



Mi Universidad

LIBRO

Evaluación del Aprendizaje

Doctorado en Educación

Tercer Cuatrimestre

2022

Elaboró: Dra. Sandra Daniela Guillén Pulido

Marco Estratégico de Referencia

Antecedentes históricos

Nuestra Universidad tiene sus antecedentes de formación en el año de 1979 con el inicio de actividades de la normal de educadoras “Edgar Robledo Santiago”, que en su momento marcó un nuevo rumbo para la educación de Comitán y del estado de Chiapas. Nuestra escuela fue fundada por el Profesor Manuel Albores Salazar con la idea de traer educación a Comitán, ya que esto representaba una forma de apoyar a muchas familias de la región para que siguieran estudiando.

En el año 1984 inicia actividades el CBTiS Moctezuma Ilhuicamina, que fue el primer bachillerato tecnológico particular del estado de Chiapas, manteniendo con esto la visión en grande de traer educación a nuestro municipio, esta institución fue creada para que la gente que trabajaba por la mañana tuviera la opción de estudiar por las tardes.

La Maestra Martha Ruth Alcázar Mellanes es la madre de los tres integrantes de la familia Albores Alcázar que se fueron integrando poco a poco a la escuela formada por su padre, el Profesor Manuel Albores Salazar; Víctor Manuel Albores Alcázar en julio de 1996 como chofer de transporte escolar, Karla Fabiola Albores Alcázar se integró en la docencia en 1998, Martha Patricia Albores Alcázar en el departamento de cobranza en 1999.

En el año 2002, Víctor Manuel Albores Alcázar formó el Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. para darle un nuevo rumbo y sentido empresarial al negocio familiar y en el año 2004 funda la Universidad Del Sureste.

La formación de nuestra Universidad se da principalmente porque en Comitán y en toda la región no existía una verdadera oferta Educativa, por lo que se veía urgente la creación de una institución de Educación superior, pero que estuviera a la altura de las exigencias de los jóvenes

que tenían intención de seguir estudiando o de los profesionistas para seguir preparándose a través de estudios de posgrado.

Nuestra Universidad inició sus actividades el 18 de agosto del 2004 en las instalaciones de la 4ª avenida oriente sur no. 24, con la licenciatura en Puericultura, contando con dos grupos de cuarenta alumnos cada uno. En el año 2005 nos trasladamos a nuestras propias instalaciones en la carretera Comitán – Tzimol km. 57 donde actualmente se encuentra el campus Comitán y el corporativo UDS, este último, es el encargado de estandarizar y controlar todos los procesos operativos y educativos de los diferentes campus, así como de crear los diferentes planes estratégicos de expansión de la marca.

Misión

Satisfacer la necesidad de Educación que promueva el espíritu emprendedor, aplicando altos estándares de calidad académica, que propicien el desarrollo de nuestros alumnos, Profesores, colaboradores y la sociedad, a través de la incorporación de tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Visión

Ser la mejor oferta académica en cada región de influencia, y a través de nuestra plataforma virtual tener una cobertura global, con un crecimiento sostenible y las ofertas académicas innovadoras con pertinencia para la sociedad.

Valores

- Disciplina
- Honestidad
- Equidad
- Libertad

Escudo



El escudo del Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. está constituido por tres líneas curvas que nacen de izquierda a derecha formando los escalones al éxito. En la parte superior está situado un cuadro motivo de la abstracción de la forma de un libro abierto.

Eslogan

“Mi Universidad”

ALBORES



Es nuestra mascota, un Jaguar. Su piel es negra y se distingue por ser líder, trabaja en equipo y obtiene lo que desea. El ímpetu, extremo valor y fortaleza son los rasgos que distinguen.

Evaluación del aprendizaje

Objetivo de la materia:

Conocer la aproximación conceptual a la idea de evaluación o proceso de evaluación, cuáles son sus componentes y principales elementos a tener en consideración en la construcción de una idea más comprensiva de la evaluación.

CRITERIOS, PROCEDIMIENTOS DE EVALUACION Y ACREDITACION	
1er Trabajo	20%
2do Trabajo	20%
3er Trabajo	20%
Examen	40%
Total	100%
Escala de calificación	8- 10
Minima aprobatoria	8

INDICE

Unidad I

I. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EDUCATIVA.....	9
I.1.- Ámbitos de evaluación educativa.....	16
I.2.- Modelos de evaluación.....	20
I.3.- Planeación del proceso de evaluación de instituciones educativa.....	24
I.4.- Instrumentos para la evaluación de una institución educativa.....	32

Unidad II

2. LAS FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN.....	37
2.1.- Función Simbólica.....	51
2.2.- Función Política.....	51
2.3.- Función De Conocimiento.....	52
2.4.- Función De Mejoramiento.....	53
2.5.- Función de desarrollo de capacidades.....	55

Unidad III

3. PARA QUE SE EVALÚA.....	61
3.1.- Los ámbitos de la evaluación.....	62
3.2.- Con qué herramientas se evalúa.....	63

UNIDAD I

I. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EDUCATIVA

Concepto de aprendizaje

Un lugar común entre los autores que estudian e investigan el tema de la evaluación del aprendizaje es que pocas veces se detienen a definir el concepto de aprendizaje del que parten, dando por sentado que el lector intuirá la concepción de aprendizaje que subyace en su postura. Pero esto no es un asunto menor, sobre todo si se considera que el aprendizaje es, precisamente, la materia prima de la evaluación, toda vez que los profesores, cuando evalúan a sus alumnos, no lo hacen en el vacío, sino que justo lo que valoran es su aprendizaje (aunque no sea lo único).

Por consiguiente, antes de avanzar en el desarrollo del tema que nos ocupa, hablemos de detenernos a definir el concepto de aprendizaje.

De acuerdo con la teoría constructivista, el conocimiento no se recibe de forma pasiva ni es mecánicamente reforzado, sino que se produce por un proceso activo de dar sentido. El paradigma constructivista toma su nombre de la noción fundamental de que todo el conocimiento humano se construye. Como ha sido señalado por Phillips (1995), esta afirmación se aplica tanto a la construcción de conocimiento público y los modos de investigación en las disciplinas como al desarrollo de estructuras cognitivas en las mentes de los alumnos individuales.

Esto significa que los científicos construyen sus teorías y comprensiones en lugar de limitarse sólo a descubrir las leyes de la naturaleza. Del mismo modo los individuos hacen sus propias interpretaciones, formas de organización de la información y enfoques de problemas en lugar de limitarse a tomar estructuras de conocimiento preexistentes. Sin embargo, un aspecto importante de los distintos aprendizajes es el desarrollo de experiencias y el ser incluido en los modos de pensar y trabajar en una disciplina o una comunidad de práctica. Tanto la construcción de la ciencia como el aprendizaje individual son procesos sociales.

Aunque el individuo debe hacer algún trabajo privado para internalizar lo que se admite y se practica en el plano social, el aprendizaje no puede entenderse fuera de su contexto social y su contenido (Shepard 2000).

En este trabajo retomamos los planteamientos de Ausubel et al. (2010), quienes consideran que el aprendizaje significativo tiene lugar cuando intentamos dar sentido a nuevas informaciones o nuevos conceptos, creando vínculos con nuestros conjuntos existentes de conceptos y conocimientos factuales, o con experiencias previas. En este caso lo aprendido tiene sentido para el individuo. Al respecto, Entwistle (1998, 45-46) sostiene que la comprensión depende de la capacidad de tejer una red de interconexiones que relacione experiencias y conocimientos previos con la nueva información o nuevas ideas que se presentan.

Demasiado a menudo parece que en la escuela el conocimiento se presenta de formas que dificultan a los alumnos la realización de las conexiones necesarias, sobre todo con sus propias experiencias en la vida cotidiana.

Es importante dar oportunidades a los alumnos para que usen sus propias experiencias, aunque también es esencial ayudarlos a desarrollar una conceptualización más compleja de lo que se aprende. Con frecuencia las conceptualizaciones ingenuas extraídas de la experiencia cotidiana son inexactas y engañosas (Gardner 1993); interfieren activamente en una comprensión más amplia y por eso es necesario ayudar a los alumnos a reconceptualizar sus experiencias, rebatiendo sus conceptos presentes mediante nuevos datos que no encajarán en su comprensión actual.

Es muy importante en la educación apartarse de una confianza excesiva en el aprendizaje memorístico o maquinal, se debe dar mayor énfasis al aprendizaje significativo y al desarrollo de la comprensión personal. Pero este movimiento también requerirá procedimientos de evaluación que reflejen el tipo de aprendizaje adecuado para los alumnos, sin ignorar que el contenido factual y la precisión seguirán siendo importantes. En este sentido se menciona que “la elección de un modo particular de evaluación refleja, en parte, las características de las asignaturas, pero también concepto del maestro o del examinador sobre lo que significa el aprendizaje” (Entwistle 1998, 95).

No existe ninguna teoría que responda satisfactoriamente a la pregunta ¿Qué es aprender?, aun así, hay diversas teorías que se ocupan de definir el aprendizaje. Éstas presentan grandes limitaciones puesto que la mayoría de sus experimentos están hechos con animales, por lo que al traspasar estos conocimientos al aprendizaje humano, existen diferencias. Cada período de la vida tiene su propio aprendizaje; lo que varía es la correspondencia de ese aprendizaje con respecto a las etapas del desarrollo del sujeto.

Hergenhahn (1976) define el aprendizaje como “un cambio relativamente permanente en la conducta o en su potencialidad que se produce a partir de la experiencia y que no puede ser atribuido a un estado temporal somático inducido por la enfermedad, la fatiga o las drogas”. Esta definición contempla la experiencia como la condición esencial para el aprendizaje e incluye los cambios en las posibilidades de la conducta. Así, desde el punto de vista del desarrollo del alumno, éste irá integrando sus conocimientos y destrezas a lo largo de la vida, en un proceso en el que intervienen las capacidades naturales, el nivel de madurez y el nivel de interacción con el medio.

Concepto de evaluación

La evaluación se puede entender de diversas maneras, dependiendo de las necesidades, propósitos u objetivos de la institución educativa, tales como: el control y la medición, el enjuiciamiento de la validez del objetivo, la rendición de cuentas, por citar algunos propósitos.

Desde esta perspectiva se puede determinar en qué situaciones educativas es pertinente realizar una valoración, una medición o la combinación de ambas concepciones.

Algunas definiciones presentan una orientación meramente cuantitativa de control y medición del producto, se pueden concebir como “*una fase de control que tiene como objeto no sólo la revisión de lo realizado sino también el análisis sobre las causas y razones para determinados resultados,...y la elaboración de un nuevo plan en la medida que proporciona antecedentes para el diagnóstico*”. (Duque, 1993, p. 167).

A la vez, la evaluación está orientada por una teoría institucional (leyes, reglamentos, decretos y circulares) y por la cultura evaluativa existente, entendida como la forma que se han realizado

los procesos evaluativos. Ésta “se construye a través del conjunto de valores internalizados por docentes, alumnos, directores, supervisores padres y representantes de entes empleadores, acerca de la forma de concebir y practicar la evaluación en un determinado proceso educativo.”

(Duque, 1992, p. 170).

El Joint Committee on Standards for Educational Evaluation señala que “la evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la validez o mérito de un objeto” (Stufflebeam y Shinkfield, 1995, p. 19). De tal manera, que en un estudio es importante tanto lo bueno como lo malo de la situación evaluada, de lo contrario no se trata de una evaluación. En consecuencia, Stufflebeam y Shinkfield (1995, p. 20), consideran que la evaluación es un proceso complejo pero inevitable. Es una fuerza positiva cuando “sirve al progreso y se utiliza para identificar los puntos débiles y fuertes, y para tender hacia una mejora”. Las bases de valoración que deben considerarse al evaluar algo son: expectativas de los usuarios, mérito del servicio y hasta qué punto éste es necesario. Además, se deben considerar otros aspectos de la evaluación: así como la viabilidad y la equidad y si requiere ser comparada, centrándose en un producto o servicio. También se debe tener claridad en las principales utilidades tales como: el perfeccionamiento, la recapitulación y la ejemplificación y hasta qué punto los evaluadores requieren cualificaciones especiales.

Otra posición señala a la evaluación como una herramienta para la rendición de cuentas. El concepto no es solo rendir cuentas de los aciertos y desaciertos de un plan o programa de estudios o del desempeño profesional, sino también recibir retroalimentación para el mejoramiento académico y personal tanto del personal docente como de la población estudiantil y, por ende, de la institución educativa. La evaluación educativa, se puede considerar como un instrumento para sensibilizar el quehacer académico y facilitar la innovación (González y Ayarza, 1996).

Se entiende por Evaluación...”un proceso sistemático de indagación y comprensión de la realidad educativa que pretende la emisión de un juicio de valor sobre la misma, orientado a la toma de decisiones y la mejora” (Jornet, 2009).

Una definición de *evaluación* ampliamente utilizada en educación es: “un término genérico que incluye un rango de procedimientos para adquirir información sobre el aprendizaje del estudiante y la formación de juicios de valor respecto a dicho proceso...” (Miller, 2012). Evaluación implica un proceso sistemático de acopio de información mediante la aplicación de diversos instrumentos, como pueden ser exámenes escritos u orales, para ser analizada con rigor metodológico, fundamentar la toma de decisiones y promover el aprendizaje complejo en los estudiantes.

Los docentes deben internalizar la evaluación educativa desde una perspectiva amplia, como sugirió en 1977 Derek Rowntree, académico australiano: “cuando una persona, con algún tipo de interacción directa o indirecta con otra, obtiene e interpreta información de manera consciente sobre el conocimiento y la comprensión, habilidades y actitudes de la otra persona. Hasta cierto punto *evaluación es un intento de conocer a esa persona*”.

Es fundamental tener en cuenta que existen algunos principios generales de la evaluación en educación (Miller, 2012):

- 1) Es determinante especificar claramente lo que se va a evaluar.
- 2) La evaluación es un medio para un fin, no un fin en sí mismo.
- 3) Los métodos de evaluación deben elegirse con base en su relevancia, tomando en cuenta los atributos que se van a evaluar en el estudiante.
- 4) Para que la evaluación sea útil y efectiva, se requiere una variedad de procedimientos e instrumentos.
- 5) Su uso adecuado requiere tener conciencia de las bondades y limitaciones de cada método de evaluación.

Diversos conceptos de Evaluación

"Proceso para determinar en qué medida los objetivos educativos han sido alcanzados" (Tyler, 1950).

"Etapa del proceso educacional que tiene por fin controlar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieran especificado con antelación" (Lafourcade, 1977).

"Reunión sistemática de evidencias a fin de determinar si en realidad se producen ciertos cambios en los alumnos y establecer el grado de cambio en cada estudiante" (Bloom, 1975).

"Proceso de recopilación y utilización de la información para tomar decisiones" (Cronbach, 1963).

"Proceso que consiste en obtener información sistemática y objetiva acerca de un fenómeno y en interpretar dicha información a fin de seleccionar entre distintas alternativas de elección" (Livas, 1980).

"Proceso de obtener información y usarla para formar juicios que a su vez se utilizarán en la toma de decisiones" (Tenbrik, 1984).

"Es un proceso de recogida y análisis de información relevante con el fin de describir cualquier realidad educativa de manera que facilite la formulación de juicios sobre la adecuación a un patrón o criterio de calidad debatido previamente, como base para la toma de decisiones" (Mateo, 2000).

"Proceso sistemático de obtener información relevante acerca de un objeto educativo, con el propósito de enjuiciar su adecuación a unos criterios, previamente establecidos, que pueden servir de base a unas posibles decisiones educativas" (Rodríguez Lajo, 1987) "

"La evaluación es el proceso de identificación, recogida y análisis de información relevante, que podrá ser cuantitativa o cualitativa, de manera sistemática, rigurosa, planificada, dirigida, objetiva, creíble, fiable, y válida basados en criterios y referencias preestablecidos para determinar el valor y el mérito del objeto educativo en cuestión a fin de tomar decisiones que ayuden a optimizar el mencionado objeto" (Lukas y Santiago,2009).

¿Evaluación *del* aprendizaje o *para* el aprendizaje?

Las evaluaciones *del* aprendizaje proveen evidencia del rendimiento de los alumnos para informes públicos, las evaluaciones para el aprendizaje sirven para ayudar a los alumnos a aprender más. La distinción crucial estriba entre una evaluación para determinar el estatus del aprendizaje y una evaluación para promover un aprendizaje mayor.

Tanto las evaluaciones *del* aprendizaje como *para* el aprendizaje son importantes. Aunque actualmente se llevan a cabo muchas evaluaciones *del* aprendizaje, si se quiere conseguir un balance entre las dos, se debe hacer una inversión mucho más fuerte en la evaluación para el aprendizaje. Ahora sabemos que se pueden obtener grandes beneficios en el rendimiento escolar si se convierte el proceso diario de evaluación en el aula en un instrumento más poderoso para el aprendizaje. Para ello, será necesario proveer a los profesores con las herramientas de evaluación que necesitan para hacer mejor su trabajo.

La evaluación *para* el aprendizaje es un proceso que va más allá de las pruebas frecuentes y no provee a los profesores con evidencia de modo que ellos puedan revisar su enseñanza, aunque esos pasos son parte de esto. Además, la evaluación *para* el aprendizaje debe incluir a los alumnos en el proceso.

Cuando los profesores evalúan *para* el aprendizaje, usan el proceso de evaluación en el aula y el continuo flujo de información acerca del desempeño del alumno que esto provee, a fin de obtener beneficios, no sólo de verificar el aprendizaje adquirido.

Ellos hacen esto para:

- Comprender y articular en beneficio de la enseñanza el logro de las metas que los alumnos están alcanzando.
- Informar a los alumnos de esas metas de aprendizaje, de modo que las comprendan desde que inicia el proceso de enseñanza- aprendizaje.
- Favorecer el conocimiento de la evaluación y, por tanto, ser capaces de transformar sus expectativas en ejercicios de evaluación y procedimientos de puntuación que reflejen con precisión el aprendizaje del alumno.
- Usar las evaluaciones de aula para construir la confianza de los alumnos en sí mismos como aprendices y ayudarlos a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje, así como a establecer una base para el aprendizaje a lo largo de la vida.
- Traducir los resultados de la evaluación de aula en retroalimentación descriptiva (*versus* retroalimentación de juicio) para los alumnos, ofreciéndoles orientaciones específicas acerca de cómo mejorar.
- Ajustar continuamente la enseñanza basada en los resultados de las evaluaciones de aula.
- Conducir a los alumnos hacia la autoevaluación regular con estándares sostenidos de forma constante, de modo que ellos puedan ver su progreso a través del tiempo y así sentirse responsables de su propio éxito.
- Involucrar activamente a los alumnos en la comunicación con su profesor y sus familias acerca de su rendimiento y su mejora.

