

COORDINACIÓN EDUCATIVA Y CULTURAL CENTROAMERICANA

Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes
Centroamericanos de Educación Primaria o Básica

Evaluación de los Aprendizajes en la Escuela Primaria: una Nueva Visión



Armando Najarro Arriola

VOLUMEN 21

370.152.3

N162e Najarro Arriola, Armando

Evaluación de los aprendizajes en la escuela primaria : una nueva visión / Armando Najarro Arriola. – 1ª. ed. – San José, C.R. : Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA, 2009.

194 p. : il. ; 28 x 21 cm. – (Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Básica; n. 21)

ISBN 978-9968-818-68-1

1. Aprendizaje – Enseñanza. 2. Evaluación educativa. I. Título.

CRÉDITOS

La elaboración y publicación de esta colección fueron realizadas con la contribución económica del Gobierno Real de los Países Bajos, en el marco del **Proyecto Consolidación de las Acciones del Mejoramiento de la Formación Inicial de Docentes de la Educación Primaria o Básica, CECC/SICA**

María Eugenia Paniagua Padilla
Secretaria General de la CECC/SICA

Marco Vargas
Diseño gráfico del Texto

Juan Manuel Esquivel Alfaro
Director del Proyecto

Alexaxo@costarricense.cr
Diseño y Diagramación

José Solano Alpízar
Autor del Texto

Arnobio Maya Betancourt
Coordinador y Asesor de la 1ª
Edición Final y de la Reimpresión

Grace Rojas Alvarado
Revisión y Asesoría de Contenidos

Impresión Litográfica
Editorama, S.A.

Para la impresión de esta 2ª. edición, (1ª. aún para el registro del ISBN) se ha respetado el contenido original, la estructura lingüística y el estilo utilizado por el autor, de acuerdo con un contrato firmado para su producción por éste y la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA.

DE CONFORMIDAD CON LA LEY DE DERECHOS DE AUTOR Y DERECHOS CONEXOS ES PROHIBIDA LA REPRODUCCIÓN, TRANSMISIÓN, GRABACIÓN, FILMACIÓN TOTAL Y PARCIAL DEL CONTENIDO DE ESTA PUBLICACIÓN, MEDIANTE LA PUBLICACIÓN DE CUALQUIER SISTEMA DE REPRODUCCIÓN, INCLUYENDO EL FOTOCOPIADO. LA VIOLACIÓN DE ESTA LEY POR PARTE DE CUALQUIER PERSONA FÍSICA O JURÍDICA, SERÁ SANCIONADA PENALMENTE.

PRESENTACIÓN

A finales del año 2002 y comienzos del 2003, así rezan los respectivos colofones, **la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, (CECC/SICA)**, publicó y entregó treinta y seis interesantes obras que estructuraron la **Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Primaria o Básica**.

Dichas publicaciones se originaron en el marco del **Proyecto Apoyo al Mejoramiento de la Formación Inicial de Docentes de la Educación Primaria o Básica**, el que se generó y se puso en ejecución, merced al apoyo que ha brindado la Cooperación Internacional del Gobierno Real de los Países Bajos.

Para desarrollar dichas obras, la CECC/SICA realizó una investigación diagnóstica en los países que forman parte orgánica de la institución, la cual permitió identificar, con mucha claridad, no sólo las temáticas que serían abordadas por los autores y autoras de las obras de la Colección, sino también las estrategias que debían seguirse en el proceso de diseño y producción de la misma, hasta colocar los ejemplares asignados en cada uno de los países, mediante sus respectivos Ministerios o Secretarías de Educación.

Los mismos materiales trataron de responder a los perfiles investigados de los formadores y de los maestros y de las maestras, así como a los respectivos planes de estudio.

Como podrá visualizarse en la información producida en función del Proyecto, cuyo inicio se dio en Diciembre de 1999, los programas que se han implementado en el marco del mismo son los siguientes:

- 1°. Desarrollo del perfil marco centroamericano del docente de Educación primaria o Básica para mejorar el currículo de formación inicial de docentes.
- 2°. Mejoramiento de la formación de formadores de docentes para la Educación Primaria o Básica.
- 3°. Producción de recursos educativos para el mejoramiento del desarrollo del currículo de formación inicial de docentes de la Educación Primaria o Básica.
- 4°. Innovaciones pedagógicas.
- 5°. Investigación Educativa.

La Colección publicada y distribuida, a la que aludimos, pretende ofrecer a los países obras didácticas actualizadas e innovadoras en los diferentes temas curriculares de la Educación Básica o Primaria, que contribuyan a dotar de herramientas estratégicas, pedagógicas y didácticas a los docentes Centroamericanos para un eficaz ejercicio de su práctica educativa.

Después de publicada y entregada la Colección a los países destinatarios la CECC/SICA ha hecho el respectivo seguimiento, el cual muestra el acierto que, en alta proporción, ha tenido la organización, al asumir el diseño, la elaboración, la publicación y su distribución.

Basada en estos criterios, es como la CECC/SICA y siempre con el apoyo de la Cooperación Internacional del Gobierno Real de los Países Bajos, ha decidido publicar una segunda edición de la colección (36

volúmenes) y a la cual se le suma un nuevo paquete de 14 volúmenes adicionales, cuya presentación de la 1ª edición se hace en éstos, quedando así constituida por 50 volúmenes.

Nuevamente presentamos nuestro agradecimiento especial al Gobierno Real de los Países Bajos por la oportunidad que nos brinda de contribuir, con esta segunda edición de la Colección, a la calidad de la Educación Básica o Primaria de la Región Centroamericana y República Dominicana.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'M. Eugenia Paniagua', written over a horizontal line.

MARIA EUGENIA PANIAGUA
Secretaria General de la CECC/SICA

PRESENTACIÓN

En los últimos años, la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) ha venido ejecutando importantes proyectos que, por su impacto y materia, han complementado los esfuerzos ministeriales por mejorar y modernizar la Educación. Los proyectos de más reciente aprobación, por parte del Consejo de Ministros, están direccionados a enfrentar graves problemas o grandes déficits de los sistemas educativos de nuestra región. Este es el caso de Proyecto “**Apoyo al Mejoramiento de la Formación Inicial de Docentes de la Educación Primaria o Básica**”, cuyo desarrollo ha conducido a una exhaustiva revisión de los diversos aspectos relacionados con la formación de los maestros. Sus resultados son evidentes en cada país y con ello la CECC cumple su finalidad de servir cada vez mejor a los países miembros.

En este caso, ha de recordarse que este valioso proyecto es el producto de los estudios diagnósticos sobre la formación inicial de docentes ejecutados en cada una de las seis repúblicas centroamericanas en el año 1966, los cuales fueron financiados con fondos donados por el Gobierno de los Países Bajos. Entre las conclusiones y recomendaciones formuladas en el Seminario Centroamericano, una de las actividades finales del estudio indicado, el cual fue realizado en Tegucigalpa, Honduras, en septiembre de ese mismo año, los participantes coincidieron plenamente en poner especial atención a la formación de los formadores y en promover la “tercerización” de la formación de los maestros donde no existiere. También, hubo mayoría de opiniones sobre la necesidad de establecer perfiles del formador y de los maestros y respecto a la actualización de los respectivos planes de estudio. Por consiguiente, es apropiado afirmar que el contenido de este proyecto, orientado a mejorar la formación inicial de docentes, se sustenta en los seis diagnósticos nacionales y en el informe regional que recoge los principales resultados del Seminario Regional y la información más útil de los informes nacionales.

Como consecuencia del trabajo previo, explicado anteriormente, y de las conversaciones sostenidas con los funcionarios de la Embajada Real sobre los alcances y el presupuesto posible para este proyecto, finalmente se aprobó y dio inicio al mismo en diciembre de 1999 con los siguientes programas:

- 1. Desarrollo del perfil marco centroamericano del docente de Educación Primaria o Básica para mejorar el currículo de formación inicial de docentes.** Con base en este perfil se construyeron los perfiles nacionales, los que sustentaron acciones de adecuación de los currículos de formación inicial de docentes en cada país.
- 2. Mejoramiento de la formación de formadores de docentes para la Educación Primaria o Básica.** Con el propósito de definir perfiles académicos de los formadores de docentes que den lugar a planes de estudio de grado y de postgrado.
- 3. Producción de recursos educativos para el mejoramiento del desarrollo del currículo de formación inicial de docentes de la Educación Primaria o Básica.** Dirigido a editar obras bibliográficas y a producir materiales interactivos que se empleen en las aulas de formación de maestros.
- 4. Innovaciones pedagógicas.** Consistente en poner en práctica y evaluar innovaciones pedagógicas en el campo de la formación inicial y en servicio de docentes.
- 5. Investigación Educativa.** Desarrollo de investigaciones sobre temas dentro de la formación inicial de los docentes del Nivel Primario.

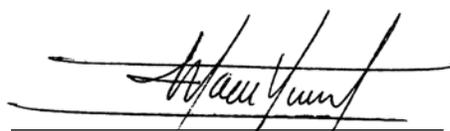
Es oportuno destacar cómo la cooperación financiera y técnica del Gobierno de los Países Bajos, a través de su Embajada Real en San José, Costa Rica, ha sido no solo útil a los Ministerios de Educación del Área, por centrarse en uno de los factores determinantes de la calidad de la Educación, sino también porque ha permitido, en dos momentos, completar una propuesta de trabajo que ha impactado y que ha abierto nuevas vertientes de análisis y reflexión de la formación inicial de docentes para la Educación Primaria.

Con esta Presentación se quiere exaltar la importancia y trascendencia del Programa 3, en el que se enmarca la elaboración de las obras bibliográficas, orientadas a solventar, en alguna medida, la falta de disponibilidad de textos referenciales de actualidad en el campo educativo, que contribuyan a elevar la calidad de la formación profesional de los maestros y la de sus formadores, donde ello sea una necesidad. Además, de que la colección se pone en manos de quienes forman educadores para la Educación Primaria y de los estudiantes de pedagogía. Todo esto es producto del conocimiento y la experiencia de profesionales centroamericanos que han consagrado su vida a la educación y al cultivo de los diversos saberes. Llegar a la definición de las obras y sus títulos fue un largo y cuidadoso proceso en el que intervinieron diversos profesionales de la región, de acuerdo con el concurso establecido y publicado para tales efectos.

Es importante apuntar que las obras que integran esta colección de valor incalculable, cubren los principales temas curriculares y técnico-pedagógicos que deben acompañar a un adecuado proceso de formación inicial de docentes. Por ello, van desde los temas fundamentales de Educación, el Currículo, Ejes Transversales, la Didáctica, la Evaluación, la Supervisión y Administración Educativa, hasta temas metodológicos y estratégicos específicos relacionados con el conocimiento teórico y con la enseñanza de la Ciencias Sociales, la Matemática, las Artes, el Lenguaje, las Ciencias Sociales y la Investigación Educativa. En su elaboración se siguió un proceso de amplia participación, dentro del cual se recurrió a jueces que analizaron las obras y emitieron sus comentarios y recomendaciones enriquecedores en algunos casos y correctivos en otros. En este proceso, los Ministerios de Educación de la región tuvieron un papel fundamental al promover dicha participación.

Esta Secretaría General considera que la rica colección, por la diversidad temática, visión y actualidad, es un aporte sustantivo, muy visible, manejable y de larga duración, que el Gobierno de los Países Bajos, a través de la CECC, le entrega gratuitamente a las instituciones formadoras de educadores y a las dependencias de los Ministerios de Educación, encargadas de este campo. Del buen uso que hagan formadores y formados del contenido de esta colección de obras, va a depender, en definitiva, que el esfuerzo de muchos profesionales, realizado en el marco de la CECC, genere los resultados, el impacto y las motivaciones humanas y profesionales de quienes tendrán en las aulas centroamericanas el mayor tesoro, la más grande riqueza, de nuestras naciones: las niñas y los niños que cursan y cursarán la Educación Primaria. El aporte es objetivo. Su buen uso dependerá de quienes tendrán acceso a la colección. Los resultados finales se verán en el tiempo.

Finalmente, al expresar su complacencia por la entrega a las autoridades de Educación y al Magisterio Centroamericano de obras tan valiosas y estimulantes, la Secretaría General resalta la importancia de las alianzas estratégicas que ha logrado establecer la CECC, con países y agencias cooperantes con el único espíritu de servir a los países del Área y de ayudar a impulsar el mejoramiento de la educación en los países centroamericanos. En esta ocasión, la feliz alianza se materializó gracias a la reconocida y solidaria vocación de cooperación internacional del Gobierno de los Países Bajos y, particularmente, a los funcionarios de la Embajada Real, quienes con su apertura, sensibilidad y claridad de sus funciones hicieron posible que la CECC pudiese concluir con tanto éxito un proyecto que nos deja grandes y concretas respuestas a problemas nuestros en la formación de maestros, muchas enseñanzas y deseos de continuar trabajando en una de las materias determinantes para el mejoramiento de la calidad de la Educación.



MARVIN HERRERA ARAYA
Secretario General de la CECC

Índice

Presentación	iii
Dedicatoria	ix
Introducción	xi
Prueba de entrada	xiii

Capítulo No. 1:

¿QUÉ ES LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES? (DE LA PRÁCTICA EVALUADORA A LA ERA DE LA EVALUACIÓN).....	1
--	---

Capítulo No. 2:

¿QUÉ ES EL MODELO DE EVALUACIÓN POR OBJETIVOS, CAPACIDADES O CONDUCTAS? (PARA EVALUAR EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA VERTICAL).....	9
--	---

Capítulo 3:

¿CUÁLES SON LOS PRINCIPALES HALLAZGOS CIENTÍFICOS QUE SE HAN IDENTIFICADO EN EL CAMPO DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES? (PARA EVALUAR CIENTÍFICAMENTE).....	29
---	----

Capítulo No. 4:

¿QUÉ ES LA TIPOLOGÍA EVALUATIVA DE LOS APRENDIZAJES? (LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES SEGÚN LAS NECESIDADES DE LA NIÑEZ ESTUDIANTIL Y LA PERSONA DOCENTE).....	43
--	----

Capítulo No. 5:

¿QUÉ ES LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO O EVALUACIÓN AUTÉNTICA? (DIFERENCIAR PROCESOS ESTABLECIENDO CRITERIOS CLAROS).....	57
---	----

Capítulo 6:

¿TIENEN IMPORTANCIA LOS CONTENIDOS CONCEPTUALES EN LA ESCUELA PRIMARIA? (LOS CONCEPTOS Y SU UTILIDAD EN UNA SOCIEDAD CARACTERIZADA POR LA INFORMACIÓN Y LOS HECHOS. SUGERENCIAS PARA ABORDAR EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y SU RELACIÓN CON LA EVALUACIÓN.).....	71
---	----

Capítulo No. 7:

¿QUÉ INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS PUEDEN UTILIZARSE EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA PARA EVALUAR CONTENIDOS CONCEPTUALES?.....	85
---	----

Capítulo 8:

¿CÓMO EVALUAR LOS ASPECTOS SOCIOAFECTIVOS EN LA ESCUELA PRIMARIA? 111

Capítulo 9:

¿CÓMO EVALUAR LOS CONTENIDOS PROCEDIMENTALES EN LA ESCUELA PRIMARIA? 131

Capítulo No. 10:

¿SE PUEDEN -O SE DEBEN- EVALUAR LAS TAREAS PARA REALIZAR EN CASA,
LOS EJERCICIOS DE CLASE Y LOS TRABAJOS EN GRUPO? 151

Capítulo 11:

ÉTICA DE LA EVALUACIÓN (¿QUÉ IMPORTANCIA TIENE?) 163

Prueba de Salida 177

Referencias Bibliográficas 179

Dedicatoria

A mis padres, María Julia y Óscar...

