

INEVA *en* Acción



<http://ineva.uprrp.edu>

Boletín informativo

Volumen 18, Número 1, Diciembre 2023

EL ASSESSMENT Y LA MEDICIÓN EN LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE ESTUDIANTIL

Juan P. Vázquez Pérez, Ph. D.

La evaluación en general es un proceso sistemático y complejo en el que se emiten juicios acerca del valor o mérito de lo que es objeto de interés, que facilita las bases para tomar decisiones en relación con este (McMillan, 2014; Medina & Verdejo, 2019). El *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (2003) definió la evaluación del aprendizaje estudiantil como una “investigación sistemática del valor y mérito del desempeño del estudiante en relación con un conjunto de expectativas del aprendiz o estándares de desempeño” (p. 228). A partir de estas definiciones, puede decirse que la evaluación del aprendizaje estudiantil se caracteriza por la emisión de juicios acerca de las evidencias de aprendizaje que, mayormente, se apoyan en procesos de *assessment* y medición. Precisamente, mediante el proceso de *assessment* se recopilan, interpretan y utilizan evidencias en torno al aprendizaje y la motivación de los estudiantes, tal que se sustente la toma de decisiones de los maestros o profesores en una variedad de formas: diagnóstico, seguimiento del progreso y documentación del aprendizaje de los estudiantes (McMillan, 2014). Por su parte, la medición consiste en tratar de cuantificar las características que están presentes en objetos o individuos (Mateo, 2006). Sin embargo, no es simplemente obtener una cantidad; pues, en Educación se trata de medir aspectos no necesariamente tangibles o directamente observables (McMillan, 2014; Medina & Verdejo, 2019). Con esto se pretende hacer objetivos los juicios valorativos en torno a estos y así, facilitar su estudio.

La evaluación como medición valorada

Ahora bien, cabe afirmarse que, la medición y la evaluación son procesos antiguos e, incluso, se consideraban homólogos; puesto que, la evaluación se realizaba como una *medición valorada*. Es decir, que se emitían juicios de valor acerca de la medición; o sea, se le otorgaba ese *valor o mérito* en torno al que se emitían juicios, tal y como se define la evaluación hoy. Según, Sacristán (2002), como se cita en Alcaraz (2015), desde el siglo II (a.C.) en China comenzó a evaluarse de forma oral a las personas para elegirlos funcionarios. Igualmente, Lemus (2012), como se cita en Alcaraz (2015), indicó que, en Grecia, en torno al siglo V (a.C.) Sócrates y otros filósofos de su época utilizaban *cuestionarios* como evaluación. Lemus, también, distinguió el uso de la evaluación en procesos dogmáticos (en entornos eclesiales) durante los siglos V y XV (d.C.). Luego de estos procesos, Lemus puso énfasis en que, en el siglo XIX, en Estados Unidos se utilizaron pruebas para medir rendimiento de los estudiantes y Gran Bretaña se estableció una comisión para evaluar procesos públicos. No debe perderse de vista que en todos estos procesos se utilizaba como base la medición, aunque no en el sentido en que conoce este proceso hoy.

Así las cosas, desde el punto de vista pedagógico o del aprendizaje, en la primera mitad del siglo XIX, en Irlanda se creó una comisión para evaluar la educación. De acuerdo con Hernández y Guzmán (1991), como se citan en Alcaraz (2015), en dicha comisión se recomendó que el sueldo de los maestros fuera conforme al desempeño de los estudiantes, puesto que, en una evaluación, estos no demostraron el desempeño que se esperaba. Por su parte, Mateo y Martínez (2008) indicaron que, en la segunda mitad del siglo XIX se desarrolló la primera prueba para medir inteligencia,

que dio paso a la psicometría. Estos autores añadieron que en la primera mitad de siglo XX el uso de pruebas se destinó a tratar de medir el rendimiento escolar, pero los esfuerzos como parte de investigaciones pedagógicas fueron insuficientes.

Cabe destacar que Joseph K. Rice fue quien inició la medición educativa, con el desarrollo de escalas para medir redacción, ortografía y cálculo aritmético (Mateo & Martínez, 2008). Después de 1910 se realizaron varios esfuerzos para la construcción de baterías de pruebas para medir rendimiento. Esto tuvo su mayor desarrollo en el 1923, que se publicó la primera edición de los *Standford Achievement Tests*. Esto dio paso a que se definieran muchas de las cualidades de la medición educativa que se utilizan actualmente. En ese momento comenzaron a desarrollarse pruebas tipo objetivas que tuvieron aceptación en Estados Unidos, lo que facilitó el establecimiento de programas diversos que desembocaron en la fundación del *Educational Testing Service* en 1947 (Mateo & Martínez, 2008). De esta forma, el País se posicionó entre los primeros en torno al desarrollo de la medición, y se acogió ésta en universidades, escuelas profesionales, agencias gubernamentales y muchas otras organizaciones.

Así las cosas, puede afirmarse que la medición puede ser un paso previo a la evaluación. No obstante, el juicio que incluye el proceso de evaluación no siempre requiere de una medición, pues hay técnicas cualitativas que sirven de base para la evaluación. Incluso, puede afirmarse que, para la evaluación debe recopilarse información variada y no de un solo tipo. Ahora bien, en el contexto educativo actual, la “cultura a base de puntos y calificaciones” prima y, por tanto, suelen equipararse la medición y la evaluación. Es lamentable que esto ocurra, pero es una realidad constatable en las normativas del sistema educativo. En un sistema que sentó sus bases en la medición educativa es de esperarse que, frecuentemente, la medición supla a la evaluación con datos cuantitativos (Medina & Verdejo, 2019).

El *assessment* como proceso distinto a la evaluación

En relación con el *assessment*, puede afirmarse que, en el contexto norteamericano, su conceptualización fue distinguiéndose de la evaluación; desde el 1960 diversos autores lo definieron otorgándole esta distinción. Por ejemplo, Cronbach (1960) afirmó que el *assessment* involucra el uso de una variedad de

técnicas, depende de la observación de la ejecución y de la integración de la información. Asimismo, Anderson et al. (1975) indicaron que es un proceso para recopilar, organizar y analizar información de variadas y múltiples fuentes, con el fin de mejorar la enseñanza y el aprendizaje. También, Ahmann y Glock (1981) mencionaron que el *assessment* tiene un uso delimitado como parte de la evaluación educativa, siendo este el de apreciar o estimar el proceso educativo de los estudiantes con el propósito de entender los problemas educativos y desarrollar una política educativa adecuada. Por su parte, Airasian (1991) dijo que es un proceso para recopilar, interpretar y sintetizar información para ayudar a la toma de decisiones en la sala de clases. Finalmente, Miller (2005) manifestó que en el *assessment* se incluyen procedimientos que se utilizan para obtener información acerca de los estudiantes.

