

**M
O
D
U
L
O

E
D
U
C
A
T
I
V
O**

Evaluación Educativa



**6to
M
A
S
I
N
F
E
R
I
O**



OFICINA GENERAL DE ASesorIA

Evaluación Educativa

**Proyecto de Profesionalización
de Promotores Educativos**

Guatemala, 2001

**6to
M
A
G
I
S
T
E
R
I
O**

Módulo Evaluación Educativa

Proyecto de Profesionalización de Promotores Educativos

**Este material fue elaborado por
"Colectivo Paulo Freire"
con el apoyo de EDUMAYA y PRODESSA**

**Autores Federico Roncal
 Francisco Cabrera**

**Director de PRODESSA Oscar Azmitia
Director de EDUMAYA Anabella Giracca**

Guatemala, 2001

**Este material está basado en el texto "Evaluación Integral" de Armando
Najarro Arriola, Universidad Rafael Landívar, Guatemala, 1999.
Contiene partes textuales del mismo y partes adaptadas.**

Unidad 1,	
Educación y evaluación	8
La evaluación tradicional	9
La importancia de cambiar la evaluación	10
Cambiemos el proceso educativo	10
Unidad 2,	
El proceso de evaluación	18
La evaluación como parte del proceso	18
¿Para qué sirve la evaluación?	21
Aspectos psicológicos de la evaluación	22
Los enfoques de la evaluación	23
Unidad 3,	
Instrumentos de evaluación	30
Instrumentos para evaluar por observación	30
Pruebas orales y ensayos	39
Pruebas objetivas	43
Evaluar el trabajo en grupo	50
Unidad 4,	
Ética de la evaluación	52
Precaución en el manejo de pruebas e información	53
Preparación consciente de la asignatura	53
Respeto a la privacidad	53
Planificar la evaluación	54
Aceptarnos como somos	54



En este módulo de evaluación educativa analizaremos la importancia que tiene revisar nuestra manera de evaluar el aprendizaje a fin de mejorar el proceso educativo. Veremos algunas alternativas para transformar la manera en que estudian nuestros alumnos, modificando el sistema de evaluación. Te invitamos a trabajar el material con dedicación, pues el tema de la evaluación es sumamente importante en la labor que realizas. Adelante.

CONSEJOS PARA MEJORAR



Unidad
1Evaluación y
Educación**Sucedió una vez que...**

En una escuela rural del altiplano guatemalteco está el profesor del tercer grado de primaria frente a sus alumnos y alumnas. Las niñas, que son pocas, agrupadas en una esquina al frente del salón. Los varones juegan y corretean por todas partes. En ese momento llega el profesor.

El desorden es evidente. Hay mucha bulla y mucho movimiento en la clase. El profesor trata de imponer el orden y levanta la voz: -¡Si no se callan, voy a dictarles y después hago un examen!-. Hay un silencio inmediato... los niños se sientan en sus lugares y así el profesor inicia su clase.

En un momento de descanso, durante el recreo, me acerco al profesor y le insinúo que si puedo ver su plan de clase. Quiero verificar si estaba prevista una evaluación o si solamente fue un recurso para que los niños y niñas se callaran. El me dice que no lo tiene a mano y me ofrece llevarlo al día siguiente. Ese día nunca llegó.

Al interrogarlo acerca de la conveniencia de tener un plan con las evaluaciones previstas y no improvisarlas, me indica que tiene cuatro años de experiencia en esta escuela y que ya conoce a los niños. Que le ponen poco interés a la escuela y que sólo amenazándolos hacen caso. Me señala que ese recurso no le ha fallado y que no necesita ver un plan para saber lo que tiene que hacer.

1. La evaluación tradicional

Lamentable pero cierto

¿Qué piensas de la historia que acabas de leer?, ¿sucede en la realidad? Quizá tu respuesta sea parecida a la de nosotros, "es lamentable, pero es cierto". La evaluación que realizamos la mayoría de educadores es muy tradicional. Veamos algunas de las características de la evaluación que se practica actualmente:

CARACTERÍSTICAS	DESCRIPCIÓN
La evaluación se realiza sólo en función de promoción académica	<p>El sentido pedagógico de la evaluación está completamente desvirtuado. Se le ha reducido a una simple forma de promover o no, a los alumnos. Así lo conciben los alumnos, los padres de familia y hasta los propios educadores. Tiene la lógica de ganar y perder.</p> <p>El sistema no reconoce la capacidad de corregir errores. La evaluación desde su concepción y aplicación actual, enseña que los errores se castigan. Lo pasado pertenece a la historia sin posibilidades de mejorarlo.</p>
La evaluación no se considera como parte del proceso educativo	<p>La evaluación es considerada fuera del proceso de aprendizaje, después de él.</p> <p>Se obvian las funciones de la evaluación como diagnóstico y dentro del proceso, como factor de aprendizaje que ayuda a descubrir las limitaciones y errores en los que el proceso ha incurrido con el fin de corregirlos y mejorarlos.</p>
Se evalúa sólo a los alumnos	<p>Generalmente no se evalúa a los educadores (y si en caso se hace, son evaluados por el director), ni la metodología, ni los contenidos, ni a los padres de familia, ni los factores sociales ligados a la educación que pudieron haber afectado o favorecido.</p>
La evaluación no se hace con criterios pedagógicos y técnicos adecuados	<p>La forma generalizada y casi única de evaluación es a través de exámenes escritos individuales. La evaluación está encerrada en el modelo de preguntas y respuestas.</p> <p>Se realiza una evaluación de carácter memorístico: recordar y repetir información.</p> <p>No se evalúan procesos de interpretación, análisis, síntesis, resolución de problemas, etc.</p> <p>Las evaluaciones están determinadas por el carácter del educador. No responden a ningún tipo de criterios pedagógicos. Según él considere, puede hacer una evaluación muy difícil o muy sencilla, en ambos casos no es una evaluación confiable.</p>
La evaluación se ha utilizado como una forma de represión	<p>El sentido actual de la evaluación es represivo. Las evaluaciones son un castigo en sí mismas porque imponen un orden incómodo, están diseñadas para demostrar que hay alumnos malos, incompetentes.</p> <p>El ambiente se carga de un simbolismo militarizado en donde cualquier actitud sospechosa contra las reglas puede ser severamente castigada.</p> <p>Encierra antivaleores ligados a la represión y a la opresión. Las evaluaciones oprimen y reprimen, pasan por encima de las personas, son más importantes que ellas.</p> <p>La actitud y el tono del educador al momento de evaluar encierran generalmente un placer malévolo.</p> <p>La evaluación genera sentido de culpabilidad en los alumnos, especialmente si los resultados son malos.</p>

2. La importancia de cambiar la evaluación

La importancia de las formas de evaluación es algo indiscutible. Tyler citado por la Universidad Pontificia de Comillas, lo expresa de la siguiente forma:

La evaluación ejerce un poderoso efecto sobre el aprendizaje. Una investigación demostró que los instrumentos de evaluación usados tenían más efecto sobre lo que se enseñaba que los propios programas de estudio.

La evaluación o la forma de evaluar determina la forma en que estudian los alumnos(as). Así, si un profesor(a) pregunta cuestiones memorísticas, los alumnos(as) tratan de aprender todo el material de memoria.

Si por el contrario, un profesor evalúa capacidades (analizar, imaginar, resolver problemas, etc.), los estudiantes se esforzarán en desarrollar estas habilidades.

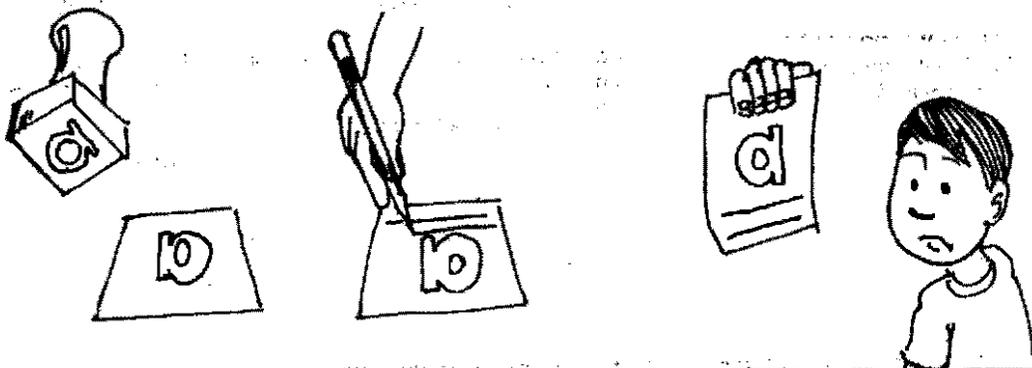
Te pedimos que reflexiones detenidamente sobre esto, pues es muy importante. ¿Qué tipo de evaluaciones realizas tu?, ¿estás dispuesto a cambiar tu manera de evaluar?

3. Cambiemos el proceso educativo

El proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser integral

Un aspecto fundamental es la comprensión de que el proceso enseñanza-aprendizaje deber ser integral. Ya no podemos estar insistiendo en enseñar sólo conocimientos –entiéndase datos para que los niños o adolescentes repitan de memoria-. Debemos preocuparnos por educar en valores y dedicar un espacio para que los y las estudiantes desarrollen destrezas y habilidades. Esto como mínimo para hablar de integralidad de la educación.

Pero además, otro ángulo de la integralidad nos obliga a educar a los y las estudiantes al autodidactismo. De manera que lo más importante es que aprendan a aprender, a enfrentar nuevas situaciones de la vida, a profundizar en su identidad, a ser más personas, a ser más inteligentes,... ¡una escuela donde se aprenda a aprender!!!



Los resultados del aprendizaje

Conviene, antes de pasar a otra cosa, hablar sobre lo que esperamos como resultado del proceso enseñanza-aprendizaje. Naturalmente que para eso están los objetivos, pero debemos reflexionar acerca de los aspectos concretos que podemos solicitar a los alumnos y alumnas: los resultados del aprendizaje.

Estos resultados concretos, según Gagné & Briggs (1990: 38) se pueden clasificar en:

HABILIDADES INTELECUALES:

Acto de realizar una operación intelectual o de pensamiento, que se manifiesta por medio de una aplicación específica. Analizar, evaluar, comparar, ordenar, etc.

ESTRATEGIAS COGNOSCITIVAS:

Acto de resolución de una gran variedad de problemas prácticos por medios efectivos ideados por el alumno (a). Son las formas de aprender: la manera de organizar información, de planificar un trabajo, de realizar un ejercicio, etc.

INFORMES VERBALES O ESCRITOS:

Utilizar alguna forma comunicativa para expresar informaciones útiles y relevantes para la vida.

ACTITUDES O VALORES:

Elección o manifestación de un acto, en la vida real, que ponga de manifiesto la forma en que piensa o el valor que predomina en dicha conducta.

DESTREZA MOTORA:

Realización de una actividad motriz (movimiento, destreza física, manejo de instrumentos, etc.), en diversos aspectos.



Presentamos a continuación algunos ejemplos de los resultados que podemos esperar en dos áreas de aprendizaje específicas: ciencias naturales y estudios sociales:

CIENCIAS NATURALES

(Conocimientos Indígenas sobre la naturaleza y conocimientos occidentales sobre la ciencia)

A. RASGOS GENERALES

- | | |
|----------------------|------------------------|
| La puntualidad | La limpieza |
| La iniciativa | La colaboración |
| El trabajo en equipo | El orden |
| La participación | Los hábitos de trabajo |
| El interés | La responsabilidad |
| La creatividad | La curiosidad |

B. RASGOS ESPECÍFICOS

En cuanto al campo de actitudes y valores:

- ✓ Reconocimiento y profundo respeto por la relación comunidad-naturaleza que se vive en las poblaciones indígenas.
- ✓ La libertad y voluntaria participación en los procesos educativos que se desarrollan en clase y fuera de ella.
- ✓ La libertad y voluntaria cooperación en los procesos educativos que se desarrollan en clase y fuera de ella.
- ✓ La responsabilidad expresada en todas sus participaciones obligadas y espontáneas.
- ✓ La iniciativa en todo proceso del ámbito escolar (y fuera de él).
- ✓ Lo toma de conciencia que les ayude a entender, juzgar e interpretar lo aprendido y estudiado en el sentido positivo a los interés de su comunidad y grupo social indígena al que pertenecen.
- ✓ Comportarse (cada vez en forma más permanente) de acuerdo a un sistema de valores propio del grupo social (cosmovisión) que integre su personalidad.
- ✓ La formulación de juicios críticos acerca de hechos, actitudes, procesos, etc., relacionados con la ciencia ancestral u occidental.

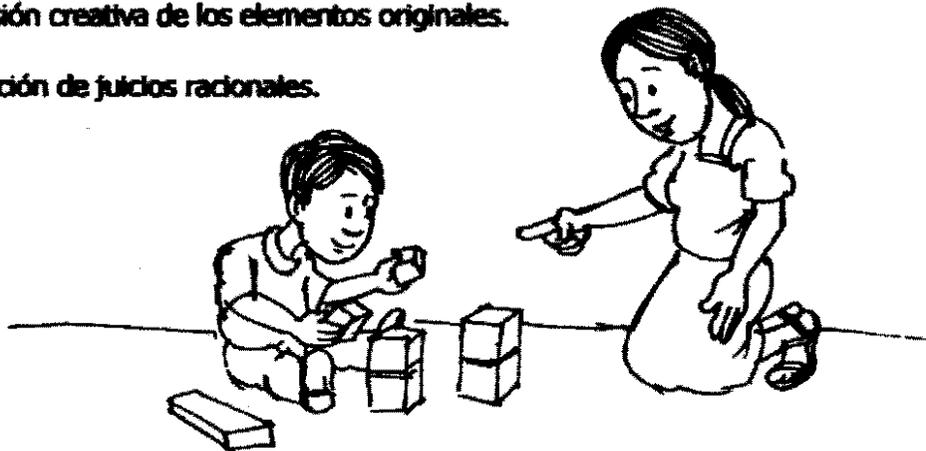


En cuanto al campo de las habilidades y destrezas (intelectuales y físicas):

- ✓ La organización (ordenación previa) de los elementos requeridos para el trabajo dentro de la especialidad.
- ✓ Percepción de la relación espacio-temporal que se manifiesta como un conocimiento de las poblaciones indígenas.
- ✓ El correcto manejo de los materiales, objetos y otros elementos de la misma naturaleza según criterios indígenas.
- ✓ Elaboración y/o recolección de materiales.
- ✓ Aplicación de los conocimientos recién adquiridos.
- ✓ Comunicación de los conocimientos recién adquiridos.
- ✓ Expresión correcta, oral y escrita, de sus ideas.