Quienes me enseñaron a confiar en la educación para vivir mejor.

A mi esposa Irazema y a mis hijas e hijo: Matilde, Fátima y Gabriel...

Quienes me educaron en una nueva visión de la vida.

A las y los docentes que aman su trabajo con la niñez...

Que el Creador del universo les bendiga y recompense su labor.

El que se hace pequeño como este niño, ése es el más grande en el Reino de los Cielos, y el que reciba en mi nombre a un niño como éste, a mi me recibe.

Jesús de Nazareth (San Mateo 18: 4)

BLANCA..

Introducción

Una de las finalidades fundamentales, si no la esencial, del proceso evaluativo es el mejoramiento y el desarrollo. Lo anterior, cobra mayor relevancia en el nivel primario de la educación, el cual es decisivo en la formación de las personas que hoy conforman la niñez, pero que en el futuro cercano serán las ciudadanas y ciudadanos centroamericanos que tendrán en sus manos su propio desarrollo y el de la región. Sin embargo, para nadie es un secreto que dentro del proceso educativo de nuestras escuelas, la evaluación se encuentra todavía en un *deber ser*, que tiene que ser transformado por las y los docentes para cumplir con la finalidad planteada líneas arriba.

Y qué mejor forma de plantear este proceso de cambio que con las futuras y futuros docentes, es decir, con aquellas personas que están formándose para ser guías en el aprendizaje de la niñez. Hacer una obra motivadora y que a la vez muestre *una nueva visión* de la evaluación ha sido un verdadero reto. Pero hacerla para enseñar, lo ha sido todavía más. Aprovechando este reto se ha querido plantear una obra con características autoformativas, que sea adaptable a distintos conglomerados, pero, especialmente, a las nuevas generaciones de docentes que se forman actualmente. Los distintos recursos utilizados a lo largo de esta propuesta tienen como meta el hacer de ella una obra versátil, dinámica, enriquecedora y pedagógicamente acertada que permita a quienes la trabajen, crecer en el campo de la evaluación.

Se ha planteado una estructura de obra que apoye la intención didáctica. Los distintos segmentos desarrollados corresponden a los utilizados, generalmente, en el campo de la educación a distancia y que permiten el utilizar con comodidad la obra en sistemas abiertos y cerrados. Asimismo, para mejorar el nivel de aprovechamiento, es preciso que a medida que se avanza en el texto, se vaya elaborando un texto personal –o paralelo-, por parte de la persona que lo trabaja y que se constituya en un producto personal reflejo del aprendizaje generado con la obra.

El lenguaje utilizado trata de crear un diálogo constante con la persona que lee llevándole a interrogarse constantemente sobre su futura labor para hacer de su aprendizaje algo significativo. En todo momento se dan sugerencias para aplicaciones inmediatas a la labor docente y se señalan actividades para ampliar o para investigar en el contexto de la persona que aprende. Los diagramas y mapas

conceptuales se han utilizado para apoyar esta nueva forma de aprendizaje y se motiva la elaboración de otros que aseguren el suficiente dominio. Sin embargo, el principal ingrediente ha sido el cariño puesto en el esfuerzo de reunir una temática relevante, apoyada con el pensamiento de distinguidas autoras, autores e instituciones educativas, en un esfuerzo por poner al alcance del conglomerado indicado lo mejor dentro de esta *nueva visión* de la evaluación.

Se espera que la obra rinda frutos y eleve la calidad de la formación de las futuras y futuros docentes y por ende, el nivel de aprendizaje de la niñez de Centroamérica.

Prueba de **entrada**

Antes de empezar...

Así es...antes de que inicie usted su formación con este libro, debe saber que se ha querido plantear un texto enriquecedor y que sea propositivo para personas novatas en el ejercicio docente y que por lo mismo tienen poco que *desaprender* y mucho que aprender. Por eso se le pide que antes de iniciar el trabajo responda la siguiente escala de calificación acerca de la evaluación. En ella se desea registrar lo que usted piensa y cree del proceso evaluativo antes de este curso. Eso tendrá utilidad para usted –en el caso de *formación a distancia* y/o semipresencial-, y para la persona docente –en caso de *formación presencial*-, encargada de impartirle este curso, como un diagnóstico inicial.

Instrucciones: a la izquierda se le presentan varias aseveraciones relacionadas con la evaluación. En los cuadros de la derecha marque con una “x” la opción que le parezca más lógica de acuerdo con los siguientes criterios: A, totalmente de acuerdo; B, de acuerdo; C, indiferente; D, en desacuerdo y E, totalmente en desacuerdo.

ASPECTOS		A	B	C	D	E
1.	Un buen proceso evaluativo permite mejorar la tarea docente.....	A	B	C	D	E
2.	La evaluación continua aumenta innecesariamente el trabajo de los maestros y maestras.....	A	B	C	D	E
3.	Si la evaluación se realizara técnica, científica y humanamente es indudable que mejoraría la calidad del sistema educativo.....	A	B	C	D	E
4.	La evaluación es un requisito administrativo que únicamente sirve para propósitos de promoción.....	A	B	C	D	E
5.	La evaluación no debe ser una forma de represión o castigo.....	A	B	C	D	E
6.	Un (a) buen(a) docente vela porque la evaluación no cause ansiedad excesiva en sus estudiantes.....	A	B	C	D	E
7.	Los instrumentos deben ser breves. Bastan dos o tres preguntas para conocer si una o un estudiante ha estudiado o no.....	A	B	C	D	E
8.	La evaluación debe entrenar al alumno(a) para competir en la vida.....	A	B	C	D	E
9.	El prestigio de una persona docente está en relación directamente proporcional con la cantidad de alumnos(as) reprobados en su clase.....	A	B	C	D	E
10.	Para facilitar el proceso evaluativo de los aprendizajes, es necesario que haya objetivos didácticos planteados correctamente.....	A	B	C	D	E

Al finalizar la escala puede realizar comparaciones con sus compañeras y compañeros de clase para identificar sus logros. Busquen también puntos de acuerdo y situaciones en las que es necesario investigar más para lograr dicho acuerdo. Esperamos que esta obra sirva a dichos propósitos.

¿Qué es la **evaluación** de los aprendizajes?

(DE LA PRÁCTICA EVALUADORA A LA ERA DE LA EVALUACIÓN)

No es fácil responder a esta pregunta. Existen varias respuestas que de alguna manera se conjugan al responder: la evaluación es un proceso. Requiere una recogida de datos. Se trata de valorar algo, especialmente el esfuerzo. Es fundamental para decidir. La evaluación de los aprendizajes es todo lo anterior, pero relacionado con el dominio alcanzado por los y las estudiantes respecto a los objetivos planteados previamente.



objetivos

Al concluir el capítulo, usted:

- a. Aplicará los tres componentes mínimos y las etapas presentes en un proceso evaluativo.
- b. Deducirá la importancia del proceso evaluativo.
- c. Reflexionará sobre las limitaciones de todo docente de escuela primaria para desarrollar el proceso evaluativo y hacer sugerencias pertinentes.

CONTEXTO

Dentro y fuera del sistema educativo se utiliza o se escucha el término *evaluación*. Generalmente se le relaciona con exámenes o pruebas. En poco tiempo de estar en la escuela, la niñez llega realmente a desarrollar actitudes de temor ante esta palabra. Sin embargo, esa no debe ser la realidad, ya que lo cierto es que la mayor parte de los procesos educativos conllevan o deben conllevar momentos de *evaluación*.

Este proceso no exige exámenes o pruebas, como tampoco implica notas numéricas. Se está evaluando al momento de emitir juicios u opiniones sobre esto o aquello y por supuesto en materia de enseñanza-aprendizaje se necesita *evaluar* para mejorar. De manera que es fundamental que en la mente y en las actitudes de toda persona que se forma como *futuro o futura docente*, quede muy claro lo que significa *evaluar*, y en especial *evaluar el proceso enseñanza-aprendizaje*.



Reflexión

- ¿Desde cuándo existe la evaluación?
- ¿Por qué está tan presente en el proceso educativo?
- ¿Se puede prescindir de ella?
- ¿Cuál es su significado exacto?



Conceptualización

1.1 BREVE RESEÑA

Como toda obra humana, la evaluación ha tenido un proceso evolutivo y según los expertos, se está viviendo la “era de la evaluación”. A continuación un breve resumen de la evolución para entender mejor el origen de esta “era”.

Los orígenes de la *evaluación* se pierden en la antigüedad, pero diversos autores están de acuerdo en que ya estaba bastante consolidada en el siglo V a.C., cuando los filósofos griegos, entre ellos Sócrates, utilizaban cuestionarios evaluativos como metodología para enseñar. Y es seguro que antes de ellos existieron prácticas evaluadoras tanto para enseñar como para determinar logros o avances, o bien, para determinar causas o efectos.

Posteriormente, y en las diversas etapas de la evolución humana, la práctica evaluativa continuó perfeccionándose, pero nunca fue un movimiento reconocible o que llamara la atención hasta entrado

el siglo XX. Los especialistas consideran que la *evaluación* como se entiende hoy día, tuvo su origen en los EEUU a inicios del siglo pasado.

- **Causas principales de lo que hoy se entiende por evaluación:**

- a. Los procesos educativos y toda la vida escolar fueron influenciados por el estilo y lenguaje de la era industrial.
- b. El auge del cientificismo en las ciencias sociales -y por ende en la educación-, hizo que el proceso evaluativo fuera entendido como una forma de medir y constatar en forma objetiva las adquisiciones educativas.
- c. El éxito obtenido en la Psicología para medir cualidades y los instrumentos utilizados hicieron que se asumieran como formas adecuadas de medir el rendimiento académico.

- **Rasgos esenciales de la transformación del concepto:**

- 1º. En un primer momento la escuela y, todo el proceso educativo, se reducían a términos de rendimiento escolar. Se entendía como *evaluación* una serie de exámenes o pruebas que transformaban en un número o nota, lo que –supuestamente-, los alumnos y alumnas sabían o habían aprendido.
- 2º. A partir de la segunda mitad del siglo XX se han dado muchos cambios en el sistema educativo y en sus prácticas. De ellos, la *evaluación* es uno de los procesos que más se han transformado, aunque en el medio centroamericano ese desarrollo no ha sido generalizado a todas las personas que lo ejecutan, es decir, en unos ámbitos se ha mejorado sustancialmente mientras que en otros se siguen manejando ideas anticuadas.
- 3º. En el ámbito internacional –y en otras instancias casi siempre ajenas a la escuela-, parece estarse desarrollando “la era de la evaluación”, la cual se caracteriza por aplicar dicho proceso a diversas actividades sociales y empresariales para tomar decisiones óptimas según las necesidades históricas de cada sociedad.



ACTIVIDAD 1:

- Verifique lo anterior conversando con profesores y profesoras de diversos perfiles: de educación preprimaria, primaria, media y superior. Pregunte por ejemplo cuáles son las mejores formas para medir el rendimiento académico, etc. Anote las respuestas en su texto personal o paralelo y discútalas con sus compañeras y compañeros de estudio.

¿Puede localizar algunos ejemplos de esta última afirmación? Por ejemplo, con compañeras o compañeros localice en el periódico, revistas o en la red internacional –Internet-, diversas noticias o comerciales que contengan la idea de evaluación. Saque sus propias conclusiones.

1.2 HACIA LA CONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO

Concepto equivale a idea. La idea esencial de lo que es evaluación debe incluir: objetivos por lograr, la valoración y la toma de decisiones. De esa cuenta se tiene un proceso que debe incluir como mínimo esos tres componentes. Lo importante de esta sección es que usted vaya construyendo su propio concepto.

➔ **Identificación de los objetivos** por lograr en el proceso educativo. Constituyen la base en un proceso de *evaluación*. Estos deben estar clara y correctamente definidos porque:

- Determinan lo que debe evaluarse.
- Clarifican los procedimientos más adecuados.
- Señalan las características del proceso evaluador.

Es una forma de concretar la relación o proximidad entre la intención que se ha tenido –objetivo- y el desarrollo real –logro alcanzado-.

➔ **Un juicio de valoración.** Parece obvio, pero es necesario señalar que las personas participantes en un proceso tienen derecho y obligación de enjuiciar el mismo, señalando su grado de satisfacción o insatisfacción, de suficiencia o insuficiencia, etc., con el mismo. Estos criterios de valoración y la forma de aplicarlos exigen procedimientos rigurosos.

➔ **La toma de decisiones** es la finalidad de la *evaluación*. Cuando se evalúa un proceso o un producto es para tomar alguna decisión. Ésta, bien puede ser para mejorarlo, para seleccionarlo o para acreditarlo –certificarlo-.

Con base a lo anterior, formule una idea propia de lo que es evaluación.

1.3 LAS ETAPAS DEL PROCESO EVALUATIVO

Una vez de acuerdo en el concepto de *evaluación*, es útil señalar que de los tres elementos nombrados, se desprenden las tres etapas esenciales en una *evaluación*. Estas son:

➔ **La recogida de información** que puede ser por medio de instrumentos o en forma espontánea. Lo realmente importante es que sea pertinente, es decir, adecuada a los objetivos evaluados.

➔ **El análisis de esa información y el juicio valorativo sobre el resultado de dicho análisis** debe ser detallado y profundo. Los datos analizados deben interpretarse cuantitativamente –en cantidades- y/o cualitativamente –en cualidades-, dependiendo de la naturaleza de los datos.

➔ **La toma de decisiones** debe ser acorde con el juicio emitido. Se evalúa para verificar el grado de logro de los objetivos planteados y de acuerdo con esto, se determinan las acciones necesarias por realizar.

Es indudable que, la *toma de decisiones* es la parte fundamental del proceso de *evaluación* dado que, no hay otra forma de realizar las mejoras correspondientes. En otras palabras, se evalúa para decidir.



ACTIVIDAD 2:

A continuación se le presentan tres situaciones de evaluación. Identifique en ellas, las tres etapas esenciales del proceso evaluativo. Amplíe las respuestas en su texto personal.

1ª. Situación:

EVALUACIÓN EN UN CURSO DE VALORES

En una escuela del medio urbano el profesor imparte dos veces por semana una clase o vivencia relacionada con *los valores en la cultura indígena*. Este profesor desea, luego de tres meses de actividades, conocer en qué medida ha sido beneficioso para sus estudiantes.

