

Asignatura: Evaluación Educativa
Texto Básico



Compendio elaborado por:

Doctora Norma Cándida Corea Tórrez

Magister Elmer Cisneros Moreira

Managua, Nicaragua 2014

Contenido

I TEORÍA GENERAL DE EVALUACIÓN	4
1.1.INTRODUCCIÓN.....	4
1.2. LA FÁBULA DEL CURRÍCULUM.....	5
1.3.- CONCEPTO DE EVALUACIÓN EN UN SENTIDO AMPLIO.....	7
1.4. CONCEPTOS RELACIONADOS CON EL ACTO DE EVALUAR: MEDICIÓN CONTROL Y EVALUACIÓN.	12
1.5.- EL CONCEPTO DE EVALUACIÓN EDUCATIVA.	14
1.6. EVALUACIÓN EDUCATIVA EN SENTIDO MÁS ESTRICTO.....	20
II. EVALUACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS	20
Método de agregados individuales	22
Método Delphi.....	23
Técnica Grupal Nominalpareamiento	23
III.- ASPECTOS CLAVES EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN EDUCATIVA EN SU SENTIDO ESTRICTO.	25
IV.-PRINCIPIOS GENERALES DE LA EVALUACIÓN	26
V.- ALGUNOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN, EJEMPLIFICADOS.	27
VI. FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN EN SU SENTIDO GÉNÉRICO Y EDUCATIVO.....	28
VII.- LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES.....	29
7.1. EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA.....	32
7.2. EVALUACION FORMATIVA	35
7.3. EVALUACIÓN SUMATIVA.....	41
LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE CONTENIDOS DECLARATIVOS	46
EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE CONTENIDOS PROCEDIMENTALES	48
EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE Y DE LA MODIFICACIÓN DE ACTITUDES.....	49
SECUENCIA DE DECISIONES EN LA PREPARACIÓN DE UN INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN.	53
VIII.- PROCESO DE PLANIFICACIÓN Y ELABORACIÓN DE INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE	54
8.1.- EL PLAN DE EVALUACIÓN:	54

8.2.- CARACTERÍSTICAS DE LAS PRUEBAS O INSTRUMENTOS PARA EVALUAR LOS APRENDIZAJES.....	55
a) VALIDEZ	55
b). CONFIABILIDAD	57
c) OBJETIVIDAD.....	59
d) PRACTICABILIDAD	60
8.3.- EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO DE LOS ALUMNOS.....	61
8.4.1.- PRUEBAS ORALES	64
8.4.2.- CUESTIONARIO	64
8.4.3.- OBSERVACIÓN	65
8.4.4.- EL REGISTRO ANECDÓTICO	65
8.4.5.- RÚBRICAS Y LISTA DE COTEJO	66
8.4.6.- LISTA DE COTEJO- DESCRIPCIÓN:	68
8.4.7.- TABLAS DE ESPECIFICACIONES	68
8.4.8.- PRUEBAS ESCRITAS:	
• PRUEBAS SUBJETIVAS:.....	72
• PRUEBAS OBJETIVAS:	77
IX.- BIBLIOGRAFÍA.....	85

I TEORÍA GENERAL DE EVALUACIÓN

1.1 INTRODUCCIÓN.

Estimados estudiantes que son o serán parte integrante de la Educación en Nicaragua, con el propósito de garantizar los aprendizajes en esta asignatura, hemos preparado este texto básico con la intención de generar un **espacio de reflexión, regulación y autorregulación de nuestro quehacer en el campo de la evaluación en la práctica educativa**, proporcionando los elementos fundamentales que permitirán incidir en una educación con calidad y pertinencia.

El curso de evaluación educativa, contempla contenidos relacionados con los diferentes elementos de la evaluación educativa. Este tema tiene un protagonismo especial en todos los ámbitos de intervención social; la educación es uno de ellos por todos los valores añadidos, de los significados y las repercusiones que el concepto y su práctica tienen en este campo. Sin embargo, su abordaje es complejo.

Esta complejidad se manifiesta en el hecho que el **cómo evaluar va íntimamente ligado al cómo enseñar**, y debe tener como referentes fundamentales los objetivos, conceptos, habilidades, destrezas, valores y actitudes que se integran en los elementos que conforman el Curriculum de estudio lo cual implicará mejorar la educación en Nicaragua.

Otro aspecto importante a señalar es que la evaluación educativa concebida en un **sentido amplio, sirve para emitir un juicio de valor sobre los diferentes aspectos que entran en interacción en el currículum**; a su vez, permite determinar durante todo el proceso la calidad con que se cumplen los objetivos educativos, en esa medida realizar en el momento oportuno las correcciones que correspondan con el propósito de mejorar el proceso de formación de los estudiantes.

La evaluación requiere de una gran atención ya que, proporciona los resultados que permiten valorar la eficiencia o dificultades que se presentan en todos los elementos del proceso de enseñanza aprendizaje; esta información es útil para la toma de decisiones tanto inicial como durante el proceso.

La evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje está transitada por un proceso integrador de naturaleza múltiple que implica: evaluación diagnóstica, procesal o formativa o como le llaman otros orientada al aprendizaje y la sumativa que es el tipo de evaluación histórico por antonomasia, ninguna de ellas puede estar separada, sino formando un solo eslabón, una sola unidad, un sistema coherente.

La concepción de evaluación debe ser coherente con todas las decisiones curriculares y debe ir acorde con el enfoque que ha guiado la transformación curricular. Este curso toma en consideración el enfoque constructivista del curriculum vigente en nuestra institución, por tanto, la concepción de evaluación considera el aprendizaje cooperativo como un todo único en el que interactúan los tres tipos de evaluación donde el docente enfatizará en la evaluación **reguladora** y **autorreguladora** del proceso de aprendizaje.

1.2. LA FÁBULA DEL CURRÍCULUM

Lea con atención este contenido del H. Combs, mismo que se encuentra en el texto “Evaluar para aprender”

"Acontecía que los animales del bosque decidieron formar una escuela. **El plan de estudios consistía en correr, subir árboles, volar y nadar;** y todos los animales forzosamente tenían que cursar cada materia.

El pato se destacó en el nadar, en verdad pudo nadar muy bien, mejor que como lo hacía el instructor. También hizo un trabajo aceptable en el volar, pero fracasó por completo en el correr. Ya que andaba en último lugar en la clase de correr; la

administración ordenó que el pobre pato dejara de estudiar natación para dedicar más tiempo al correr. El resultado fue que no mejoró el correr en nada, mientras se bajó la habilidad en el nadar, hasta que el pato era solamente "promedio" en esta actividad. Pero "Promedio" es aceptable en un sistema escolar, por eso, nadie se preocupó, salvo el pato.

El águila fue considerada un estudiante problemática y recibió disciplina severa por sus actividades. Es cierto que superó a los demás en la clase de subir árboles, pero usó su propia manera de lograr la tarea, no conforme los reglamentos.

El conejo al comenzar, ocupaba el primer lugar en la clase del correr, pero por fin tenía que retirarse de la escuela por motivo de salud. Tenía un agotamiento nervioso por haber tenido que hacer tantas tareas extras en la clase de natación.

La ardilla superó a los otros en la clase de subir árboles, pero su profesor de vuelo mandó que comenzara a volar desde la tierra o sea de abajo hacia arriba en lugar que desde la cumbre del árbol, lo cual le causó problemas en los músculos de las piernas a causa de la ejercitación excesiva en el intencionado despegue. El resultado de esto fue que la pobre ardilla comenzó a bajar sus calificaciones en las materias de correr y subir árboles.

Los topos, siendo más prácticos, emplearon a un armadillo para que enseñara a sus hijos a cavar, aún cuando la escuela rehusó incluir esta actividad en el currículum.

A fin del año y de cuentas, **una serpiente de agua** que podía nadar, correr, subir árboles y volar un poquito, se graduó con honores a la cabeza de su clase".

Con base en esta lectura, responda las siguientes reflexiones e interrogantes:

1.- *¿Cómo relacionamos esta lectura, con la práctica evaluativa que algunos docentes aplican en el proceso de enseñanza aprendizaje?*

2.- *¿Qué lecciones proporciona esta lectura para una educación inclusiva?*

3.- *¿A qué conclusiones podremos llegar después de esta lectura?*

Estas y otras muchas preguntas o interrogantes que como docentes nos hemos formulado, serán objeto de análisis en este curso, apoyado de la revisión de documentos expuestos por estudiosos en esta temática.

1.3.- CONCEPTO DE EVALUACIÓN EN UN SENTIDO AMPLIO.

En su más amplio sentido, el término evaluación, con independencia del campo en que se aplica, se vincula estrechamente con el hecho de juzgar el valor de algo: características de las personas, fenómenos, sistemas, ideas, situaciones, etc., y de atribuirle o negarle grados de mérito y calidad. **Evaluar es juzgar el valor de algo, para emitir un juicio de valor.**

Tal tarea puede parecerse elemental y sencilla, pues si nos detenemos a pensar un momento en nuestras actividades diarias, nos percatamos de que recurrimos a ella con mucha frecuencia.

Acostumbramos formular apreciaciones sobre todo lo que nos rodea, desde el comportamiento y las características de las personas hasta la situación social, económica y política, tanto nacional como internacional. Sin embargo, *muchas de las evaluaciones que hacemos son decididamente egocéntricas, irreflexivas y basadas en perspectivas parciales y a veces prejuiciadas de la realidad.* Así, por ejemplo, juzgamos un programa de televisión como de buena o mala calidad, interesante o aburrido, no con base en criterios tales como la profundidad, claridad y científicidad de la información; la calidad de la fotografía, de la locución y del sonido, etc., sino en función de nuestros sentimientos, gustos, intereses y expectativas. Estos tipos de juicios sólo constituyen apreciaciones personales, opiniones, que por estar cargadas o sesgadas con diferentes elementos y elevadas dosis de subjetividad, no se apoyan en criterios y procedimientos lógicos, ni pueden ser explicadas mediante canales y criterios de racionalidad. No podemos identificar la evaluación formal con la simple

opinión, pues, a diferencia de ésta, aquella se refiere a esos juicios de valor que se formulan de manera consciente, siguiendo un procedimiento racional y a la luz de criterios y parámetros válidos y definidos.

Por ende, para emitir juicios evaluativos, se requieren, como mínimo, **cuatro elementos**:

-1er elemento El objeto

-2do elemento Conocimiento de lo que se juzga

-3er elemento Información relevante y útil para el tipo de juicio que debe formularse

-4to elemento Parámetros de comparación explícitos o implícitos

En cuanto al primer elemento, *el objeto* -como ya dijimos-, el margen es amplio y puede abarcarse en clases y categorías distintas de cosas. Es posible analizar, sopesar y valorar, si bien en medida y en forma distinta: *conductas, ideas, proyectos, procesos, fenómenos, obras, panoramas, organizaciones, instituciones, modelos, sistemas, épocas, etc.* En fin, *el objeto que se evalúa es tan variado como el mundo de los intereses del hombre y los hechos de la realidad física y socio-cultural que lo rodean.*

En cuanto al segundo elemento, *conocimiento o idoneidad en relación de lo que se juzga*, hay que subrayar que el valor de un juicio estimativo es proporcional al conocimiento y a la comprensión del que la formula tiene del fenómeno, del comportamiento o de cualquier otro ente que constituye el objeto de la estimación, a manera de ejemplo, un juicio sobre la calidad técnica de un programa de televisión se tratará de una pieza arqueológica, es obvio que la determinación de su valor sería más consistente y fiable si la establece un profesional prestigiado, con preparación y experiencia en arqueología. Estos ejemplos son transferibles y aplicables a cualquier otro campo de la actividad humana o a aspectos de la realidad que se precisa someter a un estudio evaluativo. Lo que se desea evidenciar mediante ellos es que, para evaluar un fenómeno (o cualquier otro asunto) de manera significativa, quien lo

hace debe poseer experiencia, competencia y un conocimiento organizado acerca de él, de tal suerte que pueda estudiarlo, analizarlo y valorarlo científicamente, con un alto grado de consistencia y realismo.

El tercer elemento, se refiere a la **Información relevante y útil para el tipo de juicio que debe formularse**, está relacionado a las evidencias y a los indicadores relativos al grado en que se presenta aquello por valorar. Tales evidencias e indicadores pueden apreciarse mediante **mediciones cuantitativas** (¿cuánto tiempo emplea una persona para realizar un ejercicio de mecanografía?), o **descripciones y estimaciones cualitativas** (¿cuáles son las actitudes de los niños en relación con las tareas escolares?, ¿cuáles son las necesidades prioritarias de una comunidad en el ámbito de la salud?, ¿cuáles son los intereses de los televidentes?, etc.). Lo importante es que la información que se persigue y obtiene sea verídica y adecuada para los fines que se desea alcanzar.

Para cumplir con la primera exigencia (que la información sea verídica), se recurre más a procedimientos de medidas formales y a observaciones sistemáticas y *menos a la impresión subjetiva y al juicio de quien realiza la valoración*. Para satisfacer la segunda demanda (que la información sea adecuada), deben definirse y obtenerse los datos más relevantes y que mejor indican la presencia y la magnitud del fenómeno (cosas, comportamientos, programas, situaciones, etc.) que es objeto del juicio. Esto resulta más fácil para algunas cosas y más difícil para otras. Así por ejemplo, es más sencillo establecer y determinar la información más útil y adecuada (que figura en el instrumento con que se mide) para valorar la temperatura atmosférica del día o el consumo de agua y de electricidad de un mes, que definir las manifestaciones indicadoras de la presencia y del grado en que un niño de primaria posee capacidad para comprender la lectura, o, aún más, definir los aspectos que mejor representan a su estado de agresividad, adaptación o ansiedad.

Aún estimando que la definición y la búsqueda de las evidencias más significativas del grado de calidad o cantidad en que se verifica el fenómeno que es objeto de la

valoración requiere, en la mayoría de los casos, pericia y trabajo, no ocultamos la relevancia que tiene su calidad en una evaluación formal y de peso, pues ella condiciona lo valioso de los resultados de esta última y de las inferencias que surgieran a raíz de tales resultados. De aquí la importancia que reviste la medición en un proceso evaluativo formal y que recalcaremos más adelante, cuando la diferenciaremos de la evaluación.

El cuarto elemento, *parámetros de comparación explícitos o implícitos* apunta al hecho de que, para poder valorar el grado en que algún fenómeno (cosa, comportamiento, etc.) se da, es bueno, apropiado, suficiente, eficaz -o al contrario-, se necesita un parámetro, una regla con los cuales confrontarlo, en otros términos, para emitir un juicio de valor sobre un fenómeno, proceso, problema, debemos comparar las evidencias (información cuantitativa o cualitativa) que poseemos acerca de la regularidad o intensidad de su verificación, y apreciarlas a la luz de parámetros de referencia. A modo de ejemplo, analicemos el caso que se sigue:

Un niño está enfermo. *Medimos* su temperatura mediante un termómetro. Observamos el mercurio en el instrumento usado y se determina que nuestro niño tiene 39°C de temperatura. Ahora bien, ***el dato*** (siempre que el instrumento está en perfectas condiciones) *adquiere significado* en el momento en que lo confrontamos con **un parámetro** de la misma naturaleza y le asignamos un valor. Así que, si lo equiparamos con el grado estándar normal (36°C-37°C) de la temperatura del cuerpo humano, **valoramos** como alto el nivel de temperatura del niño, y tal vez, como preocupante su estado de salud. Pero si se da el caso de que una hora antes la temperatura del niño fue de 40°C y se le suministraron ciertos medicamentos, bien podría en que, al comparar el estado actual del enfermo con esta situación anterior, juzgaremos el nivel de su temperatura como "más bajo" y calificaremos su estado de "mejoría".

Este ejemplo nos ilustra cómo ***la evaluación se vincula siempre con un juicio de valor***, el cual, a su vez, exige una ***comparación con un patrón*** que lo condiciona: el

estado puede valorarse como delicado y preocupante o de mejoría con dependencias de parámetro frente al cual estamos apreciando la magnitud de su temperatura. Asimismo, la selección del patrón de comparación es relativa a los fines para los cuales evaluamos, si lo que se quiere es valorar el estado inicial de la temperatura del niño, comparamos la magnitud registrada en el termómetro con un patrón estándar (evaluación con base en situaciones ideales); pero si lo que se quiere es sopesar su estado en relación con el tratamiento, contratamos su temperatura con la circunstancia que se daba antes de empezar este último (evaluación con referencia a situaciones previas).

En el ejemplo aportado, es evidente que el parámetro de comparación es claro; se sabe con exactitud cuál es el nivel normal ideal de la temperatura del cuerpo humano, por lo que, al confrontar este nivel con la magnitud de la temperatura que presenta nuestro niño, podemos valorar esta última con mucha exactitud y certeza. Pero si lo que se desea apreciar es, por ejemplo, la adaptación social, la capacidad lectora, la creatividad y criticidad de un individuo, una obra de arte, una adaptación social perfecta, la criticidad, la capacidad lectora o el paradigma estético por excelencia, razón por la cual en estos casos, se recurre a otras bases de comparación que se adecúan mejor a la naturaleza de los fenómenos citados. Así, por ejemplo, podemos determinar y juzgar la adaptación social y personal de un niño con base en el grado de acercamiento o de desviación que presenta frente al comportamiento "medio" de su grupo de edad, sexo y cultura (evaluación con referencia a normas o a entidades similares); igualmente, podemos interpretar y valorar su capacidad lectora confrontándola con características -cuantitativas y cualitativas- establecidas como deseables: velocidad, ritmo, interpretación, retención y otras (evaluaciones, ésta referida a objetivos preestablecidos).

