

JOSÉ ANTONIO BOLAÑOS MARTINEZ
UD12262HED19530

EDUCATIONAL EVALUATION

ATLANTIC INTERNATIONAL UNIVERSITY
HONOLULU, HAWAI

WINTER 2012

INDICE

1. Introducción	2
2. Concepto de Evaluación	2
3. El Proceso de Evaluación	3
4. Evaluación de las Ejecuciones realizadas por el Estudiantes	14
5. Evaluación Versus Medición	20
6. La evaluación de los Aprendizajes: Construcción de Instrumentos	28
7. Evaluación del Aprendizaje en Entornos Virtuales	39
8. Entorno	44
9. Conclusión	45
10. Opinión Propia	46
11. Bibliografía	46
12. Evaluación	47
13. Lista de Chequeo.	49

INTRODUCCION

Las últimas dos décadas han sido testigos de los crecientes reconocimientos de la necesidad de cambios significativas en las prácticas evaluativas. Esta necesidad de cambio tiene diversas causas; entre estas puede mencionarse la insatisfacción por la evaluación tradicional, cambios en los enfoques de enseñanza-aprendizaje, y la necesidad de una relación más estrecha entre la enseñanza, aprendizaje y la elaboración.

(UJMD, 2011) La relación enseñanza-aprendizaje de una tarea, aporta al docente un procedimiento de auto revisión y le permite a su vez, conocer los avances del proceso de aprendizaje. Dentro de esta relación la práctica evaluativa desempeña una función muy importante, como lo es el conocimiento referente a los resultados y eficacia de la acción docente, los procedimientos de enseñanza utilizados y sobre todo los aprendizajes logrados.

DESARROLLO

1. CONCEPTO DE EVALUACION

(Pujol, 2007) “Evaluar, es juzgar el logro de los objetivos que se persiguen...”. Pero evaluar tiene una doble dimensión: cuantitativa y cualitativa. Con esta advertencia, ya no resulta conducente el viejo procedimiento global de medir los avances de un educando, recurriendo a las expresiones conceptuales “suficiente e insuficiente”, que fueran usadas durante años en nuestro medio y cuya naturaleza es demasiado subjetiva.

La idea de evaluación actual “explora y detecta todos los efectos que producen en el educando las diversas experiencias de aprendizaje que la institución les propone... Para ello debe intentar dar respuestas satisfactorias a preguntas claves como las siguientes:

- Que están aprendiendo realmente.
- En qué clase de personas se están convirtiendo. Muchos autores opinan sobre el particular: “La educación moderna, al destacar el desarrollo integral del individuo y su adaptación social, requiere una concepción más amplia de la evaluación”.

No busca “juzgar al estudiante” sino detectar la falla de la acción educativa, dimensionar su magnitud y orientar la búsqueda de alternativas correctivas, para que el docente reoriente el desarrollo curricular.

Principios fundamentales de la evaluación:

- Debe ser un proceso continuo
- Debe ser integral
- Debe recurrir a y aplicar instrumentos confiables. (Los que permiten las primeras aproximaciones son las pruebas objetivas aunque las conceptuales no son desdeñables).
- Debe usar una gama compleja, variada de instrumentos de medición para decidir si ofrecen una información valida.
- Requiere apoyarse en objetivos educativos que expresen con precisión las conductas deseadas por el plan de trabajo.
- Debe servir para reorientar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. EL PROCESO DE EVALUACION

(De la torre, 2007) La evaluación es el proceso para determinar hasta qué punto se alcanzan los objetivos o propósitos previamente establecidos del aprendizaje de un tema o unidad de enseñanza o asignatura o de un nivel educativo; esta es una actividad que forma parte del proceso didáctico y que cobra sentido en el mismo porque permite obtener información respecto a los diversos elementos que confluyen durante la acción pedagógica.

Entendida de esta manera, la evaluación tiene ventajas tanto para el alumno, como para el profesor. Las ventajas que presenta la evaluación para el alumno son: el conocimiento de sus deficiencias y errores que realiza de manera sistemática, lo cual le permitirá enfatizar en aquellos puntos que es necesario reafirmar. El conocimiento inmediato de aciertos y errores opera como un reforzador positivo del aprendizaje.

Las ventajas que presenta la evaluación para el profesor son: la localización de las deficiencias individuales o de grupo le permitirán enfocar su actividad con objeto de homogenizar al máximo los logros de aprendizaje entre los alumnos. La selección, promoción de alumnos y certificación de créditos a los mismos será más objetiva y atenderá más a los aspectos cualitativos y cuantitativos.

Así, la retroalimentación continua permitirá al profesor modificar en forma más positiva su actitud docente, pudiendo no tan solo conocer el nivel de aprovechamiento de los alumnos, sino también:

- Estimar la funcionalidad y uso adecuado de instrumentos, herramientas, maquinaria, etc.
- Valorar si las secuencias didácticas que diseñamos han sido la adecuada.
- Observar que han aprendido los alumnos, qué han asimilado y qué cambios hay que plantear para mejorar los resultados obtenidos.

El aprendizaje se puede evaluar mediante el interrogatorio verbal, observación directa del desempeño del estudiante, a través de prácticas, tareas y pruebas.

Las pruebas se destacan por ser el instrumento de evaluación mas objetivo y realista del rendimiento escolar, amén de las ventajas que ofrece en su aplicación y la economía del tiempo y esfuerzo, comparado con otros instrumentos. Las cualidades de las pruebas son: confiabilidad, representatividad y validez.

2.1 Momentos de la Evaluación

Hay tres tipos de evaluación: la evaluación diagnóstica, la evaluación formativa y la evaluación sumaria.

La evaluación diagnóstica permite predecir lo que ocurrirá durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje o después de el.

La evaluación formativa contempla todas las actividades que verifican y controlan el avance logrado, analizando de una manera sistemática los resultados del proceso educativo.

La evaluación sumaria es aquella forma de medición y valoración que se utiliza para certificar el aprendizaje, asignar calificaciones, realizar promociones, etc.

2.2 La evaluación desde la óptica constructivista

La evaluación desde una óptica constructivista es un tanto amplia, pues dentro del proceso educativo, se puede evaluar prácticamente todo, es decir, aprendizajes, enseñanza, participación docente, contexto físico y educativo, programas, currículo, aspectos institucionales, etc.

Albert Einstein escribió en uno de los muros de su estudio que: “no todo lo que cuenta es valuable, ni todo lo que puede evaluarse cuenta”; en este sentido, si tomamos en cuenta únicamente a la evaluación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, indudablemente sigue siendo una tarea un tanto complejo, puesto que se solicita al docente analizar el proceso referido desde diferentes puntos de vista:

- La naturaleza de los conocimientos previos que posee.
- Las estrategias cognitivas y meta cognitivas que utiliza y/o el tipo de enfoque de procesamiento (superficial, estratégico o profundo) utilizado.
- Las capacidades generales involucradas.
- El tipo de metas y patrones motivacionales que el aprendizaje persigue.
- Las atribuciones y expectativas que se plantea.

Ahora bien, existen varias técnicas para evaluar en las cuales se utilizan diversos instrumentos: técnicas informales, técnicas semiformales y técnicas formales.

1. **Técnicas informales:** se utilizan para los contenidos de enseñanza generalmente cortos. Debido a que estos implican una participación didáctica muy breve, pueden utilizarse a discreción con la situación de enseñanza-aprendizaje. Entre las técnicas informales, se distinguen dos tipos:

- a) **Observación de las actividades referidas por los alumnos.**

Técnicas que utiliza el profesor de manera incidental o intencional, al enseñar o cuando los alumnos aprenden de una forma autónoma. De entre las actividades que realiza los educandos, el profesor puede observar dos aspectos relevantes: el habla espontánea, y las expresiones y aspectos paralingüísticos que la acompañan (gestos de atención, de sorpresa, de gusto-disgusto, de aburrimiento, etc.)

- b) **Exploración mediante preguntas formuladas por el docente durante la clase.**

Técnica que permite al profesor identificar importantes indicadores del grado en que se logra el aprendizaje de los contenidos curriculares. Por otra parte, el tipo de preguntas elaboradas por los educandos, el planteamiento de sus dudas, los errores cometidos, etc., permiten al profesor inferir cuanto y como es asimilado el contenido temático que se pretende enseñar. También le proporcionan suficientes bases para saber cómo guiar las nuevas explicaciones o ayudas a sus nociones.

2. **Técnicas semiformales:** se caracterizan por requerir un mayor tiempo de preparación que los informales; además, demandan más tiempo para su valoración y exigen a los alumnos respuestas más duraderas; por ello, a estas actividades si se les asignan calificaciones. Las técnicas semiformales de evaluación son:

- a) **Ejercicios y prácticas del libro de texto que se pueden realizar en clase o extra clase.**

Son actividades prácticas que se realizan de manera individual o en equipo. Pretenden que los alumnos profundicen en torno a determinados conceptos o procedimientos. Una vez que éstos han sido efectuados y revisados, permiten al docente valorar o estimar sobre la marcha, si sus alumnos comprendieron el contenido.

- b) **Las tareas que los profesores encomiendan a sus alumnos.**

Son múltiples y variadas; pueden consistir en ejercicios del libro de texto, realizar operaciones matemáticas, asistir a determinada función de teatro de cine, ir a museos, visitar determinadas empresas (micro, pequeñas, medianas, grandes). Las visitas se pueden organizar en forma individual, en grupos pequeños, etc.

3. **Técnicas formales:** estas modalidades de técnicas exigen un proceso de planeación y elaboración más sofisticados, pudiendo aplicarse en situaciones que requieren un mayor grado de control. Este es el tipo de técnicas que se utilizan de una manera sistemática al finalizar un ciclo completo de enseñanza-aprendizaje. Las técnicas formales de evaluación de corte constructivista son:

a) Pruebas de exámenes tipo test.

Son instrumentos de evaluación en situaciones controladas, en las que se pretende verificar el grado de rendimiento o aprendizaje logrado por los educandos. Estos exámenes se arman con un conjunto de reactivos cuyo nivel influye en gran medida en el tipo de procesos cognitivos y de aprendizaje significativos que logran los educandos.

b) Analogías.

En principio recordemos que una analogía es una proposición que indica que una cosa o evento (concreto y familiar) es semejante a otro (desconocido y abstracto o complejo).

c) Mapas conceptuales.

Los mapas conceptuales son recursos gráficos que permiten visualizar las relaciones entre conceptos y explicaciones (proposiciones) sobre una temática o campo de conocimiento declarativo particular. Están inspirados en las ideas de Ausubel sobre la forma en que se almacena la información en la base de conocimientos (organización jerárquica). Desde luego, pueden utilizarse como recursos para la evaluación de conocimientos declarativos.

d) Mapas mentales

Recordemos que el mapa mental es una expresión del pensamiento irradiante, de acuerdo con la función natural de la mente humana. Este es asimismo un útil recurso de corte constructivista, desarrollado por Tony Buzan que se puede utilizar para diferentes fines, entre los que incluye, desde luego, la evaluación.

e) Hexagramas

Recordemos que el hexagrama es un recurso gráfico para efectos didácticos, desarrollado por Francisco de la Torre. Los hexagramas proyectan expresiones personales de la manera como se percibe un contenido determinado; para evaluarlos, es necesario tomar en consideración a cada uno de los seis elementos que forman el grupo: el título, el mapa mental, el texto (resumen del tema), la pre pregunta, la pregunta insertada y la pos pregunta.

f) Pruebas de ejecución

Consisten en el diseño de algún proyecto técnico o al menos simulado, en donde los estudiantes realizan las habilidades técnicas o aplican los conocimientos aprendidos. Las características de las pruebas de ejecución son las que la toma

- Requerida corresponda con las intenciones de enseñanza.
- Solicitada represente el contenido y los procedimientos que se esperan conseguir de los estudiantes.
- Permita a los estudiantes poner de manifiesto su progreso y las habilidades implícitas.
- Emplee tareas reales y auténticas, en la medida de lo posible.

g) Listados de cotejo o verificación y escalas

Son instrumentos diseñados con el fin de estimar la presencia o ausencia de los atributos importantes en la ejecución (ejercicios de libro texto, por ejemplo) y/o el producto técnico (diseño de proyectos, dibujos fabricación de objetos técnicos, etc.), elaborados por los estudiantes.

Para construir una lista de verificación, es necesario seguir cuatro pasos fundamentales:

1. Elaborar un listado de las dimensiones importantes de los procedimientos, habilidades, o productos a observar.
2. Añadir algunos errores típicos en la lista.
3. Establecer un orden lógico esperado en función de la aparición y secuencia de las actividades involucradas en la ejecución. El orden no necesariamente tiene que ser muy estricto para el caso de la evaluación de productos.
4. Organizar y presentar la lista, de tal suerte que se facilite su uso.

Las listas de verificación, ciertamente permiten al docente obtener información útil acerca de la presencia o ausencia de determinados atributos de las ejecuciones o productos. Sin embargo, no proporcionan información de secuencia, para tal efecto, se puede recurrir a las escalas.

Las escalas son instrumentos que permiten establecer estimaciones cualitativas dentro de un continuo sobre ejecuciones o productos realizados por los alumnos.

2.3 Sugerencias para el procedimiento evaluativo.

Siempre que se redacten los reactivos de una prueba, se deberá utilizar un lenguaje claro, preciso y adecuado al nivel de la población a la que este dirigida; asimismo, se deberá tener presente que la elaboración adecuada de un reactivo, depende de la creatividad del profesor que lo redacta y de su facilidad en el uso del lenguaje.

Un reactivo bien elaborado medirá cualquiera de los niveles taxonómicos de aprendizaje; de ahí que una buena elaboración de reactivos el resultado de la constancia por mejorarse.

2.3.1 Construcción de la prueba: la construcción de la prueba implica tomar en consideración el tiempo que se tiene para aplicarla, ya que un alumno tarda aproximadamente un minuto y medio en resolver un reactivo; consecuentemente, esto puede determinar la longitud de la prueba.

Toda vez que tenemos listos nuestros reactivos procederemos a ordenarlos de acuerdo con una complejidad creciente y agrupando los reactivos de un mismo tipo. Esto es una medida para controlar la posible influencia de la fatiga en al ejecución del alumno, y agilizar la resolución de la prueba.

Finalmente, se redactan las instrucciones que son de dos tipos: generales y particulares.

- a) Las instrucciones generales informan al estudiante de la finalidad de la prueba, el tiempo de que dispone para resolverla, la cantidad y el tipo de reactivos que la forman, la calificación a cada reactivo y el mínimo necesario de respuestas correctas para aprobar.
- b) Las instrucciones particulares indican al alumno la forma precisa de responder, y si existen dos o más respuestas correctas o solo una. Estas instrucciones encabezan cada grupo de reactivos en la prueba.