En síntesis, el efecto de la evaluación *para* el aprendizaje consiste en que los alumnos se mantengan aprendiendo y permanezcan confiados en que ellos pueden continuar aprendiendo de forma productiva. En otras palabras, que no caigan en la frustración ni en el desaliento.

1.1.- Ámbitos de evaluación educativa.

Tradicionalmente, la evaluación se ha venido aplicando casi con exclusividad al rendimiento de los alumnos, a los contenidos referidos a conceptos, hechos, principios, etc., adquiridos por ellos en los procesos de enseñanza. A partir de los años sesenta, la evaluación se ha extendido

a otros ámbitos educativos: actitudes, destrezas, programas educativos, materiales curriculares didácticos, la Práctica docente, los centros escolares, el sistema educativo en su conjunto y la propia evaluación.

<u>PARA EL ALUMNO</u>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Informativa. 2. Orientadora. 3. Motivadora.
<u>PARA EL PROFESOR</u>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer el ritmo de aprendizaje. 2. Diagnosticar su nivel. 3. Pronosticar. 4. Agrupar o clasificar. 5. Motivar a los alumnos 6. Calificar. 7. Mantener informados a los padres.
<u>COMO RECURSO DE ACCIÓN TUTORIAL</u>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Finalidad de orientación escolar, profesional y personal del alumno.
<u>PARA EL PROCESO EDUCATIVO</u>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Constatación y revisión de forma continua de la validez en la actuación de cada uno de los diferentes elementos que intervienen incluso en la evaluación. (Metaevaluación).

Esta extensión de la evaluación a otros ámbitos tuvo lugar en los Estados Unidos a finales de los años 50 debido a circunstancias tales como: a crítica a la eficacia de las escuelas públicas, la gran inversión dedicada a la educación que exigía una rendición de cuentas (Accountability), etc. Por tanto, el campo de aplicación de la evaluación se extiende a alumnos, profesores, directivos, instituciones, la administración, etc. Y va a ser, precisamente, a raíz de la extensión del ámbito evaluador cuando van a surgir una serie de modelos de evaluación de gran relevancia.

-Evaluación de Programas:

“Un proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa —valiosa, válida y fiable— orientado a valorar la calidad y los logros de un programa,

como base para la posterior toma de decisiones de mejora, tanto del programa como del personal implicado y, de modo indirecto, del cuerpo social en que se encuentra inmerso”.

-Evaluación de Alumnos/as

La evaluación de los aprendizajes de los alumnos tiene como objetivos la valoración de los cambios o resultados producidos como consecuencia del proceso educativo. La educación trata de producir cambios en los sujetos. Estos cambios o aprendizajes se estimulan y se desarrollan a través de un conjunto de actividades durante el proceso educativo. Al evaluar los aprendizajes, evaluamos los cambios producidos en los alumnos, los resultados o productos obtenidos por los alumnos como consecuencia del proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A). Aunque estos cambios son internos han de poder manifestarse externamente a través de comportamientos observables. Entendiendo por comportamiento cualquier tipo de actividad y por observable algo que sea perceptible a través de los sentidos. Estos comportamientos se consideran indicadores de la adquisición de estos aprendizajes.

-Evaluación de Centros

¿Por qué evaluar el centro educativo? Para mejorar la calidad educativa del Centro. “El propósito de la evaluación no es demostrar, sino perfeccionar...” (Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J.: 1987).

Algunos objetivos asignados a un modelo de evaluación que cumpla su función como estrategia para la mejora del Centro.

- Conocer la situación de partida del Centro, de todos sus componentes organizativos y funcionales, en el momento en que se propone la evaluación.
- Facilitar la formulación de un modelo de actuación adecuado al Centro, en función de los datos anteriores.
- Detectar, de modo permanente, las dificultades que surjan en el desarrollo del modelo de actuación elegido.

- Detectar progresivamente los elementos positivos de su funcionamiento.
- Regular, por tanto, el proceso de aplicación continua del modelo de actuación, propiciando y facilitando la consecución de metas previstas.
- Conocer los resultados obtenidos al final del periodo fijado para la implantación del modelo.
- Valorar los resultados obtenidos.
- Replantear el modelo de actuación del Centro, de acuerdo con la información recogida y con su valoración y, consecuentemente, potenciar los aspectos positivos y corregir los negativos en la organización y funcionamiento del mismo.

-Evaluación de Profesores/as

La evaluación docente es un proceso continuo, permanente, con el potencial para ser formadora e implica procesos participativos y democráticos, además conduce al encuentro del otro y a la elaboración de proyectos. Es también un proceso sistemático para recoger información válida y confiable de evidencias útiles, oportunas y pertinentes sobre el desempeño del docente, para emitir un juicio de valor, conforme a determinados criterios, que fundamente la toma de decisiones sobre el hecho evaluado. Permite también definir acciones futuras, con el fin de comprender el hecho educativo y mejorar la enseñanza y el aprendizaje

-Evaluación del Sistema Educativo

Se analiza el modo en que deben ser educados sus ciudadanos. Es decir, su impacto, en cualquier caso, debe ser para la orientación sociopolítica de la educación.

No obstante, no es infrecuente que se les pida más a este tipo de estudios de lo que realmente pueden ofrecer; como, por ejemplo, que aporten información para la mejora de la docencia en el aula. La falta de utilidad que se les imputa, en parte razonable, se da en ocasiones por desconocimiento real de las bases en que se sustentan estos estudios

Los estudios evaluativos se realizan normalmente sobre análisis muestrales de personas (representativas de poblaciones) y de contenidos (representativos de diseños curriculares o de constructos teóricos definidos en torno a competencias, objetivos de aprendizaje, etc.). Las

inferencias que pueden realizarse en gran medida están condicionadas por los tipos de muestreo, sea de personas o de contenidos, como hemos señalado. Asimismo, en la concepción de este tipo de estudios, los indicadores centrales suelen ser los de producto o resultado educativo: los niveles de logro o desempeño que muestra el alumnado en pruebas estandarizadas de rendimiento.

1.2.- Modelos de evaluación.

Cada modelo de evaluación parte de unos presupuestos teóricos que definen su concepción sobre la enseñanza, y debe proponer unos procedimientos metodológicos coherentes con los puntos de partida. Básicamente dos son los grandes bloques de modelos en los que se ha centrado la atención de los epistemólogos; los modelos cuantitativos y los modelos cualitativos. Cada uno de ellos se fundamenta en paradigmas distintos que implican distintas concepciones de la realidad, diversas maneras de entender la ciencia o la naturaleza del conocimiento científico e incluso, de los procedimientos para comprender los fenómenos humanos.

Los modelos cuantitativos se centran, básicamente, en la evaluación de los logros de los objetivos, desde una concepción un poco empobrecida de la evaluación, que sólo está interesada en los rendimientos académicos, teniendo muy poco en cuenta los procesos ocurridos para llegar a ello. Todos los modelos cualitativos se dirigen a valorar los procesos más que los resultados, e intentan valorar los hechos humanos tal como se viven en su propio contexto. A continuación se presentan rasgos esenciales de cada uno de estos modelos, aunque dada la complejidad que presentan los fenómenos educativos sea necesario recurrir a ambos, es decir a la complementariedad.

Modelo cuantitativo

Como consecuencia del desarrollo de perspectivas cuantitativas, se pueden agrupar distintos modelos de evaluación: el experimental, el enfoque sistemático, y principalmente, los de la pedagogía por objetivos y el de la toma de decisiones.

a) El modelo de evaluación por objetivos de comportamiento. Éste ha sido el modelo más divulgado y utilizado por los docentes pero, a la vez, el más criticado, porque los comportamientos externos, que es su principal objetivo, son casi siempre expresiones de procesos internos complejos de aprendizaje, no identificables por sus simples manifestaciones observables.

b) El modelo de evaluación como información para la toma de decisiones. Stufflebeam (1971) centra en este punto su modelo de evaluación, ya que considera que la función del evaluador es proporcionar información útil a los ejecutores, hasta el punto de definir la evaluación como “el proceso de diseñar, obtener y proporcionar información útil para juzgar alternativas de decisión”. Sin duda concede poco valor a los valores formativos de evaluación y a la mejora que debe subyacer a cualquier proceso evaluador

Modelo cualitativo

Como consecuencia de la presión de las perspectivas cualitativas, y debido a las carencias sentidas en determinados aspectos en el paradigma cuantitativo, se han orientado distintos modelos de corte cualitativo: la Crítica artística, la evaluación respondiente, la evaluación iluminativa, el modelo del estudio de casos y los modelos políticos basados en la negociación de una evaluación democrática. Con estas otras acepciones o formas, según destaque uno u otro de los variados aspectos que encierra, se presenta la evaluación cualitativa. Así, se la designa también como:

INTERPRETATIVA	Se interesa por los significados, que son interpretados a partir de la observación y la voz (narración) de los agentes/actores
NATURALAISTA	Trata de captar las realidades y acciones en la forma en que se presentan o suceden.
FENOMENOLÓGICA	Intenta conocer los hechos humanos a través de la experiencia humana, tal y como ha sido vivenciada.
DESCRIPTIVA	Pretende una representación detallada y completa de los hechos

La evaluación cualitativa se caracteriza según Bolívar (1998), por:

- Dirigirse a los procesos más que a los resultados.
- Comprender las acciones humanas, los valores, creencias y significados de las personas que están inmersas en la situación evaluada.
- Valorar el progreso del estudiante y no tanto el cumplimiento de los objetivos predeterminados de antemano.

La función principal de la evaluación es, en este contexto, proporcionar elementos de información sobre el modo de llevar la práctica docente, posibilitar una reflexión sobre ella, diagnosticar el grado de desarrollo de los estudiantes.

a) Modelos basados en la negociación (políticos o democráticos). El papel del evaluador en este contexto es el de orientar y promocionar a través del diálogo, la búsqueda y el análisis, sin imponer su pensamiento e intentando una actitud neutral. Este nuevo concepto de evaluación establece modelos más participativos, basados en la comprensión de las situaciones y de la responsabilidad propia, promoviendo con ello sistemas que consigan aprender mediante formas organizativas, colaborativas y canales de comunicación fluidos y no jerarquizado (Sáez y Carretero, 1995). La propia evaluación debe ser una base para el diálogo, en vez de una fuente de descripciones y juicios drásticos, y los evaluadores deberíamos aspirar a convertirnos en parte constructiva en los diálogos educativos, más que en árbitros autoritarios. Es cierto

que esta cultura dialogante y negociadora de la evaluación plantea a la institución educativa un importante reto, ya que tanto estudiantes como docentes han de descubrir que la razón de ser de la evaluación es aportar conocimiento elaborado para proyectar las mejoras pertinentes en las instituciones formativas (Medina, 1998).

De esta principal característica son participantes varios sub-modelos que permiten, por ello, ser agrupados bajo la misma denominación: la evaluación respondiente, la iluminativa, la democrática, y el estudio de casos, sugeridos todos de los contextos en los que predomina la negociación entre los evaluadores, decisores y participantes que intervienen en las situaciones de enseñanza. El norteamericano R. Stake, padre del modelo que él denomina evaluación respondiente, desea desarrollar un sistema de evaluación que refleje lo mejor posible la complejidad de las situaciones escolares, pero ello le lleva a una pérdida en la precisión de sus propias situaciones. El modelo de evaluación iluminativa, propuesto por Parlett y Hamilton, es la réplica a los modelos cuantitativos y se concentran en la recogida de la información más que en el componente de la toma de decisiones. Su fin principal es proporcionar un punto de vista comprensivo u holístico de la realidad que rodea al hecho evaluado; en resumen su tarea es “iluminar”.

b) Modelo de evaluación democrática. En la actualidad la evaluación se configura como un instrumento de participación de los implicados en la creencia de cauces operativos de negociación dialogada de sus intereses, valores y creencias. La actitud democrática, al representar los diversos intereses y puntos de vista que conviven en el ámbito educativo, manteniendo la creencia de que ello permite un mejor conocimiento del comportamiento escolar normalmente ignorado y oculto a la evaluación convencional, son los principales argumentos que aglutinan a una serie de autores (Stenhouse, McDonald y Eliot) en torno a lo que se denomina modelo de evaluación democrática. Este modelo, propuesto por McDonald, se sitúa en el marco de una visión naturalista de la realidad. Sólo abarcando la realidad como un todo vivo y en movimiento, tal y como se produce en el día a día, puede ésta ser objeto de evaluación. Para conocer la realidad y sus significados, pues, hay que sumergirse en el curso real de los acontecimientos y conocer las interpretaciones diversas que hacen de la misma los que en ella participan. Esto implica que tanto las fuentes de datos como los destinatarios de

los informes participan en un programa y, por tanto, el modelo de evaluación tiene que ser democrático.

c) Modelo de evaluación basado en la crítica artística. Este modelo de evaluación propuesto por Eisner, se fundamenta en una concepción de la enseñanza como un arte y del profesor como un artista, apoyándose en el currículo como una realidad cultural que encarna normas y reglas implícitas de la cultura. La evaluación del currículo se basa, por tanto en la crítica, a partir de la interpretación y comprensión del contexto, de los símbolos, las reglas y tradiciones de los participantes. La tarea del evaluador es develar la calidad de las situaciones curriculares cuando se transforman en intenciones y realidades. Y a ellas se llega o bien como instrumentos de carácter descriptivos (a través de referencias directas de las intervenciones de los participantes, profesores, estudiantes...o artísticas sean literarias, metafóricas...) o de carácter interpretativo (buscando significados más allá de lo observable, o interacciones complejas e implícitas).

Por otro lado, la tradicional debilidad que por su propia naturaleza, tiene la metodología cualitativa, hace que se vea constantemente obligada a justificar su valoración o a recurrir a metodologías cuantitativas. Hay que trascender el debate entre la evaluación cualitativa y lo cuantitativa, pues los métodos pueden emplearse conjunta y complementariamente, “en vez de ser rivales incompatibles” (Cook y Reichardt, 1986).

La validez metodológica depende de las cuestiones a que se pretenda responder y no necesariamente tiene que haber oposición entre metodologías primariamente cuantitativas y cualitativas. Como señalan Cook y Reichardt (1976). Los métodos pueden emplearse conjuntamente según lo exija la investigación. Son los objetivos de la evaluación y las cuestiones a reponer las que deben determinar qué métodos son los más adecuados.

1.3.- Planeación del proceso de evaluación de instituciones educativa.

La planificación y la evaluación son procesos fundamentales que forman parte de la práctica educativa. Los mismos facilitan la toma de decisiones antes, durante y al finalizar la intervención pedagógica.

Resulta evidente bajo la perspectiva anteriormente señalada, que un proceso evaluativo requiere de una fase de planeación la cual de acuerdo con estándares de calidad en la elaboración de pruebas educativas y psicológicas debe ser realizada por academias o grupos colegiados de profesores de una institución educativa ya sea que estos grupos se organicen por materia, semestre o por área curricular específica del plan de estudios. Un proceso de planeación de la evaluación requiere que tales academias o grupos colegiados conozcan el perfil de egreso y el plan de estudios o estructura curricular que guía y organiza las diversas materias o asignaturas, ya que deberán realizar un análisis de cómo contribuyen los programas de tales materias o asignaturas al logro de las competencias expresadas en el perfil de egreso. Este ejercicio de discusión y análisis colegiado servirá para llegar a acuerdos respecto a qué evaluar, es decir que deberán decidir cuál es la información de desempeño de los estudiantes que sirva de sustento para hacer inferencias acerca de los procesos y resultados de aprendizaje esperados, así como los niveles mínimos de desempeño o competencia que se exigirán de los alumnos. Una vez definido el qué evaluar, deberán decidir el para qué evaluar, es decir la finalidad de la evaluación y el uso que se hará de los resultados del proceso, también deberán llegar a acuerdos acerca de cuáles son las técnicas e instrumentos más apropiados de recogida y análisis de la información y de cómo conviene interpretar los resultados. Antes de iniciar cualquier acción, es indispensable hacer las especificaciones pertinentes, para después seleccionar los materiales que tengan congruencia con el plan preconcebido. El desarrollo del esquema requiere una detallada consideración de los objetivos, enfoques y contenidos de las unidades de instrucción que contienen los programas de estudio.

La eficacia de la evaluación depende en buena parte de que se programe o prepare adecuadamente, con el grado de simplicidad o complejidad que pida la situación. En definitiva se trata de decidir cómo se recogerá la información (Técnicas) y que tipo de instrumento se utilizará que nos garantice, en la medida de lo posible, dos características básicas de toda medición, es decir la validez y la fiabilidad, y, por otra, establecer los criterios de valoración y los niveles de ejecución.

La validez y la fiabilidad.

La validez de una prueba indica el grado en que un instrumento mide aquello que pretende medir y proporciona información adecuada en relación a su uso y utilización. Cuando nos planteamos la validez de una prueba, hemos de responder a las siguientes preguntas:

- ¿Mide el instrumento aquello que queremos medir?
- ¿En qué grado lo mide?
- ¿Proporciona la información necesaria para nuestros propósitos evaluativos?

La validez no es una propiedad general del instrumento de medida sino que depende del propósito que se persiga con su utilización, de manera que no se puede hablar de una validez general sino relativa a los objetivos de aprendizaje que queremos medir y al tipo de decisión que se quiera tomar con la información que nos proporcione el instrumento.

Fiabilidad

Este concepto hace referencia a la exactitud y precisión de resultados obtenidos con la aplicación de una prueba determinada. El objetivo es reducir el margen de error en la medida de lo posible. La fiabilidad depende en buena parte del número de datos (o preguntas). Como no se puede preguntar todo a todos, habrá que tener más datos de aquello que se juzgue más importante (y esto supone clarificar qué es más y menos importante).