En cuanto al campo de la información y los conocimientos:

- ✓ Evocación de la información necesaria en el momento adecuado, desde datos específicos hasta principios y teorías, según la edad, el grado, sus intereses y necesidades.
- ✓ Capacidad de investigación.
- ✓ Capacidad de análisis y síntesis.
- ✓ Conocimiento y dominio de terminología específica.
- ✓ Manejo de la información con base en la capacitación correcta de su significado.
- ✓ Expresión creativa de los elementos originales.
- ✓ Formación de juicios racionales.



CIENCIAS SOCIALES

(Conocimientos Indígenas sobre la vida y conocimientos occidentales sobre estas ciencias)

Los rasgos generales son los mismos que en el área de las Ciencias de la Naturaleza. En cuanto a los rasgos específicos, la mayoría de ellos son los mismos y únicamente hay que agregar los siguientes, de acuerdo a la especialidad:

En cuanto al campo de las actitudes y valores:

- ✓ Percibir los fenómenos del pasado y se despierta su interés por profundizar en ellos y relacionarlos con el presente de la comunidad, el municipio, el departamento o el país.
- ✓ Valorar las creencias propias de la comunidad o de las poblaciones indígenas,
- ✓ Actuar de acuerdo a un sistema de valores propio de la cosmovisión del grupo indígena al que pertenece.

En cuanto al campo de las habilidades y destrezas (intelectuales y/o físicas)

- ✓ Análisis e interpretaciones de hechos, fenómenos, y problemas sociales desde la perspectiva indígena (de los vencidos y desde la perspectiva occidental.)
- ✓ Uso y manejo de fuentes de información (como documentos, expertos o autoridades, ancianos de la comunidad, especialistas, etc.)
- ✓ Presentación de informes orales y escritos.

En cuanto al campo de los conocimientos y de la información:

- ✓ Dominio de los principales hechos sociales de su comunidad, aldea, municipio, departamento, país, continente y del mundo. De acuerdo a su edad, intereses y motivaciones.
- ✓ Práctica del método científico aplicado a las Ciencias Sociales.
- ✓ Utilización del material aprendido en situaciones concretas: principios, leyes, fórmulas, métodos y procedimientos propios de la especialidad.
- ✓ En base a confrontaciones y contrastes, comprender e identificarse con el pensamiento de su comunidad haciendo reflexiones sobre las vivencias en comunidad, por ejemplo, la territorialidad y otras.

Nota: este listado sugerido de ninguna manera es cerrado o único. Pretende ser un punto de partida para la discusión y elaboración de un currículo integrado para la EIB.

Basado parcialmente en:

- a. Montaluisa, Luis (1988) *Comunidad, escuela y currículo*. Santiago de Chile: Editorial UNESCO/OREALC. (pp. 24-44)
- b. Reid, Martha et. Al. (1980) *Evaluación continua*. México D.F.: Editorial Progreso, S.A. (pp. 40-44)

La importancia de planificar el aprendizaje

Con cierto tiempo de experiencia en el ramo magisterial es fácil evidenciar algunos fenómenos tales como los que Morales (1997) llama "observaciones preliminares".

- ✦ Cuando alguien –profesor(a)- trabaja sin planificación, es decir sin objetivos claramente formulados, basta ver su sistema evaluativo para conocer sus metas. (¿por qué cree usted que afirmamos esto?)
- ✦ Hay gran cantidad de profesores que a pesar de tener formulado buenos objetivos en sus planes, cuando evalúan, sus pruebas tienen muy poco o nada que ver con los objetivos manifestados. (¿Qué causas pueden provocar esto?)
- ✦ La evaluación o la forma de evaluar determina la forma en que estudian los alumnos(as). Así, si un profesor(a) pregunta cuestiones memorísticas, los alumnos(as) tratan de aprender todo el material de memoria. Por eso es necesaria la coherencia entre objetivos y formas evaluativas. (¿Qué tipo de estudio fomenta usted con sus evaluaciones?)
- ✦ Los objetivos claros y bien planteados ayudan a evaluar bien, pero también a sugerir métodos didácticos, ejercicios y tareas útiles a los alumnos(as). (¿Qué tan claros son los objetivos que usted plantea?)
- ✦ Hay mayores probabilidades de éxito si los objetivos son conocidos por los alumnos(as). Es bueno para comprometerlos con su propio aprendizaje y volverlos autodidactas. Por supuesto, hay que adaptarlos a sus intereses y necesidades- y por supuesto, a su vocabulario-. (¿Da a conocer usted los objetivos del proceso a sus estudiantes?).



Recomendaciones relacionadas con objetivos

Los objetivos motivan... sobre todo si están expresados de manera clara. Lo anterior especialmente para los alumnos y alumnas. Un objetivo bien planteado, pero sencillo, empuja al estudiante a abordarlo y a conseguirlo. ¿Quién de nosotros se puede sentir motivado al ver objetivos ambiguos, confusos o complicados? Especialmente a los niños (as) hay que motivarlos mucho.

Un objetivo puede estar bien formulado, pero no por eso es un objetivo importante... Se pueden decir barbaridades de forma elegante. Realmente lo que se necesita postular como objetivo es la forma de manifestar los aprendizajes, lo difícil de evaluar, lo imprescindible para aprobar, etc.

Es necesario evaluar lo más importante sin necesidad de esperar un examen... podemos estar evaluando todo el tiempo por medio de diversos procedimientos y técnicas. Lo importante es saber cómo hacerlo y hacer anotaciones. Y el nivel de exigencia hay que graduarlo, no motiva lo que es muy fácil, pero tampoco lo muy difícil.

¡Cuidado con la resistencia a formular objetivos concretos! Muchos docentes que se oponen a la formulación de objetivos claros y comprobables podrían estar atrapados —consciente o inconscientemente— en una de estas recónditas excusas: la pereza intelectual, según la cual no debemos hacer algo que nadie nos exige, sobre todo si nos van a pagar lo mismo que si no lo hacemos; o la comodidad que nos señala que es mejor no expresar lo que nos pueden criticar, no hay que perder la libertad de improvisar las evaluaciones, etc.

No se pueden prever todos los resultados de la enseñanza... y eso es bueno. Hay personas que confunden el tema de "programación educativa" con "programación de todos los resultados posibles". No es así. Lo que se programa a fondo son los resultados más relevantes, aquellos que estructuran el proceso y aquellos que constituyen el mínimo aceptable para aprobar un curso o asignatura.

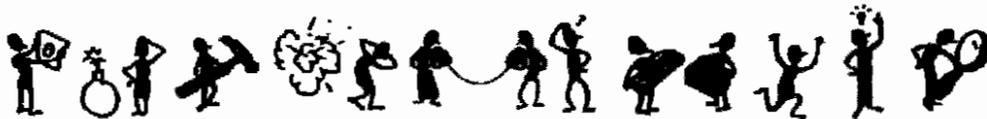


Toda programación debe ser flexible y abierta. En otras palabras, hay que tomar en cuenta las experiencias, las intuiciones, la realimentación de los alumnos y alumnas. Los objetivos deben ser continuamente examinados a la luz de los resultados que se van encontrando.

¡Cuidado con las metas y objetivos no deseados!... A veces el profesor se propone enseñar Matemáticas y lo que enseña es... que los alumnos(as) lo odien. Otras veces la profesora habla bonito sobre la responsabilidad, pero ella es un mal ejemplo pues nunca entrega notas a tiempo.

Todo docente debe tener en cuenta que no sólo enseñamos con lo que decimos, explicamos y leemos. Enseñamos ante todo, con nuestras actitudes y con los valores que practicamos ante nuestros niños(as). Somos ejemplos vivos y nuestro modo de ser es el modelo a imitar por nuestros alumnos y alumnas.

A
T
R
A
B
A
J
A
R



SUGERENCIA DE TRABAJO = 1

Elabora un listado con 10 consejos concretos que puedas extraer de la Unidad 1. Luego escribe una reflexión sobre la manera en que puedes aplicarlos en tu trabajo educativo.



Unidad 2

El proceso de Evaluación

En esta unidad veremos que la evaluación debe ser parte del proceso educativo, también analizaremos sus funciones y sus distintos enfoques. Te pedimos que inicies escribiendo en tu Texto Paralelo cuál consideras que es la función de la evaluación.

1. La evaluación como parte del proceso

Tradicionalmente, lo que no significa que esté erradicada esta práctica, se evaluaba exclusivamente el campo de los conocimientos. Todo el proceso enseñanza-aprendizaje apuntaba a que los alumnos(as) aprendieran (memorizando) la mayor cantidad de datos, fechas, definiciones, etc. Hoy se nos propone que al realizarlo, lo hagamos en forma integral, abarcando las capacidades, los dominios afectivo, psicomotriz y que también evaluemos nuestro nivel de eficiencia, la bondad de las técnicas que hemos empleado, y las circunstancias ambientales que han propiciado o dificultado la marcha del proceso.

Nos quejamos todos, algunos(as) más, otros menos, de que los programas o guías curriculares son extensos, larguísima, enciclopédicos y que no responden a los intereses de los alumnos(as). ¿Acaso no nos hemos sentido obligados a enseñar los ríos de África o Asia estando en pleno corazón de Quiché o San Marcos?

Dichos planteamientos eran realmente difíciles de responder y revelaban grandes fallas en nuestro sistema educativo. Hoy, por medio de la programación por objetivos -¿cuántos realmente la conocemos y la ejecutamos?- y sobre todo, la posibilidad y la obligación que tenemos los profesores(as) de adecuar los objetivos específicos y las actividades a la realidad de nuestros alumnos(as) concretos, deja en nuestras manos la necesidad de una planeación y la responsabilidad del éxito de nuestra misión.

Para comprobar dicho éxito, debemos evaluar si nuestros alumnos(as) han logrado los objetivos propuestos; en caso negativo, buscar la causa de nuestro fracaso.

Esta búsqueda debe iniciarse en la planeación, proseguirse en la forma como realizamos las actividades de aprendizaje y terminarse en la evaluación misma. Debemos evaluar nuestra planificación, nuestra ejecución y nuestra misma evaluación.

Ningún momento del proceso puede dejarse al azar. Esto nos permitirá avanzar, corrigiendo los errores cometidos o los obstáculos hallados.

Es por esto que al término de cada objetivo evaluado debemos realizar una evaluación del proceso para "recuperar" o "proseguir adelante".

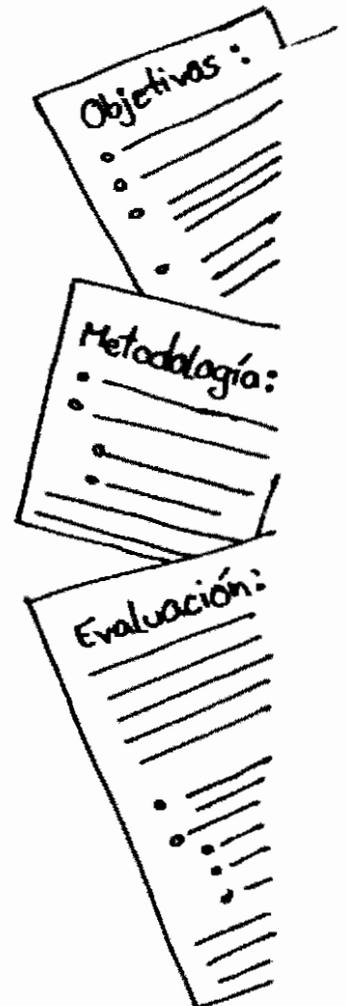
A veces pensamos en la evaluación como el punto final del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto es una verdad a medias, o debería serlo, pues aunque la evaluación (la verificación de resultados) la coloquemos al final, también es parte del mismo proceso, y puede haber o debería haber puntos intermedios.

Ya situemos la evaluación al final de todo el proceso, ya la situemos al final de las diversas etapas del curso escolar, lo que sí conviene en este momento es recordar que se trata de un proceso:

- ⇒ Hay unos objetivos de aprendizaje claros.
- ⇒ Hay una metodología didáctica, actividades y ejercicios de aprendizaje.
- ⇒ Hay una evaluación de los resultados conseguidos por los alumnos (as).
- ⇒ Se vuelve a planificar el proceso a partir de los resultados de la evaluación.

Y la evaluación es en sí misma es otro proceso en la medida en que consta de partes diferentes:

- ⇒ Preparar unas preguntas o ejercicios.
- ⇒ Establecer el modo de corrección y corregir.
- ⇒ Evaluar en sentido propio, o dar un juicio de valor (mediante números, expresiones verbales) sobre el rendimiento de los alumnos (as).
- ⇒ Analizar los datos y tomar decisiones. De nada sirve llegar a la conclusión de que alguien no ha aprendido si no vamos a hacer nada al respecto (más que hacerlo sentir mal). Por eso, es indispensable llegar a establecer las actividades, ejercicios, lecturas, clases o las acciones que sean necesarias para que el aprendizaje se logre.