2.3.2 Asignación de calificaciones: una vez que la prueba ha sido elaborada, solo resta aplicarla y proceder a calificarla.

Puede asignarse una calificación en función de los porcentajes alcanzados, es decir, que se determina el porcentaje de propósitos logrados y se asigna a cada porcentaje una calificación, número o letras, que resumen el juicio evaluativo. Estas calificaciones representan un continuo que va de cero a 100% para cada alumno.

Es recomendable que la calificación mínima aprobatoria se localice por encima del 50% de propósitos logrados, o bien, puede asignarse una calificación solo en función del 100%; es decir, si se logro el total de propósitos de aprendizaje del alumno, está aprobado, en caso contrario, estará reprobado.

2.3.3. Otros tipos de evaluación

(Bixio, 2007)Reconocemos dos tipos de evaluación: **evaluación individual y evaluación grupal**. Cada una de ellas a su vez se puede subdividir **en evaluación diagnostica, evaluación permanente de procesos y evaluación de resultados**. Y cada una, a su vez reconoce modalidades diferentes según se trate de **evaluación de datos, conceptos o procedimientos**.

En cada caso las actividades e instrumentos utilizados para evaluar serán diferentes, debiendo haber siempre una coherencia entre el qué evaluar y el cómo hacerlo, a su vez habrán de ser coherentes con las modalidades que haya asumido el proceso de enseñanza-aprendizaje. “De hecho como norma general, la evaluación tendera a ser mas valida cuanto menos se diferencie de las propias actividades de aprendizaje.

Evaluación Individual	Evaluación diagnostica	Evaluación de datos
	Evaluación permanente de procesos	Evaluación de conceptos
Evaluación Grupal	Evaluación de resultados	Evaluación de procedimientos

Evaluación de Datos, Conceptos o Procedimientos.

Sabemos que los **datos** admiten solo una respuesta, correcta o incorrecta, no hay matices. Por lo tanto lo que se espera cuando se trata de evaluar datos es que el alumno recuerde determinada información.

Aquí se ponen en juego los problemas relacionados con la memoria y las estrategias que los alumnos utilizan para memorizar aquello que deben recordar. Sin embargo, todos hemos vivido la experiencia personal de ser incapaces en algún momento de recordar o evocar una información que tenemos la seguridad de saber. Así sucede que el que alguien no recuerde un determinado dato en determinado momento no es razón suficiente para suponer que no lo sabe.

Si, como ya se dijo, la evaluación recupera los contextos de aprendizaje en los que se realizó, hay mayores posibilidades que los datos así aprendidos puedan ser recordados, mas aun si el tiempo que sucede entre el aprendizaje y la evaluación es relativamente breve. De lo contrario, el alumno tendrá que recrear la situación de aprendizaje antes del examen, y si el dato no es utilizado con cierta frecuencia en contextos significativos es muy posible que en poco tiempo sea definitivamente olvidado.

Otra es la situación relativa a los conceptos. De lo que se trata en estos casos es evaluar la comprensión y los sentidos que los alumnos le adjudican a los conceptos. En estos casos, se recomienda evitar el pedido literal de definir, dada la dificultad que tal actividad implica.

Por el contrario cuando lo que presentamos es una situación problemática en la que el concepto está involucrado, de la manera como sea significado y comprendido dependerá la resolución de la misma. Esto es, aplicar el concepto a una situación concreta.

Con relación a los procedimientos, cabe más que nunca la aclaración que solo pueden ser evaluados en función de las actividades concretas que se realizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La propuesta de trabajar con situaciones problemáticas permite una evaluación integral del aprendizaje de procedimientos, su utilización, funcionalidad y significación. De lo contrario la evaluación se transforma en una mera adjudicación de una calificación y se pierden de vista las informaciones más importantes que el docente y los propios alumnos pueden obtener de sus propios procesos de aprendizaje. "La evaluación de los contenidos procedimentales no puede desconocer ni la instancia de la evaluación de los procesos, ni la propia autoevaluación del docente, en términos de preguntarse: Lo que hice ¿fue suficiente para ayudar a este alumno a aprender? ¿Podría haber hecho otra cosa? ¿Podría haber utilizado otros materiales? ¿Podría haber trabajado a partir de otras estrategias didácticas? La calificación final del alumno, para ser coherente, debería conjugar todas estas instancias

Poco valor tiene, en una evaluación de procedimientos, solicitarle al alumno que comente como se realiza cual o tal procedimiento, dado que lo significativo no es que conozca, como ya dijéramos, un listado de pasos a seguir, sino que se encuentre en condiciones de discernir en cada caso qué procedimiento es el más adecuado, contextualizándolo en función de la problemática y de las maneras como es capaz de interpretarla; y de una manera u otra, esto es, la estándar u otra a la que el alumno haya llegado, sea capaz de resolver la situación que se le plantea.

Es claro que una evaluación clásica de preguntas y respuestas no será la más adecuada en estos casos. Habremos de pensar en una evaluación que contenga situaciones problemáticas, que enfrente al alumno a situaciones en las que deba poner en juego procedimientos y conceptualizaciones, que nos permita evaluar la significatividad y funcionalidad de los aprendizajes, transferir los aprendizajes a otras situaciones, o resolver las situaciones habituales a partir de otros procedimientos.

En cualquiera de estos casos, la orientación del docente, su intervención en el momento mismo de la evaluación en el momento mismo de la evaluación, puede ser altamente significativa, ya que de lo que se trata no es de saber qué hace solo, sino cómo resuelve una situación problemática, aunque para ello, ante los casos de duda o de inseguridad, pueda solicitar la opinión del docente.

La manera como el docente responda a estos interrogantes será fundamental. No decimos con esto que el docente deba dar la respuesta, todo lo contrario, ante la consulta del alumno, la respuesta del docente habrá de ser siempre orientadora, ayudando al alumno a advertir los pro y los contra de los procedimientos que está seleccionando.

De lo que se trata es de ayudar al alumno a tomar conciencia de los procesos cognitivos que utiliza, es, en síntesis, ayudarle a construir procedimientos metacognitivos para ajustar los procedimientos de resolución de problemas. Estaremos colaborando para formar un sujeto creativo y autónomo, dado que la autonomía no es hacer las cosas en forma individual y solitaria, sino ser capaz de entender cuándo, cómo y a quién solicitar ayuda, o donde encontrar la información que se necesita.

La evaluación debe permitir ajustar la ayuda pedagógica a las características individuales de los alumnos mediante aproximaciones sucesivas; y debe permitir determinar el grado en que se han conseguido los objetivos.

Definimos a la evaluación como una oportunidad para: 1) regular las estrategias didácticas en función de los conocimientos, aprendizajes e ideas previas de los alumnos; 2) advertir donde han estado los errores y elegir nuevas estrategias y actividades para ayudar al alumno en el aprendizaje que aun no ha logrado construir; y 3) realizar correcciones y ajustes en las estrategias de acuerdo a los logros obtenidos en función de los objetivos propuestos. Cada una de estas tres finalidades de la evaluación, se corresponde a su vez con un tipo de evaluación diferente: la **evaluación diagnóstica**, la **evaluación permanente de proceso** y la **evaluación de resultados**.

a) Evaluación Diagnóstica:

La evaluación diagnóstica (al inicio del año escolar y al inicio de cada secuencia didáctica, cuyo objetivo es conocer las posibilidades, conocimientos y destrezas de los alumnos) y la evaluación permanente, de proceso y resultados (cuya implementación suele asociarse con el cierre de trimestre o cuatrimestre, pero que, bien implementada, debería coincidir con el cierre de cada secuencia didáctica), son herramientas pedagógicas de alto valor, en tanto no condicionen las respuestas de los alumnos por estar impregnadas de situaciones angustiantes.

Para decidir el tipo de ayuda pedagógica que se ofrecerá a los alumnos se requiere tener información sobre los conocimientos previos de los alumnos necesarios para la nueva situación de aprendizaje. Es la evaluación diagnóstica, que no puede darse por supuesta; que el alumno se encuentre en determinado año de su escolaridad no es razón suficiente para asegurar que posee los conocimientos requeridos.

Sin la evaluación diagnóstica no tendríamos datos para comparar el proceso de aprendizaje de los alumnos, sus logros y dificultades, dado que esta nos sitúa en el punto de partida de los alumnos. Sin la evaluación permanente, no podríamos ir ajustando la ayuda pedagógica a las necesidades de los alumnos.

¿Qué evaluar?

Los conocimientos previos con los que cuenta el alumno para iniciar el nuevo proceso de aprendizaje, esto es, los aprendizajes anteriores y las ideas previas que tiene al respecto. Las significaciones que le adjudica a los nuevos contenidos y las relaciones que es capaz de realizar, a priori, con el nuevo material que se le presenta.

¿Cuándo evaluar?

Al comienzo de cada secuencia didáctica.

¿Cómo evaluar?

Ante la presentación del nuevo material de estudio, se puede solicitar un trabajo colectivo en el que los alumnos puedan ir comentando lo que saben y lo que piensan acerca de eso que se les presenta como nuevo contenido.

b) Evaluación Permanente de Procesos:

El objetivo de esta evaluación permanente es proporcionar la ayuda pedagógica más adecuada en cada momento. Nos permite advertir donde han estado los errores y elegir nuevas estrategias y actividades para ayudar al alumno en el aprendizaje que aun no ha logrado construir.

¿Qué evaluar?

Las estrategias que ponen en juego los alumnos y que posibilitan determinados progresos, que originan obstáculos, dificultades, etc. En suma, los errores y logros que los alumnos van teniendo, intentando advertir los avances que se producen y, si no los hubiera, las causas posibles de los mismos.

¿Cuándo evaluar?

Cada oportunidad debe ser aprovechada para evaluar el proceso. Esto es lo que se conoce como "evaluación implícita" y hace referencia a la conveniencia de integrar la evaluación a las actividades cotidianas, durante el proceso de aprendizaje.

¿Cómo evaluar?

Se trata de realizar una observación sistemática y permanente del proceso de aprendizaje de los alumnos, en el desarrollo de las diferentes actividades áulicas. El momento de la corrección de las tareas es una excelente oportunidad para trabajar con el alumno acerca de sus logros, dificultades, errores, omisiones, etc. Y con esto ir formando una idea, tanto el docente como el propio alumno, de sus propios procesos de aprendizaje.

c) Evaluación de Resultados:

Muchos docentes adhieren a propuestas de trabajo constructivas, mantienen las formas de evaluación tradicionales con el argumento de “que hay que ponerle una nota a cada chico”. Este argumento se corresponde con una concepción de la evaluación entendida como un fin en sí misma, y no como un medio para orientar las acciones de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, esto no significa que no debamos evaluar resultados.

La finalidad de esta evaluación es determinar “si se han alcanzado o no, y hasta qué punto, las intenciones educativas que están en la base y en el origen de la intervención pedagógica.

Esta evaluación puede conducir a una “acreditación” o a una certificación de estudios. Pero no son la misma cosa. La evaluación de resultados tiene otros fines, que son los que hemos anunciado. La acreditación o certificación de estudios requiere otro tipo de evaluación, cuyos objetivos son muy claros y explícitos: dejar constancia de que ha culminado un ciclo y ha realizado los aprendizajes correspondientes, que le permiten continuar con el nivel o ciclo siguiente.

¿Qué evaluar?

En este caso lo que evaluamos son los conocimientos que el alumno ha logrado construir en función de la distancia que los separa de los que se esperaba que fuera capaz de hacer. De esta manera del docente o los objetivos del ciclo son los que marcan la meta a alcanzar, y es sobre este parámetro que se evalúa.

¿Cuándo evaluar?

Esta evaluación está prevista al cierre de cada secuencia didáctica, y puede también utilizarse al finalizar el año escolar o al finalizar un ciclo escolar.

Cuando se trata de evaluar una secuencia, es importante atender especialmente a la evaluación de las actividades que se propusieron, explicitando, dentro de lo posible, los criterios que nos llevan a afirmar que una actividad fue exitosa o no.

Cuando nos referimos a la evaluación del docente, hacemos fundamentalmente hincapié en las estrategias que utiliza para ayudarles a sus alumnos a aprender.

¿Cómo evaluar?

Proponemos las evaluaciones en las que los datos, procedimientos y conceptos deban ser creativamente utilizados. Para ello el trabajo con situaciones problemáticas es la que mejor define

esta modalidad de evaluación. Si bien es cierto que hay ciertos datos que es importante que el alumno maneje, solo adquieren valor y sentido en el marco de un contexto significativo y este solo puede ser creado con relación a una situación problemática que requiere el manejo de determinados conceptos, principios y procedimientos, tanto como la utilización de ciertos datos.

d) Evaluación Grupal:

Si bien es importante que los alumnos revisen tanto su proceso como el producto de sus aprendizajes, también es importante que puedan realizar un análisis acerca de qué les paso como miembros de un grupo de aprendizaje, dado que entendemos que todo proceso de evaluación tiene un doble destinatario: debe informar a los alumnos acerca de sus propios procesos puestos en juego, sobre cómo se aprendió tanto como lo que se aprendió. La metacognición, como estrategia de autonomía en el aprendizaje puede ser llevada así del ámbito individual al grupal.

Algunas preguntas que pueden orientar la evaluación grupal:

- ¿Cómo se constituyo el grupo?
- ¿Cuál fue la responsabilidad grupal que asumió cada miembro y el grupo como totalidad? ¿Qué roles asumió cada integrante?
- ¿Estos roles fueron fijos o dinámicos?
- ¿Hubo cooperación y solidaridad grupal?
- ¿El logro del objetivo propuesto pudo ser asumido en forma compartida por todos los miembros?
- ¿Hubo discusión suficiente o se impusieron las ideas de algún miembro?
- ¿Cómo resolvió el grupo los problemas que se le presentaron?
- ¿Aportaron material significativo?
- ¿Se produjo en el seno del grupo alguna instancia significativa de construcción y aprendizaje?

e) Evaluar no es sinónimo de medir:

Consideramos que la evaluación, de manera explícita o implícita, está presente siempre en la escuela, por lo que, si agregamos a los tiempos destinados formalmente a la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, aquellos otros momentos informales de evaluación, advertimos que la evaluación forma parte indisoluble de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar.

La evaluación no solo se utiliza para ponderar procesos y resultados. También se la suele utilizar como herramienta para mantener el orden, como elemento de sanción, o para hacer sentir al grupo de alumnos la autoridad docente; en fin, la evaluación tiene diferentes usos y no todos ellos necesariamente pedagógicos.

Por lo tanto, referirnos a la evaluación, requiere diferenciar los diferentes tipos de evaluación y remitirnos, explícitamente, a los fundamentos pedagógicos de la misma, dejando de lado los otros usos –mal usos, abusos- que se suele hacer de ésta.