Para ello consulta su planificación y verifica cuáles han sido los objetivos que ha desarrollado durante el lapso señalado. Decide hacer la evaluación de la forma siguiente: prepara una actividad dinámica para observar el comportamiento de los y las estudiantes. Hace anotaciones acerca del comportamiento de cada estudiante. Al mismo tiempo prepara un sencillo instrumento de cinco preguntas para que cada estudiante señale lo que le ha parecido la clase durante este tiempo. Finalmente, va entrevistando brevemente a cada estudiante para indagar si han asimilado las conductas y qué piensan de dicho proceso.

Posteriormente, ordena y clasifica los datos obtenidos, tabulándolos con posterioridad. Al analizarlos nota que en su gran mayoría su grupo está satisfecho y que dan buenas razones que ayudan a pensar que les está sirviendo para aplicarlo en su vida. Toma la decisión de continuar con el curso y ampliarlo por una hora semanal más.

2ª. Situación:**EVALUACIÓN EN LA CLASE DE MATEMÁTICA**

La profesora Francisca imparte clase de Matemática en 6º. grado. Según su planificación en el primer mes de trabajo, sus estudiantes deberían ser capaces de descomponer cantidades en unidades, decenas, centenas, etc. De esa cuenta ha preparado tantas hojas como estudiantes tiene y en cada una ha pegado diferentes cantidades tomadas de los periódicos locales. Cada estudiante sostiene su papel sin mostrarlo a los demás y cuando ella los nombra, se encaminan al frente y les pregunta el valor posición al de dos o tres cifras distintas.

Luego de ordenar sus datos, nota que más de la mitad de estudiantes han fallado en dos de tres respuestas. Piensa que probablemente no le han entendido y cree necesario cambiar la forma de explicarlo. Incluso cree que es necesario hacerlo un poco más práctico. La siguiente semana se dedicará a esto.

3ª. Situación:**EVALUANDO ACTIVIDADES FORMATIVAS**

El director de una escuela reúne a los padres y madres de familia una vez a la semana para darles a conocer aspectos señalados por los maestros y maestras, para enriquecerles en su formación y que de esa manera puedan ayudar a sus hijos e hijas y establecer un intercambio educativo. Luego de finalizada la sesión, les entrega una hoja de papel para que escriban, por un lado dos aspectos que les haya gustado de la actividad y, por el otro lado de la hoja, dos aspectos que les haya parecido negativos o que no les haya gustado.

Reúne los datos, los ordena y al tabularlos descubre que se quejan del volumen de su voz. La mitad aproximadamente dice que no oyen o que se les dificulta oír. Decide que para la próxima reunión hablará más fuerte y se movilizará entre las personas, en vez de estar sólo al frente.

1.4 LA EVALUACIÓN EN PALABRAS DE LAS PERSONAS ESPECIALISTAS

Las definiciones suelen delimitar, por eso muchas personas prefieren no definir. Sin embargo, por razones didácticas se han seleccionado frases de especialistas para comparar sus opiniones y al final es muy útil que usted trate de elaborar una definición propia como síntesis de lo presentado.

Para tener una primer idea, vale la pena que busque en un diccionario lo que se dice de la palabra *evaluación*.

- Para Tyler (1950)¹ es el proceso de determinar hasta qué punto se están realizando los objetivos educativos.
- Morales² (1997:21) no gusta dar definiciones, pero hace alguna aproximación al indicar que “a veces pensamos en la evaluación como punto final del proceso enseñanza-aprendizaje. Esto es una verdad a medias, o debería serlo, pues aunque la evaluación (la verificación de resultados), la coloquemos al final, también es parte del mismo proceso, y puede haber o debería haber puntos finales intermedios a lo largo del proceso”.
- Para Lafourcade³ (1972:21) es “una etapa del proceso educacional que tiene por fin comprobar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieran especificado con antelación”.
- Para Cronbach (1963) es la recopilación y uso de la información para la toma de decisiones.
- Para Tenbrink (1981) “evaluación es el proceso de obtener información y usarla para formar juicios que a su vez se utilizarán en la toma de decisiones”.
- Para De la Orden (1987) es el proceso sistemático de recogida, análisis e interpretación de información relevante y fiable para describir cualquier faceta de la educación y formular un juicio de valor sobre su adecuación a un criterio o patrón como base para la toma de decisiones respecto a dicha faceta.
- Para Galo⁴ (1989:2) la *evaluación del rendimiento escolar* es “una serie de acciones que el docente realiza, en forma técnica, durante el proceso didáctico, para obtener datos que le permitan apreciar el nivel en que los alumnos han logrado el dominio de los aprendizajes previstos”.

Al final, se ha agregado una definición relacionada específicamente con la *evaluación del aprendizaje* por considerarlo conveniente. Lo anterior permite clarificar que la evaluación de los aprendizajes se conforme de una serie de acciones que la persona docente toma para identificar lo que sus estudiantes aprenden, la forma en que lo están aprendiendo y la forma de mejorar dicho aprendizaje *ética y psicopedagógicamente correcta, y así saber obtener datos que les permita verificar el nivel en que sus estudiantes ejecutan o demuestran dominio de los aprendizajes previstos.*

¹ Tyler, R. (1950), Cronbach (1963), Tenbrink (1981) y De la Orden (1987), citados en National Institute for Social Science Information [en línea]: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Deusto [Bilbao], 2000. *Aproximaciones teóricas múltiples al concepto de evaluación*. “<http://www.ice.deusto.es/experto.eval/unidades/b3u4/guia.cfm>” <http://www.ice.deusto.es/experto.eval/unidades/b1u1/guia.cfm> [Consulta: 15 de octubre de 1999].

² Morales, P. (1997) *Evaluación y aprendizaje de calidad*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, VRA-PROFASR.

³ Lafourcade, P. (1972) *Evaluación de los aprendizajes*. Buenos Aires: Editorial Kapeluzs S.A.

⁴ Galo, C. (1989) *Evaluación de los aprendizajes*. Guatemala: Editorial Piedra Santa.

Actividades para la **INVESTIGACIÓN**

Organice pequeños grupos -tres a cinco personas- o trabaje en forma individual para investigar y fijar mejor el aprendizaje del tema.

- *Contacten con tres profesores como mínimo, que se encuentren en servicio, e indaguen el concepto que tienen de evaluación. Comparen con lo que dicen las personas especialistas y saquen sus conclusiones.*
- *Indaguen con sus propios docentes cuáles son las etapas que desarrollan al evaluar. Compárelas con las señaladas como esenciales en esta unidad.*
- *Preparen un informe de los aspectos investigados y pónganlos en común con sus compañeros(as) de clase. Obtengan conclusiones.*
- *Investiguen las limitaciones que tienen los docentes de escuela primaria para desarrollar el proceso evaluativo. Haga sugerencias con base en lo aprendido.*

AUTOEVALUACIÓN

FINAL DEL CAPÍTULO

Responda a las siguientes situaciones:

- a. Tome usted una situación particular de aprendizaje de su aula e intente evaluarla. Para ello verifique si se dan los tres componentes del proceso evaluativo. ¿Cree que se podrían tomar decisiones al respecto? Algunas sugerencias son: el aprendizaje de determinado punto del programa, cierta actividad por realizar o que ya se realizó, etc.
- b. Con el mismo ejemplo anterior, desarrolle las etapas señaladas como parte del proceso evaluativo. ¿Qué decisiones tomaría?
- c. ¿Qué importancia tiene el hecho de tomar decisiones luego de un proceso de evaluación?
- d. Señale cuál es a su criterio el tipo de problemática que se da en el aula de todo docente relacionada con la evaluación. ¿Encuentra relación entre eso y lo mencionado en este capítulo? ¿Por qué?

Al momento de finalizar el trabajo con este capítulo, elabore un juicio personal sobre los aprendizajes alcanzados. Compare los objetivos con sus resultados y si se siente satisfecho(a), continúe con el siguiente capítulo.

¿Qué es el modelo de
evaluación
por objetivos, capacidades o conductas?
(PARA EVALUAR EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA VERTICAL)

Para toda persona docente -especialmente joven y novata como puede serlo usted-, es sumamente importante saber que cuando se evalúa, también se sigue cierto patrón o modelo. Existen diversos patrones, pero en este texto se profundizará en el modelo que se basa en verificar si determinado aspecto cumple los propósitos para los que fue creado, es decir, que relaciona lo que se planificó con lo que se logró. A este modelo se le llama evaluación por objetivos, capacidades o conductas.

En este modelo se le presta mucha atención a los propósitos, metas o finalidades del proceso enseñanza-aprendizaje, sin importar que nombre se les da. Ya sea que se les denomine objetivos, destrezas, capacidades, estándares o conductas; para efectos de la evaluación son lo mismo: las metas que se persiguen dentro del proceso educativo. A eso se refiere la presente unidad.



objetivos

Al concluir el capítulo, usted:

- a.** Reconocerá las condiciones necesarias para construir objetivos didácticos bien formulados.
- b.** Señalará las condiciones para que un objetivo posea capacidades-destrezas de aprendizaje.
- c.** Comparará la evaluación basada en capacidades-destrezas frente a la evaluación tradicional.

CONTEXTO

Para evaluar adecuadamente, la persona docente tiene que tener claro lo que va a evaluar para plantearse la manera de cómo hacerlo. Por eso es necesario hablar de objetivos. Lo que aprenden los y las estudiantes tiene que estar planificado con antelación y eso generalmente se encuentra explícito en los objetivos que plantea el docente.

Por línea general, una persona docente asocia la evaluación con pruebas y exámenes antes que con objetivos claros y precisos. De esa cuenta es fácil encontrar maestros y maestras que no planifican su proceso enseñanza-aprendizaje sino más bien trabajan por inspiración, con la seguridad de que algo alcanzarán. Otros, en cambio, expresan explícitamente sus objetivos, metas y misiones, lo cual facilita enormemente las evaluaciones, las comparaciones en el grado de avance, las tomas de decisiones y las causas de fracasos, entre otros factores.

El poder plantear sus objetivos es una fortaleza de toda persona docente, ya que le permite modelar el proceso de acuerdo con las circunstancias y el contexto especial de sus estudiantes. He ahí un propósito definido de la presente unidad.



Reflexión

*¿Qué tipo de docentes ha conocido usted a lo largo de su formación?
¿Planificaban o no planificaban? ¿Explicitaban sus metas o las tenía
que adivinar el estudiante? ¿Tiene alguna función importante el saber
redactar objetivos o es mejor que los proporcionen los textos o las
personas que dirigen las escuelas?*



Conceptualización

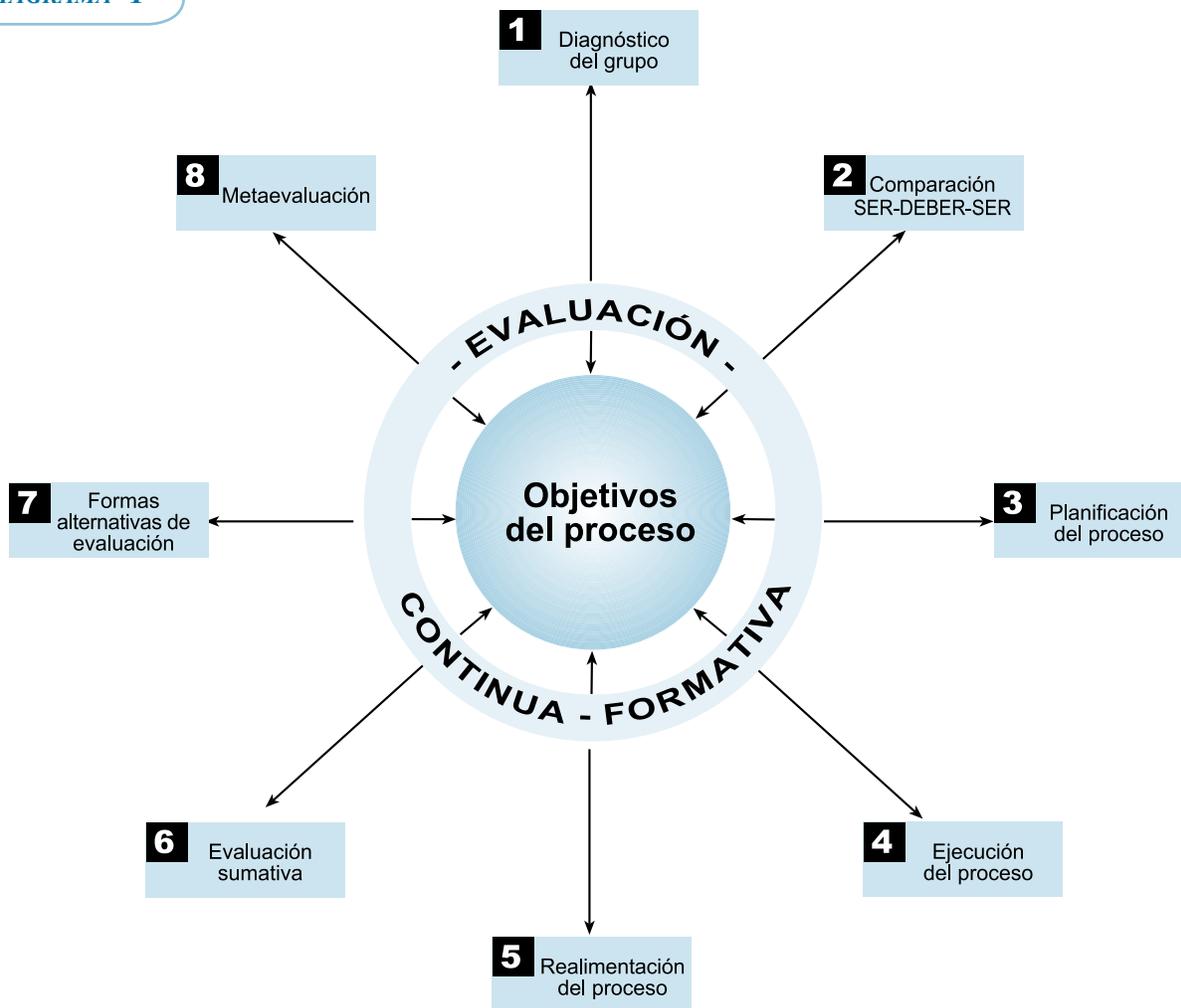
2.1 LOS OBJETIVOS Y LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE: CONDICIONES DE LOS OBJETIVOS BIEN FORMULADOS

Todo el proceso educativo es como un gran círculo que gira sobre sí mismo, pero que a la vez avanza en forma dinámica (ver diagrama 1). Pues bien, el centro o eje de dicho círculo lo constituyen los objetivos didácticos o de enseñanza. De su existencia o no, de su calidad y de su pertinencia depende en gran medida el éxito o el fracaso del proceso mismo, que es el éxito o fracaso de la persona que enseña, de la que aprende, de las personas que observan el proceso y de la sociedad en general. De

acuerdo con los modelos educativos y de acuerdo con las tendencias, los objetivos pueden tener diferentes nombres, sin que esto signifique problema para quien ejecuta el proceso, es decir, usted como docente. Puede llamárseles: metas, finalidades, estándares, propósitos, etc. En realidad las diferencias son mínimas porque todas estas palabras significan las previsiones que todo docente tiene con relación al proceso enseñanza-aprendizaje. Unas son a corto plazo, otras son a más largo plazo, unas son más de tipo personal, otras más generales, etc., pero la idea es una misma: es lo que se espera alcanzar con el proceso educativo.

