [1]
 1:36 checar los puntajes o tener lo.. (14:14):
 Evaluación estandarizada vs contextualizada {27-0} [3]
 1:33 el juicio del experto sobre la.. (12:12):
 1:36 checar los puntajes o tener lo.. (14:14):
 1:57 tu acción como profesional es .. (24:24):
 Genera procesos metacognitivos: Autorregulación y conciencia de comportamiento experto {20-0} [1]
 1:64 l tener explicitado lo que se .. (26:26):
 Importancia de las modalidades de evaluación: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación {30-0} [1]
 1:61 autoevaluación, a lo mejor yo .. (26:26):
 Motivo de la ausencia de rúbrica {7-0} [1]
 1:36 checar los puntajes o tener lo.. (14:14):
 Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la evaluación {26-0} [2]
 2:76 Exactamente, definir qué van a.. (135:135):
 4:60 a la par de ser muy claros ¿qu.. (163:163):
 Práctica profesional implica reflexión del proceso {8-0} [1]
 1:64 l tener explicitado lo que se .. (26:26):
 Rúbrica contempla indicadores de cada variable {8-0} [2]
 1:36 checar los puntajes o tener lo.. (14:14):
 2:76 Exactamente, definir qué van a.. (135:135):
 Rúbrica: evalúa propósitos reales de desempeño {5-0} [1]
 4:60 a la par de ser muy claros ¿qu.. (163:163):
 Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [1]
 9:105 Así es cierto no me puse los g.. (116:116):
 Rúbricas aportan juicios de valor a la evaluación docente {2-0} [1]
 9:105 Así es cierto no me puse los g.. (116:116):
 Rúbricas poco utilizadas {13-0} [1]
 1:36 checar los puntajes o tener lo.. (14:14):
 Transparencia en la evaluación. Se muestra al alumnado los mínimos contenidos que van a ser calificados {9-0} [1]
 9:105 Así es cierto no me puse los g.. (116:116):
 Ventajas del uso de rúbrica {10-0} [1]
 1:64 l tener explicitado lo que se .. (26:26):

Recursos se ha intercambiado entre la enseñanza a distancia y la presencial {1-0} [0]

Resistencia: desgaste del profesorado por la cantidad de ajustes ensayo-error en el enfoque y las continuas reuniones {1-0} [1]

Resistencia: Desinterés, desmotivación del profesorado para trabajar competencias {12-0} [1]
 9:152 hay como una cerrazón y es com.. (216:216):

Resistencia: Desinterés, desmotivación del profesorado para trabajar competencias {12-0} [23]

Docente acompaña, guía el aprendizaje del alumnado {10-0} [1]

15:35 Tenemos de todo, en verdad, sí.. (48:48):

El desarrollo del enfoque de competencias depende de la tradición de las carreras (Medicina, Derecho, etc.) {1-0} [1]

15:35 Tenemos de todo, en verdad, sí.. (48:48):

El problema de la enseñanza es la concepción de la cultura educativa {19-0} [1]

3:55 no se ha constituido una cultu.. (59:59):
 El profesorado prefiere pensar que el enfoque por competencias no sirve porque supone más trabajo, mayores niveles de organización y planificación, pensar mucho más en cómo lo vamos a hacer. {2-0} [1]
 16:48 es más trabajo porque hay que .. (75:75):
 En el enfoque por competencias el docente se vuelve un mediador {2-0} [1]
 15:35 Tenemos de todo, en verdad, sí.. (48:48):
 En el enfoque por competencias el profesorado cambia su lenguaje en el aula {1-0} [1]
 15:35 Tenemos de todo, en verdad, sí.. (48:48):
 Importancia de la diversidad de actividades {8-0} [1]
 15:35 Tenemos de todo, en verdad, sí.. (48:48):
 Incorporación del enfoque de competencias sin una planificación {10-0} [1]
 16:48 es más trabajo porque hay que .. (75:75):
 Innovar implica predisposición y voluntad por cambiar {23-0} [2]
 3:55 no se ha constituido una cultu.. (59:59):
 10:137 uiero ser optimista y pensar q.. (251:251):
 Intencionalidad de pasar de un modelo de evaluación tradicional a otro centrado en el aprendizaje del alumnado {28-0} [1]
 10:137 uiero ser optimista y pensar q.. (251:251):
 Las competencias aparecen el currículo formal pero no en la práctica de las aulas {12-0} [1]
 9:141 pero cada quien sigue haciendo.. (200:200):
 Las evaluaciones auténticas son costosas (alta organización, tiempo, recursos materiales y humanos, etc.) {15-0} [1]
 16:48 es más trabajo porque hay que .. (75:75):
 No hay cultura de actualización y capacitación didáctica, si no es obligada por la institución {21-0} [3]
 3:55 no se ha constituido una cultu.. (59:59):
 10:137 uiero ser optimista y pensar q.. (251:251):
 13:118 : Yo creo que todo se conjuga.. (253:253):
 Rechazo del alumnado en las innovaciones de la enseñanza, prefiere la clase magistral {6-0} [1]
 10:137 uiero ser optimista y pensar q.. (251:251):
 Rechazo del profesorado a trabajar por competencias {7-0} [1]
 2:24 o creo que, bueno para empezar.. (31:31):
 Resistencia: desgaste del profesorado por la cantidad de ajustes ensayo-error en el enfoque y las continuas reuniones {1-0} [1]
 9:152 hay como una cerrazón y es com.. (216:216):
 Resistencia: El profesorado no conoce otro modelo de enseñanza, solo el que a ellos le impartieron {10-0} [2]
 10:137 uiero ser optimista y pensar q.. (251:251):
 13:118 : Yo creo que todo se conjuga.. (253:253):
 Resistencia: Falta de capacitación y actualización docente {18-0} [2]
 3:55 no se ha constituido una cultu.. (59:59):
 10:137 uiero ser optimista y pensar q.. (251:251):
 Resistencia: falta de oportunidades {1-0} [1]
 13:118 : Yo creo que todo se conjuga.. (253:253):
 Resistencia: No gusta la visión mercantilizadora de las competencias {6-0} [1]
 2:24 o creo que, bueno para empezar.. (31:31):
 Resistencia: Desconocimiento sobre cómo incorporar el trabajo por competencias {25-0} [2]
 2:24 o creo que, bueno para empezar.. (31:31):
 5:79 Ay voy a tener que hacerles un.. (262:262):
 Rúbrica son difíciles de utilizar para los profesores {9-0} [1]
 5:79 Ay voy a tener que hacerles un.. (262:262):
 Rúbricas difícil de diseñar {24-0} [1]
 5:79 Ay voy a tener que hacerles un.. (262:262):

Resistencia: el enfoque por competencias es solo instrumental, supone regresar al conductismo y replicar a los mismos enfoques sin mirar hacia delante {2-0} [5]
 El concepto de competencia europea plantea una propuesta instrumental sin considerar la formación integral del alumnado {3-0} [1]
 22:28 el rol que ellos viven a dista.. (42:42):
 El resultado de la evaluación siempre es al final una calificación numérica {6-0} [1]
 22:28 el rol que ellos viven a dista.. (42:42):
 Evaluación calificadora vs formativa {27-0} [1]
 22:28 el rol que ellos viven a dista.. (42:42):
 Los revisores visualizan en la plataforma que los profesores aplican las rúbricas poniendo la calificación sin ninguna retroalimentación cualitativa del proceso {2-0} [1]

22:28 el rol que ellos viven a dista.. (42:42):
 Profesorado preocupado por la racionalidad técnica de los instrumentos sin considerar su valor pedagógico, ni práctico {5-0} [1]
 22:28 el rol que ellos viven a dista.. (42:42):

Resistencia: El profesorado no conoce otro modelo de enseñanza, solo el que a ellos le impartieron {10-0} [41]

Ausencia de seguimiento/evaluación sobre el impacto de los cursos de capacitación. No verifican si revierte en la mejora de su enseñanza, si es útil {5-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 competencia comunicación oral {15-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Competencia innovación {2-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 competencia resolución de problemas {9-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Competencia talento emprendedor {4-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Concepción estática de la evaluación {10-0} [1]
 13:111 hay distintas visiones y las m.. (231:231):
 Dificultad para evaluar con rúbricas capacidades subjetivas (creatividad...) {8-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Diseño. El profesorado no encuentra dificultades en el desglose de los niveles porque eran revisadas por distintos expertos que asesoraban en su diseño y las validaban {2-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 El problema de la enseñanza es la concepción de la cultura educativa {19-0} [1]
 13:111 hay distintas visiones y las m.. (231:231):
 El profesorado trabaja de forma aislada, no existe una visión conjunta de objetivos y menos en la evaluación {11-0} [1]
 13:111 hay distintas visiones y las m.. (231:231):
 En el enfoque de competencias. El profesor tiene asesores que lo apoyan y lo acompañan cuando tiene dificultades en la enseñanza o evaluación {7-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 En el enfoque por competencias el profesorado demanda capacitación en metodología, diseño de actividades y materiales, tutorías, etc. {12-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 En el enfoque por competencias es importante abordar el perfil del docente, su capacitación y actualización {17-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 En el enfoque por competencias se debe tener en cuenta el desarrollo de equipos interdisciplinarios (abogados, sociólogos, antropólogos, etc.) {4-0} [1]
 13:111 hay distintas visiones y las m.. (231:231):
 En el enfoque por competencias se requiere ser más precisión y evidencias de lo que se está enseñando y evaluando. No se puede recurrir al ensayo-error de la enseñanza tradicional {13-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 En los programas de capacitación no hay un diagnóstico que detecte las necesidades de los docentes {5-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Es más complicado trabajar con las competencias transversales {1-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Existe una preocupación por el trabajo de las CC. Genéricas {25-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Hace explícito la separación entre CC. Genérica y Específica {22-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Importancia de capacitación pedagógica o en Educación para un cambio de concepción en la enseñanza {9-0} [1]
 21:15 pero el profesor de educación .. (19:19):
 Innovar implica predisposición y voluntad por cambiar {23-0} [1]
 10:137 uiero ser optimista y pensar q.. (251:251):
 Instrumento de evaluación: exposición oral {4-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Instrumento de evaluación: resolución de problemas {7-0} [1]
 19:13 Sí tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 Intencionalidad de pasar de un modelo de evaluación tradicional a otro centrado en el aprendizaje del alumnado

{28-0} [1]
 10:137 uiero ser optimista y pensar q.. (251:251):
 La educación superior está muy retrasada respecto a los otros niveles educativos en la incorporación de las competencias {6-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 La falta de capacitación pedagógica es más acuciante en la Educación Superior {6-0} [2]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 21:15 pero el profesor de educación .. (19:19):
 La falta de preparación se debe a la concepción de especialización en una materia, sin sentido de cambio, evolución {13-0} [2]
 19:13 Si tuvimos problema, pero yo c.. (19:19):
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Los cursos de capacitación son de carácter disciplinar, sin ningún componente pedagógico {5-0} [1]
 21:15 pero el profesor de educación .. (19:19):
 Los cursos recibidos aisladamente, no dan respuesta a necesidades de capacitación alineadas con las preocupaciones y desafíos de la enseñanza {13-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Los programas de capacitación docente no tienen una línea estratégica común {7-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 No hay capacitación para desarrollar el enfoque de competencias {8-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 No hay cultura de actualización y capacitación didáctica, si no es obligada por la institución {21-0} [3]
 10:137 uiero ser optimista y pensar q.. (251:251):
 13:118 : Yo creo que todo se conjuga... (253:253):
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 No hay medidas de seguimiento de los proyectos educativos/innovación {2-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Profesorado de materia no tienen capacitación pedagógica {17-0} [2]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 21:15 pero el profesor de educación .. (19:19):
 Profesores consideran que con saber su materia es suficiente para enseñar {13-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Rechazo del alumnado en las innovaciones de la enseñanza, prefiere la clase magistral {6-0} [1]
 10:137 uiero ser optimista y pensar q.. (251:251):
 Recibir un curso de capacitación y aplicarlo en el aula no asegura la asimilación del modelo de competencias {4-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Resistencia: Desinterés, desmotivación del profesorado para trabajar competencias {12-0} [2]
 10:137 uiero ser optimista y pensar q.. (251:251):
 13:118 : Yo creo que todo se conjuga... (253:253):
 Resistencia: Falta de capacitación y actualización docente {18-0} [2]
 10:137 uiero ser optimista y pensar q.. (251:251):
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Resistencia: falta de oportunidades {1-0} [1]
 13:118 : Yo creo que todo se conjuga... (253:253):
 Trabajar por competencias supone un cambio en la concepción de la enseñanza {29-0} [1]
 13:111 hay distintas visiones y las m.. (231:231):

Resistencia: Falta de capacitación y actualización docente {18-0} [47]
 Ausencia de seguimiento/evaluación sobre el impacto de los cursos de capacitación. No verifican si revierte en la mejora de su enseñanza, si es útil {5-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Competencia 2ª lengua {3-0} [1]
 2:43 es importante la formación éti.. (61:61):
 Competencia Ética {7-0} [1]
 2:43 es importante la formación éti.. (61:61):
 Competencia pensamiento crítico {9-0} [1]
 2:43 es importante la formación éti.. (61:61):
 Competencia talento emprendedor {4-0} [1]
 2:43 es importante la formación éti.. (61:61):
 Competencias son confundidas {16-0} [1]
 7:29 en educación media, están dise.. (56:56):
 Dificultad para incorporar el enfoque de competencias {27-0} [1]

20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 Dificultad para vincular la evaluación a situaciones de aprendizaje más auténticas {17-0} [1]
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 El desarrollo de enfoques educativos más vivenciales viene determinado por la actitud del docente, su compromiso e implicación educativa, su concepción de la enseñanza, su vocación {8-0} [1]
 21:36 Sí, absolutamente y yo creo qu.. (49:49):
 El problema de la enseñanza es la concepción de la cultura educativa {19-0} [1]
 3:55 no se ha constituido una cultu.. (59:59):
 El uso de rúbrica viene impuesto por la presión de documentos oficiales solo en Educación Básica {4-0} [1]
 8:1 los profesores no tienen ni id.. (5:5):
 En el enfoque por competencias es importante abordar el perfil del docente, su capacitación y actualización {17-0} [2]
 20:17 hay un problema muy interesant.. (43:43):
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 En el enfoque por competencias se requiere ser más precisión y evidencias de lo que se está enseñando y evaluando. No se puede recurrir al ensayo-error de la enseñanza tradicional {13-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 En los programas de capacitación no hay un diagnóstico que detecte las necesidades de los docentes {5-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Existen asignaturas transversales paralelas a las disciplinares {4-0} [1]
 2:43 es importante la formación éti.. (61:61):
 Hay cambios en la evaluación cuando es a nivel institucional. {10-0} [1]
 3:42 no tiene formación didáctica e.. (49:49):
 Incorporación del enfoque de competencias sin una planificación {10-0} [1]
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 Innovar implica predisposición y voluntad por cambiar {23-0} [2]
 3:55 no se ha constituido una cultu.. (59:59):
 10:137 uiero ser optimista y pensar q.. (251:251):
 Intencionalidad de pasar de un modelo de evaluación tradicional a otro centrado en el aprendizaje del alumnado {28-0} [2]
 2:46 sí existe claridad en que tene.. (65:65):
 10:137 uiero ser optimista y pensar q.. (251:251):
 La capacitación debe estar dirigida a promover la comprensión de enfoque, ser más consciente del desempeño docente y la utilidad de marco pedagógico de referencia para verificar que el alumnado aprende {14-0} [2]
 20:17 hay un problema muy interesant.. (43:43):
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 La capacitación del profesorado debe dirigirse a mejorar la evaluación, al diseño de instrumentos... {3-0} [1]
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 La capacitación docente del enfoque consiste en enseñarle el modelo, los sustentos teóricos, las estrategias de trabajo y la forma de hacer una programación por competencias {6-0} [1]
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 La educación superior está muy retrasada respecto a los otros niveles educativos en la incorporación de las competencias {6-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 La evaluación del desarrollo profesional implica una evaluación INTEGRAL de las CC. Genéricas y Específicas {23-0} [1]
 2:43 es importante la formación éti.. (61:61):
 La falta de capacitación pedagógica es más acuciante en la Educación Superior {6-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 La falta de preparación se debe a la concepción de especialización en una materia, sin sentido de cambio, evolución {13-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 La solución para vincular los aprendizajes a situaciones reales de aprendizaje es la enseñanza basada en problemas, en proyectos, en estudios de caso {13-0} [1]
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 Los cursos recibidos aisladamente, no dan respuesta a necesidades de capacitación alineadas con las preocupaciones y desafíos de la enseñanza {13-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Los profesores mayores son los que presentan mayor resistencia para incorporar el modelo de competencias {1-0} [1]
 21:36 Sí, absolutamente y yo creo qu.. (49:49):
 Los programas de capacitación docente no tienen una línea estratégica común {7-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):
 Necesidad de capacitación docente (metodologías, estrategias, guías de desarrollo, etc.) {20-0} [4]

2:46 sí existe claridad en que tene.. (65:65):
 7:29 en educación media, están dise.. (56:56):
 20:17 hay un problema muy interesant.. (43:43):
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):

No hay capacitación para desarrollar el enfoque de competencias {8-0} [3]
 20:17 hay un problema muy interesant.. (43:43):
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):

No hay cultura de actualización y capacitación didáctica, si no es obligada por la institución {21-0} [6]
 3:42 no tiene formación didáctica e.. (49:49):
 3:55 no se ha constituido una cultu.. (59:59):
 10:137 uiero ser optimista y pensar q.. (251:251):
 19:108 Y los mismos profesores no pus.. (217:217):
 20:17 hay un problema muy interesant.. (43:43):
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):

No hay medidas de seguimiento de los proyectos educativos/innovación {2-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):

Profesorado convencido de sus prácticas tradicionales {9-0} [2]
 3:42 no tiene formación didáctica e.. (49:49):
 21:36 Sí, absolutamente y yo creo qu.. (49:49):

Profesorado de materia no tienen capacitación pedagógica {17-0} [2]
 3:42 no tiene formación didáctica e.. (49:49):
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):

Profesores consideran que con saber su materia es suficiente para enseñar {13-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):

Rechazo del alumnado en las innovaciones de la enseñanza, prefiere la clase magistral {6-0} [1]
 10:137 uiero ser optimista y pensar q.. (251:251):

Rechazo del profesorado a trabajar por competencias {7-0} [1]
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):

Recibir un curso de capacitación y aplicarlo en el aula no asegura la asimilación del modelo de competencias {4-0} [1]
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):

Resistencia: Desinterés, desmotivación del profesorado para trabajar competencias {12-0} [2]
 3:55 no se ha constituido una cultu.. (59:59):
 10:137 uiero ser optimista y pensar q.. (251:251):

Resistencia: El profesorado no conoce otro modelo de enseñanza, solo el que a ellos le impartieron {10-0} [2]
 10:137 uiero ser optimista y pensar q.. (251:251):
 21:13 formación de los docentes y a .. (17:17):

Resistencia: Desconocimiento sobre cómo incorporar el trabajo por competencias {25-0} [3]
 2:43 es importante la formación éti.. (61:61):
 8:1 los profesores no tienen ni id.. (5:5):
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):

Se implementa el enfoque de competencias sin revisar las condiciones del contexto y la viabilidad {9-0} [1]
 8:1 los profesores no tienen ni id.. (5:5):

Si el profesorado no comprende los nuevos enfoques pedagógicos seguirá actuando de manera tradicional y empírica {6-0} [1]
 21:36 Sí, absolutamente y yo creo qu.. (49:49):

Sin propósito de cambio real {12-0} [1]
 21:36 Sí, absolutamente y yo creo qu.. (49:49):

Trabajar por competencias supone un cambio en la concepción de la enseñanza {29-0} [1]
 2:46 sí existe claridad en que tene.. (65:65):

Resistencia: falta de oportunidades {1-0} [3]
 No hay cultura de actualización y capacitación didáctica, si no es obligada por la institución {21-0} [1]
 13:118 : Yo creo que todo se conjuga,.. (253:253):

Resistencia: Desinterés, desmotivación del profesorado para trabajar competencias {12-0} [1]
 13:118 : Yo creo que todo se conjuga,.. (253:253):

Resistencia: El profesorado no conoce otro modelo de enseñanza, solo el que a ellos le impartieron {10-0} [1]
 13:118 : Yo creo que todo se conjuga,.. (253:253):

Resistencia: Falta de recursos {1-0} [1]
 Rechazo del profesorado a trabajar por competencias {7-0} [1]

Resistencia: No gusta la visión mercantilizadora de las competencias {6-0} [6]
El enfoque por competencia va más allá de conocimiento técnico {2-0} [1]
22:24 y además institucionalmente qu.. (30:30):
La formación profesional no debe determinar nuestra formación integral {5-0} [2]
18:12 Es que no nosotros el mercado .. (23:23):
22:24 y además institucionalmente qu.. (30:30):
Rechazo del profesorado a trabajar por competencias {7-0} [1]
2:24 o creo que, bueno para empezar.. (31:31):
Resistencia: Desinterés, desmotivación del profesorado para trabajar competencias {12-0} [1]
2:24 o creo que, bueno para empezar.. (31:31):
Resistencia: Desconocimiento sobre cómo incorporar el trabajo por competencias {25-0} [1]
2:24 o creo que, bueno para empezar.. (31:31):
Se han establecido modelos pedagógicos en contra de la asimilación de contenidos (escuela activa, teoría de objetivos, constructivismo, flexible y competencias), pero no ha habido cambios en la forma de evaluación {3-0} [1]
15:2 las políticas educativas a niv.. (5:5):

Resistencia: no se siente la necesidad de cambio, no se hace tan evidente como en otros niveles educativos {2-0} [4]
El problema de la enseñanza es la concepción de la cultura educativa {19-0} [1]
22:26 fue una experiencia de casi tr.. (30:30):
En el 2016, universidades de México se encuentran en la fase de transición de incorporación del enfoque de competencias {2-0} [1]
22:26 fue una experiencia de casi tr.. (30:30):
Sin propósito de cambio real {12-0} [1]
22:26 fue una experiencia de casi tr.. (30:30):
Trabajar por competencias supone un cambio en la concepción de la enseñanza {29-0} [1]
14:17 ¿Que se dé más capacitación? N.. (31:31):

Resistencia: no uso instrumentos de evaluación cualitativo porque tengo que dar una calificación numérica {2-0} [3]
Contradicciones para instaurar el modelo por competencias: las políticas apuestan por el enfoque por competencias, pero siguen privilegiando el examen de contenidos memorístico {10-0} [1]
20:33 algunas autoridades, lo argume.. (63:63):
El examen sigue siendo el instrumento de evaluación más usado en la universidad {13-0} [1]
20:33 algunas autoridades, lo argume.. (63:63):
La enseñanza se centra en entrenamientos para contestar a un examen memorístico {9-0} [1]
20:33 algunas autoridades, lo argume.. (63:63):

Resistencia: Desconocimiento sobre cómo incorporar el trabajo por competencias {25-0} [72]
¿Qué motiva los cambios? Política, intereses, tendencias innovadoras {9-0} [1]
7:33 hablan de él porque saben que .. (66:66):
A veces las competencias que se desarrollan en las materias no contribuyen al desarrollo del perfil de egreso. No están bien representadas {2-0} [1]
20:22 haz de cuenta que yo tengo tra.. (51:51):
Adaptación del docente a las necesidades contextuales (alumnado, estilos de aprendizaje, etc.) {7-0} [1]
2:32 nsisto en ese cambio de paradi.. (43:43):
Ausencia de una metodología y cronograma de incorporación de las competencias {7-0} [2]
2:28 Yo creo que las instituciones .. (37:37):
17:19 Porque no hemos entendido lo q.. (53:53):
Competencia 2ª lengua {3-0} [1]
2:43 es importante la formación éti.. (61:61):
Competencia Ética {7-0} [1]
2:43 es importante la formación éti.. (61:61):
Competencia pensamiento crítico {9-0} [1]
2:43 es importante la formación éti.. (61:61):
Competencia talento emprendedor {4-0} [1]
2:43 es importante la formación éti.. (61:61):
Competencias. Considerar variedad de estilos de aprendizaje {2-0} [1]

2:32 nsisto en ese cambio de paradi.. (43:43):
 Concepción de la enseñanza (innovación) {10-0} [2]
 2:31 hay como desconocimiento de lo.. (41:41):
 2:32 nsisto en ese cambio de paradi.. (43:43):
 Conflicto en la incorporación del Modelo humanista: establecer un formación integral y responder a las competencias relacionadas con la formación profesional {1-0} [1]
 15:8 encontramos que el enfoque soc.. (6:6):
 Conocer el paradigma evaluativo no cambia por si sola las prácticas docentes {4-0} [1]
 2:32 nsisto en ese cambio de paradi.. (43:43):
 Dificultad para incorporar el enfoque de competencias {27-0} [6]
 2:16 por desconocimiento, porque no.. (17:17):
 2:42 Vienen con esa deficiencia, po.. (57:57):
 2:45 desconocimiento ¿cómo lo integ.. (63:63):
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 16:29 Y todavía tienes dudas a veces.. (40:41):
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 Dificultad para vincular la evaluación a situaciones de aprendizaje más auténticas {17-0} [1]
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 Dificultad/desconocimiento/desconsideración para incorporar los elementos actitudinales/valores de las competencias. {8-0} [1]
 2:45 desconocimiento ¿cómo lo integ.. (63:63):
 Diseño de ctividades para aplicar los conocimientos a situaciones reales {20-0} [1]
 15:8 encontramos que el enfoque soc.. (6:6):
 Docencia teórica sin aplicabilidad de los contenidos, hace el aprendizaje disfuncional {7-0} [1]
 2:42 Vienen con esa deficiencia, po.. (57:57):
 Docente acompaña, guía el aprendizaje del alumnado {10-0} [1]
 22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):
 El desarrollo de enfoques educativos más vivenciales viene determinado por la actitud del docente, su compromiso e implicación educativa, su concepción de la enseñanza, su vocación {8-0} [1]
 22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):
 El enfoque por competencias requiere que el docente esté continuamente haciendo adaptaciones y ajustes sobre su práctica docente {14-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 El enfoque por competencias promueve la enseñanza de un aprendizaje más claro y explícito para el alumno {15-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 El modelo humanista integrador asume algunos elementos del modelo de competencias técnico-instrumental {1-0} [1]
 15:4 Hay que trabajar por competenc.. (5:5):
 El profesorado debe estar capacitado para abarcar un conocimiento general amplio que permita dar respuestas a los alumnos {3-0} [1]
 22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):
 El profesorado debe tener la capacidad de acercar los conocimientos académico a la realidad de los alumnos (contextualizar) {7-0} [1]
 22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):
 El uso de rúbrica en la Educación Superior es muy reducida {5-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 El uso de rúbrica viene impuesto por la presión de documentos oficiales solo en Educación Básica {4-0} [1]
 8:1 los profesores no tienen ni id.. (5:5):
 En el enfoque de competencias no se ha resuelto la integración de los componentes de la competencia {4-0} [1]
 17:21 Yo digo, porque hablan mucho s.. (59:59):
 En el enfoque por competecias el profesorado demanda capacitación en metodología, diseño de actividades y materiales, tutorías, etc. {12-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 En el enfoque por competencias el docente se vuelve un mediador {2-0} [1]
 22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):
 En el enfoque por competencias es importante abordar el perfil del docente, su capacitación y actualización {17-0} [1]
 22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):
 En el enfoque por competencias se requiere ser más precisión y evidencias de lo que se está enseñando y evaluando. No se puede recurrir al ensayo-error de la enseñanza tradicional {13-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 Enfoque por competencias requiere más tiempo para realizar un proceso de seguimiento de su consecución {14-0} [1]

14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 Evaluación estandarizada vs contextualizada {27-0} [1]
 2:32 nsisto en ese cambio de paradi.. (43:43):
 Existen asignaturas transversales paralelas a las disciplinares {4-0} [1]
 2:43 es importante la formación éti.. (61:61):
 Experiencias y esfuerzos aislados para desarrollar y evaluar CC. Genéricas. {12-0} [1]
 17:19 Porque no hemos entendido lo q.. (53:53):
 Faltan espacios y tiempos para crear situaciones de aprendizaje vivenciales {6-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 Importancia de una actitud creativa y estratégica del docente para el diseño de actividades, formas de evaluación, etc. {14-0} [1]
 22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):
 Incorporación del enfoque de competencias sin una planificación {10-0} [1]
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 Innovar implica predisposición y voluntad por cambiar {23-0} [1]
 2:28 Yo creo que las instituciones .. (37:37):
 Intencionalidad de pasar de un modelo de evaluación tradicional a otro centrado en el aprendizaje del alumnado {28-0} [2]
 2:28 Yo creo que las instituciones .. (37:37):
 2:32 nsisto en ese cambio de paradi.. (43:43):
 La capacitación debe estar dirigida a promover la comprensión de enfoque, ser más consciente del desempeño docente y la utilidad de marco pedagógico de referencia para verificar que el alumnado aprende {14-0} [1]
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 La capacitación del profesorado debe dirigirse a mejorar la evaluación, al diseño de instrumentos... {3-0} [1]
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 La capacitación docente del enfoque consiste en enseñarle el modelo, los sustentos teóricos, las estrategias de trabajo y la forma de hacer una programación por competencias {6-0} [2]
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):
 La educación superior está muy retrasada respecto a los otros niveles educativos en la incorporación de las competencias {6-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 La evaluación del desarrollo profesional implica una evaluación INTEGRAL de las CC. Genéricas y Específicas {23-0} [1]
 2:43 es importante la formación éti.. (61:61):
 La formación profesional no debe determinar nuestra formación integral {5-0} [1]
 15:8 encontramos que el enfoque soc.. (6:6):
 La solución para vincular los aprendizajes a situaciones reales de aprendizaje es la enseñanza basada en problemas, en proyectos, en estudios de caso {13-0} [1]
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 Las CC. Géricas no tiene ningún valor, ni consideración en la titulación. {2-0} [1]
 2:45 desconocimiento ¿cómo lo integ.. (63:63):
 Las competencias aparecen el currículo formal pero no en la práctica de las aulas {12-0} [1]
 9:142 parte teórica de decir o sea l.. (204:204):
 Las evaluaciones autenticas son costosas (alta organización, tiempo, recursos materiales y humanos, etc.) {15-0} [1]
 14:6 donde veo una ausencia muy gra.. (9:9):
 Las políticas educativas no comprenden los modelos pedagógicos y los pervierten en función de sus intereses {3-0} [1]
 17:19 Porque no hemos entendido lo q.. (53:53):
 Modelo mixto de aprendizaje. Tienen en cuenta el desarrollo integral del alumnado {1-0} [1]
 2:28 Yo creo que las instituciones .. (37:37):
 Necesidad de capacitación docente (metodologías, estrategias, guías de desarrollo, etc.) {20-0} [2]
 2:28 Yo creo que las instituciones .. (37:37):
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la evaluación {26-0} [3]
 2:16 por desconocimiento, porque no.. (17:17):
 9:77 el profesor dice que puede apr.. (114:114):
 9:100 porque sigue igual el profesor.. (114:114):
 Necesidad de explicitar lo que se busca del alumnado de manera consciente {12-0} [1]
 2:42 Vienen con esa deficiencia, po.. (57:57):
 No existe un marco común para las CC. Genéricas y se tiende solo a desarrollar la competencia específica o disciplinar {7-0} [1]

17:19 Porque no hemos entendido lo q.. (53:53):
 No hay capacitación para desarrollar el enfoque de competencias {8-0} [1]
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 No sabe si está evaluando por competencias {7-0} [1]
 22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):
 Proceso de incorporación de las competencias {10-0} [1]
 2:42 Vienen con esa deficiencia, po.. (57:57):
 Profesorado sigue anclado en explicar qué se debe aprender, pero no indica a sus alumnos el cómo {1-0} [2]
 9:77 el profesor dice que puede apr.. (114:114):
 9:100 porque sigue igual el profesor.. (114:114):
 Rechazo del profesorado a trabajar por competencias {7-0} [2]
 2:24 o creo que, bueno para empezar.. (31:31):
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 Resistencia: Desinterés, desmotivación del profesorado para trabajar competencias {12-0} [2]
 2:24 o creo que, bueno para empezar.. (31:31):
 5:79 Ay voy a tener que hacerles un.. (262:262):
 Resistencia: Falta de capacitación y actualización docente {18-0} [3]
 2:43 es importante la formación étic.. (61:61):
 8:1 los profesores no tienen ni id.. (5:5):
 20:27 Le cuesta mucho trabajo, mucho.. (57:57):
 Resistencia: No gusta la visión mercantilizadora de las competencias {6-0} [1]
 2:24 o creo que, bueno para empezar.. (31:31):
 Rúbrica son difíciles de utilizar para los profesores {9-0} [2]
 5:79 Ay voy a tener que hacerles un.. (262:262):
 9:73 ahora me toca apropiarme la es.. (112:112):
 Rúbricas de internet deben pasar por un proceso de ajuste y adaptación a las características del contexto del aula {9-0} [1]
 9:73 ahora me toca apropiarme la es.. (112:112):
 Rúbricas difícil de diseñar {24-0} [2]
 5:79 Ay voy a tener que hacerles un.. (262:262):
 9:73 ahora me toca apropiarme la es.. (112:112):
 Se implementa el enfoque de competencias sin revisar las condiciones del contexto y la viabilidad {9-0} [1]
 8:1 los profesores no tienen ni id.. (5:5):
 Se trabaja por competencias por una cuestión de moda {2-0} [1]
 7:33 hablan de él porque saben que .. (66:66):
 Si el profesorado no comprende los nuevos enfoques pedagógicos seguirá actuando de manera tradicional y empírica {6-0} [1]
 22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):
 Sin propósito de cambio real {12-0} [1]
 7:33 hablan de él porque saben que .. (66:66):
 Trabajar por competencias supone un cambio en la concepción de la enseñanza {29-0} [2]
 2:31 hay como desconocimiento de lo.. (41:41):
 2:32 nsisto en ese cambio de paradi.. (43:43):

Resulta cómodo no plantearse un modelo pedagógico más democrático donde el alumnado pueda cuestionar los procedimientos del profesorado {1-0} [4]

El enfoque por competencia ha provocado un proceso de reflexión en el profesorado sobre sus planteamientos y su intervención en el aula {15-0} [1]
 19:73 Sí es cómodo en el sentido del.. (141:141):
 El enfoque por competencias requiere planificación de la intervención docente en el aula {12-0} [1]
 19:73 Sí es cómodo en el sentido del.. (141:141):
 El profesorado reflexiona sobre lo que deben hacer para asegurarse de que el alumnado aprende {10-0} [1]
 19:73 Sí es cómodo en el sentido del.. (141:141):
 En el enfoque por competencias se requiere ser más precisión y evidencias de lo que se está enseñando y evaluando. No se puede recurrir al ensayo-error de la enseñanza tradicional {13-0} [1]
 19:73 Sí es cómodo en el sentido del.. (141:141):

Resulta necesario establecer una concepción de competencia única para ir en la misma dirección, sin contradicciones {6-0} [15]

Confusión con el enfoque: mala implementación por una falta de comprensión de las implicaciones del enfoque {5-0} [1]
 22:25 confusión terminológica del us.. (30:30):

Conocer el paradigma evaluativo no cambia por si sola las prácticas docentes {4-0} [1]
 15:69 esto siempre lo repito porque .. (96:96):

Contradicciones en la incorporación del enfoque de competencias {7-0} [1]
 20:31 aun cuando le apuesten a otras.. (61:61):

Contradicciones para instaurar el modelo por competencias: las políticas apuestan por el enfoque por competencias, pero siguen privilegiando el examen de contenidos memorístico {10-0} [1]
 20:31 aun cuando le apuesten a otras.. (61:61):

Contradicción del enfoque:Evaluación con una prueba general de contenidos {6-0} [1]
 20:31 aun cuando le apuesten a otras.. (61:61):

Diversidad de concepto de competencia en cada universidad (flexible, humanista, etc.) {3-0} [1]
 22:25 confusión terminológica del us.. (30:30):

El enfoque por competencia ha provocado un proceso de reflexión en el profesorado sobre sus planteamientos y su intervención en el aula {15-0} [1]
 20:74 que puede evaluar cosas como e.. (135:135):

El enfoque por competencias requiere planificación de la intervención docente en el aula {12-0} [1]
 20:74 que puede evaluar cosas como e.. (135:135):

En el enfoque de competencias. El profesor tiene asesores que lo apoyan y lo acompañan cuando tiene dificultades en la enseñanza o evaluación {7-0} [1]
 19:10 a mediados del año pasado en p.. (15:15):

En el enfoque por competencias todos los elementos del currículo deben estar alineados {8-0} [1]
 20:74 que puede evaluar cosas como e.. (135:135):

Los cambios en la concepción de la enseñanza y la evaluación se asimilan de forma lenta. {1-0} [1]
 15:69 esto siempre lo repito porque .. (96:96):

Los cursos recibidos aisladamente, no dan respuesta a necesidades de capacitación alineadas con las preocupaciones y desafíos de la enseñanza {13-0} [1]
 15:69 esto siempre lo repito porque .. (96:96):

Necesidad de un asesor para revisar que se apliquen las rúbricas correctamente o para responder dudas o quejas {6-0} [1]
 19:10 a mediados del año pasado en p.. (15:15):

Origen proyecto {15-0} [1]
 19:10 a mediados del año pasado en p.. (15:15):

Recibir un curso de capacitación y aplicarlo en el aula no asegura la asimilación del modelo de competencias {4-0} [1]
 15:69 esto siempre lo repito porque .. (96:96):

Resulta necesario realizar más investigaciones para conocer cuáles son las competencias que debe adquirir los estudiantes y cuándo se consideran alcanzadas {1-0} [2]
 BP. No es más difícil evaluar competencias con un componente más abstracto, solo hay que tener claro cómo delimitarla {2-0} [1]
 18:31 entonces cómo coloco un corte .. (65:65):

CC.:Importancia de delimitar las competencias {2-0} [1]
 18:31 entonces cómo coloco un corte .. (65:65):

Resultado del proyecto {2-0} [2]
 El modelo por competencias es revisado con materiales y debatido entre alumnos y profesores {3-0} [1]
 20:3 Sí, en México los planes de es.. (9:9):

Participantes del proyecto {20-0} [1]
 20:3 Sí, en México los planes de es.. (9:9):

Retroalimentación con rúbrica da oportunidad de mejora {15-0} [46]
 Conocer los criterios de evaluación antes {8-0} [1]
 9:30 ara saber cómo se había desarr.. (25:25):

Consensuar una rúbrica favorece el diálogo entre alumno y profesor, {4-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):

Distintos momentos de la evaluación: inicial, final.... {10-0} [1]
 10:104 Se hizo a la mita del proceso,.. (171:171):

El diálogo que se establece en la retroalimentación ayuda a que el alumno aprenda a organizar la información para transmitirla al docente {2-0} [1]
 11:51 a mí me sirve la retroalimenta.. (97:97):

El enfoque por competencias promueve la retroalimentación desde el inicio del proceso de aprendizaje {3-0} [1]

10:104 Se hizo a la mita del proceso... (171:171):
 En el enfoque por competencias la retroalimentación son evaluaciones formativas que informan de los aprendizajes adquiridos y las actividades realizadas {4-0} [1]
 10:104 Se hizo a la mita del proceso... (171:171):
 En el enfoque por competencias es importante la diversidad de herramientas de retroalimentación: email, foro, mensajería interna de la plataforma, etc. {5-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 En el enfoque por competencias, los instrumentos de evaluación tradicional se combinan con los innovadores para el desarrollo de una evaluación formativa {10-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 En la evaluación de competencias la retroalimentación debe ser procesual {2-0} [1]
 10:104 Se hizo a la mita del proceso... (171:171):
 Evaluación calificadora vs formativa {27-0} [2]
 9:30 ara saber cómo se había desarr.. (25:25):
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Evaluación individualizada {5-0} [1]
 10:46 se desarrollaron rúbricas espe.. (59:59):
 Evaluar con rúbrica es un proceso dinámico y constructivo, no puntual y sujeto a una única calificación {8-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Evaluar con rúbrica hace más consciente al alumnado de sus fortalezas y debilidades {11-0} [1]
 10:98 Le expliqué, le dije mira aquí.. (159:159):
 Falta de retroalimentación {2-0} [2]
 9:79 Qué hago con esa información q.. (116:116):
 9:103 Qué hago con esa información q.. (116:116):
 Importancia de plantear varias rúbricas en el proceso {3-0} [1]
 10:104 Se hizo a la mita del proceso... (171:171):
 Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 La evaluación formativa de competencias permite al alumnado corregir sus errores para mejorar sus evaluaciones futuras {2-0} [1]
 10:104 Se hizo a la mita del proceso... (171:171):
 La parte tácita de las rúbricas {2-0} [1]
 1:63 pero también hay una parte tác.. (26:26):
 La retroalimentación final debe ser un intercambio de opiniones entre la evaluación del docente y el alumno {4-0} [1]
 11:51 a mí me sirve la retroalimenta.. (97:97):
 La retroalimentación permite al docente detectar errores en la percepción del desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje {3-0} [1]
 11:51 a mí me sirve la retroalimenta.. (97:97):
 La rúbrica elimina el sesgo de la calificación de 0 al 10 {4-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Las rúbricas eliminan la arbitrariedad de la evaluación {6-0} [1]
 10:98 Le expliqué, le dije mira aquí.. (159:159):
 Las rúbricas permite el trabajo colaborativo, el intercambio de aprendizajes {6-0} [1]
 6:30 empiezan como a intercambiar l.. (79:79):
 Rúbricas evalúa competencias en términos de desempeño {3-0} [1]
 4:33 Yo sabía que la tarea integrab.. (78:78):
 Rúbrica aporta transparencia al proceso de aprendizaje y evaluación {21-0} [2]
 3:37 se capta mucho menos que si tú.. (37:37):
 10:98 Le expliqué, le dije mira aquí.. (159:159):
 Rúbrica ayuda a explicitar lo implícito {8-0} [1]
 10:98 Le expliqué, le dije mira aquí.. (159:159):
 Rúbrica ayuda a objetivar lo subjetivo {9-0} [1]
 10:98 Le expliqué, le dije mira aquí.. (159:159):
 Rúbrica como instrumento de comunicación {6-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Rúbrica facilita al docente la comunicación con el alumnado {6-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Rúbrica implica que la evaluación sea un elemento más del proceso de aprendizaje {5-0} [2]
 9:29 yo la hice en dos ocasiones al.. (25:25):
 9:30 ara saber cómo se había desarr.. (25:25):
 Rúbrica mejora los procesos de enseñanza del profesorado, los hace más estratégicos. {6-0} [1]
 6:30 empiezan como a intercambiar l.. (79:79):

Rúbrica no importa tanto el resultado (capaz o no capaz), sino el proceso {6-0} [1]
 9:30 ara saber cómo se había desarr.. (25:25):

Rúbrica permite al docente reflexionar sobre su intervención en el aula {17-0} [1]
 6:30 empiezan como a intercambiar l.. (79:79):

Rúbrica permite evaluación procesual, continua {5-0} [2]
 9:29 yo la hice en dos ocasiones al.. (25:25):
 9:30 ara saber cómo se había desarr.. (25:25):

Rúbrica presentada al inicio mejora el aprendizaje {9-0} [1]
 3:37 se capta mucho menos que si tú.. (37:37):

Rúbrica va más allá de la calificación numérica {7-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):

Rúbrica: El profesorado no duda de su funcionalidad o utilidad {4-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):

Rúbrica: favorece autogestión y autorregulación del aprendizaje {19-0} [1]
 3:37 se capta mucho menos que si tú.. (37:37):

Rúbrica: hay profesores que solo implementan sus rúbricas pero no las utilizan para retroalimentar {4-0} [3]
 9:79 Qué hago con esa información q.. (116:116):
 9:103 Qué hago con esa información q.. (116:116):
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):

Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [2]
 4:33 Yo sabía que la tarea integrab.. (78:78):
 10:98 Le expliqué, le dije mira aquí.. (159:159):

Rúbrica: la información extraída de la rúbrica debe servir para retroalimentar, sino pierde su funcionalidad {6-0} [4]
 9:79 Qué hago con esa información q.. (116:116):
 9:103 Qué hago con esa información q.. (116:116):
 10:98 Le expliqué, le dije mira aquí.. (159:159):
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):

Rúbricas no se consensuan con el alumno {10-0} [1]
 3:37 se capta mucho menos que si tú.. (37:37):

Rúbricas que evalún las aportaciones individuales dentro de un equipo {2-0} [1]
 10:46 se desarrollaron rúbricas espe.. (59:59):

Rúbricas sirve al alumnado para autoevaluarse {17-0} [1]
 3:37 se capta mucho menos que si tú.. (37:37):

Rúbricas son un instrumento vivo porque se van adaptado a los distintos momentos de aprendizaje {11-0} [1]
 6:43 No, todo... sí algo no está func.. (165:165):

Ventajas del uso de rúbrica {10-0} [1]
 3:37 se capta mucho menos que si tú.. (37:37):

Rotación excesiva de profesores jóvenes {1-0} [1]
 Dificultad para incorporar el enfoque de competencias {27-0} [1]
 8:14 el profesor después de 6 meses.. (21:21):

Rubrica favorece la construcción del conocimiento paso a paso {7-0} [22]
 Consensuar permite construir el conocimiento de forma conjunta {6-0} [1]
 6:75 Y ellos perciben que realmente.. (282:282):

Evaluación calificador vs formativa {27-0} [2]
 3:30 persiste el vicio de la rúbric.. (33:33):
 3:31 el cometido principal es calif.. (33:33):

Evaluación estandarizada vs contextualizada {27-0} [2]
 3:30 persiste el vicio de la rúbric.. (33:33):
 3:31 el cometido principal es calif.. (33:33):

Evaluar con rúbrica es un proceso dinámico y constructivo, no puntual y sujeto a una única calificación {8-0} [1]
 13:72 Y la rúbrica lo va permitiendo.. (127:127):

Fomentar la competencia aprender a aprender {5-0} [1]
 6:75 Y ellos perciben que realmente.. (282:282):

Genera procesos metacognitivos: Autorregulación y conciencia de comportamiento experto {20-0} [1]
 4:39 con el uso del propio instrume.. (93:93):

Hay aceptación entre el profesorado en el uso de rúbrica {11-0} [1]
 7:80 sí creo que los profesores est.. (144:144):

Importancia de las modalidades de evaluación: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación {30-0} [1]

6:70 ro, estamos en el siglo XXI y .. (275:275):
 Práctica profesional implica reflexión del proceso {8-0} [1]
 4:70 una rúbrica justo para la prác.. (183:183):
 Rubrica favorece la reflexión del desempeño profesional {8-0} [1]
 4:70 una rúbrica justo para la prác.. (183:183):
 Rubricas requieren taller de capacitación en su diseño e implementación {19-0} [1]
 7:80 sí creo que los profesores est.. (144:144):
 Rúbrica evalúa resultados y procesos {10-0} [1]
 13:72 Y la rúbrica lo va permitiendo.. (127:127):
 Rúbrica permite evaluación procesual, continua {5-0} [1]
 13:72 Y la rúbrica lo va permitiendo.. (127:127):
 Rúbrica sirve al alumnado para coevaluar {8-0} [1]
 7:80 sí creo que los profesores est.. (144:144):
 Rúbrica. Coevaluacion es más rica, más honesta, más justa {2-0} [1]
 6:70 ro, estamos en el siglo XXI y .. (275:275):
 Rúbrica: evalúa potencialidades y debilidades {5-0} [1]
 4:39 con el uso del propio instrume.. (93:93):
 Rúbrica: favorece autogestión y autorregulación del aprendizaje {19-0} [1]
 4:39 con el uso del propio instrume.. (93:93):
 Rúbrica: orienta, acompaña al alumnado en su proceso {21-0} [1]
 13:72 Y la rúbrica lo va permitiendo.. (127:127):
 Rúbricas de internet deben pasar por un proceso de ajuste y adaptación a las características del contexto del aula {9-0} [1]
 7:80 sí creo que los profesores est.. (144:144):
 Rúbricas sirve al alumnado para autoevaluarse {17-0} [1]
 6:70 ro, estamos en el siglo XXI y .. (275:275):
 Rúbricas son usadas solo para calificar {13-0} [2]
 3:30 persiste el vicio de la rúbric.. (33:33):
 3:31 el cometido principal es calif.. (33:33):
 Talleres de capacitación del profesorado. Rúbricas como recurso para la capacitación docente {4-0} [1]
 7:80 sí creo que los profesores est.. (144:144):

Rubrica favorece la reflexión del desempeño profesional {8-0} [19]
 Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [1]
 9:68 Si porque ya lo llevas a la re.. (106:106):
 Competencias son de orden superior {5-0} [2]
 9:68 Si porque ya lo llevas a la re.. (106:106):
 9:90 a no te quedaste en que el mús.. (106:106):
 Diseñar rúbricas implica generar o construir situaciones de aprendizaje compleja {14-0} [1]
 9:127 incluso con situaciones person.. (148:148):
 Diseño de actividades que promueven el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior {5-0} [2]
 9:68 Si porque ya lo llevas a la re.. (106:106):
 9:90 a no te quedaste en que el mús.. (106:106):
 Diseño de actividades para aplicar los conocimientos a situaciones reales {20-0} [2]
 9:68 Si porque ya lo llevas a la re.. (106:106):
 9:90 a no te quedaste en que el mús.. (106:106):
 Diseño de rúbricas que progresen de lo simple (inicio) a lo complejo (final) {8-0} [1]
 9:127 incluso con situaciones person.. (148:148):
 Docencia teórica sin aplicabilidad de los contenidos, hace el aprendizaje disfuncional {7-0} [1]
 9:68 Si porque ya lo llevas a la re.. (106:106):
 El alumnado realiza una reflexión escrita de su proceso con la ayuda de la rúbrica {1-0} [1]
 13:82 Solamente con la rúbrica misma.. (151:151):
 El uso de rúbrica supone un reto para el docente {2-0} [1]
 9:109 le representó un reto pero dij.. (126:126):
 Importancia del aprendizaje teórico para sentar las bases del conocimiento {5-0} [2]
 9:68 Si porque ya lo llevas a la re.. (106:106):
 9:89 también les deje estudiar (106:106):
 Las rúbricas sitúan al alumnado antes problemas reales de la vida donde tiene que dar respuesta a necesidades de la población {4-0} [1]
 9:68 Si porque ya lo llevas a la re.. (106:106):
 Mal uso de la rúbrica {5-0} [1]
 7:81 Entonces terminan reduciendo l.. (144:144):
 Modo de diseñar una rúbrica: a partir de contextos cercanos que vayan de la realidad cotidiana de los docentes a

contextos formales de educación {1-0} [1]
 9:127 incluso con situaciones person.. (148:148):
 Práctica profesional implica reflexión del proceso {8-0} [3]
 4:70 una rúbrica justo para la prác.. (183:183):
 7:81 Entonces terminan reduciendo l.. (144:144):
 11:28 , entonces sí creo que a ellos.. (53:53):
 Rubrica favorece la construcción del conocimiento paso a paso {7-0} [1]
 4:70 una rúbrica justo para la prác.. (183:183):
 Rubricas diseñadas por los alumnos da sentido a su aprendizaje {3-0} [1]
 7:81 Entonces terminan reduciendo l.. (144:144):
 Rúbrica permite al docente reflexionar sobre su intervención en el aula {17-0} [2]
 7:81 Entonces terminan reduciendo l.. (144:144):
 9:109 le representó un reto pero dij.. (126:126):
 Rúbrica: evalúa propósitos reales de desempeño {5-0} [1]
 9:68 Si porque ya lo llevas a la re.. (106:106):
 Rúbricas son más visuales {3-0} [1]
 7:81 Entonces terminan reduciendo l.. (144:144):

Rubrica permite conocer las expectativas del profesorado {3-0} [17]
 Consensuan la ponderación de las rúbricas con el alumnado {6-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
 Consensuar permite construir el conocimiento de forma conjunta {6-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
 El enfoque por competencias requiere conocer los niveles de desempeño que se espera en el alumnado {13-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
 En el enfoque por competencias se debe explicitar qué competencias se espera que el alumnado alcance (expectativas) {8-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
 En la evaluación por competencias, se explica al inicio del curso las competencias a alcanzar en cada módulo {8-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
 Instrumento de evaluación: examen final {4-0} [1]
 5:47 para el módulo también te esta.. (118:118):
 Instrumentos de evaluación tradicional (examen opción múltiple, lista de control, lista de ejercicios, exámenes departamentales...) {26-0} [1]
 5:47 para el módulo también te esta.. (118:118):
 Intencionalidad de pasar de un modelo de evaluación tradicional a otro centrado en el aprendizaje del alumnado {28-0} [1]
 5:47 para el módulo también te esta.. (118:118):
 Necesidad de explicitar lo que se busca del alumnado de manera consciente {12-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
 Rubrica: permite establecer los aspectos importantes del aprendizaje {6-0} [1]
 5:47 para el módulo también te esta.. (118:118):
 rúbrica de examen final {2-0} [1]
 5:47 para el módulo también te esta.. (118:118):
 Rúbrica presentada al inicio {12-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
 Rúbrica presentada al inicio mejora el aprendizaje {9-0} [1]
 5:47 para el módulo también te esta.. (118:118):
 Rúbricas deben ser un elementos dinámico, susceptible de revisión, modificación, transformación y mejora para ajustarse a lo que se pretende evaluar {16-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
 Rúbricas se deben negociar y ajustar (con el alumno) a las características del tipo de aprendizaje {10-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
 Se consensuan los criterios evaluación {4-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
 Transparencia en la evaluación. Se muestra al alumnado los mínimos contenidos que van a ser calificados {9-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):

Rubrica presentada al alumnado, pero no consensuada con ellos. {8-0} [14]
 Diseño. El profesorado diseña con el alumnado la rúbrica y tampoco opinan sobre ella porque piensan que no tiene madurez para llevar una evaluación {1-0} [1]
 13:67 Claro, para que ellos los camb.. (119:119):
 El alumnado no tiene la oportunidad de rebatir o debatir la calificación porque ya viene impuesta por el sistema {3-0} [1]
 19:76 No eran vistas por el alumno t.. (147:147):
 El profesorado usa instrumentos innovadores con una concepción tradicional de los procesos de e-a. {10-0} [1]
 3:34 encuentro todavía con demasiad.. (35:35):
 ERA. No se consensúan las rúbricas con los alumnos, porque el profesorado da por sentado que el alumno está de acuerdo {2-0} [1]
 11:25 Tan explícitamente no lo he he.. (45:45):
 No se consensua los criterios de evaluación (el contenido de la rúbrica) {10-0} [3]
 11:25 Tan explícitamente no lo he he.. (45:45):
 19:76 No eran vistas por el alumno t.. (147:147):
 22:23 No, sólo las aplicaba (28:28):
 Rubrica presentada al final {10-0} [1]
 7:72 Yo creo que hay muchas situaci.. (136:136):
 Rúbrica hace más partícipe al alumnado de sus procesos de evaluación {5-0} [1]
 7:72 Yo creo que hay muchas situaci.. (136:136):
 Rúbrica presentada al inicio mejora el aprendizaje {9-0} [1]
 7:72 Yo creo que hay muchas situaci.. (136:136):
 Rúbrica son usadas solo para fundamentar la calificación {3-0} [1]
 3:34 encuentro todavía con demasiad.. (35:35):
 Rúbrica son usadas solo por los docentes para clarificar sus criterios, sin mostrarlas o compartirlas {6-0} [1]
 3:34 encuentro todavía con demasiad.. (35:35):
 Rúbrica: orienta, acompaña al alumnado en su proceso {21-0} [3]
 3:34 encuentro todavía con demasiad.. (35:35):
 3:35 pero no una escala formativa p.. (35:35):
 7:72 Yo creo que hay muchas situaci.. (136:136):
 Rúbricas no se consensuan con el alumno {10-0} [2]
 19:76 No eran vistas por el alumno t.. (147:147):
 22:23 No, sólo las aplicaba (28:28):
 Rúbricas son usadas solo para calificar {13-0} [1]
 3:34 encuentro todavía con demasiad.. (35:35):
 Ventajas del uso de rúbrica {10-0} [2]
 3:34 encuentro todavía con demasiad.. (35:35):
 3:35 pero no una escala formativa p.. (35:35):

Rubrica presentada al final {10-0} [10]
 El alumnado no es consciente que está desarrollando una competencia {3-0} [2]
 9:48 el alumno no se enteró que fue.. (55:55):
 9:51 el alumno no se enteró que fue.. (55:55):
 Falta de transparencia en la evaluación. No saben por qué tienen un 7, 8 10... {8-0} [1]
 7:62 Si, les decía, ahora tienen es.. (110:110):
 Mal uso de la rúbrica {5-0} [2]
 7:61 evaluábamos estos... los product.. (108:108):
 7:86 Pues muchos alumnos no las con.. (152:152):
 Rubrica presentada al alumnado, pero no consensuada con ellos. {8-0} [1]
 7:72 Yo creo que hay muchas situaci.. (136:136):
 Rúbrica hace más partícipe al alumnado de sus procesos de evaluación {5-0} [1]
 7:72 Yo creo que hay muchas situaci.. (136:136):
 Rúbrica presentada al inicio mejora el aprendizaje {9-0} [1]
 7:72 Yo creo que hay muchas situaci.. (136:136):
 Rúbrica: no se le da a conocer los criterios de evaluación al alumnado, ni los niveles de desempeño {2-0} [2]
 9:51 el alumno no se enteró que fue.. (55:55):
 9:52 Nosotros le dijimos que había .. (55:55):
 Rúbrica: orienta, acompaña al alumnado en su proceso {21-0} [1]
 7:72 Yo creo que hay muchas situaci.. (136:136):
 Rúbricas no se consensuan con el alumno {10-0} [1]
 9:63 va a hacer un punto importante.. (86:86):
 Rúbricas son usadas solo para calificar {13-0} [1]
 4:35 Sin mucho sentido y la utiliza.. (83:83):

Rubrica: consume tiempo {11-0} [25]

Condiciones laborales de los docentes {16-0} [1]

1:92 a desventaja es que consume ti.. (66:66):

Consensuar la rúbrica consume tiempo {1-0} [2]

1:94 Yo creo que va muy de la mano... (68:68):

1:95 el poder desarrollar unas rúbr.. (68:68):

Consensuan las rúbricas con alumnos {12-0} [1]

1:92 a desventaja es que consume ti.. (66:66):

Consensuan las rúbricas entre docentes {7-0} [1]

1:92 a desventaja es que consume ti.. (66:66):

Desventajas del uso de rúbrica {13-0} [3]

1:92 a desventaja es que consume ti.. (66:66):

1:94 Yo creo que va muy de la mano... (68:68):

1:95 el poder desarrollar unas rúbr.. (68:68):

Diseñar una rúbrica implica trabajo colaborativo {7-0} [1]

5:28 requiere un compromiso y basta.. (62:62):

Docentes tienen mucha presión por la alta carga de trabajos {5-0} [1]

1:92 a desventaja es que consume ti.. (66:66):

El enfoque por competencia supone más carga de trabajo para el profesorado {4-0} [1]

19:105 Lo que sucede es que como somo.. (209:209):

El enfoque por competencias requiere planificación de la intervención docente en el aula {12-0} [2]

19:8 que lo interesante porque fue .. (11:11):

19:105 Lo que sucede es que como somo.. (209:209):

El profesorado no siente que tenga que explicitar su proceso evaluador, ni sus opiniones, ideas, argumentos, etc. {1-0} [1]

12:97 Probablemente por el tipo de a.. (143:143):

Enfoque por competencias requiere más tiempo para realizar un proceso de seguimiento de su consecución {14-0} [2]

10:105 hicimos nada más la autoevalua.. (175:175):

19:105 Lo que sucede es que como somo.. (209:209):

Evaluar con rúbrica consume tiempo de enseñanza de contenidos {1-0} [2]

1:94 Yo creo que va muy de la mano... (68:68):

1:95 el poder desarrollar unas rúbr.. (68:68):

Innovar implica predisposición y voluntad por cambiar {23-0} [1]

19:8 que lo interesante porque fue .. (11:11):

Las evaluaciones auténticas son costosas (alta organización, tiempo, recursos materiales y humanos, etc.) {15-0} [3]

10:105 hicimos nada más la autoevalua.. (175:175):

19:8 que lo interesante porque fue .. (11:11):

19:105 Lo que sucede es que como somo.. (209:209):

Los revisores visualizan en la plataforma que los profesores aplican las rúbricas poniendo la calificación sin ninguna retroalimentación cualitativa del proceso {2-0} [1]

12:97 Probablemente por el tipo de a.. (143:143):

Motivo de la ausencia de rúbrica {7-0} [1]

5:28 requiere un compromiso y basta.. (62:62):

No hay rúbricas sistemática y analítica para aprendizajes complejos porque se complica la evaluación {2-0} [1]

1:92 a desventaja es que consume ti.. (66:66):

Profesores crean sus propias rúbricas {4-0} [1]

19:8 que lo interesante porque fue .. (11:11):

Rubrica: hay que pilotearlas {5-0} [1]

1:92 a desventaja es que consume ti.. (66:66):

rúbrica genera compromiso y responsabilidad en la mejora de su aprendizaje {11-0} [1]

5:28 requiere un compromiso y basta.. (62:62):

Rúbrica: hay profesores que solo implementan sus rúbricas pero no las utilizan para retroalimentar {4-0} [1]

12:97 Probablemente por el tipo de a.. (143:143):

Rúbricas difícil de diseñar {24-0} [3]

1:92 a desventaja es que consume ti.. (66:66):

13:51 de entrada no se me hizo fácil.. (95:95):

13:53 Bueno no, de entrada no se me .. (95:95):

Rúbricas sirve al alumnado para autoevaluarse {17-0} [1]

10:105 hicimos nada más la autoevalua.. (175:175):

Rúbricas son usadas solo para calificar {13-0} [1]

12:97 Probablemente por el tipo de a.. (143:143):
Se preparan materiales para la diversidad de situaciones de aprendizaje vivencial {13-0} [1]
19:8 que lo interesante porque fue .. (11:11):

Rubrica: hay que pilotearlas {5-0} [19]
Condiciones laborales de los docentes {16-0} [1]
1:92 a desventaja es que consume ti.. (66:66):
Conocer los criterios de evaluación antes {8-0} [1]
5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):
Consensuar con el alumnado la rúbrica implica su validación {4-0} [1]
7:15 para la calificación de los en.. (22:22):
Consensuan las rúbricas con alumnos {12-0} [1]
1:92 a desventaja es que consume ti.. (66:66):
Consensuan las rúbricas entre docentes {7-0} [1]
1:92 a desventaja es que consume ti.. (66:66):
Desventajas del uso de rúbrica {13-0} [1]
1:92 a desventaja es que consume ti.. (66:66):
Diseñar una rúbrica implica trabajo colaborativo {7-0} [1]
5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):
Docentes tienen mucha presión por la alta carga de trabajos {5-0} [1]
1:92 a desventaja es que consume ti.. (66:66):
La rúbricas no son funcionales si no se tiene claro los niveles de desempeño {11-0} [1]
5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):
Las rúbricas se validan aplicándolas en situaciones distintas y haciéndoles ajustes {8-0} [1]
9:58 Pero ya cuando está sobre el e.. (66:66):
No hay rúbricas sistemática y analítica para aprendizajes complejos porque se complica la evaluación {2-0} [1]
1:92 a desventaja es que consume ti.. (66:66):
Rubrica: consume tiempo {11-0} [1]
1:92 a desventaja es que consume ti.. (66:66):
Rúbrica de monografía {4-0} [1]
7:15 para la calificación de los en.. (22:22):
Rúbrica facilita el trabajo al alumno {3-0} [1]
5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):
Rúbrica facilita el trabajo al profesor {7-0} [1]
5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):
Rúbrica permite al alumno y docente ir en la misma dirección del aprendizaje {13-0} [1]
5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):
Rúbrica: instrumento de innovación {9-0} [1]
5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):
Rúbrica: orienta, acompaña al alumnado en su proceso {21-0} [1]
5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):
Rúbricas difícil de diseñar {24-0} [2]
1:92 a desventaja es que consume ti.. (66:66):
5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):

Rubrica: permite establecer los aspectos importantes del aprendizaje {6-0} [24]
Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [1]
2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
Evaluación estandarizada vs contextualizada {27-0} [1]
2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
Innovar implica predisposición y voluntad por cambiar {23-0} [1]
9:74 qué es lo que quieres y es un .. (114:114):
Instrumento de evaluación: examen final {4-0} [1]
5:47 para el módulo también te esta.. (118:118):
Instrumentos de evaluación tradicional (examen opción múltiple, lista de control, lista de ejercicios, exámenes departamentales...) {26-0} [1]
5:47 para el módulo también te esta.. (118:118):
Intencionalidad de pasar de un modelo de evaluación tradicional a otro centrado en el aprendizaje del alumnado {28-0} [1]
5:47 para el módulo también te esta.. (118:118):
Proceso de diseño de indicadores para rúbrica {7-0} [1]
2:57 Así es, diseñaos una rúbrica q.. (93:93):

Profesores crean sus propias rúbricas {4-0} [2]
 9:74 qué es lo que quieres y es un .. (114:114):
 9:111 cuando hicieron los profesores.. (114:114):
 Rúbrica permite conocer las expectativas del profesorado {3-0} [1]
 5:47 para el módulo también te esta.. (118:118):
 Rúbricas requieren taller de capacitación en su diseño e implementación {19-0} [1]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 rúbrica de examen final {2-0} [1]
 5:47 para el módulo también te esta.. (118:118):
 Rúbrica evalúa resultados y procesos {10-0} [1]
 2:68 es un instrumento en el que no.. (123:123):
 Rúbrica no son bien valoradas institucionalmente para evaluar {1-0} [2]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 2:72 una desventaja que sí puedo de.. (125:125):
 Rúbrica presentada al inicio mejora el aprendizaje {9-0} [1]
 5:47 para el módulo también te esta.. (118:118):
 Rúbrica: dificultad para establecer los criterios de evaluación para la rúbrica por no saber qué quieren evaluar {4-0} [2]
 9:74 qué es lo que quieres y es un .. (114:114):
 9:97 ué es lo que quieres y es un p.. (114:114):
 Rúbrica: evalúa potencialidades y debilidades {5-0} [1]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 Rúbrica: evalúa propósitos reales de desempeño {5-0} [1]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 Rúbrica: explicita el conocimiento e indica lo que se requiere en el alumnado {19-0} [1]
 2:57 Así es, diseñaos una rúbrica q.. (93:93):
 Rúbrica: favorece autogestión y autorregulación del aprendizaje {19-0} [1]
 2:57 Así es, diseñaos una rúbrica q.. (93:93):
 Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [1]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 Rúbrica: orienta, acompaña al alumnado en su proceso {21-0} [1]
 2:57 Así es, diseñaos una rúbrica q.. (93:93):
 Rúbricas difícil de diseñar {24-0} [1]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 Rúbricas: No sirven para calificar (dar una nota) {1-0} [2]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 2:72 una desventaja que sí puedo de.. (125:125):
 Ventajas del uso de rúbrica {10-0} [1]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):

Rúbricas diseñadas por los alumnos da sentido a su aprendizaje {3-0} [7]
 El alumnado diseña sus propias rúbricas para autoevaluarse {4-0} [1]
 4:71 lo interesante de la experienc.. (189:189):
 Mal uso de la rúbrica {5-0} [1]
 7:81 Entonces terminan reduciendo l.. (144:144):
 Práctica profesional implica reflexión del proceso {8-0} [1]
 7:81 Entonces terminan reduciendo l.. (144:144):
 Rúbrica favorece la reflexión del desempeño profesional {8-0} [1]
 7:81 Entonces terminan reduciendo l.. (144:144):
 Rúbrica permite al alumno y docente ir en la misma dirección del aprendizaje {13-0} [1]
 7:90 un modo de evaluar... para no de.. (166:166):
 Rúbrica permite al docente reflexionar sobre su intervención en el aula {17-0} [1]
 7:81 Entonces terminan reduciendo l.. (144:144):
 Rúbricas son más visuales {3-0} [1]
 7:81 Entonces terminan reduciendo l.. (144:144):

Rúbricas evalúa competencias en términos de desempeño {3-0} [5]
 Características de la Ev. CC {4-0} [1]
 1:28 Si nosotros en la evaluación p.. (12:12):
 Evaluación estandarizada vs contextualizada {27-0} [2]
 1:24 Si nosotros en la evaluación p.. (12:12):
 1:28 Si nosotros en la evaluación p.. (12:12):

Retroalimentación con rúbrica da oportunidad de mejora {15-0} [1]
 4:33 Yo sabía que la tarea integrab.. (78:78):
 Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [1]
 4:33 Yo sabía que la tarea integrab.. (78:78):
 Rúbricas se sitúan en la enseñanza situada y auténtica {5-0} [1]
 2:4 es la línea en la que desarroll.. (9:9):