El valor o importancia de la evaluación, en sus orígenes, no es de índole pedagógica, sino social e institucional. Son los propios requisitos del sistema educativo y las demandas sociales las que lleva a hacer de la evaluación una práctica ineludible en las instituciones educativas.

3. EVALUACION DE LAS EJECUCIONES REALIZADAS POR EL ESTUDIANTE.

Se planifica la enseñanza para producir el aprendizaje de diversos tipos de capacidades. Estas se nos revelan en la mejor ejecución que muestra el estudiante. Aunque gran parte del aprendizaje tiene lugar fuera del centro y mucho del resulta del propio esfuerzo del estudiante, la escuela es responsable de organizar y proporcionar la enseñanza dirigida hacia metas específicas: aquellas que no se lograrían con una manera menos organizada.

Los resultados de esta enseñanza planificada consisten en ejecuciones indicativas de que el estudiante ha adquirido diversos tipos de capacidades.

Tanto el planificador de la enseñanza como el maestro deben disponer de una manera de determinar el éxito de la enseñanza con base en la ejecución de cada estudiante y de los grupos del estudiante para determinar si la enseñanza que se planifico ha llegado a su objetivo (de planeamiento). La evaluación puede llevarse a cabo también para comprobar si cada estudiante ha logrado obtener las capacidades definidas por los objetivos de la enseñanza. Ambos propósitos pueden satisfacerse elaborando procedimientos para evaluar la ejecución del estudiante.

Elaboración de procedimientos para la evaluación referida al objetivo.

El termino evaluación referida al objetivo se usa en un sentido literal distintivo. Se quiere dar a entender que la forma de evaluar el aprendizaje consiste en elaborar pruebas u otros procedimientos de evaluación que permitan medir directamente las ejecuciones descritas en los objetivos del curso. Tales medidas conductuales hacen posible inferir que la capacidad deseada se ha formado realmente a resultas de la enseñanza que se administro. Pueden ponerse pruebas similares antes de comenzar la enseñanza (pre pruebas), y tomar las medidas pertinentes para permitirles a los estudiantes omitir el estudio que no les sea necesario. Normalmente el maestro pone pruebas únicamente en relación con las "capacidades supuestas" antes de iniciar la enseñanza (es decir, mediante una pos prueba). Un método intermedio y cómodo podría consistir en que el maestro permitiera a cualquier alumno que considere dominar el objetivo antes de la enseñanza, someterse a la prueba que reflejara dicha meta, como una pre prueba, y lo eximiera de tal parte del estudio en caso de que lo aprobara.

El objetivo de ejecución es la clave para planificar la evaluación de la misma. Ya indicamos la importancia crítica del verbo en el enunciado que describa correctamente el objetivo. El verbo es igualmente importante como fundamento para planificar la evaluación de la ejecución. Tales verbos nos dicen lo que debe pedírsele al estudiante que parte de la prueba que consta de "instrucciones al estudiante" puede incluir sinónimos del verbo, para hacer una evaluación valida debe pedírsele que muestre la ejecución señalada en dicho objetivo.

Concordancia del objetivo con la prueba: validez

La orientación referida al objetivo simplifica enormemente el concepto de “validez”, por lo que toca a la medición de la ejecución. Esta forma de evaluación redundante en una medición directa del objetivo. Se elimina así la necesidad de relacionar las medidas objetivas con el criterio, por medio de un coeficiente de correlación, como de ordinario debe hacerse cuando se empleen medidas indirectas o se elaboren pruebas sin relación con cualesquier objetivos conductuales. Por tanto, se puede establecer si una prueba es válida, por inspección, haciendo la siguiente pregunta: “es igual la ejecución que se requiere durante la evaluación a la descrita en el objetivo?”.

Si la respuesta es claramente afirmativa, entonces la prueba será válida. En la práctica se recomienda que este juicio sea hecho por más de una persona y es preciso que se obtenga consistencia entre ellas.

La validez está garantizada cuando el procedimiento de evaluación da como resultado la medida de la ejecución descrita en el objetivo. Esto sucede cuando la prueba y el objetivo son congruentes. Cuando las pruebas son congruentes con los objetivos se satisfacen dos de los tres “aspectos fundamentales” del planeamiento de la enseñanza.

No obstante cabe hacer aquí advertencia. Este método de determinar la validez presupone que el enunciado del objetivo tiene validez propia, en el sentido de que refleja auténticamente los propósitos del tema o lección.

Debe tenerse en cuenta que la palabra “prueba” se usa aquí en sentido genérico, para indicar cualquier procedimiento de evaluación de la ejecución descrita en un objetivo. De esta forma, el uso de la palabra “prueba” puede abarcar todas las formas de prueba, escritas y orales, así como los procedimientos para evaluar los trabajos del estudiante: ensayos, producciones musicales, modelos construidos u obras de arte. Elegimos el término “evaluación” para referirnos a la medida de la ejecución del estudiante, y no a las “pruebas de aprovechamiento”.

Planeamiento de la situación de prueba.

Se recordara que los cinco componentes del enunciado del objetivo son: a) la situación; b) la capacidad aprendida; c) el objetivo; d) la acción, y e) los instrumentos y limitaciones. Tal enunciado nos describe también la situación que se empleara para la prueba.

Con ciertos tipos de objetivos y estudiantes no demasiado jóvenes, el hecho de cambiar únicamente unas cuantas palabras puede hacer que el enunciado del objetivo se convierta en una prueba.

Tratándose del objetivo de demostrar la sustitución de factores de una ecuación en otra, casi todo lo que el administrador de la prueba (maestro) necesitaría, sería presentar dos ecuaciones de la forma apropiada y esclarecer si el estudiante debe escribir sus respuestas en la misma página o en una de respuestas aparte. Debe informarse cuál es el objetivo de manera que el alumno entienda como tiene que resolver los “problemas”, es decir, empleando la propiedad conmutativa de la multiplicación.

Naturalmente que los objetivos y los ítems de prueba derivados de ellos tendrán que presentarse es términos más sencillos cuando se trabaje con niños ya sea para comunicarles el propósito de la lección o para verificar su aprovechamiento una vez terminada la clase.

(Gagne, Nd) Algunas precauciones. Deben hacerse ciertas advertencias respecto del empleo de los objetivos para planificar pruebas. Mientras más incompletos sean los enunciados de los objetivos, mayor será el número de precauciones necesarias, ya que será más grande el espacio que habrá que llenar al pasar del objetivo a la situación de prueba.

1. Deberá evitarse el empleo de verbos que cambien el sentido, ya sea de la capacidad o de la acción descrita en el objetivo. Cuando se necesiten sinónimos o explicaciones más simples para convertir el objetivo en una prueba, los nuevos enunciados deberán revisarse para ver si concuerdan con el propósito del objetivo.
2. Deberán evitarse cambios de otros elementos del objetivo, excepto cuando se necesiten para simplificar las instrucciones que se le dan al estudiante respecto de la manera de tomar la prueba. Es decir, a menos que se quiera hacer un cambio deliberado, la situación, el objeto y los instrumentos y otras limitaciones, al igual que los dos verbos que denotan la capacidad y la acción, deberán ser congruentes con el objetivo y la prueba.
3. Las pruebas no deben hacerse ni más “fáciles” ni más “difíciles” que los objetivos. Estos términos no necesitan emplearse al probar la variedad referida al objetivo. El fin es representar el objetivo con precisión, y no estimar la forma de hacer las pruebas lo suficientemente difíciles.
4. Con la prueba no debe tratarse de lograr una extensa escala de calificaciones, ni tampoco una distribución “normal” de las mismas; se pretende “discriminar” entre los estudiantes.

El concepto de dominio

Para introducir el concepto de dominio de los resultados del aprendizaje hay que atender al desarrollo de la enseñanza y a la evaluación de esta. En la enseñanza tradicional, tanto el maestro como los estudiantes esperan que únicamente unos cuantos alumnos aprendan con la eficacia suficiente para obtener la máxima calificación en el tema o curso.

El aprendizaje de dominio supone esencialmente que, si se establecen las condiciones adecuadas, acaso el 90 o 91% de los estudiantes podrá dominar la mayor parte de los objetivos en la misma medida que solamente alcanzan los “buenos estudiantes”. De esta forma, el concepto de aprendizaje de dominio elimina la idea de los estudiantes que solo pueden aprender mediocrementemente, pues se trata de hallar la razón de que no lleguen a dominar la materia, para entonces remediar la situación. Para resolver falta tomar alguna de las siguientes medidas: a) mayor tiempo de aprendizaje; b) diferentes medios o materiales; o c) el diagnóstico que permita determinar que conocimientos o destrezas de requisito deben adquirirse para llegar a dominar el objetivo.

Criterios determinantes del dominio

La medida para corregir un objetivo del campo de las habilidades intelectuales puede consistir en administrar una prueba de diagnóstico relativa a las capacidades subordinadas a dicho objetivo. Cuando un estudiante necesite más tiempo para aprender, dichas pruebas de “diagnóstico” de las capacidades subordinadas podrán usarse como “evaluaciones de la ejecución” para averiguar si aquel ya domina las capacidades, antes de proseguir con los siguientes objetivos.

Cuando se define el “dominio” para hacer una prueba en que se evalué la ejecución con respecto a un objetivo, se define también el “criterio de éxito” de este. El primer paso es definir la calidad del

desempeño del estudiante en la prueba, lo cual indicara su éxito en ese objetivo. Algunas veces se establecen tres criterios de planeamiento: uno indica el éxito mínimo aceptable, mientras los otros representan grados mayores de éxito. En general, esta forma de representar los criterios de la planificación del curso debe usarse para dar razón del aprovechamiento de los estudiantes después de haber recibido la enseñanza.

No obstante que la definición del dominio de cada objetivo, cuando se usan pruebas referidas a este, sirve principalmente para supervisar el progreso del estudiante y descubrir la eficiencia del curso, los datos de las mismas pruebas pueden usarse para “asignar calificaciones” cuando la escuela así lo exija.

Criterios para la evaluación referida al objetivo

El problema que debemos plantearnos a continuación tiene que ver con el establecimiento del criterio de dominio para cada objetivo de aprendizaje.

Objetivos de capacidades intelectuales

Solución de problemas. Para “calificar” de aceptable dicho párrafo habrá que preparar una lista de características que deban aparecer en él. En este caso no es posible una “clave de memorización”, ni tampoco cabe hacer una calificación mecánica (cuando menos con la técnica de que se dispone hasta ahora).

Aprendizaje de reglas. Para examinar más detenidamente la cuestión de los criterios de ejecución se necesita empezar con una modalidad ampliada de este objetivo. Si bien no existe un argumento de peso en contra de esta práctica, excepto por lo que hace al tiempo necesario, es difícil ver la razón de que se necesiten más de tres o cuatro ejemplos. La razón de usar varios de estos es fundamentalmente la de evitar “errores de medición” que pudieran surgir debido a ítems con una o más características indeseables.

Conceptos definidos. Un ítem así no dependería mucho de la capacidad verbal del estudiante, y podría construir una medida recomendable por tal razón.

Conceptos concretos. La evaluación del aprendizaje de conceptos concretos consiste en elaborar ítems a partir de un enunciado de objetivo.

Cadenas verbales y motoras. La medición de cadenas verbales o motoras necesita un proceso que es bastante evidente.

Estrategias cognoscitivas

Si bien sería deseable ampliar el concepto de aprendizaje de dominio a todos los tipos de objetivos de la enseñanza, aplicarlos a la medición de estrategias cognoscitivas no puede lograrse fácilmente. Toda vez que tales estrategias, como aquí las consideramos, son fundamentalmente pertinentes a las ejecuciones de resolver problemas nuevos, es obvio que se evalúa la calidad del proceso mental, y no simplemente la existencia o la falta del mismo. En ocasiones los problemas nuevos tienen muchas soluciones; en tales casos el estudiante se valdrá de estrategias cognoscitivas para resolverlos de cualquier manera.

Consecuentemente, la evaluación pasa a ser un juicio de la calidad de la solución, y es poco probable que se determine el criterio aprobado-reprobado.

El pensamiento productivo. Se ha investigado la medición del pensamiento productivo y, por inferencia, las estrategias cognoscitivas pertinentes a tal facultad, con grupos de estudiantes de psicología. Les pidieron que inventaran nuevas hipótesis, preguntas y respuestas a problemas que trascendieran la información que se obtiene en las clases y los libros de texto. Los problemas consistieron en: a) pronosticar las consecuencias de un acontecimiento psicológico deseado; b) escribir una frase imaginativa con varios conceptos recientemente aprendidos (señalados); c) enunciar una hipótesis nueva, relacionada con la situación descrita; d) escribir un título de una tabla de datos conductuales, y e) sacar conclusiones de una tabla o grafica.

Información.

En este campo el concepto de dominio debe relacionarse con un conjunto determinado de hechos, generalizaciones o ideas, un número aceptable de los cuales debe poder enunciar el estudiante de manera aceptable o con cierto grado de escrupulosidad y precisión.

La evaluación referida al objetivo puede lograrse en el campo de la información, y como resultado de aprendizaje, especificando cual es la información deberán especificar claramente cuales nombres, hechos y generalizaciones deberán aprenderse.

Cuando se les proporcionan objetivos de información (nombres, hechos o generalizaciones y conocimientos resumidos por aprender) a los estudiantes, entonces pueden comenzar a aprender estos objetivos con la misma confianza con que atacan los objetivos de aprendizaje de otros campos, simplemente porque saben lo que se espera que aprendan. Cuando se reconoce tal posibilidad, las pruebas relativas a la información que se les aplican pueden llegar a ser tan justas y humanas como las relativas a las capacidades intelectuales.

Actitudes

Como es la fuerza de las actitudes lo que se desea evaluar, resulta evidente que no puede identificarse el "dominio". La evaluación de la fuerza de una actitud en favor o en contra de un cierto tipo de elecciones de acción debe obtenerse conforme a la proporción de veces que la persona se comporta de cierta manera dentro de una muestra de situaciones definidas.

Al evaluar una actitud como "la preocupación por los demás", es evidente que no puede establecerse un criterio de dominio del tipo "aprobado-reprobado".

Frecuentemente se miden las actitudes obteniendo "informes personales" de la posibilidad de las acciones, en contraposición con las observaciones directas de dichas acciones, en contraposición con las observaciones directas de dichas acciones. Parecen obtenerse mejores resultados cuando primeramente se les advierte a los estudiantes que la evaluación no tendrá consecuencias adversas para ellos; es decir, cuando se les alivia de la ansiedad por informar únicamente aquello que (según ellos piensan) les reportara aprobación social.

Destrezas motoras

La evaluación de las destrezas motoras, como la de la información, exige generalmente que se establezcan ciertas normas de ejecución. Casi siempre tales normas se refieren a la precisión de la ejecución, aunque también, con cierta frecuencia, a su velocidad. Como se sabe que estas cualidades de las destrezas mejoran con la practica prolongada, no es razonable esperar que el dominio pueda definirse como algo “aprendido” o “no aprendido”; por eso debe establecerse una norma de desempeño para determinar si se ha logrado o no el dominio.