Desde esta óptica, **los parámetros de comparación** -explícitas o no- son inherentes al proceso evaluativo y su elección está con relación a la naturaleza de lo que se evalúa, la finalidad que se persigue y el enfoque filosófico que se aplica, ejemplo para la valoración del rendimiento académico cuantitativamente la escala de valor en

el caso de Nicaragua es de 0 a 100 puntos, en otros países pueden ser : de 0 a 20 punto, de 0 a 10 o bien de 0 a 5 puntos; en el caso cualitativo en nuestro país se utiliza: Desarrollado, en proceso, no desarrollado; excelente, muy bueno, bueno, regular o deficiente.

Más adelante retomaremos el tema para ampliarlo y enfatizar su importancia en el ámbito de la evaluación de los aprendizajes. **Hemos visto que, para formular un buen juicio de valor, se requieren cuatro elementos, a saber: objeto, idoneidad por parte de quien formula el juicio en el campo correspondiente o específico, determinación de la magnitud cuantitativa o cualitativa de lo que se valora y patrones de comparación.** Sin embargo, la presencia de los dos primeros elementos es siempre explícita y observable, pero la de los dos últimos no siempre resulta así. Recoger información correcta y en relación con las cuales se formulará el juicio, son procesos claros y observables en el tipo de evaluación que hemos venido identificando como formal. Esta se caracteriza por ser ordenada, sistemática y realizada mediante procedimientos empíricos operacionales, es decir, explicable. La persona que la efectúa puede dilucidar y mostrar el diseño, las estrategias, los tipos de datos obtenidos, los métodos de análisis y los patrones de comparación que utilizó para evaluar. **La evaluación formal se basa esencialmente en la información cualitativa y cuantitativa, obtenida mediante procedimientos estructurados de medición.**

1.4. CONCEPTOS RELACIONADOS CON EL ACTO DE EVALUAR: MEDICIÓN CONTROL Y EVALUACIÓN.

En el proceso de **control** se produce una constante comparación de lo planificado con lo realizado o sea que verifica el cumplimiento de lo planificado, por tal motivo no siempre tiene que estar relacionado con la acción de una valoración, sino que simplemente monitorear manifestando o proporcionando sugerencias, señalamiento de errores, etc.

De acuerdo con esto, el control podemos entenderlo como la categoría más general derivada de la **función de dirección** de la actividad que se realiza, el cual exige utilización del resto de las categorías, o sea, **la evaluación, medición y comprobación**.

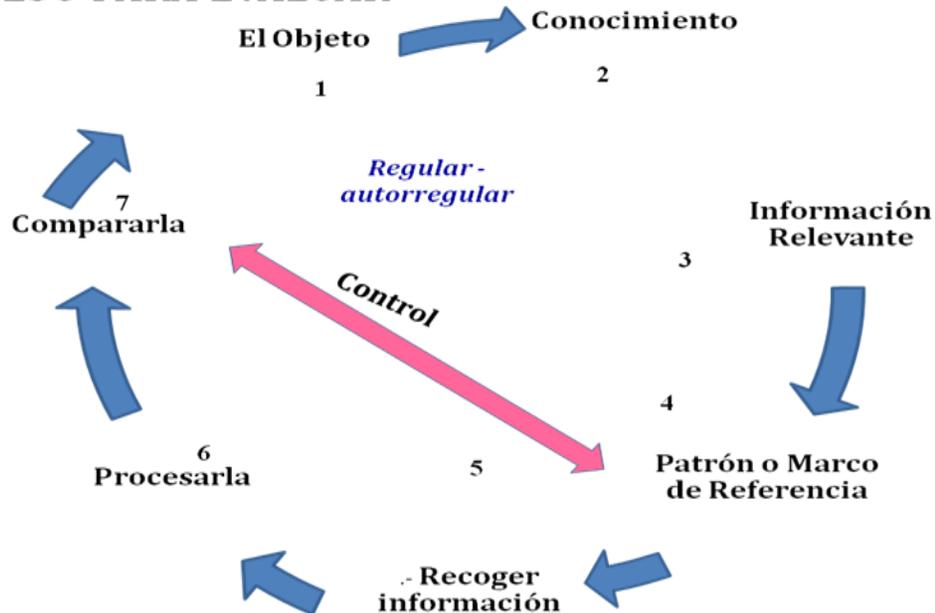
La **evaluación** es la **interpretación de la medida** que nos lleva a expresar un **juicio de valor**, por tanto, medir no es evaluar. La **medición** nos proporciona **datos**, **el dato lo interpretamos** con base a una serie de planteamientos teóricos que nos sirven como **marco de referencia o patrón para analizar e interpretar** en un momento dado, con base a ese proceso logramos evaluar. Los datos que proporcionan las mediciones no sólo pueden ser cuantitativos, también pueden ser producto de descripciones, cualitativas.

Por tanto, para evaluar pasamos por un proceso:

Proceso para emitir un juicio de valor

- 1.- Definimos que se va a evaluar: **“EL OBJETO”**.
- 2.- Debemos poseer **conocimiento profundo** del objeto que se va a evaluar.
- 3.- Identificamos la **información relevante**, que no debe faltar para poder juzgar el objeto.
- 4.- Construimos o nos valemos de un **instrumento que servirá de patrón** o marco de referencia para juzgar el objeto que vamos a evaluar o juzgar.
- 5.- Recogemos información con el instrumento que ha sido preparado para tal situación (seleccionar la modalidad más apropiada según propósitos, área del conocimiento y enfoque filosófico).
- 6.- Procesamos y analizamos la información que se recogió, utilizando las técnicas más pertinentes al objeto, los propósitos de por qué se evalúa y según enfoques filosóficos aplicados.
- 7.- Comparamos los resultados obtenidos con los referentes teóricos los que constituyen el instrumento o patrón.
- 8.- Actuamos tomando decisiones pertinentes con base en los resultados obtenidos y según el tipo de evaluación que aplicamos.

PROCESO PARA EVALUAR



1.5.- EL CONCEPTO DE EVALUACIÓN EDUCATIVA.

En el apartado anterior consideramos la evaluación como el proceso de valorar, apreciar, estimar un fenómeno a partir de la información que se posee y se reúne sobre él, y a su vez se toman de decisiones pertinentes.

En el contexto educativo se vienen utilizando tres vocablos para dar a conocer y valorar, con la mayor precisión posible, el producto educativo, el producto de la actividad escolar, **éstos son los conceptos de evaluación educativa, calificación y medida.**

La **evaluación educativa**-- es una categoría más general, que se apoya en los otros dos **conceptos --calificación y medida**— La primera consecuencia que se deriva de ello es que evaluar exige medir; sin medidas no es posible calificar ningún resultado o producto y mucho menos evaluar en sentido de **equidad, justicia, objetividad, sistematicidad y científicidad**.

Para muchos autores, la evaluación es la valoración que se realiza sobre la base de medidas previas, medidas objetivas, precisas, fiables y válidas. Por tanto, pretenden valorar el resultado del trabajo escolar, el resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje, la eficacia de un centro educativo, la eficacia relativa de un programa de acción, asimismo, todas las variables que inciden en el proceso educativo: alumnos, profesores, programas, estímulos educativos, ambiente social, etc.

El término --calificación-- es similar al de evaluación, en cuanto ésta exige una comparación entre la **realidad a evaluar**--sujeto, objeto, situación, proceso- y **el patrón o criterio de evaluación**. Por lo común se habla de **calificaciones en el contexto educativo**. Concretando un poco más, una calificación **en el ámbito educativo** es siempre una apreciación del rendimiento de un alumno en algún aspecto importante de la actividad escolar, es lo que resulta de un proceso.

En la aplicación práctica de cualquier modelo evaluativo en educación, el **concepto de calificación** es un elemento básico y fundamental que permite expresar cualitativa o cuantitativamente **el juicio global o específico, que corresponde, con mayor o menor fiabilidad y objetividad, al resultado de la actividad del estudiante**. En este juicio, se suele querer expresar el grado de suficiencia o insuficiencia de los conocimientos, destrezas o habilidades demostradas por un alumno, como resultado de algún tipo de prueba, examen o ejercicio. La calificación escolar, pues, como apreciación del rendimiento, permite responder a algunas exigencias capitales de todo sistema evaluativo del rendimiento educativo.

Lo que parece obvio, es que la calificación es el resultado de un examen (observación, comprobación, interrogación, prueba objetiva, etc.) y en este sentido, exige medir. **Sin medición no es posible hablar de calificación**, objetiva y fiable, y por ende, no es posible hablar tampoco de evaluación.

Entendemos por medida, a la asignación de un numeral a un objeto. Dicho numeral puede ser una categoría (medición nominal), un rango (medición ordinal), o un valor cuantitativo con propiedades similares a las de los números reales (medición de intervalos o de razones).

Los tres conceptos, evaluación, calificación y medida, están íntimamente ligados. Ciertamente, el valor de la evaluación y de la calificación (objetividad, fiabilidad o validez) dependen de los criterios de examen y estimación; de aquí que existan distintas formas o tipos de calificación, dependiendo del uso a que estén destinadas: según país, sistema escolar, nivel de enseñanza y de otros elementos. De igual forma, existen también distintas formas o tipos de evaluación.

Siguiendo con el análisis del concepto de evaluación, además de ser en su núcleo conceptual un juicio de valor sobre una realidad, la evaluación se caracteriza además por su carácter instrumental, esto es, evaluamos algo que trasciende a la propia evaluación.

Se evalúa para tomar decisiones en el contexto educativo, para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Así pues, como afirma De la Orden (1982), “al juicio de valor, le sigue una decisión. Ciertamente que en ocasiones la mera formulación del juicio puede parecer la única decisión: X alumno ha comprendido el concepto; Y profesor es eficiente; Z departamento funciona bien; J centro es mejor que otro.

Pero aun en estos casos, hay decisiones implícitas que van más allá del propio juicio de valor: este alumno ha comprendido, no necesito repetir la explicación; X profesor, departamento o centro son eficientes, me quedo satisfecho. Estas consecuencias y

otras de tipo similar constituyen la manifestación mínima de la toma de decisiones inherente a todo proceso educativo”.

En consecuencia, los aspectos por evaluar son múltiples, puede recaer sobre el sistema educativo, el currículum, los programas, los materiales didácticos, las estrategias, el desempeño de los maestros o de los alumnos, los métodos aplicados, los proyectos y otras cuestiones. Chadwick (11 p.128), cuando resume los diferentes objetivos de la evaluación educacional, sugiere los siguientes cuatro niveles: **(En un sentido amplio la evaluación educacional estriba en determinar y valorar el funcionamiento de los múltiples componentes que participan en la realización de la educación e influyen sobre ella).**

*Evaluación del alumno

*Evaluación del currículum: planes, programas, textos, etc.

*Evaluación de la escuela, y

*Evaluación del sistema educativo etc.

El primer nivel (evaluación del alumno) se refiere a la evaluación de los aprendizajes escolares y de los aspectos biológicos y psicosociales del educando.

El segundo (evaluación del programa o componentes) abarca todos los componentes del sistema educacional: los programas nuevos o los ya existentes, las medidas o materiales educacionales, los grupos de personal, las aulas, etc.

Con referencia al tercer nivel (evaluación de la escuela), el autor citado afirma: "Cada unidad escolar deberá reunir información evaluativa acerca del éxito de sus alumnos y de sus diversos componentes en su programa educacional. La evaluación del programa escolar es de fundamental importancia para su mejoramiento, para la asignación de sus recursos, para sus pedidos de ayuda que proviene de fuera de la escuela, etc.". **La evaluación educacional incluye desde la valoración del**

rendimiento del alumno hasta la del sistema educativo en sus partes y globalidad.

En el cuarto nivel (evaluación del sistema) la evaluación se refiere al sistema educativo nacional, regional o internacional.

El autor citado insiste en aclarar que la evaluación realizada en cada nivel es importante para la que se efectúe en los niveles que se siguen, y que, de acuerdo con su objeto y propósito, se requieren diferentes formas de evaluar, como también la determinación de distinta información.

Al respecto, se expresa:

Las técnicas de evaluación son diferentes para los distintos niveles. Por ejemplo, no sería útil para una evaluación en el nivel de sistema concentrarse en la evaluación de objetivos por conductas. Pero ese enfoque es útil en el nivel de alumno y de componente. La forma de reunir datos no es la misma en cada nivel. La información que es útil para dirigir una escuela, como por ejemplo la que concierne a problemas administrativos, no debería reunirse ni enviarse a la evaluación de sistemas, a menos que haya variables específicas que necesiten esa información.

De lo anteriormente expuesto se infiere que la evaluación educacional puede tener por objeto cualquiera de los componentes que convergen en la realización del proceso educativo en el nivel nacional, regional, distrital, institucional y de aula. En conformidad con esta amplia concepción, la evaluación educacional puede entenderse como: **Un proceso dirigido a comprobar el grado de eficacia y calidad de todos los elementos que convergen en la realización del hecho educativo, para valorar dicho grado frente a parámetros de referencia y decidir qué hacer respecto a éste.**

Hemos creído oportuno señalar esa amplia acepción de la frase evaluación educativa, porque tradicional y comúnmente ésta suele identificarse en una

concepción reduccionista, con la evaluación del aprendizaje escolar. Creemos que este hecho no es casual, sino que obedece a razones lógicas, algunas de las cuales intentamos resumir enseguida: **La evaluación de los aprendizajes -aún cuando se realice en distintas formas y con grados diferentes de complejidad- ha sido fiel acompañante del quehacer educativo desde la época antigua. Por el contrario, la evaluación de los sistemas educacionales, currículum, programa, planes, proyectos, etc., se remonta a una época más reciente, pues ha sido generada, de manera esencial, por la necesidad (inherente al proceso científico, tecnológico y social de la sociedad moderna) de democratizar y diferenciar la educación y sin menoscabar su calidad.**

La estimulación del progreso del alumno es básica para verificar la adecuación del sistema educacional y de sus elementos. En cierto sentido, puede otorgársele la validez a un currículum, una innovación, un programa, una metodología, etc., en la medida en que contribuye a la aspiración de mejorar o enriquecer el aprendizaje del educando.

*Por último, debe reconocerse que en educación lo más importante es que el alumno aprenda algunas cosas y las aprenda bien. En todo proceso educativo se espera que alguien adquiera conocimientos, técnicas, habilidades, actitudes, destrezas, comportamientos y estrategias que permitan la búsqueda y la adquisición del saber, ahora bien, si lo esencial es que alguien aprenda, resulta lógico que sea de particular interés para el educador y las autoridades vinculadas con el sistema educativo determinar en qué medida lo hace y cómo lo hace. La evaluación en este sentido, es imperativa porque constituye un instrumento de autocorrección y de perfeccionamiento del proceso educativo.

La frase **evaluación educativa en su acepción más amplia**, indica la evaluación del sistema educativo nacional y todos sus componentes hasta la de un programa escolar; **en su sentido más restringido** y usual, **corresponde a la evaluación de los aprendizajes.**

1.6. EVALUACIÓN EDUCATIVA EN SENTIDO MÁS ESTRICTO.

Si asociamos nuestra definición de evaluación con el desempeño escolar del educando, es decir, en un sentido más estricto, podemos conceptualizar la **evaluación educativa como: Aquel proceso orientado hacia la determinación, búsqueda y obtención de condición acerca del grado y nivel de calidad del aprendizaje del estudiante, para juzgar si es adecuado o no tomar las medidas correspondientes.**

II. EVALUACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS

Los análisis de fiabilidad humana desde una perspectiva cuantitativa precisan datos acerca de la consistencia de respuesta personal (probabilidad de que ante los mismos conjuntos de estímulos, se desencadene el mismo o similar tipo de respuesta). Cifrar la probabilidad de error humano no es nada sencillo y resulta especialmente difícil en algunas tareas y circunstancias.

Las estimaciones y los juicios dados por expertos se presentan como **una opción** que hace posible obtener algunos de los valores sobre fiabilidad humana.

Juicio de expertos

Una de las técnicas aplicables en el análisis de fiabilidad humana es la estimación de probabilidad de error humano por medio de **juicio de expertos**. Se recurre a ella cuando, para conocer la probabilidad de error humano, hay que considerar la influencia de muchos factores interdependientes que afectan la respuesta de la persona; también se emplea cuando en las bases de datos no se encuentra puntos de referencia aplicables.

Disponer de una base de datos sobre errores humanos constituye un buen punto de partida, pero puede no ser suficiente y presentar vacíos informativos. Entonces, las opiniones o juicios de los expertos son una alternativa que combina las aproximaciones analíticas y los métodos de estimación subjetiva de probabilidades.

En todo caso, mediante el juicio de expertos se pretende tener estimaciones razonablemente buenas, las «mejores conjeturas», a falta de cifras más exactas. Sin embargo, estas estimaciones pueden y deben ser confirmadas o modificadas a lo largo del tiempo, según se vaya recopilando información durante el funcionamiento del sistema.

Inicialmente, hay que tener una idea clara acerca de qué datos se necesitan. Puede ocurrir que el conjunto de datos de que se dispone sea incompleto o insuficiente.

Como requisito previo se necesita disponer de una definición y descripción claras de las tareas y actividades sobre las cuales los expertos deberán emitir un juicio en términos de probabilidades de éxito o fracaso. Cuanto más específica sea la definición de una tarea o de una actividad, menos margen quedará para posibles interpretaciones erróneas. A veces es recomendable consultar a varios especialistas para asegurarse que la descripción de la tarea o actividad es clara y el nivel de detalle es suficiente. Para seguir el proceso **se deben seleccionar a expertos**.

Para que una persona pueda ser etiquetada como «experta» debe poseer un conocimiento profundo de la tarea o actividad que será objeto de análisis y valoración y tiene que estar altamente identificada con el sistema en el que ésta se desarrolla. Asimismo, los expertos a los que se recurre tienen que ser capaces de traducir su valoración en términos de probabilidades.

El número de expertos necesario para conseguir el juicio que se busca no es fijo, oscila desde tres o cuatro hasta seis. Sin embargo, en algunas ocasiones pueden utilizarse más de ocho expertos, según la precisión que se desee.