Aunque no hay que caer en un detallismo que a la larga pueda ser inoperante, sí es útil tener a la vista un esquema posible de todo este proceso.

Esta visión global del proceso nos puede ayudar a tomar conciencia más explícita de que:

1. Efectivamente la evaluación es parte de un proceso y hay que verla en coherencia con su propio contexto.
2. La evaluación misma podemos verla y analizarla como un proceso, dentro de otro proceso más amplio, con sus propias etapas o actividades diferenciadas.
3. Una visión de conjunto nos puede hacer caer en la cuenta de áreas a las que no prestamos atención y que pueden ser fuente de problemas o de mejora aunque no encontremos problemas.

En torno a la evaluación surgen con frecuencias problemas de diversa índole y con diferentes personas (alumnos, otros profesores-as-, autoridades educativas o académicas, padres de familia). Estos problemas y conflictos no se solucionan fácilmente si los vemos solamente como problemas de calificaciones o notas. La fuente real del problema puede estar en otra fase del proceso: objetivos no explicitados, niveles confusos para el alumno (a), metodología inadecuada, datos que no corresponden a los objetivos, etc. Por todo esto es conveniente tener una visión de conjunto del proceso.

Debemos tener claro lo siguiente:

1. A una actividad planeada y ejecutada se le evalúa y con base en los resultados se decide si continuamos con los planes o si hay modificaciones.
2. Evaluar no significa necesariamente que hay que detener todo el proceso durante uno o dos días para recoger evidencias escritas. Ni tampoco que los alumnos (as) tienen que estar en un ambiente medieval (tamblando de miedo) para ser interrogados acerca de lo que recuerden o no.
3. Hay toda una serie de medios y estrategias que nos permiten tomar en cuenta la opinión de los interesados, de los colegas, de las autoridades, de los padres de familia para verificar lo que se ha logrado. También debemos verificar logros con base en la observación.
4. También es necesario evaluar el trabajo del docente, nuestro propio trabajo. Los resultados, evidencias; qué tan efectivos estamos siendo. Y de la misma forma hay que evaluar el método o procedimientos empleados.

Tomado de: Morales, Pedro (1997). Evaluación y aprendizaje de calidad. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, PROFASR (21-23).

2. ¿Para qué sirve la evaluación?

Acá ampliaremos las funciones que debe tener esta parte del proceso enseñanza-aprendizaje. Estas funciones están muy relacionadas con las ideas que hemos compartido.

a. FUNCIÓN DE COMPROBACIÓN:

Esta es una función básica y consiste en verificar si se han logrado los objetivos propuestos y en qué grado. Luego, basándonos en eso, se toman las decisiones necesarias: avanzar con otros objetivos o reforzar los que no se hayan logrado.

b. FUNCIÓN DE INFORMACIÓN:

La evaluación debe permitir a los sujetos informarse sobre los avances y las dificultades. Debe darse a conocer a las personas involucradas e interesadas. Lógicamente lo esperan los alumnos (as), sus padres, las autoridades de la escuela, los colegas. Esta información debe ser amplia y no solamente de aspectos de calificación.

c. FUNCIÓN DE MOTIVACIÓN (Y ORIENTACIÓN):

Otro papel importante que llena este proceso es la motivación. Si se realiza una evaluación adecuada, ésta refuerza el aprendizaje, ayuda a identificar los errores, motiva a seguir adelante al verificar los logros propios.

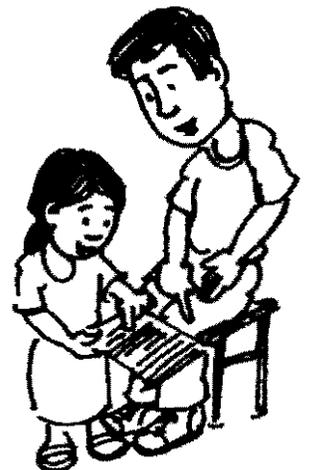
Dicha motivación también orienta el aprendizaje. Es lógico que la forma de estudiar y lo que se estudia depende de las formas y tipos de evaluar de los docentes. De la misma manera, los resultados obtenidos con anterioridad van orientado al alumno(a). Todo profesor(a) debe estar conciente de esto. En palabras del Dr. Morales (s/f) "El mejor método de cambiar el estilo de estudio de un alumno es cambiar el tipo de evaluación."

d. FUNCIÓN DE CLARIFICACIÓN:

Es el rol que permite que mediante la evaluación se clarifiquen los objetivos. Nos ayuda a modificarlos, cambiarlos o confirmarlos. Al evaluar uno puede detectar inconsistencias, contradicciones o demasiadas ambiciones entre lo que queríamos en cierto momento y lo que hemos logrado junto con nuestros alumnos (as).

e. FUNCIÓN DE INVESTIGACIÓN:

¿Por qué esto no me ha funcionado? ¿Qué problemas enfrento cuando quiero explicar algo? ¿Por qué estos objetivos no han sido logrados por el grupo? ¿Será que las actividades que realizo con ellos -los alumnos (as)- van en concordancia con los objetivos? ¿Pregunto de la manera más adecuada y técnica posible? Etc.



3. Aspectos psicológicos de la evaluación

La evaluación no es un proceso técnico, frío; no es cuestión de preguntar, corregir y calificar... se da en un contexto humano muy cargado emocionalmente. ¡Miedo, ansiedad, éxito, fracaso...! De hecho, muchos de los conflictos que surgen en los centros escolares, con los alumnos(as), con sus padres y madres o entre los profesores(as), tienen que ver con la evaluación. Es un cruce de caminos donde confluyen no solamente la mera evaluación de los conocimientos, sino actitudes, sentimientos, expectativas...

La evaluación se puede convertir en un factor ordinario y motivador, sobre todo si el profesor o profesora, se lo proponen conscientemente y obra en consecuencia. Muchos recursos motivantes dependen de la misma actitud de ellos.

El fracaso no nos motiva. Para continuar nos motiva hacer las cosas bien y que nos lo reconozcan. La autoestima, la confianza en las propias capacidades, depende en buena parte de que los demás reconozcan que hacemos las cosas bien. Sin embargo, evaluar supone reconocer éxitos y también fracasos.

He aquí algunas sugerencias:

- ✓ Reconocer éxitos particulares; reconocer el progreso, aunque no sea completo; reforzar y premiar pequeños éxitos...no desperdiciar ninguna ocasión de reconocer lo bueno, aunque el conjunto no lo sea tanto...
- ✓ Crear situaciones de éxito, aunque sea un poco artificialmente; que todos, y sobre todo los alumnos(as) a quienes les cuesta más, comprueben que algo pueden...
- ✓ Evaluar por separado los objetivos básicos, lo fundamental, con preguntas o ejercicios específicos.

Es importante el estilo de relación con los alumnos(as). Se puede reconocer y comunicar un fracaso, y a la vez transmitir expectativas de éxito, orientar de manera específica, animar, hacer sentir al alumno(a) que el esfuerzo compensa.

Todo lo anterior con una sola idea: A todos nos motiva el éxito y a los alumnos(as), por muy pequeños que sean, hay que darles la oportunidad de triunfar.



4. Los enfoques de la evaluación

Un vistazo a una escuela cualquiera... en el primer día de clase...

CASO 1:

En el aula hay un silencio completo. Muchos dirán que es señal de que la profesora mantiene una buena disciplina y por eso es buena profesora. La profesora ha hablado muy seriamente a los niños y niñas. Para ella es muy importante que conozcan la disciplina que aplica y que se acostumbren a trabajar. Mientras ordena sus ideas los pone a copiar varias palabras que ha colocado en la pizarra. Los niños copian sus planas sin comprender lo que copian y frecuentemente ni lo pueden leer, ni saber por qué lo están copiando.

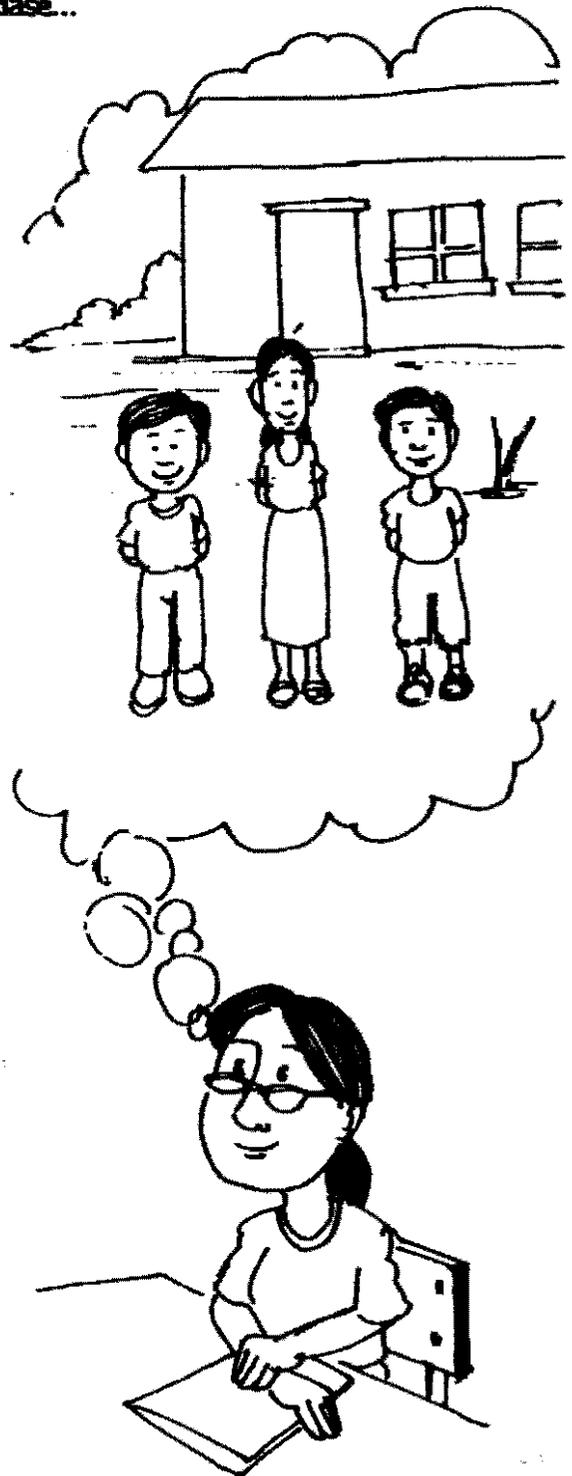
CASO 2:

Otro profesor en el aula contigua ha preferido comenzar inmediatamente su programa porque luego habrán muchos feriados y le hará falta el tiempo. Los niños y niñas en esta aula repiten juntos un texto que aparece en la pizarra. Son oraciones donde el profesor ha subrayado el sujeto. Por su experiencia el profesor sabe que eso les cuesta entenderlo y prefiere desde el inicio no perder tiempo y entrar al problema. Esa sería su primera mañana de trabajo.

CASO 3:

En el aula del fondo del corredor está la señorita Ana con sus alumnos y alumnas. Debido a su experiencia de muchos años casi se imagina las cualidades y carencias de sus alumnos (as). Ya tiene prácticamente decidido cómo dará sus lecciones. Después de diez años de trabajo con niños y niñas indígenas nadie le va a decir que no se va a encontrar en su clase con un poco de todo; algunos que les irá muy bien, los que aprenderán lo fundamental y los que no aprenden nada. —Siempre es así— piensa ella.

Luego reflexiona: —¡Si yo pudiera saber algo más de mis alumnos(as) quizás sería más fácil para mí llevar las clases este año! ¡A los que estuvieron en esta escuela el año pasado los puedo investigar en cuanto a cómo se comportan y cómo responden a lo que se les pide en este programa bilingüe!—.



Finalmente decide que este día al final de la jornada, entrevistará a la profesora que tuvo sus niños y niñas, el año pasado, y mientras llega la hora plática con los niños(as), les hace algunos ejercicios sencillos y trata de establecer comparaciones entre ellos para conocerlos mejor.

Luego de leer los tres casos juzgue usted las actitudes de los tres docentes y determine cuál es la más conveniente. Analice las razones para esta elección.

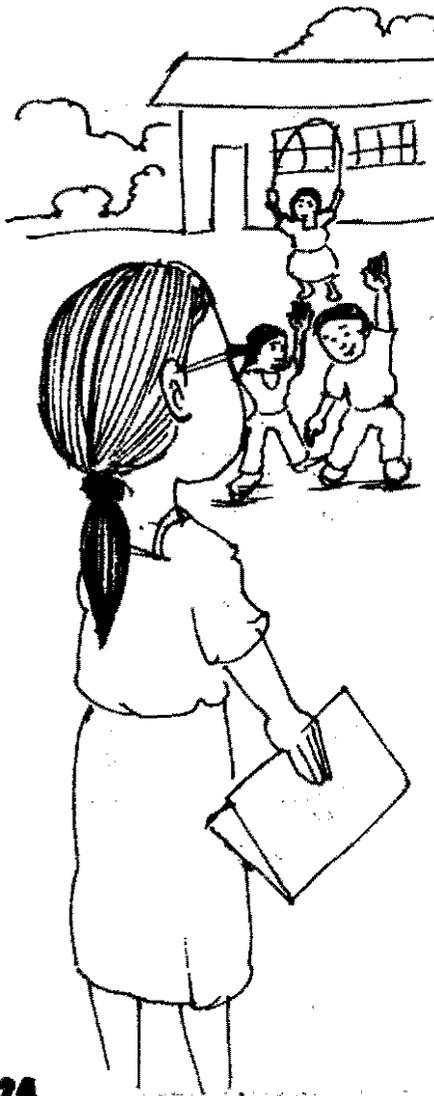
Al realizar una evaluación podemos darle como mínimo tres enfoques, de acuerdo a la finalidad que nos motive. Estos enfoques no son excluyentes, pero son más efectivos los resultados si se trabajan en un sólo sentido.