DIAGRAMA 1

LOS OBJETIVOS Y EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE



1. Partir del conocimiento (evaluación formativa-diagnóstica) del grupo.
2. Analizar la realidad y compararla con la situación deseada (perfil final).
3. Planificar el proceso enseñanza-aprendizaje.
4. Ejecutar el proceso (actividades individuales, con grupos pequeños, con toda el aula).
5. Realimentar el proceso (ajustes y correcciones).
6. Evaluar sumativamente.
7. Completar la visión con formas alternativas de evaluación (autoevaluación, coevaluación).
8. Metaevaluación (evaluar la evaluación).

En forma práctica, en cuanto a elaboración de metas u objetivos se refiere, hay una variedad amplia de formación de las personas docentes que son nuestros modelos y es importante recordar que como bien indica Morales¹ (1999) el peso de los modelos es enorme y de esa cuenta suelen aparecer dificultades para aprender nuevos planteamientos, porque la gente ya está acostumbrada a hacer algo de tal o cual forma y se opone a cambiar.

Uno de los elementos donde se presentan mayores índices de heterogeneidad docente es en el *planteamiento de objetivos didácticos*. Hay diversidad y riqueza de modelos y lo que es muchas veces grave, no hay criterios comunes al elaborarlos y lo que entiende una persona por una cosa, puede ser entendida por otra persona como distinta y eso produce una variedad tal que al final, redundan en problema para los y las estudiantes.

Por lo anterior, la idea esencial es ofrecerle a usted puntos de vista que permitan mayor uniformidad en criterios de elaboración de objetivos que no dejen lugar a dudas en cuanto a que podemos converger en aquellos puntos en que los y las especialistas están de acuerdo. Y el principal acuerdo es que los objetivos que debe elaborar una persona docente tienen que ser *didácticos*, es decir, para enseñar. Por lo tanto, dichos objetivos deben estar elaborados desde el punto de vista de la persona que aprende: la y el estudiante. Logrado este acuerdo ya es más fácil hablar-en este caso escribir-, acerca de los mínimos que deben llenar estos.



Para una persona docente es fundamental saber redactar objetivos porque, aunque pueden dársele estándares ya elaborados o metas ya probadas para que las ejecute con sus niñas y niños, muchos de estos insumos son amplios y deben dosificarse en objetivos o metas más de corto alcance, más específicos y más dosificados, que ayuden a llegar a la meta deseada.

El planteamiento de objetivos (metas o estándares), claros, reales y bien formulados, constituye un requisito indispensable para una exitosa planificación, evaluación y desarrollo docente. Los objetivos dan coherencia, flexibilidad y funcionalidad al proceso educativo.

¹ Morales, P. (1999) *Evaluación y aprendizaje de calidad*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, VRA PROFASR. En esta obra el autor plantea que en cuanto a docencia -y los aspectos que implica, entre ellos la planificación, desarrollo y control del proceso educativo-, tiene mucho peso la imitación de los modelos que el docente (joven) ha tenido, los cuales posteriormente es difícil desechar e irlos sustituyendo por nuevos modelos que aparecen y que aunque sean más efectivos no pueden luchar contra «lo tradicional».

- ➔ Un objetivo didáctico bien formulado, determina la forma de trabajo de la y el estudiante. Es decir, que un buen objetivo plantea claramente qué ejercicios pueden plantearse a los y las estudiantes. De la misma forma dejan ver las tareas que se pueden sugerir para que logren ciertos dominios. Y aún pueden ayudar a la autoformación - parte vital hoy día del proceso E-A en todos los niveles-, dado que los y las estudiantes, desde el nivel primario, deben aprender a *autoevaluarse en forma permanente, a asumir la calidad y la eficiencia de su aprendizaje y a autoevaluar el uso y la calidad de las estrategias metacognitivas que usa en cada situación de aprendizaje* (Flórez², 1999:102).
- ➔ Evidencia la forma en que se ha de evaluar dicha meta. De manera que una buena forma de examinar la calidad de nuestros objetivos es evaluar las formas de evaluación que se utilizan con nuestros (as) estudiantes. A mayor riqueza y variedad de éstas, mejor sustentados están nuestros objetivos.
- ➔ Los objetivos básicos bien formulados y comunicados a los y las estudiantes pueden mejorar sustancialmente la calidad de nuestra enseñanza. De hecho algunos autores, tal es el caso de Angelo & Cross³ (1993), plantean que hay relación directa –aunque no exclusiva-, entre la calidad de aprendizaje y la calidad de enseñanza. De esa forma tenemos un trípode altamente positivo: buenos objetivos provocan buena enseñanza y ésta a su vez provoca buen aprendizaje, todo lo cual queda encerrado en un buen sistema de evaluación. Desde la niñez debe fomentarse en ella la certeza de que la evaluación no es una trampa y que el proceso educativo no es cosa de suerte. Es cuestión de metas, de trabajo y de logros.
- ➔ Relacionado con todo lo anterior, se puede afirmar que un objetivo didáctico bien formulado pone en evidencia qué tipo de estudio -o conducta-, se está fomentando en las y los estudiantes. Al analizarlo, se puede descubrir la mayor o mejor riqueza de influencias a las que se expone a las y los estudiantes.



ACTIVIDAD 1:

Se le pide que analice las siguientes interrogantes de acuerdo con los planteamientos hechos. Utilice su texto personal.

- ¿El planteamiento de objetivos didácticos bien elaborados, tiene que ver algo con el desempeño que alcancen los y las estudiantes? ¿Por qué?
- ¿En qué puede ayudar a una persona docente el plantear buenos objetivos didácticos? Dé al menos tres razones.

² Flórez, R. (1999) **Evaluación pedagógica y cognición**. Sta. Fe de Bogotá: Editorial: McGraw Hill Interamericana, S.A.

³ Angelo, T. & Cross, P. (1993) **Classroom Assessment Techniques: a hard book for college teachers**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

2.2 SUGERENCIAS CONCRETAS PARA ELABORACIÓN DE BUENOS OBJETIVOS DIDÁCTICOS



Cuando se dice un «buen objetivo didáctico», se está pensando en aprendizajes que se pretenden en los y las estudiantes al final de cierta unidad de tiempo. Estos deben estar expresados en términos de resultados deseados, útiles, socialmente deseables.

Para que los objetivos estén bien formulados -que dejen claro cuál es el resultado esperado-, es necesario que quede expresado así:

- Con un verbo (que expresa el cómo del aprendizaje), cuyo sujeto es la persona (el o la estudiante, sujeto esencial del proceso E-A) y que indique las condiciones en que se espera la conducta referida (expresan formas de ejercitar la conducta y de evaluarla).

Generalmente, es necesario diferenciar el *nivel* o *modo* al que se deben formular estos objetivos. Lo que determina este nivel es el tiempo para el que se plantean. Es decir, cuando se formula una planificación para un año o para un semestre, o tal vez para un bimestre, los objetivos se llaman *generales*. En cambio, si se piensa en objetivos de una clase, de una unidad o en un de tiempo corto, se están formulando *objetivos específicos*.

En síntesis:

- Un objetivo no por estar bien formulado es un objetivo importante. Hay que guardar un balance entre trivializar y atomizar el proceso enseñanza-aprendizaje.
- La formulación de objetivos, con énfasis en las manifestaciones observables, es útil para concretar y hacer operativas nuestras evaluaciones.
- No es fácil formular de manera operativa, objetivos importantes.
- La oposición a formular con claridad objetivos didácticos puede racionalizarse de muchas formas: *no hacer algo que nadie nos exige aunque sea potencialmente útil para las y los estudiantes, la comodidad en no expresar algo que se puede criticar, el perder la libertad para improvisar evaluaciones*, entre otras.
- No hay que asociar los objetivos específicos a pruebas objetivas tipo *test*.
- Es claro que, no se pueden anticipar, prever, todos los resultados de la enseñanza.
- Los objetivos previstos y propuestos no son los únicos importantes.

- Toda programación debe ser flexible y abierta.
- Existen resultados *no pretendidos* que muchas veces son más importantes que el aprendizaje convencional de la asignatura. Y con el agravante que pueden ser permanentes. Una persona docente quiere enseñar la Historia, pero sus estudiantes pueden aprender a odiarla o a considerar que no es útil o aprender pseudo valores asociados a la Historia. Y esto, naturalmente, es generalizable a otras asignaturas.

2.3 PROGRAMACIÓN DE LA EVALUACIÓN

La evaluación como proceso de recogida de datos, implica que la persona docente acompañe a sus estudiantes en una especie de asesoría que les permita identificar lo que tienen que aprender, cómo lo usarán y cómo demostrar que lo han aprendido. Por ello, se insiste en que los objetivos y metas deben estar trazados con claridad para ambos conglomerados -docentes y estudiantes-.

He aquí una serie de pequeñas observaciones que le ayudarán a entenderlo:

- Para mejorar la efectividad docente se necesita identificar el objetivo que se desea alcanzar, calcular, en la medida de lo posible, el tiempo que necesitan los estudiantes para dominarlo, brindar al estudiante la información necesaria para dicho dominio, ayudarles -o asesorarles- en la ejercitación necesaria, dirigir o corregir las posibles desviaciones y registrar los progresos que obtiene cada uno.
- Programar la evaluación es determinar momentos docentes en lo que se puede tomar nota de los avances de los y las estudiantes. Lo anterior no necesariamente puede hacerse por medio de pruebas o exámenes. Al contrario, mientras más natural resulte, menos tendencia al fracaso y a la artificialidad habrá y eso será provecho para sus estudiantes. Utilice observaciones, entrevistas, juegos, tareas y todo elemento que le permita sacar conclusiones. Lleve los registros correspondientes.
- Programe a su vez sesiones para que sus estudiantes se autoevalúen: que señalen lo que perciben con relación a sus aprendizajes, qué dificultades tienen, qué problemas visualizan, qué limitaciones encuentran,... Es decir, destinar momentos a reflexionar sobre sus propios logros o localizar obstáculos y plantear la forma de resolverlos o superarlos.
- En todo lo anterior prevalece una idea de fondo: *el trabajo esencial como docente es un arte. El arte de hacer fácil aquello que parece difícil.* El orientar bien los diversos aprendizajes que necesita la niñez del nivel primario no los demerita, por el contrario, se enriquecen, permiten apropiarse de ellos con mayor facilidad y algo importante para la niñez: se descubre que aprender es divertido.

- ➔ Para lograr lo anterior, las ideas que se tengan de evaluación y la forma de llevarlas a la práctica son decisivas. Es decir, si lo que se quiere es averiguar los resultados del aprendizaje, hay que hacerlo de diversas formas: no hay malas ni buenas, no hay mejores ni peores. Lo que hay son formas más pertinentes a los objetivos. Esas son las que se necesitan.
- ➔ Esa forma de evaluación programada debe ir variando según quiero formar a las niñas y niños. No se debe insistir en una sola forma de evaluación porque es más cómoda o atractiva. Si se quiere que los estudiantes aprendan a argumentar sus ideas, se debe usar debates (en clase y para evaluar), si se quiere que aprendan a pensar divergentemente se les puede asignar distintos roles en simulacros, si se desea que recuerden ciertos datos se puede evaluar jugando a preguntas escritas en tarjetas, etc. Eso es programar la evaluación: ponerla en contacto con las grandes metas u objetivos generales, sabiendo que en la forma de evaluación va implícita la forma en que estudian y en que aprenden las personas, en este caso nuestros estudiantes.
- ➔ Finalmente, debe quedar claro que la evaluación debe tener una relación muy directa con los objetivos y a su vez, los objetivos más claramente establecidos -llamados también operacionales-, ayudan a una evaluación más práctica, válida y confiable para la niñez. Esa conexión bien establecida se llama una *buena programación* de objetivos y evaluación.

2.4 COHERENCIA ENTRE OBJETIVOS, MÉTODOS DIDÁCTICOS Y EVALUACIÓN

Como usted verá este inciso cae por su propio peso. ¿Cómo así? Vea usted: lo que se pretende enseñar a los niños y las niñas, la forma en que se trabaja y desarrolla el proceso educativo con ellos y ellas; y la forma en que verificó si lo lograron o no deben ir en una misma línea, en un mismo sentido.

¿No queda claro? Pues vea usted un contra ejemplo: los niños y niñas de 6°. grado de una escuela se quejan ante la Directora indicando que su profesor “les hacer perder los exámenes”. Dicen que no explica bien y que en las clases hacen cosas distintas a las que pregunta en sus exámenes. Citado el docente, indica que es extraño porque él explica lo mejor que puede. A la pregunta de qué clase de objetivos se propone, responde que no tiene necesidad de objetivos. Eso -indica él-, es para los maestros y maestras jóvenes que no saben nada. Pero quince años de experiencia son suficientes, señala.

Asimismo dice que las metodologías no le preocupan porque el sabe bien cómo tiene que enseñar a la niñez encomendada. Y en cuanto a exámenes, el pregunta lo que cree que es útil a la niñez. ¿Quién le va a enseñar luego de quince años de experiencia?

En síntesis, se tiene un contra ejemplo de docente que: no tiene metas claras (aunque él cree que sí, pero que no las necesita escritas), su método de dar clase no tiene nada que ver con los objetivos ni con la forma de evaluar. ¿Cuál es el problema?

- La evaluación es como una ruleta rusa, es decir, sálvese quien pueda.
- No se enseña de acuerdo con lo pretendido.
- Parece que no se pretende nada.
- No se ejercita de acuerdo con lo que se evaluará.
- La evaluación es una auténtica sorpresa.

Lo anterior no debe ser la forma de actuar de una persona docente auténtica. Es necesario que todo y toda docente comprenda que:



Los objetivos, o metas tienen relación con la forma de desarrollar el proceso educativo. Las metodologías que pone en práctica la persona docente tienen que estar en relación directa con lo que se pretende. Y finalmente, todo lo anterior apunta al proceso de evaluación: éste debe ser un reflejo de lo anterior. No una sorpresa, sino más bien una conclusión relativa a lo trabajado y a lo pretendido.



ACTIVIDAD 2:

- Desarrolle individualmente tres o cuatro objetivos, o metas que usted encuentre aplicables a algún grado de la escuela primaria. Plantee la forma en que haría su desarrollo en el aula y finalmente señale la forma de evaluación que desarrollaría con sus estudiantes.
- Posteriormente, póngala en común con sus compañeras y compañeros de estudio, mejórela con base en los comentarios y preséntela a la persona que facilita este curso.