Según pudo observarse en estas citas, a lo largo de las décadas fue desarrollándose la definición que se utiliza hoy día, especialmente en lo que se refiere a concebirlo con un proceso de recopilación de información variada acerca del aprendizaje de los estudiantes. Por esta razón, puede afirmarse que el *assessment* sirve a la evaluación. Al respecto puede traerse a colación la definición del *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (2015), en la que se indicó que el *assessment* “se refiere a las estrategias y técnicas que los maestros de la sala de clases pueden utilizar para recopilar información acerca del progreso de los estudiantes, en relación con la obtención de conocimiento, destrezas o comportamientos que deben lograrse” (p. 139). Luego, se puso énfasis en que esta información que se recopila puede servir para juzgar acerca de qué los estudiantes saben (*Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*, 2015), lo que se atañe al proceso de evaluación en sí.

Ahora bien, respecto a la distinción del *assessment* como proceso, Medina y Verdejo (2019) pusieron énfasis en que suele pensarse que este es “solo un añadir técnicas nuevas” para la recopilación de información cuantitativa o cualitativa, pero se olvida que el uso de estas debe dirigirse al aprendizaje de los estudiantes. Así pues, debe tenerse en cuenta que el *assessment*, al igual que la enseñanza y la evaluación como procesos, debe realizarse con el rigor necesario, tal que se propicie calidad. Esta calidad puede observarse desde sus componentes: propósito, medición, interpretación y uso. En efecto, el propósito y los aprendizajes que esperan evidenciarse desde la información que se recopile, según McMillan (2014),

son la base que dirigen la implementación del *assessment*. A esto se asocia con la medición que, como parte del *assessment*, facilita la recopilación de datos cuantitativos y sirve de base para la recopilación de información cualitativa. Precisamente, es en este componente que se concretiza la recopilación de datos en información mediante técnicas e instrumentos específicos (McMillan, 2014). Una vez se recopila y analizan los datos y la información, se interpreta. Esta interpretación se realiza desde la perspectiva de la corrección y completitud que se esperan, tal que se evidencie cómo se está aprendiendo (McMillan, 2014). Finalmente, con el componente de uso, McMillan afirmó que se determina cómo los resultados y hallazgos en torno al *assessment* que realizó se utilizan, conforme al propósito que se estableció desde el inicio y lo que se desprende de este, como comunicación a los actores del proceso educativo.

Desde otra perspectiva, puede analizarse la utilidad del *assessment* para diferenciar en torno a qué se recopila información o cómo se realiza esta recopilación. En relación con esto, cabe destacar el *assessment* alternativo, que incluye el uso de técnicas distintas a las pruebas tipo objetivas, especialmente las estandarizadas (McMillan, 2014; Medina & Verdejo, 2019). Como parte del *assessment* alternativo se encuentran el *assessment* auténtico y el *assessment* del desempeño o de la ejecución. En el *assessment* auténtico se trata de exponer al estudiante a un contexto lo más cercano posible a la realidad que incluye su aprendizaje y así, recopilar datos e información acerca del aprendizaje que va obteniendo (McMillan, 2014; Medina & Verdejo, 2019). Respecto al *assessment* del desempeño o ejecución, hay que decir que se recopilan datos e información acerca de cómo los estudiantes se desempeñan en tareas, técnicas o actividades en las que se requiera que el estudiante produzca algo o elabore una respuesta. Esto, a su vez, servirá como evidencia de aprendizaje. De manera específica, McMillan (2014) mencionó que con esto “se compromete al estudiante con su aprendizaje, se requiere de destrezas de pensamiento y, por consiguiente, se es consistente con las teorías cognitivas de aprendizaje y motivación” (p. 18). Este autor añadió que, mediante este tipo de *assessment* se atienden las necesidades de la sociedad, pues se prepara a los estudiantes para “un escenario de trabajo complejo”.

La medición y el *assessment* al servicio de la evaluación

En las secciones anteriores se pudo observar cómo la medición y el *assessment* son procesos independientes. No obstante, el propósito de este artículo es presentarlos como “procesos al servicio de la evaluación”, puesto que, en ninguno se emiten juicios acerca del aprendizaje del estudiante. Ahora bien, en la evaluación sí se justiprecia en torno al aprendizaje, a partir de las evidencias que se recopilan con ambos procesos. Por esta razón, puede constatar que la recopilación de datos e información son parte esencial del proceso de evaluación; pues, sin datos e información, ¿qué se tiene como evidencia acerca del aprendizaje para emitir un juicio al respecto? Ante esta pregunta cobra sentido el propósito que Linn y Miller (2005) le otorgaron la evaluación del aprendizaje: determinar y valorar lo que logra o alcanza un estudiante durante el proceso de enseñanza. Asimismo, Cizek (2000), como se cita en Medina y Verdejo (2019), anticipó esto como un “aspecto crítico del *assessment*”. Pues, los datos y la información que se recopilan debe convertirse en juicios de valor que, a su vez, se traduzcan en “medios disponibles” para la comunicación que se da posterior a la evaluación. Aquí se observa que, realmente, tanto la medición y el *assessment* están al servicio de la evaluación.

A raíz de lo que se mencionó en el párrafo anterior, cabe destacar que los procesos de medición y *assessment* están vinculados entre sí y, al mismo tiempo, con la evaluación, pero no la sustituyen ni se equiparan con esta. Como ya se indicó antes, la medición puede anteceder o no a la evaluación. Pero, por el contrario, en ocasiones diversas esta es parte del *assessment*. Precisamente, cuando se recopila información reducible a cifras, aunque sea como parte de una técnica específica de *assessment*, la medición se hace visible. Por tal razón, medición y *assessment* pueden estar, incluso, más vinculados. Gracias a esta vinculación, tiene mayor sentido afirmar que ambos procesos sirven a la evaluación.