Se debe tener previsto el modo en que se recogerán los juicios de los expertos y tener preparados, si es el caso, cuestionarios, escalas de evaluación, etc. La precisión en éstos es esencial para que los resultados no queden sesgados por fallos de comprensión. También se deben preparar las instrucciones que se van a dar a los

jueces o expertos, de modo que comprendan con claridad cuál es el objetivo de su ejercicio de evaluación. De manera puntual es indispensable lo siguiente:

- 1Elaborar una descripción de las tareas.
- 2Preparar las instrucciones para los jueces /expertos.
- 3Realizar una plantilla para recoger las respuestas de los jueces.
- 4Seleccionar a los expertos que se han de consultar.
- 5Recoger los juicios de los expertos.

Métodos para la obtención de juicios de expertos

Los juicios de expertos se pueden obtener por métodos grupales o por método de experto único. Se pueden seguir, entre otros, el Método de Agregados Individuales, el Método Delphi y la Técnica Grupal Nominal.

Método de agregados individuales

Se **pide individualmente** a cada experto que **dé una estimación directa de la probabilidad de éxito o de fracaso** en cada una de las tareas descritas. Después se tratan estadísticamente los datos recogidos. Lo habitual es calcular **la media aritmética** del conjunto de estimaciones individualmente obtenidas, para cada tarea. Esto se hace presuponiendo que el conjunto de los datos posibles tiene una distribución simétrica y, por tanto, la media aritmética es un buen índice de tendencia central.

Éste es un **método económico** porque, al igual que el método Delphi, **no exige que se reúna a los expertos en un lugar determinado**. Puede parecer un método limitado porque los expertos no pueden intercambiar sus opiniones, puntos de vista y experiencia, ya que se les requiere individualmente; no obstante, esta limitación puede ser precisamente lo que se esté buscando para evitar los sesgos de los datos ocasionados por conflictos interpersonales, presiones entre los expertos, etc.

Método Delphi

Este método fue creado para obtener la opinión de expertos de una manera sistemática. En un primer momento, cada experto responde de manera individual y anónima a un cuestionario. Después se analizan las respuestas del conjunto de expertos y se obtiene la mediana luego se remite a cada uno de los expertos el resultado obtenido y se les pide que reconsideren su juicio anterior, teniendo en cuenta estos datos. En cada una de las tres o cuatro «vueltas» siguientes, se informa a los expertos de cuál es la mediana del grupo y se les propone revisar su juicio anterior. Todo juicio individual que quede fuera del intervalo ínter cuartil en que se mueve el grupo de expertos tiene que estar debidamente justificado o argumentado.

Una débil dispersión de los juicios obtenidos en la última vuelta indicaría que se ha alcanzado un consenso. La mediana de las respuestas obtenidas en esta última vuelta es el valor que se estaba buscando. Se emplea este estadístico de tendencia central (mediana), porque se presupone que las puntuaciones posibles de los expertos se distribuyen de forma asimétrica. Con el método Delphi, los expertos comparten en cierto modo sus opiniones, sin que existan discusiones ni confrontaciones directas entre ellos.

Técnica Grupal Nominal

El primer paso es reunir a los expertos (entre ocho y diez personas) y pedirles que registren individualmente y sin intercambiar opiniones, sus propias puntuaciones y considerandos respecto a las probabilidades de error para cada una de las tareas/actividades que se les detallan. Después, cada experto expone a los demás las puntuaciones y principales considerandos registrados y al acabar esta ronda, todos los expertos disponen de la relación común del grupo. El paso siguiente consiste en un debate altamente estructurado de cada uno de los apartados de ésta. Finalmente, cada experto, de forma individual y por escrito, puntúa y argumenta las probabilidades de error para cada tarea/actividad considerada.

En general, se procede como con el método Delphi, con la salvedad de que en esta técnica se permite algún debate entre los expertos, para que aclaren y compartan la información que cada uno está considerando. No obstante, las discusiones son limitadas y así se limita también la presión de un/os experto/s sobre los juicios de otros. Aunque hay intercambio de pareceres, los juicios se emiten de forma individual y la estimación final suele ser la media aritmética del conjunto de las estimaciones dadas por los expertos.

Para emplear esta técnica conviene que en el grupo de expertos se fomente la libre expresión y se eviten las críticas (discusiones tensas), el sistema de votación y el regateo. El éxito de la técnica depende por una parte, de la habilidad y la experiencia de quien hace de moderador del grupo, y por otra, de la buena voluntad del grupo de expertos para trabajar juntos en un marco altamente estructurado.

Ventajas y límites de los Juicios de Expertos

El juicio probabilístico de expertos ha sido un recurso empleado con éxito para obtener estimaciones en diversos campos de actividad. Sus principales ventajas son: sus amplias posibilidades de aplicación a gran número de situaciones o casos y, su sencillez de uso cuando se dispone de expertos bien informados y dispuestos a colaborar. Se puede utilizar en situaciones que comprendan tareas y actividades simples, actividades basadas en procedimientos, tareas de diagnóstico y de control de procesos, considerando el impacto de los factores de tipo socio-técnico sobre la conducta. Cuando para la obtención de los juicios de los expertos se emplea alguna técnica que permite el debate entre ellos se puede recoger información cualitativa útil para etapas posteriores, que posibilite la posterior reducción de la probabilidad de error en algunas tareas.

En otro orden, los resultados pueden estar afectados por algunos sesgos de origen diverso. Por ejemplo, la diferente facilidad para considerar los sucesos o errores más conocidos respecto de los menos conocidos, induce un sesgo en las estimaciones de los jueces o expertos.

Si los expertos trabajan en grupo, puede ocurrir que uno de ellos, por su especial forma de ser, arrastre a los demás hacia su propia opinión o a sobrestimar los criterios que él valora. También, pueden surgir conflictos por motivos personales o de opinión que bloquean el trabajo del grupo, haciendo necesaria la intervención de una persona como mediadora para reanudar el diálogo.

III.- ASPECTOS CLAVES EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN EDUCATIVA EN SU SENTIDO ESTRICTO.

El proceso de la evaluación educativa toma en cuenta los elementos fundamentales para emitir un juicio de valor y sus operaciones básicas de la evaluación.	Propósitos ¿Para qué?	Agentes ¿Quiénes evalúan?	Momento ¿Cuándo?
Aprendizaje del estudiante,			
<ul style="list-style-type: none"> •Determinar el objeto a evaluar. •Dominio del conocimiento de lo que se juzga. •Definir y seleccionar la Información relevante y útil para el tipo de juicio que debe formularse. •Parámetros de comparación explícitos o implícitos (instrumento) •Recoger información (seleccionar la modalidad más apropiada) •Procesarla, •Compararla: (tener o elaborar referentes idóneos para aquella comparación) •Actuar: (formular una opinión, emitir algún tipo de valoración al respecto o tomar algún tipo de decisión) 	Informar/ Informarse Verificar Justificar Valorar Tomar decisiones	Los profesores Los propios alumnos Otros posibles agentes	Antes de iniciar la acción Durante la acción. Al final de cada etapa o del proceso

<<>Las distintas posibilidades que nos muestra el cuadro anterior nos ilustran sobre tres aspectos:

- La variedad de propósitos y recursos disponibles, lo que lleva a la necesidad de situar en el primer plano de la decisión evaluadora el hecho de explicitar cuáles son los **referentes más importantes** que se consideran en cada situación de evaluación.

- **El papel activo** que puede tener en la actividad evaluadora cualquiera de los **agentes** que intervienen en la situación educativa

- **Sólo en función de los elementos y las operaciones básicas que intervengan** en cualquier proceso de evaluación y en sus propósitos se perfilan los **instrumentos, las técnicas** o los recursos que se pueden emplear para evaluar. Los aspectos anteriores se hallan contenidos en cualquier modalidad de evaluación ejercida. Así una observación, una prueba escrita, un test, un ensayo o una pregunta informal pueden ser actividades de evaluación que, al responder a propósitos distintos, adoptan un formato técnico también diferente.

La evaluación, en tanto que componente indisoluble de la actividad educativa, no debe ser considerada como una actuación aislada, desvinculada de la globalidad de cada proceso educativo o simplemente como su conclusión, sino que, por el contrario constituye uno de los principales componentes de todo su desarrollo. A través de la evaluación los alumnos perciben distintos tipos de mensajes, el más importante está relacionado con las habilidades que realmente cuentan para la escuela y para el aprendizaje y son las que deben someterse examen.

IV.-PRINCIPIOS GENERALES DE LA EVALUACIÓN

Los principios generales de la evaluación se refieren al proceso evaluador en cuanto a metodología y definen las líneas generales de acción a las que debe acomodarse la evaluación.

1. Identificar los propósitos de la evaluación.
2. Seleccionar los instrumentos sobre la base de esos propósitos.
3. Usar variadas y distintas técnicas. (Proverbio Chino un método por sí sólo no es un método)
4. Conocer las limitaciones de dichas técnicas.
5. La evaluación es el punto de partida para mejorar las prácticas de enseñanza y orientación.
6. Se evalúa para averiguar resultados, no para castigar o recompensar.
7. Toda evaluación exige comparación de los hechos y sus evidencias con patrones normales de algún tipo.

V.- ALGUNOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN, EJEMPLIFICADOS.

<i>Principios</i>	<i>Ejemplificaciones del cumplimiento de algunos criterios</i>
Coherencia	Se evalúa lo que se ha enseñado. Se evalúa cómo se ha enseñado.
Publicidad	Se informa de cómo debe ser conocido o aprendido el conocimiento evaluado. Se informa de los criterios de éxito
Calidad	La actividad evaluadora se ajusta a la finalidad o al propósito perseguido. La evaluación se centra en aquellos aspectos más relevantes de la secuencia de aprendizaje evaluada. Las pruebas y sus ítems detectan distintas formas o modalidades de conocimiento o de actuación del alumno. Antes de las pruebas escritas se intenta verificar la validez de sus ítems. Los enunciados no admiten más que una sola interpretación.
Funcionalidad o adecuación	Se evalúa de acuerdo con el tiempo, la situación o los recursos disponibles
Justicia	Los resultados (de la prueba) no se ven reinterpretados desde nuevas ponderaciones o desde nuevos criterios. Se puede aprobar conociendo los aspectos básicos del temario, o del aprendizaje que se ha sometido a prueba. Se considera establecer un coeficiente de corrección de una prueba o de una evaluación para limitar sus efectos en el caso de que no reuniera los criterios de calidad esperados/ deseados. La información obtenida sólo se usa en relación a los propósitos inicialmente perseguidos

VI. FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN EN SU SENTIDO GENÉRICO Y EDUCATIVO.

¿Por qué evaluar? ¿Para quién? ¿Para hacer qué?

La evaluación de los aprendizajes presenta básicamente dos funciones:

-Una de **carácter social** de **selección y clasificación**, pero también de **orientación** del alumnado.

-Una de **carácter pedagógico**, de **regulación** del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, de **reconocimiento de los cambios que deben irse introduciendo en este proceso a fin de que cada alumno aprenda de forma significativa.**

La primera de estas funciones pretende básicamente:

-Informar de la progresión de sus aprendizajes al alumno.

-Determinar qué alumnos han adquirido los conocimientos necesarios a fin de proporcionarles la certificación correspondiente que la sociedad requiere del sistema educativo.

Por lo tanto, esta función es de carácter social, ya que constata y/o certifica la adquisición de unos conocimientos al final de una unidad de trabajo. Se inserta necesariamente al final de un período de formación del que se quiere hacer el balance o al final de un curso.

Las decisiones a tomar se **limitan a la comunicación** de los progresos realizados al mismo alumno y/o a sus padres, o a la certificación de las competencias del alumno para sus futuras actividades escolares o profesionales.

La segunda de estas funciones es de **carácter pedagógico o formativo**, ya que aporta información útil para la **adaptación de las actividades de enseñanza-aprendizaje a las necesidades del alumnado**, y así mejorar la calidad de la enseñanza en general.

Se inserta en el proceso de formación, ya sea al inicio, durante, o al final de este proceso, pero siempre con la **finalidad de mejorar el aprendizaje cuando aún se está a tiempo**.

Las decisiones a tomar son de carácter estrictamente pedagógico, ya que está enfocada únicamente a **regular**, en el sentido de **adecuar las condiciones de aprendizaje**.

La evaluación que en general se practica en muchos centros de enseñanza, presenta casi de forma exclusiva la primera de las citadas funciones. Nosotros, en cambio, focalizaremos la atención en la función pedagógica, es decir, en la **evaluación como regulación**, ya que en este sentido es una de las piezas esenciales de un dispositivo pedagógico que contemple la regulación continua de los aprendizajes.

VII.- LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

En educación, como en cualquier otra actividad humana, no es muy aconsejable empezar a examinar las actuaciones desvinculándolas de los propósitos que las animan. *En efecto, al hablar de evaluación de los aprendizajes nos estamos refiriendo, a su vez, a sus propósitos.*

En una situación educativa cuyo propósito central sea promover la formación de todas las personas hasta los niveles más avanzados posibles para cada una de éstas, la noción de selección deja de tener el sentido que tiene o tenía en otros modelos de escolarización que buscaban establecer un determinado *grado de preparación para ... y quién* lo poseía y que al final sea este el mejor posible; precisamente por eso razón tenemos que reunir suficiente información y de distintos aspectos, durante el proceso educativo, para consolidar, corregir, prever, animar, revisar, así como reformular quizás, el proceso que seguimos y las actuaciones profesionales que lo regulan con el propósito de evaluar para el aprendizajes.

Todo ello, va a requerir distintas modalidades de evaluar, cuyas finalidades serán, asimismo, diferentes de las que inspira el principio de verificación final y de clasificación. Podemos evaluar para saber, para orientarnos, para planificar, para dilucidar mejor qué hacer, con lo cual ya entendemos la evaluación como un *proceso paralelo*, un tipo de acción que precisamente se desarrolla acompañando la secuencia de decisiones didácticas y no al final de las mismas.

Un proceso de evaluación se halla constituido por una serie de decisiones y de actuaciones técnicas, las cuales deben de ejecutarse con corrección si pretendemos tener una opinión fundada sobre lo que estamos valorando y sobre las causas o la incidencia de los resultados obtenidos. De ahí que, en las páginas siguientes, se profundice en las características, técnicas de las prácticas y las modalidades de evaluación. Sobre la base de esta estructura básica podemos ir ampliando el campo conceptual de la evaluación, en función de los diversos aspectos y aplicaciones de la misma:

- de la intencionalidad educativa que se persigue;
- de los momentos del proceso:
- de los ámbitos de aplicación;
- de los agentes de su ejecución, etc.

Esta diversidad de enfoques o perspectivas da pie a contemplar distintos tipos de evaluación, en función de los distintos ámbitos y circunstancias de la aplicación concreta de la evaluación de los aprendizajes.

La evaluación de los aprendizajes según el **momento** en que se aplica puede llamarse: inicial, procesal o sumativa; según los **propósitos**: *Diagnóstica*, *formativa* (interactiva) y *sumativa*; la diagnóstica permite pronosticar y ser previsor, la formativa o interactiva tiene como esencia orientar, regular y motivar en pro de los objetivos y la sumativa su papel es promocionar y o acreditar.

En cualquier caso, la evaluación debe estar integrada en el proceso educativo y convertirse en un instrumento de *acción pedagógica* que permita, por un lado, adaptar la actuación educativo-docente a las características individuales de los alumnos a lo largo de su proceso de aprendizaje; y, por otro, comprobar y determinar si éstos han conseguido las finalidades y metas educativas, que son el objeto y la razón de ser de la actuación educativa.

En consecuencia, el concepto de evaluación en el que actualmente nos encontramos no se reduce al hecho habitual de evaluar los aprendizajes de los alumnos, sino que también debe tener en cuenta distintos aspectos que intervienen en el proceso de aprendizaje:

- La capacidad intelectual,
- El desarrollo afectivo y social,
- La actitud, etc.,
- Sin olvidar los aspectos docentes del proceso de enseñanza que inciden en el aprendizaje:
 - ✚ Metodología empleada,
 - ✚ Intercomunicación en el aula,
 - ✚ Nivel de exigencia, etc.
 - ✚ Orientación de la tarea

En síntesis, se pueden subrayar algunas características significativas de la actual concepción de la evaluación: ha de ser *continua, global, integradora* e individualizada, a la vez que debe ser un *instrumento de acción pedagógica* para que pueda conseguir la mejora de todo el *proceso educativo*.

La estructura básica del concepto de evaluación se complica al asentar sobre ella tipos, *funciones, fases, objetivos, etc.* La estructura básica conceptual de la evaluación no cambia, aunque sí pueden cambiar las circunstancias: el *momento* (cuándo evaluar), *funciones* (para qué evaluar), los *contenidos* (qué evaluar), los *procedimientos* (cómo evaluar), los *ejecutores* (quiénes evalúan), etc. En definitiva, la

evaluación educativa tiene un contexto determinado, un espacio o contenido sobre el que actúa, unos momentos continuados a lo largo del proceso, y persigue unas finalidades u objetivos formativos concretos.

7.1. EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

7.1.1. Una *primera interpretación* la define como aquella que se realiza con la **intención de obtener información precisa que permita identificar el grado de adecuación de las capacidades cognitivas generales y específicas de los estudiantes** en relación con el programa pedagógico al que se van a incorporar.

Como producto de la aplicación de la evaluación diagnóstica, pueden obtenerse dos tipos de resultados:

- Los que manifiestan que los alumnos son cognitivamente competentes y pueden, en consecuencia, ingresar sin ningún problema al ciclo correspondiente.
- Aquellos otros en donde los alumnos demuestren no poseer las aptitudes cognitivas mínimas necesarias para abordar con éxito el ciclo, para lo cual se suelen a su vez tomar dos tipos de medidas:
 - a) Modificar la programación impuesta en la medida que sea posible para que haya una mejor adecuación entre capacidad cognitiva y currículo.
 - b) Que se decida que los alumnos participen en algún curso preliminar de carácter propedéutico o remedial, o que se les excluya del ingreso al ciclo educativo.