Rúbricas no explican el por qué de los comportamientos, solo lo observable {6-0} [11]
 Desventajas del uso de rúbrica {13-0} [1]
 1:81 problemas es que las rúbrica p.. (46:46):
 Entrevista: instrumento para complementar la rúbrica (justifica lo observado en la rúbrica) {6-0} [2]
 1:82 las formas de evaluación más s.. (48:48):
 1:85 Se podrían usar lo que medicin.. (48:48):
 Evaluación estandarizada vs contextualizada {27-0} [1]
 1:82 las formas de evaluación más s.. (48:48):
 Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [3]
 1:82 las formas de evaluación más s.. (48:48):
 3:65 tiene que haber otro tipo de j.. (65:65):
 3:71 el problema de las rúbricas ti.. (71:71):
 Instrumentos de evaluación auténtica (examen práctico, rúbrica) {9-0} [1]
 1:82 las formas de evaluación más s.. (48:48):
 Instrumentos de evaluación tradicional (examen opción múltiple, lista de control, lista de ejercicios, exámenes departamentales...) {26-0} [1]
 1:82 las formas de evaluación más s.. (48:48):
 La parte tácita de las rúbricas {2-0} [1]
 1:81 problemas es que las rúbrica p.. (46:46):
 Las rúbricas pierden funcionalidad si son muy limitadas, poco representativas de la labor profesional {4-0} [1]
 3:65 tiene que haber otro tipo de j.. (65:65):
 Rúbrica: explicita el conocimiento e indica lo que se requiere en el alumnado {19-0} [1]
 1:85 Se podrían usar lo que medicin.. (48:48):
 Una rúbrica no recoge todas las implicaciones de la evaluación(lo que sabemos, cómo lo expresamos, cómo nos coordinamos) {3-0} [1]
 1:85 Se podrían usar lo que medicin.. (48:48):
 Utilidad de los instrumentos de evaluación simple {6-0} [2]
 1:82 las formas de evaluación más s.. (48:48):
 1:85 Se podrían usar lo que medicin.. (48:48):

Rúbricas requieren taller de capacitación en su diseño e implementación {19-0} [37]
 Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [1]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 Desventajas del uso de rúbrica {13-0} [1]
 7:96 Sí, que sean muy desconocida, .. (174:174):
 Diseño. El alumnado tiene dificultades para precisar los niveles de desempeño en base al lenguaje a utilizar {5-0} [1]
 19:42 Sí, tuvimos que hacerlo totalm.. (69:69):
 Diseño. En el lenguaje usado en las rúbricas, el tipo de verbo adquiere importancia para determinar el nivel de pensamiento cognitivo que se quiere evaluar {4-0} [1]
 19:42 Sí, tuvimos que hacerlo totalm.. (69:69):
 El profesorado trabaja de forma aislada, no existe una visión conjunta de objetivos y menos en la evaluación {11-0} [1]
 19:48 Sí, hicimos mucho, sí nos junt.. (79:79):
 En el enfoque por competencias es importante abordar el perfil del docente, su capacitación y actualización {17-0} [1]
 19:45 Totalmente, leímos mil documen.. (73:73):
 En el taller de capacitación de rúbrica se le enseña al profesorado software para su diseño {1-0} [1]
 15:64 hemos buscado hasta software q.. (90:90):
 En los programas de capacitación no hay un diagnóstico que detecte las necesidades de los docentes {5-0} [1]
 9:126 si hace falta una formación, p.. (146:146):
 Evaluación estandarizada vs contextualizada {27-0} [1]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 Hay aceptación entre el profesorado en el uso de rúbrica {11-0} [1]

7:80 sí creo que los profesores est.. (144:144):
 Importancia de capacitación pedagógica o en Educación para un cambio de concepción en la enseñanza {9-0} [2]
 9:99 no me cuesta trabajo pensar en.. (114:114):
 19:45 Totalmente, leímos mil documen.. (73:73):
 La capacitación debe ser más vivencial y conectada con las necesidades surgidas en la práctica docente {4-0} [1]
 9:126 si hace falta una formación, p.. (146:146):
 La capacitación en rúbrica debe ser totalmente práctica {3-0} [1]
 9:129 Exacto hicimos un taller Enton.. (152:152):
 Las rúbricas pierden funcionalidad si son muy limitadas, poco representativas de la labor profesional {4-0} [2]
 7:77 hacen rubricas muy sencillas, .. (142:142):
 7:79 no tienen la formación para po.. (142:142):
 Las rúbricas se trabajan de forma colaborativa {5-0} [1]
 19:48 Sí, hicimos mucho, sí nos junt.. (79:79):
 Los cursos recibidos aisladamente, no dan respuesta a necesidades de capacitación alineadas con las preocupaciones y desafíos de la enseñanza {13-0} [1]
 9:126 si hace falta una formación, p.. (146:146):
 Necesidad de un asesor para revisar que se apliquen las rúbricas correctamente o para responder dudas o quejas {6-0} [2]
 19:42 Sí, tuvimos que hacerlo totalm.. (69:69):
 19:46 No, y espero que sí se los hag.. (75:75):
 No hay cultura de actualización y capacitación didáctica, si no es obligada por la institución {21-0} [1]
 19:45 Totalmente, leímos mil documen.. (73:73):
 Para diseñar rúbricas es conveniente ver ejemplos de otras rúbricas {5-0} [2]
 10:108 Y leer de cómo hacerlas, ejemp.. (181:181):
 19:45 Totalmente, leímos mil documen.. (73:73):
 Profesorado de materia no tienen capacitación pedagógica {17-0} [2]
 9:76 k en ese sentido es como yo as.. (114:114):
 9:99 no me cuesta trabajo pensar en.. (114:114):
 Profesores consideran que con saber su materia es suficiente para enseñar {13-0} [2]
 9:76 k en ese sentido es como yo as.. (114:114):
 9:99 no me cuesta trabajo pensar en.. (114:114):
 Rúbrica favorece la construcción del conocimiento paso a paso {7-0} [1]
 7:80 sí creo que los profesores est.. (144:144):
 Rúbrica: permite establecer los aspectos importantes del aprendizaje {6-0} [1]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 Rúbrica no son bien valoradas institucionalmente para evaluar {1-0} [2]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 2:72 una desventaja que sí puedo de.. (125:125):
 Rúbrica sirve al alumnado para coevaluar {8-0} [1]
 7:80 sí creo que los profesores est.. (144:144):
 Rúbrica: evalúa potencialidades y debilidades {5-0} [1]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 Rúbrica: evalúa propósitos reales de desempeño {5-0} [1]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [1]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 Rúbrica: instrumento desconocido {8-0} [1]
 7:96 Sí, que sean muy desconocida, .. (174:174):
 Rúbricas de internet deben pasar por un proceso de ajuste y adaptación a las características del contexto del aula {9-0} [1]
 7:80 sí creo que los profesores est.. (144:144):
 Rúbricas difícil de diseñar {24-0} [1]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 Rúbricas: antes de implementarlas hay que detenerse en su diseño {5-0} [1]
 9:113 Me tocará supervisar nombre yo.. (130:130):
 Rúbricas: No sirven para calificar (dar una nota) {1-0} [2]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 2:72 una desventaja que sí puedo de.. (125:125):
 Talleres de capacitación del profesorado. Rúbricas como recurso para la capacitación docente {4-0} [1]
 7:80 sí creo que los profesores est.. (144:144):
 Talleres para el desarrollo del modelo educativo basado en competencias {3-0} [1]
 19:45 Totalmente, leímos mil documen.. (73:73):
 Trabajar por competencias implica delegar en otros profesores, colaborar con ellos y consensuar criterios {7-0}

- [1]
19:48 Sí, hicimos mucho, sí nos junt.. (79:79):
Ventajas del uso de rúbrica {10-0} [1]
2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
-

- Rúbricas tienen 3 momentos en su aplicación: un antes, un durante y un después.. {4-0} [13]
Consensuar las rúbricas con alumnos {12-0} [1]
4:24 las rúbricas tienen 3 momentos.. (60:60):
Consensuar clarifica el conocimiento al alumno y al docente {9-0} [1]
4:24 las rúbricas tienen 3 momentos.. (60:60):
Dificultad para evaluar con rúbricas capacidades subjetivas (creatividad...) {8-0} [1]
21:57 Y sobre todo luego evaluarla, .. (85:85):
Evaluar con rúbrica es un proceso dinámico y constructivo, no puntual y sujeto a una única calificación {8-0} [1]
21:57 Y sobre todo luego evaluarla, .. (85:85):
Evaluar por competencias supone conocer en qué medida están comprendiendo el proceso global de adquisición de la competencia {8-0} [1]
21:57 Y sobre todo luego evaluarla, .. (85:85):
Importancia de plantear varias rúbricas en el proceso {3-0} [1]
16:81 No, hay varias, este es para e.. (145:145):
La evaluación no ha resuelto el tratamiento de las competencias subjetivas {5-0} [1]
21:57 Y sobre todo luego evaluarla, .. (85:85):
Rúbrica ayuda a objetivar lo subjetivo {9-0} [1]
21:57 Y sobre todo luego evaluarla, .. (85:85):
Rúbrica presentada durante el proceso {2-0} [1]
21:57 Y sobre todo luego evaluarla, .. (85:85):
Rúbricas pueden evaluar capacidades más subjetivas o abstractas {8-0} [1]
21:57 Y sobre todo luego evaluarla, .. (85:85):
Rúbricas se deben negociar y ajustar (con el alumno) a las características del tipo de aprendizaje {10-0} [1]
4:24 las rúbricas tienen 3 momentos.. (60:60):
Rúbricas son un instrumento vivo porque se van adaptado a los distintos momentos de aprendizaje {11-0} [1]
16:81 No, hay varias, este es para e.. (145:145):
Rúbricas: antes de implementarlas hay que detenerse en su diseño {5-0} [1]
19:51 Fíjate que algo que a mí me si.. (87:87):
-

Rúbricas con etiquetas de emoticonos {1-0} [0]

- Rúbrica aporta transparencia al proceso de aprendizaje y evaluación {21-0} [61]
Consensuar clarifica el conocimiento al alumno y al docente {9-0} [1]
15:60 Por qué no así o por qué no lo.. (88:88):
Desglosar más los niveles de desempeño hace más objetiva y formativa la evaluación {4-0} [1]
19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
Diseño. El profesorado tiene problemas de redacción cuando tienen que determinar los niveles de desempeño {5-0} [1]
19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
Diseño. Cuanto más explícitas son las rúbricas más consciente de la adquisición de aprendizaje puede ser el alumnado {9-0} [3]
16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):
19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
Diseño. El alumnado tiene dificultades para precisar los niveles de desempeño en base al lenguaje a utilizar {5-0} [1]
19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
Diseño. El profesorado no tiene muy claro cómo de explícitas y claras deben ser los niveles de desempeño {8-0} [1]
19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
Diseño. En el diseño de la rúbrica hay que considerar el lenguaje utilizado para aportar una información mas precisa y detallada de lo que se pretende que alcance el alumnado {9-0} [1]
19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
El alumnado está satisfecho con el uso de rúbricas {2-0} [1]

16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):
 El enfoque por competencias requiere comunicación entre alumno-alumno, profesor-alumno y profesor-profesor {5-0} [1]
 15:60 Por qué no así o por qué no lo.. (88:88):
 El profesorado cree que la rúbrica ayuda al alumnado a conocerse mejor, saber en qué punto se encuentra de sus logros y hasta dónde son capaces de llegar {6-0} [4]
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):
 15:88 rúbrica, se da uno cuenta que .. (140:140):
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 El profesorado es consciente que debe ser más explícito en sus evaluaciones {15-0} [1]
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 En el enfoque por competencia, distintas asignaturas contribuyen a la adquisición de una competencia {4-0} [1]
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 En el enfoque por competencias se requiere ser más precisión y evidencias de lo que se está enseñando y evaluando. No se puede recurrir al ensayo-error de la enseñanza tradicional {13-0} [1]
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 En el enfoque por competencias, el alumnado se siente motivado por conocer qué nivel de desempeño alcanza y qué le falta por desarrollar o mejorar {8-0} [1]
 19:63 pero luego que ya les dices, b.. (119:119):
 Evaluar con rúbrica es un proceso dinámico y constructivo, no puntual y sujeto a una única calificación {8-0} [2]
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 Evaluar con rúbrica hace más consciente al alumnado de sus fortalezas y debilidades {11-0} [2]
 10:98 Le expliqué, le dije mira aquí.. (159:159):
 21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):
 Evaluar por competencias supone conocer en qué medida están comprendiendo el proceso global de adquisición de la competencia {8-0} [2]
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):
 Falta de transparencia en la evaluación. No saben por qué tienen un 7, 8 10... {8-0} [1]
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 Hacer explícita la evaluación de competencia permite ser más consciente al alumnado y al profesorado de las competencias a desarrollar {12-0} [2]
 14:30 Para todo, porque pongo en cla.. (85:85):
 15:60 Por qué no así o por qué no lo.. (88:88):
 La evaluación es parte del proceso de aprendizaje del alumnado que le permite ser más consciente de su propio proceso de aprendizaje {3-0} [2]
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 La retroalimentación cualitativa tiene que explicar la calificación numérica, explicitando los puntos fuertes y debiles de su evaluacion {3-0} [1]
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 La rúbrica hace que los profesores sean más formativos en sus evaluaciones {4-0} [2]
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):
 Las rúbricas eliminan la arbitrariedad de la evaluación {6-0} [4]
 9:110 no es lo mismo que te pongas a.. (126:126):
 10:98 Le expliqué, le dije mira aquí.. (159:159):
 16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 Las rúbricas permiten evaluar a todos el alumnado con los mismos criterios de exigencia {4-0} [2]
 15:88 rúbrica, se da uno cuenta que .. (140:140):
 16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):
 Las rúbricas son costosas de diseñar a corto plazo, pero a largo plazo, cuando se aprenden son útiles {8-0} [1]
 15:88 rúbrica, se da uno cuenta que .. (140:140):
 Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la evaluación {26-0} [3]
 6:57 en la evaluación se tiene clar.. (223:223):
 14:30 Para todo, porque pongo en cla.. (85:85):
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 No se consensua los criterios de evaluación (el contenido de la rúbrica) {10-0} [1]
 19:63 pero luego que ya les dices, b.. (119:119):

Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [6]
 3:36 la rúbrica te aclara a ti prof.. (37:37):
 9:110 no es lo mismo que te pongas a.. (126:126):
 10:146 las rúbricas sí ayudan mucho p.. (281:281):
 15:88 rúbrica, se da uno cuenta que .. (140:140):
 16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):

Retroalimentación con rúbrica da oportunidad de mejora {15-0} [2]
 3:37 se capta mucho menos que si tú.. (37:37):
 10:98 Le expliqué, le dije mira aquí.. (159:159):

Rúbrica ayuda a explicitar lo implícito {8-0} [2]
 10:98 Le expliqué, le dije mira aquí.. (159:159):
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):

Rúbrica ayuda a objetivar lo subjetivo {9-0} [3]
 9:110 no es lo mismo que te pongas a.. (126:126):
 10:98 Le expliqué, le dije mira aquí.. (159:159):
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):

Rúbrica como instrumento de comunicación {6-0} [2]
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):
 21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):

Rúbrica es concebida como un contrato entre profesor y alumno {6-0} [2]
 6:34 esde el principio tú me dices.. (131:131):
 6:57 en la evaluación se tiene clar.. (223:223):

Rúbrica es un instrumento que permite transmitir con más claridad lo que el profesor quiere que realicen los alumnos {6-0} [2]
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):
 15:60 Por qué no así o por qué no lo.. (88:88):

Rúbrica evalúa resultados y procesos {10-0} [2]
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):

Rúbrica facilita al docente la comunicación con el alumnado {6-0} [1]
 21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):

Rúbrica facilita el trabajo al alumno {3-0} [1]
 9:110 no es lo mismo que te pongas a.. (126:126):

Rúbrica facilita el trabajo al profesor {7-0} [1]
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):

Rúbrica hace más participe al alumnado de sus procesos de evaluación {5-0} [1]
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):

Rúbrica permite al alumno y docente ir en la misma dirección del aprendizaje {13-0} [3]
 15:60 Por qué no así o por qué no lo.. (88:88):
 16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):
 21:72 le arroja luz sobre los result.. (111:111):

Rúbrica permite al docente reflexionar sobre su intervención en el aula {17-0} [2]
 3:36 la rúbrica te aclara a ti prof.. (37:37):
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):

Rúbrica presentada al inicio mejora el aprendizaje {9-0} [2]
 3:37 se capta mucho menos que si tú.. (37:37):
 19:63 pero luego que ya les dices, b.. (119:119):

Rúbrica son usadas solo para fundamentar la calificación {3-0} [1]
 10:146 las rúbricas sí ayudan mucho p.. (281:281):

Rúbrica son usadas solo por los docentes para clarificar sus criterios, sin mostrarlas o compartirlas {6-0} [1]
 3:36 la rúbrica te aclara a ti prof.. (37:37):

Rúbrica: El alumnado es más consciente de sus errores y la retroalimentación que reciben hace que el número de quejas disminuyan. Se conforman con la información que arroja la rúbrica {4-0} [2]
 16:83 para asignar la nota es la rúb.. (147:147):
 21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):

Rúbrica: explicita el conocimiento e indica lo que se requiere en el alumnado {19-0} [4]
 10:146 las rúbricas sí ayudan mucho p.. (281:281):
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):
 15:88 rúbrica, se da uno cuenta que .. (140:140):
 16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):

Rúbrica: favorece autogestión y autorregulación del aprendizaje {19-0} [2]
 3:37 se capta mucho menos que si tú.. (37:37):
 21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):

Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [7]

10:98 Le expliqué, le dije mira aquí.. (159:159):
 10:146 las rúbricas sí ayudan mucho p.. (281:281):
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):
 15:88 rúbrica, se da uno cuenta que .. (140:140):
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 21:72 le arroja luz sobre los result.. (111:111):
 Rúbrica: la información extraída de la rúbrica debe servir para retroalimentar, sino pierde su funcionalidad {6-0} [1]
 10:98 Le expliqué, le dije mira aquí.. (159:159):
 Rúbrica: no se le da a conocer los criterios de evaluación al alumnado, ni los niveles de desempeño {2-0} [1]
 19:63 pero luego que ya les dices, b.. (119:119):
 Rúbrica: orienta, acompaña al alumnado en su proceso {21-0} [2]
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):
 Rúbricas deben ser un elemento dinámico, susceptible de revisión, modificación, transformación y mejora para ajustarse a lo que se pretende evaluar {16-0} [1]
 15:88 rúbrica, se da uno cuenta que .. (140:140):
 Rúbricas no se consensuan con el alumno {10-0} [1]
 3:37 se capta mucho menos que si tú.. (37:37):
 Rúbricas permiten sistematizar la evaluación {8-0} [1]
 9:110 no es lo mismo que te pongas a.. (126:126):
 Rúbricas se deben negociar y ajustar (con el alumno) a las características del tipo de aprendizaje {10-0} [1]
 6:17 porque ahí se negocia, entonces.. (35:35):
 Rúbricas sirve al alumnado para autoevaluarse {17-0} [1]
 3:37 se capta mucho menos que si tú.. (37:37):
 Rúbricas son consideradas guías que orientan la evaluación y permite establecer una concordancia entre los criterios de evaluación y los resultados alcanzados {9-0} [2]
 15:88 rúbrica, se da uno cuenta que .. (140:140):
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 Rúbricas: aportan más certeza del desempeño alcanzado del alumnado {12-0} [3]
 16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):
 16:83 para asignar la nota es la rúb.. (147:147):
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 Rúbricas: aportan precisión a la evaluación {6-0} [3]
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):
 16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):
 16:83 para asignar la nota es la rúb.. (147:147):
 Transparencia en la evaluación. Se muestra al alumnado los mínimos contenidos que van a ser calificados {9-0} [5]
 14:30 Para todo, porque pongo en cla.. (85:85):
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 19:63 pero luego que ya les dices, b.. (119:119):
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 21:72 le arroja luz sobre los result.. (111:111):
 Ventajas del uso de rúbrica {10-0} [1]
 3:37 se capta mucho menos que si tú.. (37:37):

Rúbrica ayuda a explicitar lo implícito {8-0} [32]

Diseño. El profesorado no tiene muy claro cómo de explícitas y claras deben ser los niveles de desempeño {8-0} [1]
 20:49 entonces los criterios de dese.. (89:89):
 El enfoque por competencias adquiere sentido y significado cuando se adquieren conocimientos prácticos susceptibles de ser aplicados a un contexto {26-0} [1]
 10:142 Los niveles para que no todos .. (263:263):
 El enfoque por competencias es inclusivo por su carácter integrador. Facilita el aprendizaje al alumnado con bajo rendimiento {1-0} [1]
 10:142 Los niveles para que no todos .. (263:263):
 El enfoque por competencias promueve mayores niveles de rendimiento (más aprobados) {5-0} [1]
 10:142 Los niveles para que no todos .. (263:263):
 El profesorado cree que la rúbrica ayuda al alumnado a conocerse mejor, saber en qué punto se encuentra de sus logros y hasta dónde son capaces de llegar {6-0} [1]
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):

El profesorado es consciente que debe ser más explícito en sus evaluaciones {15-0} [1]
 20:49 entonces los criterios de dese.. (89:89):

El profesorado se da cuenta de la ayuda que supone la rúbrica informan al alumnado de su desempeño, es decir, cuando las aplican {2-0} [1]
 20:83 muy significativo en identific.. (157:157):

Evaluar con rúbrica hace más consciente al alumnado de sus fortalezas y debilidades {11-0} [1]
 10:98 Le expliqué, le dije mira aquí.. (159:159):

La rúbrica marca una pauta de trabajo que se establece al inicio del curso y se mantiene hasta el final. No se pueden modificar las reglas del juego {9-0} [1]
 20:49 entonces los criterios de dese.. (89:89):

Las rúbricas eliminan la arbitrariedad de la evaluación {6-0} [1]
 10:98 Le expliqué, le dije mira aquí.. (159:159):

Necesidad de explicitar lo que se busca del alumnado de manera consciente {12-0} [1]
 3:78 la rúbrica debe ser la invitac.. (76:76):

No hay aún una presencia generalizada de la evaluación de competencias {7-0} [1]
 20:83 muy significativo en identific.. (157:157):

Retroalimentación con rúbrica da oportunidad de mejora {15-0} [1]
 10:98 Le expliqué, le dije mira aquí.. (159:159):

Rúbrica aporta transparencia al proceso de aprendizaje y evaluación {21-0} [2]
 10:98 Le expliqué, le dije mira aquí.. (159:159):
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):

Rúbrica ayuda a guiar su labor docente {5-0} [1]
 20:83 muy significativo en identific.. (157:157):

Rúbrica ayuda a objetivar lo subjetivo {9-0} [3]
 3:74 la rúbrica debe movernos a tod.. (75:75):
 10:98 Le expliqué, le dije mira aquí.. (159:159):
 20:83 muy significativo en identific.. (157:157):

Rúbrica ayuda al docente delimitar lo que quiere evaluar {5-0} [1]
 20:83 muy significativo en identific.. (157:157):

Rúbrica como instrumento de comunicación {6-0} [1]
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):

Rúbrica es un instrumento que permite transmitir con más claridad lo que el profesor quiere que realicen los alumnos {6-0} [2]
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):
 20:49 entonces los criterios de dese.. (89:89):

Rúbrica facilita el trabajo al alumno {3-0} [1]
 10:142 Los niveles para que no todos .. (263:263):

Rúbrica facilita el trabajo al profesor {7-0} [1]
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):

Rúbrica permite al docente reflexionar sobre su intervención en el aula {17-0} [1]
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):

Rúbrica: dificultad para establecer los criterios de evaluación para la rúbrica por no saber qué quieren evaluar {4-0} [1]
 20:83 muy significativo en identific.. (157:157):

Rúbrica: explicita el conocimiento e indica lo que se requiere en el alumnado {19-0} [5]
 3:74 la rúbrica debe movernos a tod.. (75:75):
 3:78 la rúbrica debe ser la invitac.. (76:76):
 6:78 Por supuesto y es más aquí est.. (289:289):
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):
 20:49 entonces los criterios de dese.. (89:89):

Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [2]
 10:98 Le expliqué, le dije mira aquí.. (159:159):
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):

Rúbrica: la información extraída de la rúbrica debe servir para retroalimentar, sino pierde su funcionalidad {6-0} [1]
 10:98 Le expliqué, le dije mira aquí.. (159:159):

Rúbricas poco utilizadas {13-0} [1]
 20:83 muy significativo en identific.. (157:157):

Rúbricas pueden evaluar capacidades más subjetivas o abstractas {8-0} [1]
 3:74 la rúbrica debe movernos a tod.. (75:75):

Rúbricas son más amigables (comprensivas) {1-0} [1]
 6:78 Por supuesto y es más aquí est.. (289:289):

Rúbricas: aportan precisión a la evaluación {6-0} [1]
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):

Se evalúan sin tener claro los criterios de evaluación {11-0} [1]
20:49 entonces los criterios de dese.. (89:89):
Trabajar por competencias favorece la autoestima y la confianza {3-0} [1]
10:142 Los niveles para que no todos .. (263:263):

Rúbrica ayuda a guiar su labor docente {5-0} [22]
Diversidad de instrumentos te da una visión más panorámica de los logros del alumnado {10-0} [1]
19:75 la rúbrica era el guion (145:145):
El enfoque por competencias requiere que el docente esté continuamente haciendo adaptaciones y ajustes sobre su práctica docente {14-0} [1]
19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):
El enfoque por competencia ha provocado un proceso de reflexión en el profesorado sobre sus planteamientos y su intervención en el aula {15-0} [1]
19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):
El profesorado reflexiona sobre lo que deben hacer para asegurarse de que el alumnado aprende {10-0} [1]
19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):
El profesorado se da cuenta de la ayuda que supone la rúbrica informan al alumnado de su desempeño, es decir, cuando las aplican {2-0} [1]
20:83 muy significativo en identific.. (157:157):
Evaluar por competencias supone valorar todos los componentes de una competencia (conocimientos, destrezas, actitudes, valores, etc.) {16-0} [2]
11:46 A mí el campo conceptual, el c.. (91:91):
11:47 A mí el campo conceptual, el c.. (91:91):
Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [1]
19:75 la rúbrica era el guion (145:145):
La rúbrica debe complementarse con otros instrumentos de evaluación {8-0} [1]
19:75 la rúbrica era el guion (145:145):
Las rúbricas son costosas de diseñar a corto plazo, pero a largo plazo, cuando se aprenden son útiles {8-0} [2]
19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):
19:103 Mira, yo creo que la principal.. (187:187):
Las rúbricas son más utilizadas para evaluar competencias específicas {2-0} [1]
19:75 la rúbrica era el guion (145:145):
Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la evaluación {26-0} [1]
19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):
No hay aún una presencia generalizada de la evaluación de competencias {7-0} [1]
20:83 muy significativo en identific.. (157:157):
Rúbrica ayuda a explicitar lo implícito {8-0} [1]
20:83 muy significativo en identific.. (157:157):
Rúbrica ayuda a objetivar lo subjetivo {9-0} [1]
20:83 muy significativo en identific.. (157:157):
Rúbrica ayuda al docente delimitar lo que quiere evaluar {5-0} [2]
11:46 A mí el campo conceptual, el c.. (91:91):
20:83 muy significativo en identific.. (157:157):
Rúbrica permite al docente reflexionar sobre su intervención en el aula {17-0} [1]
19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):
Rúbrica: dificultad para establecer los criterios de evaluación para la rúbrica por no saber qué quieren evaluar {4-0} [1]
20:83 muy significativo en identific.. (157:157):
Rúbrica: orienta, acompaña al alumnado en su proceso {21-0} [1]
19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):
Rúbricas permite al docente ser más consciente del proceso de evaluación {5-0} [1]
19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):
Rúbricas poco utilizadas {13-0} [1]
20:83 muy significativo en identific.. (157:157):
Rúbricas son consideradas guías que orientan la evaluación y permite establecer una concordancia entre los criterios de evaluación y los resultados alcanzados {9-0} [2]
12:87 lleva a cumplir esta función d.. (127:127):
19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):
Trabajar por competencias supone un cambio en la concepción de la enseñanza {29-0} [1]
19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):

Rúbrica ayuda a objetivar lo subjetivo {9-0} [34]

Desglosar más los niveles de desempeño hace más objetiva y formativa la evaluación {4-0} [1]

12:104 entonces si eso se desglosara .. (155:155):

Dificultad para evaluar con rúbricas capacidades subjetivas (creatividad...) {8-0} [1]

21:57 Y sobre todo luego evaluarla, .. (85:85):

Diseño. El profesorado tiene problemas de redacción cuando tienen que determinar los niveles de desempeño {5-0} [1]

19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):

Diseño. El alumnado tiene dificultades para precisar los niveles de desempeño en base al lenguaje a utilizar {5-0} [1]

19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):

Diseño. El profesorado no tiene muy claro cómo de explícitas y claras deben ser los niveles de desempeño {8-0} [1]

19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):

Diseño. En el diseño de la rúbrica hay que considerar el lenguaje utilizado para aportar una información mas precisa y detallada de lo que se pretende que alcance el alumnado {9-0} [1]

19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):

El profesorado cree que la rúbrica ayuda al alumnado a conocerse mejor, saber en qué punto se encuentra de sus logros y hasta dónde son capaces de llegar {6-0} [1]

19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):

El profesorado se da cuenta de la ayuda que supone la rúbrica informan al alumnado de su desempeño, es decir, cuando las aplican {2-0} [1]

20:83 muy significativo en identific.. (157:157):

En el enfoque por competencia, distintas asignaturas contribuyen a la adquisición de una competencia {4-0} [1]

19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):

En el enfoque por competencias se requiere ser más precisión y evidencias de lo que se está enseñando y evaluando. No se puede recurrir al ensayo-error de la enseñanza tradicional {13-0} [1]

19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):

Evaluar con rúbrica es un proceso dinámico y constructivo, no puntual y sujeto a una única calificación {8-0} [1]

21:57 Y sobre todo luego evaluarla, .. (85:85):

Evaluar con rúbrica hace más consciente al alumnado de sus fortalezas y debilidades {11-0} [2]

10:98 Le expliqué, le dije mira aquí.. (159:159):

12:82 dicen que si les está ayudando.. (119:119):

Evaluar por competencias supone conocer en qué medida están comprendiendo el proceso global de adquisición de la competencia {8-0} [1]

21:57 Y sobre todo luego evaluarla, .. (85:85):

La evaluación no ha resuelto el tratamiento de las competencias subjetivas {5-0} [1]

21:57 Y sobre todo luego evaluarla, .. (85:85):

Las rúbricas eliminan la arbitrariedad de la evaluación {6-0} [3]

9:110 no es lo mismo que te pongas a.. (126:126):

10:98 Le expliqué, le dije mira aquí.. (159:159):

19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):

No hay aún una presencia generalizada de la evaluación de competencias {7-0} [1]

20:83 muy significativo en identific.. (157:157):

Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [1]

9:110 no es lo mismo que te pongas a.. (126:126):

Retroalimentación con rúbrica da oportunidad de mejora {15-0} [1]

10:98 Le expliqué, le dije mira aquí.. (159:159):

Rúbricas tienen 3 momentos en su aplicación: un antes, un durante y un después.. {4-0} [1]

21:57 Y sobre todo luego evaluarla, .. (85:85):

Rúbrica aporta transparencia al proceso de aprendizaje y evaluación {21-0} [3]

9:110 no es lo mismo que te pongas a.. (126:126):

10:98 Le expliqué, le dije mira aquí.. (159:159):

19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):

Rúbrica ayuda a explicitar lo implícito {8-0} [3]

3:74 la rúbrica debe movernos a tod.. (75:75):

10:98 Le expliqué, le dije mira aquí.. (159:159):

20:83 muy significativo en identific.. (157:157):

Rúbrica ayuda a guiar su labor docente {5-0} [1]

20:83 muy significativo en identific.. (157:157):

Rúbrica ayuda al docente delimitar lo que quiere evaluar {5-0} [1]

20:83 muy significativo en identific.. (157:157):

Rúbrica facilita el trabajo al alumno {3-0} [1]
 9:110 no es lo mismo que te pongas a.. (126:126):
 Rúbrica presentada durante el proceso {2-0} [1]
 21:57 Y sobre todo luego evaluarla, .. (85:85):
 Rúbrica: dificultad para establecer los criterios de evaluación para la rúbrica por no saber qué quieren evaluar {4-0} [1]
 20:83 muy significativo en identific.. (157:157):
 Rúbrica: El alumnado es más consciente de sus errores y la retroalimentación que reciben hace que el número de quejas disminuyan. Se conforman con la información que arroja la rúbrica {4-0} [1]
 12:82 dicen que si les está ayudando.. (119:119):
 Rúbrica: explicita el conocimiento e indica lo que se requiere en el alumnado {19-0} [1]
 3:74 la rúbrica debe movernos a tod.. (75:75):
 Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [2]
 10:98 Le expliqué, le dije mira aquí.. (159:159):
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 Rúbrica: la información extraída de la rúbrica debe servir para retroalimentar, sino pierde su funcionalidad {6-0} [1]
 10:98 Le expliqué, le dije mira aquí.. (159:159):
 Rúbricas permiten sistematizar la evaluación {8-0} [2]
 7:93 le veo una manera de sistemati.. (172:172):
 9:110 no es lo mismo que te pongas a.. (126:126):
 Rúbricas poco utilizadas {13-0} [1]
 20:83 muy significativo en identific.. (157:157):
 Rúbricas pueden evaluar capacidades más subjetivas o abstractas {8-0} [2]
 3:74 la rúbrica debe movernos a tod.. (75:75):
 21:57 Y sobre todo luego evaluarla, .. (85:85):
 Transparencia en la evaluación. Se muestra al alumnado los mínimos contenidos que van a ser calificados {9-0} [1]
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):

Rúbrica ayuda a que el alumnado se implique en su propio aprendizaje {4-0} [8]
 Evaluar con rúbrica hace más consciente al alumnado de sus fortalezas y debilidades {11-0} [1]
 19:64 osea sí tienen la competencia .. (119:119):
 Genera procesos metacognitivos: Autorregulación y conciencia de comportamiento experto {20-0} [2]
 21:73 y creo que también sirven como.. (111:111):
 21:86 parece que cambia también en e.. (139:139):
 La rúbrica reparte la responsabilidad de la evaluación entre el profesorado y el alumnado {1-0} [1]
 21:86 parece que cambia también en e.. (139:139):
 Las rúbricas son un excelente instrumento que promueve actitudes necesarias para el desempeño profesional (puntualidad, orden, autogestión, etc.) {2-0} [1]
 21:86 parece que cambia también en e.. (139:139):
 Rúbrica es un instrumento que permite transmitir con más claridad lo que el profesor quiere que realicen los alumnos {6-0} [1]
 21:73 y creo que también sirven como.. (111:111):
 rúbrica genera compromiso y responsabilidad en la mejora de su aprendizaje {11-0} [3]
 16:85 este ejercicio que va a pasar .. (151:151):
 19:64 osea sí tienen la competencia .. (119:119):
 21:86 parece que cambia también en e.. (139:139):
 Rúbrica muestra al alumnado que el tiene capacidad para evaluarse {1-0} [1]
 16:85 este ejercicio que va a pasar .. (151:151):
 Rúbrica: favorece autogestión y autorregulación del aprendizaje {19-0} [4]
 16:85 este ejercicio que va a pasar .. (151:151):
 19:64 osea sí tienen la competencia .. (119:119):
 21:73 y creo que también sirven como.. (111:111):
 21:86 parece que cambia también en e.. (139:139):

Rúbrica ayuda al docente delimitar lo que quiere evaluar {5-0} [12]
 El profesorado se da cuenta de la ayuda que supone la rúbrica informan al alumnado de su desempeño, es decir, cuando las aplican {2-0} [1]
 20:83 muy significativo en identific.. (157:157):
 Evaluar con rúbrica hace más consciente al alumnado de sus fortalezas y debilidades {11-0} [1]
 16:56 la rúbrica ya me señaló a deta.. (99:99):

Evaluar por competencias supone valorar todos los componentes de una competencia (conocimientos, destrezas, actitudes, valores, etc.) {16-0} [2]

11:46 A mí el campo conceptual, el c.. (91:91):

11:47 A mí el campo conceptual, el c.. (91:91):

Las rúbricas detectan problemas en la asimilación del aprendizaje {3-0} [1]

16:56 la rúbrica ya me señaló a deta.. (99:99):

No hay aún una presencia generalizada de la evaluación de competencias {7-0} [1]

20:83 muy significativo en identific.. (157:157):

Profesorado preocupado por la racionalidad técnica de los instrumentos sin considerar su valor pedagógico, ni práctico {5-0} [1]

20:39 pero yo quiero ir más allá de .. (73:73):

Rúbrica ayuda a explicitar lo implícito {8-0} [1]

20:83 muy significativo en identific.. (157:157):

Rúbrica ayuda a guiar su labor docente {5-0} [2]

11:46 A mí el campo conceptual, el c.. (91:91):

20:83 muy significativo en identific.. (157:157):

Rúbrica ayuda a objetivar lo subjetivo {9-0} [1]

20:83 muy significativo en identific.. (157:157):

Rúbrica: dificultad para establecer los criterios de evaluación para la rúbrica por no saber qué quieren evaluar {4-0} [1]

20:83 muy significativo en identific.. (157:157):

Rúbrica: evalúa potencialidades y debilidades {5-0} [1]

16:56 la rúbrica ya me señaló a deta.. (99:99):

Rúbricas poco utilizadas {13-0} [1]

20:83 muy significativo en identific.. (157:157):

Rúbrica como instrumento de comunicación {6-0} [31]

Consensuar una rúbrica favorece el diálogo entre alumno y profesor, {4-0} [1]

20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):

El profesorado cree que la rúbrica ayuda al alumnado a conocerse mejor, saber en qué punto se encuentra de sus logros y hasta dónde son capaces de llegar {6-0} [1]

11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):

En el enfoque por competencias es importante la diversidad de herramientas de retroalimentación: email, foro, mensajería interna de la plataforma, etc. {5-0} [1]

20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):

En el enfoque por competencias, los instrumentos de evaluación tradicional se combinan con los innovadores para el desarrollo de una evaluación formativa {10-0} [1]

20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):

Evaluación calificadora vs formativa {27-0} [1]

20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):

Evaluar con rúbrica es un proceso dinámico y constructivo, no puntual y sujeto a una única calificación {8-0} [1]

20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):

Evaluar con rúbrica hace más consciente al alumnado de sus fortalezas y debilidades {11-0} [1]

21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):

Evaluar por competencias supone conocer en qué medida están comprendiendo el proceso global de adquisición de la competencia {8-0} [1]

21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):

Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [1]

20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):

La rúbrica elimina el sesgo de la calificación de 0 al 10 {4-0} [1]

20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):

La rúbrica hace que los profesores sean más formativos en sus evaluaciones {4-0} [1]

21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):

Las rúbricas permiten evaluar a todos el alumnado con los mismos criterios de exigencia {4-0} [1]

14:31 No, pero es un medio de comuni.. (87:87):

Retroalimentación con rúbrica da oportunidad de mejora {15-0} [1]

20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):

Rúbrica aporta transparencia al proceso de aprendizaje y evaluación {21-0} [2]

11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):

21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):

Rúbrica ayuda a explicitar lo implícito {8-0} [1]

11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):

Rúbrica es un instrumento que permite transmitir con más claridad lo que el profesor quiere que realicen los alumnos {6-0} [1]
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):
 Rúbrica evalúa resultados y procesos {10-0} [1]
 21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):
 Rúbrica facilita al docente la comunicación con el alumnado {6-0} [4]
 11:53 me facilita de comunicación y .. (103:103):
 14:31 No, pero es un medio de comuni.. (87:87):
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):
 Rúbrica facilita el trabajo al profesor {7-0} [1]
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):
 Rúbrica permite al alumno y docente ir en la misma dirección del aprendizaje {13-0} [1]
 3:38 rúbrica como instrumento de co.. (39:39):
 Rúbrica permite al docente reflexionar sobre su intervención en el aula {17-0} [1]
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):
 Rúbrica va más allá de la calificación numérica {7-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Rúbrica: El alumnado es más consciente de sus errores y la retroalimentación que reciben hace que el número de quejas disminuyan. Se conforman con la información que arroja la rúbrica {4-0} [1]
 21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):
 Rúbrica: El profesorado no duda de su funcionalidad o utilidad {4-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Rúbrica: explicita el conocimiento e indica lo que se requiere en el alumnado {19-0} [1]
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):
 Rúbrica: favorece autogestión y autorregulación del aprendizaje {19-0} [1]
 21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):
 Rúbrica: hay profesores que solo implementan sus rúbricas pero no las utilizan para retroalimentar {4-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [1]
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):
 Rúbrica: la información extraída de la rúbrica debe servir para retroalimentar, sino pierde su funcionalidad {6-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Rúbrica: orienta, acompaña al alumnado en su proceso {21-0} [1]
 21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):
 Rúbricas: aportan precisión a la evaluación {6-0} [1]
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):

Rúbrica consolidada en la educación básica {3-0} [6]

Competencias vs conocimientos conceptuales, procedimentales, actitudinales {6-0} [1]
 16:66 Los poquitos que la usan yo cr.. (113:113):
 Dificultad/desconocimiento/desconsideración para incorporar los elementos actitudinales/valores de las competencias. {8-0} [1]
 16:66 Los poquitos que la usan yo cr.. (113:113):
 El uso de rúbrica en la Educación Superior es muy reducida {5-0} [1]
 16:66 Los poquitos que la usan yo cr.. (113:113):
 Rúbrica evalúa solo aspectos técnicos {3-0} [1]
 16:66 Los poquitos que la usan yo cr.. (113:113):
 Rúbrica: instrumento desconocido {8-0} [1]
 16:66 Los poquitos que la usan yo cr.. (113:113):
 Rúbricas evalúan sobre todo habilidades {2-0} [1]
 16:66 Los poquitos que la usan yo cr.. (113:113):

Rúbrica contempla indicadores de cada variable {8-0} [27]

Adaptación los cambios: novato vs experto {6-0} [1]
 1:70 sí podemos tener rúbricas para.. (32:32):
 Aprendizaje complejo requiere asimilar progresivamente las tareas {11-0} [1]
 1:70 sí podemos tener rúbricas para.. (32:32):
 Características de la Ev. CC {4-0} [2]
 1:36 checar los puntajes o tener lo.. (14:14):
 1:37 se requiere de un juicio exper.. (14:14):

Competencias confrontan la evolución del conocimiento {7-0} [1]
 1:70 sí podemos tener rúbricas para.. (32:32):

Competencias: precisar vs continuum {13-0} [2]
 1:36 checar los puntajes o tener lo.. (14:14):
 1:70 sí podemos tener rúbricas para.. (32:32):

Consensuar las rúbricas entre docentes {7-0} [1]
 1:77 las rúbricas justo tienen la v.. (42:42):

Consensuar clarifica el conocimiento al alumno y al docente {9-0} [1]
 1:77 las rúbricas justo tienen la v.. (42:42):

Desventajas del uso de rúbrica {13-0} [1]
 1:39 son poco utilizadas, pero son .. (14:14):

Dificultad para delimitar perfil profes. {3-0} [1]
 1:36 checar los puntajes o tener lo.. (14:14):

Diseño de rúbricas que progresen de lo simple (inicio) a lo complejo (final) {8-0} [1]
 1:70 sí podemos tener rúbricas para.. (32:32):

Diseño. Los más difícil en el diseño de rúbricas es precisar y desglosar los criterios de evaluación {9-0} [1]
 19:38 El diseñar, el llegar, una vez.. (59:59):

El enfoque por competencias requiere conocer los niveles de desempeño que se espera en el alumnado {13-0} [1]
 19:38 El diseñar, el llegar, una vez.. (59:59):

Evaluación calificador vs formativa {27-0} [2]
 1:36 checar los puntajes o tener lo.. (14:14):
 1:39 son poco utilizadas, pero son .. (14:14):

Evaluación estandarizada vs contextualizada {27-0} [2]
 1:36 checar los puntajes o tener lo.. (14:14):
 1:39 son poco utilizadas, pero son .. (14:14):

Instrumentos de evaluación auténtica (examen práctico, rúbrica) {9-0} [1]
 1:39 son poco utilizadas, pero son .. (14:14):

Instrumentos de evaluación tradicional (examen opción múltiple, lista de control, lista de ejercicios, exámenes departamentales...) {26-0} [1]
 1:39 son poco utilizadas, pero son .. (14:14):

La rúbricas no son funcionales si no se tiene claro los niveles de desempeño {11-0} [1]
 19:38 El diseñar, el llegar, una vez.. (59:59):

Los alumnos elaboran rúbricas específicas para sus alumnos de práctica {1-0} [1]
 11:18 ellos elaboran nuevas rúbricas.. (29:29):

Motivo de la ausencia de rúbrica {7-0} [2]
 1:36 checar los puntajes o tener lo.. (14:14):
 1:39 son poco utilizadas, pero son .. (14:14):

Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la evaluación {26-0} [1]
 2:76 Exactamente, definir qué van a.. (135:135):

Reconocimiento del juicio del experto: evalúa grados {8-0} [2]
 1:36 checar los puntajes o tener lo.. (14:14):
 2:76 Exactamente, definir qué van a.. (135:135):

Rúbrica de vida independiente {1-0} [1]
 11:18 ellos elaboran nuevas rúbricas.. (29:29):

Rúbrica es un recurso para la evaluación cualitativa. {4-0} [1]
 4:28 , las rúbricas y otras de sus .. (72:72):

Rúbrica: explícita el conocimiento e indica lo que se requiere en el alumnado {19-0} [2]
 4:28 , las rúbricas y otras de sus .. (72:72):
 19:38 El diseñar, el llegar, una vez.. (59:59):

Rúbricas difícil de diseñar {24-0} [1]
 1:39 son poco utilizadas, pero son .. (14:14):

Rúbricas poco utilizadas {13-0} [2]
 1:36 checar los puntajes o tener lo.. (14:14):
 1:39 son poco utilizadas, pero son .. (14:14):

Ventajas del uso de rúbrica {10-0} [1]
 1:70 sí podemos tener rúbricas para.. (32:32):

Rúbrica da más trabajo a los profesores {2-0} [3]

Desventajas del uso de rúbrica {13-0} [1]

5:78 Que muchas veces lo ven que es.. (260:260):

Las rúbricas son costosas de diseñar a corto plazo, pero a largo plazo, cuando se aprenden son útiles {8-0} [1]

21:75 me han supuesto mucho trabajo... (115:115):
Rúbrica permite una evaluación individualizada que se adapta a los ritmos, estilos de aprendizaje, contexto, etc.
{5-0} [1]
21:75 me han supuesto mucho trabajo... (115:115):

rúbrica de actividad integradora (actividad final del curso) {2-0} [5]
competencia resolución de problemas {9-0} [1]
15:47 hicimos una rúbrica para ver q.. (62:62):
Instrumento de evaluación: resolución de problemas {7-0} [1]
15:47 hicimos una rúbrica para ver q.. (62:62):
Instrumento de evaluación: trabajo práctico construido en el curso (reto) {4-0} [1]
15:21 Sí y también las utilizan para.. (28:28):
La solución para vincular los aprendizajes a situaciones reales de aprendizaje es la enseñanza basada en
problemas, en proyectos, en estudios de caso {13-0} [1]
15:47 hicimos una rúbrica para ver q.. (62:62):
Se empieza a establecer más explícitamente el trabajo de las habilidades, e incluso de las actitudes que no se
contemplaba en los planes de estudio {10-0} [1]
15:47 hicimos una rúbrica para ver q.. (62:62):

Rúbrica de análisis de textos críticos {1-0} [4]
Rúbrica de cartel o exposición oral {4-0} [1]
21:84 el diseño de algún proyecto, d.. (137:137):
Rúbrica de participación {3-0} [1]
21:84 el diseño de algún proyecto, d.. (137:137):
Rúbrica de trabajo colaborativo {6-0} [1]
21:84 el diseño de algún proyecto, d.. (137:137):
Rúbricas sirve al alumnado para autoevaluarse {17-0} [1]
21:84 el diseño de algún proyecto, d.. (137:137):

Rúbrica de cartel o exposición oral {4-0} [7]
competencia comunicación oral {15-0} [1]
10:73 Ellos lo leían y no lo escribían.. (99:99):
Productos de los alumnos {8-0} [1]
5:72 te mandan a hacer un cartel o .. (218:218):
Rúbrica de análisis de textos críticos {1-0} [1]
21:84 el diseño de algún proyecto, d.. (137:137):
Rúbrica de participación {3-0} [1]
21:84 el diseño de algún proyecto, d.. (137:137):
Rúbrica de trabajo colaborativo {6-0} [1]
21:84 el diseño de algún proyecto, d.. (137:137):
Rúbricas sirve al alumnado para autoevaluarse {17-0} [1]
21:84 el diseño de algún proyecto, d.. (137:137):
Utilidad de los instrumentos de evaluación simple {6-0} [1]
19:81 Como un examen o un caso o una.. (159:159):

Rúbrica de debate o mesa redonda {1-0} [3]
rúbrica de foro {2-0} [1]
16:63 incorporan los debates, mesas .. (105:105):
Rúbrica de participación {3-0} [1]
16:63 incorporan los debates, mesas .. (105:105):
Rúbricas pueden evaluar capacidades más subjetivas o abstractas {8-0} [2]
16:62 Sí, sobre todo maestros que to.. (105:105):
16:63 incorporan los debates, mesas .. (105:105):

Rúbrica de diseño de experiencias educativas {1-0} [1]
Rúbricas de portafolio {1-0} [1]
2:67 as rúbricas de portafolios, de.. (123:123):

Rúbrica de diseño de programas {1-0} [0]

rúbrica de ensayo {1-0} [3]

Hay aceptación entre el profesorado en el uso de rúbrica {11-0} [1]

15:23 ¿y ese proyecto como lo evalua.. (32:32):

Rúbrica de proyecto {2-0} [1]

15:23 ¿y ese proyecto como lo evalua.. (32:32):

Rúbrica de trabajo de tesis {3-0} [1]

15:23 ¿y ese proyecto como lo evalua.. (32:32):

Rúbrica de estadística {1-0} [1]

Productos de los alumnos {8-0} [1]

6:55 oy seminarios de estadística c.. (215:215):

rúbrica de estudio de caso {2-0} [8]

Diversidad de instrumentos te da una visión más panorámica de los logros del alumnado {10-0} [1]

15:19 hay un módulo específico que h.. (22:22):

El examen sigue siendo el instrumento de evaluación más usado en la universidad {13-0} [1]

15:19 hay un módulo específico que h.. (22:22):

En el enfoque por competencias, los instrumentos de evaluación tradicional se combinan con los innovadores para el desarrollo de una evaluación formativa {10-0} [1]

15:19 hay un módulo específico que h.. (22:22):

Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [1]

15:19 hay un módulo específico que h.. (22:22):

Las rúbricas de trabajo escrito son las más utilizadas en la evaluación {2-0} [1]

15:19 hay un módulo específico que h.. (22:22):

Las rúbricas se utilizan para evaluar tareas, no competencias (p.ej.: desarrollo de un proyecto) {3-0} [1]

15:19 hay un módulo específico que h.. (22:22):

Rúbrica de proyecto {2-0} [1]

15:19 hay un módulo específico que h.. (22:22):

Rúbrica de trabajo de tesis {3-0} [1]

15:19 hay un módulo específico que h.. (22:22):

rúbrica de examen final {2-0} [8]

Instrumento de evaluación: examen final {4-0} [2]

5:47 para el módulo también te esta.. (118:118):

5:48 vas a tener tal semana los exá.. (120:120):

Instrumentos de evaluación tradicional (examen opción múltiple, lista de control, lista de ejercicios, exámenes departamentales...) {26-0} [1]

5:47 para el módulo también te esta.. (118:118):

Intencionalidad de pasar de un modelo de evaluación tradicional a otro centrado en el aprendizaje del alumnado {28-0} [1]

5:47 para el módulo también te esta.. (118:118):

Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [1]

5:48 vas a tener tal semana los exá.. (120:120):

Rubrica permite conocer las expectativas del profesorado {3-0} [1]

5:47 para el módulo también te esta.. (118:118):

Rubrica: permite establecer los aspectos importantes del aprendizaje {6-0} [1]

5:47 para el módulo también te esta.. (118:118):

Rúbrica presentada al inicio mejora el aprendizaje {9-0} [1]

5:47 para el módulo también te esta.. (118:118):

Rúbrica: orienta, acompaña al alumnado en su proceso {21-0} [1]

5:48 vas a tener tal semana los exá.. (120:120):

rúbrica de foro {2-0} [4]

Competencias vs actividades {7-0} [1]

12:23 no es de la rúbrica para la pa.. (27:27):
 Rúbrica de debate o mesa redonda {1-0} [1]
 16:63 incorporan los debates, mesas .. (105:105):
 Rúbrica de participación {3-0} [1]
 16:63 incorporan los debates, mesas .. (105:105):
 Rúbricas pueden evaluar capacidades más subjetivas o abstractas {8-0} [2]
 16:62 Sí, sobre todo maestros que to.. (105:105):
 16:63 incorporan los debates, mesas .. (105:105):

rúbrica de habilidades de investigación interdisciplinar {1-0} [2]
 Las rúbricas se utilizan para evaluar tareas, no competencias (p.ej.: desarrollo de un proyecto) {3-0} [2]
 12:13 estas rúbricas que permiten ub.. (13:13):
 12:14 estas rúbricas que permiten ub.. (13:13):
 Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [1]
 12:13 estas rúbricas que permiten ub.. (13:13):

rúbrica de mapa conceptual {2-0} [0]

Rúbrica de monografía {4-0} [7]
 Consensuar con el alumnado la rúbrica implica su validación {4-0} [1]
 7:15 para la calificación de los en.. (22:22):
 Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [2]
 10:49 utilizar listas de cotejo con .. (63:63):
 10:50 la rúbrica de evaluación porqu.. (63:63):
 Instrumento de evaluación: producciones escritas {4-0} [1]
 21:44 incita a esta reflexión y que .. (63:63):
 Instrumentos de evaluación tradicional (examen opción múltiple, lista de control, lista de ejercicios, exámenes departamentales...) {26-0} [2]
 10:49 utilizar listas de cotejo con .. (63:63):
 10:50 la rúbrica de evaluación porqu.. (63:63):
 Proceso de diseño de indicadores para rúbrica {7-0} [1]
 7:9 construimos rúbricas para eval.. (10:10):
 Rubrica: hay que pilotearlas {5-0} [1]
 7:15 para la calificación de los en.. (22:22):
 Rúbrica: evalúa solo productos de los alumnos {14-0} [1]
 7:9 construimos rúbricas para eval.. (10:10):

Rúbrica de participación {3-0} [10]
 El enfoque por competencias promueve la enseñanza de un aprendizaje más claro y explícito para el alumno {15-0} [1]
 21:48 Incluye, primero que nada, vi.. (69:69):
 Importancia de valorar la participación del alumando en las actividades en la calificación final {3-0} [1]
 21:48 Incluye, primero que nada, vi.. (69:69):
 Rúbrica de análisis de textos críticos {1-0} [1]
 21:84 el diseño de algún proyecto, d.. (137:137):
 Rúbrica de cartel o exposición oral {4-0} [1]
 21:84 el diseño de algún proyecto, d.. (137:137):
 Rúbrica de debate o mesa redonda {1-0} [1]
 16:63 incorporan los debates, mesas .. (105:105):
 rúbrica de foro {2-0} [1]
 16:63 incorporan los debates, mesas .. (105:105):
 Rúbrica de trabajo colaborativo {6-0} [2]
 21:48 Incluye, primero que nada, vi.. (69:69):
 21:84 el diseño de algún proyecto, d.. (137:137):
 Rúbricas pueden evaluar capacidades más subjetivas o abstractas {8-0} [2]
 16:62 Sí, sobre todo maestros que to.. (105:105):
 16:63 incorporan los debates, mesas .. (105:105):
 Rúbricas sirve al alumnado para autoevaluarse {17-0} [1]
 21:84 el diseño de algún proyecto, d.. (137:137):

Se empieza a establecer más explícitamente el trabajo de las habilidades, e incluso de las actitudes que no se contemplaba en los planes de estudio {10-0} [1]
21:48 Incluye, primero que nada, vi.. (69:69):

Rúbrica de presentación de una noticia leída en prensa {1-0} [0]

Rúbrica de proyecto {2-0} [10]

Diversidad de instrumentos te da una visión más panorámica de los logros del alumnado {10-0} [1]
15:19 hay un módulo específico que h.. (22:22):
El examen sigue siendo el instrumento de evaluación más usado en la universidad {13-0} [1]
15:19 hay un módulo específico que h.. (22:22):
En el enfoque por competencias, los instrumentos de evaluación tradicional se combinan con los innovadores para el desarrollo de una evaluación formativa {10-0} [1]
15:19 hay un módulo específico que h.. (22:22):
Hay aceptación entre el profesorado en el uso de rúbrica {11-0} [1]
15:23 ¿y ese proyecto como lo evalua.. (32:32):
Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [1]
15:19 hay un módulo específico que h.. (22:22):
Las rúbricas de trabajo escrito son las más utilizadas en la evaluación {2-0} [1]
15:19 hay un módulo específico que h.. (22:22):
Las rúbricas se utilizan para evaluar tareas, no competencias (p.ej.: desarrollo de un proyecto) {3-0} [1]
15:19 hay un módulo específico que h.. (22:22):
rúbrica de ensayo {1-0} [1]
15:23 ¿y ese proyecto como lo evalua.. (32:32):
rúbrica de estudio de caso {2-0} [1]
15:19 hay un módulo específico que h.. (22:22):
Rúbrica de trabajo de tesis {3-0} [2]
15:19 hay un módulo específico que h.. (22:22):
15:23 ¿y ese proyecto como lo evalua.. (32:32):

Rúbrica de trabajo colaborativo {6-0} [8]

Competencia trabajo colaborativo {16-0} [2]
6:24 Cooperación (61:61):
21:43 Sí, pero no todos, no todo mun.. (61:61):
El enfoque por competencias promueve la enseñanza de un aprendizaje más claro y explícito para el alumno {15-0} [1]
21:48 Incluye, primero que nada, vi.. (69:69):
Importancia de valorar la participación del alumnado en las actividades en la calificación final {3-0} [1]
21:48 Incluye, primero que nada, vi.. (69:69):
Rúbrica de análisis de textos críticos {1-0} [1]
21:84 el diseño de algún proyecto, d.. (137:137):
Rúbrica de cartel o exposición oral {4-0} [1]
21:84 el diseño de algún proyecto, d.. (137:137):
Rúbrica de participación {3-0} [2]
21:48 Incluye, primero que nada, vi.. (69:69):
21:84 el diseño de algún proyecto, d.. (137:137):
Rúbricas sirve al alumnado para autoevaluarse {17-0} [1]
21:84 el diseño de algún proyecto, d.. (137:137):
Se empieza a establecer más explícitamente el trabajo de las habilidades, e incluso de las actitudes que no se contemplaba en los planes de estudio {10-0} [1]
21:48 Incluye, primero que nada, vi.. (69:69):

Rúbrica de trabajo de tesis {3-0} [11]

Diversidad de instrumentos te da una visión más panorámica de los logros del alumnado {10-0} [1]
15:19 hay un módulo específico que h.. (22:22):
El examen sigue siendo el instrumento de evaluación más usado en la universidad {13-0} [1]
15:19 hay un módulo específico que h.. (22:22):
En el enfoque por competencias, los instrumentos de evaluación tradicional se combinan con los innovadores para el desarrollo de una evaluación formativa {10-0} [1]

15:19 hay un módulo específico que h.. (22:22):
 Hay aceptación entre el profesorado en el uso de rúbrica {11-0} [1]
 15:23 ¿y ese proyecto como lo evalua.. (32:32):
 Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [1]
 15:19 hay un módulo específico que h.. (22:22):
 Las rúbricas de trabajo escrito son las más utilizadas en la evaluación {2-0} [1]
 15:19 hay un módulo específico que h.. (22:22):
 Las rúbricas holística que abarcan varias disciplinas en una rúbrica resultan difíciles de diseñar {1-0} [1]
 15:91 Como experiencia personal, la .. (152:152):
 Las rúbricas se utilizan para evaluar tareas, no competencias (p.ej.: desarrollo de un proyecto) {3-0} [1]
 15:19 hay un módulo específico que h.. (22:22):
 rúbrica de ensayo {1-0} [1]
 15:23 ¿y ese proyecto como lo evalua.. (32:32):
 rúbrica de estudio de caso {2-0} [1]
 15:19 hay un módulo específico que h.. (22:22):
 Rúbrica de proyecto {2-0} [2]
 15:19 hay un módulo específico que h.. (22:22):
 15:23 ¿y ese proyecto como lo evalua.. (32:32):

Rúbrica de vida independiente {1-0} [2]
 Los alumnos elaboran rúbricas específicas para sus alumnos de práctica {1-0} [1]
 11:18 ellos elaboran nuevas rúbricas.. (29:29):
 Rúbrica contempla indicadores de cada variable {8-0} [1]
 11:18 ellos elaboran nuevas rúbricas.. (29:29):

Rúbrica de webquest (búsqueda de información) {1-0} [0]

Rúbrica difícil establecer la progresión de niveles cuando son muchos {7-0} [14]
 Desventajas del uso de rúbrica {13-0} [1]
 3:60 Incluso el llenado de celdilla.. (63:63):
 Diseño. Los más difícil en el diseño de rúbricas es precisar y desglosar los criterios de evaluación {9-0} [1]
 19:58 Sí, porque empezamos así con u.. (101:101):
 Hay aceptación entre el profesorado en el uso de rúbrica {11-0} [1]
 5:22 ¿la conocen, la mayoría actual.. (51:51):
 Importancia de dar unas pautas a los docentes para establecer los niveles de desempeño {5-0} [3]
 9:75 No pues que haga Esto escribe .. (114:114):
 9:98 Esto escribe lo que yo lo que .. (114:114):
 10:114 me decía pon todo lo que van a.. (195:195):
 Las rúbricas no son funcionales si no se tiene claro los niveles de desempeño {11-0} [1]
 19:58 Sí, porque empezamos así con u.. (101:101):
 Las rúbricas se validan comprobando que estén bien descritos los niveles de desempeño, que los niveles de desempeño respondan al criterio de evaluación, etc. {4-0} [1]
 19:58 Sí, porque empezamos así con u.. (101:101):
 Muchos criterios de evaluación, provoca una evaluación irreal y demasiado ambiciosa {1-0} [1]
 19:58 Sí, porque empezamos así con u.. (101:101):
 Proceso de diseño de indicadores para rúbrica {7-0} [2]
 9:75 No pues que haga Esto escribe .. (114:114):
 9:98 Esto escribe lo que yo lo que .. (114:114):
 Rúbrica son difíciles de utilizar para los profesores {9-0} [1]
 5:22 ¿la conocen, la mayoría actual.. (51:51):
 Rúbrica: los profesores no saben distinguir entre los niveles de desempeño {5-0} [1]
 10:114 me decía pon todo lo que van a.. (195:195):
 Rúbricas difícil de diseñar {24-0} [1]
 3:60 Incluso el llenado de celdilla.. (63:63):
 Rúbricas vs lista de cotejos {6-0} [1]
 5:22 ¿la conocen, la mayoría actual.. (51:51):
 Se evalúan sin tener claro los criterios de evaluación {11-0} [1]
 19:58 Sí, porque empezamos así con u.. (101:101):
 Talleres de capacitación del profesorado. Rúbricas como recurso para la capacitación docente {4-0} [1]
 5:30 Es que yo no sabía cómo evalua.. (66:66):

Rúbrica disminuye la ansiedad de la evaluación {1-0} [4]

Concepción de la evaluación auténtica {7-0} [1]

6:76 Ningún te reprueba, hay nuevas.. (283:283):

Importancia de establecer proyectos más holísticos e integradores para trabajar el enfoque de competencias {16-0} [1]

6:76 Ningún te reprueba, hay nuevas.. (283:283):

La evaluación del desarrollo profesional implica una evaluación INTEGRAL de las CC. Genéricas y Específicas {23-0} [1]

6:76 Ningún te reprueba, hay nuevas.. (283:283):

Uso de rúbrica viene por cambio en la concepción de la evaluación {10-0} [1]

6:76 Ningún te reprueba, hay nuevas.. (283:283):

Rúbrica es concebida como un contrato entre profesor y alumno {6-0} [14]

Consensuan las rúbricas con alumnos {12-0} [1]

6:23 en la entrada cuando nuestro t.. (53:53):

Consensuar clarifica el conocimiento al alumno y al docente {9-0} [1]

6:56 Sí, bueno dicen estamos empezando.. (221:221):

Importancia de las modalidades de evaluación: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación {30-0} [1]

6:23 en la entrada cuando nuestro t.. (53:53):

La rúbrica marca una pauta de trabajo que se establece al inicio del curso y se mantiene hasta el final. No se pueden modificar las reglas del juego {9-0} [1]

16:79 Se modifica el contenido, pero.. (141:141):

Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la evaluación {26-0} [1]

6:57 en la evaluación se tiene claro.. (223:223):

Rúbrica aporta transparencia al proceso de aprendizaje y evaluación {21-0} [2]

6:34 desde el principio tú me dices... (131:131):

6:57 en la evaluación se tiene claro.. (223:223):

rúbrica genera compromiso y responsabilidad en la mejora de su aprendizaje {11-0} [1]

6:15 La evaluación mucho más libre... (33:33):

Rúbrica hace más partícipe al alumnado de sus procesos de evaluación {5-0} [1]

6:23 en la entrada cuando nuestro t.. (53:53):

Rúbrica presentada al inicio {12-0} [1]

6:23 en la entrada cuando nuestro t.. (53:53):

Rúbrica sirve al alumnado para coevaluar {8-0} [1]

6:23 en la entrada cuando nuestro t.. (53:53):

Rúbricas aportan autonomía al alumnado {4-0} [1]

6:15 La evaluación mucho más libre... (33:33):

Rúbricas deben ser un elemento dinámico, susceptible de revisión, modificación, transformación y mejora para ajustarse a lo que se pretende evaluar {16-0} [1]

16:79 Se modifica el contenido, pero.. (141:141):

Rúbricas se deben negociar y ajustar (con el alumno) a las características del tipo de aprendizaje {10-0} [3]

6:15 La evaluación mucho más libre... (33:33):

6:23 en la entrada cuando nuestro t.. (53:53):

6:56 Sí, bueno dicen estamos empezando.. (221:221):

Rúbricas sirven al alumnado para autoevaluarse {17-0} [2]

6:15 La evaluación mucho más libre... (33:33):

6:23 en la entrada cuando nuestro t.. (53:53):

Rúbrica es un instrumento que permite transmitir con más claridad lo que el profesor quiere que realicen los alumnos {6-0} [36]

Consensuar clarifica el conocimiento al alumno y al docente {9-0} [1]

15:60 Por qué no así o por qué no lo.. (88:88):

Diseño. El profesorado tiene problemas de redacción cuando tienen que determinar los niveles de desempeño {5-0} [1]

13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):

Diseño. Cuanto más explícitas son las rúbricas más consciente de la adquisición de aprendizaje puede ser el alumnado {9-0} [1]

13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):

Diseño. El profesorado no tiene muy claro cómo de explícitas y claras deben ser los niveles de desempeño {8-0} [2]

13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):

20:49 entonces los criterios de dese.. (89:89):

Diseño. En el diseño de la rúbrica hay que considerar el lenguaje utilizado para aportar una información mas precisa y detallada de lo que se pretende que alcance el alumnado {9-0} [1]

13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):

Diseño. Los más difícil en el diseño de rúbricas es precisar y desglosar los criterios de evaluación {9-0} [1]

13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):

El enfoque por competencias requiere comunicación entre alumno-alumno, profesor-alumno y profesor-profesor {5-0} [1]

15:60 Por qué no así o por qué no lo.. (88:88):

El profesorado cree que la rúbrica ayuda al alumnado a conocerse mejor, saber en qué punto se encuentra de sus logros y hasta dónde son capaces de llegar {6-0} [2]

11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):

13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):

El profesorado es consciente que debe ser más explícito en sus evaluaciones {15-0} [1]

20:49 entonces los criterios de dese.. (89:89):

Es difícil crear criterios de evaluación con un enfoque competencial por la tradición del modelo tradicional de objetivos {4-0} [1]

13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):

Evaluar con rúbrica hace más consciente al alumnado de sus fortalezas y debilidades {11-0} [1]

13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):

Genera procesos metacognitivos: Autorregulación y conciencia de comportamiento experto {20-0} [1]

21:73 y creo que también sirven como.. (111:111):

Hacer explícita la evaluación de competencia permite ser más consciente al alumnado y al profesorado de las competencias a desarrollar {12-0} [1]

15:60 Por qué no así o por qué no lo.. (88:88):

La rúbrica marca una pauta de trabajo que se establece al inicio del curso y se mantiene hasta el final. No se pueden modificar las reglas del juego {9-0} [1]

20:49 entonces los criterios de dese.. (89:89):

Las rúbricas deben ir precedidas de una introducción sobre lo que se va a evaluar {5-0} [2]

13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):

13:62 eben saber qué se les va a eva.. (95:95):

Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [1]