Evaluación diagnóstica

La profesora Ana (en el caso 3) de hecho está utilizando la evaluación con un enfoque especial: el diagnóstico. Este es un enfoque que se puede dar a la evaluación, consiste en localizar dónde están los alumnos (as) al comenzar un nuevo año escolar, un curso especial, una unidad, etc. Por medio de ella podemos sacar a la luz las deficiencias que traen, las actitudes que manejan, lo que saben, la motivación que presentan, etc.

La evaluación usada en este sentido sirve también para dar a conocer la realidad del medio donde se va a desarrollar un programa educativo y más concretamente las condiciones psicosociales, cognoscitivas, actitudinales y psicomotrices del grupo de alumnos (as) y pedagógicamente utilizada, esta clasificación será útil para la conformación de grupos de aprendizaje o para aplicar distinto tipo de tratamiento. Los resultados de este tipo de pruebas ayudan a los docentes a ver la necesidad de planear tareas complementarias o actividades de nivelación para los distintos grupos localizados dentro del aula.

Su aplicación es general, pero se utiliza especialmente en la ubicación de alumnos(as) que van a aprender o están aprendiendo un segundo idioma. Sin embargo, reiteramos, se puede aplicar a todo grado, a toda materia, a todo curso, etc.



Evaluación formativa

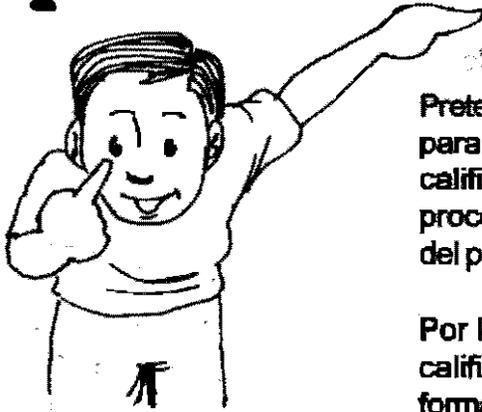
Originalmente designaba al recurso evaluativo que se empleaba para buscar los obstáculos o errores dentro de un determinado programa de estudios y poder así mejorarlo. Este sentido se ha extendido y ahora más bien se la emplea para informar al docentes y a los alumnos (as) de los obstáculos que se encuentran durante el proceso enseñanza-aprendizaje, para poder aplicarles remedio y lograr en buena medida que se alcancen los objetivos señalados, asimismo para adecuar el ritmo de un curso, identificar áreas o alumnos (as) que requieren una mayor atención.

Es evidente que dentro de las cualidades específicas de este enfoque evaluativo, está la de apoyar actividades de supervisión, motivación, realimentación y orientación. Las últimas dos son realmente muy importantes y usadas adecuada y creativamente por el profesor, pueden estimular a los niños (as) para hacer suyo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Nótese que no necesariamente estamos hablando de pruebas cognoscitivas o exámenes. Hablamos de procedimientos para averiguar obstáculos, en general. Pueden ser pruebas, pero también entrevistas, socio-dramas, encuestas, observaciones, listados de cotejo, etc. Todo recurso ideado por el profesor y aplicado a los objetivos descritos es válido como evaluación formativa.

Es importante destacar también que surte mejor efecto si este tipo de pruebas no tiene una valoración. ¿Para qué asignarles calificación? Rinden un mejor efecto, y a lo mejor quitan la tensión natural que produce el saber que se está calificando, si los evaluados saben que la idea es aportar información útil. Lógicamente y en dicha circunstancia nadie debe estar mejor, ni peor –por comparación–, sino estará cerca o lejos de las metas. Y eso es enriquecedor para los alumnos (as) y docentes.





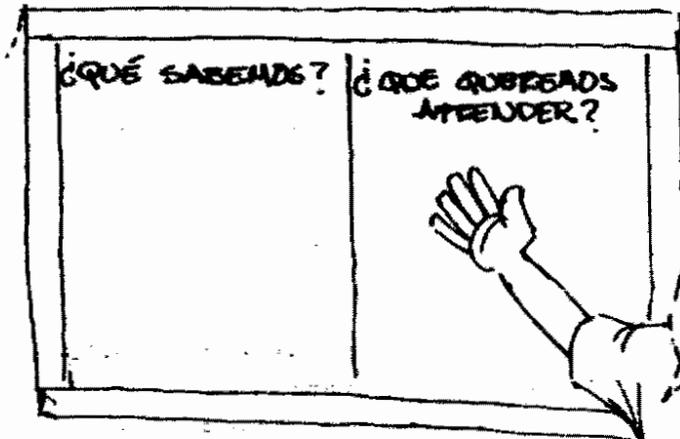
Evaluación sumativa

Pretender fundamentalmente aportar datos al profesor o profesora para que pueda emitir un juicio de valor sobre cada alumno(a) – calificar-, al final de una etapa del proceso o al final de todo el proceso. En otras palabras, se busca verificar el producto final del proceso educativo dándole un valor cuantitativo.

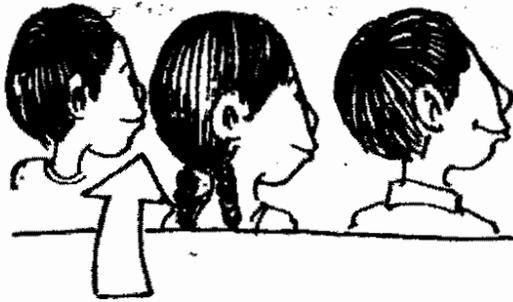
Por lo anterior se deduce que tiene como finalidad inmediata calificar, por lo cual, tiene poca utilidad desde el punto de vista formativo y su temporalidad es al final del proceso.

CARACTERÍSTICAS Y DIFERENCIAS ENTRE LOS ENFOQUES DE LA EVALUACIÓN

	EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA	EVALUACIÓN FORMATIVA	EVALUACIÓN SUMATIVA
Funciones (¿Para qué?)	<p>Dar a conocer la realidad de los elementos que participarán en el proceso enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo.</p> <p>A. ¿Dónde están los alumnos y alumnas al inicio del ciclo escolar? (qué saben, qué no saben, qué hábitos o deficiencias traen etc.)</p> <p>B. ¿Cómo están las condiciones ambientales bajo las cuales se realizará el proceso educativo? (con qué se cuenta, qué hace falta, qué se puede mejorar, etc.)</p> <p>C. ¿Cómo organizar mejor a las y los alumnos? (en qué grupo los puedo situar, cómo se pueden ayudar mejor entre ellos, quiénes saben más, menos, regular, etc.)</p> <p>D. ¿Qué calidades y defectos poseen las y los alumnos asignados? (cuál es su registro de notas anteriores, cómo ha sido el comportamiento, cuáles han sido sus actitudes más evidentes, sus gustos, defectos, etc.)</p> <p>En general, se pretende tener un conocimiento claro de los alumnos con los que cuenta el o la docente para su trabajo.</p>	<p>Aportar información a lo largo del proceso enseñanza-aprendizaje:</p> <p>1. Al Profesor:</p> <p>a. Para poder evaluar sus objetivos, métodos, ritmo, etc. Y consecuentemente cambiar si es necesario, proponer nuevas experiencias de aprendizaje, de repaso, etc.</p> <p>b. Para poner remedio a tiempo a las deficiencias encontradas en los alumnos(as).</p> <p>2. Al alumno (a)</p> <p>Le aporta información válida para su propia autoevaluación, para que sepa dónde está; cumple las funciones de orientación, motivación y aprendizaje sobre todo si se comentan los resultados.</p>	<p>La evaluación sumativa tiene como función fundamental el calificar o certificar el nivel del alumno(a) al terminar un determinado periodo (unidad, parte del curso, el curso completo, etc.)</p> <p>Otra función importante es la de evaluar la eficacia de un método, sistema, etc.</p> <p>El énfasis está puesto en la evaluación y calificación de los alumnos (as), así como en la comunicación de los resultados finales. Los exámenes convencionales pertenecen a este tipo de evaluación.</p>
Cuándo (frecuencia)	Al inicio del curso, al inicio de una unidad, etc. Siempre que sea útil conocer los alumnos, antes de iniciar determinado proceso enseñanza-aprendizaje.	Varias veces a lo largo del curso: al terminar una unidad didáctica, un tema, etc., o siempre que se juzgue conveniente. Mientras más frecuente sea este tipo de evaluación, mejor.	Al final del curso o tal como se determine en cada escuela: puede haber varias evaluaciones sumativas, como en el caso de exámenes parciales o laboratorios.
Cómo (métodos)	Se pueden utilizar formas alternativas o tradicionales. Lo más importante es que sean pruebas o instrumentos exploratorios. Debe realizarse en un clima de confianza y dejar en claro que pretende averiguar el estado actual y no una puntuación.	Los métodos deben ser muy sencillos e informales. Se pueden corregir los ejercicios en el mismo salón de clase, pueden ser orales, etc.	Acá el método debe ser más riguroso porque las consecuencias son de mayor importancia: la confiabilidad es importante.
Criterios de Evaluación	Puede ser por objetivos conseguidos, por criterio o por norma.	El mejor criterio es por objetivos conseguidos o por temas, aspectos parciales.	Puede ser por objetivo conseguidos, por criterios o por normas.
Calificación	Se califica para agrupar a los alumnos (as) o para reconocer niveles entre ellos (as). La calificación se complementa con comentarios acerca de estrategias para eliminar las diferencias que separan a los alumnos (as) desde el punto de partida.	Es preferible no calificar o al menos dar a la calificación un peso menor: disminuye la tensión, es más llevadera la evaluación frecuente, etc. Se trata de detectar limitaciones y sus probables fuentes. No es tanto para verificar dominios finales o conductas terminales, sino logros intermedios y obstáculos existentes. Debe discutirse mucho.	Normalmente sí se califica y ésta suele ser la finalidad de este tipo de evaluación.



EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA



EVALUACIÓN FORMATIVA

EVALUACIÓN SUMATIVA



Discutamos al respecto

Todo cambio requiere esfuerzo. Mayor, cuando esto afecta nuestras actitudes. Probablemente a menor experiencia, mayor apertura al cambio. Los psicólogos dicen que a mayor edad, nuestras estructuras mentales se van "fossilizando" y adquirimos la tendencia a ver aspectos negativos en el cambio y a justificar lo que hacemos. Afortunadamente esto no es general y hay esperanzas de cambio...

Colocándonos en el peor de los casos, trataremos de utilizar este espacio para señalar aquellos puntos que podrían parecer inconvenientes para establecer un sistema de evaluación frecuente como el descrito anteriormente. Y quisiéramos que lo inconveniente se volviera conveniente e interesante. Veamos:

Profesor(a) –Pregunta-: Con todo esto yo veo que la mayoría (o todos los alumnos y alumnas) aprobarían el grado o los grados. Sinceramente creo que peligra nuestro prestigio de profesores exigentes...

Respuesta: Creemos que la respuesta es sencilla. El prestigio legítimo se fundamenta en el éxito, no en el fracaso. Menos en hacer fracasar a otros. Si pensamos en otras actividades de la vida cotidiana podremos razonar mejor. ¿Qué tal si un médico basara su éxito en la cantidad de muertos que logra en un año? ¿Y si un ingeniero basara su éxito en los tornillos defectuosos que logra fabricar? Pues bien, ¿Podrá un profesor o una profesora basar su éxito en los reprobados que logra?

-P-: Me da la impresión que de esta forma estamos haciendo excesivamente fácil las asignaturas...

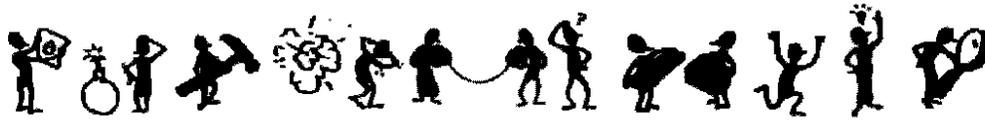
-R-: El convertir lo difícil en fácil es un arte, no un peligro. Todo profesor o profesora debe ser un artista en este campo. Para esto se necesita imaginación y esfuerzo por parte del profesor, algo que se va contagiando poco a poco a los alumnos y alumnas.

Se trata en fin, de hacer agradable la tarea de aprender a aprender. De que los niños y niñas aprendan agradablemente, que se enamoren de la forma que se les propone de estudiar la naturaleza, su idioma, su cultura, la segunda lengua, la cultura occidental, la matemática, etc.

-P-: Sin embargo, si se evalúa tan frecuentemente, ¿Qué se puede preguntar en un examen final?

-R-: ¡Se evalúa exactamente lo mismo que se ha estado evaluando! Para eso se evalúa de las tres formas vistas en la unidad presente.

Todo profesor o profesora debe tener muy claro que sus alumnos o alumnas no son enemigos que hay que destruir. Son sus condiscípulos que confían en él para ser mejores.