Fuentes de error

a) El instrumento de recogida de datos.- No todos los medios de recogida de información son igualmente adecuados para los distintos tipos y niveles de aprendizajes. Por otra parte, aunque la selección del instrumento sea correcta, también hay factores internos a la propia prueba que pueden ser fuentes de error. Así, por ejemplo, la claridad de las preguntas, el tiempo, etc.

b) El ambiente.- En la medida en que la situación en la que se recoge la información se aleja más de las circunstancias habituales, la posibilidad de error es mayor (por ejemplo, la selectividad).

c) El evaluado.- Quizás una de las mayores pérdidas entre lo que se percibe y la realidad está en el propio alumno que nunca llega a reflejar cuantitativa y cualitativamente todo lo que sabe.

d) El evaluador.- Esta fuente de error es importante analizarla en la medida que es donde más se puede intervenir. El profesor cuando evalúa toma o debe tomar decisiones que implican cierta dificultad y, como consecuencia, riesgos de posibles errores cuando:

- Decide los objetivos que va a evaluar.
- Elige una técnica de recogida de información.
- Diseña una prueba concreta.
- Aplica la prueba.
- Corrige la prueba.
- Puntúa.

Normas de evaluación.

- Una evaluación debe ser útil. Se preserva la utilidad de la evaluación si está dirigida a aquellas personas o grupos implicados o responsables de la aplicación que se evalúa; si ayuda a identificar y a atender los puntos fuertes y débiles del objeto; si permite situar su máximo interés en focalizar las cuestiones de mayor importancia para ellos; si incluye informes claros en un momento oportuno y aporta no sólo información sobre los puntos fuertes y débiles, sino también una orientación o dirección para la mejora.

-Debe ser aplicable y viable. Para ello se debe emplear procedimientos de evaluación que puedan ser aplicados con la menor interrupción posible, considerar y realizar controles razonables sobre las fuerzas políticas que puedan impedir la evaluación y guiarse de modo eficaz.

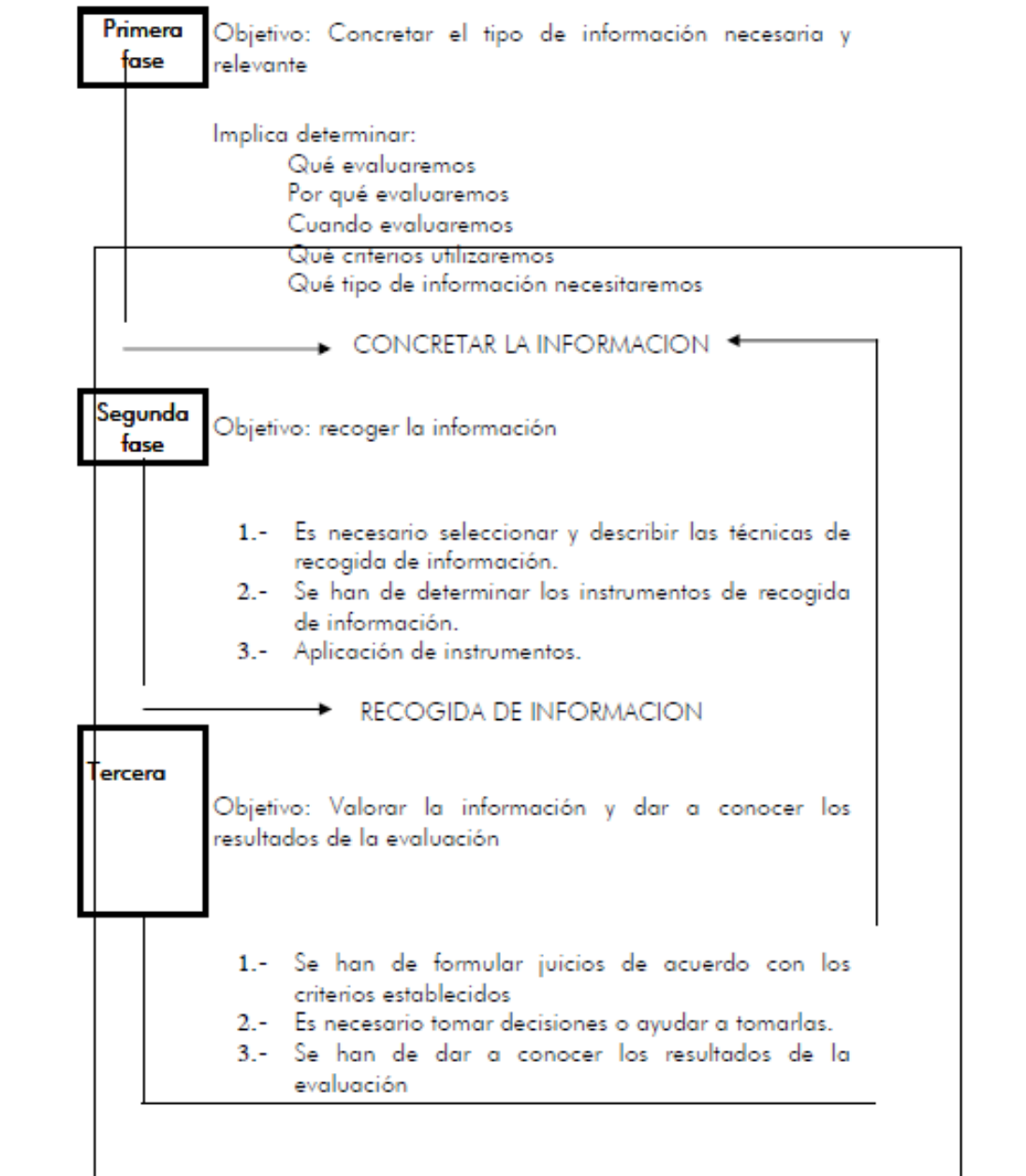
-Debe ser ética. Lo que se favorece, si está fundamentada en acuerdos explícitos que aseguren que se aportará la cooperación necesaria, que los derechos de todas las partes implicadas serán protegidos, y que los resultados no estarán "amañados" ni "corregidos". Debe aportar un informe equilibrado o sopesado que revele los puntos fuertes y débiles.

-Debe ser correcta. La corrección se persigue describiendo el objeto tal y como se desarrolla y en su contexto; destacando lo positivo y lo negativo del plan, de los procedimientos y de las conclusiones de la evaluación; procurando evitar y controlar toda predisposición y prejuicio; aportando datos válidos y fiables.

Estas normas procuramos aplicarlas en cada estado o nivel del proceso de evaluación. Así, se tienen en cuenta al decidir qué evaluar, al diseñar el procedimiento de la evaluación, al informar sobre los resultados y al aplicar los mismos.

Fases y procesos implicados en el proceso evaluativo

La evaluación como proceso secuencial tiene una serie de fases. No se trata de una secuencia lineal, sino que los elementos que intervienen en cada una de ellas están muy interrelacionados. Hay diferentes tipos de elementos que nos ayudan a caracterizar la evaluación de los aprendizajes y, pese a que están muy relacionados, se distinguen en: intrínsecos –cuando son elementos internos al propio proceso de valoración: el "cuando", el "como" y el "por qué" se evalúa- y otros extrínsecos como los elementos que intervienen en el marco de realización o contexto en el que se lleva a cabo el proceso de evaluación.



Ahora bien, según Tenbrink los pasos a dar en la evaluación se resumen en:

1. Preparación.
2. Especificar los juicios a emitir y las decisiones a tomar.
3. Describir la información necesaria.
4. Localizar la información ya disponible.

5. Decidir cuándo y cómo obtener la información necesaria.
6. Construir o seleccionar los instrumentos de recogida de información.
7. Recogida de datos.
8. Obtener la información necesaria.
9. Analizar y registrar la información.
10. Evaluación/valoración.
11. Formular juicios.
12. Tomar decisiones.
13. Resumir y dar a conocer los resultados de la evaluación.

Por lo tanto, el proceso evaluador requiere una serie de decisiones previas (selección, preparación y elaboración de instrumentos), una puesta en práctica para la recogida de información (aplicación, recogida y análisis de datos), y un juicio diagnóstico que implica una reflexión a la luz de los resultados.

Encontramos tres momentos en los que se debe evaluar:

a) **Antes** del aprendizaje, como evaluación inicial, con el objetivo de determinar el nivel de conocimientos previos del alumno. Desde un enfoque cognitivo, el papel determinante de los conocimientos previos en el futuro aprendizaje es defendido cada vez con más apoyatura experimental. Según Ausubel "El factor aislado que más influencia ejerce en el aprendizaje de los nuevos estudiantes es lo que el aprendiz ya sabe. Hay que averiguarlo y enseñar a partir de ello".

La evaluación inicial es también denominada frecuentemente evaluación diagnóstica. Sin embargo, autores como Glover y Bruning, la entenderían como una evaluación de detección de dificultades en el proceso de aprendizaje, lo que la situaría en un segundo momento, durante la evaluación formativa, por lo que parece más adecuado volver a la nomenclatura de evaluación inicial.

b) Un segundo momento se daría **Durante** el proceso de enseñanza. Esta evaluación se identificaría como evaluación formativa, con los objetivos de orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje, dirigir el proceso de aprendizaje personalizado, determinar las características de los aprendices y ajustar el programa a esas características, usar los errores o dificultades como ocasión de reaprendizaje y como refuerzo positivo a través del conocimiento de los resultados alcanzados.

c) El último momento evaluativo lo encontraríamos **al final** del proceso de enseñanza-aprendizaje y la denominamos evaluación sumativa, con el objetivo de describir y valorar los resultados obtenidos como producto o efecto producido por la instrucción.

Los criterios de evaluación

Los alumnos, además de conocer qué instrumentos de evaluación va a emplear su profesor, deben saber con qué criterios van a ser evaluados. Los criterios de evaluación, que forman parte del Plan de Centro, indican de forma clara y precisa el grado en que el alumno deberá desarrollar cada una de las capacidades previstas en los objetivos del área o materia, es decir, lo que se espera que sea capaz de hacer con lo que ha aprendido al final de un periodo de aprendizaje. Así, si el objetivo que se persigue es que el alumno desarrolle la capacidad de comprender mensajes escritos, el criterio de evaluación indicará que el alumno debe ser capaz de "leer un texto de determinada dificultad, destacando las ideas principales de las secundarias y haciendo un resumen que recoja el sentido o la intención del texto".

La información sobre los resultados de la evaluación

Después de cada sesión de evaluación, el tutor del grupo debe informar por escrito a cada alumno y a sus padres o tutores legales sobre el aprovechamiento académico del alumno y sobre la marcha de su proceso educativo.

Asimismo, al finalizar cada ciclo o curso, ha de informarles, también por escrito, sobre los resultados de la evaluación final. Esta información debe incluir, al menos, las calificaciones obtenidas en las distintas áreas o materias, la decisión acerca de la promoción al ciclo o curso

siguiente, las principales conclusiones sobre los progresos y dificultades que se hayan detectado en su aprendizaje, y las medidas educativas que se consideren más adecuadas para solucionarlas. Con independencia de lo anterior, el tutor y el resto de los profesores del alumno deben mantener una comunicación fluida con éste y con su familia sobre cualquier aspecto relativo al proceso de aprendizaje, con la finalidad de procurar las aclaraciones necesarias para conseguir una mejor eficacia de este proceso.

I.4.- Instrumentos para la evaluación de una institución educativa.

Los instrumentos de evaluación son técnicas de medición y recolección de datos que tienen distintos formatos, atendiendo a la naturaleza de la evaluación. Existe una gran variedad de instrumentos para documentar el aprendizaje de los conocimientos, habilidades y destrezas de los estudiantes, con sus respectivas ventajas y limitaciones. Es responsabilidad del profesor y de la institución educativa elegir los métodos más apropiados para el proceso de evaluación, dependiendo del modelo educativo utilizado, la normatividad institucional y las particularidades del contexto.

Las técnicas se definen como procedimientos y actividades realizadas por los participantes y por el facilitador (maestro) con el propósito de hacer efectiva la evaluación de los aprendizajes.

Las técnicas de evaluación pueden ser de tres tipos: Técnicas no formales, Técnicas semiformales y Técnicas formales.

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 requiere de mayor tiempo para su preparación.	Se realizan al finalizar una unidad o periodo determinado. Su planificación y elaboración es mucho más sofisticada, pues la información que se recoge deriva en las valoraciones sobre el aprendizaje de los estudiantes
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observaciones espontáneas ▪ Conversaciones y diálogos ▪ Preguntas de Exploración 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ejercicios y prácticas realizadas en clase. ▪ Tareas realizadas fuera de clase 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observación sistemática ▪ Pruebas o exámenes tipo test ▪ Pruebas de ejecución

Los instrumentos se constituyen en el soporte físico que se emplea para recoger la información sobre los aprendizajes esperados de los estudiantes. Todo instrumento provoca o estimula la presencia o manifestación de los que se pretende evaluar. Contiene un conjunto estructurado de ítems los cuales posibilitan la obtención de la información deseada.

A continuación se presentan algunas técnicas con sus respectivos instrumentos de evaluación:

Observación sistemática	Análisis de las producciones de los alumnos	Intercambios orales con los alumnos	Pruebas específicas
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escalas de observación (fichas) ▪ Registro anecdótico ▪ Diario de clases ▪ Listas de cotejo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Monografías ▪ Resúmenes ▪ Trabajo de aplicación y síntesis (Ej. Informes) ▪ Cuaderno de clase ▪ Cuaderno de campo ▪ Resolución de ejercicios y problemas ▪ Textos escritos ▪ Mapa conceptual, Redes Semánticas, Esquemas ▪ Producciones orales ▪ Producciones plásticas o musicales ▪ Producciones motrices ▪ Investigaciones ▪ Juegos de simulación y dramáticos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diálogo ▪ Entrevista ▪ Asambleas ▪ Puestas en común 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diálogo ▪ Entrevista ▪ Asambleas ▪ Puestas en común ▪ Objetivas ▪ Abiertas ▪ Interpretación de datos ▪ Exposición de un tema ▪ Resolución de ejercicios y problemas ▪ Cuestionarios ▪ Videos y análisis posterior ▪ Observador externo ▪ Pruebas de capacidad motriz

I. La Observación Sistemática:

Es uno de los recursos más ricos con que cuenta el docente para evaluar y recoger información relevante sobre las capacidades y actitudes de los estudiantes, ya sea de manera grupal o personal, dentro o fuera del aula. A continuación algunos instrumentos más comunes para la observación sistemática.

- a. **Lista de Cotejo:** Permite estimar la presencia o ausencia de una serie de características o atributos relevantes en las actividades o productos realizados por los estudiantes. Se puede emplear tanto para la evaluación de capacidades como de actitudes. Consta de dos partes esenciales la primera especifica conductas o aspectos que se va a registrar mediante la observación, y la otra parte consta de diferentes categorías que se toman como referentes para evaluar cada uno de los aspectos o conductas.
- b. **El Registro Anecdótico:** Es un instrumento que nos permite recoger los comportamientos espontáneos del alumno durante un periodo determinado. Este registro resulta útil como información cualitativa al momento de integrar datos y emitir juicios de valor.
- c. **Escala de Actitudes:** Permite establecer estimaciones cualitativas dentro de un continuo sobre los comportamientos, puntos de vista o apreciaciones que se realizan a los estudiantes. Las estimaciones se ubican entre dos polos uno positivo y otro negativo.

2. Análisis de las producciones de los alumnos:

Se constituyen en todos aquellos instrumentos que se constituyen en el resultado de un producto llevado a cabo por los estudiantes después de un periodo de tiempo determinado que va en función al aprendizaje de los participantes. Estos instrumentos que permiten recoger información relevante entre otros pueden ser:

a. La Monografía:

Una monografía, en un significado amplio, es un trabajo relativamente extenso, un texto argumentativo, con función informativa, que presenta y organiza los datos obtenidos sobre una determinada temática, de varias fuentes, analizados con una visión crítica. Tipos (compilación, investigación y análisis de experiencia).

b. El Resumen:

El resumen es la exposición sumaria de lo sustancial de un texto. La función que tiene esta creación personal es la de conocer, en una extensión reducida, el pensamiento vertido en la materia trabajada.

c. El Informe:

El informe es un escrito que posee características singulares, dado que tienes como objetivo comunicar un hecho o pensamiento, ya sea científico, literario, técnico, administrativo comercial o un suceso relevante. Tipos: Científico, de investigación, de un suceso.

d. El Mapa Conceptual:

Los mapas conceptuales constituyen un método para mostrar, tanto al profesor como al estudiante, que ha tenido lugar una auténtica reorganización cognitiva, porque indican con relativa precisión el grado de diferenciación de los conceptos que posee la persona. El docente puede solicitar que a partir de la lectura de un determinado segmento de la lección el estudiante construya un mapa conceptual. (Recomiendo que esta tarea se empiece con párrafos cortos y después puede aumentar la extensión de las lecturas).

3. Intercambios Orales con los Alumnos:

a. El Diálogo:

Es una conversación entre dos o más personas, mediante la que se intercambia información y se comunican pensamientos sentimientos y deseos. Puede ser oral o escrito.

b. El debate

El debate no es un fin en sí mismo: es un método para la resolución racional y consensuada de problemas. El debate público tiene sus raíces en la antigua Grecia.

4. Pruebas Específicas:

Esta técnica es la de uso más común en la escuela debido a su relativa sencillez que requiere su elaboración y aplicación, y a la versatilidad para ser aplicada en diversas áreas. Consisten en plantear al estudiante un conjunto de reactivos para que demuestren el dominio de determinadas capacidades o conocimientos. Tipos: objetivas, de ensayo, estandarizadas, informales , simuladores, de ejecución.

UNIDAD II

2. LAS FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN

La evaluación es parte integrante del proceso de interacción que se desarrolla entre profesor y alumno. No es una función didáctica más, yuxtapuesta a las funciones correlativas de enseñanza y aprendizaje, sino que, por el contrario, se estructura con ellas a la manera de un mecanismo interno de control. Desde el punto de vista del alumno, la evaluación se fusiona con el aprendizaje, al tiempo que lo convalida o lo reorienta. Desde el punto de vista del profesor, la evaluación actúa como reguladora del proceso de enseñanza. Estos dos fenómenos se producen siempre que los participantes reciban y asimilen la información proporcionada por las técnicas de evaluación. Nada hay de ciego o de automático en las funciones evaluadoras. Se realizan sólo cuando los miembros de la comunidad educativa están dispuestos a cumplirlas, y aún en este caso, pueden presentar diferentes grados de profundidad.