13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):

Rúbrica aporta transparencia al proceso de aprendizaje y evaluación {21-0} [2]

11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):

15:60 Por qué no así o por qué no lo.. (88:88):

Rúbrica ayuda a explicitar lo implícito {8-0} [2]

11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):

20:49 entonces los criterios de dese.. (89:89):

Rúbrica ayuda a que el alumnado se implique en su propio aprendizaje {4-0} [1]

21:73 y creo que también sirven como.. (111:111):

Rúbrica como instrumento de comunicación {6-0} [1]

11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):

Rúbrica es un recurso para la evaluación cualitativa. {4-0} [1]

13:78 pero al irla yo utilizando dur.. (141:141):

Rúbrica facilita al docente la comunicación con el alumnado {6-0} [1]

13:78 pero al irla yo utilizando dur.. (141:141):

Rúbrica facilita el trabajo al profesor {7-0} [2]

11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):

13:78 pero al irla yo utilizando dur.. (141:141):

Rúbrica permite al alumno y docente ir en la misma dirección del aprendizaje {13-0} [1]

15:60 Por qué no así o por qué no lo.. (88:88):

Rúbrica permite al docente reflexionar sobre su intervención en el aula {17-0} [1]

11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):

Rúbrica permite evaluación procesual, continua {5-0} [1]

13:78 pero al irla yo utilizando dur.. (141:141):

Rúbrica presentada al inicio mejora el aprendizaje {9-0} [2]

13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):

13:61 yo postulo que la rúbrica o lo.. (95:95):

Rúbrica son usadas solo por los docentes para clarificar sus criterios, sin mostrarlas o compartirlas {6-0} [2]

13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):

13:61 yo postulo que la rúbrica o lo.. (95:95):
 Rúbrica: explicita el conocimiento e indica lo que se requiere en el alumnado {19-0} [3]
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 20:49 entonces los criterios de dese.. (89:89):
 Rúbrica: favorece autogestión y autorregulación del aprendizaje {19-0} [1]
 21:73 y creo que también sirven como.. (111:111):
 Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [2]
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 Rúbricas son más visuales {3-0} [1]
 13:78 pero al ir la yo utilizando dur.. (141:141):
 Rúbricas: aportan precisión a la evaluación {6-0} [1]
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):
 Se evalúan sin tener claro los criterios de evaluación {11-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 20:49 entonces los criterios de dese.. (89:89):
 Tiene más trabajo y dificultad evaluar exámenes de desarrollo que usar rúbricas durante todo el año. {1-0} [1]
 13:78 pero al ir la yo utilizando dur.. (141:141):
 Ventajas del uso de rúbrica: permite al docente no tener el trabajo de evaluación acumulado al final de curso {2-0} [1]
 13:78 pero al ir la yo utilizando dur.. (141:141):

Rúbrica es un recurso para la evaluación cualitativa. {4-0} [16]
 En la evaluación competencial, la evaluación cuantitativa debe estar acompañada por una evaluación cualitativa {3-0} [1]
 20:44 sí lo usan como efecto calific.. (79:79):
 La evaluación con rúbrica debe complementarse con una retroalimentación cualitativa {6-0} [1]
 20:44 sí lo usan como efecto calific.. (79:79):
 La evaluación cualitativa obtenida en la rúbrica se transforma en una nota para dar una calificación {1-0} [1]
 2:74 Lo pueda reflejar en una calif.. (129:129):
 La rúbricas no son funcionales si no se tiene claro los niveles de desempeño {11-0} [1]
 20:44 sí lo usan como efecto calific.. (79:79):
 Rúbrica contempla indicadores de cada variable {8-0} [1]
 4:28 , las rúbricas y otras de sus .. (72:72):
 Rúbrica es un instrumento que permite transmitir con más claridad lo que el profesor quiere que realicen los alumnos {6-0} [1]
 13:78 pero al ir la yo utilizando dur.. (141:141):
 Rúbrica facilita al docente la comunicación con el alumnado {6-0} [1]
 13:78 pero al ir la yo utilizando dur.. (141:141):
 Rúbrica facilita el trabajo al profesor {7-0} [1]
 13:78 pero al ir la yo utilizando dur.. (141:141):
 Rúbrica implica que la evaluación sea un elemento más del proceso de aprendizaje {5-0} [1]
 20:44 sí lo usan como efecto calific.. (79:79):
 Rúbrica permite evaluación procesual, continua {5-0} [1]
 13:78 pero al ir la yo utilizando dur.. (141:141):
 Rúbrica va más allá de la calificación numérica {7-0} [1]
 20:44 sí lo usan como efecto calific.. (79:79):
 Rúbrica: explicita el conocimiento e indica lo que se requiere en el alumnado {19-0} [1]
 4:28 , las rúbricas y otras de sus .. (72:72):
 Rúbricas son más visuales {3-0} [1]
 13:78 pero al ir la yo utilizando dur.. (141:141):
 Rúbricas son usadas solo para calificar {13-0} [1]
 20:44 sí lo usan como efecto calific.. (79:79):
 Tiene más trabajo y dificultad evaluar exámenes de desarrollo que usar rúbricas durante todo el año. {1-0} [1]
 13:78 pero al ir la yo utilizando dur.. (141:141):
 Ventajas del uso de rúbrica: permite al docente no tener el trabajo de evaluación acumulado al final de curso {2-0} [1]
 13:78 pero al ir la yo utilizando dur.. (141:141):

Rúbrica evalúa resultados y procesos {10-0} [31]
 Desglosar más los niveles de desempeño hace más objetiva y formativa la evaluación {4-0} [1]

19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 Diseño. Cuanto más explícitas son las rúbricas más consciente de la adquisición de aprendizaje puede ser el alumnado {9-0} [1]
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 El profesorado es consciente que debe ser más explícito en sus evaluaciones {15-0} [1]
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 Evaluaciones necesitan un enfoque multiagente {8-0} [1]
 3:72 Si cuando hicimos la rúbrica r.. (71:71):
 Evaluar con rúbrica es un proceso dinámico y constructivo, no puntual y sujeto a una única calificación {8-0} [2]
 13:72 Y la rúbrica lo va permitiendo.. (127:127):
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 Evaluar con rúbrica hace más consciente al alumnado de sus fortalezas y debilidades {11-0} [1]
 21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):
 Evaluar por competencias supone conocer en qué medida están comprendiendo el proceso global de adquisición de la competencia {8-0} [1]
 21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):
 Falta de transparencia en la evaluación. No saben por qué tienen un 7, 8 10... {8-0} [1]
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 Importancia de la coevaluación. Empieza a iniciarse {6-0} [2]
 3:70 algo que están empezando a hac.. (71:71):
 3:72 Si cuando hicimos la rúbrica r.. (71:71):
 Importancia de plantear varias rúbricas en el proceso {3-0} [1]
 3:79 ahora lo que les decía no haga.. (77:77):
 Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [1]
 3:72 Si cuando hicimos la rúbrica r.. (71:71):
 La evaluación es parte del proceso de aprendizaje del alumnado que le permite ser más consciente de su propio proceso de aprendizaje {3-0} [1]
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 La retroalimentación cualitativa tiene que explicar la calificación numérica, explicitando los puntos fuertes y débiles de su evaluación {3-0} [1]
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 La rúbrica elimina el sesgo de la calificación de 0 al 10 {4-0} [1]
 9:112 exactamente entonces aquí ello.. (128:128):
 La rúbrica hace que los profesores sean más formativos en sus evaluaciones {4-0} [2]
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):
 Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [1]
 9:112 exactamente entonces aquí ello.. (128:128):
 Rúbrica favorece la construcción del conocimiento paso a paso {7-0} [1]
 13:72 Y la rúbrica lo va permitiendo.. (127:127):
 Rúbrica: permite establecer los aspectos importantes del aprendizaje {6-0} [1]
 2:68 es un instrumento en el que no.. (123:123):
 Rúbrica aporta transparencia al proceso de aprendizaje y evaluación {21-0} [2]
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):
 Rúbrica como instrumento de comunicación {6-0} [1]
 21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):
 Rúbrica facilita al docente la comunicación con el alumnado {6-0} [1]
 21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):
 Rúbrica implica que la evaluación sea un elemento más del proceso de aprendizaje {5-0} [1]
 6:71 Na evaluación se da a lo largo.. (277:277):
 Rúbrica no importa tanto el resultado (capaz o no capaz), sino el proceso {6-0} [1]
 6:71 Na evaluación se da a lo largo.. (277:277):
 Rúbrica permite evaluación procesual, continua {5-0} [2]
 6:71 Na evaluación se da a lo largo.. (277:277):
 13:72 Y la rúbrica lo va permitiendo.. (127:127):
 Rúbrica va más allá de la calificación numérica {7-0} [1]
 9:112 exactamente entonces aquí ello.. (128:128):
 Rúbrica: El alumnado es más consciente de sus errores y la retroalimentación que reciben hace que el número de quejas disminuyan. Se conforman con la información que arroja la rúbrica {4-0} [1]
 21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):
 Rúbrica: favorece autogestión y autorregulación del aprendizaje {19-0} [1]
 21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):

Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [1]
 9:112 exactamente entonces aquí ello.. (128:128):
 Rúbrica: orienta, acompaña al alumnado en su proceso {21-0} [3]
 13:72 Y la rúbrica lo va permitiendo.. (127:127):
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):
 Rúbricas son un instrumento vivo porque se van adaptado a los distintos momentos de aprendizaje {11-0} [1]
 6:44 No es discreto, no es ni al pr.. (171:171):
 Transparencia en la evaluación. Se muestra al alumnado los mínimos contenidos que van a ser calificados {9-0} [1]
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):

Rúbrica evalúa solo aspectos técnicos {3-0} [11]
 Competencias vs conocimientos conceptuales, procedimentales, actitudinales {6-0} [1]
 16:66 Los poquitos que la usan yo cr.. (113:113):
 Competencias vs habilidades acotables {9-0} [1]
 16:60 Si nos fuéramos a la forma en .. (101:101):
 Dificultad/desconocimiento/desconsideración para incorporar los elementos actitudinales/valores de las competencias. {8-0} [1]
 16:66 Los poquitos que la usan yo cr.. (113:113):
 El uso de rúbrica en la Educación Superior es muy reducida {5-0} [1]
 16:66 Los poquitos que la usan yo cr.. (113:113):
 Instrumento de evaluación: glosarios {1-0} [2]
 7:46 O elaboren glosarios, que los .. (82:82):
 7:47 O elaboren glosarios (82:82):
 Profesorado preocupado por la racionalidad técnica de los instrumentos sin considerar su valor pedagógico, ni práctico {5-0} [1]
 7:46 O elaboren glosarios, que los .. (82:82):
 Rúbrica consolidada en la educación básica {3-0} [1]
 16:66 Los poquitos que la usan yo cr.. (113:113):
 Rúbrica: evalúa solo productos de los alumnos {14-0} [1]
 7:46 O elaboren glosarios, que los .. (82:82):
 Rúbrica: instrumento desconocido {8-0} [1]
 16:66 Los poquitos que la usan yo cr.. (113:113):
 Rúbricas evalúan sobre todo habilidades {2-0} [2]
 16:60 Si nos fuéramos a la forma en .. (101:101):
 16:66 Los poquitos que la usan yo cr.. (113:113):
 Rúbricas son usadas solo para calificar {13-0} [1]
 7:46 O elaboren glosarios, que los .. (82:82):

Rúbrica facilita al docente la comunicación con el alumnado {6-0} [35]
 Consensuar una rúbrica favorece el diálogo entre alumno y profesor, {4-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 El desarrollo de enfoques educativos más vivenciales viene determinado por la actitud del docente, su compromiso e implicación educativa, su concepción de la enseñanza, su vocación {8-0} [1]
 20:81 eso depende mucho de la experi.. (151:151):
 El enfoque por competencia ha provocado un proceso de reflexión en el profesorado sobre sus planteamientos y su intervención en el aula {15-0} [1]
 20:81 eso depende mucho de la experi.. (151:151):
 El enfoque por competencias requiere comunicación entre alumno-alumno, profesor-alumno y profesor-profesor {5-0} [1]
 20:81 eso depende mucho de la experi.. (151:151):
 El profesorado cree que su intuición es suficiente para dar cuenta del esfuerzo del alumnado. Consideran que una buena enseñanza trae implícitamente una buena evaluación {5-0} [1]
 20:81 eso depende mucho de la experi.. (151:151):
 El profesorado reflexiona sobre lo que deben hacer para asegurarse de que el alumnado aprende {10-0} [1]
 20:81 eso depende mucho de la experi.. (151:151):
 En el enfoque por competencias es importante la diversidad de herramientas de retroalimentación: email, foro, mensajería interna de la plataforma, etc. {5-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 En el enfoque por competencias, los instrumentos de evaluación tradicional se combinan con los innovadores

para el desarrollo de una evaluación formativa {10-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Es importante formar a los docentes en el desarrollo de estrategias de retroalimentación (habilidades de comunicación) {4-0} [1]
 20:81 eso depende mucho de la experi.. (151:151):
 Evaluación calificador vs formativa {27-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Evaluar con rúbrica es un proceso dinámico y constructivo, no puntual y sujeto a una única calificación {8-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Evaluar con rúbrica hace más consciente al alumnado de sus fortalezas y debilidades {11-0} [1]
 21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):
 Evaluar por competencias supone conocer en qué medida están comprendiendo el proceso global de adquisición de la competencia {8-0} [1]
 21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):
 Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 La rúbrica elimina el sesgo de la calificación de 0 al 10 {4-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 La rúbrica hace que los profesores sean más formativos en sus evaluaciones {4-0} [1]
 21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):
 Las rúbricas permiten evaluar a todos el alumnado con los mismos criterios de exigencia {4-0} [1]
 14:31 No, pero es un medio de comuni.. (87:87):
 Retroalimentación con rúbrica da oportunidad de mejora {15-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Rúbrica aporta transparencia al proceso de aprendizaje y evaluación {21-0} [1]
 21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):
 Rúbrica como instrumento de comunicación {6-0} [4]
 11:53 me facilita de comunicación y .. (103:103):
 14:31 No, pero es un medio de comuni.. (87:87):
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):
 Rúbrica es un instrumento que permite transmitir con más claridad lo que el profesor quiere que realicen los alumnos {6-0} [1]
 13:78 pero al ir la yo utilizando dur.. (141:141):
 Rúbrica es un recurso para la evaluación cualitativa. {4-0} [1]
 13:78 pero al ir la yo utilizando dur.. (141:141):
 Rúbrica evalúa resultados y procesos {10-0} [1]
 21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):
 Rúbrica facilita el trabajo al profesor {7-0} [1]
 13:78 pero al ir la yo utilizando dur.. (141:141):
 Rúbrica permite evaluación procesual, continua {5-0} [1]
 13:78 pero al ir la yo utilizando dur.. (141:141):
 Rúbrica va más allá de la calificación numérica {7-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Rúbrica: El alumnado es más consciente de sus errores y la retroalimentación que reciben hace que el número de quejas disminuyan. Se conforman con la información que arroja la rúbrica {4-0} [1]
 21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):
 Rúbrica: El profesorado no duda de su funcionalidad o utilidad {4-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Rúbrica: favorece autogestión y autorregulación del aprendizaje {19-0} [1]
 21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):
 Rúbrica: hay profesores que solo implementan sus rúbricas pero no las utilizan para retroalimentar {4-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Rúbrica: la información extraída de la rúbrica debe servir para retroalimentar, sino pierde su funcionalidad {6-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Rúbrica: orienta, acompaña al alumnado en su proceso {21-0} [1]
 21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):
 Rúbricas son más visuales {3-0} [1]
 13:78 pero al ir la yo utilizando dur.. (141:141):
 Tiene más trabajo y dificultad evaluar exámenes de desarrollo que usar rúbricas durante todo el año. {1-0} [1]
 13:78 pero al ir la yo utilizando dur.. (141:141):
 Ventajas del uso de rúbrica: permite al docente no tener el trabajo de evaluación acumulado al final de curso {2-

0} [1]

13:78 pero al ir la yo utilizando dur.. (141:141):

Rúbrica facilita el trabajo al alumno {3-0} [19]

Conocer los criterios de evaluación antes {8-0} [1]

5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):

Diseñar una rúbrica implica trabajo colaborativo {7-0} [1]

5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):

El enfoque por competencias adquiere sentido y significado cuando se adquieren conocimientos prácticos susceptibles de ser aplicados a un contexto {26-0} [1]

10:142 Los niveles para que no todos .. (263:263):

El enfoque por competencias es inclusivo por su carácter integrador. Facilita el aprendizaje al alumnado con bajo rendimiento {1-0} [1]

10:142 Los niveles para que no todos .. (263:263):

El enfoque por competencias promueve mayores niveles de rendimiento (más aprobados) {5-0} [1]

10:142 Los niveles para que no todos .. (263:263):

Las rúbricas no son funcionales si no se tiene claro los niveles de desempeño {11-0} [1]

5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):

Las rúbricas eliminan la arbitrariedad de la evaluación {6-0} [1]

9:110 no es lo mismo que te pongas a.. (126:126):

Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [1]

9:110 no es lo mismo que te pongas a.. (126:126):

Rúbrica: hay que pilotearlas {5-0} [1]

5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):

Rúbrica aporta transparencia al proceso de aprendizaje y evaluación {21-0} [1]

9:110 no es lo mismo que te pongas a.. (126:126):

Rúbrica ayuda a explicitar lo implícito {8-0} [1]

10:142 Los niveles para que no todos .. (263:263):

Rúbrica ayuda a objetivar lo subjetivo {9-0} [1]

9:110 no es lo mismo que te pongas a.. (126:126):

Rúbrica facilita el trabajo al profesor {7-0} [1]

5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):

Rúbrica permite al alumno y docente ir en la misma dirección del aprendizaje {13-0} [1]

5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):

Rúbrica: instrumento de innovación {9-0} [1]

5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):

Rúbrica: orienta, acompaña al alumnado en su proceso {21-0} [1]

5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):

Rúbricas difícil de diseñar {24-0} [1]

5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):

Rúbricas permiten sistematizar la evaluación {8-0} [1]

9:110 no es lo mismo que te pongas a.. (126:126):

Trabajar por competencias favorece la autoestima y la confianza {3-0} [1]

10:142 Los niveles para que no todos .. (263:263):

Rúbrica facilita el trabajo al profesor {7-0} [31]

Conocer los criterios de evaluación antes {8-0} [1]

5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):

Diseñar rúbricas implica generar o construir situaciones de aprendizaje compleja {14-0} [1]

7:41 como forma de evaluación, la r.. (74:74):

Diseñar una rúbrica implica trabajo colaborativo {7-0} [1]

5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):

El profesorado cree que la rúbrica ayuda al alumnado a conocerse mejor, saber en qué punto se encuentra de sus logros y hasta dónde son capaces de llegar {6-0} [1]

11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):

La evolución en la evaluación van acompañado del progreso en los procesos de enseñanza-aprendizaje {3-0} [1]

11:48 La docencia, la evaluación, el.. (93:93):

Las rúbricas no son funcionales si no se tiene claro los niveles de desempeño {11-0} [1]

5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):

Rúbrica: hay que pilotearlas {5-0} [1]

5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):

Rúbrica aporta transparencia al proceso de aprendizaje y evaluación {21-0} [1]
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):
 Rúbrica ayuda a explicitar lo implícito {8-0} [1]
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):
 Rúbrica como instrumento de comunicación {6-0} [1]
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):
 Rúbrica es un instrumento que permite transmitir con más claridad lo que el profesor quiere que realicen los alumnos {6-0} [2]
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):
 13:78 pero al ir la y utilizando dur.. (141:141):
 Rúbrica es un recurso para la evaluación cualitativa. {4-0} [1]
 13:78 pero al ir la y utilizando dur.. (141:141):
 Rúbrica facilita al docente la comunicación con el alumnado {6-0} [1]
 13:78 pero al ir la y utilizando dur.. (141:141):
 Rúbrica facilita el trabajo al alumno {3-0} [1]
 5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):
 Rúbrica facilita los procesos de evaluación {1-0} [1]
 11:48 La docencia, la evaluación, el.. (93:93):
 Rúbrica mejora los procesos de enseñanza del profesorado, los hace más estratégicos. {6-0} [1]
 11:48 La docencia, la evaluación, el.. (93:93):
 Rúbrica permite al alumno y docente ir en la misma dirección del aprendizaje {13-0} [1]
 5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):
 Rúbrica permite al docente reflexionar sobre su intervención en el aula {17-0} [2]
 11:44 la rúbrica a la primera que le.. (89:89):
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):
 Rúbrica permite evaluación procesual, continua {5-0} [1]
 13:78 pero al ir la y utilizando dur.. (141:141):
 Rúbrica: El profesorado no duda de su funcionalidad o utilidad {4-0} [1]
 11:44 la rúbrica a la primera que le.. (89:89):
 Rúbrica: explicita el conocimiento e indica lo que se requiere en el alumnado {19-0} [1]
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):
 Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [1]
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):
 Rúbrica: instrumento de innovación {9-0} [1]
 5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):
 Rúbrica: instrumento desconocido {8-0} [1]
 7:41 como forma de evaluación, la r.. (74:74):
 Rúbrica: orienta, acompaña al alumnado en su proceso {21-0} [1]
 5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):
 Rúbricas difícil de diseñar {24-0} [3]
 5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):
 6:27 me ahorra muchísimo trabajo, a.. (73:73):
 7:41 como forma de evaluación, la r.. (74:74):
 Rúbricas poco utilizadas {13-0} [1]
 7:41 como forma de evaluación, la r.. (74:74):
 Rúbricas son más visuales {3-0} [1]
 13:78 pero al ir la y utilizando dur.. (141:141):
 Rúbricas: aportan precisión a la evaluación {6-0} [1]
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):
 Tiene más trabajo y dificultad evaluar exámenes de desarrollo que usar rúbricas durante todo el año. {1-0} [1]
 13:78 pero al ir la y utilizando dur.. (141:141):
 Ventajas del uso de rúbrica: permite al docente no tener el trabajo de evaluación acumulado al final de curso {2-0} [1]
 13:78 pero al ir la y utilizando dur.. (141:141):

Rúbrica facilita los procesos de evaluación {1-0} [3]
 La evolución en la evaluación van acompañados del progreso en los procesos de enseñanza-aprendizaje {3-0} [1]
 11:48 La docencia, la evaluación, el.. (93:93):
 Rúbrica facilita el trabajo al profesor {7-0} [1]
 11:48 La docencia, la evaluación, el.. (93:93):
 Rúbrica mejora los procesos de enseñanza del profesorado, los hace más estratégicos. {6-0} [1]
 11:48 La docencia, la evaluación, el.. (93:93):

Rúbrica favorece el pensamiento divergente (soluciones alternativas) para lograr el aprendizaje {1-0} [2]

Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [1]

4:41 el uso de bitácora, osea va a .. (99:99):

Rúbrica: orienta, acompaña al alumnado en su proceso {21-0} [1]

4:41 el uso de bitácora, osea va a .. (99:99):

rúbrica genera compromiso y responsabilidad en la mejora de su aprendizaje {11-0} [22]

Diseñar una rúbrica implica trabajo colaborativo {7-0} [1]

5:28 requiere un compromiso y basta.. (62:62):

El enfoque por competencias ha eliminado la concepción de que el examen es el único instrumentos válido para evaluar {5-0} [1]

19:93 Sí, yo la verdad... pues porque .. (183:183):

El enfoque por competencias implica que el profesorado debe innovar para hacer que el alumnado encuentre sentido a lo que aprende {6-0} [1]

14:21 Y creo que sí es posible, pero.. (41:41):

En el enfoque por competencias se requiere un alumnado más activo, comprometido, crítico, creativo {2-0} [1]

19:93 Sí, yo la verdad... pues porque .. (183:183):

Evaluar con rúbrica hace más consciente al alumnado de sus fortalezas y debilidades {11-0} [1]

19:64 osea sí tienen la competencia .. (119:119):

Genera procesos metacognitivos: Autorregulación y conciencia de comportamiento experto {20-0} [3]

3:39 para negociar claro el uso y e.. (41:41):

6:51 yo les estoy enseñando a ellos.. (197:197):

21:86 parece que cambia también en e.. (139:139):

Innovar implica predisposición y voluntad por cambiar {23-0} [1]

14:21 Y creo que sí es posible, pero.. (41:41):

La rúbrica elimina el sesgo de la calificación de 0 al 10 {4-0} [1]

19:93 Sí, yo la verdad... pues porque .. (183:183):

La rúbrica reparte la responsabilidad de la evaluación entre el profesorado y el alumnado {1-0} [1]

21:86 parece que cambia también en e.. (139:139):

Las rúbricas son un excelente instrumento que promueve actitudes necesarias para el desempeño profesional (puntualidad, orden, autogestión, etc.) {2-0} [2]

10:124 rúbrica, cuando estés en el ár.. (211:211):

21:86 parece que cambia también en e.. (139:139):

Motivo de la ausencia de rúbrica {7-0} [1]

5:28 requiere un compromiso y basta.. (62:62):

Rúbrica: consume tiempo {11-0} [1]

5:28 requiere un compromiso y basta.. (62:62):

Rúbrica ayuda a que el alumnado se implique en su propio aprendizaje {4-0} [3]

16:85 este ejercicio que va a pasar .. (151:151):

19:64 osea sí tienen la competencia .. (119:119):

21:86 parece que cambia también en e.. (139:139):

Rúbrica es concebida como un contrato entre profesor y alumno {6-0} [1]

6:15 La evaluación mucho más libre,.. (33:33):

Rúbrica hace más participe al alumnado de sus procesos de evaluación {5-0} [1]

6:51 yo les estoy enseñando a ellos.. (197:197):

Rúbrica muestra al alumnado que el tiene capacidad para evaluarse {1-0} [1]

16:85 este ejercicio que va a pasar .. (151:151):

Rúbrica permite al alumno y docente ir en la misma dirección del aprendizaje {13-0} [1]

10:124 rúbrica, cuando estés en el ár.. (211:211):

Rúbrica: favorece autogestión y autorregulación del aprendizaje {19-0} [5]

3:39 para negociar claro el uso y e.. (41:41):

6:51 yo les estoy enseñando a ellos.. (197:197):

16:85 este ejercicio que va a pasar .. (151:151):

19:64 osea sí tienen la competencia .. (119:119):

21:86 parece que cambia también en e.. (139:139):

Rúbricas aportan autonomía al alumnado {4-0} [1]

6:15 La evaluación mucho más libre,.. (33:33):

Rúbricas se deben negociar y ajustar (con el alumno) a las características del tipo de aprendizaje {10-0} [1]

6:15 La evaluación mucho más libre,.. (33:33):

Rúbricas sirve al alumnado para autoevaluarse {17-0} [2]

6:15 La evaluación mucho más libre,.. (33:33):

6:51 yo les estoy enseñando a ellos.. (197:197):

Trabajar por competencias implica delegar en otros profesores, colaborar con ellos y consensuar criterios {7-0} [1]

14:21 Y creo que sí es posible, pero.. (41:41):

Rúbrica hace más participe al alumnado de sus procesos de evaluación {5-0} [26]

Consensuan las rúbricas con alumnos {12-0} [1]

6:23 en la entrada cuando nuestro t.. (53:53):

Diseño. Cuanto más explícitas son las rúbricas más consciente de la adquisición de aprendizaje puede ser el alumnado {9-0} [1]

19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):

El profesorado cree que la rúbrica ayuda al alumnado a conocerse mejor, saber en qué punto se encuentra de sus logros y hasta dónde son capaces de llegar {6-0} [1]

19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):

Evaluar con rúbrica es un proceso dinámico y constructivo, no puntual y sujeto a una única calificación {8-0} [1]

19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):

Evaluar por competencias supone conocer en qué medida están comprendiendo el proceso global de adquisición de la competencia {8-0} [1]

19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):

Genera procesos metacognitivos: Autorregulación y conciencia de comportamiento experto {20-0} [2]

6:20 lo interesante es que tú los h.. (43:43):

6:51 yo les estoy enseñando a ellos.. (197:197):

Importancia de las modalidades de evaluación: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación {30-0} [2]

6:20 lo interesante es que tú los h.. (43:43):

6:23 en la entrada cuando nuestro t.. (53:53):

La evaluación es parte del proceso de aprendizaje del alumnado que le permite ser más consciente de su propio proceso de aprendizaje {3-0} [1]

19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):

Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la evaluación {26-0} [1]

19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):

Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [1]

19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):

Rúbrica presentada al alumnado, pero no consensuada con ellos. {8-0} [1]

7:72 Yo creo que hay muchas situaci.. (136:136):

Rúbrica presentada al final {10-0} [1]

7:72 Yo creo que hay muchas situaci.. (136:136):

Rúbrica aporta transparencia al proceso de aprendizaje y evaluación {21-0} [1]

19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):

Rúbrica es concebida como un contrato entre profesor y alumno {6-0} [1]

6:23 en la entrada cuando nuestro t.. (53:53):

rúbrica genera compromiso y responsabilidad en la mejora de su aprendizaje {11-0} [1]

6:51 yo les estoy enseñando a ellos.. (197:197):

Rúbrica permite al alumno y docente ir en la misma dirección del aprendizaje {13-0} [1]

6:20 lo interesante es que tú los h.. (43:43):

Rúbrica presentada al inicio {12-0} [1]

6:23 en la entrada cuando nuestro t.. (53:53):

Rúbrica presentada al inicio mejora el aprendizaje {9-0} [1]

7:72 Yo creo que hay muchas situaci.. (136:136):

Rúbrica sirve al alumnado para coevaluar {8-0} [2]

6:20 lo interesante es que tú los h.. (43:43):

6:23 en la entrada cuando nuestro t.. (53:53):

Rúbrica: favorece autogestión y autorregulación del aprendizaje {19-0} [1]

6:51 yo les estoy enseñando a ellos.. (197:197):

Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [1]

19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):

Rúbrica: orienta, acompaña al alumnado en su proceso {21-0} [1]

7:72 Yo creo que hay muchas situaci.. (136:136):

Rúbricas se deben negociar y ajustar (con el alumno) a las características del tipo de aprendizaje {10-0} [1]

6:23 en la entrada cuando nuestro t.. (53:53):

Rúbricas sirve al alumnado para autoevaluarse {17-0} [2]

6:23 en la entrada cuando nuestro t.. (53:53):

6:51 yo les estoy enseñando a ellos.. (197:197):

Rúbricas son consideradas guías que orientan la evaluación y permite establecer una concordancia entre los criterios de evaluación y los resultados alcanzados {9-0} [1]

19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):

Rúbricas: aportan más certeza del desempeño alcanzado del alumnado {12-0} [1]

19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):

Rúbrica implica que la evaluación sea un elemento más del proceso de aprendizaje {5-0} [19]

Conocer los criterios de evaluación antes {8-0} [2]

9:29 yo la hice en dos ocasiones al.. (25:25):

9:30 ara saber cómo se había desarr.. (25:25):

En la evaluación competencial, la evaluación cuantitativa debe estar acompañada por una evaluación cualitativa {3-0} [1]

20:44 sí lo usan como efecto calific.. (79:79):

Evaluación calificador vs formativa {27-0} [3]

6:42 ni siquiera tienes que estar t.. (157:157):

9:29 yo la hice en dos ocasiones al.. (25:25):

9:30 ara saber cómo se había desarr.. (25:25):

La evaluación con rúbrica debe complementarse con una retroalimentación cualitativa {6-0} [1]

20:44 sí lo usan como efecto calific.. (79:79):

La evaluación obtenida con la rúbrica es considerada como una valoración más dentro de la evaluación final {2-0} [1]

21:85 Totalmente, le da otra visión,.. (139:139):

La rúbricas no son funcionales si no se tiene claro los niveles de desempeño {11-0} [1]

20:44 sí lo usan como efecto calific.. (79:79):

Las rúbricas eliminan la arbitrariedad de la evaluación {6-0} [1]

21:85 Totalmente, le da otra visión,.. (139:139):

Retroalimentación con rúbrica da oportunidad de mejora {15-0} [2]

9:29 yo la hice en dos ocasiones al.. (25:25):

9:30 ara saber cómo se había desarr.. (25:25):

Rúbrica es un recurso para la evaluación cualitativa. {4-0} [1]

20:44 sí lo usan como efecto calific.. (79:79):

Rúbrica evalúa resultados y procesos {10-0} [1]

6:71 Ña evaluación se da a lo largo.. (277:277):

Rúbrica no importa tanto el resultado (capaz o no capaz), sino el proceso {6-0} [3]

6:71 Ña evaluación se da a lo largo.. (277:277):

9:29 yo la hice en dos ocasiones al.. (25:25):

9:30 ara saber cómo se había desarr.. (25:25):

Rúbrica permite al alumno y docente ir en la misma dirección del aprendizaje {13-0} [1]

21:85 Totalmente, le da otra visión,.. (139:139):

Rúbrica permite evaluación procesual, continúa {5-0} [3]

6:42 ni siquiera tienes que estar t.. (157:157):

6:71 Ña evaluación se da a lo largo.. (277:277):

9:29 yo la hice en dos ocasiones al.. (25:25):

Rúbrica reduce la preocupación del alumnado y del docente sobre el resultado final {4-0} [1]

6:42 ni siquiera tienes que estar t.. (157:157):

Rúbrica va más allá de la calificación numérica {7-0} [1]

20:44 sí lo usan como efecto calific.. (79:79):

Rúbrica: la evaluación final no es decisoria {1-0} [1]

6:42 ni siquiera tienes que estar t.. (157:157):

Rúbrica: orienta, acompaña al alumnado en su proceso {21-0} [1]

21:85 Totalmente, le da otra visión,.. (139:139):

Rúbricas son usadas solo para calificar {13-0} [1]

20:44 sí lo usan como efecto calific.. (79:79):

Uso de rúbrica viene por cambio en la concepción de la evaluación {10-0} [1]

21:85 Totalmente, le da otra visión,.. (139:139):

Rúbrica mejora los procesos de enseñanza del profesorado, los hace más estratégicos. {6-0} [18]

El enfoque por competencias requiere que el docente esté continuamente haciendo adaptaciones y ajustes sobre su práctica docente {14-0} [1]

16:91 Sí, porque hay grupos que sólo.. (165:165):

El uso de rúbrica en la Educación Superior es muy reducida {5-0} [1]

20:40 En la universidad es distinto,.. (73:73):

El uso indiscriminado de instrumentos es consecuencia de la perdida del sentido de la evaluación {3-0} [1]
 20:40 En la universidad es distinto,... (73:73):

Importancia de capacitación pedagógica o en Educación para un cambio de concepción en la enseñanza {9-0} [1]
 20:40 En la universidad es distinto,... (73:73):

La capacitación debe estar dirigida a promover la comprensión de enfoque, ser más consciente del desempeño docente y la utilidad de marco pedagógico de referencia para verificar que el alumnado aprende {14-0} [1]
 20:40 En la universidad es distinto,... (73:73):

La evolución en la evaluación van acompañado del progreso en los procesos de enseñanza-aprendizaje {3-0} [1]
 11:48 La docencia, la evaluación, el.. (93:93):

La manera de enseñar (tradicional) no se corresponde con la manera de evaluar (auténtica) {2-0} [1]
 9:61 bueno que yo les enseñe Así qu.. (80:80):

Las rúbricas permite el trabajo colaborativo, el intercambio de aprendizajes {6-0} [1]
 6:30 empiezan como a intercambiar l.. (79:79):

Motivo de la ausencia de rúbrica {7-0} [1]
 20:40 En la universidad es distinto,... (73:73):

Retroalimentación con rúbrica da oportunidad de mejora {15-0} [1]
 6:30 empiezan como a intercambiar l.. (79:79):

Rúbrica facilita el trabajo al profesor {7-0} [1]
 11:48 La docencia, la evaluación, el.. (93:93):

Rúbrica facilita los procesos de evaluación {1-0} [1]
 11:48 La docencia, la evaluación, el.. (93:93):

Rúbrica permite al docente reflexionar sobre su intervención en el aula {17-0} [1]
 6:30 empiezan como a intercambiar l.. (79:79):

Rúbrica son usadas solo por los docentes para clarificar sus criterios, sin mostrarlas o compartirlas {6-0} [1]
 5:71 las ventajas tener claro qué e.. (214:214):

Rúbricas permiten sistematizar la evaluación {8-0} [1]
 5:71 las ventajas tener claro qué e.. (214:214):

Rúbricas son un instrumento vivo porque se van adaptado a los distintos momentos de aprendizaje {11-0} [1]
 5:71 las ventajas tener claro qué e.. (214:214):

Uso de rúbrica viene por cambio en la concepción de la evaluación {10-0} [1]
 20:40 En la universidad es distinto,... (73:73):

Ventajas del uso de rúbrica {10-0} [1]
 5:71 las ventajas tener claro qué e.. (214:214):

Rúbrica muestra al alumnado que el tiene capacidad para evaluarse {1-0} [3]
 Rúbrica ayuda a que el alumnado se implique en su propio aprendizaje {4-0} [1]
 16:85 este ejercicio que va a pasar .. (151:151):

rúbrica genera compromiso y responsabilidad en la mejora de su aprendizaje {11-0} [1]
 16:85 este ejercicio que va a pasar .. (151:151):

Rúbrica: favorece autogestión y autorregulación del aprendizaje {19-0} [1]
 16:85 este ejercicio que va a pasar .. (151:151):

Rúbrica no importa tanto el resultado (capaz o no capaz), sino el proceso {6-0} [6]
 Conocer los criterios de evaluación antes {8-0} [1]
 9:30 ara saber cómo se había desarr.. (25:25):

Evaluación calificador vs formativa {27-0} [1]
 9:30 ara saber cómo se había desarr.. (25:25):

Retroalimentación con rúbrica da oportunidad de mejora {15-0} [1]
 9:30 ara saber cómo se había desarr.. (25:25):

Rúbrica evalúa resultados y procesos {10-0} [1]
 6:71 Ña evaluación se da a lo largo.. (277:277):

Rúbrica implica que la evaluación sea un elemento más del proceso de aprendizaje {5-0} [3]
 6:71 Ña evaluación se da a lo largo.. (277:277):

9:29 yo la hice en dos ocasiones al.. (25:25):

9:30 ara saber cómo se había desarr.. (25:25):

Rúbrica permite evaluación procesual, continúa {5-0} [3]
 6:71 Ña evaluación se da a lo largo.. (277:277):

9:29 yo la hice en dos ocasiones al.. (25:25):

9:30 ara saber cómo se había desarr.. (25:25):

Rúbrica no son bien valoradas institucionalmente para evaluar {1-0} [10]
 Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [2]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 2:72 una desventaja que sí puedo de.. (125:125):
 Evaluación estandarizada vs contextualizada {27-0} [2]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 2:72 una desventaja que sí puedo de.. (125:125):
 Rubrica: permite establecer los aspectos importantes del aprendizaje {6-0} [2]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 2:72 una desventaja que sí puedo de.. (125:125):
 Rubricas requieren taller de capacitación en su diseño e implementación {19-0} [2]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 2:72 una desventaja que sí puedo de.. (125:125):
 Rúbrica: evalúa potencialidades y debilidades {5-0} [2]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 2:72 una desventaja que sí puedo de.. (125:125):
 Rúbrica: evalúa propósitos reales de desempeño {5-0} [2]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 2:72 una desventaja que sí puedo de.. (125:125):
 Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [2]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 2:72 una desventaja que sí puedo de.. (125:125):
 Rúbricas difícil de diseñar {24-0} [2]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 2:72 una desventaja que sí puedo de.. (125:125):
 Rúbricas: No sirven para calificar (dar una nota) {1-0} [1]
 2:72 una desventaja que sí puedo de.. (125:125):
 Ventajas del uso de rúbrica {10-0} [2]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 2:72 una desventaja que sí puedo de.. (125:125):

Rúbrica para ECOE {1-0} [0]

Rúbrica permite al alumnado pedir explicaciones sobre el incumplimiento de la evaluación {2-0} [11]
 El alumnado no cuestiona las ponderaciones de los niveles de desempeño {2-0} [1]
 19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):
 Hay aceptación entre el alumnado en el uso de rúbrica {10-0} [1]
 19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):
 La evaluación con rúbrica debe complementarse con una retroalimentación cualitativa {6-0} [1]
 19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):
 La retroalimentación final debe ser un intercambio de opiniones entre la evaluación del docente y el alumno {4-0} [1]
 19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):
 Las rúbricas son instrumentos de diagnóstico que permite precisar los retrocesos y avances de los alumnos {5-0} [1]
 19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):
 Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [1]
 19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):
 Rúbrica: El alumnado es más consciente de sus errores y la retroalimentación que reciben hace que el número de quejas disminuyan. Se conforman con la información que arroja la rúbrica {4-0} [1]
 19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):
 Rúbrica: explicita el conocimiento e indica lo que se requiere en el alumnado {19-0} [1]
 19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):
 Rúbrica: la información extraída de la rúbrica debe servir para retroalimentar, sino pierde su funcionalidad {6-0} [1]
 19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):
 Rúbricas aportan juicios de valor a la evaluación docente {2-0} [1]
 12:31 el estudiante se ampara en esa.. (31:31):
 Rúbricas deben contener un apartado donde el profesorado pueda hacer anotaciones para explicar la puntuación dada {4-0} [1]
 19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):

Rúbrica permite al alumno y docente ir en la misma dirección del aprendizaje {13-0} [42]

Conocer los criterios de evaluación antes {8-0} [1]

5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):

Consensuar clarifica el conocimiento al alumno y al docente {9-0} [2]

4:26 Con el alumno. Osea se negocia.. (62:62):

15:60 Por qué no así o por qué no lo.. (88:88):

Diseñar una rúbrica implica trabajo colaborativo {7-0} [1]

5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):

Diseño. Cuanto más explícitas son las rúbricas más consciente de la adquisición de aprendizaje puede ser el alumnado {9-0} [1]

16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):

El alumnado está satisfecho con el uso de rúbricas {2-0} [1]

16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):

El enfoque por competencias requiere comunicación entre alumno-alumno, profesor-alumno y profesor-profesor {5-0} [1]

15:60 Por qué no así o por qué no lo.. (88:88):

Genera procesos metacognitivos: Autorregulación y conciencia de comportamiento experto {20-0} [2]

6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):

6:20 lo interesante es que tú los h.. (43:43):

Hacer explícita la evaluación de competencia permite ser más consciente al alumnado y al profesorado de las competencias a desarrollar {12-0} [1]

15:60 Por qué no así o por qué no lo.. (88:88):

Importancia de las modalidades de evaluación: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación {30-0} [1]

6:20 lo interesante es que tú los h.. (43:43):

La evaluación obtenida con la rúbrica es considerada como una valoración más dentro de la evaluación final {2-0} [1]

21:85 Totalmente, le da otra visión,.. (139:139):

La rúbricas no son funcionales si no se tiene claro los niveles de desempeño {11-0} [2]

5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):

9:64 Creo que algo que es important.. (88:88):

Las rúbricas eliminan la arbitrariedad de la evaluación {6-0} [2]

16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):

21:85 Totalmente, le da otra visión,.. (139:139):

Las rúbricas permiten evaluar a todos el alumnado con los mismos criterios de exigencia {4-0} [1]

16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):

Las rúbricas son un excelente instrumento que promueve actitudes necesarias para el desempeño profesional (puntualidad, orden, autogestión, etc.) {2-0} [1]

10:124 rúbrica, cuando estés en el ár.. (211:211):

Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la evaluación {26-0} [1]

9:64 Creo que algo que es important.. (88:88):

Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [2]

9:64 Creo que algo que es important.. (88:88):

16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):

Objetivos del proyecto {20-0} [1]

6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):

Rubrica: hay que pilotearlas {5-0} [1]

5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):

Rubricas diseñadas por los alumnos da sentido a su aprendizaje {3-0} [1]

7:90 un modo de evaluar... para no de.. (166:166):

Rúbrica aporta transparencia al proceso de aprendizaje y evaluación {21-0} [3]

15:60 Por qué no así o por qué no lo.. (88:88):

16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):

21:72 le arroja luz sobre los result.. (111:111):

Rúbrica como instrumento de comunicación {6-0} [1]

3:38 rúbrica como instrumento de co.. (39:39):

Rúbrica es un instrumento que permite transmitir con más claridad lo que el profesor quiere que realicen los alumnos {6-0} [1]

15:60 Por qué no así o por qué no lo.. (88:88):

Rúbrica facilita el trabajo al alumno {3-0} [1]

5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):

Rúbrica facilita el trabajo al profesor {7-0} [1]

5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):
 rúbrica genera compromiso y responsabilidad en la mejora de su aprendizaje {11-0} [1]
 10:124 rúbrica, cuando estés en el ár.. (211:211):
 Rúbrica hace más participe al alumnado de sus procesos de evaluación {5-0} [1]
 6:20 lo interesante es que tú los h.. (43:43):
 Rúbrica implica que la evaluación sea un elemento más del proceso de aprendizaje {5-0} [1]
 21:85 Totalmente, le da otra visión,.. (139:139):
 Rúbrica presentada al inicio {12-0} [1]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 Rúbrica sirve al alumnado para coevaluar {8-0} [2]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 6:20 lo interesante es que tú los h.. (43:43):
 rúbrica webquest {2-0} [1]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 Rúbrica: explicita el conocimiento e indica lo que se requiere en el alumnado {19-0} [2]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):
 Rúbrica: favorece autogestión y autorregulación del aprendizaje {19-0} [1]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [2]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 21:72 le arroja luz sobre los result.. (111:111):
 Rúbrica: instrumento de innovación {9-0} [1]
 5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):
 Rúbrica: orienta, acompaña al alumnado en su proceso {21-0} [4]
 4:26 Con el alumno. Osea se negocia.. (62:62):
 5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 21:85 Totalmente, le da otra visión,.. (139:139):
 Rúbricas difícil de diseñar {24-0} [1]
 5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):
 Rúbricas sirve al alumnado para autoevaluarse {17-0} [1]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 Rúbricas son un instrumento vivo porque se van adaptado a los distintos momentos de aprendizaje {11-0} [1]
 4:26 Con el alumno. Osea se negocia.. (62:62):
 Rúbricas: aportan más certeza del desempeño alcanzado del alumnado {12-0} [1]
 16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):
 Rúbricas: aportan precisión a la evaluación {6-0} [1]
 16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):
 Transparencia en la evaluación. Se muestra al alumnado los mínimos contenidos que van a ser calificados {9-0} [1]
 21:72 le arroja luz sobre los result.. (111:111):
 Uso de rúbrica viene por cambio en la concepción de la evaluación {10-0} [1]
 21:85 Totalmente, le da otra visión,.. (139:139):

Rúbrica permite al docente detectar necesidades y deficiencias de aprendizaje que puede verse reflejadas en los niveles de desempeño. {3-0} [14]

Debe ampliarse la funcionalidad de los instrumentos tradiciones de evaluación más allá de su poder calificador: examen, lista de cotejos... {10-0} [1]

20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):

El enfoque por competencia informa del nivel de desempeño que alcanzó un estudiante {6-0} [1]

20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):

El profesorado debe implicar al alumnado en su propio proceso de aprendizaje para que pueda encontrarle sentido a su aprendizaje {5-0} [1]

20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):

En el enfoque por competencias la retroalimentación son evaluaciones formativas que informan de los aprendizajes adquiridos y las actividades realizadas {4-0} [1]

20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):

En el enfoque por competencias se debe explicitar qué competencias se espera que el alumnado alcance (expectativas) {8-0} [1]

20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):

En el enfoque por competencias, el alumnado se siente motivado por conocer qué nivel de desempeño alcanza y qué le falta por desarrollar o mejorar {8-0} [1]

20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):
 Existe un preocupación por el contenido y las formas en la que se aplica retroalimentación {4-0} [1]
 20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):
 La retroalimentación permite al docente detectar errores en la percepción del desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje {3-0} [1]
 20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):
 Las rúbricas detectan problemas en la asimilación del aprendizaje {3-0} [1]
 20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):
 Las rúbricas se utilizan para evaluar tareas, no competencias (p.ej.: desarrollo de un proyecto) {3-0} [1]
 22:9 , pero también casi todas sus .. (7:7):
 Profesorado preocupado por la racionalidad técnica de los instrumentos sin considerar su valor pedagógico, ni práctico {5-0} [1]
 20:80 la evaluación de un docente qu.. (151:151):
 Rúbrica permite al docente reflexionar sobre su intervención en el aula {17-0} [1]
 16:57 , ellos se empiezan a hacer co.. (99:99):
 Rúbrica: favorece autogestión y autorregulación del aprendizaje {19-0} [1]
 22:9 , pero también casi todas sus .. (7:7):
 Rúbricas permite al docente ser más consciente del proceso de evaluación {5-0} [1]
 16:57 , ellos se empiezan a hacer co.. (99:99):

Rúbrica permite al docente reflexionar sobre su intervención en el aula {17-0} [50]
 Debe existir un cambio de mentalidad para promoverse una evaluación basada en la aplicación práctica de los conocimientos {11-0} [1]
 19:85 entonces como que te da la par.. (165:165):
 Dificultad para cambiar la concepción del binomio examen-trabajo. Sigue siendo el único indicador de aprendizaje para el profesorado {10-0} [1]
 19:85 entonces como que te da la par.. (165:165):
 Diseño. En el diseño de la rúbrica hay que considerar el lenguaje utilizado para aportar una información mas precisa y detallada de lo que se pretende que alcance el alumnado {9-0} [1]
 16:54 limitaciones serían lo que pie.. (97:97):
 Diseño. Para comenzar a diseñar rúbricas es importante conocer qué queremos que aprendan nuestros alumnos {2-0} [1]
 16:54 limitaciones serían lo que pie.. (97:97):
 El desarrollo de enfoques educativos más vivenciales viene determinado por la actitud del docente, su compromiso e implicación educativa, su concepción de la enseñanza, su vocación {8-0} [1]
 19:85 entonces como que te da la par.. (165:165):
 El enfoque por competencias requiere que el docente esté continuamente haciendo adaptaciones y ajustes sobre su práctica docente {14-0} [1]
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):
 El enfoque por competencia ha provocado un proceso de reflexión en el profesorado sobre sus planteamientos y su intervención en el aula {15-0} [2]
 19:85 entonces como que te da la par.. (165:165):
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):
 El profesorado cree que la rúbrica ayuda al alumnado a conocerse mejor, saber en qué punto se encuentra de sus logros y hasta dónde son capaces de llegar {6-0} [1]
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):
 El profesorado reflexiona sobre lo que deben hacer para asegurarse de que el alumnado aprende {10-0} [2]
 16:71 sí requiere más reflexión y má.. (125:125):
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):
 El trabajo colaborativo de los docentes son acciones aisladas de los docentes más innovadores {3-0} [1]
 19:85 entonces como que te da la par.. (165:165):
 El uso de rúbrica supone un reto para el docente {2-0} [1]
 9:109 le representó un reto pero dij.. (126:126):
 enseñar con el ejemplo, coherente a tu desempeño {4-0} [1]
 16:84 dije no puede estar operando a.. (149:149):
 Evaluar con rúbrica es un proceso dinámico y constructivo, no puntual y sujeto a una única calificación {8-0} [1]
 15:98 Yo creo que sí se está entrand.. (162:162):
 Existe un porcentaje muy pequeño del profesorado preocupado por la capacitación pedagógica para aplicar el enfoque competencial {4-0} [1]
 19:85 entonces como que te da la par.. (165:165):
 La rúbricas no son funcionales si no se tiene claro los niveles de desempeño {11-0} [2]

16:54 limitaciones serían lo que pie.. (97:97):
 16:55 limitaciones serían lo que pie.. (97:97):
 Las rúbricas permite el trabajo colaborativo, el intercambio de aprendizajes {6-0} [1]
 6:30 empiezan como a intercambiar l.. (79:79):
 Las rúbricas son costosas de diseñar a corto plazo, pero a largo plazo, cuando se aprenden son útiles {8-0} [2]
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):
 19:103 Mira, yo creo que la principal.. (187:187):
 Mal uso de la rúbrica {5-0} [1]
 7:81 Entonces terminan reduciendo l.. (144:144):
 Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la evaluación {26-0} [3]
 16:54 limitaciones serían lo que pie.. (97:97):
 16:55 limitaciones serían lo que pie.. (97:97):
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):
 Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [1]
 3:36 la rúbrica te aclara a ti prof.. (37:37):
 Práctica profesional implica reflexión del proceso {8-0} [1]
 7:81 Entonces terminan reduciendo l.. (144:144):
 Retroalimentación con rúbrica da oportunidad de mejora {15-0} [1]
 6:30 empiezan como a intercambiar l.. (79:79):
 Rúbrica favorece la reflexión del desempeño profesional {8-0} [2]
 7:81 Entonces terminan reduciendo l.. (144:144):
 9:109 le representó un reto pero dij.. (126:126):
 Rúbricas diseñadas por los alumnos da sentido a su aprendizaje {3-0} [1]
 7:81 Entonces terminan reduciendo l.. (144:144):
 Rúbrica aporta transparencia al proceso de aprendizaje y evaluación {21-0} [2]
 3:36 la rúbrica te aclara a ti prof.. (37:37):
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):
 Rúbrica ayuda a explicitar lo implícito {8-0} [1]
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):
 Rúbrica ayuda a guiar su labor docente {5-0} [1]
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):
 Rúbrica como instrumento de comunicación {6-0} [1]
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):
 Rúbrica es un instrumento que permite transmitir con más claridad lo que el profesor quiere que realicen los alumnos {6-0} [1]
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):
 Rúbrica facilita el trabajo al profesor {7-0} [2]
 11:44 la rúbrica a la primera que le.. (89:89):
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):
 Rúbrica mejora los procesos de enseñanza del profesorado, los hace más estratégicos. {6-0} [1]
 6:30 empiezan como a intercambiar l.. (79:79):
 Rúbrica permite al docente detectar necesidades y deficiencias de aprendizaje que puede verse reflejadas en los niveles de desempeño. {3-0} [1]
 16:57, ellos se empiezan a hacer co.. (99:99):
 Rúbrica son usadas solo para fundamentar la calificación {3-0} [1]
 11:83 Sólo para calificar y para pon.. (169:169):
 Rúbrica son usadas solo por los docentes para clarificar sus criterios, sin mostrarlas o compartirlas {6-0} [1]
 3:36 la rúbrica te aclara a ti prof.. (37:37):
 Rúbrica va más allá de la calificación numérica {7-0} [2]
 11:83 Sólo para calificar y para pon.. (169:169):
 15:98 Yo creo que sí se está entrand.. (162:162):
 Rúbrica: El profesorado no duda de su funcionalidad o utilidad {4-0} [1]
 11:44 la rúbrica a la primera que le.. (89:89):
 Rúbrica: explicita el conocimiento e indica lo que se requiere en el alumnado {19-0} [1]
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):
 Rúbrica: hay profesores que solo implementan sus rúbricas pero no las utilizan para retroalimentar {4-0} [1]
 11:83 Sólo para calificar y para pon.. (169:169):
 Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [3]
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):
 16:71 sí requiere más reflexión y má.. (125:125):
 16:72 más precisión de lo que se qui.. (125:125):
 Rúbrica: la información extraída de la rúbrica debe servir para retroalimentar, sino pierde su funcionalidad {6-0} [1]
 11:83 Sólo para calificar y para pon.. (169:169):

Rúbrica: orienta, acompaña al alumnado en su proceso {21-0} [1]
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):

Rúbricas diseñadas por el profesorado permite una mejor comprensión de su sentido y alcance {3-0} [1]
 13:56 considero que una buena rúbric.. (95:95):

Rúbricas permite al docente ser más consciente del proceso de evaluación {5-0} [3]
 16:57 , ellos se empiezan a hacer co.. (99:99):
 16:84 dije no puede estar operando a.. (149:149):
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):

Rúbricas son consideradas guías que orientan la evaluación y permite establecer una concordancia entre los criterios de evaluación y los resultados alcanzados {9-0} [1]
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):

Rúbricas son más visuales {3-0} [1]
 7:81 Entonces terminan reduciendo l.. (144:144):

Rúbricas son usadas solo para calificar {13-0} [1]
 11:83 Sólo para calificar y para pon.. (169:169):

Rúbricas: aportan más certeza del desempeño alcanzado del alumnado {12-0} [2]
 16:71 sí requiere más reflexión y má.. (125:125):
 16:72 más precisión de lo que se qui.. (125:125):

Rúbricas: aportan precisión a la evaluación {6-0} [2]
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):
 16:71 sí requiere más reflexión y má.. (125:125):

Trabajar por competencias supone un cambio en la concepción de la enseñanza {29-0} [2]
 19:85 entonces como que te da la par.. (165:165):
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):

Uso de rúbrica viene por cambio en la concepción de la evaluación {10-0} [1]
 19:85 entonces como que te da la par.. (165:165):

Rúbrica permite evaluación procesual, continua {5-0} [18]
 Conocer los criterios de evaluación antes {8-0} [2]
 9:29 yo la hice en dos ocasiones al.. (25:25):
 9:30 ara saber cómo se había desarr.. (25:25):

Evaluación calificadora vs formativa {27-0} [3]
 6:42 ni siquiera tienes que estar t.. (157:157):
 9:29 yo la hice en dos ocasiones al.. (25:25):
 9:30 ara saber cómo se había desarr.. (25:25):

Evaluar con rúbrica es un proceso dinámico y constructivo, no puntual y sujeto a una única calificación {8-0} [1]
 13:72 Y la rúbrica lo va permitiendo.. (127:127):

Retroalimentación con rúbrica da oportunidad de mejora {15-0} [2]
 9:29 yo la hice en dos ocasiones al.. (25:25):
 9:30 ara saber cómo se había desarr.. (25:25):

Rúbrica favorece la construcción del conocimiento paso a paso {7-0} [1]
 13:72 Y la rúbrica lo va permitiendo.. (127:127):

Rúbrica es un instrumento que permite transmitir con más claridad lo que el profesor quiere que realicen los alumnos {6-0} [1]
 13:78 pero al irla yo utilizando dur.. (141:141):

Rúbrica es un recurso para la evaluación cualitativa. {4-0} [1]
 13:78 pero al irla yo utilizando dur.. (141:141):

Rúbrica evalúa resultados y procesos {10-0} [2]
 6:71 Ña evaluación se da a lo largo.. (277:277):
 13:72 Y la rúbrica lo va permitiendo.. (127:127):

Rúbrica facilita al docente la comunicación con el alumnado {6-0} [1]
 13:78 pero al irla yo utilizando dur.. (141:141):

Rúbrica facilita el trabajo al profesor {7-0} [1]
 13:78 pero al irla yo utilizando dur.. (141:141):

Rúbrica implica que la evaluación sea un elemento más del proceso de aprendizaje {5-0} [3]
 6:42 ni siquiera tienes que estar t.. (157:157):
 6:71 Ña evaluación se da a lo largo.. (277:277):
 9:29 yo la hice en dos ocasiones al.. (25:25):

Rúbrica no importa tanto el resultado (capaz o no capaz), sino el proceso {6-0} [3]
 6:71 Ña evaluación se da a lo largo.. (277:277):
 9:29 yo la hice en dos ocasiones al.. (25:25):
 9:30 ara saber cómo se había desarr.. (25:25):

Rúbrica reduce la preocupación del alumnado y del docente sobre el resultado final {4-0} [1]
 6:42 ni siquiera tienes que estar t.. (157:157):
 Rúbrica: la evaluación final no es decisoria {1-0} [1]
 6:42 ni siquiera tienes que estar t.. (157:157):
 Rúbrica: orienta, acompaña al alumnado en su proceso {21-0} [1]
 13:72 Y la rúbrica lo va permitiendo.. (127:127):
 Rúbricas son más visuales {3-0} [1]
 13:78 pero al ir la yo utilizando dur.. (141:141):
 Tiene más trabajo y dificultad evaluar exámenes de desarrollo que usar rúbricas durante todo el año. {1-0} [1]
 13:78 pero al ir la yo utilizando dur.. (141:141):
 Ventajas del uso de rúbrica: permite al docente no tener el trabajo de evaluación acumulado al final de curso {2-0} [1]
 13:78 pero al ir la yo utilizando dur.. (141:141):

Rúbrica permite evaluar grupos grandes {1-0} [0]

Rúbrica permite una evaluación individualizada que se adapta a los ritmos, estilos de aprendizaje, contexto, etc. {5-0} [17]

Dificultad para vincular la evaluación a situaciones de aprendizaje más auténticas {17-0} [1]
 20:48 Cuando ellos tratan de decirle.. (87:87):
 Diseñar rúbricas implica generar o construir situaciones de aprendizaje compleja {14-0} [1]
 20:48 Cuando ellos tratan de decirle.. (87:87):
 Diseño de actividades para aplicar los conocimientos a situaciones reales {20-0} [1]
 20:48 Cuando ellos tratan de decirle.. (87:87):
 Diseño. Cuando el profesorado se intercambia las rúbricas tiene un modelo para construir las suyas y mejorar la de los compañeros {2-0} [1]
 21:61 y otras te inspiras en las de .. (91:91):
 El enfoque por competencia requiere aprender en contextos situacionales reales profesiones (hospital, empresa) para desarrollar las competencias {12-0} [1]
 20:48 Cuando ellos tratan de decirle.. (87:87):
 El enfoque por competencia requiere evaluar en contextos situacionales reales profesiones (hospital, empresa) para desarrollar las competencias {7-0} [1]
 20:48 Cuando ellos tratan de decirle.. (87:87):
 El enfoque por competencias promueve la enseñanza de un aprendizaje más claro y explícito para el alumno {15-0} [1]
 19:39 Sí, totalmente y si es mucho m.. (61:61):
 El profesorado no diseña actividades en el aula que logren aprendizajes situados o vivenciales {5-0} [1]
 20:48 Cuando ellos tratan de decirle.. (87:87):
 El trabajo colaborativo permite el enriquecimiento mutuo entre profesores porque intercambian, confrontan y debaten distintas posturas o visiones de su materia {3-0} [1]
 21:61 y otras te inspiras en las de .. (91:91):
 Evaluación individualizada {5-0} [1]
 19:39 Sí, totalmente y si es mucho m.. (61:61):
 Las rúbricas sitúan al alumnado antes problemas reales de la vida donde tiene que dar respuesta a necesidades de la población {4-0} [1]
 20:48 Cuando ellos tratan de decirle.. (87:87):
 Las rúbricas son costosas de diseñar a corto plazo, pero a largo plazo, cuando se aprenden son útiles {8-0} [1]
 21:75 me han supuesto mucho trabajo.. (115:115):
 Rúbrica da más trabajo a los profesores {2-0} [1]
 21:75 me han supuesto mucho trabajo.. (115:115):
 Rúbricas de internet deben pasar por un proceso de ajuste y adaptación a las características del contexto del aula {9-0} [1]
 21:61 y otras te inspiras en las de .. (91:91):
 Rúbricas se comparten entre los docentes con materias afines {3-0} [1]
 21:61 y otras te inspiras en las de .. (91:91):
 Rúbricas se sitúan en la enseñanza situada y auténtica {5-0} [1]
 20:48 Cuando ellos tratan de decirle.. (87:87):
 Rúbricas: intercambiarlas permite detectar errores en su diseño y mejorarlas {4-0} [1]
 21:61 y otras te inspiras en las de .. (91:91):

Rúbrica presentada al inicio {12-0} [34]
 Consensuan la ponderación de las rúbricas con el alumnado {6-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
 Consensuar permite construir el conocimiento de forma conjunta {6-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
 Consensuan las rúbricas con alumnos {12-0} [1]
 6:23 en la entrada cuando nuestro t.. (53:53):
 El enfoque por competencias requiere conocer los niveles de desempeño que se espera en el alumnado {13-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
 En el enfoque por competencias se debe explicitar qué competencias se espera que el alumnado alcance (expectativas) {8-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
 En el enfoque por competencias se establecen niveles de desempeño: básico, intermedio y avanzado {5-0} [1]
 15:55 Al inicio, para que ellos vaya.. (72:72):
 En la evaluación por competencias, se explica al inicio del curso las competencias a alcanzar en cada módulo {8-0} [2]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
 19:62 La primera vez hasta el final .. (115:115):
 Genera procesos metacognitivos: Autorregulación y conciencia de comportamiento experto {20-0} [1]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 Importancia de las modalidades de evaluación: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación {30-0} [1]
 6:23 en la entrada cuando nuestro t.. (53:53):
 La rúbrica marca una pauta de trabajo que se establece al inicio del curso y se mantiene hasta el final. No se pueden modificar las reglas del juego {9-0} [1]
 13:80 Claro, porque como desde un pr.. (145:145):
 Necesidad de explicitar lo que se busca del alumnado de manera consciente {12-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
 No se consensúa las rúbricas con el alumnado, pero existe un cuestionario final donde expone sus dudas, quejas y sugerencias sobre la evaluación con rúbrica {3-0} [1]
 19:62 La primera vez hasta el final .. (115:115):
 Objetivos del proyecto {20-0} [1]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 Rúbrica permite conocer las expectativas del profesorado {3-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
 Rúbrica es concebida como un contrato entre profesor y alumno {6-0} [1]
 6:23 en la entrada cuando nuestro t.. (53:53):
 Rúbrica hace más participe al alumnado de sus procesos de evaluación {5-0} [1]
 6:23 en la entrada cuando nuestro t.. (53:53):
 Rúbrica permite al alumno y docente ir en la misma dirección del aprendizaje {13-0} [1]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 Rúbrica presentada al inicio mejora el aprendizaje {9-0} [1]
 19:62 La primera vez hasta el final .. (115:115):
 Rúbrica presentada durante el proceso {2-0} [1]
 1:67 yo creo que debieran estar en .. (32:32):
 Rúbrica sirve al alumnado para coevaluar {8-0} [2]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 6:23 en la entrada cuando nuestro t.. (53:53):
 rúbrica webquest {2-0} [1]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 Rúbrica: evalúa solo productos de los alumnos {14-0} [1]
 2:58 yo tengo ahora como la continu.. (97:97):
 Rúbrica: evalúa competencias {1-0} [1]
 2:58 yo tengo ahora como la continu.. (97:97):
 Rúbrica: explicita el conocimiento e indica lo que se requiere en el alumnado {19-0} [1]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 Rúbrica: favorece autogestión y autorregulación del aprendizaje {19-0} [1]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [1]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 Rúbrica: orienta, acompaña al alumnado en su proceso {21-0} [1]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 Rúbricas deben ser un elementos dinámico, susceptible de revisión, modificación, transformación y mejora para ajustarse a lo que se pretende evaluar {16-0} [1]

15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
 Rúbricas se deben negociar y ajustar (con el alumno) a las características del tipo de aprendizaje {10-0} [2]
 6:23 en la entrada cuando nuestro t.. (53:53):
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
 Rúbricas sirve al alumnado para autoevaluarse {17-0} [2]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 6:23 en la entrada cuando nuestro t.. (53:53):
 Se consensuan los criterios evaluación {4-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
 Transparencia en la evaluación. Se muestra al alumnado los mínimos contenidos que van a ser calificados {9-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
 Uso de plataforma para la evaluación competencial {4-0} [1]
 12:39 Al inicio, lo tienen ya de bas.. (37:37):
 Ventajas del uso de rúbrica {10-0} [1]
 1:67 yo creo que debieran estar en .. (32:32):

Rúbrica presentada al inicio mejora el aprendizaje {9-0} [41]
 Diseño. El profesorado tiene problemas de redacción cuando tienen que determinar los niveles de desempeño {5-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:61 yo postulo que la rúbrica o lo.. (95:95):
 Diseño. Cuanto más explícitas son las rúbricas más consciente de la adquisición de aprendizaje puede ser el alumnado {9-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:61 yo postulo que la rúbrica o lo.. (95:95):
 Diseño. El profesorado no tiene muy claro cómo de explícitas y claras deben ser los niveles de desempeño {8-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:61 yo postulo que la rúbrica o lo.. (95:95):
 Diseño. En el diseño de la rúbrica hay que considerar el lenguaje utilizado para aportar una información mas precisa y detallada de lo que se pretende que alcance el alumnado {9-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:61 yo postulo que la rúbrica o lo.. (95:95):
 Diseño. Los más difícil en el diseño de rúbricas es precisar y desglosar los criterios de evaluación {9-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:61 yo postulo que la rúbrica o lo.. (95:95):
 El profesorado cree que la rúbrica ayuda al alumnado a conocerse mejor, saber en qué punto se encuentra de sus logros y hasta dónde son capaces de llegar {6-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:61 yo postulo que la rúbrica o lo.. (95:95):
 En el enfoque por competencias, el alumnado se siente motivado por conocer qué nivel de desempeño alcanza y qué le falta por desarrollar o mejorar {8-0} [1]
 19:63 pero luego que ya les dices, b.. (119:119):
 En la evaluación por competencias, se explica al inicio del curso las competencias a alcanzar en cada módulo {8-0} [2]
 19:62 La primera vez hasta el final .. (115:115):
 20:64 Del contenido, de la naturaleza.. (115:115):
 Es difícil crear criterios de evaluación con un enfoque competencial por la tradición del modelo tradicional de objetivos {4-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:61 yo postulo que la rúbrica o lo.. (95:95):
 Evaluación calificador vs formativa {27-0} [1]
 6:33 tienes miedo porque siempre ti.. (131:131):
 Evaluar con rúbrica hace más consciente al alumnado de sus fortalezas y debilidades {11-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:61 yo postulo que la rúbrica o lo.. (95:95):
 Falta de transparencia en la evaluación. No saben por qué tienen un 7, 8 10... {8-0} [1]
 6:58 Y hay muchos problemas en la e.. (223:223):
 importancia de seleccionar el instrumento de evaluación en función del tipo de aprendizaje a evaluar {14-0} [1]
 20:64 Del contenido, de la naturaleza.. (115:115):
 Instrumento de evaluación: examen final {4-0} [1]
 5:47 para el módulo también te esta.. (118:118):