Así las cosas, cabe destacar que para realizar una evaluación balanceada acerca del aprendizaje del estudiante, el maestro debe tener en cuenta que debe contar con la información necesaria para que el juicio sea integral. De esta forma, la evaluación se utilizaría para “tomar decisiones acerca de la enseñanza y de los distintos aprendizajes de los estudiantes, a la luz de la experiencia educativa, los factores personales y sociales y otros criterios importantes” (p. 21). En

efecto, si se realizan un proceso de *assessment*, apoyado por la medición cuando sea necesario, se reunirán evidencias necesarias, tal que se propicie un juicio en torno al mérito y valor del aprendizaje que se obtenga. De esta manera, se pone énfasis en el estudiante y su aprendizaje y en cómo propiciarlo u optimizarlo. Esto, al mismo tiempo, puede redundar en la reflexión del maestro acerca de su práctica de la enseñanza, lo que planifica y utiliza como parte de esta y del *assessment*.

No obstante, cada técnica, instrumento y tarea que se construya y utilice para el *assessment*, debe tener cualidades que reflejen la rigurosidad en el obrar del maestro. Puesto que, si se recopilan datos e información de forma incorrecta, todo lo que se desprende de la evaluación que se realice estará igualmente incorrecto. Por tanto, es responsabilidad de cada maestro realizar procesos para diseño y construcción de técnicas e instrumentos conforme a procesos que garanticen la validez de las inferencias y la calidad de las interpretaciones, luego de recopilar y analizar los datos y la información correspondientes. La medición y el *assessment* pueden estar al servicio de la evaluación, pero, también, pueden desvirtuarla. Así pues, el maestro, como evaluador, debe cumplir con las recomendaciones para la construcción de instrumentos y el desarrollo de técnicas. De esta forma, demostrará su compromiso con el aprendizaje del estudiante, ya que hace todo lo que está en su mano para recopilar datos e información de forma diversa y correcta. Esto redundará en la calidad de aprendizaje, pues, se evidenciará la eficacia de la enseñanza mediante la medición y el *assessment* al servicio de la evaluación.

Referencias

- Ahmann, J. S., & Glock, M. D. (1981). *Evaluating student progress* (6th ed.). Allyn & Bacon.
- Airasian, P. W. (1994). *Classroom assessment*. McGraw-Hill.
- Alcaraz, N. (2015). Aproximación histórica a la evaluación educativa: De la generación de la medición a la generación ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 11-25.
<https://doi.org/10.15366/rie2015.8.1.001>
- Anderson, S., Ball, S., & Murphy, R. (1975).

Encyclopedia of educational evaluation. Jossey-Bass.

- Cronbach, L. J. (1960). *Essentials of psychological testing* (2nd ed.). Harper Row.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (2003). *The student evaluation standards: How to improve evaluations of students*. Corwin.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (2015). *Classroom assessment standards for Prek-12 teachers*. Sage.
- Linn, R. L., & Miller, M. D. (2005). *Measurement and assessment in teaching* (9th ed.). Pearson Prentice Hall.
- Mateo, J. (2006). Claves para el diseño de un nuevo marco conceptual para la medición y evaluación educativas. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 165-186.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321886009>
- Mateo, J., & Martínez, F. (2008). *Medición y evaluación educativa*. Editorial La Muralla S.A.
- McMillan, J. H. (2014). *Classroom assessment: Principles and practice for effective standards-based instruction* (6th ed.). Pearson Education Inc.
- Medina, M. del R., & Verdejo, A. L. (2019). *Evaluación del aprendizaje estudiantil* (6th ed.). ExPERTS Consultants, Inc.

LOS PRINCIPIOS ÉTICOS EN LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE ESTUDIANTIL: CLARIFICACIÓN DESDE LA EJEMPLIFICACIÓN

Lizbeth Hernández Muñoz, M.Ed.

El verbo *evaluar* se define como la acción de determinar el valor de algo y el sustantivo *ética*, se define como esa parte de la filosofía que trata del bien y del fundamento de sus valores (Real Academia Española, 2023). Así pues, ambas palabras, vistas como procesos, son fundamentales para lograr eficiencia y consistencia en el contexto educativo. Esta

es la única manera en que se puede garantizar que los objetivos se alcancen de manera efectiva y que se minimicen los errores y la variabilidad (Medina & Verdejo, 2019). Ahora bien, como toda actividad de práctica, este proceso educativo tiene implicaciones éticas. En efecto, el proceso de evaluación en educación no solo es una parte esencial de la atención de los estudiantes, sino que, también, está intrínsecamente ligado a consideraciones éticas fundamentales (Moreno Olivos, 2011).

De modo general, acorde con Chaviano et al. (2016), “la tendencia actual es la de concebir la evaluación desde una perspectiva comprehensiva en cuanto a su objeto, funciones, metodología y técnicas, participantes, condiciones, resultados, efectos y determinantes” (p. 195). Por tanto, al leer este artículo, es probable que se identifique con las situaciones que en él se exponen. Los ejemplos de prácticas importantes y fundamentales que deben tomarse en cuenta en las funciones de la evaluación estudiantil pueden remontar al lector a situaciones vividas, incluso no agradables. Como educadores se debe entender que los principios éticos en la evaluación del aprendizaje estudiantil son fundamentales. Para poder cumplir con esto, es necesario que se adopten enfoques y prácticas que ayuden a promover un ambiente de aprendizaje en el que los estudiantes se sientan valorados y motivados para mejorar (McMillan, 2014).

Por tanto, con los principios éticos en la evaluación del aprendizaje se garantiza que se brinde una educación de calidad, que se respeten los derechos de los estudiantes y que se promueva el desarrollo integral de estos (Medina & Verdejo, 2019). De igual forma, los procesos en la evaluación educativa son esenciales para garantizar que la enseñanza sea efectiva, que los estudiantes estén aprendiendo y que se tomen decisiones informadas para mejorar la educación en general. En consecuencia, los principios éticos en la evaluación educativa contribuyen a un ambiente educativo justo, inclusivo y centrado en el aprendizaje.

Definiciones y ejemplificaciones para la acción educativa con ética

Existen seis principios éticos que sirven de guía, tal que se enmarque la evaluación del aprendizaje estudiantil conforme a las relaciones entre los seres humanos involucrados y el contexto educativo y social en el que ocurren. Algunos de estos principios

éticos se trasladaron del área de la Salud a la de Educación y se complementaron con otros que, tiene relevancia particular en esta. Según Medina y Verdejo (2019), los principios son beneficencia, no maleficencia, autonomía, justicia, privacidad e integridad. Estas autoras son las únicas en nuestro contexto que se han dado a la tarea de poner énfasis en la ética en la educación, mediante la aplicación de estos principios y lo que desde estos se desprende para el actuar ético.