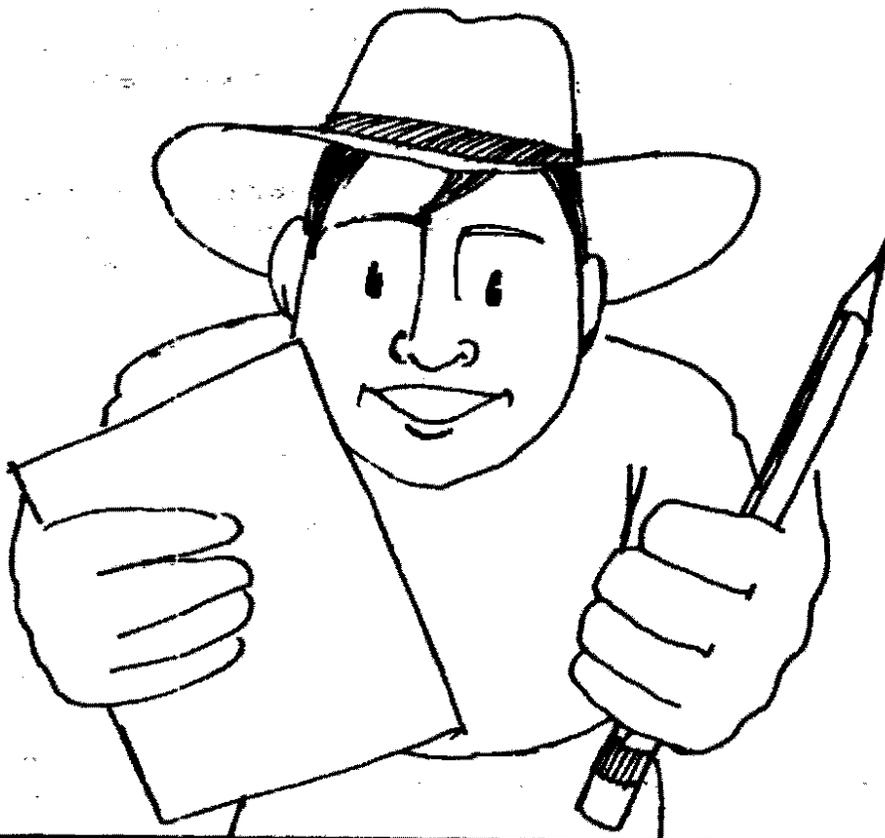


SUPERENCIA DE TRABAJO = 2

Elabora un plan de unidad (sobre cualquier asignatura) y ubica en él los tres enfoques de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa. Especifica qué ejercicios o preguntas harías en cada evaluación.



**A
T
R
A
B
A
J
A
R**



Unidad 3

Instrumentos de Evaluación

Hemos llegado a la parte práctica de nuestro curso. Ahora trabajaremos distintas técnicas para realizar nuestras evaluaciones. Recuerda que la única manera de aprender es trabajando, así que adelante.

1. Instrumentos para evaluar por observación

No podemos iniciar nuestro diálogo sin indicar que para evaluar nuestros objetivos de aprendizaje y ante todo sus indicadores, es necesario recoger datos. En todo momento debemos buscar que dicha recopilación sea la más sistemática y científica posible.

Para lo anterior se necesita de procedimientos e instrumentos que sean válidos y fiables. Según Galo de Lara (1980:10), "La selección y elaboración de los medios que se van a utilizar en la obtención de los datos, debe fundamentarse en características que pueden obtenerse en mayor o mejor grado".

Conviene definir la diferencia entre procedimiento e instrumento, señalando que el primero es la forma de hacer algo, mientras que el segundo es el medio material que se usa, es decir, la prueba en concreto.

Hemos seleccionado la clasificación basada en los campos de la evaluación, por considerarla más completa y acorde a la idea de que el proceso que estamos tratando en debe ser integral.

Las pruebas por observación pueden ser útiles especialmente en el campo de las habilidades prácticas. Sin embargo también en los otros dos campos hay susceptibilidad de utilizar estos instrumentos especialmente cuando se está de por medio la realización de proyectos como forma concreta de evaluación.

En la siguiente clasificación de instrumentos se incluye la evaluación de todo tipo de habilidades y destrezas físicas –observables–, es decir, que se manifiesten a través de lo que el alumno o alumna hace, no así de lo que se escribe. Aquí están incluidos todos los comportamientos en forma amplia (prácticas de laboratorio, destrezas para realización de ciertas tareas físico-intelectuales, trabajos de campo, deportes, actitudes en la medida que se manifiesten en comportamientos conductas, etc.).

PROCEDIMIENTO	INSTRUMENTOS
Observación Individual	a) Lista de cotejo o de control b) Escala de valoración c) Entrevista guiada

Lista de cotejo o de control

Es un instrumento que permite la observación sistemática y estructurada de una actuación del alumno (a) o de una obra elaborada por ellos. Este instrumento está constituido por una enumeración de rasgos que expresan las conductas deseadas o secuencias de acciones, etc. En una lista de cotejo únicamente se registra la ausencia o presencia de los rasgos enumerados escribiendo SI, NO O DUDOSO; es decir, sin hacer ninguna apreciación cualitativa. Lo anterior permite que se puedan evaluar muchos rasgos en poco tiempo.

Para elaborar una lista de cotejo o de control es necesario:

- a) Determinar el objetivo que será evaluado. El mismo puede redactarse en el encabezamiento del instrumento.
- b) Delimitar el campo de observaciones según se trate de una actuación o un producto.
- c) Cada ítem o reactivo debe ser redactado como una aseveración referente a un solo aspecto de la actuación o al producto.
- d) La aseveración debe ser concreta. No debe ser formulada en términos vagos o que se refiera a inferencias no observables directamente.
- e) Cada aseveración debe ser respondida con un SI o un NO. Pueden aparecer las palabras DUDOSO o bien NO APLICA.
- f) Hay que definir operativamente los aspectos a observar.

A continuación le presentamos algunos ejemplos de listados de cotejo o de ejecución:

Ejemplo 1: Listado de cotejo para evaluar actuación, respeto y cortesía.

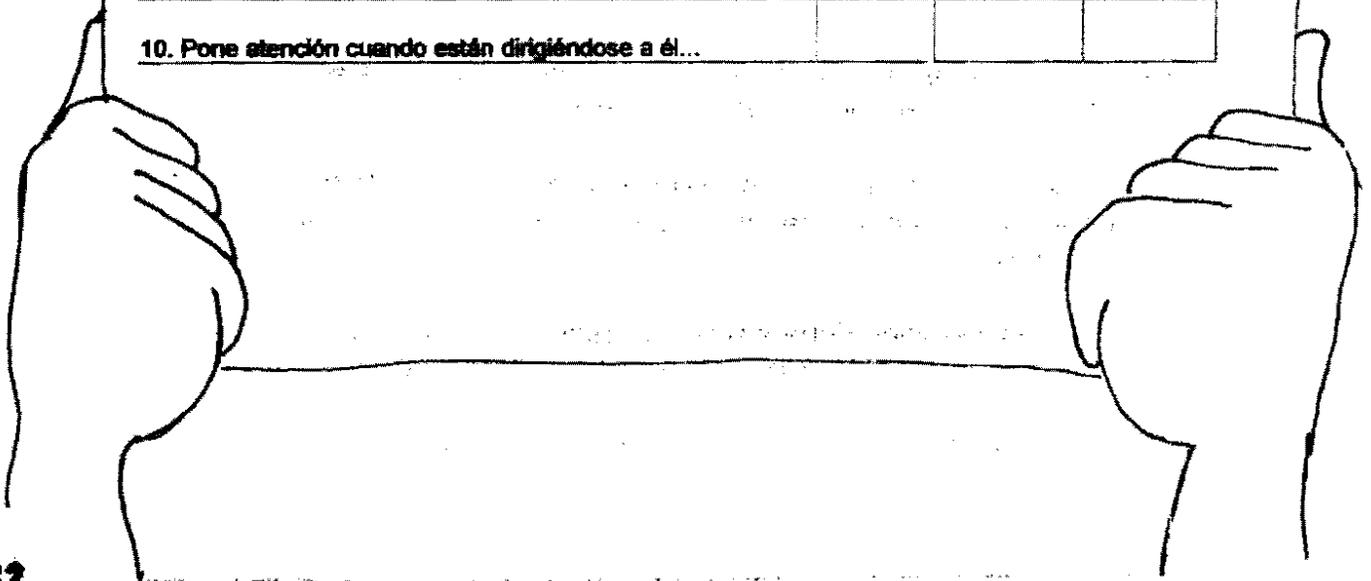
Ejemplo: Demostrar respeto y cortesía hacia otras personas (objetivo No. 80 de Segundo Grado, de la Guía Curricular del SIMAC).

**LISTA DE COTEJO PARA EVALUAR ACTUACIÓN
RESPECTO Y CORTESÍA**

NOMBRE DE ALUMNO(A) _____

FECHA: _____

	NUNCA	A VECES	SIEMPRE
1. Saluda al entrar al salón de clase...			
2. Pide las cosas por favor....			
3. Pide permiso para salir del salón de clase...			
4. Colabora con sus compañeros en la realización de tareas...			
5. Levanta la mano al preguntar...			
6. Se pone de pie cuando alguien entre al salón de clase...			
7. Sigue las instrucciones dadas por el profesor...			
8. Demuestra afecto a sus compañeros de clase...			
9. No interrumpe cuando alguien está hablando...			
10. Pone atención cuando están dirigiéndose a él...			



Ejemplo 2: Listado de ejecución para evaluar la lectura oral.

Ejemplo de una lista de Cotejo

GUIA PARA EVALUAR UNA LECTURA ORAL

ALUMNO (A): _____

CURSO: _____

FECHA: _____

	SI	NO
RASGOS DE OBSERVAR EN EL ALUMNO		
A. EJECUCION		
1. Señalar las palabras al leer		
2. Mueve la cabeza		
3. Hace regresiones frecuentes		
4. Lee muy lentamente		
5. Lee muy rápidamente		
6. Tiene defectos de pronunciación		
7. No se detiene ante ningún signo de puntuación		
8. Mantiene el texto muy alejado o muy cerca de los ojos		
9. Mantiene posición del cuerpo incorrecto		
B. COMPRESIÓN		
1. Reconoce las ideas principales		
2. Conoce el significado de todas las palabras		
3. Recuerda bastante bien el contenido		
4. Puede opinar sobre las ideas expresadas en el libro		

Las escalas de valoración o estimativas

Son guías de evaluación que permiten una gradación de "peor a mejor" al evaluar un rasgo, característica o conducta. Obviamente permite evaluar con más precisión. De esa cuenta la gradación puede venir expresada con números o palabras, o con una combinación de las mismas.

Estas escalas pueden incluir criterios observables para ganar en objetividad. Lo anterior se verifica en el siguiente ejemplo tomado de Morales (1997:98)

Ejemplo de escala sin criterios observables

	Excelente		Suficiente		Deficiente	
Capacidad de diálogo y comunicación	()	()	()	()	()	()

El mismo ejemplo de escala con criterios observables

	Excelente		Suficiente		Deficiente	
Capacitación de diálogo y comunicación..... (pregunta, no interrumpe, sabe escuchar, responde sin agresividad, etc.)	()	()	()	()	()	()

Otra forma de enriquecer estas escalas es agregar el criterio conductual dentro indicadores para aumentar la precisión:

	Deficientes (no es capaz ni con ayuda)		Suficiente (necesita alguna ayuda)		Excelente (no necesita ayuda)	
Habilidad para utilizar un programa de Computación.....	()	()	()	()	()	()



Ejemplo 3:

Escala para evaluar la metodología, los recursos didácticos y otros aspectos del desarrollo académico de docentes

a. DOMINIO DE LA MATERIA										
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1 0	
Parece tener un dominio adecuado de la materia				Ocasionalmente demuestra fallas en el dominio de la materia				Generalmente da la impresión de tener un dominio insuficiente de la materia		
b. PREPARACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE CLASES										
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1 0	
Clases siempre bien preparadas y Organizadas				Clases generalmente bien preparadas y organizadas				Clases mal preparadas y Poco organizadas		
c. MOTIVACIÓN PERSONAL E INTERÉS EN SU MATERIA										
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1 0	
Entusiasta en lo que concierne a su materia				Ocasionalmente se entusiasma en lo que se refiere a su materia				Generalmente parece indiferente y aburrido en lo que se refiere a su materia		
d. UTILIDAD Y APLICABILIDAD										
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1 0	
constantemente hace referencias Y prácticas y da consejos				A veces menciona la utilidad de algún tema en la vida				Nunca pierde tiempo en ejemplos y detalles prácticos		
e. EL MÉTODO UTILIZADO EN SUS EXPOSICIONES										
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1 0	
Despierta interés y entusiasmo de los alumnos				Ocasionalmente despierta el interés y el entusiasmo				Nunca despierta el interés y el entusiasmo de los alumnos		
f. RECURSOS DIDÁCTICOS										
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1 0	
Trae o hace elaborar murales y				Rara vez utiliza métodos				Nunca emplea		

Instrumentos de Evaluación

transparencias, grabaciones, diversos audiovisuales para hacer interesante la clase

audiovisuales u otras técnicas

recursos distintos al libro o su exposición

g. HABILIDAD PARA EXPLICAR O COMUNICAR

10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0

Tiene una gran habilidad para transmitir y explicar nuevos conceptos

Tiene poca habilidad para transmitir y explicar nuevos conceptos

Carece de habilidades para transmitir y explicar nuevos conceptos.

h. PARTICIPACIÓN Y TRABAJO EN EQUIPO

10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0

Promueve la participación de Equipos de trabajo y exposición Hace ver ventajas en el desarrollo psico-social

Algo ha intentado sobre trabajos en equipo

Jamás acepta exposiciones por parte de los alumnos aunque estén bien preparados.

i. ACTITUD GENERAL HACIA EL ALUMNO

10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0

Está dispuesto siempre a Ayudar al alumno.

Ocasionalmente está dispuesto a ayudar a los alumnos

Nunca está dispuesto a ayudar a los alumnos.

j. RELACION DOCENTE CON EL ALUMNO

10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0

Siempre acepta las opiniones fundamentales de los alumnos.