Instrumentos de evaluación tradicional (examen opción múltiple, lista de control, lista de ejercicios, exámenes departamentales...) {26-0} [1]
 5:47 para el módulo también te esta.. (118:118):
 Intencionalidad de pasar de un modelo de evaluación tradicional a otro centrado en el aprendizaje del alumnado {28-0} [1]
 5:47 para el módulo también te esta.. (118:118):
 La rúbrica marca una pauta de trabajo que se establece al inicio del curso y se mantiene hasta el final. No se pueden modificar las reglas del juego {9-0} [1]
 20:64 Del contenido, de la naturaleza.. (115:115):
 No se consensua los criterios de evaluación (el contenido de la rúbrica) {10-0} [1]
 19:63 pero luego que ya les dices, b.. (119:119):
 No se consensúa las rúbricas con el alumnado, pero existe un cuestionario final donde expone sus dudas, quejas y sugerencias sobre la evaluación con rúbrica {3-0} [1]
 19:62 La primera vez hasta el final .. (115:115):
 Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:61 yo postulo que la rúbrica o lo.. (95:95):
 Retroalimentación con rúbrica da oportunidad de mejora {15-0} [1]
 3:37 se capta mucho menos que si tú.. (37:37):
 Rubrica permite conocer las expectativas del profesorado {3-0} [1]
 5:47 para el módulo también te esta.. (118:118):
 Rubrica presentada al alumnado, pero no consensuada con ellos. {8-0} [1]
 7:72 Yo creo que hay muchas situaci.. (136:136):
 Rubrica presentada al final {10-0} [1]
 7:72 Yo creo que hay muchas situaci.. (136:136):
 Rubrica: permite establecer los aspectos importantes del aprendizaje {6-0} [1]
 5:47 para el módulo también te esta.. (118:118):
 Rúbrica aporta transparencia al proceso de aprendizaje y evaluación {21-0} [2]
 3:37 se capta mucho menos que si tú.. (37:37):
 19:63 pero luego que ya les dices, b.. (119:119):
 rúbrica de examen final {2-0} [1]
 5:47 para el módulo también te esta.. (118:118):
 Rúbrica es un instrumento que permite transmitir con más claridad lo que el profesor quiere que realicen los alumnos {6-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:61 yo postulo que la rúbrica o lo.. (95:95):
 Rúbrica hace más participe al alumnado de sus procesos de evaluación {5-0} [1]
 7:72 Yo creo que hay muchas situaci.. (136:136):
 Rúbrica presentada al inicio {12-0} [1]
 19:62 La primera vez hasta el final .. (115:115):
 Rúbrica son usadas solo por los docentes para clarificar sus criterios, sin mostrarlas o compartirlas {6-0} [1]
 13:61 yo postulo que la rúbrica o lo.. (95:95):
 Rúbrica: explicita el conocimiento e indica lo que se requiere en el alumnado {19-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:61 yo postulo que la rúbrica o lo.. (95:95):
 Rúbrica: favorece autogestión y autorregulación del aprendizaje {19-0} [1]
 3:37 se capta mucho menos que si tú.. (37:37):
 Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:61 yo postulo que la rúbrica o lo.. (95:95):
 Rúbrica: no se le da a conocer los criterios de evaluación al alumnado, ni los niveles de desempeño {2-0} [1]
 19:63 pero luego que ya les dices, b.. (119:119):
 Rúbrica: orienta, acompaña al alumnado en su proceso {21-0} [1]
 7:72 Yo creo que hay muchas situaci.. (136:136):
 Rúbricas no se consensuan con el alumno {10-0} [1]
 3:37 se capta mucho menos que si tú.. (37:37):
 Rúbricas sirve al alumnado para autoevaluarse {17-0} [1]
 3:37 se capta mucho menos que si tú.. (37:37):
 Se evalúan sin tener claro los criterios de evaluación {11-0} [3]
 6:58 Y hay muchos problemas en la e.. (223:223):
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:61 yo postulo que la rúbrica o lo.. (95:95):
 Transparencia en la evaluación. Se muestra al alumnado los mínimos contenidos que van a ser calificados {9-0} [1]

19:63 pero luego que ya les dices, b.. (119:119):
Ventajas del uso de rúbrica {10-0} [1]
3:37 se capta mucho menos que si tú.. (37:37):

Rúbrica presentada durante el proceso {2-0} [9]
Dificultad para evaluar con rúbricas capacidades subjetivas (creatividad...) {8-0} [1]
21:57 Y sobre todo luego evaluarla, .. (85:85):
Evaluar con rúbrica es un proceso dinámico y constructivo, no puntual y sujeto a una única calificación {8-0} [1]
21:57 Y sobre todo luego evaluarla, .. (85:85):
Evaluar por competencias supone conocer en qué medida están comprendiendo el proceso global de adquisición de la competencia {8-0} [1]
21:57 Y sobre todo luego evaluarla, .. (85:85):
La evaluación no ha resuelto el tratamiento de las competencias subjetivas {5-0} [1]
21:57 Y sobre todo luego evaluarla, .. (85:85):
Rúbricas tienen 3 momentos en su aplicación: un antes, un durante y un después.. {4-0} [1]
21:57 Y sobre todo luego evaluarla, .. (85:85):
Rúbrica ayuda a objetivar lo subjetivo {9-0} [1]
21:57 Y sobre todo luego evaluarla, .. (85:85):
Rúbrica presentada al inicio {12-0} [1]
1:67 yo creo que debieran estar en .. (32:32):
Rúbricas pueden evaluar capacidades más subjetivas o abstractas {8-0} [1]
21:57 Y sobre todo luego evaluarla, .. (85:85):
Ventajas del uso de rúbrica {10-0} [1]
1:67 yo creo que debieran estar en .. (32:32):

Rúbrica pueda evaluar una gran variedad de aprendizajes {4-0} [2]
Diseño de rúbricas que progresen de lo simple (inicio) a lo complejo (final) {8-0} [1]
4:22 rúbricas que son instrumentos .. (52:52):
Rúbricas pueden evaluar capacidades más subjetivas o abstractas {8-0} [1]
6:63 i yo fuera profesor de ética, .. (235:235):

Rúbrica puede ser un instrumento para aunar propuestas o expectativas conjuntas sobre los objetivos de aprendizaje {3-0} [6]
Consensuar permite construir el conocimiento de forma conjunta {6-0} [1]
15:90 No, pero yo creo que en ese ca.. (148:148):
Diseñar una rúbrica implica trabajo colaborativo {7-0} [1]
15:90 No, pero yo creo que en ese ca.. (148:148):
Diseño. Cuando los profesores diseñan rúbricas a partir de sus descripciones generales se pueden observar similitudes en lo que persiguen los profesores, cómo quieren consolidarlo y qué nivel de profundidad {1-0} [1]
12:68 y ya cuando me llegaron las de.. (87:89):
El docente incluye en su evaluación la autoevaluación de los alumnos {7-0} [1]
19:91 Osea que lo que les habéis dic.. (176:177):
El uso de distintas modalidades de evaluación (autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación) permite al alumnado ser más consciente y objetivo de los aprendizajes alcanzados, {5-0} [1]
19:91 Osea que lo que les habéis dic.. (176:177):
Rúbricas: intercambiarlas permite detectar errores en su diseño y mejorarlas {4-0} [1]
15:90 No, pero yo creo que en ese ca.. (148:148):

Rúbrica reduce la preocupación del alumnado y del docente sobre el resultado final {4-0} [8]
El alumnado prefiere el trabajo por competencias cuando lo trabaja de manera integral {3-0} [1]
19:111 Entonces dices sí estoy trabaj.. (229:229):
En el enfoque por competencia el alumnado se siente más consciente de la adquisición de su aprendizaje {5-0} [1]
19:111 Entonces dices sí estoy trabaj.. (229:229):
Evaluación calificadora vs formativa {27-0} [1]
6:42 ni siquiera tienes que estar t.. (157:157):
Evaluar con rúbrica hace más consciente al alumnado de sus fortalezas y debilidades {11-0} [1]
10:120 antes de que termines este pri.. (207:207):

Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [1]
 10:120 antes de que termines este pri.. (207:207):
 Rúbrica implica que la evaluación sea un elemento más del proceso de aprendizaje {5-0} [1]
 6:42 ni siquiera tienes que estar t.. (157:157):
 Rúbrica permite evaluación procesual, continua {5-0} [1]
 6:42 ni siquiera tienes que estar t.. (157:157):
 Rúbrica: la evaluación final no es decisoria {1-0} [1]
 6:42 ni siquiera tienes que estar t.. (157:157):

Rúbrica sirve al alumnado para coevaluar {8-0} [25]
 Consuevan las rúbricas con alumnos {12-0} [1]
 6:23 en la entrada cuando nuestro t.. (53:53):
 Genera procesos metacognitivos: Autorregulación y conciencia de comportamiento experto {20-0} [2]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 6:20 lo interesante es que tú los h.. (43:43):
 Hay aceptación entre el profesorado en el uso de rúbrica {11-0} [1]
 7:80 sí creo que los profesores est.. (144:144):
 Importancia de conocer el impacto de la rúbrica sobre el aprendizaje del alumnado {3-0} [1]
 7:56 este otro documento que tenemos.. (98:98):
 Importancia de las modalidades de evaluación: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación {30-0} [3]
 6:20 lo interesante es que tú los h.. (43:43):
 6:23 en la entrada cuando nuestro t.. (53:53):
 6:39 e vuelven las 3 formas, el ens.. (151:151):
 Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [1]
 7:56 este otro documento que tenemos.. (98:98):
 La coevaluación permite un enriquecimiento mutuo entre el alumnado {7-0} [1]
 13:83 Ah, perdón, buena pregunta, yo.. (153:153):
 Objetivos del proyecto {20-0} [1]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 Opinión de los alumnos sobre rúbrica {2-0} [1]
 7:56 este otro documento que tenemos.. (98:98):
 Rúbrica favorece la construcción del conocimiento paso a paso {7-0} [1]
 7:80 sí creo que los profesores est.. (144:144):
 Rúbricas requieren taller de capacitación en su diseño e implementación {19-0} [1]
 7:80 sí creo que los profesores est.. (144:144):
 Rúbrica es concebida como un contrato entre profesor y alumno {6-0} [1]
 6:23 en la entrada cuando nuestro t.. (53:53):
 Rúbrica hace más partícipe al alumnado de sus procesos de evaluación {5-0} [2]
 6:20 lo interesante es que tú los h.. (43:43):
 6:23 en la entrada cuando nuestro t.. (53:53):
 Rúbrica permite al alumno y docente ir en la misma dirección del aprendizaje {13-0} [2]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 6:20 lo interesante es que tú los h.. (43:43):
 Rúbrica presentada al inicio {12-0} [2]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 6:23 en la entrada cuando nuestro t.. (53:53):
 Rúbrica webquest {2-0} [1]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 Rúbrica: explicita el conocimiento e indica lo que se requiere en el alumnado {19-0} [1]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 Rúbrica: favorece autogestión y autorregulación del aprendizaje {19-0} [1]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [1]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 Rúbrica: orienta, acompaña al alumnado en su proceso {21-0} [1]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 Rúbricas de internet deben pasar por un proceso de ajuste y adaptación a las características del contexto del aula {9-0} [1]
 7:80 sí creo que los profesores est.. (144:144):
 Rúbricas se deben negociar y ajustar (con el alumno) a las características del tipo de aprendizaje {10-0} [1]
 6:23 en la entrada cuando nuestro t.. (53:53):
 Rúbricas sirven al alumnado para autoevaluarse {17-0} [2]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):

6:23 en la entrada cuando nuestro t.. (53:53):
 Rúbricas son usadas solo para calificar {13-0} [1]
 7:65 ahora evalúense entre ustedes .. (114:114):
 Talleres de capacitación del profesorado. Rúbricas como recurso para la capacitación docente {4-0} [1]
 7:80 sí creo que los profesores est.. (144:144):

Rúbrica sirve para que el alumnado se esfuerce más {2-0} [0]

Rúbrica son difíciles de utilizar para los profesores {9-0} [19]

Diseño. El profesorado tiene problemas de redacción cuando tienen que determinar los niveles de desempeño {5-0} [1]
 21:55 Sí me cuesta el diseño porque .. (81:81):
 Diseño. El alumnado tiene dificultades para precisar los niveles de desempeño en base al lenguaje a utilizar {5-0} [1]
 21:55 Sí me cuesta el diseño porque .. (81:81):
 Diseño. Los más difícil en el diseño de rúbricas es precisar y desglosar los criterios de evaluación {9-0} [1]
 21:55 Sí me cuesta el diseño porque .. (81:81):
 El uso de rúbrica supone un reto para el docente {2-0} [1]
 21:55 Sí me cuesta el diseño porque .. (81:81):
 Hay aceptación entre el alumnado en el uso de rúbrica {10-0} [1]
 9:78 Entonces sí por supuesto no du.. (116:116):
 Hay aceptación entre el profesorado en el uso de rúbrica {11-0} [1]
 5:22 ¡ la conocen, la mayoría actua.. (51:51):
 Las rúbricas son costosas de diseñar a corto plazo, pero a largo plazo, cuando se aprenden son útiles {8-0} [1]
 9:130 Entonces se quedaron impactado.. (152:152):
 Resistencia: Desinterés, desmotivación del profesorado para trabajar competencias {12-0} [1]
 5:79 Ay voy a tener que hacerles un.. (262:262):
 Resistencia: Desconocimiento sobre cómo incorporar el trabajo por competencias {25-0} [2]
 5:79 Ay voy a tener que hacerles un.. (262:262):
 9:73 ahora me toca apropiarme la es.. (112:112):
 Rúbrica difícil establecer la progresión de niveles cuando son muchos {7-0} [1]
 5:22 ¡ la conocen, la mayoría actua.. (51:51):
 Rúbrica: El profesorado no duda de su funcionalidad o utilidad {4-0} [1]
 9:78 Entonces sí por supuesto no du.. (116:116):
 Rúbrica: los profesores no saben distinguir entre los niveles de desempeño {5-0} [1]
 21:55 Sí me cuesta el diseño porque .. (81:81):
 Rúbrica: requiere buen uso, buen diseño e implementación {4-0} [2]
 9:78 Entonces sí por supuesto no du.. (116:116):
 21:55 Sí me cuesta el diseño porque .. (81:81):
 Rúbricas de internet deben pasar por un proceso de ajuste y adaptación a las características del contexto del aula {9-0} [2]
 9:73 ahora me toca apropiarme la es.. (112:112):
 20:46 Y las aplica directamente o la.. (81:81):
 Rúbricas difícil de diseñar {24-0} [5]
 5:79 Ay voy a tener que hacerles un.. (262:262):
 9:73 ahora me toca apropiarme la es.. (112:112):
 15:62 Veo que cuesta trabajo hacerlo.. (90:90):
 20:46 Y las aplica directamente o la.. (81:81):
 21:55 Sí me cuesta el diseño porque .. (81:81):
 Rúbricas diseñadas por el profesorado permite una mejor comprensión de su sentido y alcance {3-0} [1]
 20:46 Y las aplica directamente o la.. (81:81):
 Rúbricas poco utilizadas {13-0} [1]
 9:78 Entonces sí por supuesto no du.. (116:116):
 Rúbricas vs lista de cotejos {6-0} [1]
 5:22 ¡ la conocen, la mayoría actua.. (51:51):
 Rúbricas: antes de implementarlas hay que detenerse en su diseño {5-0} [1]
 9:78 Entonces sí por supuesto no du.. (116:116):

Rúbrica son usadas solo para fundamentar la calificación {3-0} [14]

El profesorado usa instrumentos innovadores con una concepción tradicional de los procesos de e-a. {10-0} [1]
 3:34 encuentro todavía con demasiad.. (35:35):

Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [1]
 10:146 las rúbricas sí ayudan mucho p.. (281:281):

Rúbrica presentada al alumnado, pero no consensuada con ellos. {8-0} [1]
 3:34 encuentro todavía con demasiad.. (35:35):

Rúbrica aporta transparencia al proceso de aprendizaje y evaluación {21-0} [1]
 10:146 las rúbricas sí ayudan mucho p.. (281:281):

Rúbrica permite al docente reflexionar sobre su intervención en el aula {17-0} [1]
 11:83 Sólo para calificar y para pon.. (169:169):

Rúbrica son usadas solo por los docentes para clarificar sus criterios, sin mostrarlas o compartirlas {6-0} [1]
 3:34 encuentro todavía con demasiad.. (35:35):

Rúbrica va más allá de la calificación numérica {7-0} [1]
 11:83 Sólo para calificar y para pon.. (169:169):

Rúbrica: explicita el conocimiento e indica lo que se requiere en el alumnado {19-0} [1]
 10:146 las rúbricas sí ayudan mucho p.. (281:281):

Rúbrica: hay profesores que solo implementan sus rúbricas pero no las utilizan para retroalimentar {4-0} [1]
 11:83 Sólo para calificar y para pon.. (169:169):

Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [1]
 10:146 las rúbricas sí ayudan mucho p.. (281:281):

Rúbrica: la información extraída de la rúbrica debe servir para retroalimentar, sino pierde su funcionalidad {6-0} [1]
 11:83 Sólo para calificar y para pon.. (169:169):

Rúbrica: orienta, acompaña al alumnado en su proceso {21-0} [2]
 3:34 encuentro todavía con demasiad.. (35:35):
 3:35 pero no una escala formativa p.. (35:35):

Rúbricas son usadas solo para calificar {13-0} [2]
 3:34 encuentro todavía con demasiad.. (35:35):
 11:83 Sólo para calificar y para pon.. (169:169):

Ventajas del uso de rúbrica {10-0} [2]
 3:34 encuentro todavía con demasiad.. (35:35):
 3:35 pero no una escala formativa p.. (35:35):

Rúbrica son usadas solo por los docentes para clarificar sus criterios, sin mostrarlas o compartirlas {6-0} [26]

Diseño. El profesorado tiene problemas de redacción cuando tienen que determinar los niveles de desempeño {5-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:61 yo postulo que la rúbrica o lo.. (95:95):

Diseño. Cuanto más explícitas son las rúbricas más consciente de la adquisición de aprendizaje puede ser el alumnado {9-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:61 yo postulo que la rúbrica o lo.. (95:95):

Diseño. El profesorado no tiene muy claro cómo de explícitas y claras deben ser los niveles de desempeño {8-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:61 yo postulo que la rúbrica o lo.. (95:95):

Diseño. En el diseño de la rúbrica hay que considerar el lenguaje utilizado para aportar una información mas precisa y detallada de lo que se pretende que alcance el alumnado {9-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:61 yo postulo que la rúbrica o lo.. (95:95):

Diseño. Los más difícil en el diseño de rúbricas es precisar y desglosar los criterios de evaluación {9-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:61 yo postulo que la rúbrica o lo.. (95:95):

El profesorado cree que la rúbrica ayuda al alumnado a conocerse mejor, saber en qué punto se encuentra de sus logros y hasta dónde son capaces de llegar {6-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:61 yo postulo que la rúbrica o lo.. (95:95):

El profesorado usa instrumentos innovadores con una concepción tradicional de los procesos de e-a. {10-0} [1]
 3:34 encuentro todavía con demasiad.. (35:35):

Es difícil crear criterios de evaluación con un enfoque competencial por la tradición del modelo tradicional de objetivos {4-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:61 yo postulo que la rúbrica o lo.. (95:95):

Evaluar con rúbrica hace más consciente al alumnado de sus fortalezas y debilidades {11-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):

13:61 yo postulo que la rúbrica o lo.. (95:95):
 No se consensua los criterios de evaluación (el contenido de la rúbrica) {10-0} [1]
 19:60 conocían las competencias, per.. (109:109):
 Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [3]
 3:36 la rúbrica te aclara a ti prof.. (37:37):
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:61 yo postulo que la rúbrica o lo.. (95:95):
 Rúbrica presentada al alumnado, pero no consensuada con ellos. {8-0} [1]
 3:34 encuentro todavía con demasiad.. (35:35):
 Rúbrica aporta transparencia al proceso de aprendizaje y evaluación {21-0} [1]
 3:36 la rúbrica te aclara a ti prof.. (37:37):
 Rúbrica es un instrumento que permite transmitir con más claridad lo que el profesor quiere que realicen los alumnos {6-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:61 yo postulo que la rúbrica o lo.. (95:95):
 Rúbrica mejora los procesos de enseñanza del profesorado, los hace más estratégicos. {6-0} [1]
 5:71 las ventajas tener claro qué e.. (214:214):
 Rúbrica permite al docente reflexionar sobre su intervención en el aula {17-0} [1]
 3:36 la rúbrica te aclara a ti prof.. (37:37):
 Rúbrica presentada al inicio mejora el aprendizaje {9-0} [1]
 13:61 yo postulo que la rúbrica o lo.. (95:95):
 Rúbrica son usadas solo para fundamentar la calificación {3-0} [1]
 3:34 encuentro todavía con demasiad.. (35:35):
 Rúbrica: explicita el conocimiento e indica lo que se requiere en el alumnado {19-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:61 yo postulo que la rúbrica o lo.. (95:95):
 Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:61 yo postulo que la rúbrica o lo.. (95:95):
 Rúbrica: orienta, acompaña al alumnado en su proceso {21-0} [2]
 3:34 encuentro todavía con demasiad.. (35:35):
 3:35 pero no una escala formativa p.. (35:35):
 Rúbricas permiten sistematizar la evaluación {8-0} [1]
 5:71 las ventajas tener claro qué e.. (214:214):
 Rúbricas son un instrumento vivo porque se van adaptado a los distintos momentos de aprendizaje {11-0} [1]
 5:71 las ventajas tener claro qué e.. (214:214):
 Rúbricas son usadas solo para calificar {13-0} [1]
 3:34 encuentro todavía con demasiad.. (35:35):
 Se evalúan sin tener claro los criterios de evaluación {11-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:61 yo postulo que la rúbrica o lo.. (95:95):
 Ventajas del uso de rúbrica {10-0} [3]
 3:34 encuentro todavía con demasiad.. (35:35):
 3:35 pero no una escala formativa p.. (35:35):
 5:71 las ventajas tener claro qué e.. (214:214):

Rúbrica son vistas por el alumnado como un medio para sustituir o reducir su tarea docente {1-0} [1]
 Alumnos piensan que la evaluación es tarea del profesor y esperan que tengan ellos el control {1-0} [1]
 4:38 bueno ¿y tú qué vas a hacer? S.. (87:87):

Rúbrica supone para el profesorado ceder su poder {2-0} [4]
 Rúbrica: no necesita tanta presencialidad del docente. {3-0} [1]
 6:41 Y es bien bonito y ni siquiera.. (153:153):
 Rúbricas aportan autonomía al alumnado {4-0} [1]
 4:37 implica ceder hacia el estudia.. (85:85):
 Trabajar por competencias implica delegar en el alumnado {6-0} [1]
 4:37 implica ceder hacia el estudia.. (85:85):
 Uso de rúbrica viene por cambio en la concepción de la evaluación {10-0} [1]
 4:37 implica ceder hacia el estudia.. (85:85):

Rúbrica va más allá de la calificación numérica {7-0} [29]

Consensuar una rúbrica favorece el diálogo entre alumno y profesor, {4-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):

El enfoque por competencias fomenta el compañerismo {2-0} [1]
 15:100 Pero en su mayoría sí le ayuda.. (166:166):

El enfoque por competencias te permite conocer a todos el alumnado en la esfera académica, social y personal {3-0} [1]
 15:100 Pero en su mayoría sí le ayuda.. (166:166):

En el enfoque por competencias es importante la diversidad de herramientas de retroalimentación: email, foro, mensajería interna de la plataforma, etc. {5-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):

En el enfoque por competencias, los instrumentos de evaluación tradicional se combinan con los innovadores para el desarrollo de una evaluación formativa {10-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):

En la evaluación competencial, la evaluación cuantitativa debe estar acompañada por una evaluación cualitativa {3-0} [1]
 20:44 sí lo usan como efecto calif.. (79:79):

Evaluación calificadora vs formativa {27-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):

Evaluar con rúbrica es un proceso dinámico y constructivo, no puntual y sujeto a una única calificación {8-0} [3]
 11:59 se resisten poco y además porq.. (113:113):
 15:98 Yo creo que sí se está entrand.. (162:162):
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):

Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):

La evaluación con rúbrica debe complementarse con una retroalimentación cualitativa {6-0} [1]
 20:44 sí lo usan como efecto calif.. (79:79):

La evaluación multiagente permite detectar mejor carencias y fortalezas del alumnado porque todos evalúan todo {4-0} [1]
 15:100 Pero en su mayoría sí le ayuda.. (166:166):

La rúbrica elimina el sesgo de la calificación de 0 al 10 {4-0} [3]
 9:112 exactamente entonces aquí ello.. (128:128):
 11:59 se resisten poco y además porq.. (113:113):
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):

La rúbricas no son funcionales si no se tiene claro los niveles de desempeño {11-0} [1]
 20:44 sí lo usan como efecto calif.. (79:79):

Las rúbricas son consideradas instrumentos que permiten al equipo docente reunirse para tomar decisiones sobre la calificación del alumnado {3-0} [1]
 15:100 Pero en su mayoría sí le ayuda.. (166:166):

Necesidad de un trabajo colegiado para implementar y evaluar el modelo de competencias {16-0} [1]
 15:100 Pero en su mayoría sí le ayuda.. (166:166):

Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [1]
 9:112 exactamente entonces aquí ello.. (128:128):

Retroalimentación con rúbrica da oportunidad de mejora {15-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):

Rúbrica como instrumento de comunicación {6-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):

Rúbrica es un recurso para la evaluación cualitativa. {4-0} [1]
 20:44 sí lo usan como efecto calif.. (79:79):

Rúbrica evalúa resultados y procesos {10-0} [1]
 9:112 exactamente entonces aquí ello.. (128:128):

Rúbrica facilita al docente la comunicación con el alumnado {6-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):

Rúbrica implica que la evaluación sea un elemento más del proceso de aprendizaje {5-0} [1]
 20:44 sí lo usan como efecto calif.. (79:79):

Rúbrica permite al docente reflexionar sobre su intervención en el aula {17-0} [2]
 11:83 Sólo para calificar y para pon.. (169:169):
 15:98 Yo creo que sí se está entrand.. (162:162):

Rúbrica son usadas solo para fundamentar la calificación {3-0} [1]
 11:83 Sólo para calificar y para pon.. (169:169):

Rúbrica: El profesorado no duda de su funcionalidad o utilidad {4-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):

Rúbrica: hay profesores que solo implementan sus rúbricas pero no las utilizan para retroalimentar {4-0} [2]
 11:83 Sólo para calificar y para pon.. (169:169):

20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [1]
 9:112 exactamente entonces aquí ello.. (128:128):
 Rúbrica: la información extraída de la rúbrica debe servir para retroalimentar, sino pierde su funcionalidad {6-0} [2]
 11:83 Sólo para calificar y para pon.. (169:169):
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Rúbricas son usadas solo para calificar {13-0} [2]
 11:83 Sólo para calificar y para pon.. (169:169):
 20:44 sí lo usan como efecto calific.. (79:79):

rúbrica webquest {2-0} [10]

Genera procesos metacognitivos: Autorregulación y conciencia de comportamiento experto {20-0} [1]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 Objetivos del proyecto {20-0} [1]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 Rúbrica permite al alumno y docente ir en la misma dirección del aprendizaje {13-0} [1]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 Rúbrica presentada al inicio {12-0} [1]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 Rúbrica sirve al alumnado para coevaluar {8-0} [1]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 Rúbrica: explicita el conocimiento e indica lo que se requiere en el alumnado {19-0} [1]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 Rúbrica: favorece autogestión y autorregulación del aprendizaje {19-0} [1]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [1]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 Rúbrica: orienta, acompaña al alumnado en su proceso {21-0} [1]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 Rúbricas sirve al alumnado para autoevaluarse {17-0} [1]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):

Rúbrica. Coevaluación es más rica, más honesta, más justa {2-0} [3]

Importancia de las modalidades de evaluación: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación {30-0} [1]
 6:70 ro, estamos en el siglo XXI y .. (275:275):
 Rúbrica favorece la construcción del conocimiento paso a paso {7-0} [1]
 6:70 ro, estamos en el siglo XXI y .. (275:275):
 Rúbricas sirve al alumnado para autoevaluarse {17-0} [1]
 6:70 ro, estamos en el siglo XXI y .. (275:275):

Rúbrica. El profesorado no encuentra dificultades para explicarles a los alumnos las rúbricas, parece que el alumnado no encuentra problemas para entenderla cuando se la presentan {1-0} [0]

Rúbrica. No hay aceptación de la rúbrica por parte del alumnado porque supone más esfuerzo y trabajo {1-0} [0]

Rúbrica: dificultad para establecer los criterios de evaluación para la rúbrica por no saber qué quieren evaluar {4-0} [17]

Diseño. El profesorado tiene problemas de redacción cuando tienen que determinar los niveles de desempeño {5-0} [1]
 20:51 Que ellos tienen bastantes dif.. (92:93):
 Diseño. El profesorado no tiene muy claro cómo de explícitas y claras deben ser los niveles de desempeño {8-0} [1]
 20:51 Que ellos tienen bastantes dif.. (92:93):
 Diseño. Los más difícil en el diseño de rúbricas es precisar y desglosar los criterios de evaluación {9-0} [1]
 20:51 Que ellos tienen bastantes dif.. (92:93):
 El enfoque por competencias requiere conocer los niveles de desempeño que se espera en el alumnado {13-0}

[1]
 20:51 Que ellos tienen bastantes dif.. (92:93):
 El profesorado se da cuenta de la ayuda que supone la rúbrica informan al alumnado de su desempeño, es decir, cuando las aplican {2-0} [1]
 20:83 muy significativo en identific.. (157:157):
 Importancia de dar unas pautas a los docentes para establecer los niveles de desempeño {5-0} [1]
 20:51 Que ellos tienen bastantes dif.. (92:93):
 Innovar implica predisposición y voluntad por cambiar {23-0} [2]
 9:74 qué es lo que quieres y es un .. (114:114):
 9:97 ué es lo que quieres y es un p.. (114:114):
 No hay aún una presencia generalizada de la evaluación de competencias {7-0} [1]
 20:83 muy significativo en identific.. (157:157):
 Para diseñar rúbricas es conveniente ver ejemplos de otras rúbricas {5-0} [1]
 12:61 la definición de criterios, yo.. (71:71):
 Profesores crean sus propias rúbricas {4-0} [2]
 9:97 ué es lo que quieres y es un p.. (114:114):
 9:111 cuando hicieron los profesores.. (114:114):
 Rúbrica: permite establecer los aspectos importantes del aprendizaje {6-0} [2]
 9:74 qué es lo que quieres y es un .. (114:114):
 9:97 ué es lo que quieres y es un p.. (114:114):
 Rúbrica ayuda a explicitar lo implícito {8-0} [1]
 20:83 muy significativo en identific.. (157:157):
 Rúbrica ayuda a guiar su labor docente {5-0} [1]
 20:83 muy significativo en identific.. (157:157):
 Rúbrica ayuda a objetivar lo subjetivo {9-0} [1]
 20:83 muy significativo en identific.. (157:157):
 Rúbrica ayuda al docente delimitar lo que quiere evaluar {5-0} [1]
 20:83 muy significativo en identific.. (157:157):
 Rúbricas difícil de diseñar {24-0} [1]
 12:61 la definición de criterios, yo.. (71:71):
 Rúbricas poco utilizadas {13-0} [1]
 20:83 muy significativo en identific.. (157:157):

Rúbrica: El alumnado es más consciente de sus errores y la retroalimentación que reciben hace que el número de quejas disminuyan. Se conforman con la información que arroja la rúbrica {4-0} [22]
 El alumnado no cuestiona las ponderaciones de los niveles de desempeño {2-0} [1]
 19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):
 Evaluar con rúbrica hace más consciente al alumnado de sus fortalezas y debilidades {11-0} [2]
 12:82 dicen que sí les está ayudando.. (119:119):
 21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):
 Evaluar por competencias supone conocer en qué medida están comprendiendo el proceso global de adquisición de la competencia {8-0} [1]
 21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):
 Hay aceptación entre el alumnado en el uso de rúbrica {10-0} [1]
 19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):
 La evaluación con rúbrica debe complementarse con una retroalimentación cualitativa {6-0} [1]
 19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):
 La retroalimentación final debe ser un intercambio de opiniones entre la evaluación del docente y el alumno {4-0} [1]
 19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):
 La rúbrica hace que los profesores sean más formativos en sus evaluaciones {4-0} [1]
 21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):
 Las rúbricas son instrumentos de diagnóstico que permite precisar los retrocesos y avances de los alumnos {5-0} [1]
 19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):
 Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [1]
 19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):
 Rúbrica aporta transparencia al proceso de aprendizaje y evaluación {21-0} [2]
 16:83 para asignar la nota es la rú.. (147:147):
 21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):
 Rúbrica ayuda a objetivar lo subjetivo {9-0} [1]
 12:82 dicen que sí les está ayudando.. (119:119):
 Rúbrica como instrumento de comunicación {6-0} [1]

21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):
 Rúbrica evalúa resultados y procesos {10-0} [1]
 21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):
 Rúbrica facilita al docente la comunicación con el alumnado {6-0} [1]
 21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):
 Rúbrica permite al alumnado pedir explicaciones sobre el incumplimiento de la evaluación {2-0} [1]
 19:68 Si hubo alguno que te decía - .. (129:129):
 Rúbrica: explicita el conocimiento e indica lo que se requiere en el alumnado {19-0} [1]
 19:68 Si hubo alguno que te decía - .. (129:129):
 Rúbrica: favorece autogestión y autorregulación del aprendizaje {19-0} [1]
 21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):
 Rúbrica: la información extraída de la rúbrica debe servir para retroalimentar, sino pierde su funcionalidad {6-0} [1]
 19:68 Si hubo alguno que te decía - .. (129:129):
 Rúbrica: orienta, acompaña al alumnado en su proceso {21-0} [1]
 21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):
 Rúbricas deben contener un apartado donde el profesorado pueda hacer anotaciones para explicar la puntuación dada {4-0} [1]
 19:68 Si hubo alguno que te decía - .. (129:129):
 Rúbricas: aportan más certeza del desempeño alcanzado del alumnado {12-0} [1]
 16:83 para asignar la nota es la rúbr.. (147:147):
 Rúbricas: aportan precisión a la evaluación {6-0} [1]
 16:83 para asignar la nota es la rúbr.. (147:147):

Rúbrica: el número de criterios depende del dominio o atributo a evaluar {1-0} [1]
 Rúbrica: Los criterios técnicos son más fáciles de evaluar {1-0} [1]
 9:28 Aunque pareciera que a lo mejor.. (25:25):

Rúbrica: El profesorado no duda de su funcionalidad o utilidad {4-0} [21]
 Consensuar una rúbrica favorece el diálogo entre alumno y profesor, {4-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 El uso de rúbrica en la Educación Superior es muy reducida {5-0} [1]
 11:79 un pequeño equipo que nos pare.. (163:163):
 En el enfoque por competencias es importante la diversidad de herramientas de retroalimentación: email, foro, mensajería interna de la plataforma, etc. {5-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 En el enfoque por competencias, los instrumentos de evaluación tradicional se combinan con los innovadores para el desarrollo de una evaluación formativa {10-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Evaluación calificadora vs formativa {27-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Evaluar con rúbrica es un proceso dinámico y constructivo, no puntual y sujeto a una única calificación {8-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Hay aceptación entre el alumnado en el uso de rúbrica {10-0} [1]
 9:78 Entonces si por supuesto no du.. (116:116):
 Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 La rúbrica elimina el sesgo de la calificación de 0 al 10 {4-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Retroalimentación con rúbrica da oportunidad de mejora {15-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Rúbrica como instrumento de comunicación {6-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Rúbrica facilita al docente la comunicación con el alumnado {6-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Rúbrica facilita el trabajo al profesor {7-0} [1]
 11:44 la rúbrica a la primera que le.. (89:89):
 Rúbrica permite al docente reflexionar sobre su intervención en el aula {17-0} [1]
 11:44 la rúbrica a la primera que le.. (89:89):
 Rúbrica son difíciles de utilizar para los profesores {9-0} [1]

9:78 Entonces sí por supuesto no du.. (116:116):
 Rúbrica va más allá de la calificación numérica {7-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Rúbrica: hay profesores que solo implementan sus rúbricas pero no las utilizan para retroalimentar {4-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Rúbrica: la información extraída de la rúbrica debe servir para retroalimentar, sino pierde su funcionalidad {6-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Rúbrica: requiere buen uso, buen diseño e implementación {4-0} [1]
 9:78 Entonces sí por supuesto no du.. (116:116):
 Rúbricas poco utilizadas {13-0} [1]
 9:78 Entonces sí por supuesto no du.. (116:116):
 Rúbricas: antes de implementarlas hay que detenerse en su diseño {5-0} [1]
 9:78 Entonces sí por supuesto no du.. (116:116):

Rúbrica: evalúa potencialidades y debilidades {5-0} [19]
 Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [1]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 El profesorado cree que la rúbrica ayuda al alumnado a conocerse mejor, saber en qué punto se encuentra de sus logros y hasta dónde son capaces de llegar {6-0} [1]
 21:76 cumple todas estas funciones c.. (115:115):
 Evaluación estandarizada vs contextualizada {27-0} [1]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 Evaluar con rúbrica hace más consciente al alumnado de sus fortalezas y debilidades {11-0} [1]
 16:56 la rúbrica ya me señaló a deta.. (99:99):
 Genera procesos metacognitivos: Autorregulación y conciencia de comportamiento experto {20-0} [2]
 4:31 te ayuda a regular la actividad.. (76:76):
 4:39 con el uso del propio instrume.. (93:93):
 Las rúbricas detectan problemas en la asimilación del aprendizaje {3-0} [1]
 16:56 la rúbrica ya me señaló a deta.. (99:99):
 Las rúbricas son instrumentos de diagnóstico que permite precisar los retrocesos y avances de los alumnos {5-0} [1]
 21:76 cumple todas estas funciones c.. (115:115):
 Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [1]
 4:31 te ayuda a regular la actividad.. (76:76):
 Rúbrica favorece la construcción del conocimiento paso a paso {7-0} [1]
 4:39 con el uso del propio instrume.. (93:93):
 Rúbrica: permite establecer los aspectos importantes del aprendizaje {6-0} [1]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 Rúbricas requieren taller de capacitación en su diseño e implementación {19-0} [1]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 Rúbrica ayuda al docente delimitar lo que quiere evaluar {5-0} [1]
 16:56 la rúbrica ya me señaló a deta.. (99:99):
 Rúbrica no son bien valoradas institucionalmente para evaluar {1-0} [2]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 2:72 una desventaja que sí puedo de.. (125:125):
 Rúbrica: evalúa propósitos reales de desempeño {5-0} [1]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 Rúbrica: favorece autogestión y autorregulación del aprendizaje {19-0} [2]
 4:31 te ayuda a regular la actividad.. (76:76):
 4:39 con el uso del propio instrume.. (93:93):
 Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [3]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 4:31 te ayuda a regular la actividad.. (76:76):
 21:76 cumple todas estas funciones c.. (115:115):
 Rúbricas difícil de diseñar {24-0} [1]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 Rúbricas: No sirven para calificar (dar una nota) {1-0} [2]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 2:72 una desventaja que sí puedo de.. (125:125):
 Ventajas del uso de rúbrica {10-0} [1]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):

Rúbrica: evalúa solo productos de los alumnos {14-0} [17]
 Actividades competenciales {5-0} [1]
 5:43 producción escrita, la produce.. (112:112):
 Instrumento de evaluación: glosarios {1-0} [2]
 7:46 O elaboren glosarios, que los .. (82:82):
 7:47 O elaboren glosarios (82:82):
 Instrumento de evaluación: Lecturas de comprensión junto con cuestionario {3-0} [2]
 5:42 lectura de comprensión con un .. (112:112):
 5:43 producción escrita, la produce.. (112:112):
 La evaluación del desarrollo profesional implica una evaluación INTEGRAL de las CC. Genéricas y Específicas {23-0} [1]
 3:29 no creo que estén haciendo una.. (33:33):
 La evaluación segmentada no es situacional, no evalúa condiciones reales profesionales {5-0} [1]
 3:29 no creo que estén haciendo una.. (33:33):
 Las rúbricas de trabajo escrito son las más utilizadas en la evaluación {2-0} [1]
 20:66 Sí, pasa lo mismo, aquí cuando.. (119:119):
 Las rúbricas se emplean para evaluar aspectos conceptuales, pero no actividades situadas (simulación, prácticas profesionales, etc.). {3-0} [1]
 20:66 Sí, pasa lo mismo, aquí cuando.. (119:119):
 No existe una dedicación explícita a las CC. Genéricas, siempre se considera de forma implícita {32-0} [1]
 3:29 no creo que estén haciendo una.. (33:33):
 No hay evaluación integral de 360° {3-0} [1]
 3:29 no creo que estén haciendo una.. (33:33):
 Proceso de diseño de indicadores para rúbrica {7-0} [2]
 6:48 Pero fíjate, la rúbrica es par.. (189:189):
 7:9 construimos rúbricas para eval.. (10:10):
 Productos de los alumnos {8-0} [3]
 4:10 Aja, la escritura efectivamente.. (20:20):
 4:11 Presentaciones orales ... (21:21):
 5:43 producción escrita, la produce.. (112:112):
 Profesorado preocupado por la racionalidad técnica de los instrumentos sin considerar su valor pedagógico, ni práctico {5-0} [1]
 7:46 O elaboren glosarios, que los .. (82:82):
 Rúbrica de monografía {4-0} [1]
 7:9 construimos rúbricas para eval.. (10:10):
 Rúbrica evalúa solo aspectos técnicos {3-0} [1]
 7:46 O elaboren glosarios, que los .. (82:82):
 Rúbrica presentada al inicio {12-0} [1]
 2:58 yo tengo ahora como la continu.. (97:97):
 Rúbrica: evalúa competencias {1-0} [1]
 2:58 yo tengo ahora como la continu.. (97:97):
 Rúbricas son usadas solo para calificar {13-0} [1]
 7:46 O elaboren glosarios, que los .. (82:82):

Rúbrica: evalúa competencias {1-0} [2]
 Rúbrica presentada al inicio {12-0} [1]
 2:58 yo tengo ahora como la continu.. (97:97):
 Rúbrica: evalúa solo productos de los alumnos {14-0} [1]
 2:58 yo tengo ahora como la continu.. (97:97):

Rúbrica: evalúa propósitos reales de desempeño {5-0} [21]
 Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [3]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 9:55 la verdad es que qué mejor que.. (62:62):
 9:68 Sí porque ya lo llevas a la re.. (106:106):
 Competencias son de orden superior {5-0} [2]
 9:68 Sí porque ya lo llevas a la re.. (106:106):
 9:90 a no te quedaste en que el mús.. (106:106):
 Diseño de actividades que promueven el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior {5-0} [2]
 9:68 Sí porque ya lo llevas a la re.. (106:106):
 9:90 a no te quedaste en que el mús.. (106:106):

Diseño de actividades para aplicar los conocimientos a situaciones reales {20-0} [2]
 9:68 Si porque ya lo llevas a la re.. (106:106):
 9:90 a no te quedaste en que el mús.. (106:106):
 Docencia teórica sin aplicabilidad de los contenidos, hace el aprendizaje disfuncional {7-0} [1]
 9:68 Si porque ya lo llevas a la re.. (106:106):
 Evaluación estandarizada vs contextualizada {27-0} [2]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 9:55 la verdad es que qué mejor que.. (62:62):
 Importancia del aprendizaje teórico para sentar las bases del conocimiento {5-0} [2]
 9:68 Si porque ya lo llevas a la re.. (106:106):
 9:89 también les deje estudiar (106:106):
 Las rúbricas se utilizan para evaluar actividades prácticas relacionadas con el enfoque de competencias {2-0} [1]
 21:31 materias que nos permiten una .. (41:41):
 Las rúbricas sitúan al alumnado antes problemas reales de la vida donde tiene que dar respuesta a necesidades de la población {4-0} [2]
 9:55 la verdad es que qué mejor que.. (62:62):
 9:68 Si porque ya lo llevas a la re.. (106:106):
 Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la evaluación {26-0} [1]
 4:60 a la par de ser muy claros ¿qu.. (163:163):
 observación: instrumento para completar la rúbrica {5-0} [1]
 21:31 materias que nos permiten una .. (41:41):
 Reconocimiento del juicio del experto: evalúa grados {8-0} [1]
 4:60 a la par de ser muy claros ¿qu.. (163:163):
 Rúbrica favorece la reflexión del desempeño profesional {8-0} [1]
 9:68 Si porque ya lo llevas a la re.. (106:106):
 Rúbrica: permite establecer los aspectos importantes del aprendizaje {6-0} [1]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 Rúbricas requieren taller de capacitación en su diseño e implementación {19-0} [1]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 Rúbrica no son bien valoradas institucionalmente para evaluar {1-0} [2]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 2:72 una desventaja que sí puedo de.. (125:125):
 Rúbrica: evalúa potencialidades y debilidades {5-0} [1]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [1]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 Rúbricas difícil de diseñar {24-0} [1]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 Rúbricas: No sirven para calificar (dar una nota) {1-0} [2]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 2:72 una desventaja que sí puedo de.. (125:125):
 Ventajas del uso de rúbrica {10-0} [1]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):

Rúbrica: explicita el conocimiento e indica lo que se requiere en el alumnado {19-0} [72]
 Cuando el profesorado tiene que determinar los criterios de evaluación, es más consciente del proceso de evaluación y los instrumentos que tiene que utilizar {3-0} [1]
 19:57 Que te avisan el nivel, o como.. (99:99):
 Desventajas del uso de rúbrica {13-0} [1]
 1:75 si es posible generar reaccion.. (38:38):
 Dificultad para incorporar el enfoque de competencias {27-0} [1]
 2:59 A mí me interesaba que hiciera.. (97:97):
 Dificultad para ubicar etapa de desarrollo {5-0} [1]
 2:59 A mí me interesaba que hiciera.. (97:97):
 Diseño de rúbricas que progresen de lo simple (inicio) a lo complejo (final) {8-0} [1]
 2:59 A mí me interesaba que hiciera.. (97:97):
 Diseño. El profesorado tiene problemas de redacción cuando tienen que determinar los niveles de desempeño {5-0} [1]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 Diseño. Cuando se revisa y se ajusta una rúbrica se observa la relevancia del criterio y la precisión de los niveles de desempeño (explícito) {2-0} [1]
 19:57 Que te avisan el nivel, o como.. (99:99):

Diseño. Cuanto más explícitas son las rúbricas más consciente de la adquisición de aprendizaje puede ser el alumnado {9-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):

Diseño. El profesorado no tiene muy claro cómo de explícitas y claras deben ser los niveles de desempeño {8-0} [3]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 19:57 Que te avisan el nivel, o como.. (99:99):
 20:49 entonces los criterios de dese.. (89:89):

Diseño. En el diseño de la rúbrica hay que considerar el lenguaje utilizado para aportar una información mas precisa y detallada de lo que se pretende que alcance el alumnado {9-0} [1]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):

Diseño. Los más difícil en el diseño de rúbricas es precisar y desglosar los criterios de evaluación {9-0} [3]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 19:38 El diseñar, el llegar, una vez.. (59:59):
 19:57 Que te avisan el nivel, o como.. (99:99):

El alumnado está satisfecho con el uso de rúbricas {2-0} [1]
 16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):

El alumnado no cuestiona las ponderaciones de los niveles de desempeño {2-0} [1]
 19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):

El enfoque por competencias requiere conocer los niveles de desempeño que se espera en el alumnado {13-0} [1]
 19:38 El diseñar, el llegar, una vez.. (59:59):

El profesorado cree que la rúbrica ayuda al alumnado a conocerse mejor, saber en qué punto se encuentra de sus logros y hasta dónde son capaces de llegar {6-0} [3]
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 15:88 rúbrica, se da uno cuenta que .. (140:140):

El profesorado es consciente que debe ser más explícito en sus evaluaciones {15-0} [1]
 20:49 entonces los criterios de dese.. (89:89):

El uso de rúbrica genera necesidad de debate, consenso. {4-0} [1]
 1:75 si es posible generar reaccion.. (38:38):

El uso de rúbrica requiere tomar decisiones {1-0} [1]
 1:75 si es posible generar reaccion.. (38:38):

Entrevista: instrumento para complementar la rúbrica (justifica lo observado en la rúbrica) {6-0} [1]
 1:85 Se podrían usar lo que medicin.. (48:48):

Es difícil crear criterios de evaluación con un enfoque competencial por la tradición del modelo tradicional de objetivos {4-0} [1]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):

Evaluar con rúbrica hace más consciente al alumnado de sus fortalezas y debilidades {11-0} [1]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):

Genera procesos metacognitivos: Autorregulación y conciencia de comportamiento experto {20-0} [1]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):

Hay aceptación entre el alumnado en el uso de rúbrica {10-0} [1]
 19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):

Instrumento de evaluación: foro {3-0} [1]
 6:68 El foro tiene que ser, es una .. (259:259):

La evaluación con rúbrica debe complementarse con una retroalimentación cualitativa {6-0} [1]
 19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):

La retroalimentación final debe ser un intercambio de opiniones entre la evaluación del docente y el alumno {4-0} [1]
 19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):

La rúbrica marca una pauta de trabajo que se establece al inicio del curso y se mantiene hasta el final. No se pueden modificar las reglas del juego {9-0} [1]
 20:49 entonces los criterios de dese.. (89:89):

Las rúbricas no son funcionales si no se tiene claro los niveles de desempeño {11-0} [2]
 19:38 El diseñar, el llegar, una vez.. (59:59):
 19:57 Que te avisan el nivel, o como.. (99:99):

Las rúbricas deben ir precedidas de una introducción sobre lo que se va a evaluar {5-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:62 eben saber qué se les va a eva.. (95:95):

Las rúbricas eliminan la arbitrariedad de la evaluación {6-0} [1]
 16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):

Las rúbricas permiten evaluar a todos el alumnado con los mismos criterios de exigencia {4-0} [2]

15:88 rúbrica, se da uno cuenta que .. (140:140):
 16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):
 Las rúbricas son costosas de diseñar a corto plazo, pero a largo plazo, cuando se aprenden son útiles {8-0} [1]
 15:88 rúbrica, se da uno cuenta que .. (140:140):
 Las rúbricas son instrumentos de diagnóstico que permite precisar los retrocesos y avances de los alumnos {5-0} [1]
 19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):
 Necesidad de explicitar lo que se busca del alumnado de manera consciente {12-0} [1]
 3:78 la rúbrica debe ser la invitac.. (76:76):
 Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [5]
 10:146 las rúbricas sí ayudan mucho p.. (281:281):
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 15:88 rúbrica, se da uno cuenta que .. (140:140):
 16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):
 19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):
 Objetivos del proyecto {20-0} [1]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 Proceso de diseño de indicadores para rúbrica {7-0} [2]
 2:57 Así es, diseñaos una rúbrica q.. (93:93):
 2:59 A mí me interesaba que hiciera.. (97:97):
 Rúbrica: permite establecer los aspectos importantes del aprendizaje {6-0} [1]
 2:57 Así es, diseñaos una rúbrica q.. (93:93):
 Rúbricas no explican el por qué de los comportamientos, solo lo observable {6-0} [1]
 1:85 Se podrían usar lo que medicin.. (48:48):
 Rúbrica aporta transparencia al proceso de aprendizaje y evaluación {21-0} [4]
 10:146 las rúbricas sí ayudan mucho p.. (281:281):
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):
 15:88 rúbrica, se da uno cuenta que .. (140:140):
 16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):
 Rúbrica ayuda a explicitar lo implícito {8-0} [5]
 3:74 la rúbrica debe movernos a tod.. (75:75):
 3:78 la rúbrica debe ser la invitac.. (76:76):
 6:78 Por supuesto y es más aquí est.. (289:289):
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):
 20:49 entonces los criterios de dese.. (89:89):
 Rúbrica ayuda a objetivar lo subjetivo {9-0} [1]
 3:74 la rúbrica debe movernos a tod.. (75:75):
 Rúbrica como instrumento de comunicación {6-0} [1]
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):
 Rúbrica contempla indicadores de cada variable {8-0} [2]
 4:28 , las rúbricas y otras de sus .. (72:72):
 19:38 El diseñar, el llegar, una vez.. (59:59):
 Rúbrica es un instrumento que permite transmitir con más claridad lo que el profesor quiere que realicen los alumnos {6-0} [3]
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 20:49 entonces los criterios de dese.. (89:89):
 Rúbrica es un recurso para la evaluación cualitativa. {4-0} [1]
 4:28 , las rúbricas y otras de sus .. (72:72):
 Rúbrica facilita el trabajo al profesor {7-0} [1]
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):
 Rúbrica permite al alumnado pedir explicaciones sobre el incumplimiento de la evaluación {2-0} [1]
 19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):
 Rúbrica permite al alumno y docente ir en la misma dirección del aprendizaje {13-0} [2]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):
 Rúbrica permite al docente reflexionar sobre su intervención en el aula {17-0} [1]
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):
 Rúbrica presentada al inicio {12-0} [1]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 Rúbrica presentada al inicio mejora el aprendizaje {9-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:61 yo postulo que la rúbrica o lo.. (95:95):
 Rúbrica sirve al alumnado para coevaluar {8-0} [1]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):

Rúbrica son usadas solo para fundamentar la calificación {3-0} [1]
 10:146 las rúbricas sí ayudan mucho p.. (281:281):

Rúbrica son usadas solo por los docentes para clarificar sus criterios, sin mostrarlas o compartirlas {6-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:61 yo postulo que la rúbrica o lo.. (95:95):

rúbrica webquest {2-0} [1]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):

Rúbrica: El alumnado es más consciente de sus errores y la retroalimentación que reciben hace que el número de quejas disminuyan. Se conforman con la información que arroja la rúbrica {4-0} [1]
 19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):

Rúbrica: favorece autogestión y autorregulación del aprendizaje {19-0} [2]
 2:57 Así es, diseñaos una rúbrica q.. (93:93):
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):

Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [5]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 10:146 las rúbricas sí ayudan mucho p.. (281:281):
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 15:88 rúbrica, se da uno cuenta que .. (140:140):

Rúbrica: la información extraída de la rúbrica debe servir para retroalimentar, sino pierde su funcionalidad {6-0} [1]
 19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):

Rúbrica: orienta, acompaña al alumnado en su proceso {21-0} [2]
 2:57 Así es, diseñaos una rúbrica q.. (93:93):
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):

Rúbricas deben contener un apartado donde el profesorado pueda hacer anotaciones para explicar la puntuación dada {4-0} [1]
 19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):

Rúbricas deben ser un elementos dinámico, susceptible de revisión, modificación, transformación y mejora para ajustarse a lo que se pretende evaluar {16-0} [1]
 15:88 rúbrica, se da uno cuenta que .. (140:140):

Rúbricas pueden evaluar capacidades más subjetivas o abstractas {8-0} [1]
 3:74 la rúbrica debe movernos a tod.. (75:75):

Rúbricas sirve al alumnado para autoevaluarse {17-0} [1]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):

Rúbricas son consideradas guías que orientan la evaluación y permite establecer una concordancia entre los criterios de evaluación y los resultados alcanzados {9-0} [1]
 15:88 rúbrica, se da uno cuenta que .. (140:140):

Rúbricas son más amigables (comprensivas) {1-0} [1]
 6:78 Por supuesto y es más aquí est.. (289:289):

Rúbricas: aportan más certeza del desempeño alcanzado del alumnado {12-0} [1]
 16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):

Rúbricas: aportan precisión a la evaluación {6-0} [2]
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):
 16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):

Se evalúan sin tener claro los criterios de evaluación {11-0} [3]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 19:57 Que te avisan el nivel, o como.. (99:99):
 20:49 entonces los criterios de dese.. (89:89):

Una rúbrica no recoge todas las implicaciones de la evaluación(lo que sabemos, cómo lo expresamos, cómo nos coordinamos) {3-0} [1]
 1:85 Se podrían usar lo que medicin.. (48:48):

Utilidad de los instrumentos de evaluación simple {6-0} [1]
 1:85 Se podrían usar lo que medicin.. (48:48):

Rúbrica: favorece autogestión y autorregulación del aprendizaje {19-0} [54]
 Coevaluación como ayuda para el docente en el momento de la evaluación {3-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):

Cuando el profesorado tiene que determinar los criterios de evaluación, es más consciente del proceso de evaluación y los instrumentos que tiene que utilizar {3-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):

Diseño. En el diseño de la rúbrica hay que considerar el lenguaje utilizado para aportar una información mas precisa y detallada de lo que se pretende que alcance el alumnado {9-0} [1]

13:58 porque un error primario que h.. (95:95):
 Diseño. Los más difícil en el diseño de rúbricas es precisar y desglosar los criterios de evaluación {9-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 El docente incluye en su evaluación la autoevaluación de los alumnos {7-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 El enfoque por competencias promueve mayores niveles de rendimiento (más aprobados) {5-0} [1]
 10:155 Exactamente, hasta que ya lo t.. (307:307):
 El profesorado es consciente que debe ser más explícito en sus evaluaciones {15-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Evaluar con rúbrica hace más consciente al alumnado de sus fortalezas y debilidades {11-0} [3]
 10:155 Exactamente, hasta que ya lo t.. (307:307):
 19:64 osea sí tienen la competencia .. (119:119):
 21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):
 Evaluar por competencias supone conocer en qué medida están comprendiendo el proceso global de adquisición de la competencia {8-0} [1]
 21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):
 Genera procesos metacognitivos: Autorregulación y conciencia de comportamiento experto {20-0} [8]
 3:39 para negociar claro el uso y e.. (41:41):
 4:31 te ayuda a regular la actividad.. (76:76):
 4:39 con el uso del propio instrume.. (93:93):
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 6:51 yo les estoy enseñando a ellos.. (197:197):
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 21:73 y creo que también sirven como.. (111:111):
 21:86 parece que cambia también en e.. (139:139):
 Importancia de la coevaluación. Empieza a iniciarse {6-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Importancia de las modalidades de evaluación: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación {30-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 La autoevaluación del alumnado permiten dar sentido y significado a los aprendido {2-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 La autoevaluación implica una reflexión de su propio proceso de aprendizaje {2-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 La coevaluación permite un enriquecimiento mutuo entre el alumando {7-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 La rúbrica hace que los profesores sean más formativos en sus evaluaciones {4-0} [1]
 21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):
 La rúbrica reparte la responsabilidad de la evaluación entre el profesorado y el alumnado {1-0} [1]
 21:86 parece que cambia también en e.. (139:139):
 Las rúbricas se utilizan para evaluar tareas, no competencias (p.ej.: desarrollo de un proyecto) {3-0} [1]
 22:9 , pero también casi todas sus .. (7:7):
 Las rúbricas son instrumentos de diagnóstico que permite precisar los retrocesos y avances de los alumnos {5-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Las rúbricas son un excelente instrumento que promueve actitudes necesarias para el desempeño profesional (puntualidad, orden, autogestión, etc.) {2-0} [1]
 21:86 parece que cambia también en e.. (139:139):
 Necesidad de explicitar lo que se busca del alumnado de manera consciente {12-0} [1]
 10:123 supiera que estamos exactament.. (211:211):
 Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [3]
 4:31 te ayuda a regular la actividad.. (76:76):
 10:123 supiera que estamos exactament.. (211:211):
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Objetivos del proyecto {20-0} [1]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 Proceso de diseño de indicadores para rúbrica {7-0} [1]
 2:57 Así es, diseñas una rúbrica q.. (93:93):
 Que los alumnos diseñen sus rúbricas permite precisar mejor su trabajo {1-0} [1]
 11:62 les ayuda mucho a tener la pal.. (117:117):
 Retroalimentación con rúbrica da oportunidad de mejora {15-0} [1]
 3:37 se capta mucho menos que si tú.. (37:37):
 Rúbrica favorece la construcción del conocimiento paso a paso {7-0} [1]
 4:39 con el uso del propio instrume.. (93:93):
 Rúbrica: permite establecer los aspectos importantes del aprendizaje {6-0} [1]
 2:57 Así es, diseñas una rúbrica q.. (93:93):

Rúbrica aporta transparencia al proceso de aprendizaje y evaluación {21-0} [2]
 3:37 se capta mucho menos que si tú.. (37:37):
 21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):

Rúbrica ayuda a que el alumnado se implique en su propio aprendizaje {4-0} [4]
 16:85 este ejercicio que va a pasar .. (151:151):
 19:64 osea sí tienen la competencia .. (119:119):
 21:73 y creo que también sirven como.. (111:111):
 21:86 parece que cambia también en e.. (139:139):

Rúbrica como instrumento de comunicación {6-0} [1]
 21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):

Rúbrica es un instrumento que permite transmitir con más claridad lo que el profesor quiere que realicen los alumnos {6-0} [1]
 21:73 y creo que también sirven como.. (111:111):

Rúbrica evalúa resultados y procesos {10-0} [1]
 21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):

Rúbrica facilita al docente la comunicación con el alumnado {6-0} [1]
 21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):

rúbrica genera compromiso y responsabilidad en la mejora de su aprendizaje {11-0} [5]
 3:39 para negociar claro el uso y e.. (41:41):
 6:51 yo les estoy enseñando a ellos.. (197:197):
 16:85 este ejercicio que va a pasar .. (151:151):
 19:64 osea sí tienen la competencia .. (119:119):
 21:86 parece que cambia también en e.. (139:139):

Rúbrica hace más participe al alumnado de sus procesos de evaluación {5-0} [1]
 6:51 yo les estoy enseñando a ellos.. (197:197):

Rúbrica muestra al alumnado que el tiene capacidad para evaluarse {1-0} [1]
 16:85 este ejercicio que va a pasar .. (151:151):

Rúbrica permite al alumno y docente ir en la misma dirección del aprendizaje {13-0} [1]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):

Rúbrica permite al docente detectar necesidades y deficiencias de aprendizaje que puede verse reflejadas en los niveles de desempeño. {3-0} [1]
 22:9 , pero también casi todas sus .. (7:7):

Rúbrica presentada al inicio {12-0} [1]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):

Rúbrica presentada al inicio mejora el aprendizaje {9-0} [1]
 3:37 se capta mucho menos que si tú.. (37:37):

Rúbrica sirve al alumnado para coevaluar {8-0} [1]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):

rúbrica webquest {2-0} [1]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):

Rúbrica: El alumnado es más consciente de sus errores y la retroalimentación que reciben hace que el número de quejas disminuyan. Se conforman con la información que arroja la rúbrica {4-0} [1]
 21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):

Rúbrica: evalúa potencialidades y debilidades {5-0} [2]
 4:31 te ayuda a regular la actividad.. (76:76):
 4:39 con el uso del propio instrume.. (93:93):

Rúbrica: explicita el conocimiento e indica lo que se requiere en el alumnado {19-0} [2]
 2:57 Así es, diseñaos una rúbrica q.. (93:93):
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):

Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [3]
 4:31 te ayuda a regular la actividad.. (76:76):
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):

Rúbrica: orienta, acompaña al alumnado en su proceso {21-0} [3]
 2:57 Así es, diseñaos una rúbrica q.. (93:93):
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):

Rúbricas aportan autonomía al alumnado {4-0} [1]
 11:31 Y que pudieran ayudar más a la.. (57:57):

Rúbricas no se consensuan con el alumno {10-0} [1]
 3:37 se capta mucho menos que si tú.. (37:37):

Rúbricas poco utilizadas {13-0} [1]
 13:58 porque un error primario que h.. (95:95):

Rúbricas sirve al alumnado para autoevaluarse {17-0} [6]
 3:37 se capta mucho menos que si tú.. (37:37):

6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 6:51 yo les estoy enseñando a ellos.. (197:197):
 11:31 Y que pudieran ayudar más a la.. (57:57):
 13:58 porque un error primario que h.. (95:95):
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Rúbricas: aportan más certeza del desempeño alcanzado del alumnado {12-0} [1]
 13:58 porque un error primario que h.. (95:95):
 Ventajas del uso de rúbrica {10-0} [1]
 3:37 se capta mucho menos que si tú.. (37:37):

Rúbrica: hay profesores que solo implementan sus rúbricas pero no las utilizan para retroalimentar {4-0} [20]
 Consensuar una rúbrica favorece el diálogo entre alumno y profesor, {4-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 El profesorado no siente que tenga que explicitar su proceso evaluador, ni sus opiniones, ideas, argumentos, etc. {1-0} [1]
 12:97 Probablemente por el tipo de a.. (143:143):
 En el enfoque por competencias es importante la diversidad de herramientas de retroalimentación: email, foro, mensajería interna de la plataforma, etc. {5-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 En el enfoque por competencias, los instrumentos de evaluación tradicional se combinan con los innovadores para el desarrollo de una evaluación formativa {10-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Evaluación calificadora vs formativa {27-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Evaluar con rúbrica es un proceso dinámico y constructivo, no puntual y sujeto a una única calificación {8-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Falta de retroalimentación {2-0} [1]
 9:103 Qué hago con esa información q.. (116:116):
 Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 La rúbrica elimina el sesgo de la calificación de 0 al 10 {4-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Los revisores visualizan en la plataforma que los profesores aplican las rúbricas poniendo la calificación sin ninguna retroalimentación cualitativa del proceso {2-0} [1]
 12:97 Probablemente por el tipo de a.. (143:143):
 Retroalimentación con rúbrica da oportunidad de mejora {15-0} [3]
 9:79 Qué hago con esa información q.. (116:116):
 9:103 Qué hago con esa información q.. (116:116):
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Rúbrica: consume tiempo {11-0} [1]
 12:97 Probablemente por el tipo de a.. (143:143):
 Rúbrica como instrumento de comunicación {6-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Rúbrica facilita al docente la comunicación con el alumnado {6-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Rúbrica permite al docente reflexionar sobre su intervención en el aula {17-0} [1]
 11:83 Sólo para calificar y para pon.. (169:169):
 Rúbrica son usadas solo para fundamentar la calificación {3-0} [1]
 11:83 Sólo para calificar y para pon.. (169:169):
 Rúbrica va más allá de la calificación numérica {7-0} [2]
 11:83 Sólo para calificar y para pon.. (169:169):
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Rúbrica: El profesorado no duda de su funcionalidad o utilidad {4-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Rúbrica: la información extraída de la rúbrica debe servir para retroalimentar, sino pierde su funcionalidad {6-0} [3]
 9:103 Qué hago con esa información q.. (116:116):
 11:83 Sólo para calificar y para pon.. (169:169):
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Rúbricas son usadas solo para calificar {13-0} [2]
 11:83 Sólo para calificar y para pon.. (169:169):
 12:97 Probablemente por el tipo de a.. (143:143):

Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [96]
 Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [1]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 Coevaluación como ayuda para el docente en el momento de la evaluación {3-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Competencia no se adquiere en un punto concreto del tiempo {6-0} [1]
 10:102 salía un gráfica y venían come.. (167:167):
 Cuando el profesorado tiene que determinar los criterios de evaluación, es más consciente del proceso de evaluación y los instrumentos que tiene que utilizar {3-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Diseñar rúbricas implica generar o construir situaciones de aprendizaje compleja {14-0} [1]
 9:105 Así es cierto no me puse los g.. (116:116):
 Diseño. El profesorado tiene problemas de redacción cuando tienen que determinar los niveles de desempeño {5-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 Diseño. Cuanto más explícitas son las rúbricas más consciente de la adquisición de aprendizaje puede ser el alumnado {9-0} [4]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 16:86 me permite verificar los desem.. (151:151):
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 19:87 y yo creo que se vuelve más cl.. (167:167):
 Diseño. El alumnado tiene dificultades para precisar los niveles de desempeño en base al lenguaje a utilizar {5-0} [1]
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 Diseño. El profesorado no tiene muy claro cómo de explícitas y claras deben ser los niveles de desempeño {8-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 Diseño. En el diseño de la rúbrica hay que considerar el lenguaje utilizado para aportar una información mas precisa y detallada de lo que se pretende que alcance el alumnado {9-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 Diseño. Los más difícil en el diseño de rúbricas es precisar y desglosar los criterios de evaluación {9-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 El docente incluye en su evaluación la autoevaluación de los alumnos {7-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 El profesorado cree que la rúbrica ayuda al alumnado a conocerse mejor, saber en qué punto se encuentra de sus logros y hasta dónde son capaces de llegar {6-0} [6]
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 15:88 rúbrica, se da uno cuenta que .. (140:140):
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 21:76 cumple todas estas funciones c.. (115:115):
 El profesorado es consciente que debe ser más explícito en sus evaluaciones {15-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 El profesorado reflexiona sobre lo que deben hacer para asegurarse de que el alumnado aprende {10-0} [2]
 16:71 sí requiere más reflexión y má.. (125:125):
 16:72 más precisión de lo que se qui.. (125:125):
 El resultado de la evaluación siempre es al final una calificación numérica {6-0} [1]
 19:36 vamos a sentarnos con cada uno.. (55:55):
 En el enfoque por competencia, distintas asignaturas contribuyen a la adquisición de una competencia {4-0} [1]
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 En el enfoque por competencias se debe explicitar qué competencias se espera que el alumnado alcance (expectativas) {8-0} [1]
 21:58 El regular o el que está en pr.. (87:87):
 En el enfoque por competencias se requiere ser más precisión y evidencias de lo que se está enseñando y evaluando. No se puede recurrir al ensayo-error de la enseñanza tradicional {13-0} [1]
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 En la evaluación por competencias se indica qué nivel de competencia alcanzó el alumnado al final del proceso