La **beneficencia** como principio ético hace reflexionar sobre nuestra práctica como educadores, en la que lo fundamental es el bienestar de los estudiantes (Medina & Verdejo, 2019). Estas prácticas educativas deben dirigirse a mejorar el aprovechamiento de los estudiantes. Por lo que, debe existir un compromiso por parte del educador para facilitar el aprendizaje adecuado de los estudiantes. En el principio de la **no maleficencia** se hace referencia a que las prácticas evaluativas no se utilicen para hacer daño, puesto que pueden tener efectos traumáticos permanentes (Medina & Verdejo, 2019). Por eso se deben utilizar instrumentos diversos para demostrar que se logra el aprendizaje esperado. Por el contrario, no deben utilizarse o asignarse recursos o tareas sin tener referentes adecuados como, por ejemplo, lo es una rúbrica. Los referentes son esenciales para proporcionar un marco de medición que conduzca a inferencias válidas acerca de los resultados (McMillan, 2014; Medina & Verdejo, 2019). Por su parte, el principio de **autonomía** se basa en la convicción de que las personas deben ser libres del control exterior para tomar decisiones vitales básicas (Medina & Verdejo, 2019). Es un principio clave en el proceso, ya que cada estudiante debe mantenerse informado de lo que conlleva el procedimiento de evaluación del cual participa. Los educadores tenemos la autoridad y responsabilidad que nos otorga el estado de educar y velar por la protección de nuestros estudiantes (Chaviano et al., 2016). Esto significa que debemos mostrar un respeto hacia ellos manteniéndolos informados de lo que incidirá en su aprovechamiento académico en todo momento. Al respetar la autonomía y la dignidad de los estudiantes en las prácticas de evaluación, se promueve un ambiente de aprendizaje inclusivo, donde se reconoce y valora la diversidad de habilidades y experiencias de cada estudiante, y se les empodera para que sean agentes activos en su propio proceso educativo. Así las cosas, por medio del principio de **justicia** debe garantizarse un trato equitativo con igualdad de oportunidades para todos los estudiantes (Medina & Verdejo, 2019). Según estas

autoras, debe brindárseles oportunidades apropiadas para aprender y demostrar lo aprendido y lo que pueden hacer, compartiendo los aprendizajes esperados y los criterios de evaluación con los estudiantes, proveyéndoles oportunidades de aprendizaje. Todo esto debe hacerse evitando estereotipos y sesgos y proporcionando los acomodos apropiados para los estudiantes que así lo necesitan. Este principio ético es fundamental para garantizar que cada estudiante tenga la posibilidad de desarrollar su potencial y recibir una educación de calidad (Medina & Verdejo, 2019), independientemente de sus circunstancias personales. La promoción de la justicia educativa es esencial para construir una sociedad más inclusiva y equitativa.

Mediante el principio de **privacidad** hace referencia al derecho que tienen los estudiantes de que sus evaluaciones no sean del dominio público (Medina & Verdejo, 2019). Quiere decir que, por ejemplo, las notas de los estudiantes no deben ser expuestas para que otras personas las vean. Esto incluye: exposición de trabajos y/o pruebas en tabloneros de edictos, corrección de exámenes por estudiantes o pares, utilizar estudiantes para pasar notas al registro, entre otros. Existe en Puerto Rico y en los Estados Unidos de América la ley llamada Enmienda Buckley que incorpora la protección a la confidencialidad de la información relacionada con los estudiantes. La misma provee mecanismos para hacer valer este derecho y su cumplimiento es obligatorio para todas las instituciones educativas que reciben fondos federales directa o indirectamente. Respetar la privacidad no solo cumple con las normas éticas y legales, sino que también fomenta un ambiente de aprendizaje y evaluación basado en la confianza y el respeto (Medina & Verdejo, 2019). Ahora bien, el principio de la **integridad** tiende a confundirse con la honestidad, sin embargo, la integridad va más allá. Esta es esa comprensión de lo que está bien y lo que está mal que enmarca una rectitud total, sin recurrir al engaño, el fraude, la mentira o la usurpación (Medina & Verdejo, 2019), representado en acciones deshonestas como: copiarse en una prueba, permitir que otros estudiantes se copien, contestar una prueba por otro estudiante, comprar trabajos escritos, usar un texto sin darle crédito al autor, fingir una enfermedad para no tomar un examen, entre otros. Mientras que la honestidad se centra en decir la verdad y evitar la falsedad, la integridad implica una profunda adhesión a los valores éticos y morales, y un compromiso con la rectitud en todas las acciones y decisiones (Medina

& Verdejo, 2019).

A manera de ejemplificación, puede observarse el caso de la evaluación formativa, que se distingue por la información que recopila para modificar la enseñanza (McMillan, 2014; Moreno Oliveros, 2011). Por ejemplo, si se asigna una tarea para completar y se da un tiempo determinado a los estudiantes de una semana. Durante ese período, se brindan retroalimentación regular y oportunidades para que estos mejoren su trabajo. Después de la primera entrega, se señalan áreas para mejorar y se brinda orientación para ayudar a los estudiantes a desarrollar sus habilidades. De esta manera, los estudiantes aplican esta retroalimentación y envían una versión revisada de la tarea. El proceso continúa hasta que los estudiantes alcanzan el nivel deseado de competencia. Aquí se observa cómo desde la aplicabilidad de los principios éticos de la evaluación de aprendizaje, se hace del proceso evaluativo uno justo, inclusivo y centrado en el aprendizaje.

Ahora bien, cada tipo de evaluación tiene un propósito y enfoque específico, y se utiliza en diversas etapas del proceso educativo para evidenciar y justipreciar el aprendizaje de los estudiantes de diferentes maneras. Para concluir, tras realizar una travesía con los seis principios éticos ejemplificados, se puede reflexionar sobre las prácticas educativas que, como educadores, llevamos a cabo. Nos toca enmendar aquellas prácticas que no van acorde a los principios éticos y así, fortalecer nuestros espacios de aprendizaje desde un punto de vista ético. Precisamente, el cumplimiento de estos principios en el ámbito educativo nos guía a garantizar que la educación se imparta de manera justa, equitativa y respetuosa. Pues, nuestros estudiantes merecen una educación de calidad con la que podamos, a su vez, garantizar la integridad de los procesos y asegurar que los resultados de la evaluación perfectamente interpretables con validez.