Algunas veces acepta las opiniones de los alumnos

Nunca acepta las opiniones de los Alumnos.

k. JUSTICIA EN LAS CALIFICACIONES

10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0

Completamente justas

Algunas veces justas

Siempre injustas.

l. LOS EXAMENES PARCIALES REALIZADOS DURANTE EL CURSO

10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0

Siempre bien preparados y de acuerdo a los objetivos del curso

Aceptablemente preparados y generalmente de acuerdo a los objetivos del curso

Probablemente preparados inadecuadamente desligados de los objetivos del curso

m. CONTROL Y DIRECCIÓN DE LA CLASE

10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0

Siempre mantiene la coordinación de la clase

Ocasionalmente pierde la coordinación de la clase

No mantiene la coordinación de la clase.

n. EL VOLUMEN DE TRABAJO REQUERIDO POR EL MAESTRO

10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0

Es adecuado para llenar los Requerimientos del curso

Generalmente adecuados para llenar los requerimientos del curso

Totalmente inadecuados para llenar los requisitos del curso.

o. LA PUNTUALIDAD Y LA ASISTENCIA DEL MAESTRO

10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0

Es siempre buena

Ocasionalmente falta a clases o llega tarde

Con frecuencia falta a clases o llega tarde

p. LOS TRABAJOS QUE SE DEJAN PARA REALIZAR FUERA DEL AULA

10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0

Son muy útiles y están en Completa relación con los Objetivos del curso

Generalmente útiles, pero en ocasiones poco definidos o relacionados con los objetivos

Inútiles y no están relacionadas con los objetivos del Curso.

q. EN EL SUPUESTO DE QUE UD. VOLVIERA A CURSAR LA MATERIA

10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0

Definitivamente preferiría a este maestro sobre cualquier otro maestro

Seleccionaría a este o cualquier otro maestro

Definitivamente preferiría a otro

r. CUMPLIMIENTO DEL PROGRAMA DE ESTUDIOS

10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0

Se ha cubierto todos los temas Del programa

Se ha omitido algunos temas del programa

No se han cubierto los temas del Programa.

s. HUMANIZACIÓN

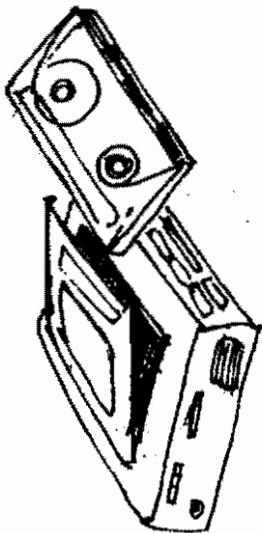
10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0

Le preocupa mucho que el Alumno tome conciencia de múltiples aspectos vinculados a la justicia social

A veces hace referencias humanizantes de valor positivo

No le parece importante hablar de los problemas humanos y de su posible solución.

La entrevista guiada



Como su nombre lo indica, es una práctica donde el profesor o profesora se convierte en entrevistador para acercarse al alumno o alumna con la idea de hacer alguna averiguación que permita poner en evidencia algún aspecto que no está claro o que vale la pena profundizar con relación al proceso de enseñanza-aprendizaje.

En una entrevista guiada es importantísimo un clima adecuado que favorezca la comunicación. De la misma forma, debe ser un proceso planificado para que tenga validez ya que debe usarse con los objetivos previstos. Por ello, es mejor que se tenga preparada por escrito y no improvisarla. Aún en el caso de que se quieran ir haciendo algunas anotaciones, tiene que haber un pequeño guión para llevar el control del proceso.

Ahora bien, lo anterior no es una "camisa de fuerza" obligatoria ya que si se presenta el momento oportuno de conversar con un alumno o alumna y no se tiene nada preparado, pero sí el objetivo en mente, la misma puede hacerse con el cuidado necesario, especialmente de anotar con posterioridad, pero lo más inmediatamente que se pueda, las respuestas significativas proporcionadas.

Es un recurso evaluativo que no es para usarse con toda una clase o sección, sino solamente en aquellos casos en que se considere necesario para aclarar situaciones que con otras pruebas no se ha podido lograr. Al final, lo que determina la forma de la entrevista es el objetivo de la misma.



A continuación presentamos un ejemplo de entrevista diseñada para el 6º. Grado de EIB:

ENTREVISTA GUIADA

Nombre del entrevistador (a) _____
 Nombre del alumno(a) _____
 Escuela: _____
 Ubicación: _____
 Fecha de la entrevista: _____ Hora _____

1. ¿En dónde vive usted? ¿Está cerca o lejos de la escuela?
2. ¿Con quiénes vive usted? ¿Cuántas personas son?
2. ¿Hay actualmente alguna persona enferma en su casa?
3. ¿Se enferman con frecuencia las personas de esta comunidad?
4. ¿Cuáles son las enfermedades más frecuentes en esta comunidad?
5. ¿Cuáles cree usted que son las causas?
6. ¿Si usted fuera una autoridad de esta comunidad, qué haría para ayudar a erradicar estas enfermedades?

En el campo de la EIB este tipo de entrevistas debe realizarse en la lengua materna del alumno o la alumna para mejores resultados.

2. Pruebas orales y ensayos

Pruebas orales

No son muy populares como forma habitual de examen por diversas razones, especialmente porque necesitan suficiente tiempo para desarrollarse, generalmente, son de naturaleza individual. Sin embargo, bien utilizados –en el momento adecuado–, permiten apreciar ciertas capacidades de los educandos para reunir, organizar información y presentarla en forma coherente y serena. Representan pues la oportunidad para que los alumnos y las alumnas construyan creativamente las respuestas, argumentado y expresando opiniones personales.

Constituyen una de las formas más tradicionales de examen; en otras épocas ha sido casi la única (al menos en el mundo occidental.) Al llegar el Renacimiento los exámenes o pruebas orales eran la única forma y frecuentemente asumían el tipo de discusión pública sobre temas controvertidos, sin embargo, esto no significa que hayan desaparecido totalmente ya que siguen siendo importantes como exámenes de fin de carrera y en situaciones especiales.

Algunas de las razones para este desuso son:

- X Tiempo desproporcionado que se requiere para hacerlos bien. No se puede examinar en serio cuando el tiempo es escaso.
- X Son más costosos y complejos en organización sobre todo si hay más de un examinador (como es frecuente en exámenes finales por medio de temas).
- X Se necesita que los alumnos(as) pongan en juego otras características independientemente de las que se desea evaluar.
- X No se logra evaluar a todos sobre la misma base.
- X La tensión hace disminuir la eficacia y lo mismo sucede con otras características personales.
- X Características como la facilidad de palabra, la simpatía, etc., pueden encubrir deficiencias reales.
- X Muchos estudios muestran la baja fiabilidad de estos exámenes. Esto se puede superar, pero requiere controles especiales (objetivos, tiempo, etc.).
- X No se guarda un registro objetivo del examen, a menos que se graben los mismos.

¿Se le ocurre a usted otra desventaja? ¿Qué habría que hacer para superar las mencionadas anteriormente?

Por supuesto que este tipo de pruebas posee sus ventajas y características útiles. Las principales son:

- ✓ Permiten la flexibilidad que no tiene el examen escrito (aclaraciones, justificaciones, etc.).
- ✓ Son útiles para realizarse en grupos pequeños.
- ✓ Los puntos importantes se exploran con profundidad (capacidades, conocimientos, actitudes o limitaciones de los alumnos y las alumnas).
- ✓ Son apropiados para profundizar en comprensión, la capacidad de relacionar materias y conocimientos de situaciones, problemas actuales o conflictivos.
- ✓ No hay posibilidad de fraude (como el copiar).
- ✓ Ayudan a conocer las actitudes reales de las personas, sus temores, sus valores, etc., algo especialmente útil con niños, pero bueno para todo nivel.
- ✓ En estas pruebas se puede eliminar la ambigüedad de algunas preguntas y hacer aclaraciones a los y las que se examinan.

- ✓ Pueden y deben ser complementados con pruebas escritas. También se pueden recurrir a ellos cuando el examen escrito es dudoso.
- ✓ Aunque es difícil establecer mínimos y máximos, no deberían ser de menos de media hora, ni más de una. Para niños del CEF los límites pueden ser de entre 15 minutos y media hora.
- ✓ Casi siempre está a cargo de una terna.

Pruebas de ensayo

Se denominan así a las pruebas donde el alumno (a) tiene que construir su propia respuesta. Tradicionalmente se les llamaba exámenes escritos abiertos y también puede incluirse aquí los trabajos breves o de cierta amplitud que los alumnos (as) desarrollen en su casa. A estas pruebas también se les denomina pruebas abiertas.

Las principales características de estas pruebas son:

- a) Requieren del alumno que planifique la respuesta y que la exprese con sus propias palabras. Hay poco lugar para la transcripción literal.
- b) Tienen un número reducido de preguntas que requieren respuestas relativamente extensas (esto varía de un alumno(a) a otro (a)).
- c) Requieren mucho tiempo para realizarse. De este tiempo, los alumnos (as) invierten mucho en pensar la respuesta.
- d) La calidad de estas pruebas está en relación a la habilidad para calificarla bien. Es engañoso porque es fácil hacer buenas preguntas; pero es difícil calificarlas bien, es decir, en forma justa.
- e) Una característica de estas pruebas es la libertad. Sin embargo, ¡cuidado! Para los alumnos o alumnas hay mucha libertad para expresarse, para organizarse, etc., de manera personal. Sin embargo, también el profesor o la profesora tienen mucha libertad para corregir e incluso para dejarse llevar por sus preferencias a la hora de calificar y corregir.
- f) Por la causa anterior no son pruebas recomendables para los grados del CEF. Pueden ser utilizadas más adecuadamente en el CEC, especialmente en los dos últimos grados, previo entrenamiento. Son perfectamente aplicables al nivel de educación media.



- g) Puede darse mucho subjetivismo en el corrección y calificación. La objetividad puede estar influida por factores como el cansancio, conocimiento previo del alumno, el contexto, etc.
- h) El copiar o hacer fraude se evidencia rápido ya que las respuestas llevan cierto grado de originalidad.
- i) Este tipo de pruebas, permite comprobar cualquier tipo de objetivo y, son el único método válido para comprobar capacidad de organización, de síntesis, etc. Todo esto dependerá del modo de corrección y de la preparación que se dé a los alumnos y a las alumnas.
- j) Según el uso que se les dé, pueden fomentar buenos o malos hábitos en los alumnos (as).

Basado parcialmente en Morales (1997:54)

Modalidades de las pruebas de ensayo

Las principales modalidades son:

a. Prueba a libro abierto: Como todas las pruebas de ensayo, consiste en la exposición de un tema escrito, con la variante de poder utilizar material escrito que se le ha proporcionado anteriormente al alumno (a). Lógicamente su uso está restringido al CEC ya que no se trata solamente de copiar, sino de saber organizar, ordenar y basarse en un material conocido para proponer elementos nuevos (síntesis). También puede usarse en los grados superiores.



b. Las redacciones: En este tipo de instrumento, se elabora un tema escrito. Generalmente se pide a los alumnos (as) la descripción de algún proceso o de alguna escena, por lo cual casi siempre se utiliza en el área de Lenguaje. Estas pueden usarse desde el último grado del CEF en adelante. Por supuesto necesitan un proceso inductivo para que el alumno (a) vaya apoderándose de la riqueza para describir sonidos, objetos, personas, situaciones, procesos, etc. Y pasar poco a poco del mundo material al mundo del pensamiento.

- c. **Los problemas:** Aunque se utiliza bastante en el área de Matemática, no es exclusivo de ella. Con un buen esfuerzo pueden aplicarse a casi todas áreas formativas e informativas. Fundamentalmente consisten en uno o varios enunciados en que se le dan algunos datos al participante para que con ellos localice uno que hace falta. Es decir que el alumno (a) debe encontrar solución al problema.

Con un proceso inductivo puede iniciarse esta técnica en el segundo grado del CEC (5º. Grado) ya que antes el alumno (a) puede encontrar serias dificultades para este tipo de prueba. Por supuesto necesitan entrenamiento previo –no en cuanto a los datos específicos, sino en cuanto a la forma de encarar las situaciones-, y gradualmente ir subiendo la dificultad.

- d. **Estudio de caso:** Se plantea a los alumnos (as) un caso representativo del punto que se está estudiando para que lo analicen y lo solucionen-, y gradualmente ir subiendo la dificultad.
- e. **Comentario de texto:** A los alumnos(as) se les presenta un texto o parte de él para que hagan el comentario respectivo o bien para su análisis. También se recomienda para el último grado del CEC y de allí en adelante.

3. Pruebas objetivas

Una prueba objetiva es un instrumento escrito en el cual se puede evaluar un número relativamente grande de aspectos o reactivos que necesitan una breve actuación o respuesta del alumnos (a). Permite eliminar la subjetividad y facilitar la calificación. Como usted se podrá dar cuenta, éstas son muy versátiles, altamente adaptables para verificar objetivos distintos –aunque muchos docentes la usan exclusivamente para evaluar memoria-. Sin embargo, este tipo de pruebas excluye aspectos importantes del aprendizaje como todos los que tienen que ver con la capacidad de expresión: redactar, ordenar, estructurar, aportar juicios personales, etc.

Un sistema de evaluación montado de manera muy preponderante con pruebas objetivas, aunque sean de calidad, no es, por defecto, un buen sistema. Morales (1997:67)

Alrededor de la frase anterior podemos sintetizar diciendo que no es bueno utilizar un solo tipo de pruebas, objetivas por ejemplo. Lo mejor es combinar diferentes tipos o bien, dentro de una misma prueba, evaluar una parte en forma objetiva y otra con preguntas abiertas. Eso indudablemente eliminará las desventajas y sumará las ventajas de cada una.

Hay que tener presente en todo momento que la objetividad de estas pruebas es relativa. Tal vez lo más objetivo es la forma de calificar (la respuesta), pero pueden no ser tan objetivos los criterios de calificación, la misma forma de presentar las preguntas, etc.