{4-0} [2]
 10:102 salía un gráfica y venían come.. (167:167):
 20:73 esa es para mí la rúbrica y qu.. (135:135):
 Es difícil crear criterios de evaluación con un enfoque competencial por la tradición del modelo tradicional de objetivos {4-0} [1]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 Evaluaciones necesitan un enfoque multiagente {8-0} [1]
 10:102 salía un gráfica y venían come.. (167:167):
 Evaluación estandarizada vs contextualizada {27-0} [1]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 Evaluar con rúbrica es un proceso dinámico y constructivo, no puntual y sujeto a una única calificación {8-0} [1]
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 Evaluar con rúbrica hace más consciente al alumnado de sus fortalezas y debilidades {11-0} [4]
 10:98 Le expliqué, le dije mira aquí.. (159:159):
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:74 isualizar justamente qué les f.. (135:135):
 19:87 y yo creo que se vuelve más cl.. (167:167):
 Evaluar por competencias supone conocer en qué medida están comprendiendo el proceso global de adquisición de la competenncia {8-0} [2]
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 20:73 esa es para mí la rúbrica y qu.. (135:135):
 Evaluar por competencias supone valorar todos los componentes de una competencia (conocimientos, destrezas, actitudes, valores, etc.) {16-0} [1]
 16:86 me permite verificar los desem.. (151:151):
 Genera procesos metacognitivos: Autorregulación y conciencia de comportamiento experto {20-0} [3]
 4:31 te ayuda a regular la activida.. (76:76):
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Hacer explícita la evaluación de competencia permite ser más consciente al alumnado y al profesorado de las competencias a desarrollar {12-0} [1]
 19:87 y yo creo que se vuelve más cl.. (167:167):
 Importancia de la coevaluación. Empieza a iniciarse {6-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Importancia de las modalidades de evaluación: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación {30-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 La autoevaluación del alumnado permiten dar sentido y significado a los aprendido {2-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 La autoevaluación implica una reflexión de su propio proceso de aprendizaje {2-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 La coevaluación permite un enriquecimiento mutuo entre el alumando {7-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 La competencia no se desarrolla en un momento puntual del tiempo, sino que es un proceso que adquisición gradual {7-0} [1]
 10:102 salía un gráfica y venían come.. (167:167):
 La evaluación con rúbrica debe complementarse con una retroalimentación cualitativa {6-0} [2]
 10:102 salía un gráfica y venían come.. (167:167):
 19:36 vamos a sentarnos con cada uno.. (55:55):
 La evaluación es parte del proceso de aprendizaje del alumnado que le permite ser más consciente de su propio proceso de aprendizaje {3-0} [1]
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 La rúbrica elimina el sesgo de la calificación de 0 al 10 {4-0} [1]
 9:112 exactamente entonces aquí ello.. (128:128):
 La rúbrica marca una pauta de trabajo que se establece al inicio del curso y se mantiene hasta el final. No se pueden modificar las reglas del juego {9-0} [1]
 21:70 Las raras veces que me ha toca.. (109:109):
 Las rúbricas deben ir precedidas de una introducción sobre lo que se va a evaluar {5-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:62 eben saber qué se les va a eva.. (95:95):
 Las rúbricas eliminan la arbitrariedad de la evaluación {6-0} [2]
 10:98 Le expliqué, le dije mira aquí.. (159:159):
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 Las rúbricas permiten evaluar a todos el alumnado con los mismos criterios de exigencia {4-0} [1]
 15:88 rúbrica, se da uno cuenta que .. (140:140):

Las rúbricas se utilizan para evaluar tareas, no competencias (p.ej.: desarrollo de un proyecto) {3-0} [2]
 12:13 estas rúbricas que permiten ub.. (13:13):
 12:14 estas rúbricas que permiten ub.. (13:13):
 Las rúbricas sitúan al alumnado antes problemas reales de la vida donde tiene que dar respuesta a necesidades de la población {4-0} [1]
 16:86 me permite verificar los desem.. (151:151):
 Las rúbricas son costosas de diseñar a corto plazo, pero a largo plazo, cuando se aprenden son útiles {8-0} [1]
 15:88 rúbrica, se da uno cuenta que .. (140:140):
 Las rúbricas son instrumentos de diagnóstico que permite precisar los retrocesos y avances de los alumnos {5-0} [4]
 16:58 me hago consiente dentro del a.. (99:99):
 19:36 vamos a sentarnos con cada uno.. (55:55):
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 21:76 cumple todas estas funciones c.. (115:115):
 Los profesores explicaban el valor de la rúbrica como instrumento que permite dar a conocer el nivel de competencia y la forma de alcanzarlas {3-0} [1]
 20:59 y llevas al estudiante desde u.. (111:111):
 Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la evaluación {26-0} [1]
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [13]
 4:31 te ayuda a regular la activida.. (76:76):
 9:112 exactamente entonces aquí ello.. (128:128):
 10:146 las rúbricas sí ayudan mucho p.. (281:281):
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:74 isualizar justamente qué les f.. (135:135):
 15:88 rúbrica, se da uno cuenta que .. (140:140):
 19:61 Cuál es en este rol, cuál es m.. (113:113):
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 19:87 y yo creo que se vuelve más cl.. (167:167):
 20:59 y llevas al estudiante desde u.. (111:111):
 20:73 esa es para mí la rúbrica y qu.. (135:135):
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 21:70 Las raras veces que me ha toca.. (109:109):
 Objetivos del proyecto {20-0} [1]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 Reconocimiento del juicio del experto: evalua grados {8-0} [1]
 9:105 Así es cierto no me puse los g.. (116:116):
 Retroalimentación con rúbrica da oportunidad de mejora {15-0} [2]
 4:33 Yo sabía que la tarea integrab.. (78:78):
 10:98 Le expliqué, le dije mira aquí.. (159:159):
 Rubrica: permite establecer los aspectos importantes del aprendizaje {6-0} [1]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 Rubricas evalúa competencias en términos de desempeño {3-0} [1]
 4:33 Yo sabía que la tarea integrab.. (78:78):
 Rubricas requieren taller de capacitación en su diseño e implementación {19-0} [1]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 Rúbrica aporta transparencia al proceso de aprendizaje y evaluación {21-0} [7]
 10:98 Le expliqué, le dije mira aquí.. (159:159):
 10:146 las rúbricas sí ayudan mucho p.. (281:281):
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):
 15:88 rúbrica, se da uno cuenta que .. (140:140):
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 21:72 le arroja luz sobre los result.. (111:111):
 Rúbrica ayuda a explicitar lo implícito {8-0} [2]
 10:98 Le expliqué, le dije mira aquí.. (159:159):
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):
 Rúbrica ayuda a objetivar lo subjetivo {9-0} [2]
 10:98 Le expliqué, le dije mira aquí.. (159:159):
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 Rúbrica como instrumento de comunicación {6-0} [1]
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):
 rúbrica de habilidades de investigación interdisciplinar {1-0} [1]
 12:13 estas rúbricas que permiten ub.. (13:13):

Rúbrica es un instrumento que permite transmitir con más claridad lo que el profesor quiere que realicen los alumnos {6-0} [2]
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 Rúbrica evalúa resultados y procesos {10-0} [1]
 9:112 exactamente entonces aquí ello.. (128:128):
 Rúbrica facilita el trabajo al profesor {7-0} [1]
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):
 Rúbrica favorece el pensamiento divergente (soluciones alternativas) para lograr el aprendizaje {1-0} [1]
 4:41 el uso de bitácora, osea va a .. (99:99):
 Rúbrica hace más participe al alumnado de sus procesos de evaluación {5-0} [1]
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 Rúbrica no son bien valoradas institucionalmente para evaluar {1-0} [2]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 2:72 una desventaja que sí puedo de.. (125:125):
 Rúbrica permite al alumno y docente ir en la misma dirección del aprendizaje {13-0} [2]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 21:72 le arroja luz sobre los result.. (111:111):
 Rúbrica permite al docente reflexionar sobre su intervención en el aula {17-0} [3]
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):
 16:71 sí requiere más reflexión y má.. (125:125):
 16:72 más precisión de lo que se qui.. (125:125):
 Rúbrica presentada al inicio {12-0} [1]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 Rúbrica presentada al inicio mejora el aprendizaje {9-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:61 yo postulo que la rúbrica o lo.. (95:95):
 Rúbrica sirve al alumnado para coevaluar {8-0} [1]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 Rúbrica son usadas solo para fundamentar la calificación {3-0} [1]
 10:146 las rúbricas sí ayudan mucho p.. (281:281):
 Rúbrica son usadas solo por los docentes para clarificar sus criterios, sin mostrarlas o compartirlas {6-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:61 yo postulo que la rúbrica o lo.. (95:95):
 Rúbrica va más allá de la calificación numérica {7-0} [1]
 9:112 exactamente entonces aquí ello.. (128:128):
 rúbrica webquest {2-0} [1]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 Rúbrica: evalúa potencialidades y debilidades {5-0} [3]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 4:31 te ayuda a regular la activida.. (76:76):
 21:76 cumple todas estas funciones c.. (115:115):
 Rúbrica: evalúa propósitos reales de desempeño {5-0} [1]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 Rúbrica: explicita el conocimiento e indica lo que se requiere en el alumnado {19-0} [5]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 10:146 las rúbricas sí ayudan mucho p.. (281:281):
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 15:88 rúbrica, se da uno cuenta que .. (140:140):
 Rúbrica: favorece autogestión y autorregulación del aprendizaje {19-0} [3]
 4:31 te ayuda a regular la activida.. (76:76):
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Rúbrica: la información extraída de la rúbrica debe servir para retroalimentar, sino pierde su funcionalidad {6-0} [2]
 10:98 Le expliqué, le dije mira aquí.. (159:159):
 19:36 vamos a sentarnos con cada uno.. (55:55):
 Rúbrica: orienta, acompaña al alumnado en su proceso {21-0} [3]
 4:41 el uso de bitácora, osea va a .. (99:99):
 5:83 – No, sí paso, sí alcanzo a pa.. (278:278):
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 Rúbricas aportan juicios de valor a la evaluación docente {2-0} [1]
 9:105 Así es cierto no me puse los g.. (116:116):
 Rúbricas deben ser un elementos dinámico, susceptible de revisión, modificación, transformación y mejora para

ajustarse a lo que se pretende evaluar {16-0} [1]
 15:88 rúbrica, se da uno cuenta que .. (140:140):
 Rúbricas difícil de diseñar {24-0} [1]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 Rúbricas no se consensuan con el alumno {10-0} [1]
 19:61 Cuál es en este rol, cuál es m.. (113:113):
 Rúbricas permite al docente ser más consciente del proceso de evaluación {5-0} [2]
 16:86 me permite verificar los desem.. (151:151):
 19:87 y yo creo que se vuelve más cl.. (167:167):
 Rúbricas sirve al alumnado para autoevaluarse {17-0} [2]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Rúbricas son consideradas guías que orientan la evaluación y permite establecer una concordancia entre los criterios de evaluación y los resultados alcanzados {9-0} [6]
 15:88 rúbrica, se da uno cuenta que .. (140:140):
 16:86 me permite verificar los desem.. (151:151):
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 19:87 y yo creo que se vuelve más cl.. (167:167):
 20:73 esa es para mí la rúbrica y qu.. (135:135):
 21:70 Las raras veces que me ha toca.. (109:109):
 Rúbricas son más visuales {3-0} [1]
 13:74 isualizar justamente qué les f.. (135:135):
 Rúbricas: aportan más certeza del desempeño alcanzado del alumnado {12-0} [9]
 16:37 Sí, además les da más certeza .. (51:51):
 16:72 más precisión de lo que se qui.. (125:125):
 19:61 Cuál es en este rol, cuál es m.. (113:113):
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 19:87 y yo creo que se vuelve más cl.. (167:167):
 19:90 Va a ser hasta ahorita que est.. (175:175):
 20:59 y llevas al estudiante desde u.. (111:111):
 21:58 El regular o el que está en pr.. (87:87):
 21:70 Las raras veces que me ha toca.. (109:109):
 Rúbricas: aportan precisión a la evaluación {6-0} [4]
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):
 16:37 Sí, además les da más certeza .. (51:51):
 16:71 sí requiere más reflexión y má.. (125:125):
 16:72 más precisión de lo que se qui.. (125:125):
 Rúbricas: No sirven para calificar (dar una nota) {1-0} [2]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 2:72 una desventaja que sí puedo de.. (125:125):
 Se busca la enseñanza de un aprendizaje no reproductivo, sino transformador y significativo {13-0} [1]
 19:87 y yo creo que se vuelve más cl.. (167:167):
 Se evalúan sin tener claro los criterios de evaluación {11-0} [1]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 Transparencia en la evaluación. Se muestra al alumnado los mínimos contenidos que van a ser calificados {9-0} [3]
 9:105 Así es cierto no me puse los g.. (116:116):
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 21:72 le arroja luz sobre los result.. (111:111):
 Ventajas del uso de rúbrica {10-0} [1]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):

Rúbrica: instrumento de innovación {9-0} [25]
 Conocer los criterios de evaluación antes {8-0} [1]
 5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):
 Diseñar una rúbrica implica trabajo colaborativo {7-0} [1]
 5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):
 El enfoque por competencias surge de una lucha antigua por incluir un conocimiento más vivencial, funcional y conectado a la realidad {2-0} [1]
 18:35 esto que te digo de que iban a.. (69:69):
 El profesorado no da por sentado el conocimiento de las CC. Genéricas {6-0} [1]
 15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):
 Evaluar por competencias supone valorar todos los componentes de una competencia (conocimientos, destrezas, actitudes, valores, etc.) {16-0} [1]

15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):
 Existe una preocupación por el trabajo de las CC. Genéricas {25-0} [1]
 15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):
 Hace explícito la separación entre CC. Genérica y Específica {22-0} [1]
 15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):
 Hay aceptación entre el profesorado en el uso de rúbrica {11-0} [1]
 4:23 la recepción es bastante buena.. (56:56):
 Instrumento de autoevaluación y seguimiento: diario, portafolio {9-0} [1]
 15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):
 Instrumento de evaluación. Análisis de estudios de caso {6-0} [1]
 15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):
 Instrumento de evaluación: debates {3-0} [1]
 15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):
 Instrumento de evaluación: lista de cotejo {3-0} [1]
 15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):
 Instrumento de evaluación: proyectos {9-0} [1]
 15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):
 La rúbricas no son funcionales si no se tiene claro los niveles de desempeño {11-0} [1]
 5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):
 Las CC. Genéricas y Específicas se encuentran en el mismo nivel de importancia en su desarrollo {7-0} [1]
 15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):
 Las rúbricas son conocidas {6-0} [2]
 15:61 Yo creo que, no sé si en Españ.. (90:90):
 20:37 Las rúbricas son una herramien.. (69:69):
 Rúbrica: hay que pilotearlas {5-0} [1]
 5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):
 Rúbrica facilita el trabajo al alumno {3-0} [1]
 5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):
 Rúbrica facilita el trabajo al profesor {7-0} [1]
 5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):
 Rúbrica permite al alumno y docente ir en la misma dirección del aprendizaje {13-0} [1]
 5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):
 Rúbrica: instrumento desconocido {8-0} [1]
 2:64 Es considerada un instrumento .. (113:113):
 Rúbrica: orienta, acompaña al alumnado en su proceso {21-0} [1]
 5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):
 Rúbricas difícil de diseñar {24-0} [1]
 5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):
 Rúbricas son usadas solo para calificar {13-0} [1]
 4:23 la recepción es bastante buena.. (56:56):
 Se evalúa el componente actitudinal de la competencia {6-0} [1]
 15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):

Rúbrica: instrumento desconocido {8-0} [18]

Competencias vs conocimientos conceptuales, procedimentales, actitudinales {6-0} [1]
 16:66 Los poquitos que la usan yo cr.. (113:113):
 Condiciones laborales de los docentes {16-0} [1]
 5:49 el desconocimiento o a veces p.. (126:126):
 Desventajas del uso de rúbrica {13-0} [1]
 7:96 Si, que sean muy desconocida, .. (174:174):
 Dificultad/desconocimiento/desconsideración para incorporar los elementos actitudinales/valores de las competencias. {8-0} [1]
 16:66 Los poquitos que la usan yo cr.. (113:113):
 Diseñar rúbricas implica generar o construir situaciones de aprendizaje compleja {14-0} [1]
 7:41 como forma de evaluación, la r.. (74:74):
 El uso de rúbrica en la Educación Superior es muy reducida {5-0} [1]
 16:66 Los poquitos que la usan yo cr.. (113:113):
 Examen permite controlar grupos grandes de alumnos {3-0} [1]
 7:40 o se conocen, las reticencias .. (72:72):
 Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [2]
 7:43 no recuerdo haber platicado mu.. (76:76):
 7:44 lo que en otras formas de eval.. (76:76):
 La rúbrica no permite trabajar con grupos grandes {2-0} [1]

7:40 o se conocen, las reticencias .. (72:72):
 Presiones de tiempo {7-0} [1]
 5:49 el desconocimiento o a veces p.. (126:126):
 Rúbricas requieren taller de capacitación en su diseño e implementación {19-0} [1]
 7:96 Si, que sean muy desconocida, .. (174:174):
 Rúbrica consolidada en la educación básica {3-0} [1]
 16:66 Los poquitos que la usan yo cr.. (113:113):
 Rúbrica evalúa solo aspectos técnicos {3-0} [1]
 16:66 Los poquitos que la usan yo cr.. (113:113):
 Rúbrica facilita el trabajo al profesor {7-0} [1]
 7:41 como forma de evaluación, la r.. (74:74):
 Rúbrica: instrumento de innovación {9-0} [1]
 2:64 Es considerada un instrumento .. (113:113):
 Rúbricas difícil de diseñar {24-0} [1]
 7:41 como forma de evaluación, la r.. (74:74):
 Rúbricas evalúan sobre todo habilidades {2-0} [1]
 16:66 Los poquitos que la usan yo cr.. (113:113):
 Rúbricas poco utilizadas {13-0} [1]
 7:41 como forma de evaluación, la r.. (74:74):

Rúbrica: la evaluación final no es decisoria {1-0} [4]
 Evaluación calificadora vs formativa {27-0} [1]
 6:42 ni siquiera tienes que estar t.. (157:157):
 Rúbrica implica que la evaluación sea un elemento más del proceso de aprendizaje {5-0} [1]
 6:42 ni siquiera tienes que estar t.. (157:157):
 Rúbrica permite evaluación procesual, continua {5-0} [1]
 6:42 ni siquiera tienes que estar t.. (157:157):
 Rúbrica reduce la preocupación del alumnado y del docente sobre el resultado final {4-0} [1]
 6:42 ni siquiera tienes que estar t.. (157:157):

Rúbrica: la información extraída de la rúbrica debe servir para retroalimentar, sino pierde su funcionalidad {6-0} [34]
 Consensuar una rúbrica favorece el diálogo entre alumno y profesor, {4-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 El alumnado no cuestiona las ponderaciones de los niveles de desempeño {2-0} [1]
 19:68 Si hubo alguno que te decía - .. (129:129):
 El resultado de la evaluación siempre es al final una calificación numérica {6-0} [1]
 19:36 vamos a sentarnos con cada uno.. (55:55):
 En el enfoque por competencias es importante la diversidad de herramientas de retroalimentación: email, foro, mensajería interna de la plataforma, etc. {5-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 En el enfoque por competencias, los instrumentos de evaluación tradicional se combinan con los innovadores para el desarrollo de una evaluación formativa {10-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Evaluación calificadora vs formativa {27-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Evaluar con rúbrica es un proceso dinámico y constructivo, no puntual y sujeto a una única calificación {8-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Evaluar con rúbrica hace más consciente al alumnado de sus fortalezas y debilidades {11-0} [1]
 10:98 Le expliqué, le dije mira aquí.. (159:159):
 Falta de retroalimentación {2-0} [1]
 9:103 Qué hago con esa información q.. (116:116):
 Hay aceptación entre el alumnado en el uso de rúbrica {10-0} [1]
 19:68 Si hubo alguno que te decía - .. (129:129):
 Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 La evaluación con rúbrica debe complementarse con una retroalimentación cualitativa {6-0} [2]
 19:36 vamos a sentarnos con cada uno.. (55:55):
 19:68 Si hubo alguno que te decía - .. (129:129):
 La retroalimentación final debe ser un intercambio de opiniones entre la evaluación del docente y el alumno {4-0} [1]

19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):
 La rúbrica elimina el sesgo de la calificación de 0 al 10 {4-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Las rúbricas eliminan la arbitrariedad de la evaluación {6-0} [1]
 10:98 Le expliqué, le dije mira aquí.. (159:159):
 Las rúbricas son instrumentos de diagnóstico que permite precisar los retrocesos y avances de los alumnos {5-0} [2]
 19:36 vamos a sentarnos con cada uno.. (55:55):
 19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):
 Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [1]
 19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):
 Retroalimentación con rúbrica da oportunidad de mejora {15-0} [4]
 9:79 Qué hago con esa información q.. (116:116):
 9:103 Qué hago con esa información q.. (116:116):
 10:98 Le expliqué, le dije mira aquí.. (159:159):
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Rúbrica aporta transparencia al proceso de aprendizaje y evaluación {21-0} [1]
 10:98 Le expliqué, le dije mira aquí.. (159:159):
 Rúbrica ayuda a explicitar lo implícito {8-0} [1]
 10:98 Le expliqué, le dije mira aquí.. (159:159):
 Rúbrica ayuda a objetivar lo subjetivo {9-0} [1]
 10:98 Le expliqué, le dije mira aquí.. (159:159):
 Rúbrica como instrumento de comunicación {6-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Rúbrica facilita al docente la comunicación con el alumnado {6-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Rúbrica permite al alumnado pedir explicaciones sobre el incumplimiento de la evaluación {2-0} [1]
 19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):
 Rúbrica permite al docente reflexionar sobre su intervención en el aula {17-0} [1]
 11:83 Sólo para calificar y para pon.. (169:169):
 Rúbrica son usadas solo para fundamentar la calificación {3-0} [1]
 11:83 Sólo para calificar y para pon.. (169:169):
 Rúbrica va más allá de la calificación numérica {7-0} [2]
 11:83 Sólo para calificar y para pon.. (169:169):
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Rúbrica: El alumnado es más consciente de sus errores y la retroalimentación que reciben hace que el número de quejas disminuyan. Se conforman con la información que arroja la rúbrica {4-0} [1]
 19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):
 Rúbrica: El profesorado no duda de su funcionalidad o utilidad {4-0} [1]
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Rúbrica: explicita el conocimiento e indica lo que se requiere en el alumnado {19-0} [1]
 19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):
 Rúbrica: hay profesores que solo implementan sus rúbricas pero no las utilizan para retroalimentar {4-0} [3]
 9:103 Qué hago con esa información q.. (116:116):
 11:83 Sólo para calificar y para pon.. (169:169):
 20:41 Una evaluación comprensiva exa.. (75:75):
 Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [2]
 10:98 Le expliqué, le dije mira aquí.. (159:159):
 19:36 vamos a sentarnos con cada uno.. (55:55):
 Rúbricas deben contener un apartado donde el profesorado pueda hacer anotaciones para explicar la puntuación dada {4-0} [1]
 19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):
 Rúbricas son usadas solo para calificar {13-0} [1]
 11:83 Sólo para calificar y para pon.. (169:169):

Rúbrica: Los criterios técnicos son más fáciles de evaluar {1-0} [1]
 Rúbrica: el número de criterios depende del dominio o atributo a evaluar {1-0} [1]
 9:28 Aunque pareciera que a lo mejor.. (25:25):

Rúbrica: los profesores no saben distinguir entre los niveles de desempeño {5-0} [10]
 Diseño. El profesorado tiene problemas de redacción cuando tienen que determinar los niveles de desempeño {5-0} [1]

21:55 Sí me cuesta el diseño porque .. (81:81):
 Diseño. El alumnado tiene dificultades para precisar los niveles de desempeño en base al lenguaje a utilizar {5-0} [2]
 16:50 El diseño de la rúbrica, el fo.. (95:95):
 21:55 Sí me cuesta el diseño porque .. (81:81):
 Diseño. Los más difícil en el diseño de rúbricas es precisar y desglosar los criterios de evaluación {9-0} [1]
 21:55 Sí me cuesta el diseño porque .. (81:81):
 El uso de rúbrica supone un reto para el docente {2-0} [1]
 21:55 Sí me cuesta el diseño porque .. (81:81):
 Importancia de dar unas pautas a los docentes para establecer los niveles de desempeño {5-0} [2]
 10:114 me decía pon todo lo que van a.. (195:195):
 16:50 El diseño de la rúbrica, el fo.. (95:95):
 La rúbricas no son funcionales si no se tiene claro los niveles de desempeño {11-0} [2]
 9:123 ues sí se ha distinguido bien .. (143:144):
 9:125 un poco el riesgo de la rúbric.. (143:144):
 Rúbrica difícil establecer la progresión de niveles cuando son muchos {7-0} [1]
 10:114 me decía pon todo lo que van a.. (195:195):
 Rúbrica son difíciles de utilizar para los profesores {9-0} [1]
 21:55 Sí me cuesta el diseño porque .. (81:81):
 Rúbrica: requiere buen uso, buen diseño e implementación {4-0} [1]
 21:55 Sí me cuesta el diseño porque .. (81:81):
 Rúbricas difícil de diseñar {24-0} [1]
 21:55 Sí me cuesta el diseño porque .. (81:81):

Rúbrica: más criterios ayuda a delimitar mejor la evaluación {1-0} [0]

Rúbrica: no hay reconocimiento institucional, no son aceptadas porque no aportan una calificación {2-0} [5]
 En la programación docente no se incluyen los instrumentos de evaluación que se van a emplear {2-0} [1]
 18:65 Menos, probablemente con pedag.. (141:141):
 Hay cambios en la evaluación cuando es a nivel institucional. {10-0} [1]
 18:65 Menos, probablemente con pedag.. (141:141):
 Las evaluaciones carecen de sistematicidad, no documentadas, no explícitas {10-0} [1]
 18:65 Menos, probablemente con pedag.. (141:141):
 No existe evaluación auténtica por normativa {2-0} [1]
 18:65 Menos, probablemente con pedag.. (141:141):
 Por normativa no se obliga definir el sistema de evaluación que van a utilizar los docentes {1-0} [1]
 18:65 Menos, probablemente con pedag.. (141:141):

Rúbrica: no necesita tanta presencialidad del docente. {3-0} [4]
 Inconveniente del uso de rúbricas. En alumnado confía en que puede hacer el trabajo solo con la rúbrica, sin orientación del docente {1-0} [1]
 10:130 ahorita si te atoras en una ba.. (229:229):
 Rúbrica supone para el profesorado ceder su poder {2-0} [1]
 6:41 Y es bien bonito y ni siquiera.. (153:153):
 Rúbrica: orienta, acompaña al alumnado en su proceso {21-0} [1]
 1:59 la rúbrica explícita cosas que.. (26:26):
 Ventajas del uso de rúbrica {10-0} [1]
 1:59 la rúbrica explícita cosas que.. (26:26):

Rúbrica: no se le da a conocer los criterios de evaluación al alumnado, ni los niveles de desempeño {2-0} [6]
 En el enfoque por competencias, el alumnado se siente motivado por conocer qué nivel de desempeño alcanza y qué le falta por desarrollar o mejorar {8-0} [1]
 19:63 pero luego que ya les dices, b.. (119:119):
 No se consensua los criterios de evaluación (el contenido de la rúbrica) {10-0} [1]
 19:63 pero luego que ya les dices, b.. (119:119):
 Rúbrica presentada al final {10-0} [2]
 9:51 el alumno no se enteró que fue.. (55:55):
 9:52 Nosotros le dijimos que había .. (55:55):
 Rúbrica aporta transparencia al proceso de aprendizaje y evaluación {21-0} [1]

19:63 pero luego que ya les dices, b.. (119:119):
 Rúbrica presentada al inicio mejora el aprendizaje {9-0} [1]
 19:63 pero luego que ya les dices, b.. (119:119):
 Transparencia en la evaluación. Se muestra al alumnado los mínimos contenidos que van a ser calificados {9-0} [1]
 19:63 pero luego que ya les dices, b.. (119:119):

Rúbrica: orienta, acompaña al alumnado en su proceso {21-0} [70]

Conocer los criterios de evaluación antes {8-0} [1]
 5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):
 Consensuar clarifica el conocimiento al alumno y al docente {9-0} [1]
 4:26 Con el alumno. Osea se negocia.. (62:62):
 Desglosar más los niveles de desempeño hace más objetiva y formativa la evaluación {4-0} [1]
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 Diseñar una rúbrica implica trabajo colaborativo {7-0} [1]
 5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):
 Diseño. Cuanto más explícitas son las rúbricas más consciente de la adquisición de aprendizaje puede ser el alumnado {9-0} [1]
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 Docente acompaña, guía el aprendizaje del alumnado {10-0} [2]
 4:36 si únicamente la utilizo yo co.. (83:83):
 20:58 que se convierte en una guía p.. (111:111):
 El enfoque por competencias requiere que el docente esté continuamente haciendo adaptaciones y ajustes sobre su práctica docente {14-0} [1]
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):
 El enfoque por competencia ha provocado un proceso de reflexión en el profesorado sobre sus planteamientos y su intervención en el aula {15-0} [1]
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):
 El profesorado es consciente que debe ser más explícito en sus evaluaciones {15-0} [1]
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 El profesorado reflexiona sobre lo que deben hacer para asegurarse de que el alumnado aprende {10-0} [1]
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):
 El profesorado usa instrumentos innovadores con una concepción tradicional de los procesos de e-a. {10-0} [2]
 3:34 encuentro todavía con demasiad.. (35:35):
 3:35 pero no una escala formativa p.. (35:35):
 Evaluación calificador vs formativa {27-0} [1]
 4:36 si únicamente la utilizo yo co.. (83:83):
 Evaluar con rúbrica es un proceso dinámico y constructivo, no puntual y sujeto a una única calificación {8-0} [2]
 13:72 Y la rúbrica lo va permitiendo.. (127:127):
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 Evaluar con rúbrica hace más consciente al alumnado de sus fortalezas y debilidades {11-0} [1]
 21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):
 Evaluar por competencias supone conocer en qué medida están comprendiendo el proceso global de adquisición de la competencia {8-0} [1]
 21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):
 Falta de transparencia en la evaluación. No saben por qué tienen un 7, 8 10... {8-0} [1]
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 Genera procesos metacognitivos: Autorregulación y conciencia de comportamiento experto {20-0} [1]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 Instrumento de evaluación: examen final {4-0} [1]
 5:48 vas a tener tal semana los exá.. (120:120):
 La evaluación es parte del proceso de aprendizaje del alumnado que le permite ser más consciente de su propio proceso de aprendizaje {3-0} [1]
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 La evaluación obtenida con la rúbrica es considerada como una valoración más dentro de la evaluación final {2-0} [1]
 21:85 Totalmente, le da otra visión,.. (139:139):
 La retroalimentación cualitativa tiene que explicar la calificación numérica, explicitando los puntos fuertes y debiles de su evaluacion {3-0} [1]
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 La rúbrica hace que los profesores sean más formativos en sus evaluaciones {4-0} [2]
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):

21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):
 Las rúbricas no son funcionales si no se tiene claro los niveles de desempeño {11-0} [1]
 5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):
 Las rúbricas eliminan la arbitrariedad de la evaluación {6-0} [1]
 21:85 Totalmente, le da otra visión,.. (139:139):
 Las rúbricas son costosas de diseñar a corto plazo, pero a largo plazo, cuando se aprenden son útiles {8-0} [2]
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):
 19:103 Mira, yo creo que la principal.. (187:187):
 Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la evaluación {26-0} [1]
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):
 Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [1]
 5:48 vas a tener tal semana los exá.. (120:120):
 Objetivos del proyecto {20-0} [1]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 Proceso de diseño de indicadores para rúbrica {7-0} [1]
 2:57 Así es, diseñaos una rúbrica q.. (93:93):
 Rúbrica favorece la construcción del conocimiento paso a paso {7-0} [1]
 13:72 Y la rúbrica lo va permitiendo.. (127:127):
 Rúbrica presentada al alumnado, pero no consensuada con ellos. {8-0} [3]
 3:34 encuentro todavía con demasiad.. (35:35):
 3:35 pero no una escala formativa p.. (35:35):
 7:72 Yo creo que hay muchas situaci.. (136:136):
 Rúbrica presentada al final {10-0} [1]
 7:72 Yo creo que hay muchas situaci.. (136:136):
 Rúbrica: hay que pilotearlas {5-0} [1]
 5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):
 Rúbrica: permite establecer los aspectos importantes del aprendizaje {6-0} [1]
 2:57 Así es, diseñaos una rúbrica q.. (93:93):
 Rúbrica aporta transparencia al proceso de aprendizaje y evaluación {21-0} [2]
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):
 Rúbrica ayuda a guiar su labor docente {5-0} [1]
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):
 Rúbrica como instrumento de comunicación {6-0} [1]
 21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):
 rúbrica de examen final {2-0} [1]
 5:48 vas a tener tal semana los exá.. (120:120):
 Rúbrica evalúa resultados y procesos {10-0} [3]
 13:72 Y la rúbrica lo va permitiendo.. (127:127):
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):
 Rúbrica facilita al docente la comunicación con el alumnado {6-0} [1]
 21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):
 Rúbrica facilita el trabajo al alumno {3-0} [1]
 5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):
 Rúbrica facilita el trabajo al profesor {7-0} [1]
 5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):
 Rúbrica favorece el pensamiento divergente (soluciones alternativas) para lograr el aprendizaje {1-0} [1]
 4:41 el uso de bitácora, osea va a .. (99:99):
 Rúbrica hace más participe al alumnado de sus procesos de evaluación {5-0} [1]
 7:72 Yo creo que hay muchas situaci.. (136:136):
 Rúbrica implica que la evaluación sea un elemento más del proceso de aprendizaje {5-0} [1]
 21:85 Totalmente, le da otra visión,.. (139:139):
 Rúbrica permite al alumno y docente ir en la misma dirección del aprendizaje {13-0} [4]
 4:26 Con el alumno. Osea se negocia.. (62:62):
 5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 21:85 Totalmente, le da otra visión,.. (139:139):
 Rúbrica permite al docente reflexionar sobre su intervención en el aula {17-0} [1]
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):
 Rúbrica permite evaluación procesual, continua {5-0} [1]
 13:72 Y la rúbrica lo va permitiendo.. (127:127):
 Rúbrica presentada al inicio {12-0} [1]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):

Rúbrica presentada al inicio mejora el aprendizaje {9-0} [1]
 7:72 Yo creo que hay muchas situaci.. (136:136):

Rúbrica sirve al alumnado para coevaluar {8-0} [1]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):

Rúbrica son usadas solo para fundamentar la calificación {3-0} [2]
 3:34 encuentro todavía con demasiad.. (35:35):
 3:35 pero no una escala formativa p.. (35:35):

Rúbrica son usadas solo por los docentes para clarificar sus criterios, sin mostrarlas o compartirlas {6-0} [2]
 3:34 encuentro todavía con demasiad.. (35:35):
 3:35 pero no una escala formativa p.. (35:35):

rúbrica webquest {2-0} [1]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):

Rúbrica: El alumnado es más consciente de sus errores y la retroalimentación que reciben hace que el número de quejas disminuyan. Se conforman con la información que arroja la rúbrica {4-0} [1]
 21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):

Rúbrica: explícita el conocimiento e indica lo que se requiere en el alumnado {19-0} [2]
 2:57 Así es, diseñaos una rúbrica q.. (93:93):
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):

Rúbrica: favorece autogestión y autorregulación del aprendizaje {19-0} [3]
 2:57 Así es, diseñaos una rúbrica q.. (93:93):
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 21:83 Yo creo que sí alcanzan a ver .. (135:135):

Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [3]
 4:41 el uso de bitácora, osea va a .. (99:99):
 5:83 – No, sí paso, sí alcanzo a pa.. (278:278):
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):

Rúbrica: instrumento de innovación {9-0} [1]
 5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):

Rúbrica: no necesita tanta presencialidad del docente. {3-0} [1]
 1:59 la rúbrica explícita cosas que.. (26:26):

Rúbricas difícil de diseñar {24-0} [1]
 5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):

Rúbricas permite al docente ser más consciente del proceso de evaluación {5-0} [1]
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):

Rúbricas sirve al alumnado para autoevaluarse {17-0} [1]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):

Rúbricas son consideradas guías que orientan la evaluación y permite establecer una concordancia entre los criterios de evaluación y los resultados alcanzados {9-0} [2]
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):
 20:58 que se convierte en una guía p.. (111:111):

Rúbricas son un instrumento vivo porque se van adaptado a los distintos momentos de aprendizaje {11-0} [1]
 4:26 Con el alumno. Osea se negocia.. (62:62):

Rúbricas son usadas solo para calificar {13-0} [2]
 3:34 encuentro todavía con demasiad.. (35:35):
 3:35 pero no una escala formativa p.. (35:35):

Trabajar por competencias supone un cambio en la concepción de la enseñanza {29-0} [1]
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):

Transparencia en la evaluación. Se muestra al alumnado los mínimos contenidos que van a ser calificados {9-0} [1]
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):

Uso de rúbrica viene por cambio en la concepción de la evaluación {10-0} [1]
 21:85 Totalmente, le da otra visión,.. (139:139):

Ventajas del uso de rúbrica {10-0} [2]
 1:59 la rúbrica explícita cosas que.. (26:26):
 3:35 pero no una escala formativa p.. (35:35):

Rúbrica: requiere buen uso, buen diseño e implementación {4-0} [12]
 Diseño. El profesorado tiene problemas de redacción cuando tienen que determinar los niveles de desempeño {5-0} [1]
 21:55 Sí me cuesta el diseño porque .. (81:81):

Diseño. El alumnado tiene dificultades para precisar los niveles de desempeño en base al lenguaje a utilizar {5-0} [1]
 21:55 Sí me cuesta el diseño porque .. (81:81):

Diseño. Los más difícil en el diseño de rúbricas es precisar y desglosar los criterios de evaluación {9-0} [1]
21:55 Sí me cuesta el diseño porque .. (81:81):
El uso de rúbrica supone un reto para el docente {2-0} [1]
21:55 Sí me cuesta el diseño porque .. (81:81):
Hay aceptación entre el alumnado en el uso de rúbrica {10-0} [1]
9:78 Entonces sí por supuesto no du.. (116:116):
Rúbrica son difíciles de utilizar para los profesores {9-0} [2]
9:78 Entonces sí por supuesto no du.. (116:116):
21:55 Sí me cuesta el diseño porque .. (81:81):
Rúbrica: El profesorado no duda de su funcionalidad o utilidad {4-0} [1]
9:78 Entonces sí por supuesto no du.. (116:116):
Rúbrica: los profesores no saben distinguir entre los niveles de desempeño {5-0} [1]
21:55 Sí me cuesta el diseño porque .. (81:81):
Rúbricas difícil de diseñar {24-0} [1]
21:55 Sí me cuesta el diseño porque .. (81:81):
Rúbricas poco utilizadas {13-0} [1]
9:78 Entonces sí por supuesto no du.. (116:116):
Rúbricas vs lista de cotejos {6-0} [2]
13:52 pero ni las hacen ni mucho men.. (95:95):
13:54 pero ni las hacen ni mucho men.. (95:95):
Rúbricas: antes de implementarlas hay que detenerse en su diseño {5-0} [2]
9:78 Entonces sí por supuesto no du.. (116:116):
20:57 de la rúbrica es si se utiliza.. (111:111):

Rúbricas aportan autonomía al alumnado {4-0} [9]
Evaluación calificador vs formativa {27-0} [1]
6:74 ni siquiera les tengo que deci.. (281:281):
Rúbrica es concebida como un contrato entre profesor y alumno {6-0} [1]
6:15 La evaluación mucho más libre,.. (33:33):
rúbrica genera compromiso y responsabilidad en la mejora de su aprendizaje {11-0} [1]
6:15 La evaluación mucho más libre,.. (33:33):
Rúbrica supone para el profesorado ceder su poder {2-0} [1]
4:37 implica ceder hacia el estudia.. (85:85):
Rúbrica: favorece autogestión y autorregulación del aprendizaje {19-0} [1]
11:31 Y que pudieran ayudar más a la.. (57:57):
Rúbricas se deben negociar y ajustar (con el alumno) a las características del tipo de aprendizaje {10-0} [1]
6:15 La evaluación mucho más libre,.. (33:33):
Rúbricas sirve al alumnado para autoevaluarse {17-0} [2]
6:15 La evaluación mucho más libre,.. (33:33):
11:31 Y que pudieran ayudar más a la.. (57:57):
Trabajar por competencias implica delegar en el alumnado {6-0} [1]
4:37 implica ceder hacia el estudia.. (85:85):
Uso de rúbrica viene por cambio en la concepción de la evaluación {10-0} [1]
4:37 implica ceder hacia el estudia.. (85:85):

Rúbricas aportan juicios de valor a la evaluación docente {2-0} [5]
Diseñar rúbricas implica generar o construir situaciones de aprendizaje compleja {14-0} [1]
9:105 Así es cierto no me puse los g.. (116:116):
Reconocimiento del juicio del experto: evalúa grados {8-0} [1]
9:105 Así es cierto no me puse los g.. (116:116):
Rúbrica permite al alumnado pedir explicaciones sobre el incumplimiento de la evaluación {2-0} [1]
12:31 el estudiante se ampara en esa.. (31:31):
Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [1]
9:105 Así es cierto no me puse los g.. (116:116):
Transparencia en la evaluación. Se muestra al alumnado los mínimos contenidos que van a ser calificados {9-0} [1]
9:105 Así es cierto no me puse los g.. (116:116):

Rúbricas de internet deben pasar por un proceso de ajuste y adaptación a las características del contexto del aula {9-0} [20]

Adaptación del docente a las necesidades contextuales (alumnado, estilos de aprendizaje, etc.) {7-0} [1]
 20:84 muchas de las rúbricas que uti.. (157:157):
 Diseño. Cuando el profesorado se intercambia las rúbricas tiene un modelo para construir las suyas y mejorar la de los compañeros {2-0} [1]
 21:61 y otras te inspiras en las de .. (91:91):
 El enfoque por competencias requiere que el docente esté continuamente haciendo adaptaciones y ajustes sobre su práctica docente {14-0} [1]
 20:84 muchas de las rúbricas que uti.. (157:157):
 El trabajo colaborativo permite el enriquecimiento mutuo entre profesores porque intercambian, confrontan y debaten distintas posturas o visiones de su materia {3-0} [1]
 21:61 y otras te inspiras en las de .. (91:91):
 Hay aceptación entre el profesorado en el uso de rúbrica {11-0} [1]
 7:80 sí creo que los profesores est.. (144:144):
 Las rúbricas se validan aplicándolas en situaciones distintas y haciéndoles ajustes {8-0} [1]
 20:84 muchas de las rúbricas que uti.. (157:157):
 Resistencia: Desconocimiento sobre cómo incorporar el trabajo por competencias {25-0} [1]
 9:73 ahora me toca apropiarme la es.. (112:112):
 Rúbrica favorece la construcción del conocimiento paso a paso {7-0} [1]
 7:80 sí creo que los profesores est.. (144:144):
 Rúbricas requieren taller de capacitación en su diseño e implementación {19-0} [1]
 7:80 sí creo que los profesores est.. (144:144):
 Rúbrica permite una evaluación individualizada que se adapta a los ritmos, estilos de aprendizaje, contexto, etc. {5-0} [1]
 21:61 y otras te inspiras en las de .. (91:91):
 Rúbrica sirve al alumnado para coevaluar {8-0} [1]
 7:80 sí creo que los profesores est.. (144:144):
 Rúbrica son difíciles de utilizar para los profesores {9-0} [2]
 9:73 ahora me toca apropiarme la es.. (112:112):
 20:46 Y las aplica directamente o la.. (81:81):
 Rúbricas deben ser un elemento dinámico, susceptible de revisión, modificación, transformación y mejora para ajustarse a lo que se pretende evaluar {16-0} [1]
 20:84 muchas de las rúbricas que uti.. (157:157):
 Rúbricas difícil de diseñar {24-0} [2]
 9:73 ahora me toca apropiarme la es.. (112:112):
 20:46 Y las aplica directamente o la.. (81:81):
 Rúbricas diseñadas por el profesorado permite una mejor comprensión de su sentido y alcance {3-0} [1]
 20:46 Y las aplica directamente o la.. (81:81):
 Rúbricas se comparten entre los docentes con materias afines {3-0} [1]
 21:61 y otras te inspiras en las de .. (91:91):
 Rúbricas son usadas solo para calificar {13-0} [2]
 7:36 entendemos el sentido de las r.. (68:68):
 7:39 lo importante es saber diseñar.. (68:68):
 Rúbricas: intercambiarlas permite detectar errores en su diseño y mejorarlas {4-0} [1]
 21:61 y otras te inspiras en las de .. (91:91):
 Se consensúan, pero no se diseñan conjuntamente con el alumnado {6-0} [1]
 7:92 generalmente es el profesor el.. (168:168):
 Talleres de capacitación del profesorado. Rúbricas como recurso para la capacitación docente {4-0} [1]
 7:80 sí creo que los profesores est.. (144:144):

Rúbricas de portafolio {1-0} [1]

Rúbrica de diseño de experiencias educativas {1-0} [1]
 2:67 as rúbricas de portafolios, de.. (123:123):

Rúbricas de tránsito (experto): orientadas al desarrollo profesional {1-0} [4]

Adaptación los cambios: novato vs experto {6-0} [1]
 4:12 Lo que pasa es que yo creo que.. (24:24):
 Diseño de rúbricas que progresen de lo simple (inicio) a lo complejo (final) {8-0} [1]
 4:12 Lo que pasa es que yo creo que.. (24:24):
 Rúbricas iniciales (novato): orientada a sentar los conocimientos teóricos {1-0} [1]
 4:12 Lo que pasa es que yo creo que.. (24:24):
 Tipos de rúbricas {2-0} [1]

Rúbricas deben contener un apartado donde el profesorado pueda hacer anotaciones para explicar la puntuación dada {4-0} [10]

El alumnado no cuestiona las ponderaciones de los niveles de desempeño {2-0} [1]

19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):

Hay aceptación entre el alumnado en el uso de rúbrica {10-0} [1]

19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):

La evaluación con rúbrica debe complementarse con una retroalimentación cualitativa {6-0} [1]

19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):

La retroalimentación final debe ser un intercambio de opiniones entre la evaluación del docente y el alumno {4-0} [1]

19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):

Las rúbricas son instrumentos de diagnóstico que permite precisar los retrocesos y avances de los alumnos {5-0} [1]

19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):

Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [1]

19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):

Rúbrica permite al alumnado pedir explicaciones sobre el incumplimiento de la evaluación {2-0} [1]

19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):

Rúbrica: El alumnado es más consciente de sus errores y la retroalimentación que reciben hace que el número de quejas disminuyan. Se conforman con la información que arroja la rúbrica {4-0} [1]

19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):

Rúbrica: explícita el conocimiento e indica lo que se requiere en el alumnado {19-0} [1]

19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):

Rúbrica: la información extraída de la rúbrica debe servir para retroalimentar, sino pierde su funcionalidad {6-0} [1]

19:68 Sí hubo alguno que te decía - .. (129:129):

Rúbricas deben ser un elementos dinámico, susceptible de revisión, modificación, transformación y mejora para ajustarse a lo que se pretende evaluar {16-0} [38]

Adaptación del docente a las necesidades contextuales (alumnado, estilos de aprendizaje, etc.) {7-0} [1]

20:84 muchas de las rúbricas que uti.. (157:157):

Consensuan la ponderación de las rúbricas con el alumnado {6-0} [1]

15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):

Consensuar permite construir el conocimiento de forma conjunta {6-0} [1]

15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):

Diseño. Cuando se revisa y se ajusta una rúbrica se observa la relevancia del criterio y la precisión de los niveles de desempeño (explícito) {2-0} [1]

12:46 No se deja para el final, es e.. (43:43):

Distintos momentos de la evaluación: inicial, final.... {10-0} [1]

19:54 Acabó siendo una al final que .. (89:89):

El enfoque por competencias requiere que el docente esté continuamente haciendo adaptaciones y ajustes sobre su práctica docente {14-0} [4]

19:7 pero sí fue muchísimo y ya en .. (11:11):

19:99 Fíjate que no, hasta ahorita n.. (195:195):

19:102 Totalmente, la carga de una ma.. (205:205):

20:84 muchas de las rúbricas que uti.. (157:157):

El enfoque por competencias es más exigente con el alumnado porque implica más trabajo {4-0} [1]

19:99 Fíjate que no, hasta ahorita n.. (195:195):

El enfoque por competencias requiere conocer los niveles de desempeño que se espera en el alumnado {13-0} [1]

15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):

El profesorado cree que la rúbrica ayuda al alumnado a conocerse mejor, saber en qué punto se encuentra de sus logros y hasta dónde son capaces de llegar {6-0} [1]

15:88 rúbrica, se da uno cuenta que .. (140:140):

El uso indiscriminado de instrumentos es consecuencia de la pérdida del sentido de la evaluación {3-0} [1]

19:53 necesito algo más o por el con.. (87:87):

En el enfoque por competencias el concepto de materia se elimina, aunque a veces es difícil porque el modelo tradicional aún impera en el sistema {3-0} [1]

19:7 pero sí fue muchísimo y ya en .. (11:11):

En el enfoque por competencias se debe explicitar qué competencias se espera que el alumnado alcance (expectativas) {8-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):

En la evaluación por competencias, se explica al inicio del curso las competencias a alcanzar en cada módulo {8-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):

Enfoque por competencias genera ansiedad {3-0} [1]
 19:99 Fíjate que no, hasta ahorita n.. (195:195):

Implementar varias rúbricas en una misma asignatura resulta complejo {1-0} [1]
 19:54 Acabó siendo una al final que .. (89:89):

importancia de seleccionar el instrumento de evaluación en función del tipo de aprendizaje a evaluar {14-0} [1]
 19:53 necesito algo más o por el con.. (87:87):

Importancia de una actitud creativa y estratégica del docente para el diseño de actividades, formas de evaluación, etc. {14-0} [1]
 9:119 el dinamismo de estar modifica.. (140:140):

La personalidad de los profesores influyen en las decisiones de evaluación {3-0} [1]
 9:119 el dinamismo de estar modifica.. (140:140):

La rúbrica marca una pauta de trabajo que se establece al inicio del curso y se mantiene hasta el final. No se pueden modificar las reglas del juego {9-0} [2]
 16:79 Se modifica el contenido, pero.. (141:141):
 19:54 Acabó siendo una al final que .. (89:89):

Las rúbricas permiten evaluar a todos el alumnado con los mismos criterios de exigencia {4-0} [1]
 15:88 rúbrica, se da uno cuenta que .. (140:140):

Las rúbricas se validan aplicándolas en situaciones distintas y haciéndoles ajustes {8-0} [2]
 16:95 sí porque si yo pongo creativi.. (173:173):
 20:84 muchas de las rúbricas que uti.. (157:157):

Las rúbricas se validan comprobando que estén bien descritos los niveles de desempeño, que los niveles de desempeño respondan al criterio de evaluación, etc. {4-0} [1]
 12:22 validaban ese instrumento, lo .. (21:21):

Las rúbricas son costosas de diseñar a corto plazo, pero a largo plazo, cuando se aprenden son útiles {8-0} [2]
 11:54 hay que estarlas trabajando co.. (103:103):
 15:88 rúbrica, se da uno cuenta que .. (140:140):

Necesidad de explicitar lo que se busca del alumnado de manera consciente {12-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):

Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [1]
 15:88 rúbrica, se da uno cuenta que .. (140:140):

Rubrica permite conocer las expectativas del profesorado {3-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):

Rúbrica aporta transparencia al proceso de aprendizaje y evaluación {21-0} [1]
 15:88 rúbrica, se da uno cuenta que .. (140:140):

Rúbrica es concebida como un contrato entre profesor y alumno {6-0} [1]
 16:79 Se modifica el contenido, pero.. (141:141):

Rúbrica presentada al inicio {12-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):

Rúbrica: explicita el conocimiento e indica lo que se requiere en el alumnado {19-0} [1]
 15:88 rúbrica, se da uno cuenta que .. (140:140):

Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [1]
 15:88 rúbrica, se da uno cuenta que .. (140:140):

Rúbricas de internet deben pasar por un proceso de ajuste y adaptación a las características del contexto del aula {9-0} [1]
 20:84 muchas de las rúbricas que uti.. (157:157):

Rúbricas difícil de diseñar {24-0} [1]
 11:54 hay que estarlas trabajando co.. (103:103):

Rúbricas se deben negociar y ajustar (con el alumno) a las características del tipo de aprendizaje {10-0} [3]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
 19:99 Fíjate que no, hasta ahorita n.. (195:195):
 19:102 Totalmente, la carga de una ma.. (205:205):

Rúbricas son consideradas guías que orientan la evaluación y permite establecer una concordancia entre los criterios de evaluación y los resultados alcanzados {9-0} [1]
 15:88 rúbrica, se da uno cuenta que .. (140:140):

Rúbricas son un instrumento vivo porque se van adaptado a los distintos momentos de aprendizaje {11-0} [5]
 9:115 e tiene que estar modificando .. (132:132):
 9:119 el dinamismo de estar modifica.. (140:140):
 16:95 sí porque si yo pongo creativi.. (173:173):

19:7 pero sí fue muchísimo y ya en .. (11:11):
 19:102 Totalmente, la carga de una ma.. (205:205):
 Se consensuan los criterios evaluación {4-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
 Transparencia en la evaluación. Se muestra al alumnado los mínimos contenidos que van a ser calificados {9-0}
 [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):

Rúbricas difícil de diseñar {24-0} [55]

Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [1]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 Condiciones laborales de los docentes {16-0} [1]
 1:92 a desventaja es que consume ti.. (66:66):
 Conocer los criterios de evaluación antes {8-0} [1]
 5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):
 Consensuan las rúbricas con alumnos {12-0} [1]
 1:92 a desventaja es que consume ti.. (66:66):
 Consensuan las rúbricas entre docentes {7-0} [1]
 1:92 a desventaja es que consume ti.. (66:66):
 Desventajas del uso de rúbrica {13-0} [3]
 1:39 son poco utilizadas, pero son .. (14:14):
 1:92 a desventaja es que consume ti.. (66:66):
 3:60 Incluso el llenado de celdilla.. (63:63):
 Diseñar rúbricas implica generar o construir situaciones de aprendizaje compleja {14-0} [1]
 7:41 como forma de evaluación, la r.. (74:74):
 Diseñar una rúbrica implica trabajo colaborativo {7-0} [1]
 5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):
 Diseño. El profesorado tiene problemas de redacción cuando tienen que determinar los niveles de desempeño {5-0} [1]
 21:55 Sí me cuesta el diseño porque .. (81:81):
 Diseño. El alumnado tiene dificultades para precisar los niveles de desempeño en base al lenguaje a utilizar {5-0} [1]
 21:55 Sí me cuesta el diseño porque .. (81:81):
 Diseño. Los más difícil en el diseño de rúbricas es precisar y desglosar los criterios de evaluación {9-0} [1]
 21:55 Sí me cuesta el diseño porque .. (81:81):
 Docentes tienen mucha presión por la alta carga de trabajos {5-0} [1]
 1:92 a desventaja es que consume ti.. (66:66):
 El uso de rúbrica supone un reto para el docente {2-0} [1]
 21:55 Sí me cuesta el diseño porque .. (81:81):
 Evaluación calificadora vs formativa {27-0} [1]
 1:39 son poco utilizadas, pero son .. (14:14):
 Evaluación estandarizada vs contextualizada {27-0} [2]
 1:39 son poco utilizadas, pero son .. (14:14):
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 Importancia de metarúbrica para evaluar el alcance de autorúbricas {1-0} [1]
 4:72 Claro, pues sí les fue difícil.. (191:191):
 Instrumentos de evaluación auténtica (examen práctico, rúbrica) {9-0} [1]
 1:39 son poco utilizadas, pero son .. (14:14):
 Instrumentos de evaluación tradicional (examen opción múltiple, lista de control, lista de ejercicios, exámenes departamentales...) {26-0} [1]
 1:39 son poco utilizadas, pero son .. (14:14):
 La rúbricas no son funcionales si no se tiene claro los niveles de desempeño {11-0} [1]
 5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):
 Las rúbricas pierden funcionalidad si son muy limitadas, poco representativas de la labor profesional {4-0} [2]
 7:76 les cuesta un poco de trabajo,.. (142:142):
 7:77 hacen rubricas muy sencillas, .. (142:142):
 Las rúbricas son costosas de diseñar a corto plazo, pero a largo plazo, cuando se aprenden son útiles {8-0} [2]
 11:54 hay que estarlas trabajando co.. (103:103):
 19:44 Y no estás diseñando un objeti.. (71:71):
 Motivo de la ausencia de rúbrica {7-0} [1]
 1:39 son poco utilizadas, pero son .. (14:14):
 Necesidad de un asesor para revisar que se apliquen las rúbricas correctamente o para responder dudas o quejas {6-0} [1]

19:44 Y no estás diseñando un objeti.. (71:71):
 No hay rúbricas sistemática y analítica para aprendizajes complejos porque se complica la evaluación {2-0} [1]
 1:92 a desventaja es que consume ti.. (66:66):
 Para diseñar rúbricas es conveniente ver ejemplos de otras rúbricas {5-0} [1]
 12:61 la definición de criterios, yo.. (71:71):
 Resistencia: Desinterés, desmotivación del profesorado para trabajar competencias {12-0} [1]
 5:79 Ay voy a tener que hacerles un.. (262:262):
 Resistencia: Desconocimiento sobre cómo incorporar el trabajo por competencias {25-0} [2]
 5:79 Ay voy a tener que hacerles un.. (262:262):
 9:73 ahora me toca apropiarme la es.. (112:112):
 Rubrica: consume tiempo {11-0} [3]
 1:92 a desventaja es que consume ti.. (66:66):
 13:51 de entrada no se me hizo fácil.. (95:95):
 13:53 Bueno no, de entrada no se me .. (95:95):
 Rubrica: hay que pilotearlas {5-0} [2]
 1:92 a desventaja es que consume ti.. (66:66):
 5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):
 Rubrica: permite establecer los aspectos importantes del aprendizaje {6-0} [1]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 Rubricas requieren taller de capacitación en su diseño e implementación {19-0} [1]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 Rúbrica contempla indicadores de cada variable {8-0} [1]
 1:39 son poco utilizadas, pero son .. (14:14):
 Rúbrica difícil establecer la progresión de niveles cuando son muchos {7-0} [1]
 3:60 Incluso el llenado de celdilla.. (63:63):
 Rúbrica facilita el trabajo al alumno {3-0} [1]
 5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):
 Rúbrica facilita el trabajo al profesor {7-0} [3]
 5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):
 6:27 me ahorra muchísimo trabajo, a.. (73:73):
 7:41 como forma de evaluación, la r.. (74:74):
 Rúbrica no son bien valoradas institucionalmente para evaluar {1-0} [2]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 2:72 una desventaja que sí puedo de.. (125:125):
 Rúbrica permite al alumno y docente ir en la misma dirección del aprendizaje {13-0} [1]
 5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):
 Rúbrica son difíciles de utilizar para los profesores {9-0} [5]
 5:79 Ay voy a tener que hacerles un.. (262:262):
 9:73 ahora me toca apropiarme la es.. (112:112):
 15:62 Veo que cuesta trabajo hacerlo.. (90:90):
 20:46 Y las aplica directamente o la.. (81:81):
 21:55 Sí me cuesta el diseño porque .. (81:81):
 Rúbrica: dificultad para establecer los criterios de evaluación para la rúbrica por no saber qué quieren evaluar {4-0} [1]
 12:61 la definición de criterios, yo.. (71:71):
 Rúbrica: evalúa potencialidades y debilidades {5-0} [1]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 Rúbrica: evalúa propósitos reales de desempeño {5-0} [1]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [1]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 Rúbrica: instrumento de innovación {9-0} [1]
 5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):
 Rúbrica: instrumento desconocido {8-0} [1]
 7:41 como forma de evaluación, la r.. (74:74):
 Rúbrica: los profesores no saben distinguir entre los niveles de desempeño {5-0} [1]
 21:55 Sí me cuesta el diseño porque .. (81:81):
 Rúbrica: orienta, acompaña al alumnado en su proceso {21-0} [1]
 5:21 muy útil porque les facilita, .. (47:47):
 Rúbrica: requiere buen uso, buen diseño e implementación {4-0} [1]
 21:55 Sí me cuesta el diseño porque .. (81:81):
 Rúbricas de internet deben pasar por un proceso de ajuste y adaptación a las características del contexto del aula {9-0} [2]
 9:73 ahora me toca apropiarme la es.. (112:112):
 20:46 Y las aplica directamente o la.. (81:81):

Rúbricas deben ser un elementos dinámico, susceptible de revisión, modificación, transformación y mejora para ajustarse a lo que se pretende evaluar {16-0} [1]

11:54 hay que estarlas trabajando co.. (103:103):

Rúbricas diseñadas por el profesorado permite una mejor comprensión de su sentido y alcance {3-0} [1]

20:46 Y las aplica directamente o la.. (81:81):

Rúbricas poco utilizadas {13-0} [2]

1:39 son poco utilizadas, pero son .. (14:14):

7:41 como forma de evaluación, la r.. (74:74):

Rúbricas: antes de implementarlas hay que detenerse en su diseño {5-0} [1]

10:107 Muchísimo trabajo, tuvimos man.. (179:179):

Rúbricas: No sirven para calificar (dar una nota) {1-0} [2]

2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):

2:72 una desventaja que sí puedo de.. (125:125):

Si las rúbricas son diseñan por experto (en evaluación, pedagogía...) y no por los propios profesores, pueden no responder a las necesidades de formación del alumnado. {3-0} [1]

5:23 se llamaban a expertos en el t.. (53:53):

Ventajas del uso de rúbrica {10-0} [1]

2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):

Rúbricas diseñadas por el profesorado permite una mejor comprensión de su sentido y alcance {3-0} [7]

El profesorado no comprende la funcionalidad de la rúbrica cuando la diseñan otros profesores o profesionales {1-0} [1]

11:80 creo que hay muchas que los ma.. (163:163):

Las rúbricas prediseñan resultan ser más difíciles de utilizar por el profesorado porque tardan más en apropiarse o hacerlas suyas {2-0} [1]

11:80 creo que hay muchas que los ma.. (163:163):

Rúbrica permite al docente reflexionar sobre su intervención en el aula {17-0} [1]

13:56 considero que una buena rúbric.. (95:95):

Rúbrica son difíciles de utilizar para los profesores {9-0} [1]

20:46 Y las aplica directamente o la.. (81:81):

Rúbricas de internet deben pasar por un proceso de ajuste y adaptación a las características del contexto del aula {9-0} [1]

20:46 Y las aplica directamente o la.. (81:81):

Rúbricas difícil de diseñar {24-0} [1]

20:46 Y las aplica directamente o la.. (81:81):

Si las rúbricas son diseñan por experto (en evaluación, pedagogía...) y no por los propios profesores, pueden no responder a las necesidades de formación del alumnado. {3-0} [1]

11:80 creo que hay muchas que los ma.. (163:163):

Rúbricas diseñadas por otros profesores o profesionales {2-0} [3]

Diseño de rúbricas que progresen de lo simple (inicio) a lo complejo (final) {8-0} [1]

12:18 entonces algunos me mandaron e.. (19:19):

Diseño. Las rúbricas se diseñan empezando a determinar el nivel de desempeño más experto y progresivamente ir bajando hasta un nivel deficiente {1-0} [2]

12:18 entonces algunos me mandaron e.. (19:19):

12:20 que el estudiante pueda integr.. (19:19):

Diseño. Para comenzar a diseñar rúbricas es importante conocer qué queremos que aprendan nuestros alumnos {2-0} [1]

12:18 entonces algunos me mandaron e.. (19:19):

Rúbricas diseñadas por otros profesores pueden no contener todos los elementos de una competencias, desvirtuándose los objetivos pretendidos con el alumnado {1-0} [0]

Rúbricas es un medio donde convergen distintas disciplinas con un objetivo común {2-0} [2]

Importancia de establecer proyectos más holísticos e integradores para trabajar el enfoque de competencias {16-0} [1]

4:81 Sí, sí, sí, pero al mismo tiem.. (211:211):

Ventajas del uso de rúbrica {10-0} [1]

4:9 rúbricas como un medio donde c.. (13:13):

Rúbricas evalúan sobre todo habilidades {2-0} [7]

Competencias vs conocimientos conceptuales, procedimentales, actitudinales {6-0} [1]

16:66 Los poquitos que la usan yo cr.. (113:113):

Competencias vs habilidades acotables {9-0} [1]

16:60 Si nos fuéramos a la forma en .. (101:101):

Dificultad/desconocimiento/desconsideración para incorporar los elementos actitudinales/valores de las competencias. {8-0} [1]

16:66 Los poquitos que la usan yo cr.. (113:113):

El uso de rúbrica en la Educación Superior es muy reducida {5-0} [1]

16:66 Los poquitos que la usan yo cr.. (113:113):

Rúbrica consolidada en la educación básica {3-0} [1]

16:66 Los poquitos que la usan yo cr.. (113:113):

Rúbrica evalúa solo aspectos técnicos {3-0} [2]

16:60 Si nos fuéramos a la forma en .. (101:101):

16:66 Los poquitos que la usan yo cr.. (113:113):

Rúbrica: instrumento desconocido {8-0} [1]

16:66 Los poquitos que la usan yo cr.. (113:113):

Rúbricas iniciales (novato): orientada a sentar los conocimientos teóricos {1-0} [4]

Adaptación los cambios: novato vs experto {6-0} [1]

4:12 Lo que pasa es que yo creo que.. (24:24):

Diseño de rúbricas que progresen de lo simple (inicio) a lo complejo (final) {8-0} [1]

4:12 Lo que pasa es que yo creo que.. (24:24):

Rúbricas de tránsito (experto): orientadas al desarrollo profesional {1-0} [1]

4:12 Lo que pasa es que yo creo que.. (24:24):

Tipos de rúbricas {2-0} [1]

4:12 Lo que pasa es que yo creo que.. (24:24):

Rúbricas no se consensúan con el alumno {10-0} [23]

Concepción estática de la evaluación {10-0} [1]

20:53 Yo creo que la generalidad es .. (105:105):

El alumnado cuestionaba el contenido de la rúbrica y era escuchado, pero no se modificaba {2-0} [1]

10:97 Más críticos, en ese sentido y.. (155:155):

El alumnado exigía las rúbricas con tiempo si el profesor no se las había dado {2-0} [1]

10:97 Más críticos, en ese sentido y.. (155:155):

El alumnado no tiene la oportunidad de rebatir o debatir la calificación porque ya viene impuesta por el sistema {3-0} [1]

19:76 No eran vistas por el alumno t.. (147:147):

El profesorado trabaja de forma aislada, no existe una visión conjunta de objetivos y menos en la evaluación {11-0} [1]

5:56 Hay poco intercambio con el al.. (151:151):

ERA. No se consensúan las rúbricas con los alumnos, porque el profesorado da por sentado que el alumno está de acuerdo {2-0} [1]

20:53 Yo creo que la generalidad es .. (105:105):

Las rúbricas deben ir precedidas de una introducción sobre lo que se va a evaluar {5-0} [1]

10:97 Más críticos, en ese sentido y.. (155:155):

Las rúbricas se validan aplicándolas en situaciones distintas y haciéndoles ajustes {8-0} [1]

5:56 Hay poco intercambio con el al.. (151:151):

No se consensúan los criterios de evaluación (el contenido de la rúbrica) {10-0} [4]

12:40 Ya está establecido (39:39):

19:76 No eran vistas por el alumno t.. (147:147):

20:53 Yo creo que la generalidad es .. (105:105):

22:23 No, sólo las aplicaba (28:28):

Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [1]

19:61Cuál es en este rol, cuál es m.. (113:113):

Retroalimentación con rúbrica da oportunidad de mejora {15-0} [1]

3:37 se capta mucho menos que si tú.. (37:37):