Referencias

- Chaviano, O., Baldomir, T., Coca, O., & Gutiérrez, A. (2016). La evaluación del aprendizaje: Nuevas tendencias y retos para el profesor. *EDUMECENTRO*, 8(4), 191-205. <http://scielo.sld.cu/pdf/edu/v8n4/edu14416.pdf>
- McMillan, J. H. (2014). *Classroom assessment: Principles and practice for effective standards-based instruction* (6th ed.). Pearson Education Inc.

Medina Díaz, M. & Verdejo Carrión, A. (2019). *Evaluación del aprendizaje estudiantil* (2nd ed.). San Juan, PR: Isla Negra Editores.

Moreno Olivos, T. (2011). Consideraciones éticas en la evaluación educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(2). <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vo19num2/art09.pdf>

PROPICIACIÓN DE LA HONESTIDAD ACADÉMICA DESDE LA DOCENCIA

Emanuel Santos de Jesús, M.Ed.

Tayra Wallé Rosado, M.A.

La educación y la evaluación, al igual que el tema de la integridad académica, es y será de importancia en la educación universitaria. La honestidad académica es parte del estándar de la integridad académica, conceptos que no tienen una sola definición. Para este artículo es importante señalar que, al definir integridad académica nos referimos al compromiso con seis valores fundamentales: confianza, honestidad, justicia, respeto, responsabilidad y valentía (Turnitin, 2023). Para ser íntegros en la Academia como estudiantes evitamos el plagio, la falsificación de datos, el engaño, entre otras. Por su parte, los docentes deben sobrepasar ciertos retos a la hora de evaluar y asignar tareas de evaluación de desempeño. Estableceremos plagiar como apropiarse ilegalmente de la obra y la propiedad intelectual de otra persona (Sureda et al., 2009). Asimismo, entendemos como deshonestidad académica cualquier comportamiento engañoso que se realice en el contexto educativo con el objetivo de obtener ventaja o beneficio de manera ilegítima (Medina & Verdejo, 2012, 2019). En este artículo nos enfocaremos en los docentes, específicamente los siguientes aspectos: (a) la integridad académica, (b) errores comunes que no propician la honestidad académica, (c) los retos de las tareas de desempeño, y (d) recomendaciones para la evaluación.

Integridad académica

Para evitar instancias de plagio, compraventa de trabajos y otras formas de deshonestidad académica, es importante establecer las políticas y el compromiso de cada institución con la integridad

académica (Holden et al., 2021). La integridad académica es un indicador del comportamiento futuro en el trabajo. Según investigaciones (Harding et al., 2004; Panchí-Vanegas & Tamayo-Pérez 2013), la tendencia a la deshonestidad académica, como estudiante, podría convertirse en hábito laboral a nivel profesional. Entonces, el camino de la integridad académica debe firmemente establecerse desde los inicios en los estudios. Medina y Verdejo (2006), en una investigación en la que se administró un cuestionario que estudiaba la deshonestidad académica en estudiantes identificaron que, cerca de un 40 % de 791 estudiantes admitieron que cometieron, al menos en una ocasión, algún comportamiento relacionado con deshonestidad académica. Luego, en el año académico 2015-16, 360 estudiantes participaron completando un cuestionario similar y los resultados mostraron que un 70% observó a sus pares haber cometido algún acto de deshonestidad. Mientras que entre un 40% admitió haber cometido dichos actos. Ahora bien, podríamos preguntarnos acerca de las razones por las que ocurre el plagio en estudiantes universitarios. Según el estudio de Sureda et al. (2009) acerca de las causas del plagio académico, los estudiantes: (a) creen que la información en la Internet es de dominio público; (b) no cuentan con el tiempo requerido para hacer el trabajo, porque trabajan a tiempo completo; (c) piensan que el profesor no se enterará o no leerá el trabajo; y (d) sienten que la tarea es muy difícil o las instrucciones no fueron claras.

Errores comunes en la docencia

La integridad académica es fundamental para el desarrollo de futuros profesionales. Por esto, es imprescindible enmendar aquellos errores comunes en la docencia que promuevan la deshonestidad académica y, asimismo, considerar recomendaciones que la eviten. Sobre el tema, las autoras Medina y Verdejo (2012) revelaron como parte del análisis de diferentes estudios, que el plagio es una práctica común entre los estudiantes universitarios. Medina y Verdejo se basaron en los hallazgos de Bennet (2005), quien identificó que un 80% de los estudiantes había admitido copiar oraciones de un texto, el 71% copió varias y el 46% lo hizo con un párrafo completo. Por otro lado, Austin et al. (2005), como se citan en Medina y Verdejo, expresaron que el 36% de los participantes del estudio, habían copiado textos directamente de la internet sin citar adecuadamente la fuente. En efecto, copiar o traducir material de recursos impresos o internet sin citas y rellenar bibliografía, sin consultar las fuentes allí estipuladas, son las conductas que más

se repiten (Medina & Verdejo, 2012).

Por su parte, Pérez Rivera (2007) llevó a cabo un estudio exhaustivo sobre las prácticas de evaluación de profesores universitarios. El estudio se centró en explorar las relaciones existentes entre los conceptos y las prácticas educativas, utilizando un cuestionario que contó con la participación de 200 profesores. Los resultados de la investigación arrojaron que algunos docentes cometen errores comunes al evaluar a sus estudiantes promoviendo la deshonestidad académica. Primero, la autora mencionó que los docentes acostumbran a reservar las tareas más difíciles para las evaluaciones con más peso. Segundo, los docentes se enfocan solamente en cumplir con una nota y no en el proceso de aprendizaje y el desarrollo de habilidades. Tercero, Pérez Rivera (2007) indicó que esto ocurre cuando no se establecen expectativas claras acerca de la honestidad académica y sus consecuencias. Pérez Rivera (2007) explicó que estos errores llegan como consecuencia de la desmotivación, falta de interés en el aprendizaje, presión por buenas notas y falta de conocimiento sobre la importancia de la honestidad académica y sus consecuencias. Ahondando más acerca de los errores, Medina y Verdejo (2012) mencionaron que los factores institucionales pueden promover la deshonestidad, por ejemplo, la falla en alguna implementación de una política de integridad académica o un código de honor.