Confiabilidad de las medidas referidas al objetivo

La elección de criterios relativos a ítems y pruebas planificados para obtener mediciones referidas al objetivo, presupone normas de ejecución opcional y acorde al objetivo establecido. Además, los ítems empleados para evaluar tienen que producir medidas confiables. A esta última característica del procedimiento de evaluación se le llama confiabilidad, y se refiere primordialmente a dos aspectos.

Consistencia. El primer aspecto de la confiabilidad es la consistencia de la medición. Es necesario determinar que la ejecución del estudiante, al responder o completar un cierto ítem elaborado para evaluar aquella respecto de un objetivo, sea consistente con su ejecución de otros ítems dirigidos al mismo objetivo.

Cuando se evalúan las estrategias cognoscitivas, el “ítem” elegido para los fines de la evaluación puede constituir una tarea más bien engorrosa.

Consistencia temporal. El segundo aspecto de la confiabilidad es la consistencia de la medida en diferentes ocasiones espaciadas en el tiempo. Se trata de garantizar que la demostración de dominio que da el estudiante en un lunes, por ejemplo, no difiera de la del martes u otro día.

Este aspecto de la confiabilidad de la medición generalmente se determina mediante una segunda prueba, separada por un intervalo de días o semanas respecto de la primera. Este es el método de prueba-repetición de la prueba, conforme al cual la confiabilidad aceptable de las pruebas es indicada por un elevado grado de correspondencia entre las puntuaciones obtenidas por un grupo de estudiantes en las dos ocasiones.

Medidas referidas a la norma

Las pruebas elaboradas para obtener puntuaciones que permitan comparar el aprovechamiento del estudiante con el del grupo, o con la norma establecida por las puntuaciones del grupo, reciben el nombre de “referidas a la norma”. Se distinguen las pruebas referidas al objetivo, porque generalmente miden el aprovechamiento concerniente a una mezcla de objetivos, en lugar de evaluar un solo objetivo claramente identificable. Así, una prueba referida a la norma tendrá más probabilidad de evaluar la “lectura de comprensión” que de medir el logro de capacidades individuales de la lectura, consideradas como objetivos específicos.

Con la prueba referida a la norma suelen presentarse preguntas y plantearse tareas que exigen que el estudiante emplee al mismo tiempo capacidades aprendidas de tipo intelectual de información y

estrategias cognoscitivas. Así pues, permiten evaluar capacidades “globales” del estudiante y no específicas de objetivos concretos.

Pruebas elaboradas por el maestro

Las pruebas elaboradas por el maestro a veces son de tipo referido a la norma. Aquel puede interesarse en la calidad de lo que sus alumnos han aprendido al contenido de un curso, lo que tal vez represente cierto número de objetivos diferentes y varias clases de resultados. Los exámenes de mediados y fin de curso suelen tener esa característica de propósitos de evaluación mixtos. Puede considerarse que también están dirigidas a verificar la “integración” que el estudiante hace de las diversas capacidades y conocimientos que se espera haya aprendido.

Pruebas normalizadas

Las pruebas referidas a la norma, que se elaboran para emplearlas en un gran número de escuelas dentro de un sistema escolar en cierta región o en todo el país, pueden tener, vélgase la redundancia, normas normalizadas. Esto significa que las pruebas se han administrado a numerosas muestras de estudiantes de una cierta edad (o grado), y que las distribuciones resultantes de las puntuaciones obtenidas pasan a ser las normas para comparar las puntuaciones de un estudiante dado a las de cualquier clase de estudiantes.

Las pruebas normalizadas generalmente son del tipo referido a la norma; todavía no se elaboran pruebas referidas al objetivo aplicable a una gran variedad de objetivos y “niveles” de enseñanza. Por ello, las pruebas normalizadas presentan generalmente las características antes descritas. Casi siempre son mixtas en cuando a la medición de objetivos particulares, pues sus ítems no derivan directamente de estos, que a su vez se seleccionan para dar lugar a la mayor variación posible de puntuaciones entre los estudiantes y, así, estas tienden a correlacionarse estrechamente con la inteligencia, y no con los resultados particulares del aprendizaje.

Así, naturalmente, las pruebas normalizadas son de lo mas inadecuado para emplearse en la evaluación pormenorizada de los resultados del aprendizaje obtenidos en las clases con objetivos específicos. Su empleo más frecuente y adecuado es la evaluación total de los cursos o varios años de enseñanza.

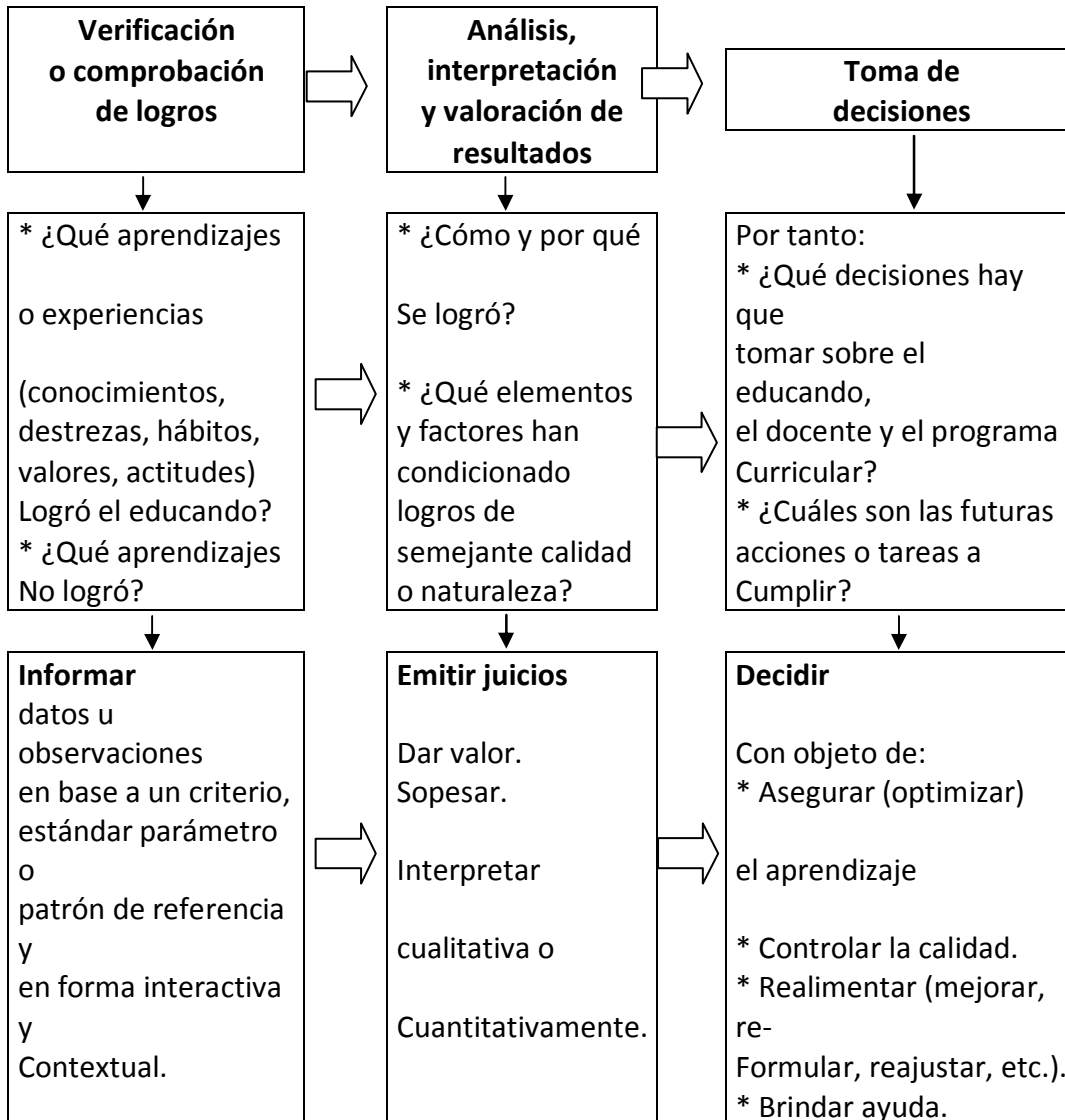
4. EVALUACION VERSUS MEDICION

Toda evaluación supone asumir una concepción educativa y toda concepción educativa propone un enfoque evaluativo. Este comprende tanto la concepción como la practica evaluativa. No es igual la evaluación de una educación conductista que la valuación de una educación constructivista, tienen grandes diferencias.

En toda acción evaluativa hay puesta una opción. La práctica educativa evidencia la concepción educativa que asume; esta referido a la concepción del ser humano y sus relaciones con el mundo. De acuerdo con ellos va a asumir una práctica, específica. Esta forma de actuar la observamos cuando nos preguntamos: ¿cómo evaluamos?, ¿qué evaluamos?

(Calero, 2009) En la evaluación educacional existe interdependencia entre tres conceptos: información, juicio y decisión. La evaluación es un proceso que consiste en obtener información para elaborar juicios de valor y en base a ellos tomar decisiones.

En efecto, su diagrama básico puede obtenerse del siguiente modo:



Según las Normas Especificas vigentes en Educación conviene resaltar que las secuencias de acciones durante el proceso de evaluación del educando pueden ser:

- Recoger sistemáticamente información con instrumentos y técnicas diversas (observación, mediante fichas de seguimiento o de pequeños grupos, listas de control, demostraciones prácticas, cuadernos de alumno, fichas de trabajo individual, informes de investigaciones, cuadernos de trabajo realizados; trabajos monográficos individuales o de grupo; murales,

- maquetas; pruebas escritas y orales, etc.) y registrar la información en documentos auxiliares (registro anecdótico, etc.).
- Relacionar la información recogida con los indicadores de logros de aprendizaje que el Ministerio de Educación propone al docente, para procesar la información sobre el avance de sus educandos. Estos indicadores constituyen un “banco” que el docente, si considera necesario, puede incrementar con otros para el mismo fin.
 - Interpretar la información recogida relacionándola con las competencias previstas, poniendo en evidencia las deficiencias, errores u omisiones y pronunciar un juicio de valor informando sobre el grado de avance en que se encuentra el aprendizaje.
 - Tomar decisiones a partir de los resultados obtenidos en la información recogida, con participación de los alumnos, sobre:
 - El aprendizaje, replanteando la metodología, los recursos, la temporalizarían (tiempo necesario para aprender) cuando los resultados así lo exigen.
 - El alumno, su avance a otra fase de aprendizaje, o su inserción a pequeños programas de complementación o de recuperación.
 - El aula, su organización, su equipamiento, para hacerlos más pertinentes con las actividades.
 - Las actividades de aprendizaje, modificando las que no dieron resultados o confirmando las que produjeron avances.
 - Proporciona ayuda pedagógica pertinente y oportuna para el mejoramiento progresivo y constante de cada alumno.

La toma de decisiones está en función a la respuesta de ¿para qué se evalúa? En función a esa respuesta revisaran los otros factores de la evaluación, respondiendo también a las interrogantes sucesivas.

Evaluación

¿Para qué se evalúa?	Propósitos	<ul style="list-style-type: none"> *Mejorar la acción didáctica *Comprobar resultados *Mejorar recursos y materiales *Situación de partida *Saberes previos
----------------------	-------------------	--

¿Qué se evalúa?	Áreas	<ul style="list-style-type: none"> *Competencias *Estrategias *Recursos *Progresión de actividades *Tiempos, espacios, etc. *Interacciones *Intereses y motivaciones *Labor docente
-----------------	--------------	---

¿Cuándo se evalúa?	Cronograma	<ul style="list-style-type: none"> *Antes: Diagnostico *Durante: Formativa *Final: Sumativa
¿Cómo se evalúa?	Procedimientos	<ul style="list-style-type: none"> *Integral *Democrática *Contextualizada *Diferencial *Consensual *Criterial
¿Con qué se evalúa?	Instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> *Registro anecdótico *Lista de cotejo *Heteroevaluación *Autoevaluación *Coevaluación *Entrevista *Otros
¿Quiénes evalúan?	Agentes	<ul style="list-style-type: none"> *Profesor-alumno *Alumno-profesor

La evaluación se efectúa en directa relación con la metodología del proceso educativo (y de enseñanza-aprendizaje); por consiguiente, como no hay formas únicas de educar ni de enseñar, tampoco existen recetas ni formas únicas de evaluar. Tal como se educa y enseña, se debe evaluar. No se debe educar o enseñar de una manera y evaluar de otra. No es coherente tomar exámenes bimestrales, escritos u orales, si se trabajó mediante prácticas, dinámica grupal o investigación.

Evaluar es más que medir. Detrás de toda evaluación hay siempre una interpretación. Por tanto, podemos decir que en educación evaluar supone siempre interpretar conductas en relación a una norma implícita o explícita y concluye siempre en un juicio valorativo, no de un juez aséptico, sino de un docente involucrado afectivamente.

Para un aprendizaje sin límites los objetivos deben ser conocidos con anticipación por los alumnos y los padres. Así se involucra a los niños en una meta o reto y a los padres en una labor de seguimiento y apoyo, que va a permitir una evaluación participativa y le va a dar sentido.

No es posible evaluar bien, sin una buena programación. La programación de objetivos o competencias a lograr y evaluar tienen que partir, por una parte, de un diagnostico (necesidades, posibilidades, problemas, deficiencias y/o habilidades de los educandos), porque el primer paso se da desde donde uno esta y, por otra, deben establecerse las etapas del camino, que pueden obligarnos a reprogramaciones. En este

sentido la evaluación es diagnóstica y formativa, conduce a un seguimiento permanente y participativo de las etapas o pequeños pasos observables, con la correspondiente retroalimentación para establecer los correctivos, estímulos o alternativas, que permitan a los alumnos tener una conciencia clara de sus propios procesos y estrategias (meta cognición) y al profesor una reprogramación de objetivos y recursos metodológicos.

La evaluación en la mayoría de centros educativos está condicionada por:

- a) La masificación de la educación, en aulas de 40 o más alumnos, lo que hace casi imposible un seguimiento personal.
- b) La facilidad de un sistema de cuantificaciones estándar en base a pruebas supuestamente objetivas (que sirven para medir conocimientos a corto plazo).
- c) La focalización de la educación en la información, a la que se adapta la prueba respondiendo a una concepción de educación restringida y parcializada (y no en lo más importante).
- d) La costumbre que, junto con el facilismo, induce a la fosilización de conductas y a aceptar medición como evaluación.