Rúbrica presentada al alumnado, pero no consensuada con ellos. {8-0} [2]

19:76 No eran vistas por el alumno t.. (147:147):

22:23 No, sólo las aplicaba (28:28):
 Rúbrica presentada al final {10-0} [1]
 9:63 va a hacer un punto importante.. (86:86):
 Rúbrica aporta transparencia al proceso de aprendizaje y evaluación {21-0} [1]
 3:37 se capta mucho menos que si tú.. (37:37):
 Rúbrica presentada al inicio mejora el aprendizaje {9-0} [1]
 3:37 se capta mucho menos que si tú.. (37:37):
 Rúbrica: favorece autogestión y autorregulación del aprendizaje {19-0} [1]
 3:37 se capta mucho menos que si tú.. (37:37):
 Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [1]
 19:61 Cuál es en este rol, cuál es m.. (113:113):
 Rúbricas no se diseñan en trabajo colaborativo docente {4-0} [2]
 5:56 Hay poco intercambio con el al.. (151:151):
 7:71 Sólo lo hicimos entre nosotros.. (134:134):
 Rúbricas sirve al alumnado para autoevaluarse {17-0} [1]
 3:37 se capta mucho menos que si tú.. (37:37):
 Rúbricas: aportan más certeza del desempeño alcanzado del alumnado {12-0} [1]
 19:61 Cuál es en este rol, cuál es m.. (113:113):
 Sin propósito de cambio real {12-0} [1]
 20:53 Yo creo que la generalidad es .. (105:105):
 Validación de rúbrica por expertos {9-0} [1]
 5:56 Hay poco intercambio con el al.. (151:151):
 Ventajas del uso de rúbrica {10-0} [1]
 3:37 se capta mucho menos que si tú.. (37:37):

Rúbricas no se diseñan en trabajo colaborativo docente {4-0} [4]
 El profesorado trabaja de forma aislada, no existe una visión conjunta de objetivos y menos en la evaluación {11-0} [2]
 5:56 Hay poco intercambio con el al.. (151:151):
 7:82 Situaciones individuales... (146:146):
 Las rúbricas se validan aplicándolas en situaciones distintas y haciéndoles ajustes {8-0} [1]
 5:56 Hay poco intercambio con el al.. (151:151):
 Rúbricas no se consensuan con el alumno {10-0} [2]
 5:56 Hay poco intercambio con el al.. (151:151):
 7:71 Sólo lo hicimos entre nosotros.. (134:134):
 Validación de rúbrica por expertos {9-0} [1]
 5:56 Hay poco intercambio con el al.. (151:151):

Rúbricas permite al docente ser más consciente del proceso de evaluación {5-0} [21]
 Diseño. Cuanto más explícitas son las rúbricas más consciente de la adquisición de aprendizaje puede ser el alumnado {9-0} [2]
 16:86 me permite verificar los desem.. (151:151):
 19:87 y yo creo que se vuelve más cl.. (167:167):
 El enfoque por competencias requiere que el docente esté continuamente haciendo adaptaciones y ajustes sobre su práctica docente {14-0} [1]
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):
 El enfoque por competencia ha provocado un proceso de reflexión en el profesorado sobre sus planteamientos y su intervención en el aula {15-0} [1]
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):
 El profesorado reflexiona sobre lo que deben hacer para asegurarse de que el alumnado aprende {10-0} [1]
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):
 enseñar con el ejemplo, coherente a tu desempeño {4-0} [1]
 16:84 dije no puede estar operando a.. (149:149):
 Evaluar con rúbrica hace más consciente al alumnado de sus fortalezas y debilidades {11-0} [1]
 19:87 y yo creo que se vuelve más cl.. (167:167):
 Evaluar por competencias supone valorar todos los componentes de una competencia (conocimientos, destrezas, actitudes, valores, etc.) {16-0} [1]
 16:86 me permite verificar los desem.. (151:151):
 Hacer explícita la evaluación de competencia permite ser más consciente al alumnado y al profesorado de las competencias a desarrollar {12-0} [1]
 19:87 y yo creo que se vuelve más cl.. (167:167):

Las rúbricas sitúan al alumnado antes problemas reales de la vida donde tiene que dar respuesta a necesidades de la población {4-0} [1]

16:86 me permite verificar los desem.. (151:151):

Las rúbricas son costosas de diseñar a corto plazo, pero a largo plazo, cuando se aprenden son útiles {8-0} [2]

19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):

19:103 Mira, yo creo que la principal.. (187:187):

Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la evaluación {26-0} [1]

19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):

Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [1]

19:87 y yo creo que se vuelve más cl.. (167:167):

Rúbrica ayuda a guiar su labor docente {5-0} [1]

19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):

Rúbrica permite al docente detectar necesidades y deficiencias de aprendizaje que puede verse reflejadas en los niveles de desempeño. {3-0} [1]

16:57, ellos se empiezan a hacer co.. (99:99):

Rúbrica permite al docente reflexionar sobre su intervención en el aula {17-0} [3]

16:57, ellos se empiezan a hacer co.. (99:99):

16:84 dije no puede estar operando a.. (149:149):

19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):

Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [2]

16:86 me permite verificar los desem.. (151:151):

19:87 y yo creo que se vuelve más cl.. (167:167):

Rúbrica: orienta, acompaña al alumnado en su proceso {21-0} [1]

19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):

Rúbricas son consideradas guías que orientan la evaluación y permite establecer una concordancia entre los criterios de evaluación y los resultados alcanzados {9-0} [3]

16:86 me permite verificar los desem.. (151:151):

19:87 y yo creo que se vuelve más cl.. (167:167):

19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):

Rúbricas: aportan más certeza del desempeño alcanzado del alumnado {12-0} [1]

19:87 y yo creo que se vuelve más cl.. (167:167):

Se busca la enseñanza de un aprendizaje no reproductivo, sino transformador y significativo {13-0} [1]

19:87 y yo creo que se vuelve más cl.. (167:167):

Trabajar por competencias supone un cambio en la concepción de la enseñanza {29-0} [1]

19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):

Rúbricas permiten sistematizar la evaluación {8-0} [15]

El profesorado es consciente que debe ser más explícito en sus evaluaciones {15-0} [1]

14:41 Sí, yo creo que sí se puede me.. (123:123):

El profesorado se da cuenta de la ayuda que supone la rúbrica informan al alumnado de su desempeño, es decir, cuando las aplican {2-0} [1]

12:95 No los han hechos explícitos, .. (139:139):

La rúbrica debe complementarse con otros instrumentos de evaluación {8-0} [1]

14:41 Sí, yo creo que sí se puede me.. (123:123):

Las evaluaciones carecen de sistematicidad, no documentadas, no explícitas {10-0} [1]

14:41 Sí, yo creo que sí se puede me.. (123:123):

Las rúbricas eliminan la arbitrariedad de la evaluación {6-0} [1]

9:110 no es lo mismo que te pongas a.. (126:126):

Necesidad de un asesor para revisar que se apliquen las rúbricas correctamente o para responder dudas o quejas {6-0} [1]

12:95 No los han hechos explícitos, .. (139:139):

Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [1]

9:110 no es lo mismo que te pongas a.. (126:126):

Rúbrica aporta transparencia al proceso de aprendizaje y evaluación {21-0} [1]

9:110 no es lo mismo que te pongas a.. (126:126):

Rúbrica ayuda a objetivar lo subjetivo {9-0} [2]

7:93 le veo una manera de sistemati.. (172:172):

9:110 no es lo mismo que te pongas a.. (126:126):

Rúbrica facilita el trabajo al alumno {3-0} [1]

9:110 no es lo mismo que te pongas a.. (126:126):

Rúbrica mejora los procesos de enseñanza del profesorado, los hace más estratégicos. {6-0} [1]

5:71 las ventajas tener claro qué e.. (214:214):

Rúbricas son usadas solo por los docentes para clarificar sus criterios, sin mostrarlas o compartirlas {6-0} [1]
 5:71 las ventajas tener claro qué e.. (214:214):
 Rúbricas sirven al profesor para fundamentar su evaluación {1-0} [1]
 12:35 el estudiante tuvo un desempeño.. (35:35):
 Rúbricas son un instrumento vivo porque se van adaptado a los distintos momentos de aprendizaje {11-0} [1]
 5:71 las ventajas tener claro qué e.. (214:214):
 Ventajas del uso de rúbrica {10-0} [1]
 5:71 las ventajas tener claro qué e.. (214:214):

Rúbricas poco utilizadas {13-0} [44]

Características de la Ev. CC {4-0} [2]
 1:36 checar los puntajes o tener lo.. (14:14):
 1:37 se requiere de un juicio exper.. (14:14):
 Competencias son confundidas {16-0} [1]
 11:98 Yo creo que no usan las rúbric.. (197:197):
 Competencias: precisar vs continuum {13-0} [1]
 1:36 checar los puntajes o tener lo.. (14:14):
 Confusión con el enfoque: Evaluar por competencias no es solo evaluar algunos componente de la evaluación {7-0} [1]
 11:98 Yo creo que no usan las rúbric.. (197:197):
 Confusión con el enfoque: se integran contenidos de materia, pero en la practica se imparten de forma aislada {6-0} [1]
 11:98 Yo creo que no usan las rúbric.. (197:197):
 Desventajas del uso de rúbrica {13-0} [1]
 1:39 son poco utilizadas, pero son .. (14:14):
 Dificultad para delimitar perfil profes. {3-0} [1]
 1:36 checar los puntajes o tener lo.. (14:14):
 Diseñar rúbricas implica generar o construir situaciones de aprendizaje compleja {14-0} [1]
 7:41 como forma de evaluación, la r.. (74:74):
 Diseño. En el diseño de la rúbrica hay que considerar el lenguaje utilizado para aportar una información mas precisa y detallada de lo que se pretende que alcance el alumnado {9-0} [1]
 13:58 porque un error primario que h.. (95:95):
 El examen sigue siendo el instrumento de evaluación más usado en la universidad {13-0} [2]
 20:42 Bueno, para empezar, hay que d.. (77:77):
 20:43 Bueno, para empezar, hay que d.. (77:77):
 El profesorado da por sentado la asimilación de las CC. Genéricas {12-0} [1]
 13:109 Y entonces las vemos un poquit.. (227:227):
 El profesorado se da cuenta de la ayuda que supone la rúbrica informan al alumnado de su desempeño, es decir, cuando las aplican {2-0} [1]
 20:83 muy significativo en identific.. (157:157):
 Evaluación calificador vs formativa {27-0} [2]
 1:36 checar los puntajes o tener lo.. (14:14):
 1:39 son poco utilizadas, pero son .. (14:14):
 Evaluación estandarizada vs contextualizada {27-0} [2]
 1:36 checar los puntajes o tener lo.. (14:14):
 1:39 son poco utilizadas, pero son .. (14:14):
 Evaluar con instrumentos innovadores son iniciativas aisladas {5-0} [1]
 11:78 creo que somos muy pocos los q.. (163:163):
 Hay aceptación entre el alumnado en el uso de rúbrica {10-0} [1]
 9:78 Entonces sí por supuesto no du.. (116:116):
 Importancia de establecer proyectos más holísticos e integradores para trabajar el enfoque de competencias {16-0} [1]
 11:98 Yo creo que no usan las rúbric.. (197:197):
 Instrumentos de evaluación auténtica (examen práctico, rúbrica) {9-0} [1]
 1:39 son poco utilizadas, pero son .. (14:14):
 Instrumentos de evaluación tradicional (examen opción múltiple, lista de control, lista de ejercicios, exámenes departamentales...) {26-0} [1]
 1:39 son poco utilizadas, pero son .. (14:14):
 Los cursos de capacitación son de carácter disciplinar, sin ningún componente pedagógico {5-0} [1]
 13:109 Y entonces las vemos un poquit.. (227:227):
 Motivo de la ausencia de rúbrica {7-0} [2]
 1:36 checar los puntajes o tener lo.. (14:14):
 1:39 son poco utilizadas, pero son .. (14:14):

No existe una dedicación explícita a las CC. Genéricas, siempre se considera de forma implícita {32-0} [1]
 11:98 Yo creo que no usan las rúbricas.. (197:197):
 No hay aún una presencia generalizada de la evaluación de competencias {7-0} [1]
 20:83 muy significativo en identific.. (157:157):
 No hay capacitación en evaluación para incorporar el enfoque por competencias {4-0} [1]
 13:109 Y entonces las vemos un poquit.. (227:227):
 No hay iniciativa en el profesorado de uso de instrumentos de evaluación alternativos {4-0} [1]
 11:78 creo que somos muy pocos los q.. (163:163):
 Reconocimiento del juicio del experto: evalúa grados {8-0} [1]
 1:36 checar los puntajes o tener lo.. (14:14):
 Rúbrica ayuda a explicitar lo implícito {8-0} [1]
 20:83 muy significativo en identific.. (157:157):
 Rúbrica ayuda a guiar su labor docente {5-0} [1]
 20:83 muy significativo en identific.. (157:157):
 Rúbrica ayuda a objetivar lo subjetivo {9-0} [1]
 20:83 muy significativo en identific.. (157:157):
 Rúbrica ayuda al docente delimitar lo que quiere evaluar {5-0} [1]
 20:83 muy significativo en identific.. (157:157):
 Rúbrica contempla indicadores de cada variable {8-0} [2]
 1:36 checar los puntajes o tener lo.. (14:14):
 1:39 son poco utilizadas, pero son .. (14:14):
 Rúbrica facilita el trabajo al profesor {7-0} [1]
 7:41 como forma de evaluación, la r.. (74:74):
 Rúbrica son difíciles de utilizar para los profesores {9-0} [1]
 9:78 Entonces sí por supuesto no du.. (116:116):
 Rúbrica: dificultad para establecer los criterios de evaluación para la rúbrica por no saber qué quieren evaluar {4-0} [1]
 20:83 muy significativo en identific.. (157:157):
 Rúbrica: El profesorado no duda de su funcionalidad o utilidad {4-0} [1]
 9:78 Entonces sí por supuesto no du.. (116:116):
 Rúbrica: favorece autogestión y autorregulación del aprendizaje {19-0} [1]
 13:58 porque un error primario que h.. (95:95):
 Rúbrica: instrumento desconocido {8-0} [1]
 7:41 como forma de evaluación, la r.. (74:74):
 Rúbrica: requiere buen uso, buen diseño e implementación {4-0} [1]
 9:78 Entonces sí por supuesto no du.. (116:116):
 Rúbricas difícil de diseñar {24-0} [2]
 1:39 son poco utilizadas, pero son .. (14:14):
 7:41 como forma de evaluación, la r.. (74:74):
 Rúbricas sirve al alumnado para autoevaluarse {17-0} [1]
 13:58 porque un error primario que h.. (95:95):
 Rúbricas: antes de implementarlas hay que detenerse en su diseño {5-0} [1]
 9:78 Entonces sí por supuesto no du.. (116:116):
 Rúbricas: aportan más certeza del desempeño alcanzado del alumnado {12-0} [1]
 13:58 porque un error primario que h.. (95:95):
 Se evalúan menos las CC. Genéricas {6-0} [1]
 11:98 Yo creo que no usan las rúbricas.. (197:197):
 Talleres de capacitación del profesorado. Rúbricas como recurso para la capacitación docente {4-0} [1]
 13:109 Y entonces las vemos un poquit.. (227:227):

Rúbricas prediseñadas por otros profesores provoca mala interpretación del docente que evalúa cuando las tiene que aplicar {1-0} [1]
 Necesidad de un asesor para revisar que se apliquen las rúbricas correctamente o para responder dudas o quejas {6-0} [2]
 12:33 pero va más en ese sentido par.. (35:35):
 12:38 para saber si los criterios fu.. (35:35):

Rúbricas pueden evaluar capacidades más subjetivas o abstractas {8-0} [18]
 Coevaluación como ayuda para el docente en el momento de la evaluación {3-0} [2]
 9:71 Ellos tenían que valorar en un.. (108:108):
 9:91 también me ayudaban sus compañ.. (108:108):
 Dificultad para evaluar con rúbricas capacidades subjetivas (creatividad...) {8-0} [2]

4:30 Si fue algo como complicado, d.. (74:74):
 21:57 Y sobre todo luego evaluarla, .. (85:85):
 Diseñar rúbricas implica generar o construir situaciones de aprendizaje compleja {14-0} [1]
 6:66 te diste cuenta que no aprendi.. (235:235):
 Evaluar con rúbrica es un proceso dinámico y constructivo, no puntual y sujeto a una única calificación {8-0} [1]
 21:57 Y sobre todo luego evaluarla, .. (85:85):
 Evaluar por competencias supone conocer en qué medida están comprendiendo el proceso global de adquisición de la competencia {8-0} [1]
 21:57 Y sobre todo luego evaluarla, .. (85:85):
 Existe una preocupación por el trabajo de las CC. Genéricas {25-0} [1]
 9:71 Ellos tenían que valorar en un.. (108:108):
 La evaluación no ha resuelto el tratamiento de las competencias subjetivas {5-0} [1]
 21:57 Y sobre todo luego evaluarla, .. (85:85):
 Rúbricas tienen 3 momentos en su aplicación: un antes, un durante y un después,. {4-0} [1]
 21:57 Y sobre todo luego evaluarla, .. (85:85):
 Rúbrica ayuda a explicitar lo implícito {8-0} [1]
 3:74 la rúbrica debe movernos a tod.. (75:75):
 Rúbrica ayuda a objetivar lo subjetivo {9-0} [2]
 3:74 la rúbrica debe movernos a tod.. (75:75):
 21:57 Y sobre todo luego evaluarla, .. (85:85):
 Rúbrica de debate o mesa redonda {1-0} [2]
 16:62 Sí, sobre todo maestros que to.. (105:105):
 16:63 incorporan los debates, mesas .. (105:105):
 rúbrica de foro {2-0} [2]
 16:62 Sí, sobre todo maestros que to.. (105:105):
 16:63 incorporan los debates, mesas .. (105:105):
 Rúbrica de participación {3-0} [2]
 16:62 Sí, sobre todo maestros que to.. (105:105):
 16:63 incorporan los debates, mesas .. (105:105):
 Rúbrica presentada durante el proceso {2-0} [1]
 21:57 Y sobre todo luego evaluarla, .. (85:85):
 Rúbrica pueda evaluar una gran variedad de aprendizajes {4-0} [1]
 6:66 i yo fuera profesor de ética, .. (235:235):
 Rúbrica: explicita el conocimiento e indica lo que se requiere en el alumnado {19-0} [1]
 3:74 la rúbrica debe movernos a tod.. (75:75):
 Rúbricas se sitúan en la enseñanza situada y auténtica {5-0} [1]
 6:66 te diste cuenta que no aprendi.. (235:235):
 Se explicita la evaluación de conceptos más abstractos (originalidad, ...) {2-0} [2]
 9:71 Ellos tenían que valorar en un.. (108:108):
 9:93 valorar en una hoja ponen la o.. (108:108):

Rúbricas que evalúan las aportaciones individuales dentro de un equipo {2-0} [2]

Evaluación individualizada {5-0} [1]
 10:46 se desarrollaron rúbricas espe.. (59:59):
 Retroalimentación con rúbrica da oportunidad de mejora {15-0} [1]
 10:46 se desarrollaron rúbricas espe.. (59:59):

Rúbricas se comparten entre los docentes con materias afines {3-0} [5]

Diseño. Cuando el profesorado se intercambia las rúbricas tiene un modelo para construir las suyas y mejorar la de los compañeros {2-0} [1]
 21:61 y otras te inspiras en las de .. (91:91):
 El trabajo colaborativo permite el enriquecimiento mutuo entre profesores porque intercambian, confrontan y debaten distintas posturas o visiones de su materia {3-0} [1]
 21:61 y otras te inspiras en las de .. (91:91):
 Rúbrica permite una evaluación individualizada que se adapta a los ritmos, estilos de aprendizaje, contexto, etc. {5-0} [1]
 21:61 y otras te inspiras en las de .. (91:91):
 Rúbricas de internet deben pasar por un proceso de ajuste y adaptación a las características del contexto del aula {9-0} [1]
 21:61 y otras te inspiras en las de .. (91:91):
 Rúbricas: intercambiarlas permite detectar errores en su diseño y mejorarlas {4-0} [1]

- Rúbricas se deben negociar y ajustar (con el alumno) a las características del tipo de aprendizaje {10-0} [29]
- Consensuan la ponderación de las rúbricas con el alumnado {6-0} [1]
15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
- Consensuar permite construir el conocimiento de forma conjunta {6-0} [1]
15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
- Consensuar una rúbrica favorece el diálogo entre alumno y profesor, {4-0} [1]
11:57 a veces les digo, no mira este.. (109:109):
- Consensuan las rúbricas con alumnos {12-0} [2]
4:24 las rúbricas tienen 3 momentos.. (60:60):
6:23 en la entrada cuando nuestro t.. (53:53):
- Consensuar clarifica el conocimiento al alumno y al docente {9-0} [2]
4:24 las rúbricas tienen 3 momentos.. (60:60):
6:56 Sí, bueno dicen estamos empezando.. (221:221):
- El enfoque por competencias requiere que el docente esté continuamente haciendo adaptaciones y ajustes sobre su práctica docente {14-0} [2]
19:99 Fíjate que no, hasta ahorita n.. (195:195):
19:102 Totalmente, la carga de una ma.. (205:205):
- El enfoque por competencias es más exigente con el alumnado porque implica más trabajo {4-0} [1]
19:99 Fíjate que no, hasta ahorita n.. (195:195):
- El enfoque por competencias requiere conocer los niveles de desempeño que se espera en el alumnado {13-0} [1]
15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
- En el enfoque por competencias se debe explicitar qué competencias se espera que el alumnado alcance (expectativas) {8-0} [1]
15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
- En la evaluación por competencias, se explica al inicio del curso las competencias a alcanzar en cada módulo {8-0} [1]
15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
- Enfoque por competencias genera ansiedad {3-0} [1]
19:99 Fíjate que no, hasta ahorita n.. (195:195):
- Importancia de las modalidades de evaluación: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación {30-0} [1]
6:23 en la entrada cuando nuestro t.. (53:53):
- Necesidad de explicitar lo que se busca del alumnado de manera consciente {12-0} [1]
15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
- Rúbrica permite conocer las expectativas del profesorado {3-0} [1]
15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
- Rúbricas tienen 3 momentos en su aplicación: un antes, un durante y un después.. {4-0} [1]
4:24 las rúbricas tienen 3 momentos.. (60:60):
- Rúbrica aporta transparencia al proceso de aprendizaje y evaluación {21-0} [1]
6:17 porque ahí se negocia, entonces.. (35:35):
- Rúbrica es concebida como un contrato entre profesor y alumno {6-0} [3]
6:15 La evaluación mucho más libre,.. (33:33):
6:23 en la entrada cuando nuestro t.. (53:53):
6:56 Sí, bueno dicen estamos empezando.. (221:221):
- rúbrica genera compromiso y responsabilidad en la mejora de su aprendizaje {11-0} [1]
6:15 La evaluación mucho más libre,.. (33:33):
- Rúbrica hace más partícipe al alumnado de sus procesos de evaluación {5-0} [1]
6:23 en la entrada cuando nuestro t.. (53:53):
- Rúbrica presentada al inicio {12-0} [2]
6:23 en la entrada cuando nuestro t.. (53:53):
15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
- Rúbrica sirve al alumnado para coevaluar {8-0} [1]
6:23 en la entrada cuando nuestro t.. (53:53):
- Rúbricas aportan autonomía al alumnado {4-0} [1]
6:15 La evaluación mucho más libre,.. (33:33):
- Rúbricas deben ser un elemento dinámico, susceptible de revisión, modificación, transformación y mejora para ajustarse a lo que se pretende evaluar {16-0} [3]
15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
19:99 Fíjate que no, hasta ahorita n.. (195:195):
19:102 Totalmente, la carga de una ma.. (205:205):
- Rúbricas sirven al alumnado para autoevaluarse {17-0} [2]

6:15 La evaluación mucho más libre,.. (33:33):
 6:23 en la entrada cuando nuestro t.. (53:53):
 Rúbricas son un instrumento vivo porque se van adaptado a los distintos momentos de aprendizaje {11-0} [1]
 19:102 Totalmente, la carga de una ma.. (205:205):
 Rúbricas: Se consensuan los criterios, pero no la ponderación {3-0} [1]
 5:58 Y ahora ya se puede negociar u.. (173:173):
 Se consensuan los criterios evaluación {4-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
 Se consensúan, pero no se diseñan conjuntamente con el alumnado {6-0} [1]
 5:58 Y ahora ya se puede negociar u.. (173:173):
 Transparencia en la evaluación. Se muestra al alumnado los mínimos contenidos que van a ser calificados {9-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):

Rúbricas se sitúan en la enseñanza situada y auténtica {5-0} [13]
 Dificultad para vincular la evaluación a situaciones de aprendizaje más auténticas {17-0} [2]
 20:47 No, sí las entienden, ahí yo c.. (85:85):
 20:48 Cuando ellos tratan de decirle.. (87:87):
 Diseñar rúbricas implica generar o construir situaciones de aprendizaje compleja {14-0} [4]
 6:52 con la radiografía para pata d.. (201:201):
 6:66 te diste cuenta que no aprendi.. (235:235):
 20:47 No, sí las entienden, ahí yo c.. (85:85):
 20:48 Cuando ellos tratan de decirle.. (87:87):
 Diseño de actividades para aplicar los conocimientos a situaciones reales {20-0} [2]
 20:47 No, sí las entienden, ahí yo c.. (85:85):
 20:48 Cuando ellos tratan de decirle.. (87:87):
 Diseño. Los más difícil en el diseño de rúbricas es precisar y desglosar los criterios de evaluación {9-0} [1]
 20:47 No, sí las entienden, ahí yo c.. (85:85):
 El enfoque por competencia requiere aprender en contextos situacionales reales profesiones (hospital, empresa) para desarrollar las competencias {12-0} [1]
 20:48 Cuando ellos tratan de decirle.. (87:87):
 El enfoque por competencia requiere evaluar en contextos situacionales reales profesiones (hospital, empresa) para desarrollar las competencias {7-0} [1]
 20:48 Cuando ellos tratan de decirle.. (87:87):
 El profesorado no diseña actividades en el aula que logren aprendizajes situados o vivenciales {5-0} [2]
 20:47 No, sí las entienden, ahí yo c.. (85:85):
 20:48 Cuando ellos tratan de decirle.. (87:87):
 Las rúbricas se emplean para evaluar aspectos conceptuales, pero no actividades situadas (simulación, prácticas profesionales, etc.). {3-0} [1]
 20:47 No, sí las entienden, ahí yo c.. (85:85):
 Las rúbricas sitúan al alumnado antes problemas reales de la vida donde tiene que dar respuesta a necesidades de la población {4-0} [1]
 20:48 Cuando ellos tratan de decirle.. (87:87):
 No se preparan materiales para la diversidad de situaciones de enseñanza {2-0} [1]
 20:47 No, sí las entienden, ahí yo c.. (85:85):
 Rúbricas evalúa competencias en términos de desempeño {3-0} [1]
 2:4 es la línea en la que desarroll.. (9:9):
 Rúbrica permite una evaluación individualizada que se adapta a los ritmos, estilos de aprendizaje, contexto, etc. {5-0} [1]
 20:48 Cuando ellos tratan de decirle.. (87:87):
 Rúbricas pueden evaluar capacidades más subjetivas o abstractas {8-0} [1]
 6:66 te diste cuenta que no aprendi.. (235:235):

Rúbricas sin ponderar no clarifican la evaluación al alumnado y se vuelven estáticas, inflexibles.... {1-0} [0]

Rúbricas sirve al alumnado para autoevaluarse {17-0} [48]
 Coevaluación como ayuda para el docente en el momento de la evaluación {3-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 Consensuan las rúbricas con alumnos {12-0} [1]
 6:23 en la entrada cuando nuestro t.. (53:53):

Cuando el profesorado tiene que determinar los criterios de evaluación, es más consciente del proceso de evaluación y los instrumentos que tiene que utilizar {3-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):

Diseño. En el diseño de la rúbrica hay que considerar el lenguaje utilizado para aportar una información mas precisa y detallada de lo que se pretende que alcance el alumnado {9-0} [1]
 13:58 porque un error primario que h.. (95:95):

Diseño. Los más difícil en el diseño de rúbricas es precisar y desglosar los criterios de evaluación {9-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):

El docente incluye en su evaluación la autoevaluación de los alumnos {7-0} [2]
 16:77 ellos se van a autoevaluar, (133:133):
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):

El profesorado es consciente que debe ser más explícito en sus evaluaciones {15-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):

Enfoque por competencias requiere más tiempo para realizar un proceso de seguimiento de su consecución {14-0} [1]
 10:105 hicimos nada más la autoevalua.. (175:175):

Genera procesos metacognitivos: Autorregulación y conciencia de comportamiento experto {20-0} [4]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 6:40 ellos se están dando cuenta qu.. (151:151):
 6:51 yo les estoy enseñando a ellos.. (197:197):
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):

Importancia de la coevaluación. Empieza a iniciarse {6-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):

Importancia de las modalidades de evaluación: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación {30-0} [5]
 6:23 en la entrada cuando nuestro t.. (53:53):
 6:70 ro, estamos en el siglo XXI y .. (275:275):
 20:69 Ahí lo que sí se puede utiliza.. (127:127):
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):
 22:10 pero también se le pone en sit.. (7:7):

La autoevaluación completaba al resto de evaluaciones, contando con las aportaciones de los alumnos {3-0} [1]
 16:77 ellos se van a autoevaluar, (133:133):

La autoevaluación del alumnado permiten dar sentido y significado a los aprendido {2-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):

La autoevaluación del alumnado se considera una evaluación implícita, pero no se considera para la evaluación final. {2-0} [1]
 12:50 si les permite la autoevaluaci.. (49:49):

La autoevaluación implica una reflexión de su propio proceso de aprendizaje {2-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):

La coevaluación permite un enriquecimiento mutuo entre el alumando {7-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):

Las evaluaciones autenticas son costosas (alta organización, tiempo, recursos materiales y humanos, etc.) {15-0} [1]
 10:105 hicimos nada más la autoevalua.. (175:175):

Las rúbricas son instrumentos de diagnóstico que permite precisar los retrocesos y avances de los alumnos {5-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):

Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [1]
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):

Objetivos del proyecto {20-0} [1]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):

Retroalimentación con rúbrica da oportunidad de mejora {15-0} [1]
 3:37 se capta mucho menos que si tú.. (37:37):

Rubrica favorece la construcción del conocimiento paso a paso {7-0} [1]
 6:70 ro, estamos en el siglo XXI y .. (275:275):

Rubrica: consume tiempo {11-0} [1]
 10:105 hicimos nada más la autoevalua.. (175:175):

Rúbrica aporta transparencia al proceso de aprendizaje y evaluación {21-0} [1]
 3:37 se capta mucho menos que si tú.. (37:37):

Rúbrica de análisis de textos críticos {1-0} [1]
 21:84 el diseño de algún proyecto, d.. (137:137):

Rúbrica de cartel o exposición oral {4-0} [1]
 21:84 el diseño de algún proyecto, d.. (137:137):

Rúbrica de participación {3-0} [1]
 21:84 el diseño de algún proyecto, d.. (137:137):

Rúbrica de trabajo colaborativo {6-0} [1]
 21:84 el diseño de algún proyecto, d.. (137:137):

Rúbrica es concebida como un contrato entre profesor y alumno {6-0} [2]
 6:15 La evaluación mucho más libre,.. (33:33):
 6:23 en la entrada cuando nuestro t.. (53:53):

rúbrica genera compromiso y responsabilidad en la mejora de su aprendizaje {11-0} [2]
 6:15 La evaluación mucho más libre,.. (33:33):
 6:51 yo les estoy enseñando a ellos.. (197:197):

Rúbrica hace más participe al alumnado de sus procesos de evaluación {5-0} [2]
 6:23 en la entrada cuando nuestro t.. (53:53):
 6:51 yo les estoy enseñando a ellos.. (197:197):

Rúbrica permite al alumno y docente ir en la misma dirección del aprendizaje {13-0} [1]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):

Rúbrica presentada al inicio {12-0} [2]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 6:23 en la entrada cuando nuestro t.. (53:53):

Rúbrica presentada al inicio mejora el aprendizaje {9-0} [1]
 3:37 se capta mucho menos que si tú.. (37:37):

Rúbrica sirve al alumnado para coevaluar {8-0} [2]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 6:23 en la entrada cuando nuestro t.. (53:53):

rúbrica webquest {2-0} [1]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):

Rúbrica. Coevaluación es más rica, más honesta, más justa {2-0} [1]
 6:70 ro, estamos en el siglo XXI y .. (275:275):

Rúbrica: explicita el conocimiento e indica lo que se requiere en el alumnado {19-0} [1]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):

Rúbrica: favorece autogestión y autorregulación del aprendizaje {19-0} [6]
 3:37 se capta mucho menos que si tú.. (37:37):
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 6:51 yo les estoy enseñando a ellos.. (197:197):
 11:31 Y que pudieran ayudar más a la.. (57:57):
 13:58 porque un error primario que h.. (95:95):
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):

Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [2]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):
 20:82 a rúbrica que te permite ident.. (155:155):

Rúbrica: orienta, acompaña al alumnado en su proceso {21-0} [1]
 6:3 , una web cuest, pues tiene su.. (7:7):

Rúbricas aportan autonomía al alumnado {4-0} [2]
 6:15 La evaluación mucho más libre,.. (33:33):
 11:31 Y que pudieran ayudar más a la.. (57:57):

Rúbricas no se consensuan con el alumno {10-0} [1]
 3:37 se capta mucho menos que si tú.. (37:37):

Rúbricas poco utilizadas {13-0} [1]
 13:58 porque un error primario que h.. (95:95):

Rúbricas se deben negociar y ajustar (con el alumno) a las características del tipo de aprendizaje {10-0} [2]
 6:15 La evaluación mucho más libre,.. (33:33):
 6:23 en la entrada cuando nuestro t.. (53:53):

Rúbricas: aportan más certeza del desempeño alcanzado del alumnado {12-0} [1]
 13:58 porque un error primario que h.. (95:95):

Validación de rúbricas por los alumnos al final de proceso evaluador (claridad, utilidad, permite la autoevaluación, mejora el aprendizaje ...) {1-0} [2]
 12:50 si les permite la autoevaluaci.. (49:49):
 12:52 3 módulos pero todavía no se h.. (49:49):

Ventajas del uso de rúbrica {10-0} [1]
 3:37 se capta mucho menos que si tú.. (37:37):

Rúbricas sirven al profesor para fundamentar su evaluación {1-0} [1]

Rúbricas permiten sistematizar la evaluación {8-0} [1]

12:35 el estudiante tuvo un desempeño.. (35:35):

Rúbricas son consideradas guías que orientan la evaluación y permite establecer una concordancia entre los criterios de evaluación y los resultados alcanzados {9-0} [31]

Diseño. Cuanto más explícitas son las rúbricas más consciente de la adquisición de aprendizaje puede ser el alumnado {9-0} [3]

16:86 me permite verificar los desem.. (151:151):

19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):

19:87 y yo creo que se vuelve más cl.. (167:167):

Docente acompaña, guía el aprendizaje del alumnado {10-0} [1]

20:58 que se convierte en una guía p.. (111:111):

El enfoque por competencias requiere que el docente esté continuamente haciendo adaptaciones y ajustes sobre su práctica docente {14-0} [1]

19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):

El enfoque por competencia ha provocado un proceso de reflexión en el profesorado sobre sus planteamientos y su intervención en el aula {15-0} [1]

19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):

El profesorado cree que la rúbrica ayuda al alumnado a conocerse mejor, saber en qué punto se encuentra de sus logros y hasta dónde son capaces de llegar {6-0} [2]

15:88 rúbrica, se da uno cuenta que .. (140:140):

19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):

El profesorado reflexiona sobre lo que deben hacer para asegurarse de que el alumnado aprende {10-0} [1]

19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):

En la evaluación por competencias se indica qué nivel de competencia alcanzó el alumnado al final del proceso {4-0} [1]

20:73 esa es para mí la rúbrica y qu.. (135:135):

Evaluar con rúbrica es un proceso dinámico y constructivo, no puntual y sujeto a una única calificación {8-0} [1]

19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):

Evaluar con rúbrica hace más consciente al alumnado de sus fortalezas y debilidades {11-0} [1]

19:87 y yo creo que se vuelve más cl.. (167:167):

Evaluar por competencias supone conocer en qué medida están comprendiendo el proceso global de adquisición de la competencia {8-0} [2]

19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):

20:73 esa es para mí la rúbrica y qu.. (135:135):

Evaluar por competencias supone valorar todos los componentes de una competencia (conocimientos, destrezas, actitudes, valores, etc.) {16-0} [1]

16:86 me permite verificar los desem.. (151:151):

Hacer explícita la evaluación de competencia permite ser más consciente al alumnado y al profesorado de las competencias a desarrollar {12-0} [1]

19:87 y yo creo que se vuelve más cl.. (167:167):

La evaluación es parte del proceso de aprendizaje del alumnado que le permite ser más consciente de su propio proceso de aprendizaje {3-0} [1]

19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):

La rúbrica marca una pauta de trabajo que se establece al inicio del curso y se mantiene hasta el final. No se pueden modificar las reglas del juego {9-0} [1]

21:70 Las raras veces que me ha toca.. (109:109):

Las rúbricas permiten evaluar a todos el alumnado con los mismos criterios de exigencia {4-0} [1]

15:88 rúbrica, se da uno cuenta que .. (140:140):

Las rúbricas sitúan al alumnado ante problemas reales de la vida donde tiene que dar respuesta a necesidades de la población {4-0} [1]

16:86 me permite verificar los desem.. (151:151):

Las rúbricas son costosas de diseñar a corto plazo, pero a largo plazo, cuando se aprenden son útiles {8-0} [3]

15:88 rúbrica, se da uno cuenta que .. (140:140):

19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):

19:103 Mira, yo creo que la principal.. (187:187):

Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la evaluación {26-0} [2]

19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):

19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):

Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [5]

15:88 rúbrica, se da uno cuenta que .. (140:140):

19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):

19:87 y yo creo que se vuelve más cl.. (167:167):

20:73 esa es para mí la rúbrica y qu.. (135:135):

21:70 Las raras veces que me ha toca.. (109:109):

Rúbrica aporta transparencia al proceso de aprendizaje y evaluación {21-0} [2]
 15:88 rúbrica, se da uno cuenta que .. (140:140):
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 Rúbrica ayuda a guiar su labor docente {5-0} [2]
 12:87 lleva a cumplir esta función d.. (127:127):
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):
 Rúbrica hace más participe al alumnado de sus procesos de evaluación {5-0} [1]
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 Rúbrica permite al docente reflexionar sobre su intervención en el aula {17-0} [1]
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):
 Rúbrica: explicita el conocimiento e indica lo que se requiere en el alumnado {19-0} [1]
 15:88 rúbrica, se da uno cuenta que .. (140:140):
 Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [6]
 15:88 rúbrica, se da uno cuenta que .. (140:140):
 16:86 me permite verificar los desem.. (151:151):
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 19:87 y yo creo que se vuelve más cl.. (167:167):
 20:73 esa es para mí la rúbrica y qu.. (135:135):
 21:70 Las raras veces que me ha toca.. (109:109):
 Rúbrica: orienta, acompaña al alumnado en su proceso {21-0} [2]
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):
 20:58 que se convierte en una guía p.. (111:111):
 Rúbricas deben ser un elementos dinámico, susceptible de revisión, modificación, transformación y mejora para ajustarse a lo que se pretende evaluar {16-0} [1]
 15:88 rúbrica, se da uno cuenta que .. (140:140):
 Rúbricas permite al docente ser más consciente del proceso de evaluación {5-0} [3]
 16:86 me permite verificar los desem.. (151:151):
 19:87 y yo creo que se vuelve más cl.. (167:167):
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):
 Rúbricas: aportan más certeza del desempeño alcanzado del alumnado {12-0} [3]
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 19:87 y yo creo que se vuelve más cl.. (167:167):
 21:70 Las raras veces que me ha toca.. (109:109):
 Se busca la enseñanza de un aprendizaje no reproductivo, sino transformador y significativo {13-0} [1]
 19:87 y yo creo que se vuelve más cl.. (167:167):
 Trabajar por competencias supone un cambio en la concepción de la enseñanza {29-0} [1]
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):

Rúbricas son más amigables (comprensivas) {1-0} [2]
 Rúbrica ayuda a explicitar lo implícito {8-0} [1]
 6:78 Por supuesto y es más aquí est.. (289:289):
 Rúbrica: explicita el conocimiento e indica lo que se requiere en el alumnado {19-0} [1]
 6:78 Por supuesto y es más aquí est.. (289:289):

Rúbricas son más visuales {3-0} [15]
 Evaluar con rúbrica hace más consciente al alumnado de sus fortalezas y debilidades {11-0} [1]
 13:74 isualizar justamente qué les f.. (135:135):
 Mal uso de la rúbrica {5-0} [1]
 7:81 Entonces terminan reduciendo l.. (144:144):
 Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [1]
 13:74 isualizar justamente qué les f.. (135:135):
 Práctica profesional implica reflexión del proceso {8-0} [1]
 7:81 Entonces terminan reduciendo l.. (144:144):
 Rubrica favorece la reflexión del desempeño profesional {8-0} [1]
 7:81 Entonces terminan reduciendo l.. (144:144):
 Rubricas diseñadas por los alumnos da sentido a su aprendizaje {3-0} [1]
 7:81 Entonces terminan reduciendo l.. (144:144):
 Rúbrica es un instrumento que permite transmitir con más claridad lo que el profesor quiere que realicen los alumnos {6-0} [1]
 13:78 pero al irla yo utilizando dur.. (141:141):
 Rúbrica es un recurso para la evaluación cualitativa. {4-0} [1]
 13:78 pero al irla yo utilizando dur.. (141:141):

Rúbrica facilita al docente la comunicación con el alumnado {6-0} [1]
 13:78 pero al ir la yo utilizando dur.. (141:141):
 Rúbrica facilita el trabajo al profesor {7-0} [1]
 13:78 pero al ir la yo utilizando dur.. (141:141):
 Rúbrica permite al docente reflexionar sobre su intervención en el aula {17-0} [1]
 7:81 Entonces terminan reduciendo l.. (144:144):
 Rúbrica permite evaluación procesual, continúa {5-0} [1]
 13:78 pero al ir la yo utilizando dur.. (141:141):
 Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [1]
 13:74 isualizar justamente qué les f.. (135:135):
 Tiene más trabajo y dificultad evaluar exámenes de desarrollo que usar rúbricas durante todo el año. {1-0} [1]
 13:78 pero al ir la yo utilizando dur.. (141:141):
 Ventajas del uso de rúbrica: permite al docente no tener el trabajo de evaluación acumulado al final de curso {2-0} [1]
 13:78 pero al ir la yo utilizando dur.. (141:141):

Rúbricas son un instrumento vivo porque se van adaptado a los distintos momentos de aprendizaje {11-0} [19]
 Consensuar clarifica el conocimiento al alumno y al docente {9-0} [1]
 4:26 Con el alumno. Osea se negocia.. (62:62):
 Distintos momentos de la evaluación: inicial, final.... {10-0} [1]
 13:103 Sí, sino también considero que.. (207:207):
 El enfoque por competencias requiere que el docente esté continuamente haciendo adaptaciones y ajustes sobre su práctica docente {14-0} [2]
 19:7 pero sí fue muchísimo y ya en .. (11:11):
 19:102 Totalmente, la carga de una ma.. (205:205):
 En el enfoque por competencias el concepto de materia se elimina, aunque a veces es difícil porque el modelo tradicional aún impera en el sistema {3-0} [1]
 19:7 pero sí fue muchísimo y ya en .. (11:11):
 Importancia de plantear varias rúbricas en el proceso {3-0} [1]
 16:81 No, hay varias, este es para e.. (145:145):
 Importancia de una actitud creativa y estratégica del docente para el diseño de actividades, formas de evaluación, etc. {14-0} [1]
 9:119 el dinamismo de estar modifica.. (140:140):
 La personalidad de los profesores influyen en las decisiones de evaluación {3-0} [1]
 9:119 el dinamismo de estar modifica.. (140:140):
 Las rúbricas se validan aplicándolas en situaciones distintas y haciéndoles ajustes {8-0} [1]
 16:95 sí porque si yo pongo creativi.. (173:173):
 Retroalimentación con rúbrica da oportunidad de mejora {15-0} [1]
 6:43 No, todo... sí algo no está func.. (165:165):
 Rúbricas tienen 3 momentos en su aplicación: un antes, un durante y un después.. {4-0} [1]
 16:81 No, hay varias, este es para e.. (145:145):
 Rúbrica evalúa resultados y procesos {10-0} [1]
 6:44 No es discreto, no es ni al pr.. (171:171):
 Rúbrica mejora los procesos de enseñanza del profesorado, los hace más estratégicos. {6-0} [1]
 5:71 las ventajas tener claro qué e.. (214:214):
 Rúbrica permite al alumno y docente ir en la misma dirección del aprendizaje {13-0} [1]
 4:26 Con el alumno. Osea se negocia.. (62:62):
 Rúbrica son usadas solo por los docentes para clarificar sus criterios, sin mostrarlas o compartirlas {6-0} [1]
 5:71 las ventajas tener claro qué e.. (214:214):
 Rúbrica: orienta, acompaña al alumnado en su proceso {21-0} [1]
 4:26 Con el alumno. Osea se negocia.. (62:62):
 Rúbricas deben ser un elemento dinámico, susceptible de revisión, modificación, transformación y mejora para ajustarse a lo que se pretende evaluar {16-0} [5]
 9:115 e tiene que estar modificando .. (132:132):
 9:119 el dinamismo de estar modifica.. (140:140):
 16:95 sí porque si yo pongo creativi.. (173:173):
 19:7 pero sí fue muchísimo y ya en .. (11:11):
 19:102 Totalmente, la carga de una ma.. (205:205):
 Rúbricas permiten sistematizar la evaluación {8-0} [1]
 5:71 las ventajas tener claro qué e.. (214:214):
 Rúbricas se deben negociar y ajustar (con el alumno) a las características del tipo de aprendizaje {10-0} [1]
 19:102 Totalmente, la carga de una ma.. (205:205):
 Ventajas del uso de rúbrica {10-0} [1]

Rúbricas son usadas solo para calificar {13-0} [32]

Confusión del enfoque: contenidos transversales no son competencias transversales (trabajo en equipo, la creatividad...) {4-0} [1]

15:48 entonces tenían los maestros s.. (62:62):

Diseñar rúbricas implica generar o construir situaciones de aprendizaje compleja {14-0} [2]

7:35 n Psicología clínica ni psicol.. (68:68):

7:36 entendemos el sentido de las r.. (68:68):

El profesorado no siente que tenga que explicitar su proceso evaluador, ni sus opiniones, ideas, argumentos, etc. {1-0} [1]

12:97 Probablemente por el tipo de a.. (143:143):

El profesorado usa instrumentos innovadores con una concepción tradicional de los procesos de e-a. {10-0} [1]

3:34 encuentro todavía con demasiad.. (35:35):

En la evaluación competencial, la evaluación cuantitativa debe estar acompañada por una evaluación cualitativa {3-0} [1]

20:44 sí lo usan como efecto calif.. (79:79):

Evaluación calificadora vs formativa {27-0} [1]

3:30 persiste el vicio de la rúbric.. (33:33):

Evaluación estandarizada vs contextualizada {27-0} [1]

3:30 persiste el vicio de la rúbric.. (33:33):

Hay aceptación entre el profesorado en el uso de rúbrica {11-0} [1]

4:23 la recepción es bastante buena.. (56:56):

Instrumento de evaluación: glosarios {1-0} [2]

7:46 O elaboren glosarios, que los .. (82:82):

7:47 O elaboren glosarios (82:82):

La evaluación con rúbrica debe complementarse con una retroalimentación cualitativa {6-0} [1]

20:44 sí lo usan como efecto calif.. (79:79):

La rúbricas no son funcionales si no se tiene claro los niveles de desempeño {11-0} [1]

20:44 sí lo usan como efecto calif.. (79:79):

Los revisores visualizan en la plataforma que los profesores aplican las rúbricas poniendo la calificación sin ninguna retroalimentación cualitativa del proceso {2-0} [1]

12:97 Probablemente por el tipo de a.. (143:143):

Profesorado preocupado por la racionalidad técnica de los instrumentos sin considerar su valor pedagógico, ni práctico {5-0} [1]

7:46 O elaboren glosarios, que los .. (82:82):

Rubrica favorece la construcción del conocimiento paso a paso {7-0} [2]

3:30 persiste el vicio de la rúbric.. (33:33):

3:31 el cometido principal es calif.. (33:33):

Rubrica presentada al alumnado, pero no consensuada con ellos. {8-0} [1]

3:34 encuentro todavía con demasiad.. (35:35):

Rubrica presentada al final {10-0} [1]

4:35 Sin mucho sentido y la utiliza.. (83:83):

Rubrica: consume tiempo {11-0} [1]

12:97 Probablemente por el tipo de a.. (143:143):

Rúbrica es un recurso para la evaluación cualitativa. {4-0} [1]

20:44 sí lo usan como efecto calif.. (79:79):

Rúbrica evalúa solo aspectos técnicos {3-0} [1]

7:46 O elaboren glosarios, que los .. (82:82):

Rúbrica implica que la evaluación sea un elemento más del proceso de aprendizaje {5-0} [1]

20:44 sí lo usan como efecto calif.. (79:79):

Rúbrica permite al docente reflexionar sobre su intervención en el aula {17-0} [1]

11:83 Sólo para calificar y para pon.. (169:169):

Rúbrica sirve al alumnado para coevaluar {8-0} [1]

7:65 ahora evalúense entre ustedes .. (114:114):

Rúbrica son usadas solo para fundamentar la calificación {3-0} [2]

3:34 encuentro todavía con demasiad.. (35:35):

11:83 Sólo para calificar y para pon.. (169:169):

Rúbrica son usadas solo por los docentes para clarificar sus criterios, sin mostrarlas o compartirlas {6-0} [1]

3:34 encuentro todavía con demasiad.. (35:35):

Rúbrica va más allá de la calificación numérica {7-0} [2]

11:83 Sólo para calificar y para pon.. (169:169):

20:44 sí lo usan como efecto calif.. (79:79):

Rúbrica: evalúa solo productos de los alumnos {14-0} [1]
 7:46 O elaboren glosarios, que los .. (82:82):

Rúbrica: hay profesores que solo implementan sus rúbricas pero no las utilizan para retroalimentar {4-0} [2]
 11:83 Sólo para calificar y para pon.. (169:169):
 12:97 Probablemente por el tipo de a.. (143:143):

Rúbrica: instrumento de innovación {9-0} [1]
 4:23 la recepción es bastante buena.. (56:56):

Rúbrica: la información extraída de la rúbrica debe servir para retroalimentar, sino pierde su funcionalidad {6-0} [1]
 11:83 Sólo para calificar y para pon.. (169:169):

Rúbrica: orienta, acompaña al alumnado en su proceso {21-0} [2]
 3:34 encuentro todavía con demasiad.. (35:35):
 3:35 pero no una escala formativa p.. (35:35):

Rúbricas de internet deben pasar por un proceso de ajuste y adaptación a las características del contexto del aula {9-0} [2]
 7:36 entendemos el sentido de las r.. (68:68):
 7:39 lo importante es saber diseñar.. (68:68):

Ventajas del uso de rúbrica {10-0} [2]
 3:34 encuentro todavía con demasiad.. (35:35):
 3:35 pero no una escala formativa p.. (35:35):

Rúbricas son valoradas de la misma manera que otros instrumentos de evaluación {2-0} [2]
 En el enfoque por competencias, los instrumentos de evaluación tradicional se combinan con los innovadores para el desarrollo de una evaluación formativa {10-0} [1]
 16:34 en el abordaje de evaluación d.. (45:45):

Portafolio como instrumento complementario a la rúbrica {10-0} [1]
 16:34 en el abordaje de evaluación d.. (45:45):

Rúbricas vs lista de cotejos {6-0} [5]
 Competencias son confundidas {16-0} [1]
 4:20 Más tradicional si pudiésemos .. (48:48):

Hay aceptación entre el profesorado en el uso de rúbrica {11-0} [1]
 5:22 í la conocen, la mayoría actua.. (51:51):

Rúbrica difícil establecer la progresión de niveles cuando son muchos {7-0} [1]
 5:22 í la conocen, la mayoría actua.. (51:51):

Rúbrica son difíciles de utilizar para los profesores {9-0} [1]
 5:22 í la conocen, la mayoría actua.. (51:51):

Rúbrica: requiere buen uso, buen diseño e implementación {4-0} [2]
 13:52 pero ni las hacen ni mucho men.. (95:95):
 13:54 pero ni las hacen ni mucho men.. (95:95):

Rúbricas: antes de implementarlas hay que detenerse en su diseño {5-0} [8]
 Hay aceptación entre el alumnado en el uso de rúbrica {10-0} [1]
 9:78 Entonces sí por supuesto no du.. (116:116):

Rúbricas requieren taller de capacitación en su diseño e implementación {19-0} [1]
 9:113 Me tocará supervisar nombre yo.. (130:130):

Rúbricas tienen 3 momentos en su aplicación: un antes, un durante y un después.. {4-0} [1]
 19:51 Fíjate que algo que a mí me si.. (87:87):

Rúbrica son difíciles de utilizar para los profesores {9-0} [1]
 9:78 Entonces sí por supuesto no du.. (116:116):

Rúbrica: El profesorado no duda de su funcionalidad o utilidad {4-0} [1]
 9:78 Entonces sí por supuesto no du.. (116:116):

Rúbrica: requiere buen uso, buen diseño e implementación {4-0} [2]
 9:78 Entonces sí por supuesto no du.. (116:116):
 20:57 de la rúbrica es si se utiliza.. (111:111):

Rúbricas difícil de diseñar {24-0} [1]
 10:107 Muchísimo trabajo, tuvimos man.. (179:179):

Rúbricas poco utilizadas {13-0} [1]
 9:78 Entonces sí por supuesto no du.. (116:116):

Rúbricas: aportan más certeza del desempeño alcanzado del alumnado {12-0} [32]

Diseño. Cuanto más explícitas son las rúbricas más consciente de la adquisición de aprendizaje puede ser el alumnado {9-0} [3]

16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):

19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):

19:87 y yo creo que se vuelve más cl.. (167:167):

Diseño. En el diseño de la rúbrica hay que considerar el lenguaje utilizado para aportar una información mas precisa y detallada de lo que se pretende que alcance el alumnado {9-0} [1]

13:58 porque un error primario que h.. (95:95):

El alumnado está satisfecho con el uso de rúbricas {2-0} [1]

16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):

El profesorado cree que la rúbrica ayuda al alumnado a conocerse mejor, sabér en qué punto se encuentra de sus logros y hasta dónde son capaces de llegar {6-0} [1]

19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):

El profesorado reflexiona sobre lo que deben hacer para asegurarse de que el alumnado aprende {10-0} [2]

16:71 sí requiere más reflexión y má.. (125:125):

16:72 más precisión de lo que se qui.. (125:125):

En el enfoque por competencias se debe explicitar qué competencias se espera que el alumnado alcance (expectativas) {8-0} [1]

21:58 El regular o el que está en pr.. (87:87):

Evaluar con rúbrica es un proceso dinámico y constructivo, no puntual y sujeto a una única calificación {8-0} [1]

19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):

Evaluar con rúbrica hace más consciente al alumnado de sus fortalezas y debilidades {11-0} [1]

19:87 y yo creo que se vuelve más cl.. (167:167):

Evaluar por competencias supone conocer en qué medida están comprendiendo el proceso global de adquisición de la competencia {8-0} [1]

19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):

Hacer explícita la evaluación de competencia permite ser más consciente al alumnado y al profesorado de las competencias a desarrollar {12-0} [1]

19:87 y yo creo que se vuelve más cl.. (167:167):

La evaluación es parte del proceso de aprendizaje del alumnado que le permite ser más consciente de su propio proceso de aprendizaje {3-0} [1]

19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):

La rúbrica marca una pauta de trabajo que se establece al inicio del curso y se mantiene hasta el final. No se pueden modificar las reglas del juego {9-0} [1]

21:70 Las raras veces que me ha toca.. (109:109):

Las rúbricas eliminan la arbitrariedad de la evaluación {6-0} [1]

16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):

Las rúbricas permiten evaluar a todos el alumnado con los mismos criterios de exigencia {4-0} [1]

16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):

Los profesores explicaban el valor de la rúbrica como instrumento que permite dar a conocer el nivel de competencia y la forma de alcanzarlas {3-0} [1]

20:59 y llevas al estudiante desde u.. (111:111):

Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la evaluación {26-0} [1]

19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):

Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [6]

16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):

19:61 Cuál es en este rol, cuál es m.. (113:113):

19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):

19:87 y yo creo que se vuelve más cl.. (167:167):

20:59 y llevas al estudiante desde u.. (111:111):

21:70 Las raras veces que me ha toca.. (109:109):

Rúbrica aporta transparencia al proceso de aprendizaje y evaluación {21-0} [3]

16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):

16:83 para asignar la nota es la rúb.. (147:147):

19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):

Rúbrica hace más participe al alumnado de sus procesos de evaluación {5-0} [1]

19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):

Rúbrica permite al alumno y docente ir en la misma dirección del aprendizaje {13-0} [1]

16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):

Rúbrica permite al docente reflexionar sobre su intervención en el aula {17-0} [2]

16:71 sí requiere más reflexión y má.. (125:125):
 16:72 más precisión de lo que se qui.. (125:125):
 Rúbrica: El alumnado es más consciente de sus errores y la retroalimentación que reciben hace que el número de quejas disminuyan. Se conforman con la información que arroja la rúbrica {4-0} [1]
 16:83 para asignar la nota es la rúb.. (147:147):
 Rúbrica: explicita el conocimiento e indica lo que se requiere en el alumnado {19-0} [1]
 16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):
 Rúbrica: favorece autogestión y autorregulación del aprendizaje {19-0} [1]
 13:58 porque un error primario que h.. (95:95):
 Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [9]
 16:37 Sí, además les da más certeza .. (51:51):
 16:72 más precisión de lo que se qui.. (125:125):
 19:61Cuál es en este rol, cuál es m.. (113:113):
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 19:87 y yo creo que se vuelve más cl.. (167:167):
 19:90 Va a ser hasta ahorita que est.. (175:175):
 20:59 y llevas al estudiante desde u.. (111:111):
 21:58 El regular o el que está en pr.. (87:87):
 21:70 Las raras veces que me ha toca.. (109:109):
 Rúbricas no se consensuan con el alumno {10-0} [1]
 19:61Cuál es en este rol, cuál es m.. (113:113):
 Rúbricas permite al docente ser más consciente del proceso de evaluación {5-0} [1]
 19:87 y yo creo que se vuelve más cl.. (167:167):
 Rúbricas poco utilizadas {13-0} [1]
 13:58 porque un error primario que h.. (95:95):
 Rúbricas sirve al alumnado para autoevaluarse {17-0} [1]
 13:58 porque un error primario que h.. (95:95):
 Rúbricas son consideradas guías que orientan la evaluación y permite establecer una concordancia entre los criterios de evaluación y los resultados alcanzados {9-0} [3]
 19:65 La verdad es que lo comprendie.. (121:121):
 19:87 y yo creo que se vuelve más cl.. (167:167):
 21:70 Las raras veces que me ha toca.. (109:109):
 Rúbricas: aportan precisión a la evaluación {6-0} [5]
 16:37 Sí, además les da más certeza .. (51:51):
 16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):
 16:71 sí requiere más reflexión y má.. (125:125):
 16:72 más precisión de lo que se qui.. (125:125):
 16:83 para asignar la nota es la rúb.. (147:147):
 Se busca la enseñanza de un aprendizaje no reproductivo, sino transformador y significativo {13-0} [1]
 19:87 y yo creo que se vuelve más cl.. (167:167):

Rúbricas: aportan precisión a la evaluación {6-0} [18]
 Diseño. Cuanto más explícitas son las rúbricas más consciente de la adquisición de aprendizaje puede ser el alumnado {9-0} [1]
 16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):
 El alumnado está satisfecho con el uso de rúbricas {2-0} [1]
 16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):
 El profesorado cree que la rúbrica ayuda al alumnado a conocerse mejor, saber en qué punto se encuentra de sus logros y hasta dónde son capaces de llegar {6-0} [1]
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):
 El profesorado reflexiona sobre lo que deben hacer para asegurarse de que el alumnado aprende {10-0} [1]
 16:71 sí requiere más reflexión y má.. (125:125):
 Las rúbricas eliminan la arbitrariedad de la evaluación {6-0} [1]
 16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):
 Las rúbricas permiten evaluar a todos el alumnado con los mismos criterios de exigencia {4-0} [1]
 16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):
 Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [1]
 16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):
 Rúbrica aporta transparencia al proceso de aprendizaje y evaluación {21-0} [3]
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):
 16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):
 16:83 para asignar la nota es la rúb.. (147:147):
 Rúbrica ayuda a explicitar lo implícito {8-0} [1]
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):

Rúbrica como instrumento de comunicación {6-0} [1]
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):
 Rúbrica es un instrumento que permite transmitir con más claridad lo que el profesor quiere que realicen los alumnos {6-0} [1]
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):
 Rúbrica facilita el trabajo al profesor {7-0} [1]
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):
 Rúbrica permite al alumno y docente ir en la misma dirección del aprendizaje {13-0} [1]
 16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):
 Rúbrica permite al docente reflexionar sobre su intervención en el aula {17-0} [2]
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):
 16:71 sí requiere más reflexión y má.. (125:125):
 Rúbrica: El alumnado es más consciente de sus errores y la retroalimentación que reciben hace que el número de quejas disminuyan. Se conforman con la información que arroja la rúbrica {4-0} [1]
 16:83 para asignar la nota es la rúb.. (147:147):
 Rúbrica: explicita el conocimiento e indica lo que se requiere en el alumnado {19-0} [2]
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):
 16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):
 Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [4]
 11:45 me permite identificar lo esen.. (89:89):
 16:37 Sí, además les da más certeza .. (51:51):
 16:71 sí requiere más reflexión y má.. (125:125):
 16:72 más precisión de lo que se qui.. (125:125):
 Rúbricas: aportan más certeza del desempeño alcanzado del alumnado {12-0} [5]
 16:37 Sí, además les da más certeza .. (51:51):
 16:59 os mismos estudiantes también .. (99:99):
 16:71 sí requiere más reflexión y má.. (125:125):
 16:72 más precisión de lo que se qui.. (125:125):
 16:83 para asignar la nota es la rúb.. (147:147):

Rúbricas: comienzan a considerarse para la evaluación {1-0} [0]

Rúbricas: intercambiarlas permite detectar errores en su diseño y mejorarlas {4-0} [9]
 Consensuar permite construir el conocimiento de forma conjunta {6-0} [1]
 15:90 No, pero yo creo que en ese ca.. (148:148):
 Diseñar una rúbrica implica trabajo colaborativo {7-0} [1]
 15:90 No, pero yo creo que en ese ca.. (148:148):
 Diseño. Cuando el profesorado se intercambia las rúbricas tiene un modelo para construir las suyas y mejorar la de los compañeros {2-0} [2]
 10:112 acompañábamos mucho porque de .. (193:193):
 21:61 y otras te inspiras en las de .. (91:91):
 El trabajo colaborativo permite el enriquecimiento mutuo entre profesores porque intercambian, confrontan y debaten distintas posturas o visiones de su materia {3-0} [1]
 21:61 y otras te inspiras en las de .. (91:91):
 Para diseñar rúbricas es conveniente ver ejemplos de otras rúbricas {5-0} [1]
 10:112 acompañábamos mucho porque de .. (193:193):
 Rúbrica permite una evaluación individualizada que se adapta a los ritmos, estilos de aprendizaje, contexto, etc. {5-0} [1]
 21:61 y otras te inspiras en las de .. (91:91):
 Rúbrica puede ser un instrumento para aunar propuestas o expectativas conjuntas sobre los objetivos de aprendizaje {3-0} [1]
 15:90 No, pero yo creo que en ese ca.. (148:148):
 Rúbricas de internet deben pasar por un proceso de ajuste y adaptación a las características del contexto del aula {9-0} [1]
 21:61 y otras te inspiras en las de .. (91:91):
 Rúbricas se comparten entre los docentes con materias afines {3-0} [1]
 21:61 y otras te inspiras en las de .. (91:91):

Rúbricas: No sirven para calificar (dar una nota) {1-0} [10]
 Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [2]

2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 2:72 una desventaja que sí puedo de.. (125:125):
 Evaluación estandarizada vs contextualizada {27-0} [2]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 2:72 una desventaja que sí puedo de.. (125:125):
 Rúbrica: permite establecer los aspectos importantes del aprendizaje {6-0} [2]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 2:72 una desventaja que sí puedo de.. (125:125):
 Rúbricas requieren taller de capacitación en su diseño e implementación {19-0} [2]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 2:72 una desventaja que sí puedo de.. (125:125):
 Rúbrica no son bien valoradas institucionalmente para evaluar {1-0} [1]
 2:72 una desventaja que sí puedo de.. (125:125):
 Rúbrica: evalúa potencialidades y debilidades {5-0} [2]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 2:72 una desventaja que sí puedo de.. (125:125):
 Rúbrica: evalúa propósitos reales de desempeño {5-0} [2]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 2:72 una desventaja que sí puedo de.. (125:125):
 Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [2]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 2:72 una desventaja que sí puedo de.. (125:125):
 Rúbricas difícil de diseñar {24-0} [2]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 2:72 una desventaja que sí puedo de.. (125:125):
 Ventajas del uso de rúbrica {10-0} [2]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 2:72 una desventaja que sí puedo de.. (125:125):

Rúbricas: Se consensuan los criterios, pero no la ponderación {3-0} [3]
 El profesorado no quiere hacer explícito la ponderación de sus rúbricas a los alumnos {2-0} [1]
 19:78 Lo que sí ya no sabían es que .. (151:151):
 Rúbricas se deben negociar y ajustar (con el alumno) a las características del tipo de aprendizaje {10-0} [1]
 5:58 Y ahora ya se puede negociar u.. (173:173):
 Se consensúan, pero no se diseñan conjuntamente con el alumnado {6-0} [1]
 5:58 Y ahora ya se puede negociar u.. (173:173):

Salario condicionada por el sistema de productividad de la UNAM {2-0} [1]
 Condiciones laborales de los docentes {16-0} [1]
 13:119 : Sí, son muchos factores, por.. (257:257):

Se busca la enseñanza de un aprendizaje no reproductivo, sino transformador y significativo {13-0} [29]
 Actividades fuera del aula, con un carácter más vivencial {13-0} [1]
 18:22 Un enfermo con el cuál lo únic.. (51:51):
 Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [5]
 9:69 n vídeo sobre una serie por ej.. (106:106):
 16:45 Que yo entro al aula y estoy a.. (71:71):
 16:46 tendría yo que encontrar la ló.. (73:73):
 18:22 Un enfermo con el cuál lo únic.. (51:51):
 22:16 diseño de los materiales educa.. (12:12):
 Concepción de la evaluación auténtica {7-0} [1]
 18:22 Un enfermo con el cuál lo únic.. (51:51):
 Diseño de actividades para aplicar los conocimientos a situaciones reales {20-0} [2]
 16:45 Que yo entro al aula y estoy a.. (71:71):
 22:16 diseño de los materiales educa.. (12:12):
 Diseño. Cuanto más explícitas son las rúbricas más consciente de la adquisición de aprendizaje puede ser el alumnado {9-0} [1]
 19:87 y yo creo que se vuelve más cl.. (167:167):
 El aprendizaje auténtico requiere aprender en contextos reales, ni simulados ni cercanos a la realidad {5-0} [2]
 18:22 Un enfermo con el cuál lo únic.. (51:51):
 22:16 diseño de los materiales educa.. (12:12):

El enfoque por competencia requiere aprender en contextos situacionales reales profesiones (hospital, empresa) para desarrollar las competencias {12-0} [2]
 16:20 unciones que moviliza el abord.. (31:31):
 18:22 Un enfermo con el cuál lo únic.. (51:51):

El enfoque por competencias adquiere sentido y significado cuando se adquieren conocimientos prácticos suceptibles de ser aplicados a un contexto {26-0} [4]
 16:20 unciones que moviliza el abord.. (31:31):
 16:45 Que yo entro al aula y estoy a.. (71:71):
 19:101 Sí, se volvió mucho más signif.. (203:203):
 22:16 diseño de los materiales educa.. (12:12):

El enfoque por competencias adquiere significado cuando se conecta con el mundo laboral {7-0} [1]
 19:101 Sí, se volvió mucho más signif.. (203:203):

El enfoque por competencias el alumnado debe encontrar una conexión entre lo que aprende dentro del aula y la realidad del mundo para encontrar sentido a lo que aprende y se genere conocimiento {9-0} [1]
 16:45 Que yo entro al aula y estoy a.. (71:71):

El enfoque por competencias implica que el profesorado debe innovar para hacer que el alumnado encuentre sentido a lo que aprende {6-0} [2]
 16:45 Que yo entro al aula y estoy a.. (71:71):
 16:98 eflexionar sobre lo que los al.. (181:181):