Moreno Olivos (2011) estableció que los docentes pueden propiciar la deshonestidad académica de los siguientes modos: (a) estableciendo expectativas inciertas al comenzar el curso, pues pudiese redundar en confusiones y malos entendidos; (b) no educar sobre la importancia de la honestidad académica y solo mencionarla en un principio por cumplir con su discusión, (c) no utilizar estrategias de prevención de manera justa y educativa; y (d) promover un ambiente de desconfianza en el que los estudiantes no puedan compartir dudas o experiencias para un aprendizaje efectivo. Esto es importante pues la confianza, uno de los valores fundamentales, es la base para lograr una comunicación transparente entre estudiante y docente. No obstante, recalcamos que siempre hay oportunidad de mejorar y poder propiciar un ambiente óptimo para la integridad académica en el aspecto universitario.

Retos al asignar tareas para evaluar el desempeño

Al evaluar y asignar tareas, los docentes deben establecer expectativas claras sobre la honestidad académica. Pueden implementar estrategias como: aclarar políticas sobre plagio, utilizar *softwares* para detección de plagio, etc. Por ejemplo, en la plataforma Turnitin, a principio del 2023, anunció haber desarrollado un detector de escritura Inteligencia Artificial que identifica un 97% de textos creados por ChatGPT-3. A su vez, en esta plataforma se ofrece un centro de recursos para educadores (Turnitin, 2023). Además, los docentes deben orientar a sus estudiantes a que documenten las fuentes de información adecuadamente (e.g., el uso de comillas en citas directas y proveer las fuentes apropiadas en citas indirectas). En efecto, el aprendizaje grupal fomenta la construcción colectiva de conocimiento.

La autorreflexión y el pensamiento crítico son destrezas que el estudiante necesita desarrollar y no depender solo de la memorización; esa también es tarea del docente. Por esto, como Morán-Oviedo (2007) mencionó en su artículo, es pertinente transitar de una evaluación cuantitativa a base de exámenes, puntuaciones y calificaciones, hacia una cualitativa y formativa en la sala de clases. El enfoque tradicional de la evaluación, que todos hemos sufrido alguna vez, ha servido como método de reprensión y exclusión de parte de los docentes a los estudiantes. Ha llegado el tiempo, ya mucho antes de la pandemia por el COVID-19 y el impacto de la Inteligencia Artificial, de nuevos tipos de evaluaciones integrales y reguladoras que acompañen el proceso de aprendizaje.

Morán-Oviedo (2007) explicó las características de la evaluación cualitativa: (a) considera el contexto; (b) se centra en procesos más que en resultados; (c) involucra activamente a los participantes; y (d) busca comprender y mejorar. En relación con esto, resaltamos la utilidad de la evaluación formativa. Puesto que, desde esta se propicia que el estudiante tenga una retroalimentación constante acerca de su aprendizaje (Medina & Verdejo, 2019). Así pues, se propone el portafolio como recurso para la evaluación formativa y el aprendizaje metacognitivo de estudiantes sobre sus procesos de aprendizaje (Morán-Oviedo, 2007). Otros ejemplos de métodos de evaluación cualitativos y auténticos que proveen una evaluación holística del aprendizaje estudiantil son los siguientes: (a) los proyectos que requieren la aplicación de conocimientos y habilidades en un contexto real; (b) las presentaciones orales, pues permiten evaluar habilidades de comunicación y el

pensamiento crítico; y (c) las simulaciones, porque mediante estas se evalúan la capacidad de los estudiantes para aplicar conocimientos y habilidades en situaciones prácticas y en la toma de decisiones informadas.

Recomendaciones para docentes

La base para propiciar la integridad académica está en que la institución promueva una formación ética y en valores (Bolívar, 2005, como se cita en Moreno Olivos, 2022). Bolívar (2005) puso énfasis en que en las instituciones de educación superior se deben centrar en promover el desarrollo de ciudadanos éticos, profesionales y el poder cumplir con sus tareas académicas con altos estándares. Por otra parte, Moreno Olivos (2011) recomendó que los docentes implementen estrategias para la prevención, como la diversificación de tareas y el uso de recursos tecnológicos para detectarlas. Davis (2022) abogó por políticas educativas inclusivas, destaca la importancia de garantizar la accesibilidad y claridad de las normas institucionales, así como su representación de la diversidad estudiantil. Además, Davis (2022) propuso la educación en lugar de sanciones para estudiantes que cometan faltas de integridad académica en su primer año. Por último, el autor abogó por la colaboración entre instituciones y la implementación de una política que diferencie entre deshonestidad intencionada y falta de comprensión académica, con el fin de fortalecer la integridad académica (Davis, 2022).

Concluimos que la integridad académica debe ser un valor fundamental que los docentes deben exigir y propiciar dentro y fuera de la sala de clases. La honestidad académica es esencial para una educación de calidad y la formación ética de los estudiantes, investigadores y futuros educadores. Son entonces los docentes quienes promocionan la honestidad académica a través de sus estrategias de enseñanza y su evaluación.

Referencias

Davis, M. (2022). Inclusion in academic integrity: a case study of policy and practice. *International Journal for Educational Integrity*, 18(14), 1-20. <https://doi.org/10.1007/s40979-022-00107>

Harding, T. S., Passow, H. J., Carpenter, D. D., & Finell, C. J. (2004). An examination of the

relationship between academic dishonesty and professional behavior. *IEEE Antennas and Propagation Magazine*, 46(5), 133-138. <https://10.1109/MAP.2004.1388860>.

- Holden, O. L., Norris, M. E., & Kuhlmeier, V. A. (2021). Academic integrity in online assessment: A research review. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.639814>.
- Medina, M. del R., & Verdejo, A. L. (2019). *Evaluación del aprendizaje estudiantil* (6th ed.). EXPERTS Consultants, Inc.
- Medina Díaz, M., & Verdejo Carrión, M. (2006). Encuesta acerca de la deshonestidad académica estudiantil en la Universidad de Puerto Rico, recinto de Río Piedras. *Revista Pedagogía*, 38, 179- 204.
- Medina Díaz, M., & Verdejo Carrión, M. (2012). Plagio como deshonestidad académica estudiantil. *Revista Pedagogía*, 45(1), 47-56
- Morán-Oviedo, P. (2007). Hacia una evaluación cualitativa en el aula. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 48, 9-19. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004802>
- Moreno Olivos, T. (2011). Consideraciones éticas en la evaluación educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(2). <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num2/art09.pdf>
- Panchí-Vanegas, V.P., & Tamayo-Pérez, G. (2013). *La dimensión ética de la asesoría a distancia*. Ponencia presentada en el Encuentro Virtual Educa, Medellín, Colombia. <http://www.virtualeduca.info/ponencias2009/Ponencias2013/Area%20Tematica8/VE13.547>
- Pérez Rivera, G. (2007). La evaluación de los aprendizajes. *Reencuentro*, 48, 21-25. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004803>
- Sureda, J., Comas, R., & Morey, M. (2009). Las causas del plagio académico entre el alumnado

universitario según el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 197-220. <http://www.rieoei.org/rie50a10.pdf>

Turnitin, P. (2023). *Turnitin announces AI writing detector and AI Writing Resource Center for Educators*.