2.5 LOS OBJETIVOS COMO CAPACIDADES-DESTREZAS DE APRENDIZAJE

Hay que plantearse seriamente el reto de contribuir a la formación de la inteligencia de nuestra niñez desde la escuela primaria. ¡Parece algo tan lógico y sencillo! Sin embargo, si se analizan diferentes actuaciones de docentes o si se escuchan comentarios de estudiantes o padres y madres de familia decepcionados del proceso emprendido con sus docentes, se verificará que se está lejos de

ese camino. Probablemente muchas personas docentes no han caído en la cuenta de lo importante y necesario que es el que en cada escuela y colegio haya toda una propuesta de programa para mejorar la inteligencia de la niñez. Y todo esto puede ser apoyado desde la perspectiva de la programación por objetivos y de la evaluación.

¿Es posible hacer esto? ¡Claro que es posible! Y el punto de partida son los objetivos didácticos y el de llegada, la evaluación. Tómese en cuenta que el acto educativo es fundamentalmente un acto de comunicación y de la calidad de ésta, depende el éxito de aquel. Y al igual que en todo proceso de comunicación, para que éste sea eficaz es preciso que haya un código común entre las inteligencias que la practican. Por consiguiente, en las escuelas primarias es necesario adoptar códigos comunes en materia educativa o didáctica, de las que comúnmente se utilizan a la hora de plantear los objetivos. Entre ellas se pueden mencionar palabras clave como *comparar-relacionar-diferenciar*, o bien, *deducir-inducir*, que suelen usarse en distinta forma, originando diversas consecuencias. En este sentido, al igual que toda actividad humana, la docencia necesita su *lenguaje técnico específico* que sea entendido por todos y todas en forma más o menos igual.

¿A quién conviene tener estudiantes inteligentes y preocupados por la inteligencia? Pues nos conviene a todos y todas. Lo esencial es que los objetivos didácticos, o las metas del trabajo, tomen en cuenta el entrenamiento - porque toda práctica es un entrenamiento para algo más...-, del estudiantado en términos de capacidades-destrezas; es urgente pues, rentabilizar los procesos de enseñanza-aprendizaje con el desarrollo de un adecuado y progresivo entrenamiento del estudiantado en términos de capacidades-destrezas. En este sentido el mayor quehacer de la persona docente consiste en operativizar el conocimiento académico mediante el del desarrollo de capacidades-destrezas, demostrando que no sólo es verdadero, sino también útil. Vea usted el proceso sugerido:

Capacidades-destrezas: en un mismo plano

Toda capacidad es el producto final de una secuencia de trabajo. Las destrezas son pasos intermedios de esa secuencia. Las personas especialistas nos indican que *una capacidad es una habilidad general de la persona* y en forma similar, se indica que *una destreza es una habilidad específica de la persona*. Vistas en un mismo plano, se puede afirmar que *la capacidad es el producto final de una secuencia de trabajo*, y por lo mismo, *las destrezas son los pasos intermedios en la secuencia de trabajo*. Al señalar que están en un mismo plano, significa básicamente que forman un todo continuo y se constituyen en una u otra cosa en función del papel que desempeñan en la secuencia de trabajo. De esa forma una capacidad puede convertirse en una destreza o viceversa.

La secuencia de trabajo: responsabilidad docente

Efectivamente, como puede deducirse, la secuencia de trabajo juega un papel importante en todo el proceso ya que *es un continuo formado por una serie de destrezas dirigidas a la consecución de una capacidad*. De esta cuenta, en las planificaciones docentes, es necesario que hayan planteadas capacidades como producto final de las secuencias de trabajo propuestas, al menos una destreza y una capacidad, y en otra secuencia, otras destrezas y capacidades enganchadas a la primera y así sucesivamente. Es la forma de desarrollar las capacidades máximas a las que se aspira por medio de destrezas correctamente ordenadas en secuencias de trabajo.

De lo anterior se desprende que es la persona docente la directamente responsable de planificarla y guiar al estudiante para su realización por medio de los procedimientos adecuados.

➔ Las capacidades-destrezas en los objetivos didácticos

En primer lugar, es bueno aclarar que los objetivos generales de curso no pueden formularse en términos de capacidades. Más bien, cada uno de ellos se llegará a hacer realidad mediante el desarrollo de múltiples capacidades. Por eso los objetivos generales de un curso conviene que sean redactados con términos globalizadores. Algunos términos sugeridos pueden ser: comprender, aprender, analizar, conocer, reflexionar, etc. Finalmente, analizándolo en sentido inverso, no es conveniente que estos términos globalizadores aparezcan en objetivos específicos de unidad, precisamente por su sentido global.

Se reitera que no conviene colocarlos por dos razones: la primera, porque no son nada concretos, es decir, se dificultaría sobremanera su evaluación. La segunda, muy relacionada con la primera, porque estos términos no son capacidades, son términos amplios que pueden significar mucho o nada.

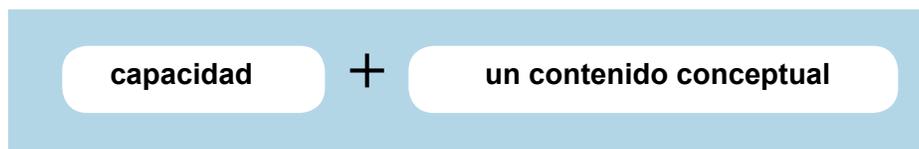
Observe un ejemplo con uno de ellos: CONOCER. Haga usted de caso que una persona docente redacta su objetivo didáctico de unidad así: *conocer los elementos constitutivos de un ecosistema*. Pues bien: ¿dice algo claro para una niña o niño de diez o doce años? Sinceramente, no. Además, crea confusión. ¿Qué implica realmente conocer? Significa cualquier cosa. Es mucho y nada. Por *conocer* puede entenderse: *identificar, diferenciar, relacionar, clasificar, definir o deducir*, entre otras conductas, todas las cuales para realizarse implican conocimiento. Pues bien, como usted intuye, estas otras expresiones son las que sí implican capacidades o destrezas para decir que se conoce algo.

En conclusión, los objetivos didácticos redactados con verbos demasiado globales no ayudan a desarrollar actividades, procedimientos, ni evaluaciones correctas. Confunden al docente y al estudiante a la hora del trabajo y del control. Por eso es necesario esforzarse por mejorar el código comunicativo, por medio de la redacción de objetivos didácticos que sean indiscutibles.

➔ Objetivos didácticos que fomentan el desarrollo de capacidades y/o destrezas

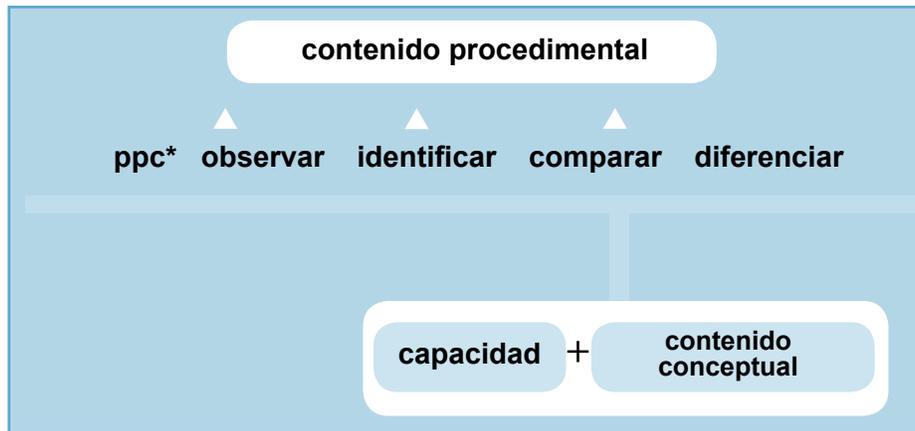
Un objetivo didáctico bien elaborado debe responder concretamente a tres preguntas: ¿qué? ¿cómo? y ¿para qué? La primera de ellas hace alusión a la meta final por conseguir por el o la estudiante.

Fundamentalmente debería estar integrado por *una capacidad + un contenido conceptual*.



Por ejemplo: Diferenciar los agentes contaminantes atmosféricos...

La segunda de las preguntas señala la necesidad de expresar la ruta adecuada para llegar a la capacidad, es decir, el contenido procedimental. Teóricamente, en la formulación de un objetivo se debería incluir todas y cada una de las destrezas implicadas en la secuencia de trabajo, pero como sería algo engorroso y daría lugar a una redacción larga y tediosa, basta con colocar tan sólo la última destreza de la secuencia de trabajo.



*ppc: punto de partida conductual

Siguiendo con el ejemplo, puede quedar así: *Diferenciar los agentes contaminantes atmosféricos, comparando sus efectos en el medio ambiente...*

Queda claro que *el contenido procedimental*, puede variar de acuerdo con motivaciones docentes, intereses del estudiantado, etc. Observe otro caso: un docente puede plantear similar objetivo variando el *cómo*, así: *Diferenciar los agentes contaminantes atmosféricos analizando en el laboratorio sus componentes...* Esto en el caso de una escuela o colegio que posea un laboratorio equipado para tal menester.

Por último, a la pregunta *¿para qué?*, es necesario responder con un contenido actitudinal. Para ello es necesario que a la capacidad se le agregue un contexto.



Continuando con el ejemplo propuesto: *Diferenciar los agentes contaminantes atmosféricos comparando sus efectos en el medio ambiente y desarrollando una actitud crítica ante la pasividad de las instituciones.*

De esa forma los objetivos didácticos aseguran la presencia de todos los posibles componentes del proceso enseñanza-aprendizaje: **una capacidad, un contenido conceptual, un contenido procedimental y un contenido actitudinal**. Allí se tiene una opción más integral de formación para niños y niñas.

2.6 LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN TÉRMINOS DE CAPACIDADES-DESTREZAS

Toda persona docente que utilice esta estrategia no tiene por qué preocuparse a la hora de la evaluación. En la redacción de cada conducta deseada (objetivo) tiene los elementos suficientes: la conducta deseada, el procedimiento que se va a desarrollar con la niñez en el aula (especialmente de naturaleza actitudinal) y está implícita la forma de evaluar. Tiene de esa forma, servido el panorama: una capacidad generalmente práctica que necesita ciertos instrumentos específicos, un contenido conceptual que se puede evaluar mediante el primero o evaluarlo separadamente por medio de instrumentos adecuados y un contenido actitudinal, que puede ser evaluado por otros instrumentos específicos.

Vea usted un ejemplo:

Se toma uno de los estándares de formación que se han elaborado por medio del proceso de establecimiento de estándares para la educación primaria en Centroamérica (Mineduc, 1999)⁴ y que pronto serán socializados para su uso como una modalidad estándar en el territorio centroamericano.

ESTÁNDAR DE CONTENIDO Y DESEMPEÑO No. 3

Explicar la anatomía y fisiología de los sistemas que forman el cuerpo humano y su relación con su crecimiento y desarrollo y las medidas para preservar la salud corporal, mental y social.

Este estándar se operativiza en otros que permiten mayor concreción y que se denominan estándares de ejecución. Estos son:

1er. Grado:

- *Identificará del cuerpo humano: cabeza, tronco, extremidades y órganos sexuales.*

2do. Grado

- *Enumerará hábitos de higiene para conservar el buen funcionamiento de los órganos de los sentidos.*

3er. Grado

- *Enunciará medidas preventivas para el buen funcionamiento de los sistemas digestivo, circulatorio, muscular reproductor.*

Analice brevemente estos estándares de ejecución: ¿Hay una conducta definida? En el estándar de contenido y desempeño (que es como un objetivo general) se señala la conducta a explicar -el o la docente debe decidir si será en forma oral o en forma escrita esta explicación-, pero es claro que se pide que el niño o la niña expongan en una de estas dos formas, lo que luego se ha dosificado en otras formas de esta conducta general:

⁴ Ministerio de Educación Guatemala (1999) *Proyecto Establecimiento de estándares para la educación primaria en Centroamérica*. Guatemala, Mineduc. Documento proporcionado por DICADE-SIMAC especialmente para esta investigación y con fines didácticos.

Cada uno de los estándares de ejecución seleccionados, en los grados ejemplificados, amplían la conducta anterior: *identificará, enumerará y enunciará*; son formas concretas de explicar. ¿Podría usted convertirlos en capacidades-destrezas de aprendizaje?

Por supuesto, como usted intuirá, los estándares son incompletos desde el punto de vista de la adecuación al contexto de la escuela, de la niñez, del proyecto educativo de cada escuela y de otros elementos propios que son como un sello especial que pone cada institución y cada docente. Esto es especialmente necesario en cada uno de los estándares de ejecución, ya que es allí donde la persona docente puede traducirlos en capacidades-destrezas de aprendizaje. Vea usted el siguiente ejemplo:

Estándar de ejecución	Estándar convertido en capacidad-destreza
<p>Enunciará medidas preventivas para el buen funcionamiento de los sistemas digestivo, circulatorio, muscular y reproductor.</p>	<p>Enunciará medidas preventivas para el buen funcionamiento de los sistemas-digestivo, circulatorio, muscular y reproductor-, señalando sus beneficios particulares en la acción específica que realizan en el cuerpo y desarrollando una actitud positiva hacia el cuidado natural de estos órganos mediante la alimentación, la higiene, el trabajo y el descanso adecuados.</p>

De esta forma, el estándar trabajado puede responder concretamente a las tres preguntas básicas: ¿qué? ¿cómo? y ¿para qué? Si usted analiza el estándar planteado arriba, a la derecha, está integrado por una capacidad más un contenido conceptual, señala así mismo el contenido procedimental (destreza implicada), que puede variar de acuerdo con las motivaciones docentes, los intereses y necesidades de la niñez, y el perfil que desea la escuela. Por último también tiene un contenido actitudinal señalado dentro de un contexto. De esta forma el estándar asegura la presencia de todos los posibles componentes del proceso enseñanza-aprendizaje:



Una capacidad, un contenido conceptual, un contenido procedimental y un contenido actitudinal. De esa forma se tiene una opción más integral de formación para la niñez en la escuela primaria.



ACTIVIDAD 3:

- Analice usted las ventajas de trabajar con capacidades-destrezas de aprendizaje.
- Señale las condiciones para que un objetivo esté desarrollado en términos de capacidad-destreza y comente las implicaciones que esto tiene para la evaluación de los aprendizajes de la niñez.
- Finalmente, si el docente plantea los objetivos en términos de capacidades-destrezas, ejercita a sus estudiantes en su aprendizaje o dominio y evalúa los logros que ellos y ellas desarrollen; ¿dónde y cuáles son los principales problemas que enfrenta un docente en el aula?

Desarrolle su análisis y sus comentarios en su texto personal o paralelo.