La evaluación y el aprendizaje: la evaluación se entrelaza también con el proceso de aprendizaje. Si tomamos al alumno como centro de la observación, vemos de qué manera se produce este proceso. La adquisición de una habilidad o de una destreza está constituida por una serie de aproximaciones sucesivas a una realización exitosa que ha sido asumida como objetivo personal. El objetivo debe ser, elaborado pues, por adelantado, en la forma más clara y explícita posible. Las respuestas van siendo seleccionadas mediante la aplicación conjunta de diversos criterios.

Las respuestas no se producen de manera casual, sino que configuran un sistema de intentos de solución, dependiendo el grado de sistematización, del conocimiento que posea el alumno, de sus logros parciales y de la distancia que media entre ellos y el objetivo final. Este último, debe ser formulado, por consiguiente, en términos concretos, definiéndose conducta y contexto. No es suficiente que el profesor proponga un objetivo para que éste se transforme en objetivo para el estudiante. El alumno debe prestarle su intención y su voluntad. Cuando el estudiante emprende un nuevo aprendizaje, puede tener dificultades para la comprensión de objetivos analíticamente explicitados por el profesor, puesto que en una situación que no es familiar para un sujeto, los objetivos están menos definidos que en una situación conocida. En la etapa inicial bastará pues que el estudiante tenga propósitos globales. A medida que el

aprendizaje avance, los objetivos se irán concretando y surgirán espontáneamente de los aprendices, sin que sea necesario que el profesor los postule en forma dogmática. De esta manera los alumnos colaborarán activamente con el docente, en la formulación de los objetivos de su aprendizaje. Pero para que los objetivos se conviertan en propósito de los estudiantes, es menester que éstos perciban la relación que existe entre la meta y el método propuesto para alcanzarla. Cuando falta esa percepción, el sujeto se propone objetivos particulares, que no siempre tienen consistencia con los objetivos propuestos por el enseñante: no participar, hacer trampas, pensar en otra cosa, estudiar por la calificación, etc. Los objetivos deben ser definidos por ende, patentizando la relación que existe entre ellos y las técnicas de aprendizaje. Conocidos los objetivos, acordada la participación y el esfuerzo del alumno en la empresa de alcanzarlos, existe todavía otro requisito para que progrese sistemáticamente hacia su meta. El estudiante debe conocer los resultados obtenidos en cada uno de sus intentos, la adecuación de sus certezas o de sus conjeturas. Sólo podrá corregir los errores si recibe información acerca de su localización y de las estrategias más aptas para su rectificación. Aquí también encuentra una barrera la evaluación. Si el estudiante no asimila el diagnóstico y acepta las sugerencias correspondientes, la regulación no se produce.

La evaluación, en su origen externa, porque proviene del profesor, debe ser internalizada, digerida, por el alumno. En última instancia, la evaluación debe transformarse en auto evaluación. Es frecuente que este movimiento no se produzca. El estudiante puede transferir toda la responsabilidad al profesor o ampararse en la mala suerte, quedando impermeable y ciego ante sus yerros. Si esto sucede, la evaluación permanece ajena al aprendizaje. Se reduce a un sistema de producción de símbolos de aprobación o reprobación. Así mediatizada tiene un efecto sólo motivacional sobre el aprendizaje. Efecto mínimo y sin relevancia, si lo comparamos con la realimentación continua proporcionada por una evaluación que conserve su caudal funcional. La evaluación puede cumplir, en consecuencia, importantes funciones con respecto a la educación. La magnitud de la funcionalización de la evaluación, varía sin embargo, según los sujetos y las circunstancias. Desde un grado mínimo en el que sólo se emplea para efectuar una selección entre los alumnos puede llegar a un grado máximo en que actúa como reguladora de la marcha de la acción didáctica. Se trate de profesores o de alumnos, el pasaje

de uno a otro grado de la funcionalidad depende de que se opere la conversión de la evaluación en auto evaluación.

Si es así manejada la evaluación será de gran utilidad para el docente y para el alumno. Las funciones que cumple para ambos pueden ser sintetizadas en las siguientes:

I) La evaluación ayuda al docente.

- Para conocer el estado inicial de los conocimientos de los alumnos con el fin de determinar si poseen los conocimientos básicos y necesarios para iniciar un nuevo aprendizaje.
- Para conocer el progreso realizado por cada alumno y por el grupo, en relación con los objetivos de la enseñanza.
- Para estimular y guiar el aprendizaje de los alumnos con el objeto de lograr un aumento de su rendimiento.
- Para conocer y localizar las dificultades de los alumnos y servir de base para su diagnóstico, con vistas al planeamiento del tratamiento correctivo correspondiente.
- Para conocer el progreso alcanzado por cada alumno y servir de base para un pronóstico de su futuro rendimiento.
- Para seleccionar a los alumnos con vistas a su promoción.
- Para comparar el rendimiento de los estudiantes de su grupo con el de los alumnos de otros grupos.
- Para reexaminar los objetivos propuestos previamente y estimar en forma realista la posibilidad de alcanzarlos.
- Para apreciar la eficacia de las técnicas de evaluación empleadas con vistas a una ulterior modificación o reajuste.
- Para depurar sus juicios estimativos analizando las actitudes que han intervenido en su elaboración, con el fin de confeccionar una escala objetiva de evaluación.
- Para fijar su nivel de aspiración en el fin de acción más alto que le sea asequible.

2. La evaluación ayuda al estudiante.

- Para conocer sus progresos en relación con los objetivos propuestos para el aprendizaje con el objeto de regular sus esfuerzos en consonancia con ellos.
- Para conocer sus deficiencias y localizar sus dificultades con el fin de superarlas.
- Para comparar su rendimiento con el de sus compañeros o con el rendimiento esperado por el profesor según una norma general.
- Para conocer la magnitud de sus posibilidades con vistas a la elección de una ocupación futura.
- Para regular la elaboración de juicios estimativos con vistas a la constitución de una escala personal de apreciación aplicable a sus propias conductas y a las de los demás.
- Para fijar su nivel de aspiración en el fin de acción más alto que se encuentre al alcance de sus posibilidades.

Enfoques de la evaluación: ¿Por qué evaluamos?

El hecho de plantearnos el "por qué evaluamos" nos permite comprender su utilidad y sus principales enfoques. Unos enfoques no excluyen a los otros necesariamente, pero conviene distinguirlos con precisión porque cabe enfocar la evaluación de manera mucho más precisa según cada uno de estos tres planteamientos:

Evaluación inicial o diagnóstica.

“El diagnóstico es una radiografía que facilitará el aprendizaje significativo y relevante, ya que parte del conocimiento de la situación previa y de las actitudes y expectativas de los alumnos”.
Santos Guerra (1993)

En este sentido, sabemos que los participantes de un curso tienen diferencias, que pueden ser muy significativas, en cuanto a motivaciones, expectativas, experiencias previas y antecedentes culturales y sociales.

La situación de diversidad inicial en los alumnos que conforman un grupo de aprendizaje, plantea la necesidad de realizar la evaluación diagnóstica y de organizar un proceso de enseñanza en el que no haya integrantes que queden al margen de la misma.

Su objetivo es ajustar el punto de partida del proceso de enseñanza al grupo clase.

La recogida de información se focaliza en:

- a) Comprobar si los alumnos poseen los conocimientos y habilidades previas necesarias y requeridas para el inicio del proceso de aprendizaje que se ha planificado.
- b) Conocer los conocimientos que ya poseen los alumnos sobre el proceso de aprendizaje que todavía no ha comenzado (conocimiento contextualizado).

Las decisiones que puede tomar el profesor ante los resultados de una evaluación inicial son diferentes:

- a) Iniciar el proceso tal y como se había previsto.
- b) Remitir a los alumnos a fondos de información complementaria.
- c) Introducir cambios en el contenido del proceso educativo.

La evaluación diagnóstica puede ser realizada en distintos momentos. El momento de la inscripción. En esta oportunidad, la evaluación diagnóstica se utiliza para evaluar si el postulante tiene el perfil de ingreso requerido para la instancia de formación en la que desea inscribirse, o si debería ser reorientado en otras alternativas de formación. El momento en que el docente comienza a trabajar con el grupo de aprendizaje. En esta instancia, se analizan aspectos relativos a las expectativas, intereses, motivaciones, experiencia laboral y personal, saberes y capacidades de los participantes del grupo. Esto nos permite profundizar en el conocimiento que tenemos sobre las condiciones iniciales de los alumnos y las posibles dificultades que se pueden presentar, todo lo cual debe ser considerado para orientar el aprendizaje, optimizar el

diseño o la programación, y contextualizar cada situación de enseñanza. El momento en que se considere necesario. El propósito en este caso es el de identificar las causas subyacentes a determinados errores -o dificultades en el aprendizaje- que pueden producirse en el desarrollo de los respectivos procesos.

Evaluación formativa.

El objetivo fundamental de este tipo de evaluación es determinar el grado de adquisición de los aprendizajes para ayudar, orientar y prevenir, tanto al profesor como a los alumnos de aprendizajes no aprendidos o aprendidos erróneamente.

Su finalidad es informar a los alumnos de sus aciertos, errores o lagunas, de manera que el feed-back informativo les permita reconducir sus futuras actuaciones.

Este feed-back es también muy enriquecedor para el profesor, sobretodo, cuando analiza los resultados a nivel de grupo y observa los puntos de dificultad tanto respecto al contenido como a los procesos mentales implicados.

De esta modalidad de evaluación se desprenden decisiones de mejora que afectan a todos los elementos que intervienen en el proceso educativo. Sin embargo, para cumplir este objetivo de mejora se deben dar una serie de condiciones:

- 1) Realizarse durante el proceso educativo.
- 2) Fragmentar los contenidos y objetivos de la materia en unidades de aprendizaje más pequeñas que tengan sentido propio para poder analizarlas.
- 3) Utilizar instrumentos adecuados que detecten los tipos de errores y aciertos..., etc. Las pruebas objetivas pueden ser un buen instrumento si los niveles de aprendizaje no son de mucha complejidad. Algún autor menciona la práctica en algunas universidades (Harward, por ejemplo) de los one-minute papers (pregunta abierta al final de la clase) dónde hay que dejar constancia de lo más importante aprendido en la clase o en los que se pide al alumno que relacione lo explicado en dicha clase con algo visto anteriormente.
- 4) Este tipo de evaluación requiere realizar la recogida de información con más frecuencia que la inicial o sumativa.

5) Informar a los alumnos. Realizar una puesta en común entre profesor y alumnos, atendiendo a las dificultades y haciendo sugerencias para futuras actuaciones. Lo importante es que la reflexión y el análisis que se haga sobre esta información sirva de guía y orientación.

Los alumnos aunque inicialmente puedan mostrar rechazo a estos "exámenes sin nota", terminan siendo conscientes de que es una ayuda para ellos y se convierte en un estímulo para seguir aprendiendo. Es un tipo de evaluación motivadora.

La evaluación formativa es un proceso sistemático para obtener evidencia continua acerca del aprendizaje. Los datos reunidos son usados para identificar el nivel actual del alumno y adaptar la enseñanza para ayudarlo a alcanzar las metas de aprendizaje deseadas.

En la evaluación formativa, los alumnos son participantes activos con sus profesores, comparten metas de aprendizaje y comprenden cómo van progresando, cuáles son los siguientes pasos que necesitan dar, y cómo darlos (Heritage 2007).

Aunque las referencias teóricas a la evaluación formativa y sus beneficios para el aprendizaje del alumno son relativamente recientes, desde hace más de una década ha quedado de manifiesto su valor. Un estudio fundamental que marcó un hito en este campo fue el realizado por Black y Wiliam (1998a), el cual reveló que la evaluación formativa, eficazmente implementada, puede hacer tanto o más para mejorar la realización y el desempeño escolar que cualquiera de las intervenciones más poderosas de enseñanza, como la enseñanza de lectura intensiva, las clases particulares y otras parecidas (Shepard 2006).

De acuerdo con Heritage (2007), la evaluación formativa incluye una variedad de estrategias para obtener evidencia, la cual puede ser categorizada en tres grandes tipos: evaluación al vuelo, evaluación planeada para la interacción, y evaluación enclavada en el currículum.

Evaluación al vuelo. La evaluación al vuelo ocurre espontáneamente durante una clase. Por ejemplo, una profesora observa las discusiones de un grupo y escucha que los alumnos expresan ideas equivocadas acerca de un concepto científico que ha estado enseñando. Entonces, ella decide cambiar la dirección de su clase para dar una explicación rápida e *inesperada*. La clase inesperada permite a la profesora aclarar las ideas equivocadas de los alumnos antes de continuar con su secuencia de clase prevista.

Evaluación planeada para la interacción. En este tipo de evaluación el profesor decide de antemano cómo aclarar las ideas de los alumnos durante la enseñanza. Por ejemplo, el profesor planea las preguntas que formulará durante la clase a fin de capacitar a los alumnos para explorar ideas, de modo que estas ideas puedan aportar información valiosa para la evaluación.

Evaluación situada en el currículum. Hay dos tipos de evaluaciones, aquellas que los profesores y los desarrolladores del currículum incorporaron en él de forma continua para solicitar retroalimentación en puntos clave de una secuencia de aprendizaje, y aquellas que son parte de las actividades continuas del aula. Por ejemplo, las representaciones acerca de las matemáticas creadas por un alumno durante las clases pueden funcionar como evaluaciones formativas, como pueden serlo también los cuadernos de ciencias del alumno que son parte de las actividades regulares de aula.

ELEMENTOS DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA

Según Heritage (2007) existen cuatro elementos centrales de la evaluación formativa: 1) Identificación del “vacío”, 2) Retroalimentación, 3) Participación del alumno, y 4) Progresiones del aprendizaje.

Los profesores necesitan tener una clara comprensión de cada uno de ellos. A continuación veremos en que consiste cada uno de estos elementos:

1) *Identificación del “vacío”.* En un artículo seminal, Sadler (1989) estableció que el propósito esencial de la evaluación formativa consiste en identificar el vacío existente entre el estado actual del aprendizaje del alumno y alguna meta educativa deseada. El autor referido destacó que este vacío varía de un individuo a otro y explicó la consecuencia que este hecho tiene para la pedagogía: “si el vacío es percibido por el alumno como demasiado grande, la meta puede ser inalcanzable, lo que resultará en un sentido de fracaso y desmotivación. Similarmente, si el vacío es percibido como demasiado “pequeño”, alcanzarlo puede no merecer la pena ningún esfuerzo individual”. Por tanto, la evaluación formativa es un proceso que necesita identificar *justo el vacío correcto*. Este justo el vacío correcto es lo que el psicólogo ruso Vygotsky (1978) denominó Zona de Desarrollo Próximo (ZPD).

2) *Retroalimentación*. La evaluación formativa es diseñada para proveer retroalimentación (*feedback*) en múltiples niveles. Primero, brinda retroalimentación al profesor acerca de los niveles actuales de comprensión del alumno, y segundo, informa cuáles son los pasos siguientes que deben darse en el aprendizaje.

La retroalimentación también es crucial para guiar al alumno en sus próximos pasos; el modelo de Sadler (1989) la enfatiza fuertemente para los alumnos mediante el uso de la retroalimentación enlazada. Este lazo incluye a los profesores y sus alumnos en un proceso continuo. Una retroalimentación efectiva, por parte de los profesores, brinda información clara, descriptiva, y basada en criterios. Con ello, se indica a los alumnos: dónde están ubicados en una progresión de aprendizaje, cómo difiere su comprensión de la meta de aprendizaje deseada, y cómo pueden avanzar hacia esa meta. El profesor ejecuta los pasos para cerrar el vacío entre el aprendizaje actual del alumno y la meta esperada, modifica la enseñanza, evalúa nuevamente para dar información adicional acerca del aprendizaje, modifica nuevamente la enseñanza, etcétera.

En la evaluación formativa, los alumnos deben ser capaces de usar la retroalimentación para mejorar su aprendizaje. Otro aspecto importante de la relación entre la retroalimentación y el aprendizaje es que la retroalimentación tiene un fuerte efecto en la motivación de los alumnos y su sentido de autoeficacia, es decir, cómo se sienten acerca de sus variadas capacidades, las cuales tienen una influencia fundamental en el aprendizaje.

3) *Participación del alumno*. La mejora del aprendizaje mediante la evaluación formativa también depende de la participación activa de los alumnos en su propia evaluación. En la evaluación formativa, los alumnos desarrollan habilidades de autoevaluación y evaluación de pares, de modo que, como Sadler (1989) sugiere, ellos colaboran con sus profesores en desarrollar una comprensión compartida del estado actual de su aprendizaje, y lo que necesita hacer para avanzar en él. Algunos de los beneficios para los alumnos que conlleva esta práctica son: a) reflexionan sobre su aprendizaje, monitorean lo que saben y comprenden y determinan cuando necesitan más información; b) desarrollan estrategias de autorregulación, y son capaces de

adaptar sus estrategias para satisfacer sus propias necesidades de aprendizaje; c) colaboran con sus profesores para determinar los criterios de éxito para cada etapa a lo largo de la progresión del aprendizaje.

4) *Progresiones del aprendizaje*. Si se espera que la evaluación formativa tenga alguna utilidad para proveer orientación a profesores y alumnos, ésta debe estar unida a una progresión del aprendizaje. Tal progresión debe articular claramente las submetas que constituyen el progreso hacia la meta última. La mayoría de los estándares estatales, por sí mismos, no proveen una progresión clara para entender donde están ubicados los alumnos respecto a las metas deseadas. De hecho, muchos estándares estatales aún no ofrecen una imagen clara de lo que se espera del aprendizaje. Desarrollar progresiones del aprendizaje hacia los estándares es un elemento crítico de la evaluación formativa. Las progresiones del aprendizaje proporcionan la gran foto de lo que debe ser aprendido, y ayudan a los profesores a ubicar el estado actual del aprendizaje del alumno en el *continuum* a lo largo del cual los alumnos esperan progresar.