El profesorado debe tener la capacidad de acercar los conocimientos académico a la realidad de los alumnos (contextualizar) {7-0} [1]
 16:45 Que yo entro al aula y estoy a.. (71:71):

El profesorado no diseña actividades en el aula que logren aprendizajes situados o vivenciales {5-0} [1]
 16:45 Que yo entro al aula y estoy a.. (71:71):

El profesorado reflexiona sobre lo que deben hacer para asegurarse de que el alumnado aprende {10-0} [1]
 16:98 eflexionar sobre lo que los al.. (181:181):

Estamos acostumbrados a calificar pero no a evaluar {3-0} [1]
 16:98 eflexionar sobre lo que los al.. (181:181):

Evaluar con rúbrica hace más consciente al alumnado de sus fortalezas y debilidades {11-0} [1]
 19:87 y yo creo que se vuelve más cl.. (167:167):

Hacer explícita la evaluación de competencia permite ser más consciente al alumnado y al profesorado de las competencias a desarrollar {12-0} [1]
 19:87 y yo creo que se vuelve más cl.. (167:167):

Importancia de una actitud creativa y estratégica del docente para el diseño de actividades, formas de evaluación, etc. {14-0} [1]
 16:45 Que yo entro al aula y estoy a.. (71:71):

La enseñanza se centra en entrenamientos para contestar a un examen memorístico {9-0} [1]
 18:79 Mis hijas estuvieron en una es.. (169:169):

La evaluación segmentada no es situacional, no evalúa condiciones reales profesionales {5-0} [1]
 9:69 n vídeo sobre una serie por ej.. (106:106):

Las competencias se desarrollan en contextos informales (aprendizaje informal) {2-0} [1]
 22:16 diseño de los materiales educa.. (12:12):

No hay aprendizaje práctico porque profesores preocupados por terminar los temarios densos de contenidos {4-0} [1]
 18:22 Un enfermo con el cuál lo únic.. (51:51):

Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [1]
 19:87 y yo creo que se vuelve más cl.. (167:167):

Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [1]
 19:87 y yo creo que se vuelve más cl.. (167:167):

Rúbricas permite al docente ser más consciente del proceso de evaluación {5-0} [1]
 19:87 y yo creo que se vuelve más cl.. (167:167):

Rúbricas son consideradas guías que orientan la evaluación y permite establecer una concordancia entre los criterios de evaluación y los resultados alcanzados {9-0} [1]
 19:87 y yo creo que se vuelve más cl.. (167:167):

Rúbricas: aportan más certeza del desempeño alcanzado del alumnado {12-0} [1]
 19:87 y yo creo que se vuelve más cl.. (167:167):

Se preparan materiales para la diversidad de situaciones de aprendizaje vivencial {13-0} [1]
 22:16 diseño de los materiales educa.. (12:12):

Transfieren lo aprendido a otras esferas de su vida (personal, laboral...) {4-0} [2]
 16:20 unciones que moviliza el abord.. (31:31):
 16:46 tendría yo que encontrar la ló.. (73:73):

Se consensuan los criterios evaluación {4-0} [16]

Conocer los criterios de evaluación antes {8-0} [1]
 15:58 Sí lo primero que comentamos c.. (84:84):

Consensuan la ponderación de las rúbricas con el alumnado {6-0} [2]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
 21:64 Sí (93:93):

Consensuar permite construir el conocimiento de forma conjunta {6-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):

Consensuar una rúbrica favorece el diálogo entre alumno y profesor, {4-0} [1]
 15:58 Sí lo primero que comentamos c.. (84:84):

Consensuan las rúbricas con alumnos {12-0} [1]
 21:64 Sí (93:93):

El enfoque por competencias requiere conocer los niveles de desempeño que se espera en el alumnado {13-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):

En el enfoque por competencias se debe explicitar qué competencias se espera que el alumnado alcance (expectativas) {8-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):

En la evaluación competencial, el alumnado debe conocer cómo será evaluado {1-0} [1]
 15:58 Sí lo primero que comentamos c.. (84:84):

En la evaluación por competencias, se explica al inicio del curso las competencias a alcanzar en cada módulo {8-0} [2]
 15:58 Sí lo primero que comentamos c.. (84:84):
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):

Necesidad de explicitar lo que se busca del alumnado de manera consciente {12-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):

Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [1]
 15:58 Sí lo primero que comentamos c.. (84:84):

Rúbrica permite conocer las expectativas del profesorado {3-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):

Rúbrica presentada al inicio {12-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):

Rúbricas deben ser un elemento dinámico, susceptible de revisión, modificación, transformación y mejora para ajustarse a lo que se pretende evaluar {16-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):

Rúbricas se deben negociar y ajustar (con el alumno) a las características del tipo de aprendizaje {10-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):

Transparencia en la evaluación. Se muestra al alumnado los mínimos contenidos que van a ser calificados {9-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):

Se consensúan, pero no se diseñan conjuntamente con el alumnado {6-0} [4]
 Consensuan las rúbricas con alumnos {12-0} [1]
 6:18 Y las rúbricas las diseñas tú .. (36:37):

Rúbricas de internet deben pasar por un proceso de ajuste y adaptación a las características del contexto del aula {9-0} [1]
 7:92 generalmente es el profesor el.. (168:168):

Rúbricas se deben negociar y ajustar (con el alumno) a las características del tipo de aprendizaje {10-0} [1]
 5:58 Y ahora ya se puede negociar u.. (173:173):

Rúbricas: Se consensuan los criterios, pero no la ponderación {3-0} [1]
 5:58 Y ahora ya se puede negociar u.. (173:173):

Se debe hacer una selección de CC. Genéricas porque no todas las titulaciones deben trabajar las mismas {2-0} [0]

Se diseñan rúbricas para compartir y transferir a otras titulaciones {2-0} [1]
 Las rúbricas se comparten para no exigir diferentes contenidos (formas de citar, tablas, etc.) {2-0} [1]
 10:26 la rúbricas que él está utiliz.. (21:21):

Se empieza a establecer más explícitamente el trabajo de las habilidades, e incluso de las actitudes que no se contemplaba en los planes de estudio {10-0} [26]

competencia resolución de problemas {9-0} [1]
 15:47 hicimos una rúbrica para ver q.. (62:62):
 Dificultad para incorporar el enfoque de competencias {27-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 Dificultad/desconocimiento/desconsideración para incorporar los elementos actitudinales/valores de las competencias. {8-0} [1]
 13:11 Exactamente y nada más se menc.. (19:19):
 Diseño de actividades que promueven el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior {5-0} [1]
 22:17 inclusive divididas en momento.. (14:14):
 El alumnado comprende mejor el sentido de las competencias transversales cuando se integran con las disciplinares {2-0} [1]
 22:15 No, están inmersas, yo creo qu.. (12:12):
 El enfoque por competencia informa del nivel de desempeño que alcanzó un estudiante {6-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 El enfoque por competencias promueve la enseñanza de un aprendizaje más claro y explícito para el alumno {15-0} [2]
 21:48 Incluye, primero que nada, vi.. (69:69):
 22:17 inclusive divididas en momento.. (14:14):
 El enfoque por competencias requiere conocer los niveles de desempeño que se espera en el alumnado {13-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 En el enfoque por competencias se debe explicitar qué competencias se espera que el alumnado alcance (expectativas) {8-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 En el enfoque por competencias se establecen niveles de desempeño: básico, intermedio y avanzado {5-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 En el enfoque por competencias se requiere ser más precisión y evidencias de lo que se está enseñando y evaluando. No se puede recurrir al ensayo-error de la enseñanza tradicional {13-0} [2]
 13:11 Exactamente y nada más se menc.. (19:19):
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 En la evaluación por competencias se indica qué nivel de competencia alcanzó el alumnado al final del proceso {4-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 Evaluar por competencias supone conocer en qué medida están comprendiendo el proceso global de adquisición de la competencia {8-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 Evaluar por competencias supone valorar todos los componentes de una competencia (conocimientos, destrezas, actitudes, valores, etc.) {16-0} [1]
 20:36 Actitudes, valores, todo eso, .. (67:67):
 importancia de seleccionar el instrumento de evaluación en función del tipo de aprendizaje a evaluar {14-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 Importancia de valorar la participación del alumnado en las actividades en la calificación final {3-0} [1]
 21:48 Incluye, primero que nada, vi.. (69:69):
 Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 Instrumento de evaluación: resolución de problemas {7-0} [1]
 15:47 hicimos una rúbrica para ver q.. (62:62):
 La solución para vincular los aprendizajes a situaciones reales de aprendizaje es la enseñanza basada en problemas, en proyectos, en estudios de caso {13-0} [1]
 15:47 hicimos una rúbrica para ver q.. (62:62):
 Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la evaluación {26-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 Niveles de desempeño: básico, intermedio y avanzado {1-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 rúbrica de actividad integradora (actividad final del curso) {2-0} [1]
 15:47 hicimos una rúbrica para ver q.. (62:62):
 Rúbrica de participación {3-0} [1]
 21:48 Incluye, primero que nada, vi.. (69:69):
 Rúbrica de trabajo colaborativo {6-0} [1]
 21:48 Incluye, primero que nada, vi.. (69:69):
 Se empieza a explicitar la enseñanza y evaluación de las actitudes de manera explícita, pero no hay una propuesta de cómo abordarla en el aula {4-0} [2]
 13:11 Exactamente y nada más se menc.. (19:19):

17:41 es de actitudes y aquí están l.. (157:157):
Se preparan materiales para la diversidad de situaciones de aprendizaje vivencial {13-0} [1]
19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):

Se empieza a explicitar la enseñanza y evaluación de las actitudes de manera explícita, pero no hay una propuesta de cómo abordarla en el aula {4-0} [6]

Confusión del enfoque: contenidos transversales no son competencias transversales (trabajo en equipo, la creatividad...) {4-0} [1]

15:31 pero ya como proyectos que cad.. (40:40):

Dificultad/desconocimiento/desconsideración para incorporar los elementos actitudinales/valores de las competencias. {8-0} [1]

13:11 Exactamente y nada más se menc.. (19:19):

En el enfoque por competencias se requiere ser más precisión y evidencias de lo que se está enseñando y evaluando. No se puede recurrir al ensayo-error de la enseñanza tradicional {13-0} [1]

13:11 Exactamente y nada más se menc.. (19:19):

En la universidad el sentido transversal o genérico se trabaja un poco más que en otros niveles educativos, pero no se evalúa de forma explícita {3-0} [1]

15:31 pero ya como proyectos que cad.. (40:40):

No existe una dedicación explícita a las CC. Genéricas, siempre se considera de forma implícita {32-0} [1]

13:14 totalmente como un parchecito .. (27:27):

Se empieza a establecer más explícitamente el trabajo de las habilidades, e incluso de las actitudes que no se contemplaba en los planes de estudio {10-0} [2]

13:11 Exactamente y nada más se menc.. (19:19):

17:41 es de actitudes y aquí están l.. (157:157):

Se evalúa de forma grupal (trabajos colaborativos) como medida para poder abarcar la evaluación de grupos grandes {1-0} [1]

Examen permite controlar grupos grandes de alumnos {3-0} [2]

13:29 Y a hacer actividades que perm.. (63:63):

13:34 y por eso buenos exámenes, (63:63):

Se evalúa el componente actitudinal de la competencia {6-0} [16]

competencia resolución de problemas {9-0} [1]

12:5 qué tipo de problemas resuelve.. (9:9):

El desarrollo del enfoque de competencias depende de los campos disciplinarios con orientación más profesional (medicina, ingeniería) {10-0} [1]

15:30 Hay licenciaturas que lo toman.. (40:40):

El profesorado no da por sentado el conocimiento de las CC. Genéricas {6-0} [1]

15:16 también se evaluado y a partir .. (20:20):

Evaluar por competencias supone valorar todos los componentes de una competencia (conocimientos, destrezas, actitudes, valores, etc.) {16-0} [2]

11:7 bajamos muchos aspectos que .. (7:7):

15:16 también se evaluado y a partir .. (20:20):

Existe una preocupación por el trabajo de las CC. Genéricas {25-0} [1]

15:16 también se evaluado y a partir .. (20:20):

Hace explícito la separación entre CC. Genérica y Específica {22-0} [2]

15:16 también se evaluado y a partir .. (20:20):

19:14 Integrado, en las distintas co.. (20:21):

Instrumento de autoevaluación y seguimiento: diario, portafolio {9-0} [1]

15:16 también se evaluado y a partir .. (20:20):

Instrumento de evaluación. Análisis de estudios de caso {6-0} [1]

15:16 también se evaluado y a partir .. (20:20):

Instrumento de evaluación: debates {3-0} [1]

15:16 también se evaluado y a partir .. (20:20):

Instrumento de evaluación: lista de cotejo {3-0} [1]

15:16 también se evaluado y a partir .. (20:20):

Instrumento de evaluación: proyectos {9-0} [1]

15:16 también se evaluado y a partir .. (20:20):

La evaluación del desarrollo profesional implica una evaluación INTEGRAL de las CC. Genéricas y Específicas {23-0} [1]

19:14 Integrado, en las distintas co.. (20:21):
Las CC. Genéricas y Específicas deben trabajarse de forma integrada {18-0} [1]
19:14 Integrado, en las distintas co.. (20:21):
Las CC. Genéricas y Específicas se encuentran en el mismo nivel de importancia en su desarrollo {7-0} [1]
15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):
Las CC. no se trabajan de forma integral en todas las asignaturas, sino en aquellas donde la temática es más cercana a la competencia {6-0} [1]
15:30 Hay licenciaturas que lo toman.. (40:40):
Rúbrica: instrumento de innovación {9-0} [1]
15:16 también s evaluado y a partir .. (20:20):

Se evalúa la innovación más como actitud que como una competencia {1-0} [2]
Dificultad/desconocimiento/desconsideración para incorporar los elementos actitudinales/valores de las competencias. {8-0} [1]
16:70 Estamos en transición, las rúb.. (123:123):
Las rúbricas tienen consolidadas la evaluación de los componentes conceptuales y de habilidades de las competencias; y se está transitando al trabajo actitudinal {1-0} [1]
16:70 Estamos en transición, las rúb.. (123:123):

Se evalúa las CC. Genéricas y tiene un peso en la evaluación {1-0} [1]
Se explicita la evaluación de conceptos más abstractos (originalidad, ...) {2-0} [1]
15:18 si están trabajando un proyect.. (22:22):

Se evalúan menos las CC. Genéricas {6-0} [12]
Competencias son confundidas {16-0} [1]
11:98 Yo creo que no usan las rúbri.. (197:197):
Confusión con el enfoque: Evaluar por competencias no es solo evaluar algunos componente de la evaluación {7-0} [1]
11:98 Yo creo que no usan las rúbri.. (197:197):
Confusión con el enfoque: se integran contenidos de materia, pero en la practica se imparten de forma aislada {6-0} [1]
11:98 Yo creo que no usan las rúbri.. (197:197):
Dificultad para vincular la evaluación a situaciones de aprendizaje más auténticas {17-0} [1]
9:56 e alguna u otra manera metemos.. (64:64):
Dificultad/desconocimiento/desconsideración para incorporar los elementos actitudinales/valores de las competencias. {8-0} [1]
10:126 la actitud, no la teníamos dec.. (215:215):
El profesorado da por sentado la asimilación de las CC. Genéricas {12-0} [1]
9:56 e alguna u otra manera metemos.. (64:64):
Importancia de establecer proyectos más holísticos e integradores para trabajar el enfoque de competencias {16-0} [1]
11:98 Yo creo que no usan las rúbri.. (197:197):
Las evaluaciones carecen de sistematicidad, no documentadas, no explícitas {10-0} [1]
20:16 No tienen consiente el trabajo.. (41:41):
No existe una dedicación explícita a las CC. Genéricas, siempre se considera de forma implícita {32-0} [4]
9:56 e alguna u otra manera metemos.. (64:64):
11:98 Yo creo que no usan las rúbri.. (197:197):
13:24 Exactamente que decodifican ex.. (45:45):
20:16 No tienen consiente el trabajo.. (41:41):
No hay aún una presencia generalizada de la evaluación de competencias {7-0} [1]
13:24 Exactamente que decodifican ex.. (45:45):
observación: instrumento para completar la rúbrica {5-0} [2]
9:56 e alguna u otra manera metemos.. (64:64):
9:57 Bueno pues sí claro queda ahí .. (64:64):
Rúbricas poco utilizadas {13-0} [1]
11:98 Yo creo que no usan las rúbri.. (197:197):

Se evalúan sin tener claro los criterios de evaluación {11-0} [39]
Cuando el profesorado tiene que determinar los criterios de evaluación, es más consciente del proceso de

evaluación y los instrumentos que tiene que utilizar {3-0} [1]
 19:57 Que te avisan el nivel, o como.. (99:99):
 Dificultad para cambiar la concepción del binomio examen-trabajo. Sigue siendo el único indicador de aprendizaje para el profesorado {10-0} [1]
 16:39 el examen o en carreras como e.. (53:53):
 Diseño. El profesorado tiene problemas de redacción cuando tienen que determinar los niveles de desempeño {5-0} [1]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 Diseño. Cuando se revisa y se ajusta una rúbrica se observa la relevancia del criterio y la precisión de los niveles de desempeño (explícito) {2-0} [1]
 19:57 Que te avisan el nivel, o como.. (99:99):
 Diseño. Cuanto más explícitas son las rúbricas más consciente de la adquisición de aprendizaje puede ser el alumnado {9-0} [1]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 Diseño. El profesorado no tiene muy claro cómo de explícitas y claras deben ser los niveles de desempeño {8-0} [3]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 19:57 Que te avisan el nivel, o como.. (99:99):
 20:49 entonces los criterios de dese.. (89:89):
 Diseño. En el diseño de la rúbrica hay que considerar el lenguaje utilizado para aportar una información mas precisa y detallada de lo que se pretende que alcance el alumnado {9-0} [1]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 Diseño. Los más difícil en el diseño de rúbricas es precisar y desglosar los criterios de evaluación {9-0} [3]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 19:57 Que te avisan el nivel, o como.. (99:99):
 19:58 Sí, porque empezamos así con u.. (101:101):
 El examen sigue siendo el instrumento de evaluación más usado en la universidad {13-0} [1]
 16:39 el examen o en carreras como e.. (53:53):
 El profesorado cree que la rúbrica ayuda al alumnado a conocerse mejor, saber en qué punto se encuentra de sus logros y hasta dónde son capaces de llegar {6-0} [1]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 El profesorado es consciente que debe ser más explícito en sus evaluaciones {15-0} [1]
 20:49 entonces los criterios de dese.. (89:89):
 El profesorado usa instrumentos innovadores con una concepción tradicional de los procesos de e-a. {10-0} [1]
 5:59 sobre todo también tienen como.. (177:177):
 El resultado de la evaluación siempre es al final una calificación numérica {6-0} [1]
 16:39 el examen o en carreras como e.. (53:53):
 En el enfoque por competencias se requiere ser más precisión y evidencias de lo que se está enseñando y evaluando. No se puede recurrir al ensayo-error de la enseñanza tradicional {13-0} [1]
 13:90 Yo creo que no están explícita.. (177:177):
 Es difícil crear criterios de evaluación con un enfoque competencial por la tradición del modelo tradicional de objetivos {4-0} [1]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 Estamos acostumbrados a calificar pero no a evaluar {3-0} [2]
 16:38 donde sí identifico muy poca p.. (53:53):
 16:39 el examen o en carreras como e.. (53:53):
 Evaluación calificador vs formativa {27-0} [1]
 16:39 el examen o en carreras como e.. (53:53):
 Evaluar con rúbrica hace más consciente al alumnado de sus fortalezas y debilidades {11-0} [1]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 Falta de transparencia en la evaluación. No saben por qué tienen un 7, 8 10... {8-0} [3]
 5:59 sobre todo también tienen como.. (177:177):
 6:58 Y hay muchos problemas en la e.. (223:223):
 16:39 el examen o en carreras como e.. (53:53):
 Instrumentos de evaluación tradicional (examen opción múltiple, lista de control, lista de ejercicios, exámenes departamentales...) {26-0} [1]
 16:39 el examen o en carreras como e.. (53:53):
 La concepción de la enseñanza varia en base a las ramas de conocimiento, disciplinas, etc. {9-0} [1]
 16:39 el examen o en carreras como e.. (53:53):
 La enseñanza aún se centra solo en aspectos cognitivos o incluso en lo puramente disciplinar, sin existir un formación integral y mucho menos competencial {11-0} [1]
 13:90 Yo creo que no están explícita.. (177:177):
 La rúbrica marca una pauta de trabajo que se establece al inicio del curso y se mantiene hasta el final. No se pueden modificar las reglas del juego {9-0} [1]

20:49 entonces los criterios de dese.. (89:89):
 La rúbricas no son funcionales si no se tiene claro los niveles de desempeño {11-0} [2]
 19:57 Que te avisan el nivel, o como.. (99:99):
 19:58 Sí, porque empezamos así con u.. (101:101):
 Las rúbricas deben ir precedidas de una introducción sobre lo que se va a evaluar {5-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:62 eben saber qué se les va a eva.. (95:95):
 Las rúbricas se validan comprobando que estén bien descritos los niveles de desempeño, que los niveles de desempeño respondan al criterio de evaluación, etc. {4-0} [1]
 19:58 Sí, porque empezamos así con u.. (101:101):
 Muchos criterios de evaluación, provoca una evaluación irreal y demasiado ambiciosa {1-0} [1]
 19:58 Sí, porque empezamos así con u.. (101:101):
 Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la evaluación {26-0} [1]
 9:124 hay profesores como que implic.. (144:144):
 No existe un marco común para las CC. Genéricas y se tiende solo a desarrollar la competencia específica o disciplinar {7-0} [1]
 13:90 Yo creo que no están explícita.. (177:177):
 No existe una dedicación explícita a las CC. Genéricas, siempre se considera de forma implícita {32-0} [1]
 13:90 Yo creo que no están explícita.. (177:177):
 Objetivo de la rúbrica: indica para qué, por qué, cuándo y cómo {25-0} [1]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 Portafolio como instrumento complementario a la rúbrica {10-0} [1]
 5:59 sobre todo también tienen como.. (177:177):
 Rúbrica ayuda a explicitar lo implícito {8-0} [1]
 20:49 entonces los criterios de dese.. (89:89):
 Rúbrica difícil establecer la progresión de niveles cuando son muchos {7-0} [1]
 19:58 Sí, porque empezamos así con u.. (101:101):
 Rúbrica es un instrumento que permite transmitir con más claridad lo que el profesor quiere que realicen los alumnos {6-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 20:49 entonces los criterios de dese.. (89:89):
 Rúbrica presentada al inicio mejora el aprendizaje {9-0} [3]
 6:58 Y hay muchos problemas en la e.. (223:223):
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:61 yo postulo que la rúbrica o lo.. (95:95):
 Rúbrica son usadas solo por los docentes para clarificar sus criterios, sin mostrarlas o compartirlas {6-0} [2]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 13:61 yo postulo que la rúbrica o lo.. (95:95):
 Rúbrica: explicita el conocimiento e indica lo que se requiere en el alumnado {19-0} [3]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):
 19:57 Que te avisan el nivel, o como.. (99:99):
 20:49 entonces los criterios de dese.. (89:89):
 Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [1]
 13:57 permite a los alumnos tener co.. (95:95):

Se explicita la evaluación de conceptos más abstractos (originalidad, ...) {2-0} [4]
 Coevaluación como ayuda para el docente en el momento de la evaluación {3-0} [2]
 9:91 también me ayudaban sus compañ.. (108:108):
 9:93 valorar en una hoja ponen la o.. (108:108):
 Existe una preocupación por el trabajo de las CC. Genéricas {25-0} [2]
 9:71 Ellos tenían que valorar en un.. (108:108):
 9:93 valorar en una hoja ponen la o.. (108:108):
 Rúbricas pueden evaluar capacidades más subjetivas o abstractas {8-0} [2]
 9:71 Ellos tenían que valorar en un.. (108:108):
 9:93 valorar en una hoja ponen la o.. (108:108):
 Se evalúa las CC. Genéricas y tiene un peso en la evaluación {1-0} [1]
 15:18 si están trabajando un proyect.. (22:22):

Se han establecido modelos pedagógicos en contra de la asimilación de contenidos (escuela activa, teoría de objetivos, constructivismo, flexible y competencias), pero no ha habido cambios en la forma de evaluación {3-0} [9]
 Confusión con el enfoque: se perciben cambios en el orden de los elementos, pero no cambios profundos en la

estructura y en la concepción de la enseñanza {7-0} [1]
 18:11 Hay algo que ayer decía Frida .. (21:21):
 Contradicciones en la incorporación del enfoque de competencias {7-0} [1]
 18:11 Hay algo que ayer decía Frida .. (21:21):
 Contradicciones para instaurar el modelo por competencias: las políticas apuestan por el enfoque por competencias, pero siguen privilegiando el examen de contenidos memorístico {10-0} [1]
 18:11 Hay algo que ayer decía Frida .. (21:21):
 Contradicción del enfoque: Evaluación con una prueba general de contenidos {6-0} [1]
 18:11 Hay algo que ayer decía Frida .. (21:21):
 La enseñanza aún se centra solo en aspectos cognitivos o incluso en lo puramente disciplinar, sin existir un formación integral y mucho menos competencial {11-0} [1]
 18:11 Hay algo que ayer decía Frida .. (21:21):
 Los cambios se sustentan bajo los intereses políticos de los gobernantes {3-0} [1]
 18:11 Hay algo que ayer decía Frida .. (21:21):
 Resistencia: No gusta la visión mercantilizadora de las competencias {6-0} [1]
 15:2 las políticas educativas a niv.. (5:5):
 Sin propósito de cambio real {12-0} [1]
 18:11 Hay algo que ayer decía Frida .. (21:21):
 Trabajar por competencias supone un cambio en la concepción de la enseñanza {29-0} [1]
 18:11 Hay algo que ayer decía Frida .. (21:21):

Se implementa el enfoque de competencias sin revisar las condiciones del contexto y la viabilidad {9-0} [16]
 Características sociales de CDMX {4-0} [1]
 8:7 tiene un programa y es único, .. (11:11):
 Condiciones socioeconómicas {10-0} [1]
 18:37 por ejemplo les dije es que te.. (71:71):
 Dificultad para incorporar el enfoque de competencias {27-0} [1]
 8:7 tiene un programa y es único, .. (11:11):
 El enfoque por competencias no está conectado a una evaluación auténtica que respete las condiciones contextuales {4-0} [2]
 8:18 no se revisan las condiciones.. (23:23):
 18:37 por ejemplo les dije es que te.. (71:71):
 El enfoque por competencias no se puede aplicar por problemas administrativos (espacios, horarios...) y afecta a nivel pedagógico bajando la calidad de la enseñanza {4-0} [1]
 9:136 yo creo que no corresponde con.. (182:182):
 El profesorado prefiere pensar que el enfoque por competencias no sirve porque supone más trabajo, mayores niveles de organización y planificación, pensar mucho más en cómo lo vamos a hacer. {2-0} [1]
 18:38 Mira, yo he tenido de todo, un.. (73:73):
 El sistema no reconoce la diversidad socio-cultural, económica, etc. {4-0} [1]
 8:12 el sistema no lo reconoce, ent.. (21:21):
 El uso de rúbrica viene impuesto por la presión de documentos oficiales solo en Educación Básica {4-0} [1]
 8:1 los profesores no tienen ni id.. (5:5):
 La rúbrica no permite trabajar con grupos grandes {2-0} [1]
 18:37 por ejemplo les dije es que te.. (71:71):
 Las evaluaciones auténticas son costosas (alta organización, tiempo, recursos materiales y humanos, etc.) {15-0} [1]
 18:38 Mira, yo he tenido de todo, un.. (73:73):
 Los docentes tienen dificultad con la movilidad {1-0} [1]
 8:7 tiene un programa y es único, .. (11:11):
 Los grupos de alumnos heterogéneo dificultan los procesos de evaluación {5-0} [1]
 18:37 por ejemplo les dije es que te.. (71:71):
 No se preparan materiales para la diversidad de situaciones de enseñanza {2-0} [1]
 8:12 el sistema no lo reconoce, ent.. (21:21):
 Portafolio como instrumento complementario a la rúbrica {10-0} [1]
 18:37 por ejemplo les dije es que te.. (71:71):
 Resistencia: Falta de capacitación y actualización docente {18-0} [1]
 8:1 los profesores no tienen ni id.. (5:5):
 Resistencia: Desconocimiento sobre cómo incorporar el trabajo por competencias {25-0} [1]
 8:1 los profesores no tienen ni id.. (5:5):

Se instaura el sistema de evaluación antes que un modelo pedagógico {1-0} [1]

Incorporación del enfoque de competencias sin una planificación {10-0} [1]
8:22 en el tercer año este gobierno.. (23:23):

Se obvian conocimientos que se consideran asimilados por el alumnado {1-0} [0]

Se preparan materiales para la diversidad de situaciones de aprendizaje vivencial {13-0} [43]

Actividades fuera del aula, con un carácter más vivencial {13-0} [2]

18:25 entonces a mi lo que me ayudó .. (55:55):

18:59 era la estrategia didáctica, (127:127):

Aprendizaje por temas, no asegura la integración del conocimiento {8-0} [1]

15:10 y veíamos la necesidad de ya n.. (10:10):

Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [3]

15:10 y veíamos la necesidad de ya n.. (10:10):

21:19 En las materias de práctica, a.. (27:27):

22:16 diseño de los materiales educa.. (12:12):

Dificultad para incorporar el enfoque de competencias {27-0} [1]

19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):

Diseño de actividades para aplicar los conocimientos a situaciones reales {20-0} [3]

21:9 situarlo en distintas poblacio.. (15:15):

22:14 entonces sí se generan escenas.. (12:12):

22:16 diseño de los materiales educa.. (12:12):

Diversidad de instrumentos te da una visión más panorámica de los logros del alumnado {10-0} [1]

20:4 Bueno, son innovadores en el s.. (11:11):

El aprendizaje auténtico requiere aprender en contextos reales, ni simulados ni cercanos a la realidad {5-0} [2]

21:9 situarlo en distintas poblacio.. (15:15):

22:16 diseño de los materiales educa.. (12:12):

El enfoque por competencia informa del nivel de desempeño que alcanzó un estudiante {6-0} [1]

19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):

El enfoque por competencia requiere aprender en contextos situacionales reales profesiones (hospital, empresa) para desarrollar las competencias {12-0} [1]

21:9 situarlo en distintas poblacio.. (15:15):

El enfoque por competencia requiere evaluar en contextos situacionales reales profesiones (hospital, empresa) para desarrollar las competencias {7-0} [1]

21:9 situarlo en distintas poblacio.. (15:15):

El enfoque por competencias adquiere sentido y significado cuando se adquieren conocimientos prácticos susceptibles de ser aplicados a un contexto {26-0} [3]

15:10 y veíamos la necesidad de ya n.. (10:10):

21:9 situarlo en distintas poblacio.. (15:15):

22:16 diseño de los materiales educa.. (12:12):

El enfoque por competencias el alumnado debe encontrar una conexión entre lo que aprende dentro del aula y la realidad del mundo para encontrar sentido a lo que aprende y se genere conocimiento {9-0} [1]

15:10 y veíamos la necesidad de ya n.. (10:10):

El enfoque por competencias requiere conocer los niveles de desempeño que se espera en el alumnado {13-0} [1]

19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):

El enfoque por competencias requiere planificación de la intervención docente en el aula {12-0} [1]

19:8 que lo interesante porque fue .. (11:11):

El profesorado debe tener la capacidad de acercar los conocimientos académico a la realidad de los alumnos (contextualizar) {7-0} [1]

15:10 y veíamos la necesidad de ya n.. (10:10):

En el enfoque por competencias se debe explicitar qué competencias se espera que el alumnado alcance (expectativas) {8-0} [1]

19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):

En el enfoque por competencias se establecen niveles de desempeño: básico, intermedio y avanzado {5-0} [1]

19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):

En el enfoque por competencias se requiere ser más precisión y evidencias de lo que se está enseñando y evaluando. No se puede recurrir al ensayo-error de la enseñanza tradicional {13-0} [1]

19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):

En la evaluación por competencias se indica qué nivel de competencia alcanzó el alumnado al final del proceso {4-0} [1]

19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):

En las asignaturas prácticas es donde se puede observar los avances en el desarrollo de competencias {2-0} [1]
 21:19 En las materias de práctica, a.. (27:27):
 Evaluar por competencias supone conocer en qué medida están comprendiendo el proceso global de adquisición de la competencia {8-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 Importancia de hacer el aprendizaje más interesante, lúdico, intuitivo... {3-0} [1]
 18:59 era la estrategia didáctica, (127:127):
 Importancia de la diversidad de actividades {8-0} [2]
 11:36 pero ellos tienen que hacer fo.. (73:73):
 20:4 Bueno, son innovadores en el s.. (11:11):
 importancia de seleccionar el instrumento de evaluación en función del tipo de aprendizaje a evaluar {14-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 Importancia de una actitud creativa y estratégica del docente para el diseño de actividades, formas de evaluación, etc. {14-0} [1]
 18:59 era la estrategia didáctica, (127:127):
 Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 Innovar implica predisposición y voluntad por cambiar {23-0} [1]
 19:8 que lo interesante porque fue .. (11:11):
 Instrumento de evaluación. Análisis de estudios de caso {6-0} [1]
 20:4 Bueno, son innovadores en el s.. (11:11):
 Instrumento de evaluación: proyectos {9-0} [1]
 20:4 Bueno, son innovadores en el s.. (11:11):
 Instrumento de evaluación: resolución de problemas {7-0} [1]
 20:4 Bueno, son innovadores en el s.. (11:11):
 La docencia debe mantener un equilibrio entre la clase magistral y la aplicación de los conocimientos adquiridos a contextos reales profesionales {2-0} [1]
 18:25 entonces a mí lo que me ayudó .. (55:55):
 La solución para vincular los aprendizajes a situaciones reales de aprendizaje es la enseñanza basada en problemas, en proyectos, en estudios de caso {13-0} [1]
 20:4 Bueno, son innovadores en el s.. (11:11):
 Las CC. no se trabajan de forma integral en todas las asignaturas, sino en aquellas donde la temática es más cercana a la competencia {6-0} [1]
 21:19 En las materias de práctica, a.. (27:27):
 Las competencias se desarrollan en contextos informales (aprendizaje informal) {2-0} [1]
 22:16 diseño de los materiales educa.. (12:12):
 Las evaluaciones auténticas son costosas (alta organización, tiempo, recursos materiales y humanos, etc.) {15-0} [1]
 19:8 que lo interesante porque fue .. (11:11):
 Necesidad de capacitación docente (metodologías, estrategias, guías de desarrollo, etc.) {20-0} [1]
 18:59 era la estrategia didáctica, (127:127):
 Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la evaluación {26-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 Niveles de desempeño: básico, intermedio y avanzado {1-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 Profesores crean sus propias rúbricas {4-0} [1]
 19:8 que lo interesante porque fue .. (11:11):
 Rúbrica: consume tiempo {11-0} [1]
 19:8 que lo interesante porque fue .. (11:11):
 Se busca la enseñanza de un aprendizaje no reproductivo, sino transformador y significativo {13-0} [1]
 22:16 diseño de los materiales educa.. (12:12):
 Se empieza a establecer más explícitamente el trabajo de las habilidades, e incluso de las actitudes que no se contemplaba en los planes de estudio {10-0} [1]
 19:6 pues implicó diseñar completam.. (11:11):
 Tener contextos profesionales delimitados favorece el trabajo por competencias de desempeño profesional {6-0} [1]
 21:9 situarlo en distintas poblacio.. (15:15):

Se realizan evaluaciones continuas para revisar los progresos de los alumnos {1-0} [1]
 Instrumento de evaluación: grupos de discusión en seminarios {5-0} [1]
 11:43 Eso es dos veces a la semana, .. (85:85):

Se revisa que el profesorado tome en cuenta los criterios de evaluación de la rúbrica comprobando mediante la retroalimentación del profesorado que ha tenido en cuenta esos criterios y no otros {1-0} [0]

Se sigue privilegiando la exposición magistral {4-0} [17]

Confusión con el enfoque: pensar que el modelo de competencias es igual que el tradicional pero con ligeros cambios {7-0} [1]

20:28 No, yo creo que al final lo qu.. (59:59):

Debe existir un cambio de mentalidad para promoverse una evaluación basada en la aplicación práctica de los conocimientos {11-0} [1]

14:3 es una orientación tradicional.. (7:7):

Dificultad para cambiar la concepción del binomio examen-trabajo. Sigue siendo el único indicador de aprendizaje para el profesorado {10-0} [1]

16:4 los maestros universitarios en.. (5:5):

Dificultad para vincular la evaluación a situaciones de aprendizaje más auténticas {17-0} [1]

14:3 es una orientación tradicional.. (7:7):

El enfoque por competencias requiere que el docente esté continuamente haciendo adaptaciones y ajustes sobre su práctica docente {14-0} [1]

14:3 es una orientación tradicional.. (7:7):

El enfoque por competencia requiere aprender en contextos situacionales reales profesiones (hospital, empresa) para desarrollar las competencias {12-0} [1]

14:3 es una orientación tradicional.. (7:7):

El enfoque por competencias adquiere sentido y significado cuando se adquieren conocimientos prácticos susceptibles de ser aplicados a un contexto {26-0} [1]

14:3 es una orientación tradicional.. (7:7):

El enfoque por competencias requiere planificación de la intervención docente en el aula {12-0} [1]

20:28 No, yo creo que al final lo qu.. (59:59):

El profesorado usa instrumentos innovadores con una concepción tradicional de los procesos de e-a. {10-0} [1]

20:28 No, yo creo que al final lo qu.. (59:59):

En el enfoque por competencias lo importante es que los alumnos apliquen los conocimientos teóricos {7-0} [1]

14:3 es una orientación tradicional.. (7:7):

Es difícil crear criterios de evaluación con un enfoque competencial por la tradición del modelo tradicional de objetivos {4-0} [1]

20:28 No, yo creo que al final lo qu.. (59:59):

Evaluación estandarizada vs contextualizada {27-0} [1]

14:3 es una orientación tradicional.. (7:7):

La capacitación debe estar dirigida a promover la comprensión de enfoque, ser más consciente del desempeño docente y la utilidad de marco pedagógico de referencia para verificar que el alumnado aprende {14-0} [1]

20:28 No, yo creo que al final lo qu.. (59:59):

Profesorado convencido de sus prácticas tradicionales {9-0} [1]

20:28 No, yo creo que al final lo qu.. (59:59):

Se sigue privilegiando el conocimiento de los conceptos {5-0} [1]

16:4 los maestros universitarios en.. (5:5):

Si el profesorado no comprende los nuevos enfoques pedagógicos seguirá actuando de manera tradicional y empírica {6-0} [1]

20:28 No, yo creo que al final lo qu.. (59:59):

Uso del modelo tradicional por objetivos {2-0} [1]

20:28 No, yo creo que al final lo qu.. (59:59):

Se sigue privilegiando el conocimiento de los conceptos {5-0} [10]

Aprendizaje científico/positivista {4-0} [1]

13:106 tradicional positivista de la .. (225:225):

Contradicciones para instaurar el modelo por competencias: las políticas apuestan por el enfoque por competencias, pero siguen privilegiando el examen de contenidos memorístico {10-0} [2]

20:30 en muchas escuelas sigue siend.. (61:61):

20:35 que además tú lo sabes, en el .. (65:65):

Dificultad para cambiar la concepción del binomio examen-trabajo. Sigue siendo el único indicador de aprendizaje para el profesorado {10-0} [2]

16:4 los maestros universitarios en.. (5:5):

20:35 que además tú lo sabes, en el .. (65:65):

El examen sigue siendo el instrumento de evaluación más usado en la universidad {13-0} [1]
 20:30 en muchas escuelas sigue siend.. (61:61):
 En el enfoque por competencias, la evaluación aun se centra en el dominio de los conceptos, la teoría,... {4-0} [2]
 13:46 otra el profesor no se prepara.. (93:93):
 13:106 tradicional positivista de la .. (225:225):
 En el modelo clásico de objetivos existe un trabajo de los contenidos conceptuales, procedimentales actitudinales, pero no aparecen de modo integrado y aplicados a un contexto de aprendizaje {4-0} [2]
 13:46 otra el profesor no se prepara.. (93:93):
 13:47 todavía siguen con esa tradici.. (93:93):
 Instrumentos de evaluación tradicional (examen opción múltiple, lista de control, lista de ejercicios, exámenes departamentales...) {26-0} [1]
 20:30 en muchas escuelas sigue siend.. (61:61):
 La enseñanza se centra en entrenamientos para contestar a un examen memorístico {9-0} [1]
 20:35 que además tú lo sabes, en el .. (65:65):
 La evaluación requiere dedicación y valorar su importancia {4-0} [1]
 13:46 otra el profesor no se prepara.. (93:93):
 Se sigue privilegiando la exposición magistral {4-0} [1]
 16:4 los maestros universitarios en.. (5:5):

Se trabaja por competencias por una cuestión de moda {2-0} [7]
 ¿Qué motiva los cambios? Política, intereses, tendencias invasoras {9-0} [1]
 7:33 hablan de él porque saben que .. (66:66):
 Confusión con el enfoque: mala implementación por una falta de comprensión de las implicaciones del enfoque {5-0} [1]
 20:45 pero eso implica una comprensi.. (79:79):
 Debería aclararse el sentido que tiene las rúbricas {2-0} [1]
 20:45 pero eso implica una comprensi.. (79:79):
 Profesorado no aprovecha el potencial de la rúbrica (compartirla) {2-0} [1]
 20:45 pero eso implica una comprensi.. (79:79):
 Resistencia: Desconocimiento sobre cómo incorporar el trabajo por competencias {25-0} [1]
 7:33 hablan de él porque saben que .. (66:66):
 Sin propósito de cambio real {12-0} [1]
 7:33 hablan de él porque saben que .. (66:66):
 Uso de rúbrica viene por cambio en la concepción de la evaluación {10-0} [1]
 20:45 pero eso implica una comprensi.. (79:79):

Se trata de capacitar al docente en las innovaciones {4-0} [5]
 En el enfoque de competencias se imparten cursos al profesorado en función de tipo de necesidad docente {3-0} [1]
 22:42 tenemos que abordar las estrat.. (72:72):
 Hay una gran diversidad de docentes con necesidades distintas {3-0} [1]
 22:42 tenemos que abordar las estrat.. (72:72):
 innovar significa no replicar modelos tradicionalistas que después podrían reproducir los alumnos {3-0} [1]
 22:42 tenemos que abordar las estrat.. (72:72):
 La capacitación debe ser más vivencial y conectada con las necesidades surgidas en la práctica docente {4-0} [1]
 22:42 tenemos que abordar las estrat.. (72:72):
 Necesidad de capacitación docente (metodologías, estrategias, guías de desarrollo, etc.) {20-0} [1]
 22:42 tenemos que abordar las estrat.. (72:72):

Si el profesorado no comprende los nuevos enfoques pedagógicos seguirá actuando de manera tradicional y empírica {6-0} [27]
 Confusión con el enfoque: pensar que el modelo de competencias es igual que el tradicional pero con ligeros cambios {7-0} [1]
 20:28 No, yo creo que al final lo qu.. (59:59):
 Cuando el profesorado tiene que determinar los criterios de evaluación, es más consciente del proceso de evaluación y los instrumentos que tiene que utilizar {3-0} [1]
 15:75 Exacto, si se ha ido dando, sí.. (110:110):
 Debe existir un cambio de mentalidad para promoverse una evaluación basada en la aplicación práctica de los conocimientos {11-0} [1]

22:41 naturalmente sí de entrada les.. (72:72):
 Discurso real vs discurso oficial {17-0} [1]
 16:15 muchas veces son informativas .. (25:25):
 Diseño. En el diseño de la rúbrica hay que considerar el lenguaje utilizado para aportar una información mas precisa y detallada de lo que se pretende que alcance el alumnado {9-0} [1]
 15:75 Exacto, sí se ha ido dando, sí.. (110:110):
 Docente acompaña, guía el aprendizaje del alumnado {10-0} [1]
 22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):
 El desarrollo de enfoques educativos más vivenciales viene determinado por la actitud del docente, su compromiso e implicación educativa, su concepción de la enseñanza, su vocación {8-0} [2]
 21:36 Sí, absolutamente y yo creo qu.. (49:49):
 22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):
 El enfoque por competencias requiere planificación de la intervención docente en el aula {12-0} [1]
 20:28 No, yo creo que al final lo qu.. (59:59):
 El profesorado debe estar capacitado para abarcar un conocimiento general amplio que permita dar respuestas a los alumnos {3-0} [1]
 22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):
 El profesorado debe tener la capacidad de acercar los conocimientos académico a la realidad de los alumnos (contextualizar) {7-0} [1]
 22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):
 El profesorado usa instrumentos innovadores con una concepción tradicional de los procesos de e-a. {10-0} [1]
 20:28 No, yo creo que al final lo qu.. (59:59):
 En el enfoque por competencias el docente se vuelve un mediador {2-0} [1]
 22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):
 En el enfoque por competencias es importante abordar el perfil del docente, su capacitación y actualización {17-0} [2]
 16:15 muchas veces son informativas .. (25:25):
 22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):
 En la mayoría de las ocasiones la capacitación es más informativa que formativa {1-0} [1]
 16:15 muchas veces son informativas .. (25:25):
 Es difícil crear criterios de evaluación con un enfoque competencial por la tradición del modelo tradicional de objetivos {4-0} [1]
 20:28 No, yo creo que al final lo qu.. (59:59):
 Importancia de una actitud creativa y estratégica del docente para el diseño de actividades, formas de evaluación, etc. {14-0} [1]
 22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):
 La capacitación debe estar dirigida a promover la comprensión de enfoque, ser más consciente del desempeño docente y la utilidad de marco pedagógico de referencia para verificar que el alumnado aprende {14-0} [3]
 15:75 Exacto, sí se ha ido dando, sí.. (110:110):
 16:15 muchas veces son informativas .. (25:25):
 20:28 No, yo creo que al final lo qu.. (59:59):
 La capacitación docente del enfoque consiste en enseñarle el modelo, los sustentos teóricos, las estrategias de trabajo y la forma de hacer una programación por competencias {6-0} [1]
 22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):
 Los profesores mayores son los que presentan mayor resistencia para incorporar el modelo de competencias {1-0} [1]
 21:36 Sí, absolutamente y yo creo qu.. (49:49):
 Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la evaluación {26-0} [1]
 22:41 naturalmente sí de entrada les.. (72:72):
 No sabe si está evaluando por competencias {7-0} [1]
 22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):
 Profesorado convencido de sus prácticas tradicionales {9-0} [2]
 20:28 No, yo creo que al final lo qu.. (59:59):
 21:36 Sí, absolutamente y yo creo qu.. (49:49):
 Resistencia: Falta de capacitación y actualización docente {18-0} [1]
 21:36 Sí, absolutamente y yo creo qu.. (49:49):
 Resistencia: Desconocimiento sobre cómo incorporar el trabajo por competencias {25-0} [1]
 22:18 para que este tipo de activida.. (14:14):
 Se sigue privilegiando la exposición magistral {4-0} [1]
 20:28 No, yo creo que al final lo qu.. (59:59):
 Sin propósito de cambio real {12-0} [1]
 21:36 Sí, absolutamente y yo creo qu.. (49:49):
 Uso del modelo tradicional por objetivos {2-0} [1]

Si las rúbricas son diseñadas por experto (en evaluación, pedagogía...) y no por los propios profesores, pueden no responder a las necesidades de formación del alumnado. {3-0} [4]

El profesorado no comprende la funcionalidad de la rúbrica cuando la diseñan otros profesores o profesionales {1-0} [1]

11:80 creo que hay muchas que los ma.. (163:163):

Las rúbricas prediseñadas resultan ser más difíciles de utilizar por el profesorado porque tardan más en apropiarse o hacerlas suyas {2-0} [1]

11:80 creo que hay muchas que los ma.. (163:163):

Rúbricas difíciles de diseñar {24-0} [1]

5:23 se llamaban a expertos en el t.. (53:53):

Rúbricas diseñadas por el profesorado permite una mejor comprensión de su sentido y alcance {3-0} [1]

11:80 creo que hay muchas que los ma.. (163:163):

Si quieres cambiar la evaluación tienes que cambiar la enseñanza {1-0} [3]

Concepción de la enseñanza (innovación) {10-0} [1]

18:61 Pero qué es lo que yo veo que .. (129:129):

El cambio en la manera de enseñar conlleva un cambio en la manera de evaluar {6-0} [1]

18:61 Pero qué es lo que yo veo que .. (129:129):

Trabajar por competencias supone un cambio en la concepción de la enseñanza {29-0} [1]

18:61 Pero qué es lo que yo veo que .. (129:129):

Sin propósito de cambio real {12-0} [34]

¿Qué motiva los cambios? Política, intereses, tendencias innovadoras {9-0} [1]

7:33 hablan de él porque saben que .. (66:66):

Aprendizaje por temas, no asegura la integración del conocimiento {8-0} [1]

13:8 No, se sigue enfatizando ya en.. (13:13):

Competencias son confundidas {16-0} [1]

9:135 no te preocupes es exactamente.. (178:178):

Concepción estática de la evaluación {10-0} [1]

20:53 Yo creo que la generalidad es .. (105:105):

Confusión con el enfoque: pensar que el modelo de competencias es igual que el tradicional pero con ligeros cambios {7-0} [1]

9:135 no te preocupes es exactamente.. (178:178):

Confusión con el enfoque: se perciben cambios en el orden de los elementos, pero no cambios profundos en la estructura y en la concepción de la enseñanza {7-0} [2]

9:135 no te preocupes es exactamente.. (178:178):

18:11 Hay algo que ayer decía Frida .. (21:21):

Contradicciones en la incorporación del enfoque de competencias {7-0} [1]

18:11 Hay algo que ayer decía Frida .. (21:21):

Contradicciones para instaurar el modelo por competencias: las políticas apuestan por el enfoque por competencias, pero siguen privilegiando el examen de contenidos memorístico {10-0} [1]

18:11 Hay algo que ayer decía Frida .. (21:21):

Contradicción del enfoque: Evaluación con una prueba general de contenidos {6-0} [1]

18:11 Hay algo que ayer decía Frida .. (21:21):

Desventajas del uso de rúbrica: Las rúbricas pueden estar bien diseñadas, pero el evaluador puede hacer una mala aplicación de los criterios de evaluación (P.ej. El evaluador puede evaluar muy por la alta o por la baja) {3-0} [1]

16:96 Sí, yo creo que la rúbrica com.. (175:175):

Discurso real vs discurso oficial {17-0} [1]

5:19 incluso en el departamento var.. (43:43):

El desarrollo de enfoques educativos más vivenciales viene determinado por la actitud del docente, su compromiso e implicación educativa, su concepción de la enseñanza, su vocación {8-0} [1]

21:36 Sí, absolutamente y yo creo qu.. (49:49):

El problema de la enseñanza es la concepción de la cultura educativa {19-0} [1]

22:26 fue una experiencia de casi tr.. (30:30):

El profesorado usa instrumentos innovadores con una concepción tradicional de los procesos de e-a. {10-0} [1]

16:96 Sí, yo creo que la rúbrica com.. (175:175):

El sistema de evaluación de la UNAM no ha sufrido grandes cambios y las innovaciones provocarían demasiado

conflictos {1-0} [1]
 18:66 l reglamento de exámenes no ha.. (143:143):
 En el 2016, universidades de México se encuentran en la fase de transición de incorporación del enfoque de competencias {2-0} [1]
 22:26 fue una experiencia de casi tr.. (30:30):
 ERA. No se consensúan las rúbricas con los alumnos, porque el profesorado da por sentado que el alumno está de acuerdo {2-0} [1]
 20:53 Yo creo que la generalidad es .. (105:105):
 Importancia de una actitud creativa y estratégica del docente para el diseño de actividades, formas de evaluación, etc. {14-0} [1]
 16:96 Sí, yo creo que la rúbrica com.. (175:175):
 La enseñanza aún se centra solo en aspectos cognitivos o incluso en lo puramente disciplinar, sin existir un formación integral y mucho menos competencial {11-0} [1]
 18:11 Hay algo que ayer decía Frida .. (21:21):
 La evaluación no cambia por si sola las prácticas docentes {4-0} [1]
 5:19 incluso en el departamento var.. (43:43):
 Los cambios se sustentan bajo los intereses políticos de los gobernantes {3-0} [1]
 18:11 Hay algo que ayer decía Frida .. (21:21):
 Los profesores mayores son los que presentan mayor resistencia para incorporar el modelo de competencias {1-0} [1]
 21:36 Sí, absolutamente y yo creo qu.. (49:49):
 Los proyectos no tienen un impacto generalizado, son algo puntual sin mucho alcance porque es difícil poner a todos en sintonía por un proyecto común. {8-0} [1]
 5:19 incluso en el departamento var.. (43:43):
 No se consensua los criterios de evaluación (el contenido de la rúbrica) {10-0} [1]
 20:53 Yo creo que la generalidad es .. (105:105):
 Profesorado convencido de sus prácticas tradicionales {9-0} [1]
 21:36 Sí, absolutamente y yo creo qu.. (49:49):
 Resistencia: Falta de capacitación y actualización docente {18-0} [1]
 21:36 Sí, absolutamente y yo creo qu.. (49:49):
 Resistencia: no se siente la necesidad de cambio, no se hace tan evidente como en otros niveles educativos {2-0} [1]
 22:26 fue una experiencia de casi tr.. (30:30):
 Resistencia: Desconocimiento sobre cómo incorporar el trabajo por competencias {25-0} [1]
 7:33 hablan de él porque saben que .. (66:66):
 Rúbricas no se consensuan con el alumno {10-0} [1]
 20:53 Yo creo que la generalidad es .. (105:105):
 Se han establecido modelos pedagógicos en contra de la asimilación de contenidos (escuela activa, teoría de objetivos, constructivismo, flexible y competencias), pero no ha habido cambios en la forma de evaluación {3-0} [1]
 18:11 Hay algo que ayer decía Frida .. (21:21):
 Se trabaja por competencias por una cuestión de moda {2-0} [1]
 7:33 hablan de él porque saben que .. (66:66):
 Si el profesorado no comprende los nuevos enfoques pedagógicos seguirá actuando de manera tradicional y empírica {6-0} [1]
 21:36 Sí, absolutamente y yo creo qu.. (49:49):
 Trabajar por competencias supone un cambio en la concepción de la enseñanza {29-0} [3]
 9:135 no te preocupes exactamente.. (178:178):
 16:96 Sí, yo creo que la rúbrica com.. (175:175):
 18:11 Hay algo que ayer decía Frida .. (21:21):
 Tratamiento de la realidad social educativa {3-0} [1]
 1:58 No pienses mucho y así no me c.. (17:17):

Situación desigual de la incorporación de las competencias en la enseñanza básica, media y superior. {7-0} [11]
 Ausencia de una metodología y cronograma de incorporación de las competencias {7-0} [1]
 14:5 Osea todo eso que estoy coment.. (9:9):
 Descripción de la prueba de evaluación del profesorado de básica-media. El profesorado debe detallar la forma en como enseña y evalúa las competencias {1-0} [1]
 16:5 realmente en México son varios.. (5:5):
 Incorporación del enfoque de competencias sin una planificación {10-0} [1]
 14:5 Osea todo eso que estoy coment.. (9:9):
 Institución que apoya el proyecto {5-0} [2]

13:2 ya en nivel bachillerato al cu.. (7:7):
 13:4 en el educación básica sí está.. (7:7):
 La capacitación debe estar dirigida a promover la comprensión de enfoque, ser más consciente del desempeño docente y la utilidad de marco pedagógico de referencia para verificar que el alumnado aprende {14-0} [1]
 14:5 Osea todo eso que estoy coment.. (9:9):
 La falta de capacitación pedagógica es más acuciante en la Educación Superior {6-0} [2]
 14:5 Osea todo eso que estoy coment.. (9:9):
 21:14 No hay tal cosa, en educación .. (19:19):
 Niveles donde se aplica el proyecto {7-0} [2]
 13:2 ya en nivel bachillerato al cu.. (7:7):
 13:4 en el educación básica sí está.. (7:7):
 No hay aún una presencia generalizada de la evaluación de competencias {7-0} [1]
 18:1 Bueno, primero te diría que no.. (7:7):
 No hay capacitación para desarrollar el enfoque de competencias {8-0} [1]
 14:5 Osea todo eso que estoy coment.. (9:9):
 Rechazo del profesorado a trabajar por competencias {7-0} [1]
 18:1 Bueno, primero te diría que no.. (7:7):
 Tipos de profesionales/alumnos {4-0} [2]
 13:2 ya en nivel bachillerato al cu.. (7:7):
 13:4 en el educación básica sí está.. (7:7):

Talleres de capacitación del profesorado. Rúbricas como recurso para la capacitación docente {4-0} [11]
 El profesorado da por sentado la asimilación de las CC. Genéricas {12-0} [1]
 13:109 Y entonces las vemos un poquit.. (227:227):
 Hay aceptación entre el profesorado en el uso de rúbrica {11-0} [1]
 7:80 sí creo que los profesores est.. (144:144):
 Los cursos de capacitación son de carácter disciplinar, sin ningún componente pedagógico {5-0} [1]
 13:109 Y entonces las vemos un poquit.. (227:227):
 No hay capacitación en evaluación para incorporar el enfoque por competencias {4-0} [1]
 13:109 Y entonces las vemos un poquit.. (227:227):
 Objetivos del proyecto {20-0} [1]
 4:7 entonces como te decía se han .. (12:12):
 Rúbrica favorece la construcción del conocimiento paso a paso {7-0} [1]
 7:80 sí creo que los profesores est.. (144:144):
 Rúbricas requieren taller de capacitación en su diseño e implementación {19-0} [1]
 7:80 sí creo que los profesores est.. (144:144):
 Rúbrica difícil establecer la progresión de niveles cuando son muchos {7-0} [1]
 5:30 Es que yo no sabía cómo evalua.. (66:66):
 Rúbrica sirve al alumnado para coevaluar {8-0} [1]
 7:80 sí creo que los profesores est.. (144:144):
 Rúbricas de internet deben pasar por un proceso de ajuste y adaptación a las características del contexto del aula {9-0} [1]
 7:80 sí creo que los profesores est.. (144:144):
 Rúbricas poco utilizadas {13-0} [1]
 13:109 Y entonces las vemos un poquit.. (227:227):

Talleres para el desarrollo del modelo educativo basado en competencias {3-0} [11]
 En el enfoque por competencias es importante abordar el perfil del docente, su capacitación y actualización {17-0} [1]
 19:45 Totalmente, leímos mil documen.. (73:73):
 Importancia de capacitación pedagógica o en Educación para un cambio de concepción en la enseñanza {9-0} [1]
 19:45 Totalmente, leímos mil documen.. (73:73):
 Incorporación del enfoque de competencias sin una planificación {10-0} [1]
 21:16 existe una asignatura que da e.. (19:19):
 La capacitación docente del enfoque consiste en enseñarle el modelo, los sustentos teóricos, las estrategias de trabajo y la forma de hacer una programación por competencias {6-0} [1]
 21:16 existe una asignatura que da e.. (19:19):
 Los cursos de capacitación no deben ser puntuales {2-0} [1]
 21:16 existe una asignatura que da e.. (19:19):
 Los cursos recibidos aisladamente, no dan respuesta a necesidades de capacitación alineadas con las

preocupaciones y desafíos de la enseñanza {13-0} [1]
 21:16 existe una asignatura que da e.. (19:19):
 Necesidad de capacitación docente (metodologías, estrategias, guías de desarrollo, etc.) {20-0} [1]
 21:16 existe una asignatura que da e.. (19:19):
 No hay cultura de actualización y capacitación didáctica, si no es obligada por la institución {21-0} [1]
 19:45 Totalmente, leímos mil documen.. (73:73):
 Para diseñar rúbricas es conveniente ver ejemplos de otras rúbricas {5-0} [1]
 19:45 Totalmente, leímos mil documen.. (73:73):
 Recibir un curso de capacitación y aplicarlo en el aula no asegura la asimilación del modelo de competencias {4-0} [1]
 21:16 existe una asignatura que da e.. (19:19):
 Rúbricas requieren taller de capacitación en su diseño e implementación {19-0} [1]
 19:45 Totalmente, leímos mil documen.. (73:73):

Tener contextos profesionales delimitados favorece el trabajo por competencias de desempeño profesional {6-0} [15]
 Competencias temáticas son objetivos {2-0} [1]
 3:28 ha estado más vinculado a comp.. (33:33):
 Competencias: precisar vs continuum {13-0} [1]
 3:28 ha estado más vinculado a comp.. (33:33):
 Diseño de actividades para aplicar los conocimientos a situaciones reales {20-0} [1]
 21:9 situarlo en distintas poblacio.. (15:15):
 El aprendizaje auténtico requiere aprender en contextos reales, ni simulados ni cercanos a la realidad {5-0} [1]
 21:9 situarlo en distintas poblacio.. (15:15):
 El desarrollo del enfoque de competencias depende de los campos disciplinarios con orientación más profesional (medicina, ingeniería) {10-0} [2]
 16:40 En la parte profesional, si yo.. (57:57):
 19:30 El estudio de caso, lo más imp.. (47:47):
 El enfoque por competencia requiere aprender en contextos situacionales reales profesiones (hospital, empresa) para desarrollar las competencias {12-0} [1]
 21:9 situarlo en distintas poblacio.. (15:15):
 El enfoque por competencia requiere evaluar en contextos situacionales reales profesiones (hospital, empresa) para desarrollar las competencias {7-0} [1]
 21:9 situarlo en distintas poblacio.. (15:15):
 El enfoque por competencias adquiere sentido y significado cuando se adquieren conocimientos prácticos susceptibles de ser aplicados a un contexto {26-0} [1]
 21:9 situarlo en distintas poblacio.. (15:15):
 En la rama de humanidades (más teóricas/reflexivas) hay que trabajar más para que el alumnado vea una transferencia del aprendizaje a un contexto real de desarrollo profesional {2-0} [1]
 16:40 En la parte profesional, si yo.. (57:57):
 Falta de planificación/previsión de prácticas en entornos profesionales reales {1-0} [1]
 3:28 ha estado más vinculado a comp.. (33:33):
 Faltan espacios y tiempos para crear situaciones de aprendizaje vivenciales {6-0} [1]
 3:28 ha estado más vinculado a comp.. (33:33):
 Instrumento de evaluación. Análisis de estudios de caso {6-0} [1]
 19:30 El estudio de caso, lo más imp.. (47:47):
 La solución para vincular los aprendizajes a situaciones reales de aprendizaje es la enseñanza basada en problemas, en proyectos, en estudios de caso {13-0} [1]
 19:30 El estudio de caso, lo más imp.. (47:47):
 Las evaluaciones auténticas son costosas (alta organización, tiempo, recursos materiales y humanos, etc.) {15-0} [1]
 3:28 ha estado más vinculado a comp.. (33:33):
 Se preparan materiales para la diversidad de situaciones de aprendizaje vivencial {13-0} [1]
 21:9 situarlo en distintas poblacio.. (15:15):

Tiene más trabajo y dificultad evaluar exámenes de desarrollo que usar rúbricas durante todo el año. {1-0} [7]
 Rúbrica es un instrumento que permite transmitir con más claridad lo que el profesor quiere que realicen los alumnos {6-0} [1]
 13:78 pero al ir la yo utilizando dur.. (141:141):
 Rúbrica es un recurso para la evaluación cualitativa. {4-0} [1]
 13:78 pero al ir la yo utilizando dur.. (141:141):
 Rúbrica facilita al docente la comunicación con el alumnado {6-0} [1]

13:78 pero al ir la yo utilizando dur.. (141:141):
 Rúbrica facilita el trabajo al profesor {7-0} [1]
 13:78 pero al ir la yo utilizando dur.. (141:141):
 Rúbrica permite evaluación procesual, continua {5-0} [1]
 13:78 pero al ir la yo utilizando dur.. (141:141):
 Rúbricas son más visuales {3-0} [1]
 13:78 pero al ir la yo utilizando dur.. (141:141):
 Ventajas del uso de rúbrica: permite al docente no tener el trabajo de evaluación acumulado al final de curso {2-0} [1]
 13:78 pero al ir la yo utilizando dur.. (141:141):

Tipos de profesionales/alumnos {4-0} [7]
 Institución que apoya el proyecto {5-0} [1]
 13:2 ya en nivel bachillerato al cu.. (7:7):
 Niveles donde se aplica el proyecto {7-0} [1]
 13:2 ya en nivel bachillerato al cu.. (7:7):
 Participantes del proyecto {20-0} [1]
 10:5 en este año iniciamos en campu.. (7:7):
 Profesorado de materia no tienen capacitación pedagógica {17-0} [1]
 19:35 Mira, vimos los dos casos y ti.. (55:55):
 Profesores consideran que con saber su materia es suficiente para enseñar {13-0} [1]
 19:35 Mira, vimos los dos casos y ti.. (55:55):
 Situación desigual de la incorporación de las competencias en la enseñanza básica, media y superior. {7-0} [2]
 13:2 ya en nivel bachillerato al cu.. (7:7):
 13:4 en el educación básica sí está.. (7:7):
 Titulaciones implicadas en el proyecto {5-0} [1]
 10:5 en este año iniciamos en campu.. (7:7):

Tipos de rúbricas {2-0} [4]
 Adaptación los cambios: novato vs experto {6-0} [1]
 4:12 Lo que pasa es que yo creo que.. (24:24):
 Diseño de rúbricas que progresen de lo simple (inicio) a lo complejo (final) {8-0} [1]
 4:12 Lo que pasa es que yo creo que.. (24:24):
 Rúbricas de tránsito (experto): orientadas al desarrollo profesional {1-0} [1]
 4:12 Lo que pasa es que yo creo que.. (24:24):
 Rúbricas iniciales (novato): orientada a sentar los conocimientos teóricos {1-0} [1]
 4:12 Lo que pasa es que yo creo que.. (24:24):

Titulaciones implicadas en el proyecto {5-0} [7]
 Facultades implicadas en el proyecto {4-0} [1]
 20:2 Bueno yo soy asesor técnico pe.. (7:7):
 Niveles donde se aplica el proyecto {7-0} [2]
 7:3 con fines investigativos hemos.. (5:5):
 20:2 Bueno yo soy asesor técnico pe.. (7:7):
 Objetivos del proyecto {20-0} [2]
 7:3 con fines investigativos hemos.. (5:5):
 20:2 Bueno yo soy asesor técnico pe.. (7:7):
 Origen proyecto {15-0} [2]
 7:3 con fines investigativos hemos.. (5:5):
 20:2 Bueno yo soy asesor técnico pe.. (7:7):
 Participantes del proyecto {20-0} [3]
 7:3 con fines investigativos hemos.. (5:5):
 10:5 en este año iniciamos en campu.. (7:7):
 19:2 En el departamento de mercadot.. (7:7):
 Ramas de conocimiento {3-0} [2]
 7:3 con fines investigativos hemos.. (5:5):
 7:13 Ciencias Sociales, Humanidades.. (5:5):
 Tipos de profesionales/alumnos {4-0} [1]
 10:5 en este año iniciamos en campu.. (7:7):

Trabajar competencias implica organizar grupos de trabajo colaborativo {9-0} [11]
 El enfoque por competencias debe trabajarse de forma colaborativa por parte de los docentes {8-0} [1]
 10:39 entonces decía el profesor de .. (51:51):
 El enfoque por competencias fomenta el compañerismo {2-0} [1]
 10:145 Había otro chico que ayer expu.. (269:269):
 El enfoque por competencias supone que los alumnos deben intercambiar información de forma colaborativa para ir construyendo un aprendizaje integrado {4-0} [1]
 10:84 compartían bastante la informa.. (115:115):
 El trabajo colaborativo de los docentes ayuda y favorece a que el alumnado desarrolle las competencias {5-0} [1]
 10:39 entonces decía el profesor de .. (51:51):
 El trabajo colaborativo permite que el profesorado se coordine para no repetir contenidos y no existan discrepancia en lo que enseñan y evalúan {6-0} [1]
 10:39 entonces decía el profesor de .. (51:51):
 Enfoque por competencias requiere más tiempo para realizar un proceso de seguimiento de su consecución {14-0} [1]
 14:22 implica más tiempo en su conte.. (45:45):
 La competencia no se desarrolla en un momento puntual del tiempo, sino que es un proceso que adquisición gradual {7-0} [1]
 14:22 implica más tiempo en su conte.. (45:45):
 Las evaluaciones auténticas son costosas (alta organización, tiempo, recursos materiales y humanos, etc.) {15-0} [1]
 14:22 implica más tiempo en su conte.. (45:45):
 Los proyectos no tienen un impacto generalizado, son algo puntual sin mucho alcance porque es difícil poner a todos en sintonía por un proyecto común. {8-0} [1]
 14:22 implica más tiempo en su conte.. (45:45):
 Necesidad de un trabajo colegiado para implementar y evaluar el modelo de competencias {16-0} [2]
 10:19 otro reto interesante es que t.. (13:13):
 10:39 entonces decía el profesor de .. (51:51):
 Trabajo colaborativo {3-0} [1]
 4:50 no hay otra manera desde mi pu.. (133:133):