EVALUAMOS EL APRENDIZAJE

La evaluación del aprendizaje es un proceso sistemático de valoración e interpretación de los avances, logros (rendimientos) y dificultades que se producen en el aprendizaje de los educandos. Su propósito es orientar y mejorar el rendimiento de los alumnos, la labor docente (proceso enseñanza/aprendizaje), el currículo y el contexto, para brindar ayudas tendientes a asegurar la formación integral de los educandos. De este modo es posible promover aprendizajes sin límites, aprendizajes continuos y cada vez de mayor nivel y calidad.

La evaluación del aprendizaje implica:

- Valoración de la programación propiamente dicha, centrada en los objetivos y/o competencias.
- Diagnóstico previo de las necesidades.
- Evaluación del proceso y los resultados.
- Interpretación psicopedagógica, interactiva y contextual, con fines de apoyo.

La evaluación es diferencial porque respeta el ritmo, estilo y nivel de aprendizaje de los alumnos. Tiene como objetivo conocer el nivel de adquisición de competencias de cada uno, según sus propias características y posibilidades. Es importante tener en cuenta que cada alumno aprende a su ritmo, no todos los alumnos aprenden con el mismo método, no toman el mismo tiempo para aprender, no adquieren competencias en el mismo nivel ni se encuentran en las mismas condiciones materiales, físicas, familiares, sociales, psíquicas, etc.

Para la realización de evaluaciones diferenciales es imprescindible el diagnóstico de la comunidad y el conocimiento de las características de cada alumno en particular. La información requerida en el diseño de evaluación debe obtenerse de:

- a. Los alumnos: grado de desarrollo alcanzado, rendimiento académico, interacción con los contenidos y materiales de aprendizaje, nivel de competencia o logro de objetivos curriculares, sus fortalezas y debilidades, conocimientos y experiencias previas, ritmo y estilo de aprendizaje. Saber cómo aprende, cómo enfrenta las tareas escolares, sus preferencias, intereses, etc.

- b. Las prácticas educativas en el aula (de la interacción entre el profesor y los contenidos del aprendizaje), suponen evaluar la propuesta curricular: programación del aula, contenidos, secuenciación, metodología, criterios de evaluación.
- c. La interacción del alumno con el profesor, los compañeros y los contenidos de aprendizaje: desempeño docente, preparación, metodología, ayudas del profesor a los alumnos, trato personal-afectivo entre el profesor y los alumnos.
- d. Los contextos de desarrollo: la familia. Todo tipo de actuaciones educativas desempeñadas en el ámbito familiar.

INTERRELACIONES HUMANAS EN LA EVALUACION

La educación, por propia naturaleza, debe enfatizar la calidad de las relaciones humanas entre los agentes educativos, en todo el proceso educativo. En la evaluación no solo es importante lo que se está evaluando y los instrumentos para ello, sino también cual es el tipo de interacción comunicativa que se construye cuando se evalúa.

La calidad de las interrelaciones humanas, en el centro educativo y fuera de ella, es un factor que afecta al conjunto de procesos de enseñanza-aprendizaje. Incide particularmente sobre los momentos de la evaluación, el afecto y la amabilidad entre evaluadores y alumnos pueden estimular o inhibir los procesos mentales que arribaran a la expresión del conocimiento.

A veces el lenguaje que se precipita en la evaluación deja un clima cargado de tensión que afecta el curso de la clase. En ciertos centros educativos en ocasiones existe una carga demasiado técnica de la evaluación que ha hecho perder de vista incluso su perspectiva pedagógica.

PROCEDIMIENTOS DE EVALUACION.

Así como no hay una metodología única, no debe evaluarse permanentemente de un solo modo, sino variando en función de cada objetivo, rubro o aspecto. Debe seleccionarse entre los diversos procedimientos existentes o inventar otros nuevos que garanticen una apreciación justa de los logros obtenidos. Debe ser el criterio del equipo, la experiencia y la idoneidad del educador, o la necesidad del niño y del grupo, lo que determine el procedimiento a emplear al momento de evaluar la acción educativa.

Entre las formas más usuales de procedimientos de evaluación están las pruebas objetivas, los pasos orales, la presentación de trabajos y otros; sin embargo, para optimizar aprendizajes, deben tomarse en cuenta:

- El cuestionario de respuesta abierta, para valorar explicaciones, análisis, calidad expositiva, dominio de conocimientos, síntesis, etc.
- La descodificación de figuras, fotografías, diagramas, imágenes, películas, etc.; pues, desarrollan y evalúan la capacidad analítica, la imaginación, el léxico, etc.
- La interpretación de textos literarios o de otra índole, que facilita evaluar la comprensión ideológica, la identificación, las analogías, etc.
- El debate grupal, excelente para evaluar orden, iniciativa, liderazgo, elocución oral, conocimiento.
- La autoevaluación, basada en la autocrítica del sujeto de la educación.
- La interevaluación, de sujeto a sujeto o de grupo a grupo.

- La evaluación grupal por el grupo mismo o por un evaluador, que, aprecia la unidad, la cooperación, la participación, la iniciativa y otros rubros.
- La práctica de campo, de laboratorio, de taller, en la que se evalúa la actividad, el esmero, el orden, etc.
- La asignación o tarea a ejecutar en el ámbito escolar o fuera del, puede ser práctica o teórica.
- La exposición oral, individual o grupal, para evaluar conocimientos, calidad expresiva, esmero, etc.
- La investigación monográfica permite apreciar el fichaje bibliográfico, la redacción, las gráficas, etc.
- La mesa redonda, el panel, el foro, formas muy idóneas de la dinámica grupal, para profundizar temas.
- El seminario que es una forma de trabajo y de evaluación completa, muy exigente, para evaluar la organización, investigación, exposición, liderazgo, redacción, síntesis, etc.
- La dramatización, como forma de evaluar la calidad lingüística, hechos históricos, creatividad teatral, etc.
- La elaboración de maquetas, módulos, diagramas, figuras geométricas, vestidos o cualquier otro acabado, que deviene en forma de evaluación ligada a la práctica.

EVALUACION Y TOMA DE DECISIONES.

Así como existe relación entre planificación y supervisión existe una relación sustancial entre evaluación y toma de decisiones. Por eso Stufflebeam con mucho acierto afirma que “evaluación educativa es el proceso de delinear, obtener y proveer información para juzgar alternativas de solución”.

De esta manera, el propósito fundamental de la evaluación es servir a la toma de decisiones, identificando:

- Situaciones o hechos que deben ser alterados para mejorar el proceso educativo.
- Dos o más opciones diferentes que pueden ser tomadas en respuesta a una situación que requiere cambio (alternativas de decisión).
- Valores y criterios a ser usados en la elección entre las distintas alternativas de decisión consideradas.
- La información o los elementos de juicio necesarios para ponderar y diferenciar las alternativas de decisión consideradas.

La evaluación, al proveer información útil al responsable de tomar las decisiones permite reducir la incertidumbre. Cuanto más información útil exista acerca de las alternativas, habrá menos riesgo y mayor posibilidad de éxito en la decisión.

El proceso de toma de decisiones es una labor compleja que comprende cuatro etapas principales:

- Toma de conciencia de la necesidad de una decisión.
- Presentación de alternativas.
- Elección de una alternativa.
- Acción.

El proceso es mejor entendido si lo examinamos a partir de la última etapa. Para que ocurra la acción intencionada, antes debe haber elección; para que haya elección, antes debe haber un diseño con presentación de alternativas, y para que se den las alternativas, debe haber conciencia del problema o de la necesidad de una decisión.

Ante las dificultades de aprendizaje de sus alumnos, luego de advertir sus causas, tome las decisiones del caso y bríndeles apoyo a partir de la evaluación:

- Organizativos. Reagrupamiento del alumnado y una organización del tiempo y de los espacios distintos a la habitual del aula o centro educativo.
- Curriculares. Adaptación y/o modificación de algunos elementos del currículo para ajustar a las necesidades de los alumnos.
- Personal. Ayuda personalizada, mejorar interacciones docente-alumnos y alumnos entre sí.
- Materiales. Ofrecer diversos medios para facilitar un acceso del alumnado a las experiencias propias del currículo.

META-EVALUACION.

A partir del principio de que la evaluación debe también evaluarse, es necesario realizar la meta-evaluación. Consideremos la meta-evaluación como la autoreflexión crítica que hace el docente sobre su práctica evaluativa para mejorarla. En ese sentido es una autoreflexión que deviene en crítica a medida que logre plantearse preguntas no solo sobre la validez y confiabilidad de los exámenes o pruebas tomadas, sino también sobre otros aspectos que están presentes en la evaluación o son consecuencia de ella.

Lo importante de la meta-evaluación es que el docente cuente con un espacio para problematizar los diferentes aspectos que están dentro y alrededor de la evaluación, así como para interrogarse sobre rutinas que han sido asumidas como normales por la fuerza de la tradición y la cultura escolar. Su función profesional no se reduce a un nivel solo instrumental sino que se amplía hacia una función pensante y de búsqueda de una mayor satisfacción profesional por la calidad del trabajo.

La meta-evaluación debe servirnos para mejorar los criterios, instrumentos, así como las interacciones y el lenguaje que estamos utilizando durante las evaluaciones.

(Cantarero, 2010) La evaluación no solamente se debe circunscribir al estudiante; los resultados del proceso enseñanza aprendizaje también dependen del docente, no obstante la aplicación de la evaluación de competencias debe contemplar como gran meta: la mejora del proceso educativo, para estar a la vanguardia dentro del sistema de educación superior en El Salvador. Esto significaría que una vez que ocurra la evaluación de la docencia, no solo se retroalimenta al docente sobre su práctica y se le asigne un puntaje, sino que, necesariamente la institución debería plantear un programa de formación continua referida a las áreas en las cuales el profesor este fallando. Esto redundaría en términos de 5 o 6 años en la conformación de una planta docente sólida y competitiva en el ámbito universitario.

5. LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES: CONSTRUCCIÓN DE INSTRUMENTOS

5.1. Introducción

Durante el aprendizaje, los alumnos tenderán a procesar la información a un nivel de complejidad coherente con el nivel de complejidad que se exigirá en la futura situación de la evaluación. Por ejemplo, si el alumno sabe que la materia se evaluará con una prueba donde sólo deberá reconocer la solución entre distintas alternativas y sin tener que resolver situaciones problemáticas, es muy probable que sea suficiente que procese información más o menos superficialmente. En consecuencia, una buena planificación de la evaluación compartida con los alumnos puede incidir en la calidad del proceso de aprendizaje.

Cuanto más profundamente sea procesada la información que se aprende, es decir, cuanto más esfuerzo organizado se haya invertido en el aprendizaje, mejor será este aprendizaje y más fácil será recuperar y aplicar la información. A la vez, cuanto más profundo sea el tipo de pregunta que haga el profesor, más lo será la respuesta de los alumnos.

El primer día de clase, después de que el profesor explique los objetivos, los alumnos suelen preguntar: « ¿cómo será el examen?»; « ¿qué tipo de preguntas hará?». Pedimos información para saber a qué nivel de proceso tendrán que llegar para superar la materia.

Los procedimientos para obtener información en procesos evaluativos pueden ser muy variados. Algunos autores los clasifican en dos grupos: cualitativos y cuantitativos. Esta distinción es, hasta cierto punto, arbitraria, ya que la mayor parte de las veces, tras procedimientos de codificación o transformación posteriores, se obtiene un tipo de información con bastantes semejanzas entre sí. En el desarrollo de esta colaboración se ha optado por seleccionar los más relevantes en las estrategias de recogida de evaluación y calificación, y las pruebas de rendimiento.

5.2. Ideas clave

La evaluación de los aprendizajes de los alumnos no es simplemente una actividad técnica o neutral sino que constituye un elemento clave en la calidad del aprendizaje, ya que condicionará la profundidad y el nivel.

Aunque se diga que las comparaciones son odiosas, para asignar calificaciones a nuestros alumnos tendremos que comparar su producción con alguna entidad que tomemos como referencia.

La clave para organizar correctamente una evaluación consiste en definir una buena tabla de especificaciones que plasme la relación entre los contenidos del programa de la asignatura y los objetivos de aprendizaje que pretendemos que asuman nuestros alumnos.

Debemos escoger concienzudamente el tipo de pregunta que utilizamos entre las distintas modalidades (elección de respuesta, evocación de recuerdos, reconocimiento y elección de respuesta).

La dificultad de las preguntas de un examen está relacionada con la finalidad de la prueba según sea diagnóstica, formativa, sumativa, de velocidad o de potencia máxima

5.3. Análisis de un caso

Se entrega a un grupo de profesores universitarios que realizan un curso de formación una fotocopia de un examen de matemáticas elementales respondido por un estudiante.

Se les solicita que cada uno de ellos proceda a su calificación de 0 a 10 puntos.

5.4. Desarrollo de los Contenidos

5.4.1. Tipos de aprendizaje y proceso del alumno

Sin pretender ser exhaustivos podemos distinguir, para planificar prácticamente el trabajo en el aula, entre dos tipos de aprendizaje: el teórico y el práctico. También podemos clasificar en cuatro grupos las tareas que podemos solicitar a un alumno: reconocer, reconstruir, relacionar y generar. A continuación, a modo de guía para tomar decisiones, presentamos un cuadro que resume la relación mencionada en el cual se hacen constar los tipos de pregunta o de tarea adecuados a cada situación. A lo largo del texto se presentarán con más detalle.

APRENDIZAJE PROCESO	TEORICO <<SABER>>	PRACTICO <<SABER HACER>>
Reconocer	Selección múltiple Correspondencia	Selección múltiple Correspondencia Discriminar el grado de adecuación vía observación
Reconstruir	Completar (frases) Ensayar Respuesta breve Situación general	Completar (ejecución) Ensayar Respuesta breve Situación real Resolución de problemas
Relacionar	Ensayar Situación real Selección múltiple	Ensayar Situación real Selección múltiple Comparar ejecuciones con ideas o estándares
Generar	Resolver problemas	Resolver problemas Situación real Ensayar Completar (ejecución)

5.4.2. Estrategias de obtención de información

5.4.2.1. Cuestionario de evaluación inicial

En situaciones presenciales, al inicio del desarrollo de una asignatura, el profesor evalúa cuál es el dominio previo de los alumnos. Esta evaluación se puede hacer formalmente (por escrito) o simplemente observando la reacción de los alumnos en el discurso.

Aunque para conseguir esta finalidad podríamos someterlos a una prueba de rendimiento sobre los contenidos o destrezas previas, no aconsejamos esta modalidad, ya que no es demasiado motivador iniciar una relación con un examen.

Nuestra propuesta consiste en preparar un cuestionario que nos permita conocer cuál ha sido la preparación de nuestros alumnos en las cuestiones que sean requisito previo para iniciar con éxito nuestra docencia.