Los alumnos también necesitan tener metas a corto plazo que se derivan de la progresión del aprendizaje y son descritas en términos de criterios de éxito. Estos últimos sirven de guía para el aprendizaje mientras que los alumnos están ocupados con las tareas de aprendizaje; proveen el marco en que la evaluación formativa tiene lugar y hacen posible la interpretación de la evidencia.

Evaluación sumativa

Su finalidad esencial es la asignación de puntuaciones o calificaciones a los alumnos y la certificación de la adquisición de determinados niveles para poder seleccionarlos.

Su función es más social que pedagógica ya que se trata de determinar si los sujetos reúnen las condiciones necesarias para la superación de un determinado nivel. Este tipo de evaluación se identifica con el concepto tradicional de evaluación.

La información que proporciona produce un feed-back diferido que, en cierta medida, beneficia directamente al alumno.

Podrá ocasionar cambios o modificaciones para nuevos desarrollos del currículum, para los alumnos de cursos posteriores, etc., pero no incidirá en la mejora de los propios alumnos evaluados.

La evaluación sumativa ha sido considerada como la evaluación por antonomasia, al punto que cuando se habla de evaluación en las comunidades escolares, inmediatamente se le asocia con ella.

La evaluación sumativa, también denominada evaluación final, es aquella que se realiza al término de un proceso instruccional o ciclo educativo cualquiera. Su fin principal consiste en verificar el grado en que las intenciones educativas han sido alcanzadas. Por medio de la evaluación sumativa el docente conoce si los aprendizajes estipulados en las intenciones fueron cumplimentados según los criterios y las condiciones expresadas en ellas. Pero, especialmente, esta evaluación provee información que permite derivar conclusiones importantes sobre el grado de éxito y eficacia de la experiencia educativa global emprendida. En suma, mediante la evaluación sumativa se establece un balance general de los resultados conseguidos al finalizar un proceso de enseñanza-aprendizaje, y en ella existe un marcado énfasis en la recolección de datos, así como en el diseño y empleo de instrumentos de evaluación formal confiables (Jorba y Sanmartí, 1993). En la evaluación sumativa la función social generalmente ha prevalecido sobre la función pedagógica. Las decisiones que se toman a partir de esta evaluación son aquellas asociadas con la calificación, la acreditación y la certificación; es por ello que muchas veces se le ha confundido con estos temas, especialmente con la acreditación. Si bien debe reconocerse que la evaluación asume una importante función social, hay que señalar de inmediato que la evaluación sumativa no necesariamente debe ser sinónimo de acreditación.

Al finalizar un ciclo escolar o un cierto nivel educativo, la institución y el docente tienen la responsabilidad y el compromiso de expedir ciertos juicios, para acreditar el grado y el supuesto nivel de aprendizaje logrado en él. 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, 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 que finalizó. Especialmente en el caso en que la evaluación sumativa tenga que hacerse para valorar lo aprendido al término de un ciclo completo, que es cuando más se le suele relacionar con la acreditación. Coll y Martín (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 (a final de cuentas, la acreditación es necesaria en el caso de la finalización de ciclos completos), de manera que puedan tomarse decisiones sobre la acreditación a partir de instrumentos que evidentemente no evalúan la significatividad de los aprendizajes. La solución que estos autores plantean se basa en la propuesta de establecer una coherencia entre ambas basada en una concepción constructivista, que matice por igual los asuntos académicos-curriculares y los relativos a las cuestiones de tipo institucional-normativos. La evaluación sumativa puede tener un sentido diferente cuando, por ejemplo, se realiza con el propósito de obtener información para saber si los alumnos serán o no capaces de aprender otros nuevos contenidos (en un nuevo ciclo posterior) relacionados con los ya evaluados (Coll, 1987) y, en caso necesario, buscar realizar ajustes pertinentes aun cuando se trate de un curso nuevo, o bien, para derivar conclusiones sobre la eficacia de las experiencias y estrategias pedagógicas propuestas en el proceso o ciclo terminado. En el primer caso, las consecuencias, pueden recaer sobre los mismos alumnos en el próximo ciclo; y en el segundo, los beneficios repercutirán no sobre los alumnos evaluados sino sobre una generación nueva de alumnos que podrían interactuar con un programa mejorado gracias a las conclusiones obtenidas en dicha evaluación.

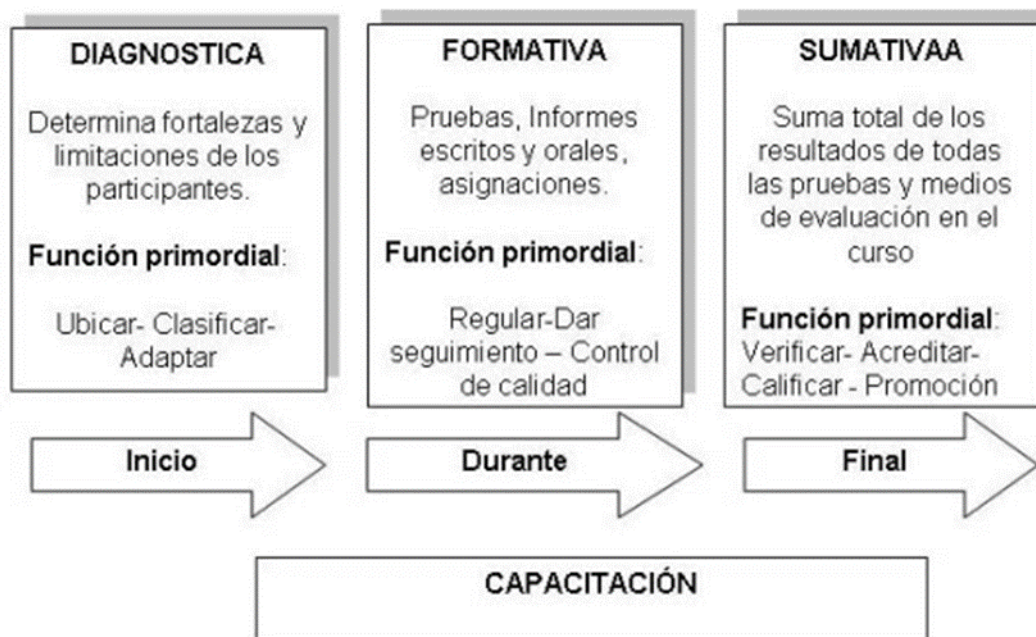
La coherencia así vista permite reconocer también el hecho de que la evaluación sumativa, además de cumplir con ciertas funciones sociales, al mismo tiempo puede contribuir a tomar decisiones de orden pedagógico, que repercutan de una u otra manera en los procesos educativos y en el alumnado. Coll y Onrubia (1999) señalan una serie de propuestas para recuperar y reforzar la función pedagógica de la evaluación sumativa, a saber:

- Vincular la evaluación sumativa de los aprendizajes con la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Y procurar que los resultados de la evaluación sumativa repercutan en

las mejoras del proceso de enseñanza-aprendizaje. Como ya se mencionaba, la información arrojada por la evaluación sumativa en un momento dado puede contribuir a una mejor adaptación del programa nuevo al cual se integrarán los alumnos, y/o le permitirá al docente reflexionar y derivar conclusiones globales sobre la propuesta pedagógica que siguió en dicho proceso o ciclo.

- Unos continuado y sistemático de la evaluación sumativa para unidades relativamente pequeñas del proceso instruccional, con el objetivo de promover regulaciones proactivas para las próximas unidades de aprendizaje y para facilitar la adquisición de estrategias autorreguladoras en los alumnos.
- La utilización de técnicas, instrumentos o situaciones de evaluación en las que participen y se involucren activamente los alumnos, y les sirvan como experiencia para adquirir criterios de autoevaluación y autorregulación de sus aprendizajes. Los alumnos pueden participar junto con el profesor en la elaboración de pruebas o diseño de experiencias de evaluación, la definición de criterios, la corrección y valoración, el uso de técnicas de autoevaluación o de coevaluación, el diseño y definición de estrategias como la evaluación del desempeño, los portafolios, etcétera.
- Buscar formas alternativas de comunicar a los padres y a los alumnos los resultados de la evaluación sumativa que procuren disminuir el componente acreditativo. En tal caso, habría que ir más allá del mero dato calificativo o comparativo, y en su lugar proveer información que destaque la dimensión pedagógica de la evaluación. Así, por ejemplo, podría ser más ilustrativo proporcionar un informe que incluya un “conjunto de valoraciones, explicaciones y orientaciones específicas y contextualizadas” (Coll y Onrubia, ob. Cit., p. 149). Dicho informe podría servir como una pauta orientadora para los padres y para los docentes de los próximos ciclos (diferenciada según el caso), para que ellos analicen las capacidades y progresos de los alumnos, y a partir de dicho informe tomen un referente para potenciar sus próximos avances.
- Que la evaluación sumativa asuma su función acreditativa sólo al término de un ciclo completo (por ejemplo, al final de la educación primaria, media, etcétera). 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 los instrumentos de tipo formal constituirán los recursos más utilizados para valorar la calidad de la enseñanza y de los

aprendizajes logrados al término del ciclo. Los cuestionarios, las pruebas abiertas y cerradas, las pruebas de desempeño, los portafolios, los trabajos complejos- tales como ensayos, monografías, etcétera-, son instrumentos muy utilizados en las evaluaciones sumativas. No obstante, es importante tomar en cuenta que la selección o diseño de las estrategias e instrumentos de evaluación que se utilicen, aun cuando tengan funciones de tipo acreditativo o promocional, deben siempre enfatizar la amplitud y profundidad de los aprendizajes logrados, así como la funcionalidad y flexibilidad de los mismos como indicadores importantes de los aprendizajes significativos conseguidos.



2.1.- Función Simbólica.

Los procesos de evaluación transmiten la idea de finalización de una etapa o ciclo; se asocia con frecuencia la evaluación con la conclusión de un proceso, aun cuando no sea este el propósito y la ubicación de las acciones evaluativas cabe tener presente que para los actores participantes en alguna de las instancias del proceso, éste adquiere esta función simbólica.

2.2.- Función Política.

Tal como se señaló en el apartado anterior una de las funciones más importantes de la evaluación es su carácter instrumental central como soporte para los procesos de toma de decisiones. Esta función es claramente política ya que la evaluación adquiere un rol sustantivo como retroalimentación de los procesos de planificación y la toma de decisiones sobre la ejecución y el desempeño de los programas y proyectos.

La naturaleza política de la evaluación

La naturaleza política de la evaluación educativa, incluyendo la evaluación del aprendizaje, ha sido ampliamente estudiada y documentada en la literatura especializada por autores como Rossi y Freeman, Apple, MacDonald, Giroux, Weber, House y otros. Todos coinciden en que la evaluación posee una naturaleza política por cuanto la misma está más directamente vinculada a la toma de decisiones y la acción política. Tal como lo señalan Rossi y Freeman (1993), la evaluación es “una actividad política y de dirección, una entrada al complejo mosaico desde el cual las decisiones políticas emergen para planificar, diseñar, implementar y continuar programas...” (p. 473).

La naturaleza política de la evaluación se explica en principio en el hecho que ésta es parte consustancial de toda práctica o propuesta educativa –llámese sistema educativo, currículo o hecho educativo– y siendo la educación una acción intrínsecamente política, por extensión también lo es su sistema evaluativo. Es por ello que las medidas y decisiones que se tomen en relación al currículo y a los procesos educativos son de índole política, expresión de las fuerzas conductoras de la sociedad, donde intereses con poder e influenciase conjugan para organizar y dirigir la educación. Esto afecta a la evaluación, por cuanto el actuar en un escenario político condiciona la producción de conocimiento y su utilización (Weiss, 1991 en Rodríguez, 2003).

Esas relaciones de dominio y esas influencias en la toma de decisiones a partir de ciertos intereses hacen que la evaluación produzca y reproduzca formas de poder. La evaluación, así entendida, influye en el poder, creándolo, estructurándolo, conservándolo y distribuyéndolo.

Los sujetos que participan en estos procesos de evaluación acceden a sus formas de poder (siempre y cuando estos participantes no sean los evaluandos) y sus decisiones son por tanto de carácter político. La evaluación entonces al influir en la estructuración del poder, cumple con una función política (Rodríguez, 2003). Para House (1993), la naturaleza política de la evaluación se manifiesta en el hecho que la evaluación es un tipo de investigación que legitima la acción gubernamental, y por ende los programas educativos. De acuerdo a él, la sociedad busca formas alternativas de autoridad como la ciencia para legitimar las acciones gubernamentales y la evaluación, como representante de la ciencia, juega el rol de autoridad.

La institución educativa también da a la evaluación un carácter político. Esto es así porque la evaluación de los estudiantes es una acción que sucede, que está inmersa en la escuela; y la escuela es una institución que tiene una función sociopolítica, ya que está adscrita a una sociedad y no puede existir independientemente de ella.

2.3.- Función De Conocimiento.

En la definición misma de evaluación y en la descripción de sus componentes se identifica como central el rol de la evaluación en tanto herramienta que permite ampliar la comprensión de los procesos complejos; en este sentido la búsqueda de indicios en forma sistemática implica necesariamente el incremento en el conocimiento y la comprensión de los objetos de evaluación.

La evaluación tiene como propósito determinar en qué medida se están cumpliendo las metas de calidad que se fijan en los estándares, asociadas a los aprendizajes que se espera logren los estudiantes a su paso por la escuela. Por tanto, la evaluación brinda retroalimentación, detectando fortalezas y debilidades, y valorando el impacto de los procesos educativos sobre el desarrollo de competencias básicas por parte de los estudiantes del país.

Los resultados de la evaluación son también un referente concreto para analizar el funcionamiento y los procesos internos de las instituciones, y así organizar y diferenciar el grado de participación y responsabilidad de distintos actores y sectores. Además, al ajustar los Planes de Mejoramiento a la luz de los resultados de la evaluación, las instituciones pueden revisar el currículo, el plan de estudios y las mismas prácticas de aula, siempre en pro del desarrollo de las competencias básicas.

Los resultados son entonces insumos fundamentales para tomar decisiones, fijar responsabilidades, establecer metas, definir criterios y determinar acciones que garanticen el avance en un proceso de mejoramiento coherente, pertinente y sostenible.

2.4.- Función De Mejoramiento.

En forma complementaria con la función de conocimiento y la identificada como función política, esta función destaca el aspecto instrumental de la evaluación en tanto permite orientar la toma de decisiones hacia la mejora de los procesos o fenómenos objeto de evaluación. En la medida que se posibilita una mayor comprensión de los componentes presentes es factible dirigir las acciones hacia el mejoramiento en términos de efectividad, eficiencia, eficacia, pertinencia y/o viabilidad de las acciones propuestas.

Oportunidades para mejorar

Para los directivos de las instituciones educativas, la evaluación provee elementos que apoyan la toma de decisiones de acuerdo con las necesidades de desarrollo institucional y, específicamente, sobre la forma como desde la gestión administrativa y directiva se le apuesta a optimizar los procesos de enseñanza - aprendizaje, diseñando e implementando acciones globales y focales que impulsen el logro de los estudiantes, y que se constituyan en mecanismos esenciales para el mejoramiento continuo.

Los docentes encuentran en los resultados de la evaluación orientaciones conceptuales, por niveles de logro de competencias y por componentes disciplinares, que les permiten participar activamente en la revisión del currículo y del plan de estudios, lo que tendrá implicaciones directas en sus prácticas de aula.

La revisión y ajuste a la luz de los resultados obtenidos incentiva la reflexión y los acuerdos acerca de los enfoques pedagógicos, las metodologías de enseñanza y los sistemas de evaluación, así como sobre el seguimiento y la articulación de los ciclos educativos de la educación Inicial, Básica y Media. Desde esta perspectiva, la evaluación estimula la innovación pedagógica en las aulas.

A su vez, los estudiantes, con la orientación de los docentes, pueden identificar puntos fuertes y débiles en el desarrollo de sus competencias para la vida, y participar así de los procesos de mejoramiento continuo y de evaluación en el aula. Así mismo, la evaluación fomenta los canales de comunicación entre los distintos miembros de la comunidad educativa (docentes, directivos, estudiantes, familias), y hace que se compartan metas educativas comunes, relacionadas con una formación integral y con la adquisición de las competencias necesarias para desempeñarse efectivamente en la sociedad.

Por su parte, los padres y madres de familia se informan sobre la calidad de la educación que reciben sus hijos, y así pueden analizar y contribuir al mejoramiento del desempeño de las instituciones frente a los estándares esperados. Igualmente, obtienen argumentos y criterios para interactuar con las distintas autoridades educativas en torno a la formación de los estudiantes, y para exigir el cumplimiento de lo consagrado en la Ley sobre el derecho fundamental de la educación.

Finalmente, las autoridades educativas reciben información para medir el pulso del proceso de calidad en todas las entidades territoriales y en las instituciones educativas del país. De esta manera, están en capacidad de focalizar acciones de apoyo para los municipios e instituciones que han tenido desempeños bajos, brindándoles apoyo y acompañamiento para mejorar, identificando así las prácticas que están brindando mejores resultados. De ahí la importancia

de compartir y difundir los resultados, mediante una estrategia de comunicación que proponga una agenda de mejoramiento para el sistema educativo.

Como parte de la política de evaluación, la asistencia técnica y el fortalecimiento en la interpretación y el uso de los resultados consolidan una cultura de mejoramiento, a partir del adecuado uso de los resultados por parte de las distintas instancias de la administración del sector, en cada uno de los niveles del sistema.

Así, las entidades territoriales pueden definir prioridades a ser atendidas dentro de sus planes de apoyo a los municipios y a las instituciones educativas, en tanto que las instituciones educativas disponen de uno de los referentes de más potencia para el diseño y puesta en marcha de los Planes de Mejoramiento Institucional.

2.5.- Función de desarrollo de capacidades.

Con carácter secundario, ya que no forma parte de los objetivos centrales de cualquier acción evaluativa, los procesos de evaluación a través de sus exigencias técnicas y metodológicas desempeñan una importante función en términos de promover el desarrollo de competencias muy valiosas. Si se aprovechan adecuadamente las instancias de evaluación, éstas contribuyen a incrementar el desarrollo de dispositivos técnicos institucionales valiosos y poco estimulados habitualmente. Estas competencias se refieren por ejemplo a la práctica sistemática de observaciones y mediciones, de registro de información, de desarrollo de marcos analíticos e interpretativos de la información, de inclusión de la información en los procesos de gestión, de desarrollo de instrumentos para la recolección de información, etc.