<https://www.turnitin.com/press/turnitin-announces-ai-writing-detector-and-ai-writing-resource-center-for-educators>

REFLEXIÓN ACERCA DE LA CRECIENTE DESCONEXIÓN CON LA NATURALEZA E IMPLICACIONES PARA LA EDUCACIÓN

Rebecca C. Santiago Salcedo

La creciente influencia de la tecnología y la urbanización en nuestra sociedad ha generado preocupación por el distanciamiento de las personas del mundo natural (Lewis et al., 2022; Phillips, 2018). Sampson (2013) argumenta que la desconexión entre los humanos y la naturaleza es una de las crisis más apremiantes que enfrenta la humanidad en la actualidad. A esta crisis la nombró la Tercera Crisis, citando la primera y la segunda crisis como el cambio climático y la pérdida de hábitats y especies, respectivamente. Por su parte, Louv (2008) acuñó el término trastorno por déficit de naturaleza en respuesta a la falta de interacción de las personas con los entornos naturales que surge en los hallazgos de investigaciones. Según Bergren (2022), “el trastorno por déficit de la naturaleza fue definido en 2005 por el defensor/autor Richard Louv como la desconexión que ocurre entre las personas y la naturaleza que tiene implicaciones en la salud y el bienestar” (p. 12)”. Particularmente, resulta altamente preocupante que la persona promedio pasa el 95% de su tiempo en interiores y dedica aproximadamente 8 horas diarias a interactuar con dispositivos tecnológicos (Hamann & Ivztan, 2016). Durante la pandemia de COVID-19, debido a las restricciones de distanciamiento social y el aumento del trabajo y la educación en línea, se ha observado que las personas han reducido su tiempo al aire libre. Esto ha exacerbado en mayor grado la desconexión con la naturaleza para muchas personas. Por su parte, el Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas (2018), estima que el 55% de la población mundial vive en zonas urbanas y se proyecta que esta cifra aumentará a 68% para 2050. Este incremento de la población urbana implica que

cada vez más individuos podrían tener menos acceso a la naturaleza y menos oportunidades para experimentar sus beneficios.

Concretamente, cada vez hay más investigaciones sobre la asociación beneficiosa entre la exposición a espacios verdes y el bienestar mental, físico y emocional de los adolescentes (Sakhvidi et al., 2023). Sin embargo, también existe evidencia de que la interacción de los jóvenes con la naturaleza ha disminuido en los últimos cincuenta años (Mainella et al., 2011; Sprague et al., 2022). Un estudio realizado por Richardson et al. (2019) ha demostrado que existe una fuerte caída en la conexión con la naturaleza durante la adolescencia. Durante esta etapa los jóvenes experimentan muchos cambios físicos y psicológicos significativos para la formación de su identidad, el establecimiento de relaciones sociales, habilidades y metas que pueden entrar en conflicto con una estrecha conexión con la naturaleza. De acuerdo con Richardson (2019), es posible que la naturaleza y la conexión con ella pierdan relevancia en esta etapa debido a los muchos cambios que ocurren. Por otro lado, se ha demostrado que la característica distintiva del egocentrismo en la adolescencia, como el mayor interés en uno mismo, está relacionada con una conexión más débil con la naturaleza (Richardson et al., 2018). Es importante tener en cuenta estos factores al considerar la disminución de la afiliación con la naturaleza y la necesidad de fomentar una conexión más fuerte con el mundo natural para mejorar el bienestar de los jóvenes.

Del mismo modo, la desconexión humana con la naturaleza no solo plantea una preocupación crítica para el bienestar humano, sino que amenaza la integridad del medioambiente. A medida que la brecha entre la humanidad y la naturaleza continúa ampliándose, estamos enfrentado amenazas significativas para la sostenibilidad de nuestro planeta. Estas amenazas están intrínsecamente relacionadas con la forma en que interactuamos con el entorno natural y cómo afectamos los delicados equilibrios que sostienen la vida en la Tierra. Nuestra interacción - o falta de interacción - con la naturaleza ha contribuido a la falta de conciencia sobre la magnitud del cambio climático y la urgencia de abordarlo a futuro. En palabras del coordinador de la Academia Mundial de Ciencias de la Unesco (TWAS, por sus siglas en inglés), Max Paoli, “el cambio climático es el resultado de habernos desconectado de la naturaleza y nos da a entender del impacto de nuestras propias acciones, y al ser parte de nuestras vidas, tenemos que estar conscientes de nuestras acciones” (“Cambio climático,” 2023).

No cabe duda de que esta problemática requiere una atención significativa en el campo de la educación. Estas implicaciones abarcan tanto la forma en que se diseñan y desarrollan programas educativos como la manera en que se evalúa su efectividad y se prepara a las generaciones futuras para abordar estos desafíos globales. De acuerdo con Gelsthorpe (2017), “se puede argumentar que la desconexión de la naturaleza surge de la forma en que se enseña a los niños sobre el mundo natural en las escuelas. [...] están desconectados del mundo exterior mientras se les enseña sobre animales y ecosistemas en peligro de extinción a través de medios electrónicos y en la escuela” (p. 10). En otras palabras, el enfoque educativo actual a menudo mantiene a los estudiantes alejados de la experiencia directa de la naturaleza en lugar de permitirles interactuar y experimentar la naturaleza en el entorno real. Es esencial tener en cuenta que para lograr que los jóvenes se reconecten con la naturaleza, no es suficiente programas educativos que se centren únicamente en la transmisión de conocimientos, basados en la suposición subyacente de que el conocimiento de la naturaleza a través de la educación pasiva conducirá a la conexión con ella. La educación tradicional basada en el conocimiento no ha demostrado ser efectiva para aumentar la conexión a largo plazo con la naturaleza (Ernst & Theimer, 2011). Es necesario ir más allá del aprendizaje teórico y proporcionar experiencias prácticas y concretas que permitan a los jóvenes establecer un vínculo más fuerte con el medioambiente. Los educadores pueden desempeñar un rol fundamental en la promoción de una mayor conexión con la naturaleza entre sus estudiantes, por ejemplo, al ayudarlos a dedicar al menos 120 minutos por semana para interactuar con la naturaleza. La investigación respalda la idea de que dedicar al menos 120 minutos por semana al contacto con la naturaleza está estrechamente vinculado a un mejor bienestar en comparación con aquellos que no pasan tiempo en entornos naturales o pasan menos de 120 minutos en ellos (White et al., 2019). Al fomentar la conexión con la naturaleza desde la educación, estamos sentando las bases para preparar a las generaciones futuras y para que estas contribuyan activamente a la construcción de un futuro sostenible.