En la primera de estas dos situaciones, la propuesta estriba en hacer un ajuste didáctico válido consistente en la modificación del programa, en función de las capacidades cognitivas manifestadas por los alumnos. Dicho ajuste, sin duda, puede permitir que los alumnos al ingresar al ciclo o proceso de enseñanza encuentren mayor significatividad psicológica y lógica de los contenidos curriculares reorganizados y que ello repercuta de forma positiva en su rendimiento y aprendizaje

escolar. Hay que recordar que para realizar esto debe partirse de la idea de sostener una postura flexible en relación a la naturaleza de los programas o planes de enseñanza para hacer algunas modificaciones adaptativas hasta donde sea posible y tratar de atender a la diversidad de los alumnos (Onrubia. 1993).

7.1.2. Con respecto a la segunda situación, las prácticas mencionadas de evaluación diagnóstica se suelen asociar más directamente con ciertos mecanismos de selección y menos con criterios referidos al aprendizaje de los alumnos. Esto es, se tiende a ver los resultados de la evaluación como argumentos para decidir sobre las posibilidades de aceptación de los estudiantes al proceso educativo de que se trate.

La *segunda interpretación* a la que nos referíamos sobre la evaluación diagnóstica inicial. Tiene, también importantes implicaciones pedagógicas. Dicha interpretación parte de la idea clásica de Ausubel (véase Ausubel. Novak y Hanesian. 1983) referida a la importancia de valorar los esquemas cognitivos de los alumnos, los conocimientos previos) en pro del logro de aprendizajes significativos.

Hay que tener presente que los conocimientos previos que registren los alumnos al inicio de un ciclo, pueden asumir las tres formas siguientes:

1. Conocimientos previos alternativos ("mi-concepción". véase Carretero. 1993).
2. Conocimientos previos desorganizados y/o parcialmente relacionados con los nuevos que habrá de aprenderse.
3. Conocimientos previos pertinentes.

Los tres tipos de conocimiento previo exigen estrategias didácticas distintas y de cualquier manera es necesario que el profesor los identifique de algún modo, pues todos son útiles de alguna o de otra forma para ayudarle al alumno a construir sobre ellos o con ellos los contenidos escolares.

Así, debe considerarse como una tarea prioritaria en toda enseñanza que el profesor

identifique la naturaleza de los conocimientos previos pertinentes (sin duda los más útiles por su relación con los temas o contenidos nuevos que se van a introducir) que poseen los alumnos, luego de activarlos a través de una técnica o instrumento diagnóstico para que sean recuperados en la enseñanza en el mayor grado posible (Miras, 1993).

Respecto a la evaluación diagnóstica puntual, ésta debe entenderse como una evaluación que se realiza en distintos momentos antes de iniciar una secuencia o segmento de enseñanza dentro de un .determinado ciclo o curso.

Está claro que la función principal de esta forma de evaluación consiste en identificar y utilizar continuamente los conocimientos previos de los alumnos luego de que se inicia una clase, tema, unidad, etcétera, siempre que se considere necesario. También puede coadyuvar en el grado de ajuste de la programación a nivel micro, por ejemplo de las sesiones o de temas particulares.

Hay que tener en cuenta que la exploración realizada en los dos tipos de evaluación diagnóstica, no sólo debe ceñirse al caso de los conocimientos declarativos. Sino que puede extenderse también para los otros tipos de saberes previos que poseen los alumnos. Como por ejemplo: expectativas y metas previas, habilidades y estrategias previas, actitudes previas, etcétera.

La realización de la evaluación diagnóstica inicial y la puntual pueden ayudar al alumno a crear una serie de expectativas sobre lo que se va a aprender a continuación (Shuell, 1988). Lo cual puede contribuir sensiblemente a proporcionarle un contexto que repercuta de modo favorable en la atribución de sentido de los aprendizajes que los alumnos vayan consiguiendo.

No debe perderse de vista que los resultados de las evaluaciones previas pueden muchas veces degenerar en prejuicios o expectativas negativas, que pueden afectar sensiblemente la forma de conducirse del profesor con determinados alumnos

(proporcionándoles atención, interés, etcétera. en forma discriminada).

Diversas técnicas o procedimientos simples y complejos pueden usarse para efectuar la evaluación diagnóstica. De hecho podemos utilizar, todas las técnicas de evaluación formal (pruebas estandarizadas y de dominio, mapas conceptuales, pruebas de ejecución, simuladores). Dependiendo de la finalidad diagnóstica para la que se quiera evaluar, algunas de ellas proporcionarán información más valiosa que otras.

7.2. EVALUACION FORMATIVA

Esta forma de evaluación es la que se realiza concomitantemente con el proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que debe considerarse, para garantizarle el tiempo pertinente según características de los estudiantes y como parte consustancial del proceso de enseñanza aprendizaje.

Dos asuntos resultan en particular relevantes cuando intentamos comprender la evaluación formativa desde una perspectiva constructivista. De hecho, podríamos decir que el primero es la condición y el segundo su razón de ser.

El primero se refiere a que toda evaluación formativa exige un mínimo de análisis realizado sobre los **procesos de interactividad** entre profesor, alumnos y contenidos que ocurren en la situación de enseñanza.

Durante un cierto tiempo los procesos de interactividad en el aula no fueron apreciados en su justa dimensión debido a la insuficiencia de recursos conceptuales y metodológicos con que se contaba. Pero en la actualidad, gracias a los trabajos realizados por diversos autores ha sido estudiada con mayor rigor y nos ha permitido comprender con mayor objetividad las tareas de enseñanza y las de evaluación (v. gr., Cazden, 1991; Coll y cols., 1992; Edwards y Mercer, 1988; Lemke, 1991), Ferreiro 2006 .

En particular, de acuerdo con los estudios minuciosos realizados por el grupo de Barcelona (Coll y cols., 1992), se ha puesto de manifiesto la existencia de dos niveles en los procesos de interactividad que ocurren en toda situación educativa:

1. Un nivel de análisis "macro" de construcción de la acción conjunta entre profesor y alumnos (lo que hacen profesores y alumnos) y que tiene que ver directamente con el proceso del traspaso y control del manejo de los saberes curriculares.

2. Un nivel de análisis "micro", que se refiere a todos aquellos procesos relacionados con la negociación de sistemas de significados compartidos, que dicen profesores y alumnos en la situación de enseñanza y que influye directamente en las representaciones conjuntas construidas por ellos mismos).

También es necesario considerar que la Interactividad entre profesores y alumnos (que es más que los simples intercambios cara a cara y que incluyen actividades realizadas antes y después de lo estrictamente instruccional) está determinada por el tipo de dominio o tarea de que se trate, de modo tal que las formas de interactividad conjunta pueden tomar matices distintos, por ejemplo, si se está en una situación de educación informal o formal, o si se trata de aprendizajes de conceptos o procedimientos.

De este modo, el profesor deberá tener en cuenta al menos en forma incipiente o implícita, estos dos niveles para poder considerar qué es lo que está pasando cuando Interacciona con sus alumnos, a propósito de unos contenidos, y si está consiguiendo hacerlos transitar por donde él Intenta conducirlos (el logro de aprendizajes significativos).

Durante su acción docente el profesor reflexionará (apoyado por su experiencia y los instrumentos teóricos o técnicos de naturaleza evaluativa) tarde o temprano en la situación didáctica a la que se enfrenta, sobre estos asuntos y sobre cómo ellos se

relacionan con la estrategia didáctica general y específica planeada y actuante. Sin tal observación o exploración de las formas de interactividad en sus dos niveles, no es posible proseguir ni saber si su proceder tiene o no sentido.

El segundo se refiere al valor funcional que tiene la información conseguida como producto de dicho análisis y que de acuerdo con una concepción constructivista de la enseñanza, resulta de importancia fundamental la ayuda "ajustada".

Como ya dijimos, la información obtenida a través de la evaluación formativa es de importancia sustancial porque es precisamente la que el profesor requiere para saber qué y cómo otorgar la ayuda ajustada, regulando los procesos de construcción de los aprendizajes.

Con base en dicha información, por ejemplo, el profesor en ocasiones decidirá sobre la marcha recapitular lo revisado por considerar que los contenidos no fueron comprendidos lo suficiente o porque los alumnos poseen algunas lagunas de conocimiento en la construcción de los significados, que pueden afectar el aprendizaje posterior. En otras ocasiones, tratará de proponer formas alternativas de explicar, ilustrar, ejemplificar, etcétera, los contenidos para mejorar el aprendizaje.

De igual modo cuando se considere necesario, decidirá usar en forma creativa otras estrategias de enseñanza a las ya empleadas o propondrá nuevas experiencias de aprendizaje (la ejercitación de los contenidos, la lectura adicional de algún texto, el planteamiento de una discusión o diálogo a través del aprendizaje cooperativo, etcétera). Todo con el fin de provocar condiciones didácticas favorables para conseguir que los alumnos logren aprendizajes lo más significativos posibles, al mismo tiempo las evaluaciones formativas le permitirán al docente reflexionar durante y después de la acción acerca de lo realizado en el aula: esto es, sobre el porqué del éxito o fracaso de tal o cual procedimiento de enseñanza utilizado, sobre el éxito o fracaso del ritmo de trabajo adoptado en las clases sobre el origen de determinados problemas o dificultades de comprensión.

En resumen, la evaluación formativa puede proporcionarle al profesor datos valiosos relativos a la orientación didáctica y a su autoevaluación. En función de las correspondientes intenciones educativas que se tengan en la programación.

Consideramos que la evaluación formativa se ve enriquecida por los aportes que propone el marco constructivista y que de alguna manera le colocan en un primer plano dentro de todo el acto de enseñanza, pues llega a ser parte integral de éste.

En ese sentido, la evaluación formativa debe realizarse a cada momento, conforme el curso y sesiones de clase que se desarrollan (forma continua); también debe hacerse después de un cierto número de sesiones de clase dentro del curso (forma periódica), sin perder de vista la intención de ir regulando los dos aspectos fundamentales del proceso de enseñanza ya descritos, a nivel micro y macro.

Resultan de particular importancia, para episodios didácticos breves y para la forma continua de implementación de la evaluación como mecanismo de regulación, algunas técnicas de las que se mencionan más adelante en la evaluación informal, semiformal y formal. Por ejemplo, los continuos intercambios a través de preguntas y respuestas, la observación intuitiva o dirigida, a través de listas de cotejo, los diarios de clase o registros etnográficos.

Mientras que, para episodios didácticos más amplios, varias de las técnicas de evaluación formal mencionadas serán sin duda las más adecuadas (por ejemplo, trabajos más estructurados, evaluación de la ejecución o basada en problemas, mapas conceptuales, entre otros).

El docente debe tener claro que requiere de algunos criterios para valorar los procesos de enseñanza aprendizaje y control de la responsabilidad así como para estimar los procesos de negociación de los patrones temáticos que intenta ayudar a construir en los alumnos. **Entre más criterios e instrumentos utilice como**

recursos para comprender y reflexionar sobre el proceso de enseñanza en marcha, mejores serán sus juicios, decisiones y correcciones hacia adelante en el proceso de aprendizaje y enseñanza.

Por tanto, podemos afirmar que al orientar la evaluación hacia el aprendizaje de los alumnos, debemos necesariamente trasladar el foco de interés desde la enseñanza impartida por el profesor hacia la actividad del alumno y su proceso de aprendizaje. El que aprende finalmente es el alumno, y la tarea del docente es facilitar dicho aprendizaje. Desde esta perspectiva, la enseñanza es una actividad que facilita el aprendizaje y dicha actividad solamente estará culminada cuando los alumnos hayan aprendido, y no necesariamente porque los docentes hayamos enseñado (Mohan, 2003).

Condiciones para una evaluación orientada al aprendizaje (Evaluación formativa e interactiva)

Al diseñar una evaluación orientada al aprendizaje, se deben considerar los siguientes 3 aspectos fundamentales, así como las condiciones que deben cumplir (Padilla y Gil, 2008):

Aspectos a considerar	Condiciones
1. Las tareas de evaluación se deben considerar también como tareas de aprendizaje.	Deben requerir suficiente tiempo y esfuerzo. Deben distribuir el trabajo a través del tiempo, así como cubrir los distintos temas. Deben contener tareas productivas que requieran de la demostración de su capacidad de poner en acción el conocimiento, en contraste con hablar o escribir sobre él.
2. Es preciso proveer retroalimentación a los estudiantes	Proporcionar suficiente retroalimentación y con suficiente detalle. Proporcionarla de forma oportuna para que sea útil. Centrarla en el aprendizaje más que en la nota. Vincularla al propósito de la tarea y los criterios de evaluación. Asegurarse de que los alumnos la reciben y la escuchan.
3. Implicar a los estudiantes en el	A través de estándares y criterios claros. A través del uso de técnicas de

proceso de evaluar su propio trabajo.	autoevaluación y evaluación por compañeros, además de la evaluación del profesor.
---------------------------------------	---

✚ LA EVALUACIÓN COMO REGULACIÓN

Veamos las posibilidades que ofrece la **evaluación en su orientación reguladora**. La evaluación tiene dicho carácter cuando su propósito es intervenir en las características del proceso educativo, **para corregirlo y ajustarlo**, bien al inicio del mismo (*diagnóstica inicial*), bien a lo largo del mismo (formativa e interactiva). En el primer caso, se puede establecer un cierto diagnóstico de lo que el alumno ya debería saber en tanto que requisito previo (retroactiva) para dicho aprendizaje, o bien de lo que se debería saber en función de lo que se pueda plantear o introducir más adelante (pro-activa). La diferencia entre una y otra modalidad de regulación puede parecer sutil pero es muy importante.

Mientras que el primer tipo de diagnóstico establecería los mínimos necesarios o indispensables para iniciar un aprendizaje, el diagnóstico pro-activo, nos informaría acerca del conocimiento presente como previsión de lo que debería o podría llegar a hacerse. En el primer caso, la previsión de enseñanza tiene que considerar lo que el alumno no tiene o lo que le falta saber para que el proceso sea efectivo. En el segundo caso, las previsiones serían de cómo acomodar lo que se va a hacer a lo que el alumno ya sabe o cómo lo sabe. Asimismo, podrían hacerse previsiones acerca de lo que podría aprenderse de modo adicional, considerado lo que se está haciendo o aprendiendo. Esta es una distinción importante porque en muchas ocasiones, en la práctica, suele darse una confusión entre los dos tipos de diagnóstico, con el riesgo de generar importantes malentendidos, porque no es lo mismo detectar el dominio de los requisitos indispensables, que detectar lo que se sabe para decidir qué experiencia se emprende o a qué nivel se inicia.

Nótese que se emplea el concepto de *diagnóstico* no en el sentido clínico y aplicado sobre una persona, sino en el de apreciar o establecer los rasgos centrales de un aprendizaje, de un contexto o de una situación. Cualquier apreciación, que parta de

unos referentes claros y recoja información fundamentada en ellos, establece un diagnóstico sobre la situación, sobre el proceso, etc. De ahí que cualquier apreciación implica un tipo de diagnóstico y de valoración.

Si en realidad lo que pretendemos controlar o regular es un proceso, entonces tenemos tres posibilidades, una vez éste ya se ha desencadenado. El primer tipo de interrogantes a resolver es preguntarse acerca de lo que se ha realizado y cómo está resultando. ¿Es lo que yo pretendía? es una pregunta de este tipo. Sin embargo, ¿qué estoy haciendo? o ¿cómo me está saliendo? son preguntas del segundo tipo. Tratan de incidir en el presente de la experiencia o de la situación creada. Interrogarse acerca de ¿qué me falta hacer? o ¿qué relaciones debería establecer?, ¿qué materiales voy a necesitar? son ejemplos de preguntas de tipo pro-activo, porque sus respuestas indudablemente nos van a orientar toda la acción del sujeto en el próximo futuro, en la próxima secuencia. Obsérvese también que este tipo de cuestiones tanto las puede formular el profesor refiriéndose al proceso que está proponiendo a sus alumnos, como quien está trabajando o aprendiendo, inmerso en un proceso cualquiera.

En principio, la *orientación sumativa* de la evaluación nos indica un propósito de balance, fundamentalmente de una etapa o de una situación de aprendizaje, de ahí que sólo se pueda dar, en sentido estricto, al principio o final de todo proceso. Saber con qué contamos o qué sabemos, saber el valor de lo realizado y de lo aprendido, son las preocupaciones que predominan en cualquiera de estos dos momentos, especialmente al final de cualquier esfuerzo realizado.

7.3. EVALUACIÓN SUMATIVA

La evaluación sumativa puede ser considerada como la evaluación por antonomasia. Este tipo de evaluación es la que se realiza al término de un proceso o ciclo educativo.

Como ya expresaron varios autores, su fin principal consiste en certificar el grado en

que las intenciones educativas se han alcanzado. A través de la evaluación sumativa el docente puede verificar si los aprendizajes estipulados en las intenciones educativas fueron cumplimentados según los criterios y las condiciones expresadas en éstas. Pero especialmente, debe proveer información que permita derivar conclusiones importantes sobre el grado de éxito y eficacia de la experiencia educativa global emprendida.

Al finalizar un ciclo escolar la institución educativa tiene el compromiso de expedir calificaciones para acreditar el grado y el supuesto nivel de aprendizaje logrado al término de un ciclo o nivel educativo. Por medio de calificaciones finales, certificados o títulos, se pretende avalar que un aprendiz tiene la competencia necesaria para acceder a otros grados o niveles educativos, o bien, para realizar una determinada práctica de tipo técnico o profesional. Sin embargo, a través de ellas por lo general lo que se enfatiza no es eso, sino el grado de éxito o fracaso que tuvo el alumno en el curso o ciclo que finalizó.