Las competencias como objeto y resultado de aprendizaje

La evaluación en la formación por competencias se escalona en un continuo aprendizaje evaluación. De este modo, las actividades para el aprendizaje y la evaluación son similares. Sin embargo las actividades de evaluación evolucionan y se modifican según el grado de aprendizaje de una competencia.

Al principio las estrategias evaluativas suelen ser más informales para ir evolucionando en la fase de elaboración y trabajar sobre determinados componentes de la competencia que se quiera desarrollar.

En la fase de integración la evaluación debe ayudar a los estudiantes a identificar sus fortalezas y debilidades en relación con las estrategias cognitivas y meta cognitivas apropiadas a la situación, y se debe centrar el trabajo en la integración de los componentes de la competencia para poder evaluarla de manera global, utilizando para ello los criterios de evaluación pertinentes. En esta fase la evaluación se acerca a su función certificativa en la que se debe valorar el grado de desarrollo alcanzado en la competencia evaluada como un todo.

Principios de evaluación en formación por competencias

Los análisis llevados a cabo en aquellos contextos en los que la formación basada en competencias ya tiene datos sobre cómo aplicarla de manera eficaz nos muestran algunos principios generales a tener en cuenta en la evaluación para el desarrollo de competencias y en la evaluación de las competencias. Estos principios son los siguientes:

-Coherencia: similitud entre las tareas de integración de la competencia y las utilizadas en la evaluación formativa.

-Globalidad: la evaluación de competencias se realiza por sucesivas tareas de integración que solicitan la movilización estratégica de todos los componentes de la competencia que se trabaja.

-Construcción: no se puede disociar la evaluación formativa durante el proceso de aprendizaje de la evaluación acreditativa. La evaluación formativa debe valorar los componentes (fase de elaboración) y la integración (fase de integración).

La evaluación de los componentes y la competencia en su conjunto debe basarse en más de un criterio. Para respetar el espíritu de la evaluación formativa es necesario informar con claridad de dichos criterios. Idealmente se deben utilizar rúbricas de evaluación analíticas y globales.

-Significado: la evaluación debe enmarcarse en los contextos de realización. Los estudiantes deben sentirse responsables de su propia evaluación.

-Alternancia: es necesario valorar el grado de desarrollo de los componentes de una competencia y de la competencia en su conjunto. No se puede olvidar el todo ni las partes.

-Integración: poniendo el acento en los componentes y la competencia y no en los conocimientos conceptuales que, generalmente, se evalúan de manera indirecta y contextualizados en los ámbitos de aplicación.

La evaluación es compleja porque requiere reagrupar los componentes y pueden ser de diferente tipo, por lo que las tareas de integración no se corresponden con un examen relacionado con todo el contenido disciplinar, sino con situaciones-problemas complejas en las que se requiera determinado contenido disciplinar para dar una respuesta pertinente.

-Distinción: entre proceso y resultado.

-Iteración: una competencia debe ser evaluada varias veces para corregir errores y garantizar su adquisición.

La evaluación para el desarrollo de competencias

En la evaluación para el desarrollo de competencias se pretende romper la inercia actual que se basa en dar muchas calificaciones para obtener una nota fina, lo que conduce a una parcelación del aprendizaje.

Al inicio la evaluación se centra, sobre todo, en el proceso de autorregulación del propio proceso de aprendizaje, centrandolo el objeto de evaluación bien sobre los contenidos disciplinares y, sobre los componentes de las competencias y en las estrategias de aprendizaje del alumno.

La información es la base fundamental del papel de la evaluación para el aprendizaje, dando numerosas retroacciones sobre la manera en la que el estudiante aprende y sobre el modo de

realizar las tareas. Desde esta perspectiva se explica el paso del paradigma cuantitativo al paradigma cualitativo.

En un programa diseñado por competencias se evalúan tareas complejas y no es habitual que se puedan contestar con respuestas únicas y estandarizadas. La idea es transferir los efectos positivos de la evaluación para el aprendizaje a la evaluación del aprendizaje, como por ejemplo, poder valorar la evolución en el aprendizaje y basar el juicio sobre un conjunto de medidas representativas de los aprendizajes.

La evaluación del aprendizaje será de este modo, un juicio global, resultado de múltiples evaluaciones formativas cualitativas. Esta armonización entre los dos enfoques en una vía interesante, aunque comporta ciertos riesgos.

Si la evaluación de competencias es global no podemos olvidar que esto no es suficiente para garantizar que todos los componentes se han aprendido eficazmente, por lo que habrá que aplicar el principio de alternancia y garantizar con otras evaluaciones el aprendizaje de los mismos. Lo que conviene que quede claro es que la evaluación formativa continua es prioritaria. es decir, más importante que el formato es la naturaleza de la evaluación.

Este enfoque se centra en la regulación de todos los elementos que hay que movilizar para aprender: saber hacer, estrategias de aprendizaje, conocimientos procedimentales, condicionales, corrección de errores y sobre el deseo de realizar las tareas con un alto nivel de calidad.

El desarrollo de competencias implica la participación del aprendiz aplicando y transfiriendo conocimiento de una forma adecuada. En el marco de una participación coherente, la participación del alumno en la evaluación está en consonancia con esta idea. Existen una serie de elementos que favorecen, potencian o suponen dicha participación y que, por tanto, potencian el desarrollo de competencias: la mejora, la información, la autoevaluación y la reflexión.

La mejora: la adquisición de competencias y de los elementos de competencias es un proceso. La evaluación debe permitir mejorar el proceso. La consideración de este principio supone

aumentar la utilidad de la evaluación, así como la dimensión ética del proceso evaluativo. Uno de los aspectos más afectados por esta filosofía es la información.

La información: la información es un elemento esencial en el proceso de evaluación imprescindible para la mejora del aprendizaje. Podemos identificar diferentes tipos, dependiendo del emisor-receptor, y de la finalidad: profesorado-alumnado; alumnado-profesorado. No obstante, para que la información tenga efecto en la mejora debe ir acompañada de reflexión.

La reflexión: la reflexión sobre la propia práctica está en la base del desarrollo profesional. Promover la reflexión en los estudiantes es fundamental para que mejoren como aprendices, ya que les hace conscientes de sus estrategias. Los alumnos, de esta forma, reconocen y, por tanto, son más estratégicos.

A través de la reflexión se integra la información de todo el proceso de aprendizaje y se despiertan cuestiones que nos permiten avanzar. La base de un buen aprendizaje está en una buena pregunta. Una buena pregunta que surge del análisis crítico de una realidad, donde situar el conocimiento de forma significativa.

Por otra parte, la reflexión favorece la autonomía en el aprendizaje, ya que a través del análisis de la situación, cada uno reconoce las limitaciones propias y del entorno y toma sus propias decisiones, basadas en el conocimiento de la realidad.

Entre las técnicas que fomentan la reflexión se pueden citar: diarios, actas de reuniones, pregunta, valoración razonada, portafolios...

Autoevaluación: la autoevaluación es un objetivo de aprendizaje en sí mismo. Los estudiantes deben aprender a ser profesionales competentes capaces de evaluar su propia práctica para analizarla y mejorarla a lo largo de la vida profesional.

La autoevaluación se enmarca en una concepción democrática y formativa del proceso educativo en el que participan activamente todos los sujetos implicados y, consiste en la evaluación que el alumno hace de su propio aprendizaje y de los factores que interfieren en este.

En esta filosofía o enfoque de la evaluación también se incluye la coevaluación o evaluación por los compañeros. En ambos casos, las ventajas que implica su utilización las podemos resumir del modo siguiente:

- Proporciona al alumnado estrategia de desarrollo personal y profesional
- Ayuda a desarrollar la capacidad crítica
- Favorece la autonomía
- Compromete al alumno en el proceso educativo
- Motiva para el aprendizaje
- Incrementa la responsabilidad con el aprendizaje
- Promueve la honestidad con los juicios
- Proporciona información al profesor sobre su aprendizaje, el programa...

UNIDAD III

3. PARA QUE SE EVALÚA

La pregunta por la finalidad de la evaluación constituye uno de los ejes centrales junto con la definición del objeto a ser evaluado. En términos generales y en función de las definiciones adoptadas permiten identificar algunas finalidades principales de todo proceso evaluativo: diagnóstico, pronóstico, selección y acreditación estas finalidades no necesariamente se plantean como excluyentes pero sí determinan opciones metodológicas diferenciales. La finalidad de diagnóstico enfatiza los componentes vinculados con la producción sistemática de información calificada con el objeto de orientar la toma de decisiones, la gestión. La finalidad de pronóstico enfatiza el valor predictivo que pueda tener la información que se produce, es decir las acciones evaluativas persiguen como propósito la producción de información con alto potencial anticipatorio y explicativo sobre los fenómenos o procesos objetos de evaluación. La finalidad de la selección pone el énfasis en la utilización que tiene la información producida por la evaluación con propósitos de selección, un ejemplo claro de esto son los exámenes de ingreso a diferentes instituciones educativas cuyos aspirantes superan el número de vacantes disponibles. En estas circunstancias se opta por alguna estrategia de evaluación que con frecuencia se justifica adjudicándole un valor pronóstico a estos resultados. La finalidad de acreditación es la que más se vincula con este valor social – simbólico que tiene la evaluación. En estos casos en énfasis está puesto en las consecuencias que los resultados de la evaluación tienen para el individuo o la institución objeto de evaluación ya que de su resultado depende la continuidad de los estudios para un sujeto o la interrupción parcial de su carrera escolar, etc.

3.1.- Los ámbitos de la evaluación.

Si bien las imágenes más frecuentes sobre la evaluación se refieren a la misma aplicada a los alumnos, es importante tener en cuenta que los puntos centrales señalados en este trabajo son también aplicables a diferentes ámbitos de la evaluación educativa. Frente a la tarea, es necesario precisar -junto con la finalidad de la evaluación – el ámbito dónde la misma tendrá lugar y procurar definir las herramientas metodológicas consideradas más adecuadas para ese ámbito, tanto en las tareas de recolección cuanto de sistematización y análisis de la información. De este modo es posible diferenciar la evaluación: - de los aprendizajes - de las instituciones - -del sistema educativo -de los programas o proyectos.

Ámbito de los aprendizajes

En este ámbito se evalúa los alcances obtenidos por los alumnos, su nivel de desempeño y aprovechamiento, y las formas en que el estudiante es capaz de relacionar lo aprendido en la escuela para solucionar problemas de la vida diaria.

Ámbito Docente

En este ámbito se evalúa el grado de dominio que se tiene de la materia que se enseña, el uso de los tiempos en la enseñanza, la metodología que se utiliza para guiar a los alumnos al conocimiento.

Ámbito de los contenidos educativos (lo que se enseña)

En este ámbito se evalúa la calidad de los temas y la cantidad que debe ser estudiada en cada grado. Se evalúa también la pertinencia para los alumnos y su relación con la vida diaria.

Ámbito metodológico (el cómo se enseña)

En este ámbito se evalúan las formas que se utilizan para guiar al alumno hacia el aprendizaje. Su eficacia y su eficiencia; así como el que respeten los derechos de los estudiantes

Ámbito organizacional escolar

En este ámbito se evalúa las formas en que las personas que trabajan en una escuela, se ponen de acuerdo y se coordinan para llevar a cabo los procesos educativos. Las formas en que se organizan.

Ámbito Directivo

En este ámbito se evalúa a la persona o personas que dirigen la institución, revisando su capacidad de liderazgo, su monitoreo a lo que se enseña en los salones de clase, su capacidad de generar un buen clima escolar, su gestión de los recursos educativos y su transparencia.

3.2.- Con qué herramientas se evalúa.

Centrando la atención en la evaluación de los aprendizajes la preocupación se ubica en la selección de las herramientas, las técnicas y los instrumentos más adecuados para llevar a cabo la tarea de evaluación. En la búsqueda de los instrumentos de evaluación es necesario tener presente algunos aspectos fundamentales: a) una de las principales tareas del evaluador es la construcción de instrumentos, por lo que es en este aspecto dónde se pone de manifiesto la pericia del evaluador; b) ningún objeto de evaluación, por ejemplo el dominio de determinadas competencias, puede ser abarcado en su totalidad con un único instrumento, por tanto es necesario abandonar la idea sobre la posibilidad de construir un instrumento de evaluación absolutamente abarcativo; c) cada uno de los diferentes tipos de instrumentos y técnicas de recolección y registro de la información posee ventajas y desventajas, la ponderación de ambos aspectos y la idea de complementariedad de estos deben orientar la selección de los instrumentos a emplear. Existen muchas tipologías o clasificaciones de instrumentos, pero más allá de la adopción de unos u otros criterios clasificatorios lo central es poder identificar estas diferentes herramientas como complementarias entre sí y por ende la necesidad de incluir cierta variedad de las mismas en la tarea de la evaluación. A continuación se presenta un cuadro dónde se enumeran diferentes técnicas e instrumentos que se elaboran especialmente para generar información que alimente los procesos de evaluación:

Técnicas	Instrumentos	Tipo
Observación	Registros	Anecdóticos Acumulativos
	Listas de cotejo	
	Escalas	
Comprobación	Pruebas	Orales Escritas De actuación
Autoinforme	Cuestionarios	Abiertos Cerrados
	Informes	Abiertos Guiados
	Entrevistas	Abiertas Guiadas
	Intravistas	

Técnicas e instrumentos de evaluación

Las técnicas se definen como procedimientos y actividades realizadas por los participantes y por el facilitador (maestro) con el propósito de hacer efectiva la evaluación de los aprendizajes. Las técnicas de evaluación pueden ser de tres tipos: Técnicas no formales, Técnicas semiformales y Técnicas formales

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 requiere de mayor tiempo para su preparación.	Se realizan al finalizar una unidad o periodo determinado. Su planificación y elaboración es mucho mas sofisticada, pues la información que se recoge deriva en las valoraciones sobre el aprendizaje de los estudiantes
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observaciones espontáneas ▪ Conversaciones y diálogos ▪ Preguntas de Exploración 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ejercicios y prácticas realizadas en clase. ▪ Tareas realizadas fuera de clase 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observación sistemática ▪ Pruebas o exámenes tipo test ▪ Pruebas de ejecución

Los instrumentos se constituyen en el soporte físico que se emplea para recoger la información sobre los aprendizajes esperados de los estudiantes. Todo instrumento provoca o estimula la presencia o manifestación de los que se pretende evaluar. Contiene un conjunto estructurado de ítems los cuales posibilitan la obtención de la información deseada. A continuación se presentan algunas técnicas con sus respectivos instrumentos de evaluación:

Observación sistemática	Análisis de las producciones de los alumnos	Intercambios orales con los alumnos	Pruebas específicas
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escalas de observación (fichas) ▪ Registro anecdótico ▪ Diario de clases ▪ Listas de cotejo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Monografías ▪ Resúmenes ▪ Trabajo de aplicación y síntesis (Ej. Informes) ▪ Cuaderno de clase ▪ Cuaderno de campo ▪ Resolución de ejercicios y problemas ▪ Textos escritos ▪ Mapa conceptual, Redes Semánticas, Esquemas ▪ Producciones orales ▪ Producciones plásticas o musicales ▪ Producciones motrices ▪ Investigaciones ▪ Juegos de simulación y dramáticos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diálogo ▪ Entrevista ▪ Asambleas ▪ Puestas en común 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diálogo ▪ Entrevista ▪ Asambleas ▪ Puestas en común ▪ Objetivas ▪ Abiertas ▪ Interpretación de datos ▪ Exposición de un tema ▪ Resolución de ejercicios y problemas ▪ Cuestionarios ▪ Videos y análisis posterior ▪ Observador externo ▪ Pruebas de capacidad motriz

I. La Observación Sistemática:

Es uno de los recursos más ricos con que cuenta el docente para evaluar y recoger información relevante sobre las capacidades y actitudes de los estudiantes, ya sea de manera grupal o personal, dentro o fuera del aula. A continuación algunos instrumentos más comunes para la observación sistemática:

- a. Lista de Cotejo: Permite estimar la presencia o ausencia de una serie de características o atributos relevantes en las actividades o productos realizados por los estudiantes. Se puede emplear tanto para la evaluación de capacidades como de actitudes. Consta de dos partes esenciales la primera especifica conductas o aspectos que se va a registrar mediante la observación, y la otra parte consta de diferentes categorías que se toman como referentes para evaluar cada uno de los aspectos o conductas.

La lista de cotejo es un instrumento que relaciona acciones sobre tareas específicas, organizadas de manera sistemática para valorar la presencia o ausencia de estas y asegurar su cumplimiento durante el proceso de aprendizaje.

- Elaborar un listado nos ayuda a no olvidar aspectos importantes, es un recurso nemotécnico para marcar y recordar pasos.
- Usualmente se emplea una escala de respuesta dicotómica —sí/no, logrado/ no logrado, presente/ausente, correcto/incorrecto, etc. — o solo una casilla de verificación.
- En el ámbito educativo puede ser utilizada para evaluar conocimientos, destrezas o conductas. También ayuda a los profesores a valorar el logro de los alumnos con objetividad.
- Una de sus ventajas es que es un instrumento fácil de construir, flexible y ampliamente aplicable en distintos escenarios de aprendizaje. Además, la lista de cotejo puede ser empleada tanto por los profesores como por los alumnos, ya que proporciona evidencias sobre el logro o desempeño de los estudiantes en situaciones específicas.