2.7 LA EVALUACIÓN BASADA EN CAPACIDADES-DESTREZAS FRENTE A LA EVALUACIÓN TRADICIONAL

La evaluación, basada en las capacidades-destrezas, tiene muchas ventajas respecto de la evaluación tradicional basada en conocimientos teóricos que se repiten en forma memorística y generalmente sin que los niños y niñas puedan aplicarlos. Es importante que vea usted la comparación que se hace y tenga elementos para convencerse de la conveniencia de aplicar la primera de ellas para erradicar del sistema educativo la tendencia academicista y memorística que prevalece hoy día.

Evaluación basada en capacidades-destrezas

- Es real y objetiva. En otras palabras parte de lo que se ha trabajado con la niñez y busca productos muy concretos que ellos y ellas pueden hacer. No interesa tanto lo que saben (o que dicen que saben), sino cómo lo aplican y qué hacen con ello.
- No está en contra de los conceptos y otros aprendizajes relacionados con el conocimiento, pero aclara que deben aplicarse y evaluarse en dicha aplicación no en su repetición.
- Suele tener alta dosis de *validez y confiabilidad*, por cuanto queda claro que evalúa lo que desea evaluar, con mucha consistencia a través del tiempo y del contexto.
- La evaluación no se ve ni como sorpresa, ni como trampa. Está claro lo que se quiere, cómo se logra y cómo se controla.
- El aprendizaje se ve como una serie de conductas aplicadas a resolver problemas concretos.
- Es una actividad más dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. No tiene por qué tener carácter especial.

Evaluación tradicional

- No siempre es real y suele ser subjetiva. Especialmente porque se entiende *rendimiento* como el resultado *del estudiar* que casi siempre es un actividad basada en la lectura y en la memorización –que no son negativas en sí mismas, pero pueden serlo cuando se constituyen en fines del proceso-. Se le da mucha importancia a lo que el niño o niña repite sin importar si lo puede aplicar o no. Se confía mucho en que sabrá cómo aplicarlo en el futuro.
- Da mucha importancia al aprendizaje teórico, repetitivo, academicista y memorístico que repite el o la estudiante. No se cuestiona su aplicabilidad, porque nunca se da oportunidad a la misma.
- La *validez y la confiabilidad*, suelen ponerse en duda, porque generalmente se evalúa la memoria u otros componentes asociados a ella, en divorcio total con las conductas señaladas en los objetivos. La consistencia contextual y temporal también suele discutirse, porque por su naturaleza pueden dar resultados distintos en diferentes oportunidades.
- La evaluación es una auténtica sorpresa, parece una trampa e interviene una dosis de suerte que depende de lo que pregunte la persona docente, quien generalmente pregunta lo que domina o sabe ella misma.
- El aprendizaje se ve como la capacidad de repetir lo que quiere el o la docente y en la forma que él o ella desea. La aplicación se deja para el futuro.

2.8 UN MODELO SUGERIDO PARA EVALUAR EL DESEMPEÑO DE LA NIÑA Y DEL NIÑO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Es necesario aclarar que este tema debe ser motivo de discusión en las escuelas por parte de todo el personal para definir las características de un modelo implantado y apoyado igualmente por todos y todas. Solamente así puede tener fuerza y cobrar sus beneficios en la formación de la niñez. Un esfuerzo aislado y personal puede hacer poco.

Gráficamente se propone un modelo sencillo, basado en las ideas difundidas en este capítulo.

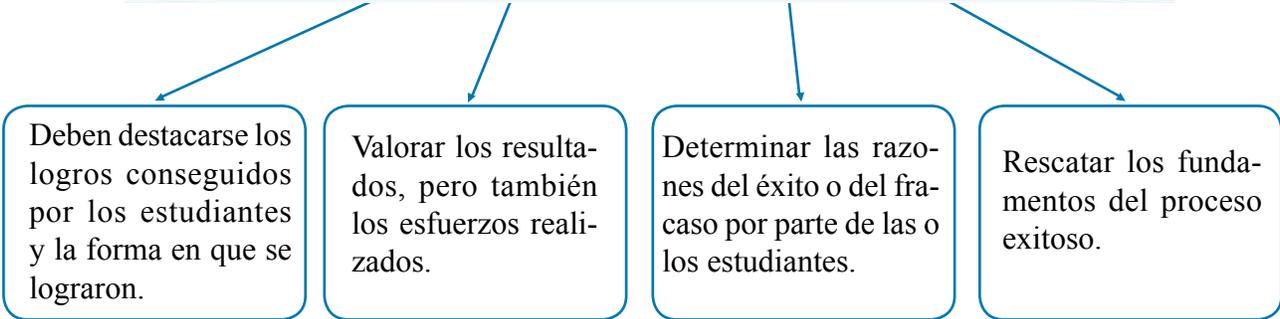
Modelo sugerido para evaluar objetivos (estándares o capacidades-destrezas en educación primaria)

Definición del modelo
Se evalúa comparando el logro o dominio de los objetivos (estándares o capacidades-destrezas) propuestos.

Especificación de los objetivos, operativización de los mismos en términos conductuales, de logros, de adquisición, de valorización, etc. (todo esto permitirá una mejor y más efectiva evaluación, pero también un enriquecedor proceso de enseñanza-aprendizaje)

Propuesta (o desarrollo en su momento) de los métodos didácticos, los recursos, las actividades, los ejercicios, etc., para lograr que la niñez se apropie de los dominios planteados como objetivos, estándares o capacidades-destrezas. (Explicar a los estudiantes lo que se pretende, mostrar y ejercitar el uso, explicar cuánto se usa, ofrecer alternativas cuando la estrategia no funciona)

Controlar el grado de congruencia entre lo planeado y lo conseguido.



2.9 EVALUACIÓN DE CALIDAD

- ➔ Todo este libro y de manera especial este capítulo, busca que la evaluación sea ante todo de calidad. Esta calidad viene dada por la forma en que la misma se adecua a las necesidades e intereses, primeramente de la niñez y luego de la persona docente.
- ➔ Para asegurar esa calidad, lo primero es tener claro que cuando se evalúa debe ser sobre los resultados pretendidos, llámense estos estándares, objetivos o metas. Es decir, que lo primero que hay que buscar es que se dé *coherencia* entre lo que se quiere y se debe evaluar.
- ➔ Los estándares iniciales o bien, los objetivos que proporcionan los programas, son susceptibles de mejorarse y toda persona docente debe tener la capacidad de mejorarlos y ampliarlos por medio de un proceso definido que se ha denominado conversión o transformación en capacidades-destrezas, en busca de la integralidad de la educación.
- ➔ Algo especial para no olvidar, especialmente para usted como futura persona docente: **no todo lo que es evaluable es calificable**. Es necesario evaluar de la mejor manera posible -y aquí entra una buena dosis de creatividad- el ambiente que se forma en la clase, las actitudes, los valores que salen ejemplificados o a discusión, la dimensión emocional que sale a flote en cada clase impacta mucho a la niñez y también a la persona docente, debe ser objeto de evaluación. La evaluación de todas estas variables generará indiscutiblemente una evaluación de calidad.

Actividades para la **INVESTIGACIÓN**



Pueden organizarse en grupos pequeños -de tres a cinco personas-, o en todo caso, en forma individual para averiguar lo siguiente:

- *Pida a varias personas docentes -ya sea de educación primaria o docentes de la escuela normal-, que compartan con usted los objetivos de aprendizaje que plantean en sus planes. Anótelos y posteriormente coméntelos con respecto a lo visto en este capítulo.*
- *Determine los pasos necesarios para que los niños aprendan a realizar una lectura para localizar una información o dato determinado. Luego, proponga las actividades para evaluar el aprendizaje de los estudiantes.*
- *Identifique los pasos necesarios para que los niños aprendan a dividir -repartir- cantidades menores que 1 000 entre múltiplos de 5, menores que 30. Ahora, proponga las actividades para evaluar el aprendizaje de los estudiantes.*
- *Proponga las estrategias que usted pondría en práctica para brindar alternativas para los que no alcanzan el dominio de las metas propuestas.*

AUTOEVALUACIÓN

FINAL DEL CAPÍTULO

Lea los cuestionamientos planteados y seleccione la respuesta que le parece más adecuada, colocando el literal en el paréntesis de la izquierda.

1. Si se compara el proceso educativo con un círculo en el que interactúan todas las partes, indique usted qué parte iría en el centro, como un eje generador de dinámica.
() a. el método b. la evaluación c. los objetivos d. el estudiante
2. Un objetivo didáctico bien formulado determina ciertos procesos, destrezas y actitudes. Una de las siguientes propuestas es incorrecta y las demás verdaderas. Señale la que considere falsa.
() e. la forma de estudiar f. la forma de evaluación
g. la metodología de trabajo h. el tiempo de estudio
3. Señale cuál es el verbo adecuado para ser utilizado en el planteamiento de objetivos, estándares o metas de carácter general.
() i. enumerar j. enlistar k. expresar l. comprender
4. Seleccione la oración que expresa una verdad planteada en este capítulo.
() m. Los objetivos previstos no son los únicos importantes en el proceso.
n. Los objetivos específicos deben ir asociados a pruebas tipo test.
ñ. Existen resultados no pretendidos que no tienen ninguna importancia.
o. Toda programación debe ser cerrada e inflexible para mejores resultados.
5. La evaluación, basada en el rendimiento, posee desventajas respecto de la basada en capacidades-destrezas. Una de ellas es:
() p. La persona docente ejerce un mejor control sobre los alumnos y alumnas.
q. Posee demasiada validez y confiabilidad.
r. Es más cara porque requiere de instrumentos especializados.
s. Se entiende el rendimiento como una memorización y repetición de datos.
6. Cuando usted plantea los objetivos o estándares como capacidades-destrezas está consciente de:
() t. Una capacidad es el producto final de una secuencia de trabajo y que las destrezas son los pasos intermedios.
u. Los objetivos generales de un curso o programa son los primeros que se necesita expresar en términos de capacidades.
v. Una capacidad planteada como conjunto de destrezas puede ser difícil de evaluar.
w. Una destreza nunca es igual a una capacidad.

Respuestas esperadas:	1. (c);
	2. (h);
	3. (l);
	4. (m);
	5. (s);
	6. (t)

Al momento de finalizar el trabajo con este capítulo, elabore un juicio personal sobre los aprendizajes alcanzados. Compare los objetivos con sus resultados y si se siente satisfecho(a), continúe con el siguiente capítulo.

¿Cuáles son los principales hallazgos científicos que se han identificado en el campo de la

evaluación

de los aprendizajes?

(PARA EVALUAR CIENTÍFICAMENTE)

En el medio centroamericano y en materia de evaluación hay escasos resultados de investigaciones aplicadas al aula. Más bien son algunos esfuerzos aislados. En otros ámbitos, especialmente en Norteamérica y en Europa, el avance de la investigación aplicada a la evaluación ha sido grande. Salvando las distancias, es importante conocer los principales resultados que, como sucede en otros campos, tienen amplia aplicabilidad en las tareas que realizan las personas dedicadas a la docencia.



objetivos

Al concluir el capítulo, usted:

- a.** Señalará o propondrá nuevas perspectivas, en el campo evaluativo, de la educación primaria.
- b.** Propondrá correcciones a diferentes actitudes que los y las docentes desarrollan en relación con el trabajo evaluativo.
- c.** Estará preparada o preparado para cuestionar científicamente algunas prácticas tradicionales en la evaluación.

CONTEXTO

Cuando se critica algo, hay que tener buen cuidado de no caer con el tiempo en aquellas mismas acciones que se han criticado. Tal es el caso de Carlos quien de estudiante era acérrimo crítico de la profesora Blanca, a quien señalaba de *evaluadora medieval*. Esto se basaba en las actitudes de la docente, quien rodeaba sus actividades evaluativas de temor, tensión y frialdad.

Sin embargo, Carlos más tarde se hizo docente y casi inconscientemente empezó, en sus evaluaciones, a imitar a su profesora Blanca. Evaluaba al mejor estilo tradicional: pedía respuestas de memoria, fomentaba la repetición, regañaba mucho a sus niños y niñas, el mínimo error era suficiente para anular una respuesta y se portaba frío e intratable con ellos y ellas, especialmente en las fechas de evaluación. No le era fácil explicarse por qué actuaba así, pero poco a poco fue cayendo en la cuenta de que estaba imitando un modelo que creía había sido útil. No había tenido un buen curso de *evaluación*, y cedió a la tentación de imitar aquellos modelos que sin ser positivos, tienen suficiente fuerza para reproducirse.

Charles Beirne S.J., ex-vicepresidente académico de la Universidad Rafael Landívar, solía decir que: *no es lo mismo diez años de experiencia, que un año de experiencia repetida diez veces*. La experiencia puede hacer creer que algo que se puede mejorar está suficientemente bien hecho. De igual forma, la experiencia puede indicar lo que es más cómodo, pero no es necesariamente lo mejor. Todo esto especialmente en el campo de la educación y por supuesto, en el de la evaluación.

Muchas actitudes en la vida se aprenden imitando modelos y se han hecho muy nuestras, casi sin pensarlo. En educación pasa lo mismo y muchas veces no se pueden erradicar o desterrar algunas prácticas, simplemente porque no se puede cambiar o no se sabe qué otra cosa hacer.



Reflexión

- ¿Conoce usted o ha conocido un caso similar al planteado?
- ¿Ha criticado usted a alguno de sus profesores por sus actitudes evaluativas? ¿Cree usted que con la experiencia es suficiente para evaluar a la niñez que esté a su cargo?
- ¿Es posible que se abra su mente a las experiencias de otras personas, especialmente de las que investigan el campo de la evaluación?



Conceptualización

3.1 LO QUE HA INTENTADO RESPONDER LA EVALUACIÓN

Es necesario dejar en claro que la experiencia es una rica fuente de aprendizaje, pero será mejor o dará mejores resultados si cada uno puede reconocer la poca experiencia que tiene como

evaluador o evaluadora y que es útil abrir la mente a las experiencias de las demás personas, especialmente a las que se han especializado en este campo.

Una síntesis de las experiencias de investigación, relativas a la evaluación, arrojan cinco tipos de temáticas¹. Las mismas aparecen en el siguiente diagrama –2-.

DIAGRAMA 2



Cada una de las respuestas que han ido surgiendo a dichas temáticas merece amplia discusión y tiene ciertos puntos de aplicación. Analice usted cada uno.

¹ Sintetizado de: Morales P. (1995). *La evaluación académica: conceptos y planteamientos básicos*. Cuadernos monográficos del ICE. Bilbao: Universidad de Deusto.

3.2 ¿QUÉ PIENSAN LAS PERSONAS DOCENTES ACERCA DE LA EVALUACIÓN?