Especialmente en el caso en que la evaluación sumativa tenga que hacerse para valorar lo aprendido al término de un ciclo completo, es cuando más se le suele asociar con la acreditación, Coll y Martln (1993) señalan que tan criticables son las posturas que intentan vincular y confundir la evaluación sumativa con la acreditación, como aquellas otras que pretenden lograr una total disociación entre ellas (por último, la acreditación es necesaria en el caso de la finalización de ciclos completos). La solución que ellos proponen se basa en la propuesta de establecer una coherencia pedagógica entre ambas, basada en una concepción que ponga por encima los asuntos académico-curriculares de los de tipo administrativo-sancionantes (punitivo).

La evaluación sumativa alcanza un verdadero sentido cuando se realiza con el propósito de obtener información para saber si los alumnos serán capaces de aprender otros nuevos contenidos (en un nuevo ciclo posterior) relacionados con los evaluados (Coll. 1987).

Por su propia naturaleza, la evaluación sumativa atiende principalmente a los productos del aprendizaje como consecuencia del proceso de enseñanza global. Por ello, la mayoría de las pruebas de evaluación formal constituirán recursos útiles para valorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes logrados al término del ciclo.

Clasificación de la evaluación de los aprendizajes (a partir de Linda Allal)

en su <i>orientación reguladora</i> es de carácter:		en su orientación <i>sumativa</i> puede ser:	
inicial o final	retroactivo, pro-activo	inicial o	certificativa, valorativa
y de proceso	retroactivo, interactivo pro-activo	final	clasificadora o selectiva retroactiva, pro-activa

Cada una de las posibilidades que se presentan en el cuadro anterior debe ser considerada desde el punto de vista de que cada tipo de evaluación la pueden ejercer tanto el profesor u otros agentes (heteroevaluación) como el propio alumnado, individualmente o en grupo (autoevaluación). En efecto, la tipología propuesta distingue entre la evaluación externa, ejercida por agentes indirectamente implicados en el proceso de aprendizaje y la autoevaluación, ejercida por los agentes directamente implicados en una situación o experiencia educativa. Es importante resaltar que cualquiera de los dos agentes pueda desarrollar cualquiera de las

modalidades de evaluación que se presentan, en función de dos grandes propósitos: regulador o sumativa.

La evaluación de los aprendizajes como un proceso de búsqueda de información relevante puede ser desarrollada como momento terminal de un proceso o bien en situaciones que requieren verificar alguna información mientras se están desarrollando para regularla.

ASPECTOS QUE PUEDEN SER EVALUADOS EN LOS ALUMNOS

Es bastante común, entre los profesores, tener en cuenta un repertorio variado de aspectos para considerar en los alumnos. La siguiente relación sintetizaría distintos ítems considerados en la evaluación escolar. Algunos de ellos son aspectos considerados universalmente, debido a la lógica del funcionamiento escolar y del rendimiento de cuentas a los usuarios y a la propia sociedad.

- El rendimiento académico
- Hábitos y formas de proceder y actuar en determinadas situaciones académicas
- Actitudes o predisposiciones de los alumnos hacia las situaciones y experiencias de aprendizaje propuestas, tal como las percibe el profesor

Otros parámetros, en cambio, pueden ser menos usuales que los anteriores y sólo los encontramos en determinadas situaciones escolares, en especial cuando existe un interés por parte del profesorado en buscar un tipo de información que permita tener una perspectiva más elaborada sobre los alumnos, con el propósito de mejorar su aprendizaje.

- Estrategias de aprendizaje
- Conductas sociales relacionadas con el aprendizaje

Finalmente, existe un tercer grupo de factores que también se considera, ya sea de forma implícita o explícita y, aunque no siempre se les reconozca su influencia efectiva en la valoración final, ésta puede ser muy importante.

- Conductas sociales relacionadas con el entorno escolar
- Situaciones sociales y culturales propias del entorno de los sujetos

Así pues, vemos que el resultado de lo que denominamos el *aprendizaje evaluado* depende de los factores que se consideren como constituyentes del mismo. En la medida que dichos factores sean más restringidos la evaluación como proceso tenderá a acentuar las funciones de control, mientras que cuando los factores considerados sean más amplios emergen otras funciones como las informativas o las reguladoras. Cuando se trata de comprender, y no sólo de juzgar, una conducta o un proceso no se pueden aislar las conductas valoradas del contexto que las ha producido, por lo que su valoración deberá tener en cuenta la importancia de este aspecto. De ahí esta triple necesidad de conocer, por parte del profesorado, a sus alumnos, desde el plano de los resultados, pero también desde su forma de proceder y desde la información, también relevante, de su entorno social.

No deberíamos perder de vista que la información proporcionada por cualquier modalidad de evaluación siempre se remite a la experiencia vivida y al modo como ha sido vivida por los alumnos. El valor real que suministra la evaluación alcanza sólo a un proceso realizado y no a cualquiera de los procesos que se podrían haber dado. Dicho en otros términos, debemos tener un cuidado extremo en recordar que se emiten valoraciones sólo en relación a lo realizado por el alumno y no sobre aquello que es, o sobre cómo *se le considera* que es.

En el transcurso de la preparación de cualquier situación de evaluación se pueden seguir distintos pasos, por parte de los profesores, a veces de modo muy intuitivo. El cuadro que se referencia a continuación, ofrece una secuencia de decisiones que se pueden dar en la preparación de un procedimiento de evaluación con el propósito de

que se pueda comparar con la secuencia que se sigue en la práctica y someter a ambas a un contraste que permita enriquecer aquella.

De modo habitual, se considera que la preparación de la evaluación sólo es competencia de cada profesor o tutor, algo lógico por otra parte. Sin embargo, lo que no es tan evidente es que en el diseño de las evaluaciones no intervengan otros agentes, cuando el proceso de formación de un individuo es un proceso colegiado. Porque según esta misma lógica, podría ser muy interesante compartir objetivos, observación de procedimientos, de estrategias y distribuirse la observación y análisis de las mismas.

En cualquier caso, abogaríamos por un acuerdo de equipo sobre la evaluación compartida de todos aquellos aspectos que se consideran comunes y básicos en el curso y ciclo y una actuación más especializada en la evaluación de aquellos aspectos que son propios de cada tema, actividad o materia. Esta articulación del equipo sobre la base de la evaluación les permitiría componer una visión del alumno mucho más cercana a la realidad de lo que sabe hacer y de su estado actual, una perspectiva notablemente mejorada de lo que pueden dar de sí los sistemas de evaluación actuales, unos modelos de agregación de información totalmente ineficientes porque en el origen de cada información supuestamente homogénea pueden hallarse perspectivas, intereses y propósitos muy distintos entre sí, sin descuidar la propia calidad de la prueba y de los criterios empleados en su corrección.

LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE CONTENIDOS DECLARATIVOS

En primer lugar hay que partir de la idea básica de que las prácticas de evaluación para los dos tipos de aprendizaje declarativo (el aprendizaje de datos y hechos, y el de conceptos) deben ser diferentes, dado que los mecanismos de aprendizaje y los procesos de enseñanza, como ya se señaló antes, son distintos en cada uno de ellos, podemos mencionar en forma breve que la *evaluación del aprendizaje factual* tiene las *siguientes características*:

1. Evaluación de tipo reproductiva (recuperación o recuerdo literal).
2. Evaluación de "todo o nada",
3. Evaluación de tipo cuantitativa.

Para este tipo de evaluación, las prácticas evaluativas a través de pruebas objetivas construidas por medio de reactivos muy estructurados (opción múltiple, complementación, falso-verdadero, respuesta breve, etcétera) pueden utilizarse sin ninguna dificultad.

El conocimiento conceptual exige el uso de estrategias y de instrumentos, más complejos. *Para una adecuada valoración del aprendizaje de conceptos y principios es necesario lo siguiente:*

1. *Que la evaluación se base principalmente en la exigencia de la definición intensiva (lo esencial de un concepto) o la exposición de temas (interpretaciones o explicaciones organizadas) y no en la mera recuperación de la información literal (si el aprendizaje de concepto se evalúa como el aprendizaje factual, se corre el riesgo de inducir posteriormente el aprendizaje memorístico de los contenidos conceptuales). Para la evaluación de la definición intensiva hay que tener criterios precisos y dejar claro a los alumnos la no exigencia de la definición literal del concepto (animarlos a utilizar el parafraseo). Para el caso de la evaluación de la exposición de temas hay que atender a los asuntos relativos a la forma en que el alumno usa los conceptos y los relaciona entre sí en sus explicaciones.*

2. *Que la evaluación sea de índole cualitativa antes que cuantitativa.*

En la evaluación, además de solicitarse la definición intensiva y la exposición de un tema, pueden usarse otras técnicas más sofisticadas como la elaboración de resúmenes, el desarrollo de monografías o ensayos, la resolución de tareas de solución de problemas conceptuales, la categorización y organización de la información conceptual a través de mapas conceptuales o redes semánticas, o si se

trata de algún texto y los alumnos conocen las estructuras textuales, se les puede animar a construir el esquema textual del texto, etcétera.

Sin duda un último comentario que debemos hacer y que, no obstante, ya se trató pero vale la pena reiterarlo, es que el docente debe demostrar una coherencia total (y hacérselo entender así a sus alumnos por diversas vías) entre el tipo de competencia declarativa que intenta promover (factual o conceptual), con los procedimientos de enseñanza y sobre todo, dado que es el tema que nos interesa, con las actividades y técnicas de evaluación. Si esta coherencia no se consigue en todo el ciclo de enseñanza, se corre el riesgo de que los alumnos generen aprendizajes que el profesor no haya querido promover de manera intencional, pero que sin embargo ha provocado indirectamente.

Las siguientes acciones y que pueden ser formulados en objetivos de aprendizajes nos pueden permitir evaluar contenidos declarativos: Adquirir, analizar, aplicar, clasificar, comparar, comprender, conocer, definir, demostrar, desarrollar, dibujar, distinguir, enumerar, establecer, explicar, generalizar, inferir, interpretar, memorizar, reconocer y recordar.

🚩EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

Ante la pregunta de cómo realizar la evaluación de los procedimientos, hay que tener en cuenta los certeros comentarios de Coll y Valls (1992) sobre el aprendizaje significativo de los procedimientos. Como consecuencia de ello, planteamos a continuación algunas consideraciones que nos parecen pertinentes:

1. Los procedimientos no deben ser evaluados como acontecimientos memorísticos.
2. Los procedimientos deben evaluarse en forma cualitativa en cuanto al modo de su ejecución (v. gr., técnicas como la observación, las listas de cotejo, las escalas, los sistemas de registro, etcétera, pueden ser muy útiles e informativas).

3. Para tener una valoración integral de los procedimientos, deben ser contemplados los siguientes aspectos:

- El conocimiento y el grado de comprensión de los pasos involucrados en el procedimiento.
- La ejecución de las operaciones involucradas en el procedimiento.
- La precisión en la aplicación del procedimiento cuando se requiera. .
- El uso funcional y flexible del procedimiento.
- La generalización y transferencia a otros contextos de aplicación.
- Su grado de permanencia.

Es importante decir que la evaluación de los procedimientos debe realizarse en forma preferentemente individual y con la intermediación directa del enseñante, quien por supuesto deberá tener muy claros los criterios de estimación de los procedimientos de acuerdo con las Intenciones u objetivos preestablecidos.

Consideramos a juicio del enseñante la decisión sobre el grado de dominio que pretende que sus alumnos logren de determinados contenidos procedimentales, para después decidir la mejor forma de evaluación.

Las siguientes acciones y que pueden ser formulados en objetivos de aprendizajes nos pueden permitir evaluar contenidos: Anticipar, caracterizar, clasificar, confeccionar, construir , contrastar, contribuir, crear, diferenciar, diseñar, distinguir, elaborar, escuchar, evocar, experimentar, explorar, interpretar, manejar, manipular, observar, ordenar, percibir, planificar, preparar, producir, realizar, resumir, usar, utilizar,

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE Y DE LA MODIFICACIÓN DE ACTITUDES

En torno a los asuntos de evaluación de las actitudes es necesario contar con

Instrumentos y técnicas poderosas para poder valorar con veracidad la forma en que éstas se expresan ante objetos, personas o situaciones. Pueden identificarse dos aproximaciones para la evaluación de las actitudes (espontáneas o modificadas): en primer lugar se encuentra la autoevaluación realizada por el alumno, y en segundo lugar la evaluación de las actitudes de los alumnos realizada por el profesor.

Para el caso de la autoevaluación, una de las técnicas más ampliamente utilizadas para la valoración de actitudes en los contextos educativos son los instrumentos de autorreporte (como escalas, cuestionarios, la técnica del diferencial semántico).

El uso de estos instrumentos (por lo general ya estandarizados), permiten una valoración predominantemente cuantitativa de las actitudes expresadas en forma verbal. Su aplicación es poco costosa y fácil cuando se cuenta con los Instrumentos apropiados. La interpretación y el análisis en ocasiones exigen una cierta preparación técnica pero en general no resulta difícil. Sin embargo, su uso debe ser reservado porque como cualquier instrumento de autorreporte los alumnos suelen falsear las respuestas por diversos motivos (v. gr., por motivos de deseabilidad social, etcétera) o el instrumento puede generar un efecto de reactividad.

Hay que tener presente que las actitudes tienen que ser interpretadas no sólo por medio de las verbalizaciones que realizan los alumnos en relación a ellas (se tiende a reducir las actitudes a opiniones y creencias; véase Stahlberg y Frey, 1990). Por esta razón, deben contemplarse otras técnicas donde las actitudes se manifiesten por medio de conductas o acciones concretas en contextos determinados.

Dos de las técnicas a las que puede recurrir el profesor son las listas de cotejo y las escalas, las cuales permiten una valoración sencilla y económica de las actitudes, aunque con algunas limitantes (v. gr., que los alumnos se sientan observados y falseen sus conductas). Otra técnica de evaluación a la cual pueden recurrir los docentes es la observación participante a través de registros de tipo anecdótico o etnográfico, o bien, en forma más estructurada, por medio de sistemas de categorías

preestablecidas. A partir de la consideración de los tres componentes (cognitivo, afectivo y conductual), de las actitudes, el profesor puede elaborar un marco o una guía para la observación.

Por último, sobre la interpretación de la exploración o valoración de las actitudes, Sarabia (1992) presenta un cuadro integrador en donde se engloban las dimensiones que, deben ser consideradas para una evaluación integral de las actitudes (tiempo, lugar, circunstancia, lenguaje, etcétera). Las siguientes acciones y que pueden ser formulados en objetivos de aprendizajes nos pueden permitir evaluar contenidos: Aceptar, adquirir el hábito de apreciar, ayudar, colaborar, compartir, conseguir, cooperar, cuidar, habituarse, interesarse, juzgar, respetar, responsabilizarse, sensibilizarse, sentir, solidarizarse, tener actitud crítica, tener curiosidad, tolerar, tomar conciencia, tomar iniciativa, valorar. Para evaluar los contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales podemos formular, en el ámbito cognoscitivo según el nivel taxonómico los siguientes verbos de acción.

ÁMBITO COGNOSCITIVO		
Nivel taxonómico	Verbos de acción	Aplicación a contenidos como...
Conocimiento	Adquirir Enumerar Asimilar Señalar Definir Repetir Distinguir Relatar Identificar - Memorizar Nombrar Llamar Reconocer Enunciar Recordar Recopilar Decir Recordar	Hechos, conceptos, principios, teorías. Vocabulario, métodos, fuentes, símbolos.
Comprensión	- Demostrar - Exponer - Explicar - Discutir - Expresar - Describir - Ilustrar - Reconocer - Interpretar - Identificar - Representar - Localizar - Traducir - Informar - Repasar - Revisar	Ejemplos, frases, conclusiones, aspectos. Relaciones, hechos esenciales, conclusiones. Consecuencias, implicaciones, probabilidades, factores.
Aplicación	- Aplicar - Demostrar - Clasificar - Emplear - Desarrollar - Dramatizar - Elegir - Practicar - Organizar - Ilustrar - Resolver - Operar - Transferir - Catalogar - Usar - Delinear - Programar - Comprobar	Principios, teorías, métodos, leyes. Abstracciones, situaciones, generalizaciones, procesos, fenómenos, procedimientos.
Análisis	- Analizar - Diferenciar - Categorizar - Calcular - Comparar - Probar - Contrastar - Debatir - Cotejar - Solucionar - Deducir - Examinar - Detectar - Experimentar - Distinguir - Estimar - Explorar - Inspeccionar - Establecer - Cuestionar - Relacionar - Discriminar	Argumentos, objetos, relaciones, afirmaciones. Elementos, hipótesis, conclusiones. Puntos de vista, sesgos, temas, objetivos.

Síntesis	- Analizar - Planear - Categorizar - Diseñar - Comparar - Formular - Componer - Ordenar - Contrastar - Reunir - Deducir - Coleccionar - Detectar - Construir - Integrar - Crear - Proponer - Preparar - Ensamblar - Montar - Manejar - Dirigir	Estructuras, comunicaciones, esquemas, productos. Proyectos, planes, operaciones, soluciones. Fenómenos, taxonomías, descubrimientos, hipótesis.
Evaluación	- Criticar - Evaluar - Decidir - Tasar - Emitir juicio - Corregir - Juzgar - Poner en - Validar cuenta - Valorar - Escoger - Promediar - Distribuir - Medir - Estimar - Enjuiciar - Revisar - Discriminar	Precisión, errores, exactitud, falacias. Fines, medios, economía, utilidad, alternativas, planes de acción.

Ejemplo de repertorio de valores relevantes en la enseñanza y potenciales competencias resultantes.