- Asimismo, permite obtener información de manera inmediata, lo que ayuda a definir el rumbo de acción a los participantes de un proceso educativo, es decir, tomar decisiones fundamentadas para mejorar el aprendizaje de los alumnos.
- No obstante, también la lista de cotejo presenta algunas limitaciones, como no valorar el grado de cumplimiento de las actividades descritas y disminuir los detalles de la observación, por lo que su alto grado de generalidad puede conducir a sesgos.
- La lista de cotejo puede ser empleada con propósitos de *diagnóstico*, por ejemplo, para identificar las habilidades de lectura de los alumnos al inicio de un curso; con propósitos *formativos*, cuando el profesor quiere identificar qué conocimientos han logrado sobre un determinado tema para planear acciones de apoyo o con propósitos *sumativos*, para hacer un recuento de lo aprendido al final de una unidad académica o de un ciclo escolar.
- Los resultados de las listas de cotejo pueden ayudar a tomar decisiones sobre el avance de los alumnos en el curso.
- El nivel de complejidad establecido para la lista de cotejo y su tipo de diseño ayudará a definir la forma de evaluación de esta.
- Para el análisis de sus resultados es necesario tomar en cuenta si se trata de una evaluación a cargo del profesor, en la cual este tendrá que asignar un valor al desempeño de los alumnos; o de una autoevaluación de los alumnos, quienes señalarán el cumplimiento de las actividades incluidas en la lista.
- En listas no secuenciales se puede asignar un valor a cada actividad cumplida y al final del ejercicio, se contempla el puntaje total obtenido por el alumno. En listas secuenciales el valor dependerá del cumplimiento de todas las actividades.
- Sin importar el tipo de lista elegida, usted tiene que contemplar los diferentes escenarios de resultados para valorar el nivel de desempeño de sus alumnos. Dependiendo el tipo de evaluación y objetivos planteados, puede diseñar una escala que oriente la interpretación de los resultados.
- El análisis de resultados también dependerá de los usuarios a quienes se dirige la lista (a un solo alumno, a un conjunto de alumnos o a todo el grupo).

- A nivel individual, usted puede comparar los resultados obtenidos por cada alumno con el nivel esperado de conocimiento.
- A nivel grupal, puede analizar la tendencia o variación en el resultado global obtenido por el conjunto de alumnos o todo el grupo para identificar las áreas que requieren de mejora y establecer directrices que fortalezcan el aprendizaje de los alumnos.

2. **Análisis de las producciones de los alumnos:**

Se constituyen en todos aquellos instrumentos que se constituyen en el resultado de un producto llevado a cabo por los estudiantes después de un periodo de tiempo determinado que va en función al aprendizaje de los participantes. Estos instrumentos que permiten recoger información relevante entre otros pueden ser:

- a. **La Monografía:** Una monografía, en un significado amplio, es un trabajo relativamente extenso, un texto argumentativo, con función informativa, que presenta y organiza los datos obtenidos sobre una determinada temática, de varias fuentes, analizados con una visión crítica. Tipos (compilación, investigación y análisis de experiencia).
- b. **El Resumen:** El resumen es la exposición sumaria de lo sustancial de un texto. La función que tiene esta creación personal es la de conocer, en una extensión reducida, el pensamiento vertido en la materia trabajada.
- c. **El Informe:** El informe es un escrito que posee características singulares, dado que tienes como objetivo comunicar un hecho o pensamiento, ya sea científico, literario, técnico, administrativo comercial o un suceso relevante. Tipos: Científico, de investigación, de un suceso.

- d. El Mapa Conceptual: Los mapas conceptuales constituyen un método para mostrar, tanto al profesor como al estudiante, que ha tenido lugar una auténtica reorganización cognitiva, porque indican con relativa precisión el grado de diferenciación de los conceptos que posee la persona. El docente puede solicitar que a partir de la lectura de un determinado segmento de la lección el estudiante construya un mapa conceptual.
- e. La simulación: Es considerada actualmente una valiosa herramienta de evaluación que consiste en valorar el desempeño de los estudiantes o profesionales en escenarios controlados de distintas disciplinas. Se trata de una representación controlada de la realidad y sitúa a los alumnos en un contexto en el que se establecen situaciones o problemas similares a los que deberán enfrentar en la vida o durante su desarrollo profesional. Además, permite que el alumno pueda observar procesos complejos y analizar cambios al modificar variables o secuencias.

La simulación como herramienta de evaluación se realiza de forma muy similar a un juego o a un video juego en el que el alumno tiene un papel central, ya que de él depende la toma de decisiones y, por lo tanto, el resultado que se obtenga a partir de sus elecciones, además de promover el trabajo colaborativo.

- Su utilización es más conocida en la educación media superior y superior en áreas como las ciencias físico matemáticas, las ingenierías, las ciencias biológicas, químicas y de la salud, las ciencias sociales y las humanidades. Sin embargo, se puede emplear en todos los niveles educativos y áreas del conocimiento.
- Las representaciones se pueden realizar mediante la utilización de objetos, procesos, problemas o dinámicas. Pueden utilizarse elementos físicos, reales, documentados o virtuales.
- En estas representaciones reales simplificadas, se pueden modificar los valores de las variables y parámetros, y con ello probar diferentes hipótesis y condiciones sobre un problema, lo que permite evaluar en el estudiante las destrezas adquiridas, antes de enfrentarse a situaciones reales. El desarrollo de las nuevas tecnologías, que pueden ser

aplicadas a la simulación, ha impulsado la creación de centros de simulación en diversas áreas del conocimiento.

- La simulación, como estrategia de evaluación, resulta muy útil cuando los sujetos en los que se va a intervenir o con los que se va a interrelacionar el estudiante en la vida real no están disponibles, o cuando es incorrecto probar diferentes soluciones alternativas en un sujeto real, o bien, cuando es importante desarrollar habilidades sensoriales o intelectuales previas a su trabajo como profesionales.
- Aunque la simulación como herramienta de evaluación es muy útil, también es compleja, ya que requiere del alumno diversas competencias que van desde el razonamiento lógico y crítico, hasta la capacidad para resolver problemas, así como para tomar decisiones y trabajar en equipo.
- Actualmente, la simulación está incrementando su prevalencia y diversas instituciones.
- La han adoptado como herramienta de evaluación que contribuye, mediante técnicas innovadoras, al aprendizaje de los estudiantes en diversas áreas del conocimiento.

f. La resolución de problemas: es un recurso de evaluación que busca identificar y comprender el proceso de razonamiento del alumno ante una situación particular, así como examinar las características de una solución al problema planteado.

- Consiste en hallar una respuesta adecuada a las exigencias planteadas, sin embargo, la respuesta no debe verse como un logro final, sino como resultado de un proceso complejo de búsqueda, de encuentros, avances y retrocesos en el proceso de razonamiento (Cortés-Méndez y Galindo-Patiño, 2007).
- El problema es un recurso diseñado con el propósito de estimular el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo que la información que brinde pueda ser considerada para realizar una evaluación diagnóstica, formativa o sumativa.
- Un problema puede plantearse mediante una pregunta, indicación o contradicción que no es posible contestar por la aplicación del sentido común, sino que, para resolverse, es preciso poner en juego sus habilidades y establecer relaciones nuevas entre ellas.

- Los problemas planteados pueden hacer uso de diferentes fuentes para intentar motivar y despertar la curiosidad del alumno o de un grupo (Cortés-Méndez y Galindo-Patiño, 2007). Por ejemplo, puede utilizar recursos diferentes como noticias nacionales e internacionales, series televisivas de actualidad y tendencias sociales, entre otros.
- Lo más importante es que el problema sea visto como una herramienta para ver la aplicación de las habilidades y los saberes, para con ello detectar las necesidades y fortalezas de proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Los problemas deben estar relacionados a una situación familiar ya resuelta o antes vista para que los conocimientos del alumno se activen y se proyecten sobre el nuevo problema a resolver (Coll, 1997, citado por Gorbaneff, 2010).

Los problemas que diseñe el profesor pueden ser estructurados o no estructurados.

La resolución de problemas posiciona al alumno frente a tres grandes desafíos: a) el planteamiento y la comprensión de un problema, b) la creación de una estrategia de resolución o intervención y c) la aplicación de una solución o mejoramiento de la situación.

- El profesor tiene la función de crear y recrear tanto situaciones como actividades pensadas para promover el uso de determinados contenidos, saberes y actitudes por parte del alumno a partir de un problema que se puede desarrollar a corto, mediano o largo plazo. A continuación, explicaremos las consideraciones a fin de implementar la resolución de problemas en una evaluación del y para el aprendizaje.

Para aplicar la resolución de problemas en los espacios educativos se debe:

- Diseñar problemas que permitan cubrir los objetivos de la materia. Puede considerarse que se resuelvan en diferentes espacios como: el aula, un laboratorio o en línea.
- Identificar los momentos más oportunos para aplicar los problemas. De esta forma podrá determinar el tiempo que necesitan los alumnos para realizar el trabajo de solución.

- Establecer las metas que quiere alcanzar con los alumnos ya sea de forma individual o grupal.
- Presentar el problema diseñado en el momento planeado con el formato y una explicación de lo que espera de los alumnos. Es importante que comparta con los alumnos el instrumento de evaluación para que conozcan cómo serán evaluados y orienten su proceso de aprendizaje.
- Proporcionar preguntas adicionales relacionadas con el problema que orienten al alumno en la solución. Por ejemplo, cuando percibe que los alumnos tienen dificultades para sugerir estrategias de resolución, puede incorporar preguntas guía que los orienten de forma efectiva a encontrar una posible respuesta.
- Atender y orientar las dudas que surjan de los alumnos durante la resolución del problema. Recuerde que es una situación nueva donde requieren ser acompañados y realimentados para obtener una solución.
- Sugerir nuevas dinámicas en su espacio educativo como:
 - Modificaciones a las soluciones propuestas por los alumnos con base en las observaciones realizadas.
 - Realizar combinaciones entre las soluciones propuestas individualmente, con el fin de establecer relaciones entre los razonamientos de los alumnos y enriquecer al grupo.

3. Intercambios Orales con los Alumnos:

- a. El Diálogo: Es una conversación entre dos o más personas, mediante la que se intercambia información y se comunican pensamientos sentimientos y deseos. Puede ser oral o escrito.
- b. El debate. El debate no es un fin en sí mismo: es un método para la resolución racional y consensuada de problemas. El debate público tiene sus raíces en la antigua Grecia.

4. Pruebas Específicas: Esta técnica es la de uso más común en la escuela debido a su relativa sencillez que requiere su elaboración y aplicación, y a la versatilidad para ser aplicada en diversas áreas. Consisten en plantear al estudiante un conjunto de reactivos para que demuestren el dominio de determinadas capacidades o conocimientos. Tipos: objetivas, de ensayo, estandarizadas, informales, simuladores, de ejecución.

Examen objetivo

El examen objetivo es un instrumento de evaluación que se presenta en forma escrita y está integrado por una variedad de reactivos; se le denomina *objetivo* debido a que solamente existe una respuesta correcta para cada uno de los reactivos que lo integran y el examinado debe elegirla entre un conjunto de opciones, lo cual impide que el juicio o las opiniones del evaluador interfieran al momento de analizar los resultados.

-Ventajas:

- Tiene criterios de calificación unívocos y precisos, lo cual permite que los resultados se obtengan de forma rápida y confiable.
- Con él es posible medir el nivel de conocimiento, la comprensión o la aplicación que posee un individuo acerca de un contenido específico.
- Los reactivos que los integran son una muestra representativa y equilibrada de los conocimientos que se desea evaluar, lo cual permite valorar uno o más temas o subtemas en un solo examen.
- Permiten comparar el desempeño de individuos y grupos.
- Es un instrumento flexible que cuenta con una aparente facilidad de elaboración, aplicación y análisis de los resultados.

-Limitaciones:

- Es posible contestar al azar y acertar a la respuesta correcta, lo cual no quiere decir que los estudiantes, efectivamente, posean el conocimiento.

- Se puede caer en la memorización al momento de responderlos, en ese caso estaríamos evaluando únicamente esta habilidad en los estudiantes.
- Puede existir un entrenamiento previo en los estudiantes para responder por inferencia este tipo de exámenes, de acuerdo a la estructura de los reactivos de opción múltiple.
- Por medio de ellos, solo se puede conocer el resultado final de los aprendizajes esperados, pero no el proceso por medio del cual se llegó a ese resultado.
- Requieren de una realimentación después de los resultados para conocer el porqué de los aciertos y errores, esto con la finalidad de reforzar los aprendizajes esperados.

-Tipos de reactivos de opción múltiple:

- Cuestionamiento directo: Son aquellos en cuya base o enunciado se plantea una afirmación o pregunta y se debe elegir la opción que responda correctamente a ese planteamiento.
- Completamiento: Son aquellos en cuya base o enunciado se presentan entre una y tres líneas vacías, a fin de que estas se completen de manera correcta al elegir la opción que contenga los elementos que le faltan a la base.
- Apareamiento o relación de columnas: Son aquellos cuya base se compone por dos componentes: una instrucción y dos conjuntos de elementos. La primera indica cómo se debe realizar la relación entre dichos conjuntos (letras con números, generalmente), para, posteriormente, elegir la opción que presenta la respuesta correcta.
- Jerarquización u ordenamiento: Son aquellos cuya base se conforma por dos componentes: una instrucción que solicita ordenar de manera jerárquica o cronológica y un conjunto de elementos que se enlistan de manera desordenada, para posteriormente elegir la opción que presenta el orden correcto.
- Resolución de problemas: Son aquellos en cuya base se plantea un problema que requiere de un proceso para su solución, para posteriormente, elegir la opción correcta que presenta únicamente el resultado final de ese proceso.
- Complementación múltiple: Son aquellos cuya base se compone de dos elementos: una afirmación o pregunta y una lista de elementos, de los cuales, solo algunos son correctos como respuesta, por tanto, se debe elegir la opción que contiene los elementos correctos.

- Los resultados obtenidos en este tipo de instrumento nos permiten medir el grado de conocimiento, comprensión o aplicación que ha alcanzado el alumno con respecto al contenido de la asignatura en uno o varios temas.
- Al ser un instrumento de carácter objetivo y cuantitativo, es necesario obtener los resultados a partir de un conjunto de operaciones matemáticas que nos arrojen, no solo el grado individual de desempeño de los estudiantes, sino también del grupo en general y del comportamiento de cada uno de los reactivos que se usaron en la prueba; ello permite probar los reactivos con la finalidad de incrementar su precisión, validez y confiabilidad, es decir, que midan lo que se pretende medir con cada uno de ellos.
- El análisis de los resultados en el caso de aplicaciones masivas de exámenes objetivos se realiza por medio del uso de programas de *software*, los cuales permiten que, al introducir la cadena de respuestas correctas y leer las cadenas de cada uno de los examinados, el *software* realice equiparaciones o cálculos de corte estadístico que nos arrojen datos tales como: la dificultad de cada uno de los reactivos, el comportamiento de cada uno de los distractores en cada reactivo, la discriminación en las respuestas de los examinados, entre otros.
- Es importante considerar que si el alumno sabe que solamente será evaluado con un examen objetivo que cubrirá ciertos temas, *únicamente* se esmerará en memorizar el contenido a evaluar, lo cual entorpece el proceso de aprendizaje.

Por ello, es importante que el examen esté balanceado a fin de evaluar conocimiento, comprensión y aplicación y además de lo anterior, que este tipo de instrumento se complemente con algunos de carácter cualitativo, así se podrá tener mayor certeza de que el estudiante no solo memorizó los contenidos a fin de obtener una buena calificación en el examen.

La exposición oral

La exposición oral es una técnica que consiste en la presentación de un tema a una audiencia.

- Puede llevarse a cabo en dos modalidades: individual o grupal.
- La exposición oral es una técnica muy utilizada en el nivel medio superior y superior. A pesar de que su uso no es exclusivo de un área educativa en

particular, se sabe que en las Ciencias Sociales, Humanidades y Artes es muy usada.

- Es útil en la evaluación formativa porque se puede valorar si el alumno es capaz de buscar, organizar, analizar y sintetizar información, establecer relaciones entre contenidos y comunicarlos a una audiencia de manera fluida y coherente. El seguimiento del proceso de preparación de la exposición brinda la oportunidad, tanto al profesor como a los compañeros, de realimentar el trabajo del alumno o alumnos que van a exponer un tema.
- Mediante la exposición se pueden evaluar conocimientos tales como la identificación de términos, conceptos o hechos relevantes y habilidades de análisis y síntesis de información, comunicación oral y manejo de grupos, entre otras.
- Puede apoyarse del uso de otras técnicas, tales como demostraciones, debates y preguntas abiertas, con la finalidad de enriquecer la información presentada.
- Una de las ventajas del uso de la exposición oral como técnica para la evaluación del y para el aprendizaje es que permite evaluar una amplia gama de contenidos en un tiempo relativamente corto, esto depende del propósito para el que fue diseñada y por el cual, el profesor se decidió por el uso de dicha técnica.
- Una de las limitaciones en el uso de la exposición oral como técnica de evaluación del y para el aprendizaje es enfrentarse a grupos muy numerosos y no lograr los objetivos para la que fue diseñada; si se abusa en el uso de esta técnica puede resultar cansada y monótona para los alumnos.
- La exposición oral puede llevarse a cabo en distintos escenarios, por ejemplo, en el espacio educativo, un laboratorio, un auditorio o un espacio abierto; sin embargo, es necesario que las condiciones y los recursos requeridos sean considerados desde la planeación.

- La modalidad de la exposición oral puede ser individual o grupal. Es importante que desde la planeación considere qué aprendizaje quiere evaluar, para así orientar su decisión respecto al número de integrantes que conformará el equipo.
- Es importante respetar los tiempos asignados a cada expositor o equipo de expositores, así como el número de exposiciones que se programaron en las fechas establecidas.
- La exposición oral puede programarse para evaluar un tema al inicio, durante o al final de un curso.
- Se recomienda tener listos los formatos con los criterios de evaluación del desarrollo de la exposición oral.
- Al finalizar la exposición o exposiciones orales programadas considere un espacio para brindar realimentación al o a los expositores. En la realimentación se sugiere mencionar los aspectos que el alumno domina y aquellos en los que debe mejorar.
- Para evaluar la exposición oral, es necesario establecer previamente los criterios que se considerarán en el desempeño de los alumnos; dichos criterios dependerán del propósito de la evaluación. Por lo anterior, se puede inferir que los criterios de evaluación son diversos y, por lo tanto, no existe un modelo único para llevarlo a cabo; sin embargo, es fundamental asegurarse que la evaluación de una exposición oral se lleve a cabo de manera sistemática.
- Los criterios que el profesor seleccione para evaluar una exposición oral, deben estar definidos claramente desde la planeación, con el objetivo de que, tanto el profesor como el alumno, manejen la misma información y entiendan el proceso de evaluación. Por ejemplo:

-Dominio del tema: El expositor presenta el tema y objetivo de la exposición oral, menciona a la audiencia la importancia que tiene el tema en el contexto educativo, hace uso de ejemplos, anécdotas o analogías.