- En general, las personas docentes no se consideran preparadas como evaluadoras.
- Ciertamente hay una fuerte tendencia a evaluar solamente objetivos de conocimiento –y dentro de esto en forma memorística y academicista-. Y por lógica se desatienden otros tipos de objetivos como los actitudinales o los procedimentales.
- Los estudios de Gullickson (1984)², Stiggins y Bridgeford (1985) concluyeron en que las personas docentes creen que la evaluación es importante en su trabajo, pero que no están preparados y tienen limitaciones para ello.³
- La gran mayoría de docentes no tienen preparación específica en evaluación educacional.
- Es en Matemática donde se evalúan, con frecuencia, objetivos no memorísticos.
- Con mucha frecuencia también, las evaluaciones o exámenes no tienen relación con los objetivos propuestos en las planificaciones o programaciones de la docencia.
- Gran cantidad de docentes tienen dificultades para hacer pruebas o evaluaciones relacionadas con la comprensión, la capacidad de análisis y objetivos generales más complejos que la memorización.
- Las preguntas o pruebas que evalúan la memoria se usan más porque se prestan menos a la discusión o a las protestas de los y las estudiantes.
- Muchas personas docentes opinan que las pruebas que evalúan aspectos más complejos que la memoria confunden a los y las estudiantes, crean ansiedad y les ocasionan mayores fracasos.

Ahora bien, con vistas a su aprendizaje se pueden lograr o establecer ciertos acuerdos:

- ➔ Toda persona docente de educación primaria -sobre todo futuro (a) docente como usted-, debe prepararse porque el rol evaluativo le corresponde también. Saber evaluar es tan importante como saber enseñar y la buena enseñanza está directamente relacionada con el buen aprendizaje.
- ➔ En todas las asignaturas y todos los grados de la educación primaria, se puede y se debe evaluar un espectro más amplio de objetivos. La memoria es buena y necesaria, pero es solamente el inicio de la escala de otras actividades cognitivas que al evaluarse permiten al niño y la niña, ir mejorando en el enriquecimiento de sus estructuras mentales. Dentro de la visión constructivista del aprendizaje al evaluar, el docente propone situaciones para que el estudiante construya soluciones.
- ➔ El planteamiento de objetivos específicos u operacionales, en toda planificación docente, señala claramente los tipos o formas de evaluación por utilizar. Toda persona docente, en el momento de planificar y ejecutar su evaluación, debe hacer referencia a su plan para tomar en cuenta los objetivos previstos.
- ➔ Es necesario prepararse –y este texto es una buena oportunidad-, para evaluar otros aspectos del desarrollo integral de la niñez en la educación primaria, especialmente, los niveles altos del desarrollo cognitivo, pero también el campo actitudinal y en el de las destrezas y habilidades.

² Gullickson, A.R. (1984). Teacher perspectives of their instructional use of tests. *Review of educational research*, 77. pp 244-248

³ Los datos de estudios aquí presentados son gracias a la amable colaboración del Dr. Pedro Morales, S.J. Otros han sido tomados de su obra *La evaluación académica: conceptos y planteamientos básicos*. Cuadernos monográficos del ICE, Universidad de Deusto, Bilbao. (1995)

- ➔ La evaluación debe ser un ejercicio consensuado con las personas evaluadas. Un ejercicio significa, que puede ser una actividad más de aula conectada al proceso enseñanza-aprendizaje. La diferencia es que el docente estará muy atento a la forma como actúan para resolver las situaciones planteadas, observando y tomando nota de lo que le interesa relacionado con los objetivos. Y el docente tiene que tener suficiente sentido común para aceptar que el estudiante puede hacer cambios y que cuando se dan errores, hay que brindar la oportunidad de corregirlos –de una y otra parte-.
- ➔ Hay que dejar en claro que por evaluar aspectos más profundos de desarrollo intelectual o emocional, el proceso de evaluación no tiene por qué confundir al estudiante. Naturalmente, si el docente no se prepara y trata de evaluar, de acuerdo a la forma tradicional –con abuso de la memoria o de repetición de conductas-, eso sí puede crear confusión. Sin embargo, un docente actualizado y convencido de que la evaluación es un mecanismo para acompañar o asistir al estudiante en el planteamiento de soluciones a los problemas que se le presentan, no tendrá mayor problema para revertir lo que piensan la mayoría de docentes respecto de la evaluación.

3.3 ¿HAY INVESTIGACIONES SOBRE EVALUACIÓN? ¿QUÉ INDICAN?

- Hay disociación entre lo que se evalúa y lo que se plantea como objetivos.
- Hay preponderancia de aspectos memorísticos en lo que se evalúa.
- Se ha comprobado que la evaluación es una manera efectiva de enseñar: sí, claro. El corregir errores, repasar lo que no se sabe hacer bien, o brindar alternativas cuando un logro no está claro,... es una forma eficaz de enseñar o realimentar.
- La frecuencia con que se evalúa es eficaz para enseñar, así como la realimentación que se dé a los y las estudiantes.
- Produce efectos negativos el ser muy exigente (porque nadie se motiva si la meta está muy alejada o entrampada) o ser muy poco exigente (caso donde no hace falta prepararse o estudiar).
- La forma de evaluación que utilice la persona docente, determina la forma en que estudia la persona sujeto de la evaluación. Y también determina la forma en que esta persona va mejorando sus capacidades, porque no es lo mismo prepararse para repetir un dato de memoria, que para defender una idea en un debate.

¡Qué responsabilidad tiene un docente como profesional que enseña y evalúa! Lo esencial es que usted identifique y haga suya la idea de que *la evaluación, actualmente, se considera una poderosa herramienta para mejorar la calidad del aprendizaje de las y los estudiantes.*

Con vistas a su aprendizaje, para su futuro ejercicio docente, construya sus conclusiones particulares en sentido positivo:

- ➔ Lo que se planifica (objetivos del proceso) debe ser lo que se evalúa.
- ➔ Es urgente evaluar otros niveles distintos a la memoria. Urge que usted esté consciente de que la evolución de los modelos pedagógicos ha permitido que ya no se considere conveniente la repetición memorística, ni la evaluación como sinónimo de calificación,

ni la simple modificación de conductas, entre otras. Más bien, hoy día, la evaluación se preocupa de los aspectos de calidad más que de cantidad, así como de verificar las soluciones o los acercamientos que el estudiante propone a la problemática en que se le ha preparado.

- ➔ Tome en cuenta, en todo momento, el poder educativo de la evaluación. Piense que al evaluar puede crear situaciones de aprendizaje provechosas para que la niñez siga aprendiendo. *Evaluar es seguir aprendiendo.*
- ➔ La frecuencia para evaluar es importante, aunque no necesariamente con la formalidad al mismo nivel. Un docente evalúa todo el tiempo: al resolver dudas, al interrogar, al ofrecer asesoría. Está evaluando cuando señala adecuadamente los errores o cuando muestra otros caminos para que el estudiante logre el dominio de los objetivos. Se concluye pues, que al evaluar también se está enseñando.
- ➔ Los extremos generalmente suelen ser negativos. La evaluación no escapa a esto. No sea extremadamente permisivo o permisiva con sus niños y niñas. Ellos aprenderán que en la vida nada cuesta y que tarde o temprano se aprueban los cursos, sin necesariamente hacer esfuerzos. Pero tampoco se vaya al extremo de que tiemblen o se desmayen en los momentos de evaluación. Busque un punto de equilibrio que permita que ellos y ellas se sientan personas capaces y con autoestima elevada antes, durante y luego de evaluarse. Si no siente atracción hacia esto, probablemente el magisterio no es su vocación.

Transforme las formas de evaluar para que varíe la forma de prepararse y estimule la formación de muchas estrategias con sus niñas y niños. Procure programar evaluaciones que estimulen las diferentes estrategias cognoscitivas, emocionales, actitudinales y procedimentales, que enriquezcan integralmente a la niñez que le ha sido (o le será) encomendada.



ACTIVIDAD 1:

- Con cada uno de los aspectos señalados en los incisos 3.2 y 3.3 haga una sencilla encuesta o cuestionario para pasarla a sus docentes. El objetivo es conocer su opinión respecto de los puntos tratados. Ordene los datos y obtenga conclusiones.

3.4 ¿QUÉ EFECTOS PRODUCE LA EVALUACIÓN EN LOS Y LAS ESTUDIANTES?

- La evaluación hace que las personas sometidas a ellas centren su atención en lo que es importante, es decir, en los objetivos del estudio.
- Permite consolidar lo aprendido.

- Informa a los y las estudiantes de lo que saben y lo que no saben; de lo que pueden hacer y lo que no pueden; lo que conocen y no conocen, etc.
- Orienta al profesor o profesora acerca de temas que no han quedado bien cubiertos, o sobre nuevos ejercicios o métodos que es necesario utilizar.
- Contribuye a que los evaluados o evaluadas tengan conciencia de lo que van aprendiendo.
- Influye en la motivación de las personas para aprender una asignatura.
- Da una idea -y esto es un fuerte impacto-, de la capacidad que uno tiene para enfrentar cierta asignatura o campo de estudio. Dicho en otras palabras, influye en la percepción que la persona tiene de sí misma, en su eficacia y competencia para resolver problemas en dicho campo.
- Influye en la elección de formas o métodos de estudiar y de aprender.
- Tiene amplio efecto en la elección de futuras actividades o estudios. Entre ellas, en la capacidad de aplicar lo aprendido a contextos distintos y de formas distintas.

El sentido positivo que se puede plantear es el siguiente:

- ➔ **Evalúe apegado a los objetivos planteados.** Que sus estudiantes sepan qué es lo más y lo menos importante en todo proceso de aprendizaje. *La evaluación nunca debe ser una sorpresa, ni una ruleta rusa.*
- ➔ **Evalúe con la idea de que la niñez mejore el aprendizaje del tema evaluado.** Si ciertas habilidades cree usted que ya están aprendidas, también hay que evaluarlas. Nunca evalúe lo que cree que sus estudiantes no dominan. Eso sería poco ético. Es necesario evaluar los objetivos propuestos y nada más.
- ➔ **Informe a sus estudiantes sobre sus resultados de evaluación, sean de la edad que sean.** Incluso en primer grado de primaria se les debe explicar convenientemente, ese es el arte de ser docente. Y aquellos aspectos que no dominan es necesario retomarlos. La evaluación no es un punto final, es un punto y seguido que hay que continuar desarrollando. Todo lo anterior, es tremendamente formativo porque facilita el autoprogreso y la capacidad de autodirigirse que es muy importante en la vida adulta. Eso sí, hay que hacerlo con mucha seriedad y responsabilidad.
- ➔ **Utilice la evaluación como un termómetro de su propio actuar docente.** Cuando se evalúa a los estudiantes, también se evalúa la labor docente. Un docente no puede hablar de que ha enseñado bien, con altos índices de fracaso. Si se enseña bien, la gente aprende; si se le motiva, la gente aprende y si se evalúa bien, la gente demuestra lo aprendido.
- ➔ **Por medio de su ejercicio docente, pero especialmente por medio de su evaluación, haga que a sus estudiantes les guste la asignatura.** El o la docente que enseña a que odien su asignatura, debe alejarse o dejar la profesión docente, pero quien enseña a amar su asignatura ayuda a que crezcan las personas y les abre un horizonte que encaminará su vida hacia el éxito, porque lo que se ama, se trabaja y se convierte en un triunfo.
- ➔ **Evalúe sin destruir la autoestima personal de sus alumnos o alumnas.** La evaluación no es una guerra, es una cosecha. Por medio de la evaluación, haga crecer a sus estudiantes, que se sientan capaces -no necesariamente aprobados-, que se sientan satisfechos y satisfechas con los resultados, y ante todo que entiendan que pueden mejorar y que pueden hacerse competentes mediante el ejercicio.

- ➔ **Enseñe a estudiar de diversas formas, evaluando de diversas formas.** Sea creativo o creativa, no repetitivo ni repetitiva -que es aburrido cuando alguien que es docente pasa años evaluando de la misma forma y con los mismos instrumentos-, eso ayudará especialmente a las niñas y niños, porque por naturaleza tienen mucha inquietud, son cambiantes, pasan de un estado emocional a otro con rapidez.
- ➔ **No evalúe para que le repitan las experiencias de clase.** Oriente a la niñez evaluada para que aplique lo aprendido a su vida, al aula, a sus juegos, en su casa, etc. De esa forma les dará mejor capacidad y perspectivas para hacerlo en forma exitosa. Naturalmente, eso se puede si se enseñan cosas prácticas e interesantes al estudiantado.

3.5 ¿PUEDE LA EVALUACIÓN AYUDAR A CONSOLIDAR EL APRENDIZAJE?

- Se ha comprobado que la evaluación estimula a las personas sujetos de ella, a repasar lo aprendido, procesarlo y centrar su atención en los objetivos perseguidos.
- El evaluarse, en un tema recién estudiado o recién practicado, facilita la retención del aprendizaje.
- Los y las estudiantes consiguen mejores resultados en aquellos objetivos (o estándares) que entienden o perciben con claridad.

Con vistas al futuro internalice usted lo siguiente:

- ➔ Explícite con sus niños y niñas lo que se pretende en cada unidad, lección o proceso. Es decir, dé a conocer los objetivos o estándares que persigue en el proceso. No evalúe con secretos, aclare la mejor forma de estudiar y la forma en que evaluará. Que la niñez tenga plena conciencia de la mejor forma de estudiar o practicar para solventar su prueba evaluativa.
- ➔ Evalúe lo más continuamente que pueda. Si hay una conducta que el estudiantado ha practicado, evalúela inmediatamente. Postergar evaluaciones o dejar mucho tiempo entre una y otra es negativo. Se desconectan. Recuerde que *la evaluación no es una guerra, y que ni los alumnos o alumnas son los enemigos por combatir.*
- ➔ Socialice (explique, ponga en palabras claras, discútalos) los objetivos o estándares con sus niños y niñas. Eso les dará claridad a la hora de ejecutar el proceso y por supuesto, a la hora de la evaluación.



ACTIVIDAD 2:

- Escriba un pequeño ensayo o artículo de dos páginas como mínimo, sobre los aspectos tratados en 3.4 y 3.5 que son novedosos para usted y que no los había tomado en consideración antes de esta lectura.

3.6 ¿ES ÚTIL EVALUAR CON FRECUENCIA?

Como usted puede intuir por lo dicho con anterioridad, a mayor frecuencia mejores resultados. Sin embargo, hay matices que se deben analizar:

- En general, una mayor frecuencia en evaluaciones está asociada con un mejor rendimiento, aunque no con mucha diferencia⁴.
- Los grados o cursos donde no evalúan formativamente, sino hasta el final de ciertos períodos tienen más desventajas. Allí la evaluación actúa como sorpresa.
- Las evaluaciones frecuentes dan mejor resultado o ayudan cuando la evaluación sumativa final es comprensiva, es decir, cubre todos los objetivos del curso o del año escolar.
- Las evaluaciones frecuentes ayudan mucho cuando los objetivos se apoyan unos a otros, es decir, tienen relación entre sí. Cuando la materia evaluada consta de objetivos poco relacionados entre sí, la evaluación frecuente no es muy beneficiosa.