<i>. de participación</i>	<ul style="list-style-type: none"> . Respeto hacia los demás. . Solidaridad. . Cooperación. . Aceptación del otro. . De intervención en el entorno. . Gestión de las propias situaciones sociales.
<i>. de autoestima</i>	<ul style="list-style-type: none"> . Persistencia en el trabajo. . Sentido de la equidad. . De cuidado personal y de las propias producciones. . Desarrollar iniciativas.
<i>de autonomía en el aprendizaje</i>	<ul style="list-style-type: none"> . Pensar intuitivamente y lógicamente. . Control del propio tiempo, del trabajo, del juego. . De análisis de lo que se hace y de prever las consecuencias de la propia acción. . De interrogarse por lo que sucede. . Control de las propias producciones. . De la racionalidad

No	SECUENCIA DE DECISIONES EN LA PREPARACIÓN DE UN INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN.
1	<p>Dado un tema o una actividad concreta, establecer:</p> <p>El propósito central perseguido en la actividad de evaluación, para ello debe:</p> <p>Seleccionar los objetivos que se quieren someter a evaluación, los contenidos según las actividades realizadas derivadas de los objetivos que se van a evaluar y la selección de indicadores que se consideran básicos en relación al propósito, objetivos y estrategias, métodos y actividades realizadas.</p>
2	<p>Los posibles indicadores pueden remitirse a:</p> <p>Lo que debería saber y saber hacer como mínimo el alumno.</p> <p>Los procesos o vías para lograr el saber y saber hacer.</p> <p>En qué condiciones o circunstancias, como mínimo, se debería saber/ saber hacer.</p> <p>Las posibles relaciones que se pueden establecer entre lo que se exige y los conocimientos o procedimientos que ya posee o debería poseer.</p>
3	<p>La modalidad de recogida de la información deseada</p> <p>Mediante la recogida de producciones y trabajos.</p> <p>Mediante observación y registro de datos.</p> <p>Mediante autocorrección. mediante pruebas, escritas u orales</p>
4	<p>La persona responsable de recogerla: profesor, alumnos, otros</p>
5	<p>Momento escogido para la realización de la evaluación: inicio, durante, final del proceso de enseñanza aprendizaje.</p>
6	<p>La confección del instrumento de evaluación, cuidando sus aspectos técnicos y pedagógicos</p> <p>Que mantenga una correspondencia con los criterios anteriores.</p> <p>La funcionalidad de su uso y del tiempo de empleo.</p> <p>La variedad de situaciones o cuestiones a explorar.</p> <p>La distribución de valores entre los distintos ítems.</p>

VIII.- PROCESO DE PLANIFICACIÓN Y ELABORACIÓN DE INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

8.1.- EL PLAN DE EVALUACIÓN:

Muchos de los educadores hacen sus esfuerzos para detectar la forma en que sus estudiantes han respondido al “desarrollo del programa” preparando instrumentos que se necesitarán para obtener la información requerida sobre el rendimiento de sus alumnos.

Las técnicas, los instrumentos se diseñan una vez que se han precisado los resultados u objetivos que se desean obtener, así como la planificación de las experiencias de aprendizaje y no a la inversa.

El proceso de evaluación se inicia con la selección de instrumentos de evaluación adecuados al tipo de actividades que el maestro ha desarrollado con sus estudiantes de manera interactiva en el transcurso de las clases. Se reitera que **el punto de partida para ambos lo constituyen los objetivos educativos** a lograr con los estudiantes.

Si un objetivo tiende a la aplicación de conceptos y principios científicos en la solución de problemas, es necesario que la evaluación ofrezca la oportunidad al estudiante para demostrar su capacidad para aplicar sus conocimientos en situaciones bien definidas previas experiencias vivenciadas dentro del proceso de enseñanza aprendizaje; si se buscan desarrollar actitudes científicas para analizar diferentes situaciones problemáticas, entonces, los instrumentos de evaluación que se elaboren deben proporcionar precisamente ese tipo de oportunidades.

Partimos de que los que han diseñado las experiencias de aprendizaje, han definido con suficiente claridad sus metas, si no se cuenta con una concepción clara de lo que se desea alcanzar en los estudiantes, no se sabrá qué actividades de evaluación

seleccionar para sacarlas “a flote” lo que desnaturaliza todo el análisis posterior que se haga de la información obtenida en tal forma.

Lo determinante es que debe seguirse un plan de evaluación definido donde se den por una parte los tipos de productos que se buscan, las actividades que se han diseñado para lograrlos y los instrumentos de evaluación correspondientes, esto debe concretarse en el plan calendario de la evaluación de un curso o desarrollo de la asignatura.

8.2.- CARACTERÍSTICAS DE LAS PRUEBAS O INSTRUMENTOS PARA EVALUAR LOS APRENDIZAJES.

Son muchas las características que deben reunir las pruebas para ser consideradas como eficientes medios de evaluación. Estas características varían en número y denominación con los diferentes autores y con los diferentes propósitos de las pruebas. Nosotros trataremos únicamente cuatro de ellas, considerándolas no sólo las más importantes sino las que abarcan o incluyen a la mayoría de las contenidas en los tratados de esta naturaleza. Estas características son: **la validez, la confiabilidad, la objetividad y la practicabilidad.**

a).VALIDEZ

Esta característica se refiere al valor del instrumento de medida, es decir, **que mida realmente lo que se propone medir.** Un test elaborado y aplicado para medir la inteligencia debe medir ésta y no resultar midiendo otra cosa como el conocimiento, por ejemplo.

La validez es un **concepto específico**, en el sentido de que se **refiere a un propósito específico.** Una cinta métrica, por ejemplo, es buena para medir la extensión de un salón de clase, pero no para medir su temperatura; esto en cuanto al propósito, de igual manera, la misma cinta métrica es eficiente para medir la

extensión de un campo de basketball, pero no para medir la distancia de las estrellas.

En este sentido, un test debe ser usado con alumnos que poseen la apropiada madurez mental, y la preparación y experiencia adecuada para el test o por ejemplo un examen para ser aplicado a un grupo de estudiantes debe corresponderse con los objetivos del proceso de enseñanza aprendizaje, estrategias didácticas aplicadas en dicho grupo de clase y no en otro grupo clase que han desarrollado el mismo contenido pero con otros objetivos y por ende estrategias didácticas. La validez es entonces un criterio específico. **Es específico en el sentido de que un test puede ser altamente válido para ser usado en una situación y no en otra; es usado con un grupo de alumnos y no con otros.**

Los tests no pueden ser correctamente considerados como válidos en términos generales, sino solamente en relación con su propósito inicial, incluyendo la asignatura y la naturaleza de los alumnos. Para algunos especialistas la validez es la característica más importante que debe poseer todo instrumento de evaluación porque de lo contrario sería nulo o falso al proporcionar datos diferentes de los que se desean obtener. Desde luego, la validez no es fácil de obtenerla, y siempre se obtendrá en cierta medida, nunca completamente. Un test puede ser válido sólo para determinado propósito, con determinados alumnos y en determinadas circunstancias, y si alguno de estos aspectos no se da, o se da en cierta cantidad, el resultado también será válido sólo en cierta cantidad.

Cuando un profesor o grupo de profesores desean elaborar una prueba, deben especificar primero los objetivos, en correspondencia con las estrategias didácticas aplicadas en el proceso de enseñanza aprendizaje y con base en ellos proceder a elaborar los diferentes elementos del instrumento para la prueba o examen. En una unidad de trabajo, por ejemplo, antes deben elaborarse los propósitos que se quieren alcanzar, y luego, en el desarrollo de la unidad, debe tratarse de alcanzar estos

propósitos; y por último, los test deben tener por objeto medir hasta qué punto fueron los propósitos alcanzados.

Cuando un instrumento logra esto, se puede decir que goza del alto grado de validez. Así pues, entendemos que la educación debe tener por objeto alcanzar ciertos propósitos previamente establecidos, y no convertirse en una actividad carente de sentido o dirección, pues, cuando estos propósitos o finalidades no existen, los test se convierten en fines en sí mismo en lugar de medios para alcanzar fines.

b).CONFIABILIDAD

Esta es otra de las características que debe reunir todo examen, y se refiere a su **seguridad o confianza**, es decir, que dé el mismo o casi el mismo resultado en diferentes ocasiones en que se aplique. Por ejemplo, si un test es aplicado a un grupo de alumnos por segunda vez, éstos deben resolver aproximadamente los mismos puntos en la segunda ocasión al compararla con la primera.

Conceptualmente, **la confiabilidad es la exactitud o precisión con que un instrumento mide algo**. Lo que un test mide, bien puede ser que no sea lo que se **proponía** medir, pero lo que mide, lo mide bien; en tal caso existe confiabilidad pero no existe validez porque no se corresponde con los propósitos que se quieren medir; además, para que un test sea válido debe también ser confiable, la confiabilidad es una característica general, mientras la validez es una característica específica.

Las pruebas de tipo objetivas son por lo general más consistentes que las subjetivas, porque pueden ser computados más objetivamente y como consecuencia están menos sujetos a la opinión personal del calificador, que puede ser una opinión hoy y otra diferente mañana, así como también, uno o más profesores diferentes pueden tener diferentes valoraciones del test.

Como se explica, la confiabilidad es una característica importante, pero no tanto como la validez, pues la confiabilidad no implica validez en lo absoluto, en cambio la

validez sí implica cierto grado de confiabilidad, puesto que hay más probabilidad de que si el test mide lo que se desea medir dé aproximadamente los mismos resultados en varias ocasiones.

Casi todos los métodos empleados para determinar la confiabilidad se refieren a obtener, por lo menos, dos medidas con el mismo instrumento, o con diferentes formas del mismo instrumento, determinando el grado de correlación entre ellas. Por ejemplo, si una regla graduada se aplica varias veces para medir el largo de una mesa y siempre da el mismo resultado o aproximadamente el mismo, el instrumento es confiable.

Factores que pueden afectar la confiabilidad de un test, entre ellos tenemos:

1)**La variabilidad en el grupo de alumnos.** Mientras más grande es la variabilidad más alto es el coeficiente de confiabilidad. Consecuentemente el coeficiente de confiabilidad de un test administrado a varios grados sucesivos de la escuela, es más alto que el coeficiente del mismo test administrado a un simple grupo. Por esta razón, el coeficiente de confiabilidad debe ser siempre determinado en un grupo de alumnos cuyo conocimiento sea similar al del grupo en el que va a ser empleado el test.

2)**Las condiciones de aplicación y calificación del test**, tales como las siguientes:

a) Los test que tienen tiempo limitado y aún los que no lo tienen, varían de confiabilidad según el tiempo que se disminuya o se prolongue su aplicación.

b) El aspecto mental o emocional de los alumnos, lo mismo que la motivación y la velocidad en el trabajo, también influye en la confiabilidad.

c) Las distracciones y accidentes, tales como la quebradura de una punta de un lápiz, la aparición de una hoja de la prueba mal impresa, o la existencia de una persona extraña en el recinto de aplicación, son factores que pueden hacer alterar la confiabilidad.

d) La ayuda específica en el momento de desarrollar la prueba, ya sea proporcionada por el propio maestro o por otro alumno, o por el mismo alumno valiéndose de medios ilícitos, también hacen alterar la confiabilidad.

e)El número de alternativas presentadas en cada ítem de selección, de comparación o de asociación, pues la confiabilidad de un test aumenta a medida que las respuestas probables en cada ítem aumentan, ya que el alumno se encuentra con mayor número de requisitos de los cuales pueden echar mano como términos de referencia para dar con la respuesta correcta.

c) OBJETIVIDAD

Conceptualmente se refiere a la naturaleza objetiva de todo test el que para su calificación guarda absoluta independencia de la opinión o criterio personal del profesor.

Los tests objetivos son contruidos de manera tal que **solamente una respuesta en cada ítem o cuestión satisface plenamente**. Esto quiere decir que fuera de los errores casuales, no debe haber variación en el punteo de un test dado, ya sea que la calificación se otorga por varias personas en una misma ocasión o por la misma persona en ocasiones diferentes.

Algunos autores no hacen diferencia alguna entre confiabilidad y objetividad, considerándolas idénticas, pero nosotros creemos que existe una gran diferencia. Una cinta métrica, por ejemplo, es un instrumento consistente o confiable porque siempre da el mismo resultado en diferentes ocasiones, pero además es objetivo porque proporciona un dato que es calificado siempre de la misma manera no importando la persona que califica ni el tiempo en que se hace la calificación.

Tampoco la objetividad es una característica absoluta, como no lo es la validez, ni la confiabilidad, por lo que conviene hablar de ella en términos relativos.

Naturalmente para que los test sean objetivos en alto grado, deben ser sometidos en su elaboración a una serie de requisitos técnicos, pues esta característica no es fácil de obtenerse, y siempre se obtendrá en cierto grado, nunca absolutamente.

La objetividad es una condición bastante importante de las pruebas, pero nunca se debe sacrificar la validez. Hay muchos aspectos de la personalidad del educando que no pueden medirse por medio de instrumentos objetivos, pero en todo caso estos instrumentos deben gozar de un alto grado de validez.

d) PRACTICABILIDAD

De nada serviría que los instrumentos de evaluación reunieran las características estudiadas anteriormente, si carecen de aplicación en prácticas situaciones. Un test puede ser altamente válido, confiable y objetivo, pero si para ser administrado necesita de considerable inversión de tiempo, de una técnica demasiado rigurosa, o la ayuda de personal especializado que no se puede obtener en las circunstancias de que se trata, el instrumento es prácticamente nulo. Para que un test sea práctico debe reunir las características siguientes:

- 1)Facilidad de administración o aplicación
- 2)Facilidad de computación
- 3)Facilidad de interpretación
- 4)Bajo costo
- 5)Utilidad social

Para concluir el tema referido a las características de las pruebas, vale la pena destacar que éstas sean de alta calidad, por lo que debe tomar en cuenta los siguientes factores:

- 1.**RELEVANCIA.** ¿Fueron todos los ejercicios (ítems) seleccionados de acuerdo a los objetivos de la enseñanza?
- 2.**BALANCE.** ¿Tiene la prueba una buena distribución de ejercicios de acuerdo al contenido y tiempo dedicado a la enseñanza.
- 3.**RAPIDEZ.** ¿Está la prueba diseñada para contestarse en un período de tiempo razonable?
- 6.**DIFICULTAD.** ¿Están los ítems gradualmente elaborados, es decir, distribuidos en 3 grupos: fáciles, intermedios y difíciles?

8.**RAZONABLE.** ¿Tienen los/las estudiantes igual oportunidad para demostrar lo que han aprendido?

9.**EFICIENTE.** ¿Usará el/la docente los resultados de la prueba para retroalimentar el desarrollo adecuado de su asignatura?

8.3.- EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO DE LOS ALUMNOS

Los objetivos (Llámesese: competencias, logros de aprendizaje, metas o propósitos) constituyen la base de la evaluación del rendimiento académico de los alumnos. Es imposible evaluar si de previo no se conoce qué es lo que vamos a evaluar.

Una vez conocidos los objetivos (...), el siguiente paso dentro de la evaluación como proceso, es seleccionar las estrategias, métodos y técnicas a utilizar y el correspondientes diseño de los instrumentos para valorar los resultados obtenidos por los estudiantes.

Partiendo de la norma que **"ningún método por sí solo puede describir completa y satisfactoriamente los procesos de evaluación de los aprendizajes"**, concluimos que en dichos procesos se da la necesidad de seleccionar diversas estrategias, métodos, técnicas y procedimientos para garantizar un estudio verdaderamente integral de la realidad del rendimiento académico de los estudiantes.

Como expresamos anteriormente existen diferentes formas para evaluar el rendimiento de los alumnos, dentro de ellas tenemos: pruebas orales, exposiciones **observación**, entrevista, sociodramas, ensayo, **portafolio y el proyecto de examen.**

8.4.- ESTRATEGIAS, METODOLOGÍA, MÉTODOS TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

Estrategias, metodología, método y técnicas de evaluación estas se pueden aplicar auxiliándose de uno o más instrumentos, en dependencia de lo que decida el docente según propósitos u objetivos (competencias o indicadores de logros).

Dentro de un proceso de evaluación educativa, es muy importante identificar que se va a medir y seleccionar la técnica más adecuada para ello. Es importante resaltar que existen diferentes tipos de técnicas: no formales, semiformales y formales. *Las técnicas de evaluación son procedimientos generales de recopilación de datos, para su análisis posterior-*

TIPOS DE TÉCNICAS EN EVALUACIÓN EDUCATIVA		
Técnicas no formales	Técnicas semiformales	Técnicas formales
De práctica común en el aula, suelen confundirse con acciones didácticas, pues no requieren mayor preparación.	Ejercicios y prácticas que realizan los estudiantes como parte de las actividades de aprendizaje. La aplicación de estas técnicas requieren de mayor tiempo para su preparación..	Se realizan al finalizar una unidad o periodo determinado. Su planificación y elaboración es mucho más sofisticada.
<ul style="list-style-type: none"> •Observaciones espontáneas. •Conversaciones o diálogos •Preguntas de exploración. 	<ul style="list-style-type: none"> Ejercicios y prácticas realizadas en clase. areas realizadas fuera de clase 	<ul style="list-style-type: none"> Observación sistemática •Pruebas o exámenes tipo test Pruebas de ejecución

Las técnicas están estrechamente relacionadas con los enfoques o fundamentos teóricos o filosóficos que se apliquen en evaluación educativa, éstas deben en muchos casos auxiliarse de herramientas (instrumentos) que permitan al evaluador recoger datos, esto al organizarlo y sistematizarlo se transforma en información, *conocimientos (teóricos y prácticos), opiniones y conductas.* relevante y útil para el proceso de evaluación.