-Apoyos didácticos: Son aquellos recursos auxiliares que acompañarán al expositor durante el desarrollo de la exposición; por ejemplo, diapositivas de Power Point, láminas, carteles y videos, entre otros. Se sugiere que se establezcan las características que deberán cubrir (número de diapositivas, tamaño de las láminas y carteles o duración de los videos).

- Habilidad para hablar frente a una audiencia: El expositor mantiene un tono de voz adecuado, mantiene contacto visual con la audiencia, muestra interés en el tema que está presentando.

-Manejo de grupo: El expositor es capaz de llevar el control y ritmo de la exposición sin la intervención del profesor, realiza preguntas y mantiene el interés de la audiencia.

-Lenguaje no verbal: El expositor mantiene una postura adecuada, se mueve con naturalidad en el espacio disponible y los movimientos que realiza van acorde con lo que dice.

- Una vez que se tengan definidos los criterios, se recomienda seleccionar el instrumento que acompañará la evaluación de la exposición oral. Algunos instrumentos sugeridos para llevar dicha evaluación son: la rúbrica, la lista de cotejo o la escala de calificación.
- El análisis de los resultados dependerá del instrumento que el profesor seleccione; sin embargo, se sugiere que, además de establecer un puntaje de calificación (Deficiente=1, Suficiente=2, Bien=3, Excelente=4), se acompañe de un análisis cualitativo del desempeño del alumno durante la exposición (interacción con la audiencia, autenticidad y entusiasmo).

Ensayo

El ensayo es un texto o composición original por parte del alumno, en el cual se desarrolla un tema a partir del conocimiento que tiene sobre este y su reflexión crítica, sustentando sus ideas y opiniones en evidencias teóricas y empíricas.

- En el contexto educativo destacan el ensayo de respuesta extensa, y el ensayo de respuesta restringida.
- En el caso de los ensayos de respuesta extensa , de acuerdo con el propósito de los aprendizajes esperados que se requieran evaluar, los ensayos pueden ser de tres tipos: expositivo, argumentativo y analítico.
- El ensayo expositivo se puede utilizar para verificar en qué grado se han desarrollado las habilidades de investigación en los alumnos y si son capaces de emitir una opinión respecto a un tema.
- El ensayo argumentativo es recomendable usarlo cuando se requiere evaluar la articulación lógica y coherente de ideas sobre un tema, así como la capacidad de argumentación en los alumnos.
- El ensayo analítico, como su nombre lo indica, permite evaluar el desarrollo de la capacidad de análisis e interpretación en los alumnos.
- En el ámbito educativo, el ensayo, como un recurso de evaluación del y para el aprendizaje, es útil en la evaluación formativa o sumativa, porque permite valorar el grado en que los alumnos han desarrollado procesos cognitivos complejos, como la capacidad de organización, razonamiento, análisis, síntesis y argumentación, así como sus habilidades de investigación, de escritura y de comunicación de ideas de manera lógica y coherente.
- Generalmente se solicita a los alumnos que realicen el ensayo de manera individual, como parte de la evaluación formativa o sumativa, ya que esto permite obtener información sobre los aprendizajes logrados por el alumno en una unidad del programa o al finalizar el curso.

- Por su carácter reflexivo, el ensayo es un recurso utilizado más frecuentemente para evaluar conocimientos y habilidades en las áreas de las humanidades y las artes, así como en las ciencias sociales.
- Una de las ventajas del ensayo es que alienta a los estudiantes a la reflexión y al desarrollo del pensamiento crítico.
- Una de las desventajas del ensayo es que el contenido que se evalúa puede ser limitado, y, además, su calificación implica una gran cantidad de tiempo por parte de los profesores; asimismo es subjetiva, pues depende del punto de vista de cada profesor la puntuación asignada al ensayo.
- El ensayo como recurso de evaluación puede utilizarse cuando se requiere que los alumnos seleccionen, organicen o integren materiales o ideas respecto a un tema específico.
- Cuando se requiere evaluar la comprensión de conceptos y sus habilidades de escritura.
- Se puede aplicar cuando se requiere evaluar la capacidad de los alumnos para construir argumentos sólidos y defendibles mediante razones lógicas frente a un grupo.
- Puede apoyar a la evaluación formativa para identificar las fortalezas y las áreas de oportunidad de los alumnos respecto a los aprendizajes esperados, con el propósito de implementar acciones educativas que permitan el logro de estos.
- Puede realizarse de manera individual o grupal, dentro o fuera del espacio educativo.
- Puede aplicarse al finalizar una unidad o un curso.

- Es necesario que, en todo momento, se tengan presentes los criterios que se considerarán en la evaluación del ensayo, con la finalidad de evitar juicios subjetivos durante el proceso de evaluación.
- El ensayo, como recurso de evaluación del y para el aprendizaje, debe contar con criterios o elementos previamente establecidos que permitan llevar a cabo tanto una valoración cualitativa respecto a la capacidad de organización, análisis, síntesis y argumentación de los alumnos, así como también de sus habilidades de escritura, comunicación de ideas de manera lógica y coherente, y sus habilidades para la investigación; esto es lo que se espera demuestren los alumnos.
- A partir del análisis de los resultados obtenidos mediante alguno de estos instrumentos de evaluación, el profesor podrá determinar las fortalezas y los aspectos en los que se requiere trabajar con los alumnos para lograr los aprendizajes que se esperan de ellos.

Es importante destacar que la evaluación de un ensayo implica un mayor tiempo para la calificación que otros recursos de evaluación debido a que no se cuenta con una respuesta única, por lo que se sugiere contemplar un lapso más amplio para revisarlo, calificarlo y analizar sus resultados.

Análisis y uso de resultados de las evaluaciones y su contribución al aprendizaje

La evaluación en los espacios educativos no solo se refiere al acto mediante el cual el profesor juzga al alumno, sino que alude a un proceso sistemático mediante el cual tanto el profesor como el alumno reconocen el grado en el que se logran los aprendizajes que ambos persiguen. En toda evaluación *del* y para el aprendizaje, es esencial definir el procedimiento por medio del cual se analizan los resultados que se obtienen, con el objetivo de distinguir cuál es el estado

del proceso de aprendizaje de los alumnos para que la evaluación sea útil para el maestro, sus alumnos y la comunidad educativa, en relación con la toma de decisiones. Se pueden utilizar diversos instrumentos, técnicas y estrategias; cada uno de los cuales aporta información específica sobre los conocimientos, las habilidades y las actitudes que están adquiriendo o desarrollando los alumnos.

El análisis de resultados y, por ende, sus respectivas interpretaciones pueden tener diferentes objetivos, como son: a) conocer el desempeño del alumno con referencia a otros individuos, por ejemplo, con sus compañeros de clase u otros grupos escolares; y b) conocer el nivel de logro que alcanzó un alumno respecto a un contenido particular o con referencia a criterios y estándares previamente establecidos.

A estas formas de evaluación se les conoce como *referidas a la norma* y *referidas al criterio*, respectivamente.

En el análisis referido a la norma, se compara el desempeño de un alumno con el de un grupo claramente definido, denominado *grupo normativo* o *de referencia*, en este los participantes tienen características que se presupone son semejantes.

Los resultados que obtiene el alumno se califican en función del desempeño que alcanzó el grupo, por ello, este tipo de análisis es característico de evaluaciones mediante pruebas objetivas. Por medio del empleo de este análisis, el profesor puede ordenar, comparar y clasificar el desempeño de un alumno con el del grupo de referencia.

Las preguntas que el profesor puede responder con una interpretación referida a la norma son: ¿en qué posición se sitúa un alumno?, ¿cómo se compara este alumno con otros alumnos?

Los resultados que se obtienen de este tipo de análisis se pueden plasmar en un reporte individual del desempeño del alumno, un reporte grupal e incluso en reportes del desempeño del alumno o del grupo respecto a un grupo mayor, como en el caso de la institución o del municipio o estado al que pertenece.

Por su parte, el análisis *referido al criterio* compara el desempeño de un alumno en relación con criterios o estándares previamente establecidos, es decir, abordan niveles de desempeño. De ahí que las conclusiones que se puedan emitir correspondan al grado de dominio que el alumno alcanza de un contenido específico.

Cabe destacar que, en este tipo de análisis, el nivel de logro que obtiene el alumno no depende del desempeño de otros alumnos, sino de su propio desenvolvimiento, por lo que la interpretación de los resultados se enfoca en describir el nivel que el alumno alcanza. En este sentido, se compara al alumno con los criterios de desempeño establecidos previamente y sus propios avances respecto a los contenidos, habilidades y actitudes que se consideran esenciales para un curso, con base en el programa de estudios, a fin de establecer patrones representativos que no dejen de lado la historia del alumno y el contexto institucional. Como su nombre lo indica, este tipo de evaluación requiere de criterios bien definidos que sean el marco de referencia para hacer las comparaciones entre los alcances del alumno y las exigencias curriculares. Cuando los criterios están bien delimitados, estos permiten tanto a los profesores como a los alumnos identificar qué se aprendió, en dónde están las deficiencias del aprendizaje y tomar decisiones tempranas y oportunas.

De acuerdo con (Mertler, 2007a), las preguntas que se pueden responder con una interpretación referida al criterio son: ¿Qué es lo que sabe este alumno/grupo?

¿Qué es lo que puede hacer este alumno/grupo? ¿Qué contenido y habilidades domina este alumno/grupo? En este tipo de análisis, los niveles de desempeño en los que se puede clasificar al alumno pueden ser: aprobado-reprobado; novato-básico-competente-avanzado, entre otros.

Ambos tipos de análisis son útiles, ya que proporcionan evidencia para emitir juicios de valor respecto al aprendizaje de los alumnos, brindan realimentación y sirven para planear e implementar actividades a fin de mejorar la enseñanza. En suma, el análisis de resultados ayuda a comparar y valorar las diferencias de dominio de contenidos entre alumnos, grupos, instituciones, estándares y criterios, así como de un mismo alumno en diferentes momentos del aprendizaje.

Utilidad de los resultados de las evaluaciones

Desde la planeación y el diseño de una evaluación, es fundamental que se establezca el uso que se pretende dar a los resultados de la misma. En el caso de la evaluación *del y para* el aprendizaje que se realiza en los espacios educativos, estos usos deben centrarse principalmente en aportar información valiosa, útil y oportuna con el objetivo de conocer hasta qué punto los alumnos

están alcanzando los aprendizajes esperados del programa académico, a fin de tomar decisiones de manera informada, modificar e implementar acciones que mejoren los procesos de aprendizaje y enseñanza, documentar el proceso de aprendizaje de los alumnos y transparentar el proceso de evaluación, por mencionar algunos.

Los resultados e interpretaciones que se llevan a cabo a partir del análisis de los datos recopilados durante la evaluación son útiles para las partes interesadas: alumnos, otros profesores, autoridades educativas, padres de familia, entre otros. Los resultados de la evaluación cumplen dos funciones: social y pedagógica. La función *social* remite a cuestiones de selección, promoción, certificación y rendición de cuentas. De este modo se pueden utilizar los resultados de la evaluación para documentar el proceso de aprendizaje, registrar el historial del aprendizaje de los alumnos, asignarles una calificación o certificar sus logros. La función *pedagógica* se refiere a la comprensión, regulación y mejora de la enseñanza y el aprendizaje (Díaz y Hernández, 2010). Asimismo, se puede brindar al alumno realimentación efectiva y promover la reflexión sobre su proceso de aprendizaje.

La realimentación es una pieza clave para que la evaluación en los espacios educativos sea exitosa. En la evaluación formativa, los alumnos tienen la oportunidad tanto de recibir orientación específica que guíe su proceso de aprendizaje, como de identificar qué progresos y desafíos han tenido como consecuencia de la enseñanza.

Para que la realimentación sea efectiva debe ser inmediata, proporcionar evidencias y aportar instrucciones claras para la mejora. Esto estimula a los alumnos a reflexionar y responder a las sugerencias recibidas mediante la realimentación, y a reconocer lo que ya saben o pueden hacer y qué hacer para seguir avanzando en su aprendizaje (Western and Northern Canadian Protocol for Collaboration in Education, 2006). Por ejemplo, el docente puede recomendar materiales de consulta, actividades complementarias, ejercicios fuera de clase y hábitos de estudio, entre otros. El profesor debe ser cuidadoso en evitar comentarios cargados de elogios o censura, porque podría afectar la percepción que los alumnos tienen sobre su proceso de aprendizaje, puede crear incertidumbre, angustia, tristeza y vergüenza.

Es importante que los resultados de la evaluación no solo se centren en el alumno y en su proceso de aprendizaje, sino que también se utilicen para reflexionar acerca de la enseñanza con el fin de modificar la planeación con ajustes en el tiempo que se dedica para revisar ciertos

contenidos para adaptar la enseñanza a las necesidades de los alumnos, seleccionar estrategias innovadoras, implementar actividades o ejercicios en los espacios educativos, así como sugerir recursos y medios de apoyo para el aprendizaje, entre otros.

Es importante destacar que el aspecto ético debe permear toda evaluación. López, Ordóñez y Rodríguez (2012) sugieren que debe asegurarse el uso de la información únicamente para los objetivos por los que se realizó, así como no tratar desfavorablemente o perjudicar a otros como resultado de la evaluación, no aceptar gratificaciones que pueden influir en los juicios de la evaluación, dirigirse con respeto a los evaluados y ser honestos.

Finalmente, aunque cualquier estrategia, técnica o instrumento de evaluación proporciona información valiosa sobre los alumnos, es importante mencionar que esta es una visión limitada y particular de su desempeño (Koretz, 2010); por ello se recomienda diversificar las prácticas de evaluación y complementar los datos que ofrece cada una para valorar el aprendizaje y la enseñanza. Recordando que las calificaciones pueden ser parte de la evaluación, pero calificar no equivale a evaluar.

Contribución de las evaluaciones para fortalecer el aprendizaje

Para que la evaluación en los espacios educativos contribuya a fortalecer el aprendizaje, es importante que esta se conciba por profesores, alumnos y otras audiencias, como parte integral del proceso de enseñanza aprendizaje. Además, si se rige bajo principios de justicia, respeto y equidad, es una herramienta muy poderosa que está a disposición del docente debido a que, mediante su uso, puede recabar información valiosa que usándose de manera adecuada promueve en los alumnos múltiples beneficios: el aumento de la motivación, el conocimiento y la confianza en sí mismos, también los ayuda en el desarrollo de habilidades para la vida que les permiten regular su proceso de aprendizaje con la finalidad de que, sin importar la tarea o meta que se le planteé, tengan la capacidad de resolverla y la seguridad de que podrán lograrlo. En la medida en que se involucre a los alumnos en la evaluación y se promueva su independencia para aprender, se desarrollan y refuerzan sus habilidades, sus actitudes y su disposición hacia el aprendizaje. Sin embargo, como cualquier conjunto de habilidades, se requiere de modelamiento y enseñanza por parte del profesor y de práctica por parte del alumno (Earl,

2013). De esta manera, el poder de la evaluación adecuadamente utilizado puede promover la autorregulación e influir en la motivación de sus alumnos para aprender.

Cabe mencionar que la *autorregulación* es la capacidad que puede desarrollar un alumno cuando controla el procesamiento de la información, sus convicciones motivacionales y su comportamiento para lograr las metas de aprendizaje deseadas.

En términos generales, en la autorregulación intervienen tres elementos: la *metacognición*, la *cognición* y la *motivación*. La *metacognición* está conformada por las habilidades que permiten al alumno entender y monitorear su proceso cognitivo. La *cognición* hace referencia a las habilidades necesarias para identificar, memorizar y comprender conceptos, hechos, teorías y leyes, así como la capacidad de aplicarlos para resolver problemas y abordar situaciones novedosas; también incluye la recuperación de información cuando esta es necesaria. Finalmente, la *motivación* se integra por creencias y actitudes que afectan el uso y desarrollo de las habilidades cognitivas y metacognitivas. A partir de la realimentación, el alumno reflexiona simultáneamente sobre sus áreas de oportunidad y dificultades para plantear una ruta que le permita lograr el aprendizaje —recurso metacognitivo—, puede considerar el uso de estrategias que el docente le recomendó, por ejemplo, elaborar mapas conceptuales —recurso cognitivo— y reforzar las expectativas que tiene sobre su rendimiento —recurso motivacional—. Estos recursos en interacción le permiten al alumno ser consciente de su proceso de aprendizaje e implementar acciones para lograrlo. La autorregulación tiene como beneficios llevar a cabo actividades que le permitan al alumno desarrollar habilidades o tener conocimiento acerca de diferentes temas sin esperar una calificación, ser consciente y hacer juicios sobre las implicaciones que tiene su proceso de formación, superar miedos, tener sentido de logro, y gestionar su tiempo y espacios, entre otros.

En suma, la implementación de la evaluación *del y para* el aprendizaje implica que los profesores les den la responsabilidad a sus alumnos sobre su propio aprendizaje, pero sin abandonarlos en el proceso. Intenta ser un puente, porque ambos actores conocen más sobre el otro, aumentar sus expectativas sobre sí mismos, practicar la formación de juicios y tomar decisiones informadas.

BIBLIOGRAFIA

- Toranzos I, Lilia V. y Elola Nydia, EVALUACIÓN EDUCATIVA: una aproximación conceptual, buenos aires argentina, 2000

- Moreno Olivos Tiburcio, Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje, ed. Casa abierta al tiempo, México. 2016

- Sánchez Mendiola Melchor y Martínez González Adrián, EVALUACIÓN del y para EL APRENDIZAJE: instrumentos y estrategias, UNAM, México 2020

- Fernández Marcha Amparo, la evaluación de los aprendizajes en la universidad: nuevos enfoques, Valencia España.

- Leyva Barajas Yolanda Edith, Evaluación del Aprendizaje: Una guía práctica para profesores, Marzo, 2010

- Díaz Barriga Frida, “Validación de una propuesta de una evaluación auténtica” Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Perspectiva nacional. 2014

- McDonald, R, “Nuevas perspectivas sobre la evaluación” UNESCO. París, Francia. 2005

- Tobón, S, “Formación basada en competencias” ECOE. Bogotá. Colombia. 2005

- Béjar Díaz Juan, La evaluación del Centro Educativo.

- www.pedagogiamagna.com