Entre las técnicas usuales seleccionamos la conocida como KPSI (Knowledge and Prior Study Inventor y), que es un inventario sobre conocimientos y estudios previos de alumnos.

Como se podrá comprobar en el ejemplo que presentamos a continuación, se trata de saber cuál es el punto de partida. Para ello se pregunta a cada alumno si ha estudiado previamente los conceptos que se le presentan y a continuación cuál es el grado de conocimiento que cree que tiene. Esto permite al alumno tener una idea de lo que podría o debería saber (función reflexiva y motivadora) y al profesor tener una idea, aunque subjetiva, de los conocimientos previos de sus alumnos. A continuación os ofrecemos un ejemplo de lo citado arriba.

Aunque nuestra sugerencia apunta a utilizar cuestionarios porque son fáciles de utilizar y generan un efecto positivo en el alumno, eso no impide que en casos determinados en los que necesitemos un mayor grado de certeza o más especificidad planteemos cuestiones que deben resolver los alumnos.

En cualquier caso, recomendamos programar algún tipo de actividad evaluadora de finalidad diagnóstica al comienzo de la actividad. A partir de la actividad mencionada convendrá plantear situaciones que nos permitan comprobar cómo se desarrolla el aprendizaje a lo largo de la actividad docente. Actualmente, esta evaluación de carácter formativo suele llevarse a cabo mediante el análisis de participación, de la observación y de la aplicación de pruebas. A continuación se presentan algunas sugerencias sobre su aplicación.

5.4.2.2. Técnicas Observacionales.

a) Listas de control. Son listas de categorías prefijadas. Se registra la presencia o ausencia de conductas que requieran baja inferencia (poniendo una cruz). Esta técnica está más indicada cuando se trata de obtener información sobre actividades, conductas manifiestas e indicadores. Ofrece más posibilidad de que los observadores se pongan de acuerdo (fiabilidad). Presenta el inconveniente

de que sólo se registra presencia o ausencia de la característica observada. No registran más comentarios sobre la conducta, ni sobre el grado de aparición ni ausencia.

b) Escalas de estimación. Son sistemas de categorías prefijadas para las cuales no se necesitan juicios de valoración (bajo, moderado, alto). Usan un sistema de clasificación ordinal. El observador no necesita estar presente en la situación cuando la registra. Están sujetas a valoraciones de alta inferencia. Pueden tener el inconveniente de la subjetividad. Son como listas de control cualificadas: enumeración de conductas que deben observarse pero con una graduación que permita apreciar la manera, la forma, el grado, la frecuencia o la intensidad de aparición de la característica observada.

c) Registros anecdóticos. Son registros realizados en la situación misma o retrospectivamente para escoger la conducta relevante o los incidentes que se relacionan con una tarea o tema de interés. Describen procesos específicos de manera detallada (incidentes durante un experimento de laboratorio):

- Se utilizan para identificar líneas de conducta más o menos estables, para proporcionar evidencias objetivas, históricas y longitudinales sobre los cambios o ausencias de cambios en un alumno.
- Se debe registrar el proceso lo más pronto posible, de manera precisa y comprensible, incluyendo información como la siguiente.
- Deben reunirse varios registros de un alumno antes de derivar inferencias.
- Debe utilizarse un lenguaje lo más directo posible, empleando citas directas.
- Hay que conservar la secuencia, el orden del contenido y el contexto en que se dan.
- Debe ser lo más sistemático posible en cuanto al objetivo.

d) Diarios de clase. Son registros escritos retrospectivamente de la conducta propia o de otros sobre la base de cierta continuidad. Pueden adoptar formas diferentes: desde ser completamente abiertos a seguir una estructura prefijada, pasando por distintos niveles de sistematización parcial.

5.4.2.3. Intercambios orales

a) Entrevistas (examen oral). La entrevista es una fuente importante de información complementaria en la evaluación cualitativa. Esta información puede ser de utilidad para valorar:

- Características no observables: sentimientos, impresiones, emociones, intenciones, pensamientos, etc.
- Tampoco podemos observar circunstancias que ya ocurrieron con anterioridad.
- Hay que aclarar incoherencias o discrepancias entre ámbitos evaluados y cuando el alumno cree que la valoración asignada no es representativa de su rendimiento real.

La entrevista aporta la profundidad, el detalle y la búsqueda de perspectivas mantenidas por los alumnos. Asume lo que queda bajo los aspectos superficiales de la actividad de las clases, genera descripciones detalladas y brinda una comprensión holística de los puntos de vista del alumno. El profesor puede penetrar y explorar expectativas de intenciones del alumno, comprendiendo su manera de ver la realidad evaluada. Las entrevistas añaden una perspectiva interna para interpretar los

comportamientos exteriorizados. Constituyen una fuente de significado y complemento para el proceso de observación. Gracias a la entrevista podemos describir e interpretar aspectos del ámbito evaluado que son directamente observables.

Ventajas de la entrevista grupal. La entrevista grupal permite incrementar el número de sujetos entrevistados y facilita una serie de controles de calidad en la obtención de datos. La presencia de los demás obliga a reflexionar más, a contrastar lo que se ha expresado y a eliminar actitudes falsas o extremas. Permite ver hasta qué punto hay una percepción consistente respecto a la situación evaluada.

Inconvenientes de la entrevista grupal. En relación a la entrevista individual, la entrevista grupal presenta los siguientes inconvenientes:

- Para cada cuestión se emplea mucho tiempo. El número de cuestiones que se pueden formular es limitado.
- El profesor debe tener una habilidad y un entretenimiento especiales. Por otra parte, uno o dos alumnos atienden a dominar la entrevista. Los alumnos con menos habilidad verbal tienden a compartir el punto de vista de los demás.
- Es difícil tomar notas mientras se dinamiza la entrevista. Es muy efectivo que haya dos profesores y que uno de ellos tome nota.

Puesta en común, exposiciones y debates. En la planificación de una actividad evaluativa de este tipo suele ser útil utilizar algún esquema valorativo que sirva de guía y de soporte para la evaluación. Puede ser conveniente que los alumnos conozcan a grandes rasgos el contenido.

5.4.2.4. La prueba de ensayo.

Los ámbitos de aplicación son los que implican tareas como generar ideas, organizar y expresar ideas o integrar ideas para abordar globalmente una situación problemática. Sirven para medir aprendizajes no susceptibles de pruebas objetivas. Por ejemplo, aprendizajes referidos a sistemas compuestos, de límites mayores o de índole distinta a la estricta suma de aprendizajes más simples que puedan integrarlo:

- Capacidad para producir y estructurar ideas
- Capacidad para integrar conceptos
- Capacidad para crear formas
- Capacidad para valorar hechos, fenómenos, procesos y situaciones complejas.

Ventajas. Puede aportar información sobre procesos mentales inaccesibles mediante otras técnicas si las preguntas se formularon cuidadosamente según una tabla de especificaciones: las preguntas deben formularse de acuerdo con los objetivos específicos. Enfatiza la integración y aplicación de los procesos mentales y la capacidad para resolver situaciones problemáticas globalmente. Mejora la capacidad de expresión escrita del alumno. Es fácil de elaborar, aunque puede requerir tiempo y esfuerzos si se quieren medir adecuadamente las distintas capacidades.

Inconvenientes:

- Subjetividad a la hora de valorar la respuesta. Para evitar las valoraciones subjetivas se deben aclarar muy bien los resultados que se quieren valorar y se debe corregir cada pregunta en todos los alumnos antes de pasar a la siguiente.
 - Para corregir las respuestas hay que dedicar mucho tiempo. Cuando un grupo de alumnos es numeroso, es aconsejable emplear la prueba de ensayo abierta sólo para aquellos aspectos que no se pueden medir con pruebas más estructuradas.
 - Interferencia de factores ajenos al contenido que pueden distorsionar la calificación:
 - Presentación del material escrito: letra, ortografía...
 - Riqueza de vocabulario
 - Relación personal con el alumno
 - Falta de representatividad del contenido evaluado.
 - Consciente o inconscientemente, el alumno puede reconducir o desviar su planteamiento hacia contenidos más asimilados, con la posibilidad de que sean diferentes las expectativas del alumno de las del profesor.
 - La calificación acaba siendo más normativa que de criterios. En las pruebas abiertas es muy difícil saber cuándo se han conseguido los objetivos de aprendizaje (evaluación normativa), y con frecuencia, para calificar, hay que recurrir a la comparación entre varios o todos los exámenes (evaluación criterio).
 - Pueden formularse preguntas de respuesta RESTRINGIDA y de respuesta ABIERTA.
- a)** Respuesta restringida. Más indicadas a la hora de medir la capacidad para explicar relaciones causa-efecto, describir la aplicación de principios, presentar argumentos relevantes, formular hipótesis plausibles, formular conclusiones válidas, establecer supuestos y condiciones necesarias, describir limitaciones de datos, explicitar métodos y procedimientos.
- b)** Respuesta abierta. Más indicadas en la medición de la capacidad para producir, organizar y expresar ideas; integrar aprendizajes en distintas áreas; crear formas y proyectos originales; diseñar, evaluar y criticar el valor e importancia de las ideas.

Ambos tipos de respuesta se pueden utilizar tanto para la INTERPRETACIÓN como para la RESOLUCIÓN de situaciones problemáticas.

5.4.2.5. La Asignación de Calificaciones.

En la evaluación se compara la información sobre la entidad que se debe evaluar con otra entidad que tomamos como punto de referencia.

Entidad por evaluar	Punto de referencia	Comparación y juicio valorativo
<i>Obtención de información sobre un proyecto realizado por cada alumno</i>	Ideal (Criterio)	Este tiene que ser el mejor proyecto.
	Situación anterior (Uno mismo) (Uno mismo)	Este proyecto es peor que el anterior que hizo este mismo alumno.
	Situaciones similares (Norma)	De todos los proyectos presentados, este es el mejor.
	Objetivos establecidos (Criterio)	Es un proyecto minucioso, bien planificado y responde a objetivos muy marcados.
	Combinación de referencias anteriores	Es un buen proyecto.

En la evaluación formativa, más que la calificación, es importante detectar las dificultades del aprendizaje, los errores y el modo de superarlos. Las calificaciones, más vinculadas a la evaluación acumulativa, cumplen su función si se asignan con la información suficiente que permita tener la correspondencia entre la nota y el aprendizaje que representan. Esta información es necesaria para otorgar la nota y también para interpretar el significado de la misma.

En general, al valorar o calificar, el profesor debe ayudarse con una tabla o esquema donde se especifiquen los aspectos, detalles o elementos cuya verificación se considere valiosa. Por eso, todos los contenidos que se deben evaluar, tienen que estar fraccionados en tantos pasos o aspectos como momentos demostrativos del aprendizaje puedan ser apreciados.

	Utilización	Ventajas	Inconvenientes
Situaciones anteriores (uno mismo)	Si no hay otras entidades para comparar (Innovaciones). Si los objetivos no están Claramente definidos. Evaluación del desarrollo Humano y del cambio. Se enfatiza el sujeto.	Mejora en relación a un estado o instancia previa Del mismo sujeto. Respeta las diferencias Individuales. Evita competitividad. Refleja mas el esfuerzo del Alumno. Más estimulante para los Menos dotados.	No es la mejor referencia Posible.
Situaciones similares (normas)	Se pasa una prueba tipo test y la nota de cada alumno se basa en las	Se trabaja con situaciones Comparables. Por ejemplo, ¿Qué nivel tiene	Competitividad. Desanima a los menos Dotados.

	<p>notas de los demás. Evaluación según la curva Normal. Los alumnos son Comparados. Se compara la eficacia de Los programas.</p>	<p>comparado con los demás Alumnos?</p>	<p>Cuando no hay situaciones comparables, no se puede utilizar (Programas Innovadores). Conocimiento de la Estadística.</p>
<p>Objetivos establecidos* (criterios)</p>	<p>Se compara al alumno o el programa con un criterio previamente establecido y No con otros. Se utiliza con programas innovadores donde no hay Otros para comparar.</p>	<p>Las notas de los alumnos no se ven afectadas por los Apuntes de los demás. Los programas suelen tener objetivos formulados y constituyen una referencia fácil a corto Plazo.</p>	<p>Conviene jerarquizar o ponderar los objetivos (obligatorios, complementarios, optativos) ya que no todos suelen tener la misma Importancia. Poco útil con efectos no esperados y a largo plazo, Porque es poco claro.</p>
<p>Situación ideal o estándar Caso hipotético (criterios)</p>	<p>Metas o políticas a largo plazo, cuando los ideales no suelen estar bien Definidos. Si lo están, es posible establecer objetivos y Tomarlos como referencia.</p>	<p>Más apropiada para planificadores y funcionarios de la Administración, que deben traducir los ideales de la política educativa en Objetivos.</p>	<p>Es difícil concretar el Comportamiento ideal. Subjetividad: cada profesor puede tener su Propio ideal.</p>

5.4.2.6. Calificación del aprendizaje

Para calificar las respuestas de un alumno, podemos utilizar varios criterios de calificación y valorar en mayor o menor grado las ideas aportadas. A continuación se presentan estas ideas, así como ejemplos de planificación de pruebas y de posibilidades de criterios de corrección.

Criterios para calificar las respuestas

- **Adecuación en la respuesta**

Totalmente correcta

Parcialmente correcta

- **Importancia de la idea clave**

Secundaria

Esencial

Indispensable: más esencial, de mayor importancia para el curso

- **Proceso al responder**

Reconocer

Reconstruir

Relacionar

Generar

Tabla de calificaciones

a) Con dos calificaciones: Apto-no apto; aprobado-suspenso, etc.

La prueba sólo incluye aspectos indispensables de la asignatura, y por tanto, el error en alguno de ellos muestra deficiencias fundamentales. Para obtener apto o aprobado hay que responder correctamente todas las preguntas de la prueba.

La prueba incluye también aspectos que no son indispensables para el aprendizaje de la asignatura. Para obtener apto o aprobado hay que responder correctamente las preguntas que se refieren a aspectos indispensables.

b) Con porcentaje de aciertos,

Sin que importe cuáles son los aspectos incluidos en cada pregunta.

c) Con puntuación mínima para aprobar

La puntuación mínima para aprobar se obtiene al sumar los puntos otorgados a las preguntas de la prueba que incluyen ideas clave indispensables. Un error en alguna de estas preguntas implica suspender.

Formad categorías para calificar:

- Del total de puntos de la prueba (Pt) se restan los puntos que corresponden a la puntuación mínima para aprobar (dt.)
- El resultado se divide entre el número de calificaciones (Nc) que se pueden asignar para los que superan la materia. Por ejemplo, si la gama de calificaciones posibles es aprobado, notable y excelente, obtendremos que $Nc=3$.

d) Con puntuación mínima

Para aprobar (dt.) Pero considerando el tipo de idea clave y la dificultad del proceso implicado

5.4.3 Pruebas de rendimiento de corrección objetiva

5.4.3.1. Concepto y características

Los rasgos de rendimiento son instrumentos que analizan el dominio de los objetivos de aprendizaje específico de las distintas áreas.