Los instrumentos se construyen a partir de objetivos, contenidos (conceptual, procedimental y actitudinal) los cuales se operativizan o describen para precisarlos en indicadores y poder realizar el proceso de evaluación. Los indicadores pueden ser cualitativos o cuantitativos.

Los indicadores cualitativos se expresan en función de la presencia o ausencia de algo: todo o nada; mientras que los indicadores cuantitativos aceptan una graduación de la presencia o ausencia de la característica o cualidad medida. *La función principal de los indicadores es la de señalar o identificar lo que se busca, es decir, son puntos de comparación.*

TÉCNICAS	Parámetro de comparación (INSTRUMENTO)
Pruebas orales	Cuestionario
Observación Diario de campo Registro anecdótico Registro etnográficos Diarios de clase Observación sistemática	Rúbrica
Entrevista. Sociodramas Producciones de los alumnos Ensayo Exposiciones Cuaderno de clase Cuaderno de campo Resúmenes Producciones plásticas Portafolio. Informe de investigación Organizadores gráfico Mapa conceptual, Redes Semánticas, Esquemas	Lista de cotejo
Proyecto de examen	Tabla de especificaciones Examen (tipos de exámenes) Hoja de respuesta

8.4.1.- PRUEBAS ORALES

Constituye una de las modalidades más antiguas para verificar la adquisición de aprendizaje, tales como: Explicación, análisis de informaciones, de hechos, acontecimientos, fenómenos, etc.

Estas pruebas consisten en preguntas o problemas de extensión e intencionalidad variadas, siendo consideradas como uno de los medios más adecuados para desarrollar la capacidad y dominio de la educación oral.

Estas pruebas tienen las siguientes **debilidades**:

- 1 Hay evidencia de una escasa o nula planificación, es decir, hay mucha improvisación.
- 2 Algunas veces se afecta la validez.
- 3 Algunas veces se presenta dificultades en la formulación de las preguntas. A algunos estudiantes se le podrán formular preguntas más comprensibles y a otros, menos comprensibles.
- 4 Pone en desventaja a los estudiantes de razonamiento lento o de carácter tímido.

Cuando se efectúen este tipo de pruebas, es **recomendable** que el profesor al momento de la valoración tome en consideración lo siguientes criterios:

- Secuencia y coherencia de la respuesta.
- Seguridad con que se expresan las respuestas
- Satisfacción en cuanto al contenido expresado por el estudiante de acuerdo a la respuesta esperada.
- Poseer el patrón de comparación (Instrumento Hoja de respuesta)

8.4.2.-CUESTIONARIO

Entenderemos como **cuestionario** el documento formado por un conjunto de preguntas que deben estar redactadas de forma coherente, y organizadas de

acuerdo a los objetivos (competencias, logros de aprendizajes etc.) con una determinada planificación.

8.4.3.-OBSERVACIÓN

Ventajas del método de observación en el medio escolar:

- Permite examinar el fenómeno en sus condiciones naturales sin inducirlas artificialmente.
- Permite estudiar al estudiante inmerso en las relaciones sociales establecidas dentro del grupo, en ese contexto es donde con más claridad se revelan las características de ellos.

8.4.4.-EL REGISTRO ANECDÓTICO

Concepto: El registro anecdótico es un instrumento en el cual se describen comportamientos importantes del alumno/a en situaciones cotidianas. En el mismo se deja constancia de las observaciones realizadas acerca de las actuaciones más significativas del/la alumno/a en situaciones diarias del proceso de enseñanza aprendizaje.

APRENDIZAJES QUE EVIDENCIAN:

El registro anecdótico se caracteriza por recoger informaciones sobre el comportamiento y conocimientos, habilidades y destrezas que desarrolla el estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizajes; preferentemente recoge evidencias sobre su adaptación social y las conductas típicas relacionadas a la interacción de estos con el medioambiente y con el contexto social en el que se desenvuelven.

Después de este proceso se recomienda que el docente de sugerencias oportunas con el propósito de ir potenciando al estudiante para tomar medidas que contribuyan a reforzar las actuaciones positivas y encauzar las negativas, dando espacio para la reflexión mediante la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación(docente – estudiante; estudiante- docente) .

8.4.5.-RÚBRICAS Y LISTA DE COTEJO

RÚBRICAS: Las rúbricas son instrumentos de medición en los cuales se establecen criterios y estándares por niveles, mediante la disposición de escalas, que permiten determinar la calidad de la ejecución de los estudiantes en unas tareas específicas.

Componentes esenciales:

- Criterios
- Niveles de ejecución
- Valores o puntuaciones según escala

IMPORTANCIA DE LAS RÚBRICAS

- En toda tarea que se le asigne a los alumnos deben de establecerse de forma clara y precisa los criterios que fundamentan los objetivos de enseñanza.
- Asegurar de forma precisa el nivel de aprendizaje que se desee de los alumnos.
- Los maestros pueden mejorar la calidad de su enseñanza al enfatizar y precisar los detalles particulares que consideren más pertinentes para garantizar trabajos de excelencia por sus alumnos.
- Permite a los maestros obtener una medida más precisa tanto del producto como del proceso de la ejecución de los estudiantes en diferentes tipos de tareas.
- Los estudiantes tienen una guía de forma explícita para realizar sus tareas de acuerdo a las expectativas de sus maestros.
- Facilita a que los estudiantes desarrollen mejor los conceptos y destrezas que requieren las tareas asignadas.
- Las rúbricas se utilizan para múltiples y variadas actividades de aprendizaje.

Cada rúbrica tendrá el nombre según el objeto que se evalúe; ejemplos: Si es para valorar una exposición se llamará rúbrica para valorar la exposición y el nombre del autor o sus iniciales.

TIPOS DE RÚBRICAS

GLOBAL - la que considera la ejecución de los estudiantes como una totalidad cuando se valora la misma al compararse con los criterios establecidos.

ANALÍTICA – la que considera en forma específica cada detalle de la tarea a realizarse. está última es muy importante porque especifica los procedimientos y resultados.

PROCEDIMIENTO: PREPARACIÓN DE UNA RÚBRICA

- Seleccionar los objetivos que fundamentan la tarea o trabajo a realizar.
- Identificar todos los posibles **criterios** que representan los comportamientos o ejecuciones esperadas por los estudiantes al ejecutar la tarea.
- Organizar los criterios por niveles de efectividad
- Asignar un valor numérico de acuerdo al nivel de ejecución.

Cada nivel debe tener descrito los comportamientos o ejecuciones esperadas por los estudiantes.

El estudiante debe conocer anticipadamente los criterios con los cuales será evaluado. Se recomienda que el estudiante se autoevalúe utilizando dicha rúbrica (observe el siguiente ejemplo)

CATEGORÍAS- NIVEL 5: RESPUESTA EXCELENTE	CATEGORÍAS- NIVEL 4: RESPUESTA SATISFACTORIA	CATEGORÍAS -NIVEL 3: RESPUESTA MODERADAMENTE SATISFACTORIA	CATEGORÍAS - NIVEL 2: RESPUESTA DEFICIENTE	CATEGORÍAS NIVEL 1: RESPUESTA NO ACEPTABLE
Respuesta completa. • Explicaciones claras del concepto. • Identifica todos los elementos importantes. • Provee buenos ejemplos. • Ofrece información que va más allá de lo enseñado en clase.	Respuesta bastante completa. • Presenta comprensión del concepto. • Identifica bastantes de los elementos importantes. • Ofrece información relacionada a lo enseñado en clase.	• Respuesta refleja un poco de confusión. • Comprensión incompleta del concepto. • Identifica algunos elementos importantes. • Provee información incompleta de lo discutido en clase.	• No logra demostrar que comprende el concepto. • No provee contestación completa. • Omite elementos importantes. • Hace mal uso de los términos.	• La explicación es incompleta / no se entiende. • Omite las partes fundamentales del concepto. • Presenta concepciones erróneas. • Plantea incorrectamente lo planteado. • Vago intento de contestar.

8.4.6.-LISTA DE COTEJO- DESCRIPCIÓN:

- Consiste en una lista de características o conductas esperadas del estudiante en la ejecución o aplicación de un proceso, destreza, concepto o actitud.
- Su propósito es recoger información sobre la ejecución del estudiante mediante la observación.
- La presencia o ausencia de las características o comportamiento se registra mediante una marca de cotejo.

APRENDER...*haciendo!* ACTIVIDADES

- Los participantes se reunirán por disciplina y seleccionarán un concepto, tarea, tema u objeto de estudio destreza, proyecto o trabajo para elaborar una rúbrica y una lista de cotejo.
- Seguirán el procedimiento previamente discutido en clase.
- Luego que haya sido elaborada la rúbrica, la someterán a revisión, utilizando la lista de cotejo para la Evaluación de Rúbricas discutida anteriormente.

8.4.7.-TABLAS DE ESPECIFICACIONES

Es un instrumento indispensable para la elaboración balanceada y adecuada de las **pruebas o exámenes (proyectos de prueba)** que vayan a realizar todo profesor/a. Esta se considera una modalidad de planificación sistemática que permite orientar la confección de un instrumento que contribuye a la realización lo mejor posible de pruebas o exámenes.

Este instrumento relaciona los objetivos, logros de aprendizajes, competencias o resultados de aprendizaje (según lo que aplique cada institución educativa) deseados con los contenidos temáticos de **forma balanceada**, tanto en sus aspectos cuantitativos como cualitativos.

Para construir una tabla de especificaciones, son indispensables los siguientes procedimientos:

- 1.- Seleccionar los **objetivos** a alcanzar en la prueba a aplicarse. Deben

identificarse muy bien los objetivos de mayor relevancia y representatividad (globalizantes).

2.- En la selección de objetivos debe precisarse el nivel del conocimiento que se espera demuestren los estudiantes. Es decir, identificar si son del nivel conocer, saber o saber hacer.

3.- Seleccionar apropiadamente los **contenidos** que guardan relación con los objetivos antes indicados; obviamente, deben ser también relevantes y representativos.

4.- Los contenidos seleccionados deben ser estimados para ser resueltos aproximadamente por un 50% de los estudiantes en un tiempo promedio que sea un poco menor al que se dedicará a todo el examen. A manera de ejemplo, si un examen se resuelve en un tiempo máximo de 45, 60 o 90 minutos (según lo normado en cada institución), en el caso de 45 minutos debe esperarse que ese 50% lo concluya aproximadamente en unos 30 minutos; obviamente, habrá algunos que lo terminarán antes de los 30 minutos y otros al límite de la hora, y así sucesivamente.

5.- Dado que los contenidos son transformados en ítems, preguntas (cuestión) o planteamientos al confeccionar la prueba, en la tabla de especificaciones o proyecto de examen debe estimarse el tiempo que el estudiante dedicará a cada ítem.

6.- Finalmente, es necesario destacar que cuando se elabore la prueba sustentada en la tabla de especificaciones, los ítems deben estar referidos a tres grados de dificultad con la siguiente dosificación:

- a. Un 25% considerados fáciles.
- b. Un 50% considerados intermedios.
- c. Un 25% considerados difíciles.

A continuación se le muestra un modelo de tabla de especificaciones, la que servirá de referencia para realizar una serie de ejercicios prácticos en este curso de Evaluación Educativa.

MODELO DE TABLA DE ESPECIFICACIONES

CONTENIDO	OBJETIVOS POR NIVEL			HORAS POR CONTENIDO	Valor que se otorgará a los ítems según objetivos y contenidos	No. ÍTEMS
	C	S	SH			
A	2	1	-	4	14	3
B	1	2	1	6	21.5	4
C	1	1	1	4	14	3
D	2	2	-	6	21.5	4
E	2	2	2	8	29	6
TOTAL	8	8	4	28	100	20

Primer paso:

Después de haber seleccionados los objetivos por nivel de aprendizaje (logro de aprendizaje o competencias) y contenidos a evaluar detallándolo en la tabla de especificaciones y manifestando el tiempo en que lo realizó.

Segundo paso:

El profesor define el número de ítems, para este ejemplo definió 20 ítems para la prueba, razón por la que a partir de una regla de 3 simple fue calculando el número ítems a elaborar por las horas de cada uno de los contenidos. En este ejemplo se realizó la siguiente regla de tres simple:

$$28 \text{ h} \longrightarrow 20 \text{ ítems} = 20 \times 4 / 28 = 2.85 = 3$$

$$4 \text{ h} \longrightarrow \text{¿?}$$

$$28 \text{ h} \longrightarrow 20 \text{ ítems} = 20 \times 6 / 28 = 4$$

$$6 \text{ h} \longrightarrow \text{¿?}$$

$$28 \text{ h} \longrightarrow 20 \text{ ítems} = 20 \times 8 / 28 = 5.71 = 6$$

$$8 \text{ h} \longrightarrow \text{¿?}$$

Tercer paso:

Realizar una regla de tres simple para determinar el valor que se les dará a los ítems según el número de hora en que desarrollo los contenidos para el logro de los objetivos:

$$28 \text{ h} \longrightarrow 100 \% = 100 \times 4 / 28 = 14.29 = 14$$

$$4 \text{ h} \longrightarrow \text{¿?}$$

$$28 \text{ h} \longrightarrow 100 \% = 100 \times 6 / 28 = 21.43 = 21$$

$$6 \text{ h} \longrightarrow \text{¿?}$$

$$28 \text{ h} \longrightarrow 100 \% = 100 \times 8 / 28 = 28.57 = 29$$

$$8 \text{ h} \longrightarrow \text{¿?}$$

Es importante hacer notar que el valor de los ítems se corresponde con el nivel de aprendizaje de los objetivos y contenidos según tiempo de desarrollo.

Ejemplo Tabla de Especificaciones (Esta varía según objetivos, contenido estrategias didácticas aplicadas)

Nombre de la asignatura: _____

Nombre de las Unidades que se evaluarán: _____

Nº de preguntas: _____

Tiempo de duración de la prueba: _____

Contenido	Horas por contenido	Valor que se otorgará a los ítems según objetivos y contenidos	Objetivos por Nivel			Total de ítems
			Conocer	Saber	Saber-Hacer	
1	15	25 %	1	3	2	6
2	28	47 %	3	5	4	12
3	17	28 %	2	3	2	7
Total	60	100 %	6	11	8	25

8.4.8.- PRUEBAS ESCRITAS:

Las pruebas escritas constituyen las formas más completas para la investigación del rendimiento académico, puesto que ellas son las que mejor satisfacen los tipos de validez exigidos en las condiciones de la medición.

Las pruebas escritas por su estructura, contenidos y forma de aplicación, constituyen la forma más completa para la investigación del rendimiento académico. Las ventajas que presentan sobre otros tipos de técnicas como la observación, las entrevistas y discusiones, las pruebas orales, etc., es que permiten el manejo de sus datos en la investigación de las condiciones técnicas que ellas reúnen y en el análisis de los resultados dentro de las funciones de la evaluación.

Según su estructura y por razón de las limitaciones establecidas para que el estudiante organice sus respuestas, las **pruebas escritas** se clasifican en **subjetivas** y **objetivas**.

✚PRUEBAS SUBJETIVAS:

Las pruebas subjetivas: Son siempre de libre redacción y se elaboran a base de temas de composición o ensayo, razón por la cual reciben el nombre de genérico de **pruebas de ensayo**, de **composición** o de **redacción**. Su característica más relevante es la **subjetividad**, implícita en la participación de las ideas, imaginación, interpretación, etc., de quien las corrige. Esta subjetividad dificulta la posibilidad de que haya concordancia, la cual es la igualdad existente entre los resultados obtenidos por diferentes personas al corregir una misma prueba.

Para contestar las pruebas subjetivas el estudiante goza de libertad para elegir el procedimiento, para organizar sus conocimientos, separar lo aplicable de lo no aplicable o significativo y emplear sus propios recursos de lenguaje.

Las pruebas subjetivas se diferencian de las pruebas objetivas en tres aspectos fundamentales:

- 1.Exigen una respuesta más o menos larga.
- 2.Da al estudiante un amplio campo de acción para contestar.
- 3.El valor dado a la respuesta depende mucho del juicio del evaluador.

Limitaciones de las pruebas subjetivas

1.**Menor validez:** Por lo general, la **amplitud** con que se redactan las preguntas afecta la validez de una prueba. Además del grado de aptitud del estudiante para organizar y comunicar sus ideas en forma clara, precisa y creativa, favorece a los que tienen la habilidad de expresar por escrito lo que queremos que mida.

2.**Menor confiabilidad.** Debido a la libertad que tiene el estudiante para organizar sus ideas, este tipo de prueba no arroja los mismos resultados o aproximadamente los mismos, en una prueba de composición o ensayo el alumno redactará sus respuestas en forma diferente, al enfrentarse con las mismas preguntas en una nueva circunstancia.

3.**Menor objetividad.** La calificación de estas pruebas está sujeta a la opinión del calificador, influyendo sobre este elemento (opinión) variables como: contexto, estados de ánimo, cansancio, aptitud del estudiante para redactar bien, etc. Se ha comprobado que las respuestas de una misma prueba han merecido distintas calificaciones cuando son analizadas por varios profesores y aún por el mismo docente en ocasiones diferentes.

4.**Menor representatividad.** Por lo general las pruebas subjetivas comprenden pocas preguntas lo que limita la exploración amplia de conocimientos y del logro de objetivos diversos.

5.**Menor practicabilidad.** Si bien es cierto que la elaboración de preguntas para una prueba de ensayo o desarrollo requiere menos tiempo, el tiempo requerido para hacer una evaluación concienzuda de las respuestas requiere una gran cantidad de horas de trabajo y esfuerzo.

Ventajas de las pruebas subjetivas:

1. **Facilidad de construcción y aplicación.** La elaboración de las preguntas consume menos tiempo que el invertido en la preparación de preguntas altamente estructuradas.