Las pruebas objetivas utilizadas indiscriminadamente, en cualquier nivel, pero especialmente en el primario donde los niños y niñas están formándose en todos los aspectos, pueden provocar que el alumno se acostumbre a modos de estudio pobres, es decir, memorísticos. Por eso el profesor o la profesora, debe ingenárselas para combinar las formas y los tipos de pruebas; y que de esa forma los niños y niñas estén siempre estimulados, ante todo a pensar.

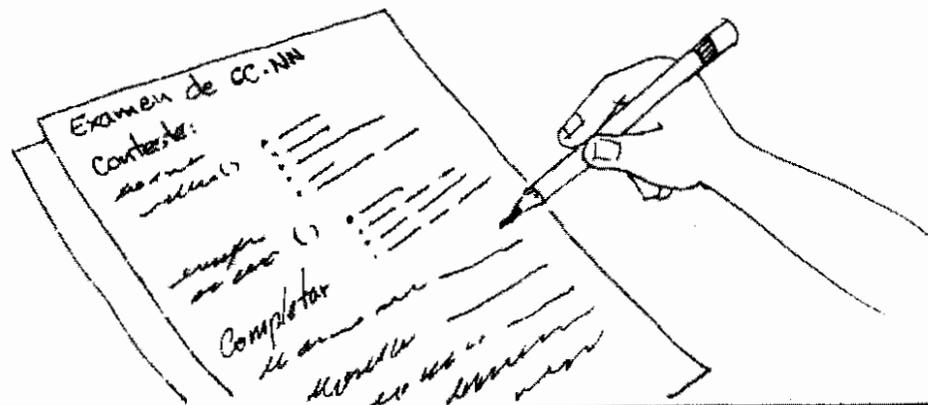
Otros problemas de las pruebas objetivas se resumen en: adivinar y copiar. ¿Qué sujeto de estas pruebas no descubre que puede adivinar y/o que puede copiar fácilmente con este tipo de pruebas?

El problema de la adivinación es algo tan posible como el responder por casualidad o suerte una prueba de ensayo. Es una limitación propia de estas pruebas, pero todos los tipos de pruebas tienen sus limitaciones.

Es probable que el azar pueda influir en la nota, pero cada tipo de prueba objetiva tiene diferentes formas de ir eliminando el azar. Además, al variar los tipos o series se balancea o se nivelan estas situaciones. Probablemente con suerte se acierte en dos o tres preguntas, pero no es posible ganar una prueba por pura suerte. En todo caso, la suerte tenderá a favorecer a los que más se preparan para la prueba. No a los que no lo hacen.

Otras formas de eliminar la suerte o la adivinación son:

- a. Haciendo suficiente número de preguntas ya que a más preguntas el efecto del azar es menor.
- b. Colocando suficientes alternativas de respuesta ya que no se puede adivinar de la misma forma entre dos que entre cinco respuestas.
- c. Cuando hay una o más respuestas correctas.
- d. No numerando los reactivos. ¿Para qué sirve numerarlos? Eso dificulta que unos pregunten y otros puedan referirse al número tal o cual (dar copia).
- e. Haciendo varias claves donde solamente se altere el orden de las preguntas o reactivos. Tres o cuatro versiones en un salón de 20-30 alumnos son suficientes.
- f. Que las respuestas, señales o números que se escriban vayan del lado izquierdo, lo más pegados al margen posible. Como la mayoría de alumnos son diestros se les dificultará o se notará más cuando deseen darle copia al que está atrás.



Principales tipos de pruebas objetivas

Pruebas de tipo alternativo

Acá nos referimos a las aseveraciones que se presentan a los alumnos y a las alumnas para que respondan eligiendo una alternativa que puede estar entre: Falso-Verdadero, correcto-Incorrecto, o bien, Si-No. Incluso, cuando se evalúa la aplicación de reglas ortográficas u otras destrezas o conocimientos similares, puede ofrecerse dos posibilidades de letras para completar las palabras.

Es probablemente el tipo más sencillo y aplicable desde los primeros años de la escuela primaria aunque debe tenerse mucho cuidado cuando se elabora. Por ejemplo, se debe evitar que las respuestas sean muy evidentes o no plantear aquellos asuntos que pueden ser verdaderos o falsos dependiendo de las circunstancias. Colocar una aseveración como "el agua hierve a 100 grados centígrados" puede ser verdadera (si se habla al nivel del mar), pero también falsa (en otras circunstancias.)

Se les pueden agregar elementos para obligar el razonamiento previo a responder, pero en dichos casos se aplican a los grados superiores de la escuela primaria.

Como es evidente, los alumnos o alumnas pueden acertar por azar en el 50% de casos, lo cual es muy alto. Por eso se puede descontar una respuesta buena por cada mala que presenten o elevar el número de respuestas correctas que debe obtener el alumno o la alumna para aprobar la prueba. Por ejemplo, señalar como aceptable, no el tradicional 60, sino 80 ó 90.

Otra variante puede ser extender el rango a tres respuestas, así:

- Verdadero
- Falso
- Falta información para juzgar si es verdadero o falso.

Pruebas de Completación

Consiste en presentar a los alumnos (as) una serie de afirmaciones en las cuales se ha omitido palabras, frases o símbolos claves. Este tipo de reactivos explora básicamente la memoria y por lo mismo no debe abusarse de él.

En este tipo de reactivo no hay muchas variantes, simplemente o se coloca el espacio inmediatamente o se le asigna un lugar específico. Esto último es más recomendable para que las respuestas estén ubicadas en un lugar que permita corregir varias pruebas al mismo tiempo, colocando unas sobre otras por ejemplo.

Ejemplos:

¿Cuál es el principal puerto de Guatemala?.....

¿Cuál es la fórmula del ácido clorhídrico?.....

¿Cuánto vale la variable X en la ecuación $2X + 5 = 9$?.....

(1) es el órgano del sistema digestivo que realiza la absorción de los elementos útiles al organismo

(1)

(1), (2) y (3) son prestaciones laborales que se deben pagar, por parte del patrono, a los trabajadores que ha laborado más de seis meses en un trabajo determinado....

(1)

(2)

(3)

Pruebas de pareamiento o formato en dos columnas

Consiste en dos columnas paralelas de tal manera estructurada que permite asociar, por ejemplo, autores, y obras, autores y escuela, científicos y teorías, capitales y países, sucesos y épocas, etc. Por supuesto que en grados superiores también se pueden asociar autores y frases significativas, conceptos y ejemplos, datos e interpretaciones, tipo de preguntas (problemas) y tipos de respuestas (soluciones). La idea es que el alumno o alumna las relacione de acuerdo a instrucciones que deben ser claras.



La mecánica puede ser variada y de acuerdo a la creatividad de los o las docentes, pero esencialmente se pide que: junto a cada concepto se coloque la letra que la define, o que entre un paréntesis se anote el número de respuesta, o también que entre una lista de respuestas probables se escoja y se anote la verdadera junto a la pregunta.

Es evidente que no todo objetivo o contenido se puede evaluar con esta forma. Son ideales aquellos objetivos que tratan de desarrollar la habilidad de asociación o de relación.

El espacio de respuesta debe estar lo más posible a la izquierda por las razones ya expuestas anteriormente. Es útil colocar más respuestas que preguntas para que haya cierto discernimiento en los alumnos y las alumnas.

Naciones

- Alemania ()
- Bulgaria ()
- Costa Rica ()
- Portugal ()
- Guatemala ()

Capitales

- (a) Lisboa
- (b) Madrid
- (c) México D.F.
- (d) Washington D.C.
- (e) Madrid
- (f) San José
- (g) Bonn
- (h) Berlín
- (i) Guatemala

Pruebas de elección múltiple

Son las pruebas actualmente más utilizadas, por su versatilidad y facilidad para corregir, aunque más complicadas en su elaboración. Es el tipo de pruebas que más se adapta para comprobar memoria, comprensión, capacidad de análisis, etc.

Parte de su versatilidad está en que las opciones pueden ser palabras frases, símbolos, oraciones, etc. La prueba puede ser elaborada de tal forma que se aplica a todas las especialidades o áreas de formación y con un poco de creatividad pueden obtenerse pruebas interesantes y reveladoras.

Ejemplos:

Con tres opciones

Instrucciones: Anote la literal de la opción que considera correcta, dentro del paréntesis que aparece a la izquierda.

Señale el síntoma que corresponde al tétanos ()

- (a) Aparecen muchas manchas rojas en la frente de enfermo.
- (b) La boca y nuca se ponen tiesas y adoloridas.
- (c) La persona se cansa mucho, pierde peso y adelgaza.

Con cinco opciones

Instrucciones: anote la literal de la opción que considere correcta, dentro del paréntesis que aparece a la izquierda.

-Indique cuál de los siguientes numerales romanos corresponde a 1998 ()

- | | |
|----------------|---------------|
| (e) MCMXXCVIII | (f) XXXVIII |
| (g) MCMXCVI | (h) MCMXCVIII |
| (i) MCDXCVIII | |

Con cuatro opciones

Instrucciones: anote la literal de la opción que considere correcta, dentro del paréntesis de la izquierda.

Lea la siguiente oración: "Los investigadores estudian la numeración maya", ahora, indique cuál es su correspondiente oración en voz pasiva. ()

- (i) El estudio de los investigadores rescata la numeración maya.
- (j) La numeración maya es estudiada por los investigadores.
- (k) Los mayas investigaron su numeración.
- (l) La numeración es investigada por estudiosos mayas.

Con dos o más respuestas correctas

Prácticamente es un mismo tipo o esquema que el descrito en el anterior inciso. Simplemente aquí se redactan enunciados que necesiten más de una respuesta. Este tipo de prueba necesita que en las instrucciones demos aviso a los alumnos (as) que pueden haber o que hay más de una respuestas correcta.

El formato más aconsejable para facilidad para corregir y para mantener el esquema ya indicado es el siguiente:

Ejemplo:

De las siguientes regiones o repúblicas, diga cuáles estaban integradas en la antigua Yugoslavia ()

- (1) Albania y Eslovaquia
- (2) Albania, Eslovaquia y Eslovenia
- (3) Croacia
- (4) Croacia y Eslovenia



Usos de las pruebas objetivas

Solemos catalogar las pruebas objetivas como un tipo de prueba o examen, pero estos sistemas pueden tener otros muchos usos. Puede suceder que estas pruebas, no nos interesen como modalidad de examen, pero pueden interesar con otras finalidades. A continuación enumeramos una serie de usos de este tipo de preguntas.

Puede usárseles como prueba convencional formativa –sin valor-, para explorar objetivos o simplemente para determinar habilidades intelectuales o cognitivas.

De forma similar pueden ser usadas – y de hecho, muchas revistas de corte popular lo hacen-, para determinar libremente cuánto sabe o conoce una persona sobre cualquier tema. También como concurso para calificar determinada habilidad.

Pocas preguntas de cierta dificultad (y de preparación no tan fácil) para evaluar objetivos muy específicos, como la capacidad de análisis, de interpretación, etc. También para condicionar un cierto tipo de estudio en profundidad. Estas pocas preguntas pueden ser complemento de otras de respuesta abierta.

También una actividad muy interesante consiste en hacer pruebas objetivas sencillas (por ejemplo del tipo verdadero-falso), como ejercicio de autoevaluación rápida. El profesor(a) no recoge, ni califica las pruebas; las corrige públicamente y espera que cada alumno (a) se corrija a sí mismo. Son útiles para verificar la comprensión de lo que se acaba de explicar, al comienzo de la clase como repaso de lo visto en la clase precedente, al comienzo de un nuevo tema para ver qué saben ya los alumnos(as), qué piensan, etc.

Pueden usarse también como pruebas relativamente cortas y sencillas de evaluación formativa: no se trata de calificar, sino de dar información al profesor (a) y a los alumnos (as) para saber dónde reforzar el aprendizaje, dónde clarificarlo, etc. Las pruebas objetivas sencillas, y relativamente cortas, llevan poco tiempo de preparación y corrección, se prestan a devolver los datos organizados y comentados, etc.

Pocas preguntas, bien pensadas, pueden ser utilizadas para estructurar actividades de la misma clase. Queda claro que el objetivo no es calificar, sino facilitar ciertos tipos de aprendizaje (análisis de casos, etc.). Por ejemplo podrían darse varias preguntas para: que sean respondidas individualmente, para discutirse en pequeños grupos, para puesta en común con toda la clase.

También puede utilizarse como preguntas objetivas orientadas a facilitar el estudio reflexivo de un texto (o varios). Se trata de preparar material didáctico de usos múltiples. Viene a ser como un estudio dirigido. Por ejemplo:

Lo dicho en el párrafo 1º de la página 25 comparado con lo dicho en el párrafo 2º de la página 23 ()

- (a) lo contradice,
- (b) es una consecuencia,
- (c) es una prueba,
- (d) no tiene nada que ver.

Con creatividad, el uso es casi infinito. ¿Podremos ponerlo en práctica?

Adaptado de: Morales, Pedro (1997) Evaluación y aprendizaje de calidad. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, Profasr. (pp 89)

Evaluar el trabajo en grupo

Casi no encontramos docentes que no utilicen en algún momento de su ejecución didáctica los trabajos grupales. Estos trabajos supuestamente son ocasión de aprendizaje o experiencias importantes: se aprende a colaborar, a dejar hablar a los demás, a escucharles, a coordinar esfuerzos, a ceder, a compartir, etc. Las situaciones en las que hay que trabajar en grupo pueden y deben ser una buena ocasión para aprender actitudes: de respeto, de colaboración, responsabilidad para con los demás, etc. Y por si fuera poco, se pueden aprender técnicas y habilidades de trabajo cooperativo.

Ahora bien, una cosa es suponer que sea una actividad educativa y otra es que realmente lo sea. También hay aprendizajes negativos: no dejar hablar a los demás, controlar o manipular a los demás, imponer la voluntad a los demás, no trabajar porque otros lo hacen por mí, no solucionar los conflictos grupales, etc.