Trabajar de forma colaborativa podría promoverse a través de reconocimientos {1-0} [0]

Trabajar por competencias favorece la autoestima y la confianza {3-0} [6]
 El enfoque por competencias adquiere sentido y significado cuando se adquieren conocimientos prácticos susceptibles de ser aplicados a un contexto {26-0} [1]
 10:142 Los niveles para que no todos .. (263:263):
 El enfoque por competencias es inclusivo por su carácter integrador. Facilita el aprendizaje al alumnado con bajo rendimiento {1-0} [1]
 10:142 Los niveles para que no todos .. (263:263):
 El enfoque por competencias promueve mayores niveles de rendimiento (más aprobados) {5-0} [1]
 10:142 Los niveles para que no todos .. (263:263):
 Rúbrica ayuda a explicitar lo implícito {8-0} [1]
 10:142 Los niveles para que no todos .. (263:263):
 Rúbrica facilita el trabajo al alumno {3-0} [1]
 10:142 Los niveles para que no todos .. (263:263):
 Transfieren lo aprendido a otras esferas de su vida (personal, laboral...) {4-0} [1]
 6:26 ellos también se dan cuenta de.. (69:69):

Trabajar por competencias implica delegar en el alumnado {6-0} [15]
 Aceptación del alumnado en las innovaciones que se introducen para clarificar la evaluación {8-0} [1]
 19:74 Yo creo que sí, vamos a mover.. (143:143):
 Aprendizaje complejo requiere asimilar progresivamente las tareas {11-0} [1]
 19:74 Yo creo que sí, vamos a mover.. (143:143):
 Coevaluación como ayuda para el docente en el momento de la evaluación {3-0} [1]
 16:76 : Sí, también en la dinámica d.. (131:131):
 El cambio en la manera de enseñar conlleva un cambio en la manera de evaluar {6-0} [1]
 19:74 Yo creo que sí, vamos a mover.. (143:143):

El problema de la enseñanza es la concepción de la cultura educativa {19-0} [1]
 19:74 Yo creo que sí, vamos a movern.. (143:143):
 En el enfoque por competencias es importante la diversidad de herramientas de retroalimentación: email, foro, mensajería interna de la plataforma, etc. {5-0} [1]
 16:76 : Sí, también en la dinámica d.. (131:131):
 Evaluación vertical, unidireccional {5-0} [1]
 19:74 Yo creo que sí, vamos a movern.. (143:143):
 Genera procesos metacognitivos: Autorregulación y conciencia de comportamiento experto {20-0} [1]
 19:74 Yo creo que sí, vamos a movern.. (143:143):
 Importancia de las modalidades de evaluación: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación {30-0} [1]
 16:76 : Sí, también en la dinámica d.. (131:131):
 Intencionalidad de pasar de un modelo de evaluación tradicional a otro centrado en el aprendizaje del alumnado {28-0} [1]
 19:74 Yo creo que sí, vamos a movern.. (143:143):
 Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la evaluación {26-0} [1]
 19:74 Yo creo que sí, vamos a movern.. (143:143):
 Rúbrica supone para el profesorado ceder su poder {2-0} [1]
 4:37 implica ceder hacia el estudia.. (85:85):
 Rúbricas aportan autonomía al alumnado {4-0} [1]
 4:37 implica ceder hacia el estudia.. (85:85):
 Trabajar por competencias implica delegar en otros profesores, colaborar con ellos y consensuar criterios {7-0} [1]
 10:136 En el alumno y en otros compañ.. (245:245):
 Uso de rúbrica viene por cambio en la concepción de la evaluación {10-0} [1]
 4:37 implica ceder hacia el estudia.. (85:85):

Trabajar por competencias implica delegar en otros profesores, colaborar con ellos y consensuar criterios {7-0} [17]
 Competencia pensamiento crítico {9-0} [1]
 20:72 pensamiento crítico, y puedes .. (133:133):
 El enfoque por competencias debe trabajarse de forma colaborativa por parte de los docentes {8-0} [3]
 14:32 Yo creo que cada quien trabaja.. (89:89):
 17:34 ahora para evaluar la competen.. (133:135):
 20:72 pensamiento crítico, y puedes .. (133:133):
 El enfoque por competencias implica que el profesorado debe innovar para hacer que el alumnado encuentre sentido a lo que aprende {6-0} [1]
 14:21 Y creo que sí es posible, pero.. (41:41):
 El profesorado trabaja de forma aislada, no existe una visión conjunta de objetivos y menos en la evaluación {11-0} [2]
 14:32 Yo creo que cada quien trabaja.. (89:89):
 19:48 Sí, hicimos mucho, si nos junt.. (79:79):
 El trabajo colaborativo de los docentes son acciones aisladas de los docentes más innovadores {3-0} [1]
 14:32 Yo creo que cada quien trabaja.. (89:89):
 El trabajo colaborativo permite el enriquecimiento mutuo entre profesores porque intercambian, confrontan y debaten distintas posturas o visiones de su materia {3-0} [1]
 15:92 Yo creo que sí se ha fortaleci.. (154:154):
 En el enfoque por competencias se debe tener en cuenta el desarrollo de equipos interdisciplinarios (abogados, sociólogos, antropólogos, etc.) {4-0} [1]
 17:34 ahora para evaluar la competen.. (133:135):
 En el enfoque por competencias se trabaja de forma colaborativa para el diseño de actividades integradoras {4-0} [1]
 17:34 ahora para evaluar la competen.. (133:135):
 Evaluaciones necesitan un enfoque multiagente {8-0} [1]
 20:72 pensamiento crítico, y puedes .. (133:133):
 Importancia de trabajar colaborativamente en un equipo multidisciplinar {5-0} [1]
 17:34 ahora para evaluar la competen.. (133:135):
 Innovar implica predisposición y voluntad por cambiar {23-0} [1]
 14:21 Y creo que sí es posible, pero.. (41:41):
 La evaluación multiagente permite detectar mejor carencias y fortalezas del alumnado porque todos evalúan todo {4-0} [1]
 20:72 pensamiento crítico, y puedes .. (133:133):
 Las rúbricas se trabajan de forma colaborativa {5-0} [2]

19:48 Sí, hicimos mucho, sí nos junt.. (79:79):
 20:72 pensamiento crítico, y puedes .. (133:133):
 Necesidad de un trabajo colegiado para implementar y evaluar el modelo de competencias {16-0} [2]
 14:32 Yo creo que cada quien trabaja.. (89:89):
 17:34 ahora para evaluar la competen.. (133:135):
 Rúbricas requieren taller de capacitación en su diseño e implementación {19-0} [1]
 19:48 Sí, hicimos mucho, sí nos junt.. (79:79):
 rúbrica genera compromiso y responsabilidad en la mejora de su aprendizaje {11-0} [1]
 14:21 Y creo que sí es posible, pero.. (41:41):
 Trabajar por competencias implica delegar en el alumnado {6-0} [1]
 10:136 En el alumno y en otros compañ.. (245:245):

Trabajar por competencias supone un cambio en la concepción de la enseñanza {29-0} [70]
 Adaptación del docente a las necesidades contextuales (alumnado, estilos de aprendizaje, etc.) {7-0} [1]
 2:32 nsisto en ese cambio de paradi.. (43:43):
 Competencias son confundidas {16-0} [1]
 9:135 no te preocupes es exactamente.. (178:178):
 Competencias vs objetivos {7-0} [1]
 19:11 es un planteamiento completame.. (17:17):
 Competencias. Considerar variedad de estilos de aprendizaje {2-0} [1]
 2:32 nsisto en ese cambio de paradi.. (43:43):
 Concepción de la enseñanza (innovación) {10-0} [6]
 2:31 hay como desconocimiento de lo.. (41:41):
 2:32 nsisto en ese cambio de paradi.. (43:43):
 10:135 la realidad es que todos los p.. (243:243):
 16:99 cambiar la cultura de la calif.. (181:181):
 18:61 Pero qué es lo que yo veo que .. (129:129):
 18:90 cada semestre hagan un congres.. (195:195):
 Concepción estática de la evaluación {10-0} [2]
 11:87 Es muy difícil cambiar sus con.. (177:177):
 13:111 hay distintas visiones y las m.. (231:231):
 Confusión con el enfoque: pensar que el modelo de competencias es igual que el tradicional pero con ligeros cambios {7-0} [2]
 9:135 no te preocupes es exactamente.. (178:178):
 10:111 Luego muchas veces hay persona.. (191:191):
 Confusión con el enfoque: se perciben cambios en el orden de los elementos, pero no cambios profundos en la estructura y en la concepción de la enseñanza {7-0} [4]
 9:135 no te preocupes es exactamente.. (178:178):
 10:111 Luego muchas veces hay persona.. (191:191):
 13:85 Osea teóricamente hablando la .. (157:157):
 18:11 Hay algo que ayer decía Frida .. (21:21):
 Conocer el paradigma evaluativo no cambia por sí sola las prácticas docentes {4-0} [1]
 2:32 nsisto en ese cambio de paradi.. (43:43):
 Contradicciones en la incorporación del enfoque de competencias {7-0} [1]
 18:11 Hay algo que ayer decía Frida .. (21:21):
 Contradicciones para instaurar el modelo por competencias: las políticas apuestan por el enfoque por competencias, pero siguen privilegiando el examen de contenidos memorístico {10-0} [2]
 18:11 Hay algo que ayer decía Frida .. (21:21):
 19:5 un cambio total desde reestruc.. (11:11):
 Contradicción del enfoque: Evaluación con una prueba general de contenidos {6-0} [1]
 18:11 Hay algo que ayer decía Frida .. (21:21):
 Debe existir un cambio de mentalidad para promoverse una evaluación basada en la aplicación práctica de los conocimientos {11-0} [3]
 9:95 yo creo que ese es el gran chi.. (110:110):
 10:135 la realidad es que todos los p.. (243:243):
 19:85 entonces como que te da la par.. (165:165):
 Desventajas del uso de rúbrica: Las rúbricas pueden estar bien diseñadas, pero el evaluador puede hacer una mala aplicación de los criterios de evaluación (P.ej. El evaluador puede evaluar muy por la alta o por la baja) {3-0} [1]
 16:96 Sí, yo creo que la rúbrica com.. (175:175):
 Dificultad para cambiar la concepción del binomio examen-trabajo. Sigue siendo el único indicador de aprendizaje para el profesorado {10-0} [2]
 11:87 Es muy difícil cambiar sus con.. (177:177):

19:85 entonces como que te da la par.. (165:165):
 Dificultad para incorporar el enfoque de competencias {27-0} [1]
 19:11 es un planteamiento completame.. (17:17):
 Discurso real vs discurso oficial {17-0} [1]
 13:85 Osea teóricamente hablando la .. (157:157):
 El cambio en la manera de enseñar conlleva un cambio en la manera de evaluar {6-0} [2]
 16:99 cambiar la cultura de la calif.. (181:181):
 18:61 Pero qué es lo que yo veo que .. (129:129):
 El desarrollo de enfoques educativos más vivenciales viene determinado por la actitud del docente, su compromiso e implicación educativa, su concepción de la enseñanza, su vocación {8-0} [1]
 19:85 entonces como que te da la par.. (165:165):
 El enfoque por competencias requiere que el docente esté continuamente haciendo adaptaciones y ajustes sobre su práctica docente {14-0} [2]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):
 El enfoque por competencia ha provocado un proceso de reflexión en el profesorado sobre sus planteamientos y su intervención en el aula {15-0} [3]
 19:11 es un planteamiento completame.. (17:17):
 19:85 entonces como que te da la par.. (165:165):
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):
 El enfoque por competencias aún debe ser adaptado para aplicarse a la situación de aula {6-0} [1]
 20:24 yo veo que sigue teniendo un e.. (51:51):
 El enfoque por competencias requiere planificación de la intervención docente en el aula {12-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 El enfoque por competencias no se puede aplicar por problemas administrativos (espacios, horarios...) y afecta a nivel pedagógico bajando la calidad de la enseñanza {4-0} [1]
 19:5 un cambio total desde reestruc.. (11:11):
 El examen sigue siendo el instrumento de evaluación más usado en la universidad {13-0} [1]
 11:87 Es muy difícil cambiar sus con.. (177:177):
 El problema de la enseñanza es la concepción de la cultura educativa {19-0} [7]
 3:41 fíjate que siempre una de las c.. (45:45):
 10:111 Luego muchas veces hay persona.. (191:191):
 10:135 la realidad es que todos los p.. (243:243):
 11:87 Es muy difícil cambiar sus con.. (177:177):
 13:111 hay distintas visiones y las m.. (231:231):
 16:99 cambiar la cultura de la calif.. (181:181):
 17:15 Las competencias son un paradi.. (41:41):
 El profesorado más motivado trabaja y evalúa CC. Genéricas {10-0} [1]
 10:135 la realidad es que todos los p.. (243:243):
 El profesorado reflexiona sobre lo que deben hacer para asegurarse de que el alumnado aprende {10-0} [2]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):
 El profesorado trabaja de forma aislada, no existe una visión conjunta de objetivos y menos en la evaluación {11-0} [1]
 13:111 hay distintas visiones y las m.. (231:231):
 El profesorado usa instrumentos innovadores con una concepción tradicional de los procesos de e-a. {10-0} [2]
 3:41 fíjate que siempre una de las c.. (45:45):
 16:96 Sí, yo creo que la rúbrica com.. (175:175):
 El resultado de la evaluación siempre es al final una calificación numérica {6-0} [1]
 19:5 un cambio total desde reestruc.. (11:11):
 El trabajo colaborativo de los docentes son acciones aisladas de los docentes más innovadores {3-0} [1]
 19:85 entonces como que te da la par.. (165:165):
 En el enfoque por competencias el profesorado demanda capacitación en metodología, diseño de actividades y materiales, tutorías, etc. {12-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 En el enfoque por competencias el concepto de materia se elimina, aunque a veces es difícil porque el modelo tradicional aún impera en el sistema {3-0} [1]
 19:5 un cambio total desde reestruc.. (11:11):
 En el enfoque por competencias se debe tener en cuenta el desarrollo de equipos interdisciplinarios (abogados, sociólogos, antropólogos, etc.) {4-0} [1]
 13:111 hay distintas visiones y las m.. (231:231):
 En el enfoque por competencias se requiere ser más preciso y evidencias de lo que se está enseñando y evaluando. No se puede recurrir al ensayo-error de la enseñanza tradicional {13-0} [1]
 16:16 A veces así nos ocurre en el a.. (25:25):

En el enfoque por competencias se realizan congresos de alumnado y profesorado para presentar las mejores prácticas {2-0} [1]
 18:90 cada semestre hagan un congreso.. (195:195):

En el enfoque por competencias todos los elementos del currículo deben estar alineados {8-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):

Evaluación estandarizada vs contextualizada {27-0} [1]
 2:32 nsisto en ese cambio de paradi.. (43:43):

Existe un porcentaje muy pequeño del profesorado preocupado por la capacitación pedagógica para aplicar el enfoque competencial {4-0} [1]
 19:85 entonces como que te da la par.. (165:165):

Importancia de capacitación pedagógica o en Educación para un cambio de concepción en la enseñanza {9-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):

Importancia de una actitud creativa y estratégica del docente para el diseño de actividades, formas de evaluación, etc. {14-0} [1]
 16:96 Sí, yo creo que la rúbrica com.. (175:175):

Importancia del aprendizaje teórico para sentar las bases del conocimiento {5-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):

Innovar implica predisposición y voluntad por cambiar {23-0} [1]
 10:135 la realidad es que todos los p.. (243:243):

Intencionalidad de pasar de un modelo de evaluación tradicional a otro centrado en el aprendizaje del alumnado {28-0} [3]
 2:32 nsisto en ese cambio de paradi.. (43:43):
 2:46 sí existe claridad en que tene.. (65:65):
 17:15 Las competencias son un paradi.. (41:41):

La capacitación debe estar dirigida a promover la comprensión de enfoque, ser más consciente del desempeño docente y la utilidad de marco pedagógico de referencia para verificar que el alumnado aprende {14-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):

La enseñanza aún se centra solo en aspectos cognitivos o incluso en lo puramente disciplinar, sin existir un formación integral y mucho menos competencial {11-0} [1]
 18:11 Hay algo que ayer decía Frida .. (21:21):

La enseñanza se centra en entrenamientos para contestar a un examen memorístico {9-0} [1]
 11:87 Es muy difícil cambiar sus con.. (177:177):

La evolución en la evaluación van acompañados del progreso en los procesos de enseñanza-aprendizaje {3-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):

Las competencias aparecen el currículo formal pero no en la práctica de las aulas {12-0} [1]
 13:85 Osea teóricamente hablando la .. (157:157):

Las rúbricas son costosas de diseñar a corto plazo, pero a largo plazo, cuando se aprenden son útiles {8-0} [2]
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):
 19:103 Mira, yo creo que la principal.. (187:187):

Los cambios se sustentan bajo los intereses políticos de los gobernantes {3-0} [1]
 18:11 Hay algo que ayer decía Frida .. (21:21):

Necesidad de capacitación docente (metodologías, estrategias, guías de desarrollo, etc.) {20-0} [1]
 2:46 sí existe claridad en que tene.. (65:65):

Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la evaluación {26-0} [4]
 10:111 Luego muchas veces hay persona.. (191:191):
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):
 16:99 cambiar la cultura de la calif.. (181:181):
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):

No hay capacitación en evaluación para incorporar el enfoque por competencias {4-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):

Para explicitar conocimientos más abstractos es necesario partir de una base teórica para diseñar los criterios de evaluación {2-0} [1]
 14:37 No, necesitaría capacitación, .. (99:99):

Proceso de incorporación de las competencias {10-0} [1]
 21:12 ha sido como un movimiento mun.. (17:17):

Resistencia: El profesorado no conoce otro modelo de enseñanza, solo el que a ellos le impartieron {10-0} [1]
 13:111 hay distintas visiones y las m.. (231:231):

Resistencia: Falta de capacitación y actualización docente {18-0} [1]
 2:46 sí existe claridad en que tene.. (65:65):

Resistencia: no se siente la necesidad de cambio, no se hace tan evidente como en otros niveles educativos {2-0} [1]
 14:17 ¿Que se dé más capacitación? N.. (31:31):

Resistencia: Desconocimiento sobre cómo incorporar el trabajo por competencias {25-0} [2]
 2:31 hay como desconocimiento de lo.. (41:41):
 2:32 nsisto en ese cambio de paradi.. (43:43):
 Rúbrica ayuda a guiar su labor docente {5-0} [1]
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):
 Rúbrica permite al docente reflexionar sobre su intervención en el aula {17-0} [2]
 19:85 entonces como que te da la par.. (165:165):
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):
 Rúbrica: orienta, acompaña al alumnado en su proceso {21-0} [1]
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):
 Rúbricas permite al docente ser más consciente del proceso de evaluación {5-0} [1]
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):
 Rúbricas son consideradas guías que orientan la evaluación y permite establecer una concordancia entre los criterios de evaluación y los resultados alcanzados {9-0} [1]
 19:95 yo creo que la principal venta.. (187:187):
 Se han establecido modelos pedagógicos en contra de la asimilación de contenidos (escuela activa, teoría de objetivos, constructivismo, flexible y competencias), pero no ha habid cambios en la forma de evaluación {3-0} [1]
 18:11 Hay algo que ayer decía Frida .. (21:21):
 Si quieres cambiar la evaluación tienes que cambiar la enseñanza {1-0} [1]
 18:61 Pero qué es lo que yo veo que .. (129:129):
 Sin propósito de cambio real {12-0} [3]
 9:135 no te preocupes es exactamente.. (178:178):
 16:96 Sí, yo creo que la rúbrica com.. (175:175):
 18:11 Hay algo que ayer decía Frida .. (21:21):
 Uso de rúbrica viene por cambio en la concepción de la evaluación {10-0} [4]
 3:41 fíjate que siempre una de las c.. (45:45):
 4:25 el uso de las rúbricas viene d.. (60:60):
 13:85 Osea teóricamente hablando la .. (157:157):
 19:85 entonces como que te da la par.. (165:165):

Trabajo colaborativo {3-0} [2]

Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [1]
 1:55 la parte práctica se puede apr.. (24:24):
 Trabajar competencias implica organizar grupos de trabajo colaborativo {9-0} [1]
 4:50 no hay otra manera desde mi pu.. (133:133):

Transfieren lo aprendido a otras esferas de su vida (personal, laboral...) {4-0} [6]

Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [1]
 16:46 tendría yo que encontrar la ló.. (73:73):
 El enfoque por competencia requiere aprender en contextos situacionales reales profesiones (hospital, empresa) para desarrollar las competencias {12-0} [1]
 16:20 unciones que moviliza el abord.. (31:31):
 El enfoque por competencias adquiere sentido y significado cuando se adquieren conocimientos prácticos susceptibles de ser aplicados a un contexto {26-0} [1]
 16:20 unciones que moviliza el abord.. (31:31):
 El enfoque por competencias adquiere significado cuando se conecta con el mundo laboral {7-0} [1]
 10:10 se entregó a la empresa las ev.. (9:9):
 Se busca la enseñanza de un aprendizaje no reproductivo, sino transformador y significativo {13-0} [2]
 16:20 unciones que moviliza el abord.. (31:31):
 16:46 tendría yo que encontrar la ló.. (73:73):
 Trabajar por competencias favorece la autoestima y la confianza {3-0} [1]
 6:26 ellos también se dan cuenta de.. (69:69):

Transparencia en la evaluación. Se muestra al alumnado los mínimos contenidos que van a ser calificados {9-0} [43]

Consensuan la ponderación de las rúbricas con el alumnado {6-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
 Consensuar permite construir el conocimiento de forma conjunta {6-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
 Desglosar más los niveles de desempeño hace más objetiva y formativa la evaluación {4-0} [1]

19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 Diseñar rúbricas implica generar o construir situaciones de aprendizaje compleja {14-0} [1]
 9:105 Así es cierto no me puse los g.. (116:116):
 Diseño. El profesorado tiene problemas de redacción cuando tienen que determinar los niveles de desempeño {5-0} [1]
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 Diseño. Cuanto más explícitas son las rúbricas más consciente de la adquisición de aprendizaje puede ser el alumnado {9-0} [1]
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 Diseño. El alumnado tiene dificultades para precisar los niveles de desempeño en base al lenguaje a utilizar {5-0} [1]
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 Diseño. El profesorado no tiene muy claro cómo de explícitas y claras deben ser los niveles de desempeño {8-0} [1]
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 Diseño. En el diseño de la rúbrica hay que considerar el lenguaje utilizado para aportar una información mas precisa y detallada de lo que se pretende que alcance el alumnado {9-0} [1]
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 El enfoque por competencias requiere conocer los niveles de desempeño que se espera en el alumnado {13-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
 El profesorado cree que la rúbrica ayuda al alumnado a conocerse mejor, saber en qué punto se encuentra de sus logros y hasta dónde son capaces de llegar {6-0} [1]
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 El profesorado es consciente que debe ser más explícito en sus evaluaciones {15-0} [1]
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 En el enfoque por competencia, distintas asignaturas contribuyen a la adquisición de una competencia {4-0} [1]
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 En el enfoque por competencias se debe explicitar qué competencias se espera que el alumnado alcance (expectativas) {8-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
 En el enfoque por competencias se requiere ser más precisión y evidencias de lo que se está enseñando y evaluando. No se puede recurrir al ensayo-error de la enseñanza tradicional {13-0} [1]
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 En el enfoque por competencias, el alumnado se siente motivado por conocer qué nivel de desempeño alcanza y qué le falta por desarrollar o mejorar {8-0} [1]
 19:63 pero luego que ya les dices, b.. (119:119):
 En la evaluación por competencias, se explica al inicio del curso las competencias a alcanzar en cada módulo {8-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
 Evaluar con rúbrica es un proceso dinámico y constructivo, no puntual y sujeto a una única calificación {8-0} [1]
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 Falta de transparencia en la evaluación. No saben por qué tienen un 7, 8 10... {8-0} [1]
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 Hacer explícita la evaluación de competencia permite ser más consciente al alumnado y al profesorado de las competencias a desarrollar {12-0} [1]
 14:30 Para todo, porque pongo en cla.. (85:85):
 La evaluación es parte del proceso de aprendizaje del alumnado que le permite ser más consciente de su propio proceso de aprendizaje {3-0} [1]
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 La retroalimentación cualitativa tiene que explicar la calificación numérica, explicitando los puntos fuertes y debiles de su evaluacion {3-0} [1]
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 La rúbrica hace que los profesores sean más formativos en sus evaluaciones {4-0} [1]
 19:86 Fíjate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 Las rúbricas eliminan la arbitrariedad de la evaluación {6-0} [2]
 12:54 elementos también como la prec.. (53:53):
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 Las rúbricas permiten evaluar a todos el alumnado con los mismos criterios de exigencia {4-0} [1]
 12:54 elementos también como la prec.. (53:53):
 Necesidad de clarificar qué quiero enseñar y cómo lo voy a evaluar provoca un cambio en la concepción de la evaluación {26-0} [1]

14:30 Para todo, porque pongo en cla.. (85:85):
 Necesidad de explicitar lo que se busca del alumnado de manera consciente {12-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
 No se consensua los criterios de evaluación (el contenido de la rúbrica) {10-0} [1]
 19:63 pero luego que ya les dices, b.. (119:119):
 Reconocimiento del juicio del experto: evalua grados {8-0} [1]
 9:105 Así es cierto no me puse los g.. (116:116):
 Rúbrica permite conocer las expectativas del profesorado {3-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
 Rúbrica aporta transparencia al proceso de aprendizaje y evaluación {21-0} [5]
 14:30 Para todo, porque pongo en cla.. (85:85):
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 19:63 pero luego que ya les dices, b.. (119:119):
 19:86 Fijate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 21:72 le arroja luz sobre los result.. (111:111):
 Rúbrica ayuda a objetivar lo subjetivo {9-0} [1]
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 Rúbrica evalúa resultados y procesos {10-0} [1]
 19:86 Fijate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 Rúbrica permite al alumno y docente ir en la misma dirección del aprendizaje {13-0} [1]
 21:72 le arroja luz sobre los result.. (111:111):
 Rúbrica presentada al inicio {12-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
 Rúbrica presentada al inicio mejora el aprendizaje {9-0} [1]
 19:63 pero luego que ya les dices, b.. (119:119):
 Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [3]
 9:105 Así es cierto no me puse los g.. (116:116):
 19:12 hasta el cómo se redactan y un.. (17:17):
 21:72 le arroja luz sobre los result.. (111:111):
 Rúbrica: no se le da a conocer los criterios de evaluación al alumnado, ni los niveles de desempeño {2-0} [1]
 19:63 pero luego que ya les dices, b.. (119:119):
 Rúbrica: orienta, acompaña al alumnado en su proceso {21-0} [1]
 19:86 Fijate que yo creo que lo buen.. (167:167):
 Rúbricas aportan juicios de valor a la evaluación docente {2-0} [1]
 9:105 Así es cierto no me puse los g.. (116:116):
 Rúbricas deben ser un elemento dinámico, susceptible de revisión, modificación, transformación y mejora para ajustarse a lo que se pretende evaluar {16-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
 Rúbricas se deben negociar y ajustar (con el alumno) a las características del tipo de aprendizaje {10-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):
 Se consensuan los criterios evaluación {4-0} [1]
 15:59 so es por unidad de aprendizaj.. (84:84):

Tratamiento de la realidad social educativa {3-0} [4]
 Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [1]
 9:15 ¿Qué es lo más importante y no.. (15:15):
 Características sociales de CDMX {4-0} [1]
 1:51 cómo si estamos aceptando no m.. (20:20):
 Combinar la opinión de experto con las necesidades reales de la población {1-0} [1]
 9:15 ¿Qué es lo más importante y no.. (15:15):
 Sin propósito de cambio real {12-0} [1]
 1:58 No pienses mucho y así no me c.. (17:17):

Un rúbrica genérica que evalúa varias actividades puede no abarcar todos los elementos a considerar {1-0} [0]

Una calificación global de todas las asignaturas ayuda al alumnado a dar sentido a su aprendizaje y conocer cómo se relaciona el conocimiento {1-0} [0]

Una retroalimentación muy amplia no da oportunidad al alumnado de reelaborar nada porque ya le ha informado de

todo lo que tenía que hacer y cómo {1-0} [2]

El alumnado se queja de que la retroalimentación es muy amplia para explicitar errores pero no para los aciertos {1-0} [1]

12:100 O si estás mal, detecté a un a.. (149:149):

Es importante formar a los docentes en el desarrollo de estrategias de retroalimentación (habilidades de comunicación) {4-0} [1]

12:100 O si estás mal, detecté a un a.. (149:149):

Una rúbrica no recoge todas las implicaciones de la evaluación(lo que sabemos, cómo lo expresamos, cómo nos coordinamos) {3-0} [11]

Consesuan las rúbricas con alumnos {12-0} [1]

1:79 si entre profesor-profesor, pr.. (44:44):

Consesuan las rúbricas entre docentes {7-0} [1]

1:79 si entre profesor-profesor, pr.. (44:44):

Desventajas del uso de rúbrica {13-0} [1]

1:79 si entre profesor-profesor, pr.. (44:44):

Dificultad para ubicar etapa de desarrollo {5-0} [1]

1:79 si entre profesor-profesor, pr.. (44:44):

El alumnado cuestionaba el contenido de la rúbrica y era escuchado, pero no se modificaba {2-0} [1]

19:72 porque... lo que sí te debaten m.. (141:141):

El conocimiento es dinámico, cambiante. {3-0} [1]

1:79 si entre profesor-profesor, pr.. (44:44):

Entrevista: instrumento para complementar la rúbrica (justifica lo observado en la rúbrica) {6-0} [1]

1:85 Se podrían usar lo que medicin.. (48:48):

Evaluar es un proceso social {3-0} [1]

1:79 si entre profesor-profesor, pr.. (44:44):

Rubricas no explican el por qué de los comportamientos, solo lo observable {6-0} [1]

1:85 Se podrían usar lo que medicin.. (48:48):

Rúbrica: explicita el conocimiento e indica lo que se requiere en el alumnado {19-0} [1]

1:85 Se podrían usar lo que medicin.. (48:48):

Utilidad de los instrumentos de evaluación simple {6-0} [1]

1:85 Se podrían usar lo que medicin.. (48:48):

Usan rúbricas por obligación del departamento {2-0} [2]

El profesorado más motivado usa rúbrica {1-0} [1]

5:29 No sí, pero depende de nuevo d.. (64:64):

La cátedra no favorece los procesos de actualización del profesorado {3-0} [1]

5:27 desgraciadamente, esta libre c.. (62:62):

Uso de plataforma para la evaluación competencial {4-0} [1]

Rúbrica presentada al inicio {12-0} [1]

12:39 Al inicio, lo tienen ya de bas.. (37:37):

Uso de rúbrica viene por cambio en la concepción de la evaluación {10-0} [45]

Concepción de la evaluación auténtica {7-0} [1]

6:76 Ningún te reprueba, hay nuevas.. (283:283):

Confusión con el enfoque: mala implementación por una falta de comprensión de las implicaciones del enfoque {5-0} [1]

20:45 pero eso implica una comprensi.. (79:79):

Confusión con el enfoque: se perciben cambios en el orden de los elementos, pero no cambios profundos en la estructura y en la concepción de la enseñanza {7-0} [1]

13:85 Osea teóricamente hablando la .. (157:157):

Conocer el paradigma evaluativo no cambia por si sola las prácticas docentes {4-0} [1]

20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):

Debe existir un cambio de mentalidad para promoverse una evaluación basada en la aplicación práctica de los conocimientos {11-0} [1]

19:85 entonces como que te da la par.. (165:165):

Debería aclararse el sentido que tiene las rúbricas {2-0} [1]

20:45 pero eso implica una comprensi.. (79:79):

Dificultad para cambiar la concepción del binomio examen-trabajo. Sigue siendo el único indicador de aprendizaje para el profesorado {10-0} [1]
 19:85 entonces como que te da la par.. (165:165):

Discurso real vs discurso oficial {17-0} [1]
 13:85 Osea teóricamente hablando la .. (157:157):

El desarrollo de enfoques educativos más vivenciales viene determinado por la actitud del docente, su compromiso e implicación educativa, su concepción de la enseñanza, su vocación {8-0} [2]
 19:85 entonces como que te da la par.. (165:165):
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):

El enfoque por competencia ha provocado un proceso de reflexión en el profesorado sobre sus planteamientos y su intervención en el aula {15-0} [1]
 19:85 entonces como que te da la par.. (165:165):

El problema de la enseñanza es la concepción de la cultura educativa {19-0} [2]
 3:41 ijate que siempre una de las c.. (45:45):
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):

El profesorado debe implicar al alumnado en su propio proceso de aprendizaje para que pueda encontrarle sentido a su aprendizaje {5-0} [1]
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):

El profesorado debe tener la capacidad de acercar los conocimientos académico a la realidad de los alumnos (contextualizar) {7-0} [1]
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):

El profesorado usa instrumentos innovadores con una concepción tradicional de los procesos de e-a. {10-0} [1]
 3:41 ijate que siempre una de las c.. (45:45):

El trabajo colaborativo de los docentes son acciones aisladas de los docentes más innovadores {3-0} [1]
 19:85 entonces como que te da la par.. (165:165):

El uso de rúbrica en la Educación Superior es muy reducida {5-0} [1]
 20:40 En la universidad es distinto,.. (73:73):

El uso indiscriminado de instrumentos es consecuencia de la pérdida del sentido de la evaluación {3-0} [1]
 20:40 En la universidad es distinto,.. (73:73):

En el enfoque por competencias, los instrumentos de evaluación tradicional se combinan con los innovadores para el desarrollo de una evaluación formativa {10-0} [2]
 20:61 eso de verdad que resulta algo.. (111:111):
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):

Existe un porcentaje muy pequeño del profesorado preocupado por la capacitación pedagógica para aplicar el enfoque competencial {4-0} [1]
 19:85 entonces como que te da la par.. (165:165):

Importancia de capacitación pedagógica o en Educación para un cambio de concepción en la enseñanza {9-0} [1]
 20:40 En la universidad es distinto,.. (73:73):

Importancia de establecer proyectos más holísticos e integradores para trabajar el enfoque de competencias {16-0} [1]
 6:76 Ningún te reprueba, hay nuevas.. (283:283):

Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [2]
 20:61 eso de verdad que resulta algo.. (111:111):
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):

La capacitación debe estar dirigida a promover la comprensión de enfoque, ser más consciente del desempeño docente y la utilidad de marco pedagógico de referencia para verificar que el alumnado aprende {14-0} [1]
 20:40 En la universidad es distinto,.. (73:73):

La evaluación del desarrollo profesional implica una evaluación INTEGRAL de las CC. Genéricas y Específicas {23-0} [1]
 6:76 Ningún te reprueba, hay nuevas.. (283:283):

La evaluación depende del rigor de cada profesor {3-0} [1]
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):

La evaluación no cambia por si sola las prácticas docentes {4-0} [1]
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):

La evaluación obtenida con la rúbrica es considerada como una valoración más dentro de la evaluación final {2-0} [1]
 21:85 Totalmente, le da otra visión,.. (139:139):

La rúbrica debe complementarse con otros instrumentos de evaluación {8-0} [2]
 20:61 eso de verdad que resulta algo.. (111:111):
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):

La rúbrica marca una pauta de trabajo que se establece al inicio del curso y se mantiene hasta el final. No se pueden modificar las reglas del juego {9-0} [2]
 20:60 el estudiante lo lleva muy bie.. (111:111):

20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 Las competencias aparecen el currículo formal pero no en la práctica de las aulas {12-0} [1]
 13:85 Osea teóricamente hablando la .. (157:157):
 Las rúbricas eliminan la arbitrariedad de la evaluación {6-0} [1]
 21:85 Totalmente, le da otra visión,.. (139:139):
 Motivo de la ausencia de rúbrica {7-0} [1]
 20:40 En la universidad es distinto,.. (73:73):
 Profesorado no aprovecha el potencial de la rúbrica (compartirla) {2-0} [1]
 20:45 pero eso implica una comprensi.. (79:79):
 Rúbrica disminuye la ansiedad de la evaluación {1-0} [1]
 6:76 Ningún te reprueba, hay nuevas.. (283:283):
 Rúbrica implica que la evaluación sea un elemento más del proceso de aprendizaje {5-0} [1]
 21:85 Totalmente, le da otra visión,.. (139:139):
 Rúbrica mejora los procesos de enseñanza del profesorado, los hace más estratégicos. {6-0} [1]
 20:40 En la universidad es distinto,.. (73:73):
 Rúbrica permite al alumno y docente ir en la misma dirección del aprendizaje {13-0} [1]
 21:85 Totalmente, le da otra visión,.. (139:139):
 Rúbrica permite al docente reflexionar sobre su intervención en el aula {17-0} [1]
 19:85 entonces como que te da la par.. (165:165):
 Rúbrica supone para el profesorado ceder su poder {2-0} [1]
 4:37 implica ceder hacia el estudia.. (85:85):
 Rúbrica: orienta, acompaña al alumnado en su proceso {21-0} [1]
 21:85 Totalmente, le da otra visión,.. (139:139):
 Rúbricas aportan autonomía al alumnado {4-0} [1]
 4:37 implica ceder hacia el estudia.. (85:85):
 Se trabaja por competencias por una cuestión de moda {2-0} [1]
 20:45 pero eso implica una comprensi.. (79:79):
 Trabajar por competencias implica delegar en el alumnado {6-0} [1]
 4:37 implica ceder hacia el estudia.. (85:85):
 Trabajar por competencias supone un cambio en la concepción de la enseñanza {29-0} [4]
 3:41 ¡jate que siempre una de las c.. (45:45):
 4:25 el uso de las rúbricas viene d.. (60:60):
 13:85 Osea teóricamente hablando la .. (157:157):
 19:85 entonces como que te da la par.. (165:165):
 Ventajas del uso de rúbrica: permite al docente no tener el trabajo de evaluación acumulado al final de curso {2-0} [2]
 20:60 el estudiante lo lleva muy bie.. (111:111):
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):

Uso de rúbricas más globales o analíticas en función de las situaciones de aprendizaje {2-0} [12]
 El uso de los instrumentos de evaluación depende del nivel cognitivo (alto, medio, bajo) que desees evaluar {5-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Evaluación estandarizada vs contextualizada {27-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 importancia de seleccionar el instrumento de evaluación en función del tipo de aprendizaje a evaluar {14-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Instrumento de autoevaluación y seguimiento: diario, portafolio {9-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Instrumento de evaluación. Escala de estimación {2-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Instrumento de evaluación: lista de cotejo {3-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Instrumento de evaluación: lista de verificación {1-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Instrumento de evaluación: registro anecdótico {1-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 Instrumento de evaluación: registro descriptivo {1-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):
 La rúbrica debe complementarse con otros instrumentos de evaluación {8-0} [1]
 16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):

Las CC. Géricas deben trabajarse CONTEXTUALIZADAS con las específicas {17-0} [1]
16:74 porque así como hay ambientes .. (127:127):

Uso del modelo tradicional por objetivos {2-0} [12]

- Aprendizaje por temas, no asegura la integración del conocimiento {8-0} [1]
13:3 no han cambiado mucho con los .. (7:7):
- Competencias vs conocimientos conceptuales, procedimentales, actitudinales {6-0} [1]
13:3 no han cambiado mucho con los .. (7:7):
- Confusión con el enfoque: pensar que el modelo de competencias es igual que el tradicional pero con ligeros cambios {7-0} [1]
20:28 No, yo creo que al final lo qu.. (59:59):
- El enfoque por competencias requiere planificación de la intervención docente en el aula {12-0} [1]
20:28 No, yo creo que al final lo qu.. (59:59):
- El profesorado usa instrumentos innovadores con una concepción tradicional de los procesos de e-a. {10-0} [1]
20:28 No, yo creo que al final lo qu.. (59:59):
- En el modelo clásico de objetivos existe un trabajo de los contenidos conceptuales, procedimentales actitudinales, pero no aparecen de modo integrado y aplicados a un contexto de aprendizaje {4-0} [1]
13:3 no han cambiado mucho con los .. (7:7):
- Es difícil crear criterios de evaluación con un enfoque competencial por la tradición del modelo tradicional de objetivos {4-0} [1]
20:28 No, yo creo que al final lo qu.. (59:59):
- La capacitación debe estar dirigida a promover la comprensión de enfoque, ser más consciente del desempeño docente y la utilidad de marco pedagógico de referencia para verificar que el alumnado aprende {14-0} [1]
20:28 No, yo creo que al final lo qu.. (59:59):
- La enseñanza aún se centra solo en aspectos cognitivos o incluso en lo puramente disciplinar, sin existir un formación integral y mucho menos competencial {11-0} [1]
13:3 no han cambiado mucho con los .. (7:7):
- Profesorado convencido de sus prácticas tradicionales {9-0} [1]
20:28 No, yo creo que al final lo qu.. (59:59):
- Se sigue privilegiando la exposición magistral {4-0} [1]
20:28 No, yo creo que al final lo qu.. (59:59):
- Si el profesorado no comprende los nuevos enfoques pedagógicos seguirá actuando de manera tradicional y empírica {6-0} [1]
20:28 No, yo creo que al final lo qu.. (59:59):
-

Utilidad de los instrumentos de evaluación simple {6-0} [14]

- Debe ampliarse la funcionalidad de los instrumentos tradiciones de evaluación más allá de su poder calificador: examen, lista de cotejos... {10-0} [2]
4:43 Depende, yo creo que depende d.. (99:99):
18:80 No, mi compañera en el proyect.. (171:171):
- En el enfoque por competencias, los instrumentos de evaluación tradicional se combinan con los innovadores para el desarrollo de una evaluación formativa {10-0} [1]
19:83 Sí fue muy útil (165:165):
- Entrevista: instrumento para complementar la rúbrica (justifica lo observado en la rúbrica) {6-0} [2]
1:82 las formas de evaluación más s.. (48:48):
1:85 Se podrían usar lo que medicin.. (48:48):
- Evaluación estandarizada vs contextualizada {27-0} [1]
1:82 las formas de evaluación más s.. (48:48):
- Importancia de la coevaluación. Empieza a iniciarse {6-0} [1]
18:80 No, mi compañera en el proyect.. (171:171):
- Importancia de las modalidades de evaluación: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación {30-0} [1]
18:80 No, mi compañera en el proyect.. (171:171):
- Importancia de una actitud creativa y estratégica del docente para el diseño de actividades, formas de evaluación, etc. {14-0} [1]
18:80 No, mi compañera en el proyect.. (171:171):
- Importancia del uso de otros instrumentos alternativos de evaluación {41-0} [1]
1:82 las formas de evaluación más s.. (48:48):
- Instrumentos de evaluación auténtica (examen práctico, rúbrica) {9-0} [1]
1:82 las formas de evaluación más s.. (48:48):
- Instrumentos de evaluación tradicional (examen opción múltiple, lista de control, lista de ejercicios, exámenes departamentales...) {26-0} [1]

1:82 las formas de evaluación más s.. (48:48):
 Rúbricas no explican el por qué de los comportamientos, solo lo observable {6-0} [2]
 1:82 las formas de evaluación más s.. (48:48):
 1:85 Se podrían usar lo que medicin.. (48:48):
 Rúbrica de cartel o exposición oral {4-0} [1]
 19:81 Como un examen o un caso o una.. (159:159):
 Rúbrica: explicita el conocimiento e indica lo que se requiere en el alumnado {19-0} [1]
 1:85 Se podrían usar lo que medicin.. (48:48):
 Una rúbrica no recoge todas las implicaciones de la evaluación(lo que sabemos, cómo lo expresamos, cómo nos coordinamos) {3-0} [1]
 1:85 Se podrían usar lo que medicin.. (48:48):

Validación de rúbrica por expertos {9-0} [12]

Consensuar con el alumnado la rúbrica implica su validación {4-0} [1]
 4:58 Cuando no hay una validación d.. (155:155):
 Diseño. El profesorado no encuentra dificultades en el desglose de los niveles porque eran revisadas por distintos expertos que asesoraban en su diseño y las validaban {2-0} [1]
 12:92 : Hasta ahorita no, las descri.. (137:137):
 El profesorado trabaja de forma aislada, no existe una visión conjunta de objetivos y menos en la evaluación {11-0} [1]
 5:56 Hay poco intercambio con el al.. (151:151):
 Las rúbricas se validan aplicándolas en situaciones distintas y haciéndoles ajustes {8-0} [1]
 5:56 Hay poco intercambio con el al.. (151:151):
 Las rúbricas se validan comprobando que estén bien descritos los niveles de desempeño, que los niveles de desempeño respondan al criterio de evaluación, etc. {4-0} [1]
 12:92 : Hasta ahorita no, las descri.. (137:137):
 Rúbricas no se consensuan con el alumno {10-0} [1]
 5:56 Hay poco intercambio con el al.. (151:151):
 Rúbricas no se diseñan en trabajo colaborativo docente {4-0} [1]
 5:56 Hay poco intercambio con el al.. (151:151):
 Validación del diseño (si comunica lo que se desea comunicar) {5-0} [2]
 1:73 validación de un experto Qué e.. (34:34):
 4:74 ¿Qué hacen los expertos? ¿qué .. (193:193):
 Validación interjueces {4-0} [1]
 1:73 validación de un experto Qué e.. (34:34):
 Validación intrajueces {1-0} [1]
 1:73 validación de un experto Qué e.. (34:34):
 Validación mediante la revisión de modelos ¿qué hacen los expertos? {2-0} [2]
 4:59 Básicamente revisando modelos... (159:159):
 4:74 ¿Qué hacen los expertos? ¿qué .. (193:193):
 Validación revisando la literatura {3-0} [1]
 4:74 ¿Qué hacen los expertos? ¿qué .. (193:193):

Validación de rúbricas por los alumnos al final de proceso evaluador (claridad, utilidad, permite la autoevaluación, mejora el aprendizaje ...) {1-0} [3]

La autoevaluación del alumnado se considera una evaluación implícita, pero no se considera para la evaluación final. {2-0} [2]
 12:50 si les permite la autoevaluaci.. (49:49):
 12:52 3 módulos pero todavía no se h.. (49:49):
 No se consensúa las rúbricas con el alumnado, pero existe un cuestionario final donde expone sus dudas, quejas y sugerencias sobre la evaluación con rúbrica {3-0} [2]
 12:51 3 módulos pero todavía no se h.. (49:49):
 12:52 3 módulos pero todavía no se h.. (49:49):
 Rúbricas sirve al alumnado para autoevaluarse {17-0} [2]
 12:50 si les permite la autoevaluaci.. (49:49):
 12:52 3 módulos pero todavía no se h.. (49:49):

Validación del diseño (si comunica lo que se desea comunicar) {5-0} [8]

Desventajas del uso de rúbrica {13-0} [1]
 4:57 Otra posible desventaja es cua.. (153:153):

Desventajas del uso de rúbrica: Las rúbricas pueden estar bien diseñadas, pero el evaluador puede hacer una mala aplicación de los criterios de evaluación (P.ej. El evaluador puede evaluar muy por la alta o por la baja) {3-0} [1]

20:78 A lo que se está pidiendo o qu.. (145:145):

Importancia de validación y confiabilización de las rúbricas {2-0} [1]

20:78 A lo que se está pidiendo o qu.. (145:145):

Validación de rúbrica por expertos {9-0} [2]

1:73 validación de un experto Qué e.. (34:34):

4:74 ¿Qué hacen los expertos? ¿qué .. (193:193):

Validación interjueces {4-0} [1]

1:73 validación de un experto Qué e.. (34:34):

Validación intrajueces {1-0} [1]

1:73 validación de un experto Qué e.. (34:34):

Validación mediante la revisión de modelos ¿qué hacen los expertos? {2-0} [1]

4:74 ¿Qué hacen los expertos? ¿qué .. (193:193):

Validación revisando la literatura {3-0} [1]

4:74 ¿Qué hacen los expertos? ¿qué .. (193:193):

validación del modelo de competencias mediante expertos {2-0} [3]

En el enfoque por competencias el profesorado demanda capacitación en metodología, diseño de actividades y materiales, tutorías, etc. {12-0} [1]

21:25 no los puedes formar en una ol.. (33:33):

En el enfoque por competencias debe trabajarse de forma colaborativa para hacer un seguimiento de los aprendizajes del alumnado {4-0} [1]

21:25 no los puedes formar en una ol.. (33:33):

La capacitación del profesorado en competencias se debería ser mediante mentorización a través de docentes-expertos que guían a otros docentes {2-0} [1]

21:25 no los puedes formar en una ol.. (33:33):

Validación interjueces {4-0} [7]

Consensuar permite construir el conocimiento de forma conjunta {6-0} [1]

10:121 consensuar todos (209:209):

Diseñar una rúbrica implica trabajo colaborativo {7-0} [1]

7:16 construcción de los distintos .. (26:26):

Diseño. Se consensuaban las rúbricas entre el profesorado {1-0} [1]

10:121 consensuar todos (209:209):

Validación de rúbrica por expertos {9-0} [1]

1:73 validación de un experto Qué e.. (34:34):

Validación del diseño (si comunica lo que se desea comunicar) {5-0} [1]

1:73 validación de un experto Qué e.. (34:34):

Validación intrajueces {1-0} [1]

1:73 validación de un experto Qué e.. (34:34):

Validación revisando la literatura {3-0} [1]

10:121 consensuar todos (209:209):

Validación intrajueces {1-0} [3]

Validación de rúbrica por expertos {9-0} [1]

1:73 validación de un experto Qué e.. (34:34):

Validación del diseño (si comunica lo que se desea comunicar) {5-0} [1]

1:73 validación de un experto Qué e.. (34:34):

Validación interjueces {4-0} [1]

1:73 validación de un experto Qué e.. (34:34):

Validación mediante la revisión de modelos ¿qué hacen los expertos? {2-0} [3]

Validación de rúbrica por expertos {9-0} [2]

4:59 Básicamente revisando modelos... (159:159):

4:74 ¿Qué hacen los expertos? ¿qué .. (193:193):

Validación del diseño (si comunica lo que se desea comunicar) {5-0} [1]

4:74 ¿Qué hacen los expertos? ¿qué .. (193:193):

Validación revisando la literatura {3-0} [1]
4:74 ¿Qué hacen los expertos? ¿qué .. (193:193):

Validación revisando la literatura {3-0} [6]
Consensuar permite construir el conocimiento de forma conjunta {6-0} [1]
10:121 consensuar todos (209:209):
Diseño. Se consensuaban las rúbricas entre el profesorado {1-0} [1]
10:121 consensuar todos (209:209):
Validación de rúbrica por expertos {9-0} [1]
4:74 ¿Qué hacen los expertos? ¿qué .. (193:193):
Validación del diseño (si comunica lo que se desea comunicar) {5-0} [1]
4:74 ¿Qué hacen los expertos? ¿qué .. (193:193):
Validación interjueces {4-0} [1]
10:121 consensuar todos (209:209):
Validación mediante la revisión de modelos ¿qué hacen los expertos? {2-0} [1]
4:74 ¿Qué hacen los expertos? ¿qué .. (193:193):

Validar las rúbricas con fines de investigación pero no docentes {1-0} [0]

Ventaja del uso de la rúbrica. Para el alumnado supone una alternativa a la evaluación tradicional con el examen {2-0} [0]

Ventajas del uso de rúbrica {10-0} [42]
Adaptación los cambios: novato vs experto {6-0} [1]
1:70 sí podemos tener rúbricas para.. (32:32):
Aprendizaje complejo requiere asimilar progresivamente las tareas {11-0} [1]
1:70 sí podemos tener rúbricas para.. (32:32):
Aprendizaje práctico/basado en lo real/socioconstructivista {37-0} [1]
2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
Autoevaluación requiere nivel experto {4-0} [1]
1:64 l tener explicitado lo que se .. (26:26):
Competencias confrontan la evolución del conocimiento {7-0} [1]
1:70 sí podemos tener rúbricas para.. (32:32):
Competencias: precisar vs continuum {13-0} [1]
1:70 sí podemos tener rúbricas para.. (32:32):
Consensuar clarifica el conocimiento al alumno y al docente {9-0} [1]
1:96 interpretación unilateral entr.. (70:70):
Diseño de rúbricas que progresen de lo simple (inicio) a lo complejo (final) {8-0} [1]
1:70 sí podemos tener rúbricas para.. (32:32):
El profesorado usa instrumentos innovadores con una concepción tradicional de los procesos de e-a. {10-0} [2]
3:34 encuentro todavía con demasiad.. (35:35):
3:35 pero no una escala formativa p.. (35:35):
Evaluación estandarizada vs contextualizada {27-0} [1]
2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
Evaluación vertical, unidireccional {5-0} [1]
1:96 interpretación unilateral entr.. (70:70):
Genera procesos metacognitivos: Autorregulación y conciencia de comportamiento experto {20-0} [2]
1:64 l tener explicitado lo que se .. (26:26):
1:96 interpretación unilateral entr.. (70:70):
Importancia de las modalidades de evaluación: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación {30-0} [1]
1:96 interpretación unilateral entr.. (70:70):
Práctica profesional implica reflexión del proceso {8-0} [1]
1:64 l tener explicitado lo que se .. (26:26):
Reconocimiento del juicio del experto: evalúa grados {8-0} [1]
1:64 l tener explicitado lo que se .. (26:26):
Retroalimentación con rúbrica da oportunidad de mejora {15-0} [1]
3:37 se capta mucho menos que si tú.. (37:37):
Rubrica presentada al alumnado, pero no consensuada con ellos. {8-0} [2]
3:34 encuentro todavía con demasiad.. (35:35):

3:35 pero no una escala formativa p.. (35:35):
 Rúbrica: permite establecer los aspectos importantes del aprendizaje {6-0} [1]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 Rúbricas requieren taller de capacitación en su diseño e implementación {19-0} [1]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 Rúbrica aporta transparencia al proceso de aprendizaje y evaluación {21-0} [1]
 3:37 se capta mucho menos que si tú.. (37:37):
 Rúbrica contempla indicadores de cada variable {8-0} [1]
 1:70 sí podemos tener rúbricas para.. (32:32):
 Rúbrica mejora los procesos de enseñanza del profesorado, los hace más estratégicos. {6-0} [1]
 5:71 las ventajas tener claro qué e.. (214:214):
 Rúbrica no son bien valoradas institucionalmente para evaluar {1-0} [2]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 2:72 una desventaja que sí puedo de.. (125:125):
 Rúbrica presentada al inicio {12-0} [1]
 1:67 yo creo que debieran estar en .. (32:32):
 Rúbrica presentada al inicio mejora el aprendizaje {9-0} [1]
 3:37 se capta mucho menos que si tú.. (37:37):
 Rúbrica presentada durante el proceso {2-0} [1]
 1:67 yo creo que debieran estar en .. (32:32):
 Rúbrica son usadas solo para fundamentar la calificación {3-0} [2]
 3:34 encuentro todavía con demasiad.. (35:35):
 3:35 pero no una escala formativa p.. (35:35):
 Rúbrica son usadas solo por los docentes para clarificar sus criterios, sin mostrarlas o compartirlas {6-0} [3]
 3:34 encuentro todavía con demasiad.. (35:35):
 3:35 pero no una escala formativa p.. (35:35):
 5:71 las ventajas tener claro qué e.. (214:214):
 Rúbrica: evalúa potencialidades y debilidades {5-0} [1]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 Rúbrica: evalúa propósitos reales de desempeño {5-0} [1]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 Rúbrica: favorece autogestión y autorregulación del aprendizaje {19-0} [1]
 3:37 se capta mucho menos que si tú.. (37:37):
 Rúbrica: informa del punto en el que estás y que te queda por alcanzar {34-0} [1]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 Rúbrica: no necesita tanta presencialidad del docente. {3-0} [1]
 1:59 la rúbrica explícita cosas que.. (26:26):
 Rúbrica: orienta, acompaña al alumnado en su proceso {21-0} [2]
 1:59 la rúbrica explícita cosas que.. (26:26):
 3:35 pero no una escala formativa p.. (35:35):
 Rúbricas difícil de diseñar {24-0} [1]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 Rúbricas es un medio donde convergen distintas disciplinas con un objetivo común {2-0} [1]
 4:9 rúbricas como un medio donde c.. (13:13):
 Rúbricas no se consensuan con el alumno {10-0} [1]
 3:37 se capta mucho menos que si tú.. (37:37):
 Rúbricas permiten sistematizar la evaluación {8-0} [1]
 5:71 las ventajas tener claro qué e.. (214:214):
 Rúbricas sirve al alumnado para autoevaluarse {17-0} [1]
 3:37 se capta mucho menos que si tú.. (37:37):
 Rúbricas son un instrumento vivo porque se van adaptado a los distintos momentos de aprendizaje {11-0} [1]
 5:71 las ventajas tener claro qué e.. (214:214):
 Rúbricas son usadas solo para calificar {13-0} [2]
 3:34 encuentro todavía con demasiad.. (35:35):
 3:35 pero no una escala formativa p.. (35:35):
 Rúbricas: No sirven para calificar (dar una nota) {1-0} [2]
 2:71 evalúa los propósitos reales d.. (125:125):
 2:72 una desventaja que sí puedo de.. (125:125):

Ventajas del uso de rúbrica: permite al docente no tener el trabajo de evaluación acumulado al final de curso {2-0} [16]

Conocer el paradigma evaluativo no cambia por si sola las prácticas docentes {4-0} [2]
 20:60 el estudiante lo lleva muy bie.. (111:111):

20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 El desarrollo de enfoques educativos más vivenciales viene determinado por la actitud del docente, su compromiso e implicación educativa, su concepción de la enseñanza, su vocación {8-0} [2]
 20:60 el estudiante lo lleva muy bie.. (111:111):
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 El problema de la enseñanza es la concepción de la cultura educativa {19-0} [2]
 20:60 el estudiante lo lleva muy bie.. (111:111):
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 El profesorado debe implicar al alumnado en su propio proceso de aprendizaje para que pueda encontrarle sentido a su aprendizaje {5-0} [2]
 20:60 el estudiante lo lleva muy bie.. (111:111):
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 El profesorado debe tener la capacidad de acercar los conocimientos académico a la realidad de los alumnos (contextualizar) {7-0} [2]
 20:60 el estudiante lo lleva muy bie.. (111:111):
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 La evaluación depende del rigor de cada profesor {3-0} [2]
 20:60 el estudiante lo lleva muy bie.. (111:111):
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 La evaluación no cambia por si sola las prácticas docentes {4-0} [2]
 20:60 el estudiante lo lleva muy bie.. (111:111):
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):
 La rúbrica marca una pauta de trabajo que se establece al inicio del curso y se mantiene hasta el final. No se pueden modificar las reglas del juego {9-0} [1]
 20:60 el estudiante lo lleva muy bie.. (111:111):
 Rúbrica es un instrumento que permite transmitir con más claridad lo que el profesor quiere que realicen los alumnos {6-0} [1]
 13:78 pero al irla yo utilizando dur.. (141:141):
 Rúbrica es un recurso para la evaluación cualitativa. {4-0} [1]
 13:78 pero al irla yo utilizando dur.. (141:141):
 Rúbrica facilita al docente la comunicación con el alumnado {6-0} [1]
 13:78 pero al irla yo utilizando dur.. (141:141):
 Rúbrica facilita el trabajo al profesor {7-0} [1]
 13:78 pero al irla yo utilizando dur.. (141:141):
 Rúbrica permite evaluación procesual, continúa {5-0} [1]
 13:78 pero al irla yo utilizando dur.. (141:141):
 Rúbricas son más visuales {3-0} [1]
 13:78 pero al irla yo utilizando dur.. (141:141):
 Tiene más trabajo y dificultad evaluar exámenes de desarrollo que usar rúbricas durante todo el año. {1-0} [1]
 13:78 pero al irla yo utilizando dur.. (141:141):
 Uso de rúbrica viene por cambio en la concepción de la evaluación {10-0} [2]
 20:60 el estudiante lo lleva muy bie.. (111:111):
 20:62 ero porque lo llevas desde el .. (111:111):

ANEXO V. Cuestionario (A_Cu1)

CUESTIONARIO SOBRE CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN GRADOS UNIVERSITARIOS

Esta encuesta se ha realizado con el fin de mejorar la calidad de la evaluación en los Grados Universitarios. Para ello, nos gustaría conocer tu opinión sobre los criterios de evaluación aplicados por el profesorado universitario en las distintas asignaturas del Grado que cursas. Cuando respondas a los ítems, no pienses en lo «académicamente deseable» sino en tu experiencia como estudiante, valorando las asignaturas globalmente.

Para cumplimentar la encuesta no le tendrás que dedicar mucho tiempo. Es muy importante que contestes con sinceridad. La encuesta es totalmente anónima.

Señala con una “X” en cada uno de los siguientes enunciados, según tu grado de acuerdo con cada uno de los mismos, siendo:

“0 = Nada de acuerdo” hasta “5 = Totalmente de acuerdo”.

Edad: _____ años Especialidad del Grado: _____

Género: ☐ Mujer ☐ Hombre ☐ Otros

Curso: ☐ 1º ☐ 2º ☐ 3º ☐ 4º

Valoración del Grado Cursado	Nivel de acuerdo					
	(-)					(+)
Guías docentes	0	1	2	3	4	5
1. Generalmente conozco bien la información que incluyen las guías docentes de las asignaturas del Grado						
2. Suelo consultar en las guías docentes la metodología de enseñanza de las asignaturas del Grado						
3. Acostumbro a consultar en las guías docentes el temario de la asignatura de las asignaturas del Grado						
4. Suelo consultar en las guías docentes el apartado de evaluación de las asignaturas del Grado						
5. Normalmente el profesorado explica con claridad el apartado de evaluación de las asignaturas del Grado						

6. Suelo entender sin dificultades el apartado de evaluación cuando lo consulto en las guías docentes de las asignaturas del Grado						
7. Normalmente en las asignaturas se cumplen todos los criterios de evaluación que aparecen en las guías docentes						
Criterios de evaluación	0	1	2	3	4	5
8. Normalmente los criterios de evaluación están planteados en un lenguaje comprensible						
9. Suelo conocer los criterios de evaluación con suficiente antelación a las pruebas (p. ej. trabajos, exámenes,...)						
10. Conocer los criterios de evaluación me permite comprender mejor “de qué van” las asignaturas del Grado						
11. Conocer los criterios de evaluación me motivaban a aprender más en las asignaturas del Grado						
12. El profesorado negocia los criterios de evaluación con los estudiantes						
13. Me gusta que el profesorado consensúe los criterios de evaluación con los estudiantes						
Calificación	0	1	2	3	4	5
14. Suelo conocer la calificación mínima requerida para superar <u>la parte teórica</u> y poder sumar otras calificaciones						
15. Suelo conocer la calificación mínima requerida para superar <u>la parte práctica</u> y poder sumar otras calificaciones						
16. Suelo conocer lo que vale cada parte de la evaluación en la suma de la calificación final de las asignaturas del Grado						
17. Es posible negociar los porcentajes asignados a los diferentes componentes de la calificación (trabajo, examen, prácticas, etc.)						
18. Suelo estar de acuerdo con los porcentajes asignados a los diferentes componentes de la calificación						
Trabajos teóricos y/o prácticos (informes, proyectos, prototipos, etc.)	0	1	2	3	4	5
19. Suelo entender bien los criterios de evaluación para la realización de trabajos en las asignaturas del Grado						
20. El trabajo de las asignaturas del Grado es una de las tareas que más peso tiene en la calificación						
21. Para superar las asignaturas es imprescindible entregar un trabajo (o informe, proyecto, prototipo, etc.)						
22. Cuando existe la posibilidad de entregar tareas y/o trabajos adicionales, conozco de forma clara lo que aporta a la nota final						
Exámenes	0	1	2	3	4	5

23. Generalmente está bien reflejada la modalidad de examen que se lleva a cabo (tipo test, desarrollo, preguntas cortas, etc.).						
24. El profesorado vuelve a explicar el sistema de evaluación cuando se aproxima el examen.						
25. Antes del día del examen, el profesorado suele informarme en clase sobre el peso que tiene cada pregunta en el examen.						
26. Antes del día del examen, el profesorado suele dar pistas en clase sobre qué es más o menos importante para el examen.						
27. Tengo claro los criterios de corrección que el profesorado aplica en los exámenes.						
28. El examen de las asignaturas es una de tareas que más peso tiene en la asignaturas.						
29. Para superar las asignaturas es imprescindible aprobar el examen.						
30. El peso que tiene el examen en la calificación final me parece correcto.						
31. Considero que todas las asignaturas deben tener un examen para la calificación final.						
32. En los exámenes también se suele valorar la capacidad de trabajar contrarreloj.						
Conocimientos evaluados	0	1	2	3	4	5
33. En los exámenes se suelen evaluar más los contenidos memorísticos que su comprensión						
34. El profesorado suele tener en cuenta, para la evaluación, cuestiones relativas a las competencias profesionales de la titulación						
35. El profesorado, además de contenidos, suele evaluar habilidades y destrezas propias de sus asignaturas						
36. El profesorado, además de contenidos, suele evaluar el interés y la motivación por sus asignaturas						
37. El profesorado tiene en cuenta las actitudes de los estudiantes de cara a la evaluación en sus asignaturas						
38. El profesorado comprueba si los estudiantes tienen los conocimientos necesarios antes de iniciar una tarea						
Material	0	1	2	3	4	5
39. El profesorado aporta material o recursos adicionales si encuentra lagunas en los aprendizajes de los estudiantes						
40. El material propio que utiliza el profesorado para impartir su asignatura (p. ej. diapositivas) está a disposición del alumnado						
41. Todo el material que utiliza el profesorado para impartir su asignatura está disponible <u>al inicio</u> del curso						

42. El material que utiliza el profesorado para impartir su asignatura está disponible <u>unos días antes</u> que se impartan los temas						
43. El material que utiliza el profesorado para impartir su asignatura está disponible <u>tras impartir</u> los temas						
Organización del sistema de evaluación	0	1	2	3	4	5
44. El sistema de evaluación es coherente con los objetivos, contenidos y metodología de las asignaturas del Grado						
45. El profesorado utiliza los resultados de las evaluaciones para hacer ajustes o mejoras en su asignatura (en el método de enseñanza, los recursos que utilizaba, las técnicas de evaluación, etc.)						
46. El profesorado reorganiza la asignatura (o partes de ella) si encuentra lagunas en los aprendizajes de los estudiantes						
47. El profesorado tiene previstas clases en las que no se avanza temario si no que se dedican a ayudar y orientar en aprendizajes, errores o lagunas						
Orientaciones	0	1	2	3	4	5
48. El profesorado pone a disposición del alumnado modelos de exámenes de las asignaturas del Grado						
49. El profesorado aporta muestras de tareas reales que se realizan en el campo profesional						
50. El profesorado muestra ejemplos de ejercicios, tareas, preguntas,... como las que más tarde cuentan para la nota						
51. El profesorado presenta una serie de pasos, indicaciones o pautas para realizar los trabajos, informes o prácticas evaluables						
52. El profesorado suele dar unas instrucciones para realizar pruebas que luego NO se corresponden con la manera en que corrige						
53. El profesorado orienta sobre el nivel de profundidad con que hay que contestar las preguntas del examen						
Seguimiento	0	1	2	3	4	5
54. El profesorado comunica los aspectos a mejorar de los trabajos y otras tareas <u>una vez que son entregados</u>						
55. El profesorado comunica los aspectos a mejorar de los trabajos y otras tareas <u>en varios momentos durante su realización</u> .						
56. El profesorado utiliza diferentes canales de información para dar feedback de la evaluación (entrevistas, reuniones, foro, etc.)						
57. Después de la corrección de una tarea es posible mejorarla para entregar una versión final						
Dudas	0	1	2	3	4	5
58. Utilizaba las tutorías para aclarar dudas sobre el sistema de evaluación.						

59. Utilizaba a los/as compañeros/as, más que al profesorado, para resolver dudas sobre el sistema de evaluación						
60. Existían foros de dudas <u>en la plataforma</u> de la Universidad y eran usados habitualmente por los estudiantes						
61. Existían foros de dudas <u>fuera de la plataforma</u> de la Universidad y eran usados habitualmente por los estudiantes						
Modalidades de evaluación	0	1	2	3	4	5
62. Además de la evaluación por parte del profesorado, hay posibilidad de que los/as estudiantes pongan notas a otros/as						
63. En general, me parece adecuado que unos/as estudiantes pongan notas a otros/as						
64. Además de la evaluación del profesorado, hay posibilidad de que los/as estudiantes se pongan notas a sí mismos						
65. En general, me parece adecuado que los/as estudiantes se pongan notas a sí mismos						
Satisfacción en la evaluación	0	1	2	3	4	5
66. En resumen, ¿cómo calificarías (de 0 a 5) el nivel de satisfacción con los sistemas de evaluación llevados a cabo en el Grado?						
Observaciones (algo que desees añadir sobre los sistemas de evaluación empleados en el Grado cursado):						

Muchas gracias por tu colaboración.