2. **Concede más libertad al estudiante para exponer, organizar y asignar profundidad y extensión a las unidades.** Si bien el criterio anterior es válido e indiscutible en su valor, el problema se plantea cuando se consideran los elementos variables que dificultarán la calificación asignada a este tipo de pruebas. Así por ejemplo, un estudiante que posee mayor facilidad para redactar con amplitud y rapidez, estará en ventaja al momento de la calificación.

3. **Permiten medir resultados de aprendizaje que implican procesos mentales superiores:** Con este tipo de pruebas se pueden evaluar diversidad de factores, tales como: memoria, comprensión, juicio crítico, razonamiento, aplicación, imaginación, originalidad, etc.

Desde el punto de vista técnico este tipo de pruebas debe utilizarse cuando la enseñanza del curso se ha caracterizado por crear preguntas estimulantes e imaginativas y se ha insistido en el mejoramiento de la redacción de los alumnos durante la clase o individualmente.

Tipos de ítems en las pruebas subjetivas

Se distinguen dos tipos de ítems dentro de las pruebas subjetivas:

1. De respuesta extensa.
2. De respuesta corta o limitada.

•**Ejemplo de ítem de respuesta extensa:**

Deficiente: Explique por qué cree que un estudiante puede tener éxito o fracaso en sus estudios.

Mejorado: Describa qué factores son muy incidentes para que el estudiante alcance su máximo rendimiento posible.

•**Ejemplo de ítem de respuesta corta o limitada**

Deficiente: ¿Qué es Evaluación Sumativa y Evaluación Formativa?

Mejorado: Explique cinco diferencias fundamentales entre la Evaluación Sumativa y la Evaluación Formativa.

Recomendaciones para mejorar las pruebas subjetivas

1.No comience las preguntas con palabras como: ¿Qué piensa usted? ¿Cómo cree usted que...? Escriba todo lo que sepa sobre..., etc.

2.Use expresiones como: ¿Qué? ¿Quién? ¿Cuándo? ¿Dónde?. Haga un esquema. Describa, compare, resuelva, demuestre, etc.

3.Incluya preguntas que impliquen algo nuevo para el estudiante, pero cuya respuesta dependa de lo aprendido con anterioridad.

Si la prueba mide memoria no estaremos cumpliendo con el objetivo de las pruebas de ensayo o desarrollo que es estimular el pensamiento creador y organizador de los estudiantes, o la capacidad de integrar aprendizajes, por lo tanto, el valor de dicha prueba será precario. Por ejemplo: si se pide a los estudiantes en Física o Matemática que reproduzcan los pasos de teorema, estaremos estimulando solamente memoria, pero si le presentamos un nuevo problema que exige una

demostración original en la cual aplique los elementos aprendidos, este problema requerirá un alto nivel de reflexión y capacidad organizativa.

Recomendaciones para calificar las pruebas de ensayo

Los profesores conocen lo difícil que resulta calificar una prueba de ensayo. La confiabilidad y validez de la nota depende de la capacidad del docente para valorar y enjuiciar la respuesta y elegir los criterios de calificación razonables.

A continuación se presentan algunas sugerencias para la puntuación de las respuestas, sin embargo, es esencial recordar que dichas sugerencias carecen de valor si el profesor no posee la suficiente competencia para emitir juicios valorativos más precisos y objetivos.

1.No conocer el nombre del alumno hasta que termine la puntuación.

A veces es difícil que el profesor ignore quién es el estudiante que está calificando, pues puede identificarlo por la letra. Sin embargo, es importante mantener el anonimato a fin de eliminar ciertos prejuicios positivos o negativos, que el docente pueda tener hacia las actitudes de los estudiantes al momento de la evaluación.

2. Preparar una respuesta modelo para cada pregunta.

Antes de iniciar la tarea de calificar las pruebas, el profesor debe preparar una guía para calificación, la guía debe consistir en un modelo de respuesta para cada ítem o una lista de criterios esenciales para considerar la respuesta correcta.

Se debe establecer una escala de puntos para cada elemento considerando la importancia de la respuesta y también asignar puntos negativos para alguna parte de la respuesta que es incorrecta, está contra la lógica o manifiesta una confusión por parte del estudiante. Lo ideal es que esta guía se prepare desde el momento en que se está preparando la prueba.

3. Calificar pregunta por pregunta y no prueba por prueba.

Lo primero que debe hacer el maestro es efectuar una primera lectura superficial de todas las pruebas a fin de obtener una idea general de la calidad de todas ellas. Luego comenzar a leer la respuesta de cada prueba e ir marcando los elementos esenciales en cada respuesta.

La concentración en las respuestas de una misma pregunta ayuda a lograr una mayor consistencia en la calificación, evitando que la apreciación de la respuesta sea influida por la calidad de la respuesta leída antes. Una respuesta excelente leída recientemente hará que el trabajo siguiente parezca más pobre que el anterior o viceversa.

PRUEBAS OBJETIVAS:

Son definidas como pruebas cuyas preguntas contienen los términos de las respuestas. Las contestaciones son breves y formuladas mediante una palabra, un signo, una letra, un símbolo, y deben admitir una sola respuesta etc.

Se les caracteriza como el mejor ejemplo de pruebas de alta validez y confiabilidad.

Limitaciones de las pruebas objetivas

1. Miden la capacidad de reconocer una respuesta, más que la de seguir un proceso organizativo de las ideas.
2. Promueven el aprendizaje de datos o conceptos aislados.
3. Aumentan la probabilidad de fraude y de ser contestadas al azar.

4.Promueven un aprendizaje bastante mecánico.

Ventajas de las pruebas objetivas

1.Son pruebas que garantizan un alto grado de validez, confiabilidad y objetividad. Validez en cuanto están planteadas para medir los conocimientos alcanzados por los estudiantes, respondiendo a los contenidos y objetivos del curso. Confiabilidad porque permiten obtener resultados estables y objetividad en cuanto no influye el cansancio y opinión subjetiva del examinador en el procesamiento de los datos y la asignación de la calificación.

2.Son económicas en relación al poco tiempo que requieren para su revisión.

3.Permiten un mayor grado de representatividad, puesto que es posible examinar una mayor cantidad de contenidos y objetivos.

A manera de resumen podemos asegurar que al hacer un balance de las ventajas y limitaciones, tenemos que decir que **no existe una prueba perfecta** y por tanto, la tarea del maestro debe ser la de recurrir a todo tipo de prueba en base a los objetivos a considerar, de modo que, unas y otras compensan sus errores y limitaciones y el docente puede evaluar de acuerdo a criterios cuantitativos y cualitativos de aprendizaje de los estudiantes.

TIPOS DE ÍTEMS EN LAS PRUEBAS OBJETIVAS.

ÍTEMS DE EVOCACIÓN Y COMPLETACIÓN.

Estos se utilizan para la evaluación de objetivos referidos a la clasificación de términos, hallazgos de diferencias y semejanzas, definiciones, conceptos, comparación de datos, elaboración de esquemas, etc.

A pesar de que requieren respuestas elaboradas mediante el propio lenguaje del estudiante, es posible lograr a través de ellas validez, confiabilidad, adaptación, etc.

Los **ítems de evocación** consisten en **interrogaciones** que se plantean de manera sencilla y natural con el objetivo de provocar una respuesta también simple. En cambio, los de **completación** se caracterizan por completar ideas, oraciones..., con términos que le den sentido.

Ejemplo de ítem de evocación:

Deficiente: 1. ¿En qué son rico los frijoles?

Correcta: 1. ¿En qué son rico los frijoles, atendiendo los grupos básicos de la alimentación?

Ejemplo de ítem de completación:

Deficiente:

2.- Los frijoles son rico en: _____ (posibles respuestas: en sopa, con chicharrón, proteínas)

Correcta:

2.- Atendiendo los grupos básicos de la alimentación los frijoles son rico en:-
_____ (respuestas: en proteína)

Recomendaciones para construir un ítem de evocación y de completación, respectivamente.

1. Las instrucciones deben ser claras.

a) Para ítem de **Evocación:**

Lee cuidadosamente las siguientes preguntas y escribe en el espacio de la derecha de cada pregunta la palabra o términos que la contesten correctamente.

b) Para ítem de **Completación**:

Lee cuidadosamente los siguientes enunciados y escribe en el espacio que aparece en blanco la palabra o términos que han sido omitidos y que completan correctamente su significado.

2. Definir claramente el problema

Si el ítem no está redactado en forma específica se corre el riesgo de que el estudiante interprete erróneamente y por tanto el ítem pierda validez.

Ejemplo:

Deficiente: Charles Lindberg cruzó el Atlántico por primera vez en _____

Respuestas probables: Una avioneta
1927

Respuesta deseada: 1927

Correcta: Charles Lindberg cruzó el Atlántico por primera vez en el año _____

3. **Evite el uso de los mismos términos utilizados en el texto o en la explicación del tema.** Use expresiones y situaciones que no estimulen la memoria mecánica y obliguen al estudiante a poner en juego otros tipos de destreza intelectual.

4. **Las respuestas exigidas deben ser correctas.** Cuando la respuesta requiere muchas palabras el ítem puede disminuir en su objetividad.

5. Trace todos los blancos de la misma longitud y como medida práctica se recomienda ubicarlos a la derecha de la página. Para no revelar la clave de la respuesta se procura que todos los espacios en blanco sean de la misma extensión, ya sea que las respuestas se vayan a escribir en la misma prueba o en una hoja adicional de respuestas.

6. En los ítems de completación no deje tantos espacios en blanco para evitar que se pierda el significado.

Ejemplo de ítem deficiente:

Azarías H. Pallais fue un _____ considerado como uno de los tres grandes de la _____. Y sus restos descansan en _____. (Posibles respuestas: 1.- poeta, sacerdote, humanista; 2 poesía; 3) en el ataúd, en la iglesia, en Corinto;

Correcto:

Azarías H. Pallais en el área de las letras castellanas fue un _____, sus restos descansan en la región del Pacífico _____.

ÍTEM DE PAREAMIENTO

Las pruebas de pareamiento también son conocidas con el nombre de pruebas de correspondencia o pruebas de respuestas por pares. Consisten en dos columnas paralelas que por lo general se designan como columna **A** y columna **B**. La columna **A** contiene palabras, símbolos, números, frases, planteamientos u oraciones que reciben el nombre de **premisas** y la columna **B** está formada por elementos comparables que el estudiante deberá asociar con la otra columna. Los enunciados de la columna **B** reciben el nombre de **respuesta** pues de esta columna el estudiante hará la **selección**; debe haber menos elementos en "**A**" que en "**B**", una relación proporcional de 2:4; 3:6; 4: 8 se consideran apropiadas. Obsérvese el ejemplo de la página siguiente:

Dirección:

Sobre los espacios en blanco que preceden a los números de la columna **A**, coloque la **letra** ligada al autor señalado en la columna **B**. Cada **letra** puede ser usada una vez, más de una vez, o ninguna. (O bien puede orientar que unan con una raya)

COLUMNA A

1.____El poema titulado

La Bala es obra de:

2.____El poema titulado

Entierro de Pobre

es obra de:

3.____Lo Fatal es un

poema de:

4.____Castigo Divino

una novela de:

5.____Veinte poemas de

Amor y una canción:

desesperada.

COLUMNA B

a) Rubén Darío

b) Azarías H. Pallais

c) Salomón de la Selva

d) Alfonso Cortés

e)Sergio Ramírez

f) Lisandro Chávez Alfaro

g)Luis Alberto Cabrales

h) Ernesto Cardenales

i) Fernando Silva

j) Pablo Neruda

Observe los siguientes detalles importantes:

1.Las instrucciones (dirección), aclaran sobre qué bases debe realizarse la correspondencia y cómo deben señalarse las respuestas.

2.Hay más elementos en la columna B que en la columna A con la intención de evitar que los alumnos contesten el último enunciado sobre la base de una simple eliminación.

3.Hay homogeneidad entre los elementos de la columna A. Para cada enunciado de la columna A hay varias respuestas razonables en la columna B. La homogeneidad entre todos los elementos hace que las respuestas incorrectas sirvan como distractores para aquellos inseguros de sus conocimientos.

De las observaciones anteriores podemos derivar tres recomendaciones para la elaboración de este tipo de prueba. Además, debemos considerar los criterios siguientes:

- 1.Limitar el número de premisas a un número de 5 a 6 en la columna A y un máximo de 10 a 12 en la columna B, con el objeto de conservar la homogeneidad de la pregunta.
- 2.El ítem siempre debe aparecer en una sola página.
- 3.Evitar que se incluyan claves para detectar las respuestas.

Limitaciones de las pruebas de pareamiento

Dos limitaciones son mencionadas: dificultad de encontrar material homogéneo y el riesgo de que incluyan claves en las opciones. Otra limitación que se menciona es que estimula la memorización, sin embargo, también se pueden emplear para medir habilidades intelectuales complejas, por ejemplo en la asociación de principios con aplicaciones.

Ventajas de las pruebas de pareamiento

Posibilidades de evaluar una gran cantidad de contenido (densidad) y facilidad de construcción. Aunque por supuesto, preparar ítems de calidad requiere tiempo y esfuerzo.

ÍTEMS DE SELECCIÓN MÚLTIPLE

Un ítem de selección consta de un **enunciado** expresado en forma de pregunta, tarea a realizar u **oración incompleta**, que constituye la base del ítem y una serie de **opciones o alternativas** (frecuentemente 4 a 6) de las cuales el estudiante debe elegir la respuesta correcta (clave).

Observe estos ejemplos:

Sobre la base de cada enunciado **encierre en un círculo** la **letra** que se corresponde con la opción o respuesta correcta.

1. ¿Cuál es la unidad estructural y funcional de los seres vivos?

- a. La célula
- b. La mitocondria
- c. La molécula
- d. El núcleo

2. Entierro de Pobre es un bello poema cuyo autor es:

- a. Alfonso Cortez
- b. Azarías H. Pallais
- c. Salomón de la Selva
- d. Rubén Darío

Recomendaciones para redactar la base de los ítems de selección múltiple

1. Seleccionar el contenido y verificar el objetivo que se mide.
2. Presentar el enunciado como una pregunta o como una frase incompleta.
(En general presentarlo en forma afirmativa).
3. Indicar en forma clara el tipo de respuesta deseada.
4. No escribir en el enunciado el artículo con el cual se inician las alternativas.
5. Cuidar la concordancia gramatical entre el enunciado de la base y las opciones.
6. Evitar el exceso de palabras en la base, pero no omitir nada que debilite o confunda la selección de la respuesta.

Recomendaciones para redactar las opciones de los ítems de selección múltiple

- 1.La dificultad del ítem depende de la semejanza entre las alternativas. Entre **más homogéneas** sean las alternativas, **mayor será el grado de dificultad** y la calidad del ítem.
- 2.Las opciones deben ser **similares** unas a otras en cuanto al **grado de dificultad** y su relación con la base. (Concordancia).
- 3.Procure que **todas las opciones tengan la misma extensión**.
- 4.**Todas las preguntas deben tener el mismo número de opciones**.
- 5.Evite el empleo de palabras claves que faciliten la respuesta.
6. Cuando emplee expresiones como "ninguna de las anteriores", "todas las anteriores", dicha frase deberá ser la respuesta correcta por lo menos en una y colocarse en el último lugar de las alternativas. Es preferible no usar estas expresiones.

IX.- BIBLIOGRAFÍA

- 1.Arnal, J. (1988) **Elaboración y Validación de un Test de Instrucción**, Tomo y España, Editorial Promolibro,
- 2.Brenes, F. (1999) **Principios y Técnicas de Evaluación I**. Costa Rica, EUNED.
- 3.Castillo & Cabrerizo. (2003). **“Prácticas de Evaluación Educativa”**. Madrid Pearson.
- 4.Castillo & Cabrerizo. (2011). **“Evaluación de la intervención socioeducativa:agentes, ámbitos y proyectos”**. Madrid. Pearson.
- 5.Castillo Arredondo, Santiago. (2002). **“Compromisos de la Evaluación Educativa”**. Madrid. Pearson.
- 6.Corea, N. y Cisneros, E (2012)”**Evaluación Educativa”** UNAN Managua, Nicaragua.

- 7.Ferreiro, G. Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo. El constructivismo social: una nueva forma de enseñar y aprender. Editorial Trillas; Editorial Mad, S.L. 1ª ed., 1ª imp.(03/2006
- 8.Gairín, J.(2007). “**Nuevas Funciones de la Evaluación. La Evaluación como Autorregulación**”. Barcelona: UAB.
- 9.González, M. **Elaboración de Items**. Costa Rica, EUNED, 1986.Graó.
- 10.Hattie, J. Timperley, H. The Power of Feedback. Review of Educational Research. March 2007, Vol. 77, No.1, pp. 81-112.
- 11.Joan Bonals, Manuel. (2007). “**La evaluación psicopedagógica**”. Barcelona.
- 12.Jorba, J. y Casellas, E. (1997) **La Regulación y la Autoregulación de los Aprendizajes**. España, Editorial Síntesis.
- 13.Martínez R. F y otros (2005) **Evaluación del aprendizaje**. Programa Lasallista de Formación Docente. Guatemala.
- 14.Miralda, J.R. (1988). **Evaluar para Aprender**. Honduras, Editorial Universitaria.
- 15.Mohanar, K. (2003). Assessing quality of teaching in higher education. Ver <http://www.cdfl.nus.edu.sg/publications/assess/default.htm>.
- 16.Quesada, R. (1993) **Guía para Evaluar el Aprendizaje Teórico y Práctico**. México, Limusa Noriega Editores.
- 17.Rué, J (2001)“**La Acción Docente en el Centro y en el Aula**” Madrid.
- 18.Padilla, MT. Gil, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior. Revista Española de Pedagogía, Año LXVI, No. 241, septiembre-diciembre 2008, pp.467- 486.
- 19.Santibáñez, J.D. (2001) “**Manual para la Evaluación del Aprendizaje Estudiantil**”, Editorial Trillas, México.