Referencias

- Bergren, K. (2022). *The Impact of Nature Deficit on Creating Learning Spaces for Children*. [Tesis de maestría, Hamline University].
- Repositorio Institucional - Bush Memorial Library.
- Cambio climático es resultado de la desconexión con la naturaleza. (2023, 8 de marzo). *El Diario*. <https://rb.gy/4cwax>
- Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas. (2018, 16 de mayo). *68% of the world population projected to live in urban areas by 2050, says UN*. Organización de las Naciones Unidas. <https://shorturl.at/cGKZO>
- Ernst, J., & Theimer, S. (2011). Evaluating the effects of environmental education programming on connectedness to nature. *Environmental Education Research*, 17(5), 577-598. <https://doi.org/10.1080/13504622.2011.565119>
- Gelsthorpe, J. (2017). *Disconnect from nature and its effect on health and well-being*. The Natural History Museum.
- Hamann, G. A., & Ivztan, I. (2016). 30 minutes in nature a day can increase mood, well-being, meaning in life and mindfulness: Effects of a pilot programme. *Social Inquiry into Well-Being*, 2(2), 34-46. <https://doi.org/10.13165/SIIW-16-2-2-04>
- Lewis, O., Ohrt, J., Toomey, T. M., Linich, K., Wymer, B., & Newton, T. (2022). A systematic review of nature-based counseling interventions to promote mental health and wellness. *Journal of Mental Health Counseling*, 44(3), 191-208. <https://doi.org/10.17744/mehc.44.3.01>
- Louv, R. (2008). *Last Child in the Woods: Saving Our Children From Nature-Deficit Disorder*. Algonquin Books.
- Mainella, F. P., Agate, J. R., & Clark, B. S. (2011). Outdoor-based play and reconnection to nature: a neglected pathway to positive youth development. *New Directions for Youth Development*, 130, 89-104. <https://doi.org/10.1002/yd.399>
- Phillips, L. (2018, 26 de abril). Using nature as a therapeutic partner. *Counseling Today*. <https://ct.counseling.org/2018/04/using-nature-as-a-therapeutic-partner/>

- Richardson, M. (2019, 29 de septiembre). The teenage dip in nature connection and youth climate strikes. *Finding Nature*. <https://findingnature.org.uk/2019/09/29/climate-strikes/>
- Richardson, M., Hunt, A., Hinds, J., Bragg, R., Fido, D., Petronzi, D., . . . White, M. (2019). A measure of nature connectedness for children and adults: Validation, performance, and insights. *Sustainability*, *11*(12), 1-16. <https://doi.org/10.3390/su11123250>
- Richardson, M., Hussain, Z., & Griffiths, M. D. (2018). Problematic smartphone use, nature connectedness, and anxiety. *Journal of Behavioral Addictions*, *7*(1), 109-116. <https://doi.org/10.1556/2006.7.2018.10>
- Sampson, S. D. (2013). Ecopsychology and the Third crisis. *Ecopsychology*, *5*(4), 212-214. <https://doi.org/10.1089/eco.2013.0064>
- Sakhvidi, M. J., Mehrparvar, A. H., Sakhvidi, F. Z., & Dadvand, P. (2023). Greenspace and health, wellbeing, physical activity, and development in children and adolescents: An overview of the systematic reviews. *Current Opinion in Environmental Science & Health*, *32*, 1-22. <https://doi.org/10.1016/j.coesh.2023.100445>
- Sprague, N. L., Bancalari, P., Karim, W., & Siddiq, S. (2022). Growing up green: a systematic review of the influence of greenspace on youth development and health outcomes. *Journal of Exposure Science & Environmental Epidemiology*, *32*(5), 660-681. <https://doi.org/10.1038/s41370-022-00445-6>
- White, M. P., Alcock, I., Grellier, J., Wheeler, B. W., Hartig, T., Warber, S. L., . . . Fleming, L. E. (2019). Spending at least 120 minutes a week in nature is associated with good health and wellbeing. *Scientific Reports*, *9*(1), 1-11. <https://doi.org/10.1038/s41598-019-44097-3>

Si desea citar alguno de los artículos presentados en este boletín, recomendamos utilizar el formato que especifica el Manual de estilo de publicaciones de la *American Psychological Association* (2020). A continuación se presenta un ejemplo de cómo citar un artículo de un boletín electrónico.

Vázquez Pérez, J. P. (2007, marzo). Estudio de Evaluabilidad. *INEVA en acción*, *3*(1). <http://ineva.uprrp.edu/boletin/boletin8.pdf>

Las opiniones vertidas en esta publicación son de los (las) autores(as) y no representan las del Programa de INEVA.

Las personas interesadas en escribir para esta publicación deben comunicarse con la Junta Editora a nuestra dirección electrónica (boletinineva@gmail.com). Además, pueden enviarnos sus comentarios y sugerencias acerca de esta publicación a la misma dirección. También pueden comunicarse mediante correo postal a la siguiente dirección:

Junta Editora del Boletín *INEVA en acción*
Departamento de Estudios Graduados
Facultad de Educación
Universidad de Puerto Rico
Recinto de Río Piedras 8
Avenida Universidad STE 801
San Juan, PR 00925-2528

JUNTA EDITORA

*Sarah De los Ángeles Rosario Vázquez, M.Ed.,
Directora*
Audrey E. Rosa Castro, B.A., Secretaria
Julián J. López Morell, B.A.
Johani Ortiz Álvarez, M.Ed.
Jomarie Ortiz Álvarez, M.Ed.
Dra. Claudia X. Alvarez Romero, Ph.D.
Dr. Víctor E. Bonilla Rodríguez, Ph.D.

Conceptuación gráfica
Samille Pérez Esquilín, M.Ed.
Víctor E. Bonilla Rodríguez, Ph.D.