Las pruebas objetivas son instrumentos de evaluación que son partícipes de las características de las pruebas de instrucción e, igual que éstas, incluyen preguntas, pruebas o situaciones que el alumno tiene que resolver. Una prueba objetiva es un instrumento de evaluación que estima el nivel instructivo del sujeto, utilizando una serie variable de preguntas claras y breves al máximo, cuya respuesta exige utilizar un mínimo de palabras o seleccionar una opción. Su calificación es objetiva e independiente de la persona que corrige.

5.4.3.2. Diseño de una prueba objetiva

Para diseñar una prueba objetiva, conviene seguir las fases que se exponen a continuación:

1. Planteamiento de la prueba
 - 1.1. Identificación de los objetivos de la prueba
 - 1.2. Selección de los contenidos
 - 1.3. Confección de la tabla de especificaciones
2. Elaboración de la prueba
 - 2.1. Redacción de ítems
 - 2.2. Revisión de los ítems por parte de expertos
 - 2.3. Confección del original de la prueba:
Instrucciones
Distribución de ítems
Hoja de respuestas
 - 2.4. Revisión del original
 - 2.5. Normas de corrección
 - 2.6. Estudio preliminar o de ensayo
 - 2.7. Impresión definitiva
3. Aplicación y organización de los resultados
 - 3.1. Presentación del instrumento
 - 3.2. Administración de la prueba
 - 3.3. Corrección
 - 3.4. Confección de la tabla de resultados

A continuación expondremos las distintas fases del diseño de una prueba.

5.4.3.2.1. Planteamiento de la prueba.

Tal como se ha señalado anteriormente, incluye los apartados siguientes:

- a) Identificación del tipo de prueba, selección y delimitación de los contenidos.
- b) Construcción de la tabla de especificaciones.

a) Identificación del tipo de prueba, selección y delimitación de los contenidos

Según la finalidad que tenga el investigador, podemos distinguir distintos tipos de prueba:

– Prueba diagnóstica inicial

Finalidad: determinar el grado inicial de la característica medida. Delimitación de contenidos y objetivos: se debe establecer una muestra representativa de contenidos y objetivos clave para emprender con éxito un aprendizaje posterior.

Dificultad: baja y media-baja.

Expectativa de resultados: tendencia a la normalidad con asimetría negativa (superada por la mayoría).

Control de tiempo: sin control riguroso.

Aplicación: antes de iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

– Prueba formativa

Finalidad: analizar el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Delimitación de contenidos y objetivos:

– Prácticamente la totalidad del contenido y objetivos del aprendizaje.

– Representatividad de errores y dificultades más comunes.

Dificultad: media o media-baja.

Expectativa de resultados: si las secuencias y estrategias del aprendizaje han sido correctas, tendencia a la normalidad con asimetría negativa (superada por la mayoría).

Control de tiempo: sin límite riguroso.

Aplicación: durante el aprendizaje. Periodos cortos.

• Prueba sumativa

Finalidad: determinar el aprendizaje adquirido al final del proceso. Delimitación de contenidos y objetivos: asegurar la representatividad en el universo total.

Dificultad: depende del objetivo; si la prueba es criterial, tendencia a la normalidad con asimetría negativa (superada por la mayoría), si la prueba es normativa, tendencia a la distribución normal.

Control de tiempo: en pruebas criteriales, sin límite de tiempo. En pruebas normativas, con o sin límite de tiempo en función de la dificultad de los ítems.

Aplicación: después de un periodo amplio (trimestral, anual...).

• Prueba de velocidad

Finalidad: determinar la rapidez en la ejecución de una tarea o conducta determinada. Delimitación de contenidos y objetivos: muestra representativa de una tarea o conducta determinada.

Dificultad: muy baja.

Expectativa de resultados: si las diferencias entre los sujetos se dan por la rapidez y no por los conocimientos, tendencia a la distribución normal.

Control de tiempo: riguroso.

Aplicación: antes, durante y después del proceso de enseñanza-aprendizaje.

• Prueba de poder o potencia máxima

Finalidad: seleccionar a los más competentes en la ejecución de una tarea o conducta determinada. Delimitación de contenidos y objetivos: selección intencionada de los conocimientos y comportamientos complejos.

Dificultad: muy alta.

Expectativa de resultados: tendencia a la distribución normal con una fuerte asimetría positiva (la mayoría no la supera).

Control de tiempo: normalmente sin limitación a no ser que la prueba lo requiera.

Aplicación: antes o después de la instrucción (en función de la finalidad).

b) Construcción de la tabla de especificaciones

La tabla de especificaciones, que debe ser de doble entrada, recoge la relación de objetivos y contenidos seleccionados.

En una dimensión de la tabla se sitúan los objetivos que se pretenden alcanzar, y en la otra, los contenidos. La relación que se establece entre contenidos y objetivos se representa mediante un signo que indica la intersección entre ambas dimensiones.

Estos signos convencionales que aparecen en el interior de la tabla de especificaciones pueden considerarse de dos maneras:

- **Horizontalmente:** para indicar la relación contenido-objetivos. Sirve para analizar si los objetivos están bien representados en la prueba. No sería lógico, por ejemplo, que un objetivo importante no tuviese apenas preguntas en el examen, o al contrario.
- **Verticalmente:** para indicar la relación objetivo-contenidos. Analizando las preguntas que hemos previsto para cada tema, podemos comprobar si su número por tema es proporcional a su importancia.

6. EVALUACION DEL APRENDIZAJE EN ENTORNOS VIRTUALES

Consideramos que la evaluación debe formar parte tanto del proceso de diseño como de la acción y seguimiento docentes. Somos conscientes de que el aprendizaje no es el único que se puede y se debe evaluar, sabemos que en ocasiones los docentes en línea tendrán que participar en evaluaciones diferentes e incluso la institución o el modelo formativo puede ser objeto de un proceso de evaluación externa que certifique su calidad.

Un proceso continuo: la evaluación del aprendizaje en un EVEA.

La evaluación de los estudiantes debe permitir (tanto al docente como a los estudiantes) medir en primer lugar el grado de progreso en el aprendizaje. Y este grado de progreso lo mediremos:

- *Inicialmente*, de manera que tengamos una idea fiable del nivel inicial de conocimientos y destrezas de los estudiantes (evaluación previa).
- *Durante* la acción docente, a intervalos establecidos ya en la fase de diseño y planificación (evaluación formativa).
- *Al finalizar*, la acción docente (evaluación sumativa y evaluación acreditativa).

Evaluar en el inicio del curso

En muchas ocasiones existe la necesidad de realizar una *evaluación inicial* de los conocimientos o de las destrezas de los que serán nuestros estudiantes, de forma que podamos realizar un diagnóstico de la situación de partida respecto a los destinatarios de nuestra acción docente.

Podrá ocurrir que este diagnóstico se realice antes del desarrollo o creación de materiales, del diseño de la acción docente y de la implementación del medio de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, lo habitual es que los materiales y el entorno de enseñanza y aprendizaje ya estén desarrollados y listos para utilizar. Aun así es recomendable que hagamos que nuestros estudiantes pasen por una evaluación inicial para tener más elementos de juicio y así poder realizar un <ajuste fino> de la acción docente prevista.

Evaluar durante el curso

Otra de las oportunidades de la docencia en línea es la evaluación formativa o continua: evaluar el progreso del aprendizaje del estudiante durante la acción docente. Y además de oportunidad es una necesidad si tenemos en cuenta la importancia de conocer a nuestros estudiantes.

La aplicación de acciones evaluativas durante el curso conlleva situaciones que debemos valorar. Con la evaluación formativa la calificación final del estudiante no depende de una única evaluación final. Al repartir el peso de la calificación final entre diversas evaluaciones realizadas durante el curso, podemos contribuir a que los estudiantes <acudan> con regularidad al aula virtual, y no solo en la parte final del curso.

Otras características son:

- El estudiante obtiene información externa sobre el progreso de su aprendizaje. Los resultados de la evaluación no tienen por qué provenir exclusivamente del docente, también puede darse la autoevaluación.
- El docente obtiene información objetiva sobre los resultados de cada estudiante y del grupo-clase durante el desarrollo de su acción docente.
- El docente puede realizar ajustes pedagógicos, comprobando si debe aplicar alguna medida que no estaba prevista al diseñar la acción docente.
- Del mismo modo el docente se da cuenta si debe ajustar o modificar la evaluación final prevista.

Evaluar al final del curso

(Bautista, 2008) En un EVEA, como en cualquier otra modalidad educativa, podemos realizar una evaluación sumativa o final que constate los resultados del trabajo de los estudiantes y determine la promoción, la repetición o la certificación del estudiante. También con la evaluación final debemos ser conscientes de su repercusión:

- La evaluación final debe ser coherente con las evaluaciones realizadas durante la formación, no solamente en los contenidos sino también en la metodología y el formato.

- La evaluación final podría resultar innecesaria. El docente puede llegar a establecer una evaluación formativa repartida gradualmente a lo largo del curso (evaluación continua) que lleve a la calificación final sin la realización de una prueba final.
- La evaluación final no debería estar viciada; el docente debe contar con formación y medios para detectar un plagio o situaciones irregulares. Si fuera necesaria una identificación del estudiante, se puede diseñar una prueba corta que confirme presencialmente lo realizado anteriormente en línea.

En que pensamos cuando hablamos de evaluación?

La evaluación es un elemento fundamental en la acción docente en cualquier entorno formativo. Y lo es más aun en un EVEA si buscamos aprovechar las posibilidades reales de la evaluación para mejorar el aprendizaje de nuestros alumnos y su propia valoración de la formación, así como la calidad de nuestra acción docente y nuestra satisfacción como profesores.

Al mismo tiempo, la calificación no debería ser el único objetivo de nuestra evaluación. Podemos emplear la evaluación como un elemento motivador por el dialogo y el intercambio a los que puede dar lugar, y no únicamente como elemento calificador.

La evaluación debe ser:

- **Explícita y clara:** el modo y los criterios de evaluación deben ser claros, públicos y conocidos.
- **Valida:** mide lo que se ha marcado medir.
- **Consistente:** se obtiene con ella, de forma constante, información sobre el cambio que queremos medir.
- **Flexible:** emplea métodos diversos para necesidades diversas.
- **Justa:** los mismos criterios para todos los evaluados.
- **Coherente:** no está dissociada de la metodología del curso ni del medio que se ha empleado en la acción docente.
- **Constructiva:** pensada para adoptar elementos a la construcción que hace el estudiante de su conocimiento.
- **Propia:** el docente debe facilitar al estudiante que este se pueda autoevaluar.
- **Formativa:** la evaluación forma parte del proceso de aprendizaje y se realiza durante el proceso de aprendizaje.

Criterios de evaluación desde el primer día

Para los estudiantes adultos la satisfacción o insatisfacción con la primera <clase> o sesión en un EVEA es determinante para su continuidad en la formación. Esta es una de las razones por las que el docente debe incluir, desde el inicio de la formación, información clara sobre el sistema de evaluación y los criterios que se aplicaran en el aula virtual. Esta información tan importante puede incluirse en el plan de la asignatura.

Coherencia

De tan sabido, frecuentemente se olvida que la evaluación debe ser coherente con la metodología, con el medio de aprendizaje y con los objetivos establecidos. Ante un tipo de evaluación así no es de extrañar que los estudiantes <no entren al trapo> de innovaciones y de cambios, ya que al final han de superar un examen tradicional, coherente con métodos tradicionales.

Por tanto conviene que los estudiantes perciban con nitidez que la evaluación es perfectamente coherente con los objetivos establecidos y con la metodología utilizada (tanto formativa como sumativa).

Si la acción docente no fomenta el espíritu crítico ni el pensamiento creativo, no podemos pretender que en la evaluación los estudiantes apliquen su espíritu crítico y su creatividad.

Estos son algunos aspectos que pueden hacer más coherente nuestra evaluación continua y nuestra evaluación sumativa en EVEA:

- Criterios de evaluación (individual y de grupo) clara, justa y conocidos.
- Evaluación del proceso y de las actitudes además de los contenidos.
- Incorporación de elementos similares o relacionados con las actividades ya realizadas.
- Aceptación de aportaciones coherentes del estudiante, además de los contenidos del material y recursos.
- Evaluación con formato igual o similar a las actividades realizadas durante el curso.
- Evaluación en y de grupo si ha existido una parte importante de aprendizaje en colaboración
- Aplicación de procesos de autoevaluación y de coevaluación. La autoevaluación fomenta el desarrollo de estrategias metacognitivas (autorregulación y aprender a aprender). La coevaluación fomenta la responsabilidad del estudiante y la coherencia de sus acciones en el aprendizaje en colaboración que realice con sus compañeros

Evaluación significativa y funcional

Como estamos viendo, la evaluación EVEA puede compartir muchos rasgos con la evaluación que se lleva a cabo en otros contextos formativos. Uno de ellos es que sea significativa, es decir, que ponga en juego conocimientos previos, relacionándolos con conocimientos nuevos. También ha de ser funcional: que el estudiante perciba una aplicación de la evaluación en aspectos prácticos o reales de la titulación, siendo así la evaluación un elemento más en la adecuación de los estudios universitarios a la vida profesional futura del estudiante.

Evaluación del proceso y evaluación del resultado.

Los EVEA nos permiten incorporar y evaluar los contenidos: conceptos, procedimientos, actitudes, normas y valores.

Evaluación individual y evaluación del grupo

La evaluación en grupo es una opción que es coherente con acciones de aprendizaje colaborativo, contribuye a la construcción del conocimiento de los estudiantes, ayuda a establecer lazos entre los

estudiantes y constituye una aportación pedagógica transversal mas allá de los contenidos específicos, en la preparación del estudiante para su vida laboral, en la que el trabajo en equipo será más una norma que una excepción.

La evaluación como eje de la asignatura?

Después del esfuerzo y del tiempo dedicados al diseño de la formación y de la acción docente, podría ocurrir que todos, estudiantes y docentes, nos centremos en seguir la evaluación más que en seguir el aprendizaje. Esta es una razón más para que la evaluación este integrada completamente en el diseño de la formación y sea un elemento indisoluble en el proceso de aprendizaje.

La carga evaluativa es un elemento fundamental para el estudiante al afrontar la formación, en su organización y en su trabajo académico. Por eso deberíamos preguntarnos, antes de nuestra acción docente, hasta que punto de los estudiantes podrán superar la asignatura o la formación sin estudiar el material y sin participar en el aula, únicamente realizando las actividades de evaluación establecidas.