Concretamente, siempre que planteamos una conducta positiva para conseguir en grupo, hay que tener presente que puede conseguirse exactamente lo contrario. Es necesario y urgente reforzar los aspectos positivos que queremos conseguir.

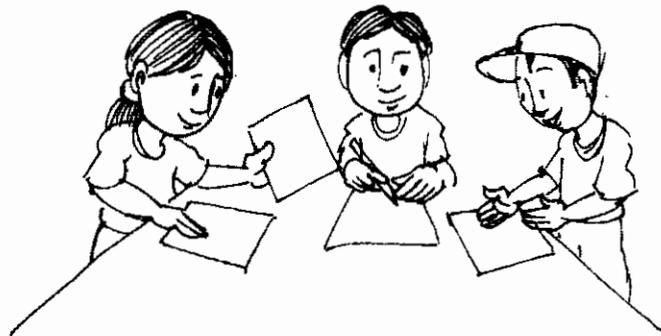
Una manera de reforzar el aprendizaje de conductas y actitudes positivas, y de la misma habilidad de trabajo con los demás, consiste, además de dar normas claras, en evaluar el funcionamiento del grupo y no solamente la tarea final que el grupo ha llevado a cabo.

Esta evaluación se puede hacer fácilmente mediante alguna hoja de autoevaluación del grupo (no se da modelos porque es mejor que lo hagan los docentes, a la medida de las necesidades e intereses dados).

Un procedimiento que da buenos resultados es:

- 1º. Autoevaluación individual de cada sujeto.
- 2º. Puesta en común de todos los participantes. El o la docente puede entrar o no en el proceso; también unas veces sí y otras no, para no condicionarlo.
- 3º. Co-evaluación, el grupo evalúa a cada miembro del grupo en base a unos criterios o preguntas.

En todo caso, lo importante es estructurar una situación en la que es posible reflexionar sobre cómo somos con los demás, cómo trabajamos en grupo, etc. La autoevaluación y la coevaluación pueden ser preferibles que la evaluación del o la docente desde una posición de autoridad.





SUGERENCIA DE TRABAJO * 3

Es momento de pasar a la práctica. Escoge y elabora cinco tipos de pruebas que te parezcan aplicables. Adáptalas a las asignaturas y a los grados en que trabajas. Es importante que las revises junto a tus compañeros para detectar errores y mejorarlas. Luego preséntalas junto a tu Texto Paralelo.



A
T
R
A
B
A
J
A
R

Unidad
4

Ética de la Evaluación

Antes de empezar...

Inicie el trabajo de esta unidad con la lectura del listado de conductas que hemos elaborado. Marque usted en el cuadrito de la izquierda lo que le parecen (Bien -B, No sé -NS o Inaceptable -I).

- () El profesor Hugo es cuidadoso con sus pruebas y luego de aplicarlas suele recogerlas y ordenarlas cuidadosamente. Lo mismo cuando las entrega a los alumnos y las alumnas. Las pide y las guarda en un lugar especial para cuando las necesita.
- () La profesora Catalina vive muy ocupada y no tiene tiempo de preparar sus clases. Ella considera que con cinco años de impartir las mismas, no tiene porque estar llenando cuadros o leyendo antes de dar su clase.
- () El profesor Ariel cuando informa de la evaluación que ha practicado lo hace con toda la clase. Informa de viva voz y regaña a los que tiene que hacerlo y elogia a los que se lo merecen. Aprovecha a devolver pruebas y señala los peores errores ante todos para que no los comentan otra vez.
- () La profesora Consuelo nunca avisa a sus alumnos o alumnas cuando va a practicar pruebas. Ella insiste en que todo el tiempo tienen que estar preparados y preparadas.
- () El profesor Alfonso le gusta tratar a sus alumnos y alumnas tal cual son y no se deja llevar por prejuicios ni favoritismo. Toma en cuentas las diferencias individuales, pero también sabe conducir al grupo como tal.

Muy bien. ¿Qué le ha parecido el ejercicio? ¡Silencio! ¿No? Seguramente algunas ideas le han parecido más fáciles de calificar que otras. Lo importante es iniciar una sana discusión y un buen intercambio que nos lleve a definir un conjunto de actitudes éticas frente al proceso de evaluación.

1. Precaución en el manejo de pruebas e información

Tal como lo hace el profesor Hugo, una prueba sí como la demás información relativa al proceso que estamos describiendo en este módulo debe ser manejada muy cuidadosamente. ¿Acaso tiene algo especial? La verdad es que sí. Debe evitarse la popularización de esta información más que a las partes interesadas porque eso invalida su uso en otras oportunidades. También porque generalmente esta información es personal y no es nada agradable que ande en boca de todos. Lo mismo con la documentación que se maneja como docente.

Todo alumno o alumna debe notar que el o la docente son cuidadosos para manejar esta información. El respeto a su intimidad les hará sentirse seguros, no humillados y con buenos deseos de mejorar.

2. Preparación consciente de la asignatura

Regularmente los y las docentes no pueden enfrentar los gastos de su vida con una sola jornada de trabajo. Tienen o tenemos que trabajar las dos, y muchas veces las tres jornadas. Es una profesión mal pagada y eso nadie lo puede negar. Sin embargo, también es cierto que lo anterior tiene la desventaja de que muchos y muchas docentes ya no preparan su trabajo.

Algunos creen que con la experiencia ya conocen todo y que hay muy poco por aprender y así le entran al trabajo. No preparan clase, lo hacen sobre la marcha. Improvisan horriblemente y si algo queda disparejo, para eso habrá tiempo de emparejar.

Afortunadamente no son todos. Lo esencial es señalar que es parte de la ética del docente preparar conscientemente sus clases para ofrecer lo mejor a los alumnos o alumnas. Muchas veces los y las docentes se quejan del mal rendimiento de los alumnos (as), pero nunca evalúan el propio. Si preparamos conscientemente, tenemos todo el derecho de juzgar la actuación de los sujetos del aprendizaje.

3. Respeto a la privacidad

Bastante relacionada con el primer elemento que hemos tratado, hay que destacar la necesidad de que las y los sujetos de la acción enseñanza-aprendizaje no sean humillados o excesivamente exaltados en los resultados de las evaluaciones o de las pruebas que se realicen.

Está bien devolver las pruebas –es indispensable–, como parte de la información que tiene derecho a recibir el alumno o alumna. Pero elogiar en grupo a los que han acertado o criticar a los que han fallado deja mal sabor entre unos y otros, y no tiene efectos positivos. Entonces, ¿Para qué? –Aún corregir los errores en grupo puede resultar aburrido para los que no los han cometido. Bien podría dividirse la clase por grupos, según resultados, y realizar con cada uno tareas que posean interés para ellos y ellas.



Es mejor que los errores graves se comenten personalmente con los alumnos y alumnas que los hayan cometido y explicarlos con profundidad. Recordemos que a nadie le gusta que le señalen errores ante los demás y casi seguramente, ninguno de nuestros alumnos o alumnas se equivocan porque quieren. Esta actitud de respeto nos puede ayudar mucho a tener una imagen de que realmente queremos ayudarles y ellos (as) responderán adecuadamente.

4. Planificar la evaluación

Bien cierto es que esperamos que todos nuestros alumnos y todas nuestras alumnas estén siempre listos para demostrar lo que saben y lo que pueden hacer. Pero también la evaluación no debe ser una trampa y menos una batalla donde el profesor (a) o las y los alumnos son adversarios. Por lo mismo, toda evaluación debe responder a objetivos y un plan previamente establecido pues es una condición que debe ser conocida por los alumnos y alumnas. No hacerlo así equivale a que los alumnos y alumnas sientan que les colocamos trampas para que reprueben y el o la docente pueden caer en cierta morbosidad por ver sufrir al grupo. Eso no debe ser así.

Por muy buenas intenciones que nos animen, se impone la necesidad de que la evaluación como proceso sea sistemática y no improvisada. De manera que afirmamos que es parte de la ética, avisar al o a la estudiante de los momentos o fechas en que será sujeto de evaluación. Eso de ninguna manera riñe con la evaluación periódica que todo el tiempo estamos atentos a realizar, pero que más bien es de carácter formativo.



5. Aceptarnos como somos

El último de nuestros ejercicios deja entrever lo que vale la aceptación que tengamos de nuestros alumnos y nuestras alumnas y qué acciones se pueden emprender en este sentido. Es fundamental –aunque hay acciones que demuestran que continuamente lo olvidamos–, aceptar que los alumnos y alumnas son personas y que no es por medio de la tiranía, ni el autoritarismo que los vamos a educar. Mucho menos asustándolos con evaluarlos, los vayamos a transformar.

Ningún docente o ninguna docente debe dejarse llevar por favoritismos que creen resentimiento entre sus alumnos (as). Cada alumno (a) por pequeño, grande, especial, etc., que sea, tiene derecho a un trato justo, igualitario y a la vez diferente, respetando sus características personales. Esto es muy importante en todo el proceso educativo, pero muy especialmente en el momento de la evaluación.

Síntesis de la ética docente

Todo educador o educadora debe poseer un conjunto de valores morales que debe manifestar en todo momento, especialmente en el de la evaluación. Los y las docentes en todo momento son modelos (desde el p^ávulos hasta la universidad) y qu^e mejor que ser buenos y buenas modelos dignos de imitar y respetar.

Los ejemplos presentados anteriormente y el conjunto de actitudes *éticas* que hemos comentado se pueden sintetizar esencialmente en:

La responsabilidad

Como el acto de responder a los compromisos asumidos, a la palabra dada, a la opción que hemos escogido. Y dentro de este *ámbito* se puede hablar de la importancia de fomentar la autorresponsabilidad, así como del desarrollo de nuestra propia vocación y satisfacción.

Concretamente en el campo de la evaluación, *ésta* actitud debe manejarse con toda seriedad. Desde el momento de planificar el proceso, durante su ejecución y al momento de emitir juicios y calificaciones, la responsabilidad es una carta de presentación para el o la docente, y los alumnos (as) son los destinatarios.

Algunos ejemplos de dicha actitud bien desarrolla pueden ser:

Preparación consciente de la asignatura, cumplimiento en el desarrollo del proceso, planificación, análisis, interpretación consciente de los resultados y toma de decisiones justas.

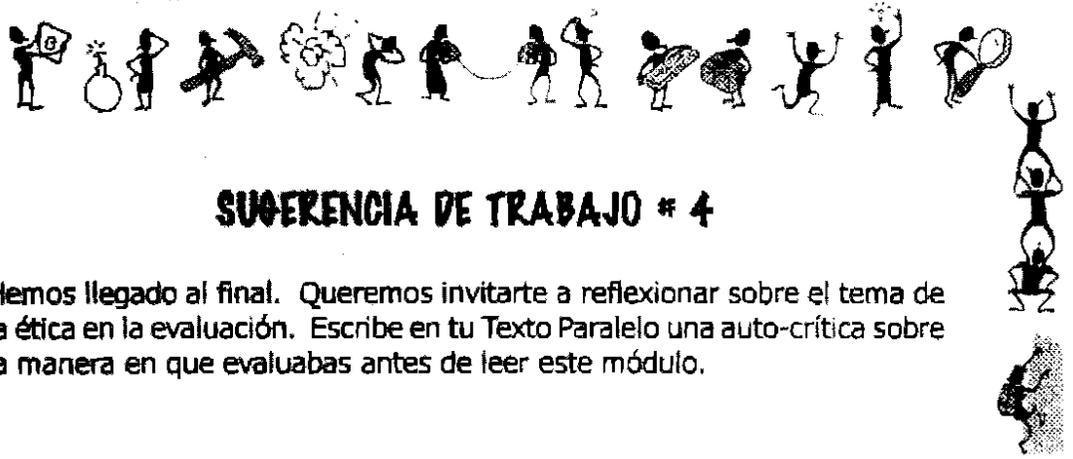
El respeto

Es fundamental en el proceso educativo. Es necesario tomar en cuenta que quienes participan en este proceso, somos personas con dignidad, con individualidad y con niveles de autonomía que no deben ser violados por otras personas. Respetar es preocuparse por la otra persona y procurar su crecimiento espiritual, biológico y social.

La actitud de respeto debe estar dirigida a: aceptación de los alumnos y alumnas, asignación justa de calificaciones, honestidad en el manejo de los datos de la evaluación, precaución en el manejo de las pruebas, etc.

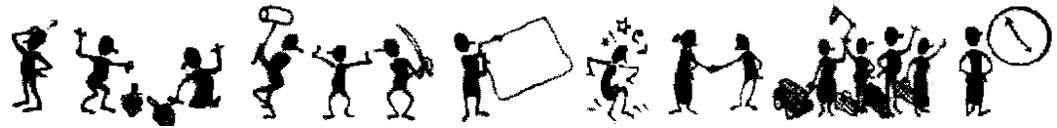
Este es un tema no terminado, pero fundamental. Si bien en este texto aparece como la última unidad, no es por su orden de importancia. Es más bien para dejar el tema como reflexión.

Es importante que usted pueda profundizar en él y madure las ideas aquí presentadas para que formen parte de su actuar diario. Y no es que seamos antiéticos, es que a veces actuamos inconscientemente y la *ética* parece quedar fuera de la parte técnica. Pero no tiene por que ser así, evaluar con *ética* es indispensable para hacer de este proceso un fenómeno altamente humano.



SUGERENCIA DE TRABAJO # 4

Hemos llegado al final. Queremos invitarte a reflexionar sobre el tema de la ética en la evaluación. Escribe en tu Texto Paralelo una auto-crítica sobre la manera en que evaluabas antes de leer este módulo.



Hasta la próxima.





Este material fue impreso con fondos de la Agencia para el Desarrollo Internacional (USAID) bajo el convenio de colaboración No. 520-A-00-98-00013-00 entre USAID/Guatemala y la Universidad Rafael Landívar/Guatemala.