Las actividades de evaluación deben presentarse con un criterio globalizador, no segmentado, en relación con los contenidos. Además de este enfoque integrados y global, podemos aprovechar las actividades de evaluación y las fechas de entrega para que desde el inicio nuestros estudiantes tengan una línea de progresión marcada a lo largo del curso.

La identidad no es el problema

Pareciera que comprobar la identidad del estudiante es un punto clave en la formación en línea, pero no lo es más que en la formación presencial. Creemos que la identidad no debe ser una preocupación mayor en un medio telemático. No debemos obsesionarnos con la cuestión de la identidad y hacer girar la formación en línea en torno a ella. Obviamente, y en consonancia sobre lo dicho anteriormente sobre la evaluación continua, si nuestros estudiantes son solo un número o una foto, la cuestión de la identidad se convierte en algo importante. Sin embargo, si nuestra acción docente fomenta y permite que conozcamos a los estudiantes, y además favorece que estos apliquen sus reflexiones y su situación particular a la resolución de la actividad evaluativa, entonces la identidad deja de ser un problema.

Plagio y trabajo no original

La problemática del plagio no es tanto el hacer pasar trabajo ajeno por propio, sino el que existe un alto componente de ignorancia por parte del estudiante, que fundamentalmente es achacable a nosotros los docentes. En muchos casos, el estudiante sencillamente no es consciente de que esta plagiando.

Cada asignatura debe tener unas normas propias respecto al plagio y el trabajo no original por parte del estudiante, aunque lo más conveniente es que exista un marco de referencia general para toda la institución. Esta debe implementar un procedimiento de actuación en este sentido, que además sirva de guía y de respaldo para los docentes.

Algunas estrategias y acciones fundamentales para prevenir y minimizar el plagio y el trabajo no original de los estudiantes en un EVEA:

- Informar al estudiante sobre la diferencia entre escritura o discurso académico y plagio.
- Aportar indicaciones claras sobre las convenciones de citación y referencia

- Marcar claramente las normas de la asignatura o del curso en relación con el plagio y el trabajo no original del estudiante.
- Realizar evaluación continua a lo largo del curso
- Revisar, modificar o actualizar las preguntas y actividades de evaluación de una edición del curso a otra.
- Diseñar la evaluación teniendo en cuenta lo siguiente: incorporar elementos de reflexión propia del estudiante, evitar pedir descripciones generales, e incluir elementos del proceso seguido por el estudiante, no únicamente resultados.
- Incluir o fomentar la posibilidad de que el estudiante mencione o explique las referencias o fuentes de consulta que haya utilizado.
- Desconfiar de saltos cualitativos desmesurados en la calidad o estilo del trabajo del estudiante (y comprobarlo).

Como podemos evaluar en un EVEA?

Sencillamente, de cualquier forma que sea coherente con la metodología empleada.

La evaluación en EVEA no requiere necesariamente medios o formatos técnicamente complejos. Sin embargo las TIC en general y las plataformas y los entornos virtuales en particular, nos permiten una variedad de mecanismos de evaluación para diseñar y aplicar una evaluación acorde con lo que hemos esbozado a lo largo del texto en relación con las características del medio y de los objetivos de formación.

ENTORNO

(Picardo, 2011) A juicio del experto mexicano en evaluación Francisco Martínez, de la Secretaria de Educación Pública, los procesos de evaluación educativa en Latinoamérica se pueden definir en términos generales bajo las siguientes coordenadas:

1. Solo se evalúa al alumno
2. La evaluación se centra en los resultados
3. Solo se evalúan los efectos observables.
4. No se contextualiza la evaluación
5. Se evalúa para controlar
6. Se utiliza la evaluación como instrumento de poder
7. Se evalúa para preservar
8. No se propicia la evaluación honesta

En este contexto y desde esta perspectiva los procesos evaluativos se debaten entre una búsqueda obsesiva de confiabilidad y validez con metodología que ostenta ciertos cientificismo centradas en el instrumento (medición; pero dejando de lado factores fundamentales entorno del objeto de evaluación. Generalmente, las definiciones de evaluación apunta y apuestan a tres vertientes: Obtención de información (medición)+ juicios de valor (contra un baremo)+ toma de decisiones (asignar un código hermenéutico de nota) aunque en la práctica lo que predomina es el cumulo de información- muchas

veces mal obtenidos y mal medida- para elaborar juicios de valor subjetivados y luego no tomar decisiones coherente.

Las definiciones de evaluación nos llevan a deducir que existe una dinámica entre la “realidad educativa” mediada y contractada por el “ideal educativo”, para “comparar” y luego “intervenir”; en este contexto el baremo estándar es determinante para ejecutar una evaluación que nos permita obtener evidencia de la realidad, pero también será fundamental acceder a métodos y estrategias que nos permitan abarcar objetivamente el acercamiento al todo que se pretende evaluar, y fundamentalmente intervenir para corregir y para ayudar a mejorar.

CONCLUSIONES

Evaluar no es medir, la evaluación se centra en juzgar el logro de los objetivos que se persiguen y en este marco la medición simplemente se convierte en un proceso comparativo. La idea de evaluación actual “explora y detecta todos los efectos que producen en el educando las diversas experiencias de aprendizaje que la institución les propone... Para ello debe intentar dar respuestas satisfactorias a preguntas claves como las siguientes: Que están aprendiendo realmente. En qué clase de personas se están convirtiendo. Muchos autores opinan sobre el particular: “La educación moderna, al destacar el desarrollo integral del individuo y su adaptación social, requiere una concepción más amplia de la evaluación”. No busca “juzgar al estudiante” sino detectar la falla de la acción educativa, dimensionar su magnitud y orientar la búsqueda de alternativas correctivas, para que el docente reoriente el desarrollo curricular.

En sus grandes rasgos hay tres tipos de evaluación: la evaluación diagnóstica, la evaluación formativa y la evaluación sumaria. La evaluación diagnóstica permite predecir lo que ocurrirá durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje o después de él. La evaluación formativa contempla todas las actividades que verifican y controlan el avance logrado, analizando de una manera sistemática los resultados del proceso educativo. La evaluación sumaria es aquella forma de medición y valoración que se utiliza para certificar el aprendizaje, asignar calificaciones, realizar promociones, etc.

La evaluación no solamente se debe circunscribir al estudiante; los resultados del proceso enseñanza aprendizaje también dependen del docente, no obstante la aplicación de la evaluación de competencias debe contemplar como gran meta: la mejora del proceso educativo, para estar a la vanguardia dentro del sistema de educación superior en El Salvador. Esto significaría que una vez que ocurra la evaluación de la docencia, no solo se retroalimenta al docente sobre su práctica y se le asigne un puntaje, sino que, necesariamente la institución debería plantear un programa de formación continua referida a las áreas en las cuales el profesor este fallando. Esto redundaría en términos de 5 o 6 años en la conformación de una planta docente sólida y competitiva en el ámbito universitario.

OPINION PROPIA

Es indispensable y necesario que dentro del proceso enseñanza-aprendizaje se establezcan líneas claras, estratégicas y fundamentadas en los objetivos del proceso, de evaluación del cumplimiento del aprendizaje por parte del alumno. No hay que perder de vista que bajo el concepto de la enseñanza centrada en el alumno, es importante evaluar al alumno, pero igual de importante es la evaluación del docente. Esto como todo proceso deberá ser evaluado inicialmente desde lo perseguido en los objetivos de enseñanza, decantados estos en los currículos y contenidos temáticos. Esta evaluación debería estar centrada en un proceso sistemático de mejora continúa que permita medir el grado de desempeño del proceso enseñanza aprendizaje y establecer un plan de mejoras que permita eliminar aquellas falencias del mismo. No se puede dejar atrás que este proceso evaluativo también debe tomar en consideración la evaluación del docente, que debería ser propuesto por la Instituciones de educación superior un proceso de carrera docente universitario que permita en un tiempo perentorio formar docentes universitarios, en contraposición al reclutamiento de profesionales universitarios que muy poco o nada de docencia poseen.

Hay que hacer un comentario obligado hacia la evaluación de los procesos educativos los cuales, no han evolucionado hacia la evaluación de la competencia en el alumno (habilidad para aplicar conocimientos), ya que las evaluaciones lo único que permiten es obtener una nota, una puntuación que no refleja el grado en el cual se posee la competencia (la cual tampoco es actualizada en el tiempo) y representa el mayor de los retos de las instituciones de educación: forjar un proceso sistemático evaluativo que permita generar competencias y en el caso de El Salvador, competencias técnicas demostradas que permitan cerrar brecha en lo social y lo económico.

BIBLIOGRAFIA

1. Bautista, Guillermo, Borges, Federico y Fores, Anna, Didáctica Universitaria en Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje, Editorial Narcea, Madrid, España.2008
2. Bixio, Enseñar a aprender, Construir un espacio colectivo de enseñanza-aprendizaje, Editorial HomoSapiens, Argentina, 2007
3. Calero, Mavilo, Aprendizaje sin límites, Constructivismo, Editorial Alfa omega, México 2009
4. Cantareo, Mario Alfredo, Docente e investigador de la Universidad Francisco Gavidia, Sistema de evaluación docente en la UFG: De la apreciación a la competencia profesional, Realidad y Reflexión, No. 20, Septiembre-Diciembre, El Salvador, 2010
5. De la Torre, Zermeño, 12 Lecciones de pedagogía, educación y didáctica, Editorial Alfa omega, México 2007.
6. Gagne, Robert, Briggs Leslie, La planificación de la enseñanza, Sus principios; Editorial Trilla, México.
7. Picardo, Joao, Transición, retos y problemas de las Universidades en El Salvador: Opiniones circunstanciales y pensamiento pedagógico. El Salvador, Editorial Delgado, 2011

8. Picardo, Joao, Espacios y tiempos de la educación, Pedagogía Publicaciones, El Salvador, 2011.
9. Pujol Alberto, Diccionario de pedagogía, Argentina, Valletta Ediciones S.R.L., 2007
10. Universidad José Matías Delgado, Manual del docente Universitario, El Salvador, Editorial Delgado, San Salvador, 2011.

EVALUACION EDUCATIONAL EVALUATION

Nombre del Estudiante: José Antonio Bolaños

NOTA: 8.0

A continuación se le presentan 10 dificultades de opción múltiple, deberá seleccionar la respuesta que le parezca la más correcta y trasladarla al cuadro de respuestas. Solo existe una respuesta correcta posible y solamente se calificarán las trasladadas al cuadro de respuestas. Tiene 30 minutos para responder su evaluación.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
d	a	d	d	d	b	b	a	d	d

1. Principio fundamental de la evaluación:

- a) Debe ser un proceso continuo
- b) Debe ser integral
- c) Debe servir para reorientar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- d) Todas las anteriores

2. Tipos de Evaluación:

- a) Evaluativa, diagnóstica y sumaria
- b) Evaluativa, diagnóstica y sumativa
- c) Diagnostica, Formativa y Sumaria
- d) Todas las anteriores

3. Técnicas que demandan más tiempo para su valoración y exigen a los alumnos respuestas más duraderas; por ello, a estas actividades si se les asignan calificaciones.

- a) Técnicas informales
- b) Técnicas Formales
- c) Técnicas Semiformales
- d) Técnicas No Formales

4. Mapas mentales

- a) Son instrumentos de evaluación en situaciones controladas
- b) son recursos gráficos que permiten visualizar las relaciones entre conceptos y explicaciones
- c) es un recurso grafico para efectos didácticos
- d) Ninguna de las anteriores

5. **La finalidad de esta evaluación es determinar “si se han alcanzado o no, y hasta qué punto, las intenciones educativas que están en la base y en el origen de la intervención pedagógica:**
 - a) Diagnostica
 - b) Permanente de proceso
 - c) Sumaria
 - d) Evaluación de resultados
 - e) Todas las anteriores.

6. **Su propósito es orientar y mejorar el rendimiento de los alumnos:**
 - a) Verificación o comprobación de logros
 - b) Evaluación del aprendizaje
 - c) Medición del aprendizaje
 - d) Ninguna de las Anteriores

7. **Entre las formas más usuales de procedimientos de evaluación están:**
 - a) Mapas mentales
 - b) Las pruebas objetivas
 - c) Trabajos grupales
 - d) Evaluación diagnóstica

8. **Metaevaluación.**
 - a) Autor reflexión crítica que hace el docente sobre su práctica evaluativa para mejorarla
 - b) Incide particularmente sobre los momentos de la evaluación
 - c) La interacción del alumno con el profesor, los compañeros y los contenidos de aprendizaje
 - d) Son correctas solo a y b.

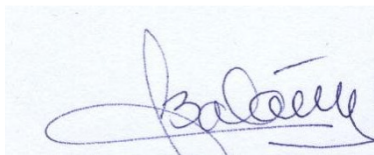
9. **Son técnicas Observacionales**
 - a) Listas de control
 - b) Escalas de estimación
 - c) Registros anecdóticos
 - d) Todas las anteriores.

10. **Su finalidad es analizar el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje:**
 - a) Prueba sumativa
 - b) Prueba de velocidad
 - c) Prueba de poder o potencia máxima
 - d) Ninguna de las anteriores

LISTA DE CHEQUEO

LISTA DE CHEQUEO REVISIÓN DEL VALOR DEL DOCUMENTO

✓	Yo tengo una página de cobertura similar al ejemplo de la pagina 89 o 90 del suplemento
✓	Yo incluí una tabla de contenido con la pagina correspondiente para cada componente
✓	Yo seguí el contorno propuesto en la pagina 91 o 97 del suplemento con todos los títulos o casi
✓	Yo use referencias a través de todo el documento según el requisito de la página 92 del suplemento.
✓	Mis referencias están en orden alfabético al final según el requisito de la página 92 del suplemento
✓	Cada referencia que mencione en el texto se encuentra en mi lista o viceversa
✓	Yo utilice una ilustración clara y con detalles para defender mi punto de vista
✓	Yo utilice al final apéndice con gráficas y otros tipos de documentos de soporte
✓	Yo utilice varias tablas y estadísticas para aclarar mis ideas más científicamente
✓	Yo tengo por lo menos 50 páginas de texto (15 en ciertos casos) salvo si me pidieron lo contrario
✓	Cada sección de mi documento sigue una cierta lógica (1,2,3)
✓	Yo no utilice caracteres extravagantes, dibujos o decoraciones
✓	Yo utilice un lenguaje sencillo, claro y accesible para todos
✓	Yo utilice Microsoft Word para chequear y eliminar errores de ortografía
✓	Yo utilice Microsoft Word para chequear y eliminar errores de gramática
✓	Yo no viole ninguna ley de propiedad literaria al copiar materiales que pertenecen a otra gente.
✓	Yo afirmo por este medio que lo que estoy sometiendo es totalmente mi obra propia.



José Antonio Bolaños
UD12262HED19530

Fecha: 30-4-2012