Concretamente y en sentido positivo, es conveniente que:

- ➔ La evaluación debe ser un ejercicio constante. Sea por la vía de pequeñas observaciones, pruebas ajustadas a los logros o asesorías para guiar y verificar la forma en que el estudiante enfrenta las situaciones dadas, ente otras, necesita constancia, la cual se traducirá en seguridad que elimine la tensión.
- ➔ Evalúe continuamente cambiando los tipos o formas de evaluación. Varíe los procedimientos e instrumentos de evaluación. No deje períodos prolongados sin evaluar, pues se desfavorece el buen clima que mantiene la evaluación continua.
- ➔ Contrario a la práctica generalizada de evaluar separadamente metas y contenidos en períodos equivalentes de tiempo, es recomendable que las evaluaciones sumativas incluyan los objetivos o estándares vistos a lo largo del curso o del año escolar. La preparación da mejores resultados. Por supuesto, esto será mejor si las experiencias evaluativas son prácticas para evidenciar logros y aprendizajes.

Que sus metas, estándares u objetivos se apoyen unos a otros en orden lógico y psicológico. Esto unido a evaluaciones frecuentes, dará excelentes resultados con la niñez.

3.7 ¿CON QUÉ NIVEL DE EXIGENCIA ES ÚTIL EVALUAR A LA NIÑEZ?

- A mayor exigencia, mayor esfuerzo de los niños y las niñas y mejores resultados. Por supuesto esto tiene sus límites: si usted como docente pone metas inalcanzables, desmotiva a la gente.

⁴ A este respecto, Morales op.cit. citando a Crooks (1988) *Impact of classroom evaluation on students*. *Review of educational research*, 58 (4) 438-431; señala que los estudios hechos son variados y las conclusiones no son muy específicas y más bien son generalizables en grado amplio. Acá se presentan solamente aquellas que vale la pena comprobar y cuyos resultados son bastante claros.

Lo mejor es tener “olfato” y exigir de acuerdo con la capacidad de la gente, sin desmotivarla. Esto tiene especial significado con niñas y niños. ¿No?

- Se ha comprobado que el nivel de exigencia motiva cuando la gente tiene oportunidad de corregir sus deficiencias y que esto tenga reconocimiento. La forma de hacer esta realimentación y ayuda es decisiva.
- Otro aspecto comprobado, en diversos estudios, es que cuando se evalúa según objetivos conseguidos (o estándares logrados), los y las estudiantes se esfuerzan más a medida que se les exige más. Si se evalúa por criterios grupales suelen desmotivarse, especialmente los que van peor.

Resuma usted positivamente:

- ➔ Exija a los niños y niñas en forma razonable. Pídale lo que pueden dar, pero especialmente motíuelos y motíuelas. Una persona y especialmente una niña y niño motivado son capaces de cualquier cosa, especialmente de salir adelante y crecer dentro del proceso educativo.
- ➔ Sea creativo y creativa. Permita que su alumnado pueda corregir sus deficiencias déle oportunidad (valor) a este esfuerzo. ¿No pedimos todas oportunidades a la vida? La evaluación puede humanizar y motivar.
- ➔ Evalúe por estándares conseguidos o por objetivos logrados. No utilice criterios grupales, especialmente con la niñez. Cada alumno o alumna tiene derecho a disfrutar de sus propios logros, permítaselos.

3.8 ¿CÓMO O CUÁNDO SE DEBEN DAR A CONOCER LOS RESULTADOS DE UNA EVALUACIÓN?

- Una forma importante es la forma personal: una de las funciones del docente es dar a conocer a cada persona sus errores y darle la oportunidad de corregirlos.
- Cuando el o la estudiante se equivoca, pero está muy seguro de no haberse equivocado, le ayudará mucho el que se le señale el error.
- Este tipo de correcciones o realimentación (*feed back*, en inglés), debe darse cuanto antes. Mientras más tarde, pierde su efecto positivo.
- Es más beneficioso hacer correcciones en evaluaciones formativas que en sumativas.

Usted como futuro o futura docente debe tener claro por qué se debe erradicar la práctica tan generalizada de entregar resultados de evaluación mucho tiempo después de haberla realizado. Los argumentos están expresados en el párrafo anterior.

Por lo anterior, y en sentido positivo se debe hacer lo siguiente:

- ➔ La entrega de resultados de una evaluación debe ser pronta y en una forma personal. Con grupos grandes o numerosos esto puede ser difícil, pero como mínimo debería realizarse en grupos pequeños (5 personas) y tratando de establecer un buen contacto, especialmente de confianza para que estén dispuestos a aprender de sus errores.
- ➔ Ayuda mucho corregir a aquellas personas que están más seguras de no haberse equivocado, pero lo han hecho. Con ellas conviene un diálogo muy abierto y convincente. Y en todos los casos debe ser lo más pronto posible. De esa forma tendrá efectos positivos.

- ➔ Dedique bastante tiempo a las evaluaciones formativas. La realimentación que ellas tengan tiene mucho efecto positivo. En las sumativas no produce el mismo efecto.

3.9 ¿TIENE IMPORTANCIA LA ANSIEDAD QUE GENERA UNA EVALUACIÓN?

- La ansiedad es una cuestión importante. En relación con otras variables citadas, está claro que demasiada ansiedad es negativa y da pésimos resultados. Experimentalmente se ha demostrado que hay una correlación negativa entre la ansiedad en una evaluación y los resultados en esta misma. En la educación primaria la ansiedad afecta menos en los primeros años. Por lo anterior, es recomendable que la evaluación sea como una actividad más de clase y se desarrolle en el ambiente más natural posible.
- La ansiedad aumenta cuando se crea un clima que hace ver a la evaluación con mucha importancia o en condiciones excesivamente estrictas y poco claras, es decir, en un clima de misterio y represión.
- Da mejores resultados un clima medio entre la tensión y la relajación.
- Una forma de bajar la ansiedad es el clima humano y cálido, así como la información que el o la profesora pueda proporcionar a las y los estudiantes.

Las sugerencias que debe usted de tratar de llevar al aula o a toda situación de enseñanza-aprendizaje que debe ser evaluada son:

- ➔ Evalúe en condiciones claras para el alumnado: con tiempo suficiente, informando sobre la naturaleza de la evaluación, el nivel de dificultad y todo lo que reduzca la ansiedad. Lo más recomendable es que al evaluar se haga un acompañamiento a los estudiantes para reconocer lo que ha aprendido.
- ➔ Reduzca o elimine el énfasis en la competitividad. Esto genera mucha ansiedad y da lugar a fraudes y a otros elementos negativos.
- ➔ Utilizar estas situaciones para educar a la niñez comentándoles acerca de la naturaleza de la ansiedad, enseñarles a enfrentarla por medio de técnicas adecuadas –especialmente de relajación– y enseñándoles a analizar sus emociones y pensamientos irracionales. Eso puede ayudarles mucho en su vida posterior.



ACTIVIDAD 3:

- Tome en cuenta los aspectos tratados en 3.6, 3.7, 3.8 y 3.9 para escribir una carta dirigida a una persona docente invitándole a tomar en cuenta los aspectos tratados para mejorar el nivel de sus evaluaciones con la niñez que atiende. La carta podría llamarse *Carta de una alumna o alumno a su maestro...ayúdame a evaluarme mejor.*

Actividades para la **INVESTIGACIÓN**

Este capítulo ha sido enormemente propositivo. Usted debe serlo también. Por favor se espera que usted pueda producir -individualmente en un primer momento-, un decálogo o conjunto de diez normas que se pueden crear a partir de los resultados que arroja la investigación en el campo de la evaluación. Posteriormente, puede enriquecer su decálogo comparándolo con los de otros compañeros o compañeras y haciendo uno por todo el grupo.

Se inicia el decálogo como ejemplo para que usted pueda completar:

DECÁLOGO

(COMPROMISOS DESEABLES DE TODA PERSONA DOCENTE CON LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS A SU CARGO PARA REALIZAR EVALUACIONES QUE DEN MEJORES RESULTADOS DESDE EL PUNTO DE VISTA ÉTICO Y CIENTÍFICO)

- I. Debo evaluar todos los objetivos (o estándares) propuestos en mi planificación docente. No debo hacer énfasis en los que fomentan la memoria, sino hacer evaluaciones integrales que abarquen ante todo, lo que la niñez ha aprendido a hacer, a solucionar y actuar.
- II. Me comprometo a convertir la evaluación en una nueva situación de aprendizaje para la niñez que estará a mi cargo.
- III. Estoy consciente de que debo promover que la niñez a mi cargo se sienta atraída y gustosa en cada una de las asignaturas o materias que les corresponde aprender. No puedo permitir que aprendan a odiar las habilidades, actitudes y conocimientos que comparto con ellos. Es mi responsabilidad abrir sus oportunidades al futuro cercano y a largo plazo.

Continúe usted construyendo su decálogo.

AUTOEVALUACIÓN

FINAL DEL CAPÍTULO

Responda a la siguiente prueba, indicando su acuerdo o desacuerdo con los casos presentados según la escala propuesta, así: TA, totalmente de acuerdo; DA, de acuerdo; I, indiferente; DC, en desacuerdo y TD, totalmente en desacuerdo. Encierre la opción escogida en un círculo.

1. En la escuela “15 de septiembre” trabaja una docente que considera que el tiempo es un factor fundamental para enseñar a trabajar a los niños y niñas. En sus pruebas da un tiempo determinado –equivalente a lo que ella tarda en responder el mismo ejercicio, y cumplido el lapso recoge las pruebas, pues tiene medido el tiempo en que la persona debe responder. Ella indica que sus niños y niñas saben trabajar bajo presión.

TA DA I DC TD

2. Manuel es un docente de escuela primaria que evalúa en forma continua. Diseña experiencias muy puntuales y cortas, pero apegadas a sus objetivos para facilitar la entrega de resultados a la niñez o a sus madres y padres de familia. Entrega personalmente los resultados, y asesora en forma especial a los que no han demostrado los avances o aprendizajes necesarios.

TA DA I DC TD

3. Vale la pena dar oportunidad de corregir los errores a la niñez, especialmente cuando ha sido por condiciones no claras en las evaluaciones. Es importante acercarse a cada persona, para conocer en qué medida le favorecen estos tratamientos y permitirle crecer conservando una alta autoestima.

TA DA I DC TD

4. Es mejor, desde todo punto de vista, hacer experiencias de evaluación espaciadas. De esa forma las niñas y niños se pueden preparar más y mejor. Asimismo, no se debe variar la experiencia o instrumento de evaluación para facilidad y comodidad de ellos y ellas. Una vez conocida la misma, se les puede evaluar espaciadamente para no provocarles tensión o ansiedad y para que la persona docente no pierda tiempo.

TA DA I DC TD

5. Ana Cecilia es una docente con varios años de experiencia, quien señala que eso de socializar los objetivos o estándares con la niñez es altamente perjudicial. Ellos y ellas no entienden de objetivos o metas y solamente se les confunde. Ella simplemente da instrucciones y los niños y niñas tienen que acatarlas. Los objetivos y estándares son para la persona docente y sus superiores, no para el alumnado.

TA

DA

I

DC

TD

¿Cómo le ha parecido la prueba? Esperamos que sencilla. Si el capítulo 3 ha sido bien internalizado, sus actitudes deberían estar enmarcadas dentro de estas respuestas: 1 (TD o DC); 2 (TA o DA); 3 (TA o DA); 4 (TD o DC) y 5 (TD o DC). En caso contrario, revise las recomendaciones de cada inciso estudiado.

Al momento de finalizar el trabajo con este capítulo, elabore un juicio personal sobre los aprendizajes alcanzados. Compare los objetivos con sus resultados y si se siente satisfecho(a), continúe con el siguiente capítulo.

¿Qué es la

Tipología

evaluativa de los aprendizajes?

(LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES SEGÚN LAS NECESIDADES DE LA NIÑEZ ESTUDIANTE Y LA PERSONA DOCENTE)

La evaluación es parte integrante del proceso enseñanza-aprendizaje. Por ello debe estar presente en los diversos momentos que se dan en el mismo. Ahora bien, toda persona docente -especialmente de las nuevas generaciones-, debe dominar ampliamente los diversos tipos de evaluación, para poder utilizarla de acuerdo con las necesidades que presenten sus estudiantes o ella misma. Hay que tomar en cuenta que las nuevas generaciones -hijas de una época global y virtual-, presentan nuevas realidades, nuevas expectativas, nuevas aspiraciones,...en suma, nuevas necesidades.

Una tipología dominada ayudará a saber: ¿para qué se necesita evaluar?, ¿cuándo se necesita evaluar?, o bien, ¿quién puede evaluar?



objetivos

Al concluir el capítulo, usted:

- a.** Podrá hacer propuestas evaluativas, de acuerdo con las necesidades de sus estudiantes o de usted mismo (a) como docente.
- b.** Programará evaluaciones, atendiendo a criterios de validez y confiabilidad.

CONTEXTO

En una escuela del medio rural centroamericano, la Directora hace esfuerzos para que su equipo de docentes establezca un *sistema de evaluación*. Ella ha recibido quejas de numerosos padres y madres de familia en el sentido de que los y las docentes hacen exámenes escritos cada dos meses y con un grado de dificultad tal, que pocos estudiantes obtienen notas satisfactorias. Argumentan los padres y madres que los exámenes son exageradamente fuertes.

La Directora se ha dado cuenta de que efectivamente esa es la realidad. El equipo docente vive preocupado por el programa de cada asignatura y desde el primer día de clase, están en una verdadera carrera por cubrir todos los contenidos del grado y materia que les corresponde. En muchas ocasiones les ha planteado la necesidad de evaluar a las niñas y los niños, antes de iniciar el proceso, para saber cómo están o cómo vienen del grado anterior. Asimismo, les ha señalado la necesidad de evaluar utilizando otros tipos de evaluación: evaluar no solamente mediante pruebas memorísticas sino de acuerdo con los objetivos planteados, hacerlo individualmente, pero también evaluar en grupos, evaluar junto con ellos, etc.

Sin embargo, la respuesta ha sido desigual y con poca actitud positiva hacia el cambio. Las personas con más años de trabajo docente argumentan que las pruebas son documentos valederos de lo que el niño o niña saben. Señalan que otra forma es regalarles los cursos o el grado. Piensan también que tanta forma de evaluación no es conveniente, porque pierden mucho tiempo y no pueden adelantar en los contenidos, etc. Unas pocas personas han hecho cambios en sus planificaciones docentes.



Reflexión

¿Ha tenido usted experiencias similares como estudiante? ¿Ha escuchado opiniones de sus docentes? ¿Considera usted que las evaluaciones son equivalentes a exámenes y que es mejor realizar pocas, pero “fuertes”? ¿Tiene alguna utilidad evaluar otros momentos del proceso enseñanza-aprendizaje? ¿No es eso una mera pérdida de tiempo? ¿Para qué evaluar tanto? ¿Y los contenidos de las asignaturas?

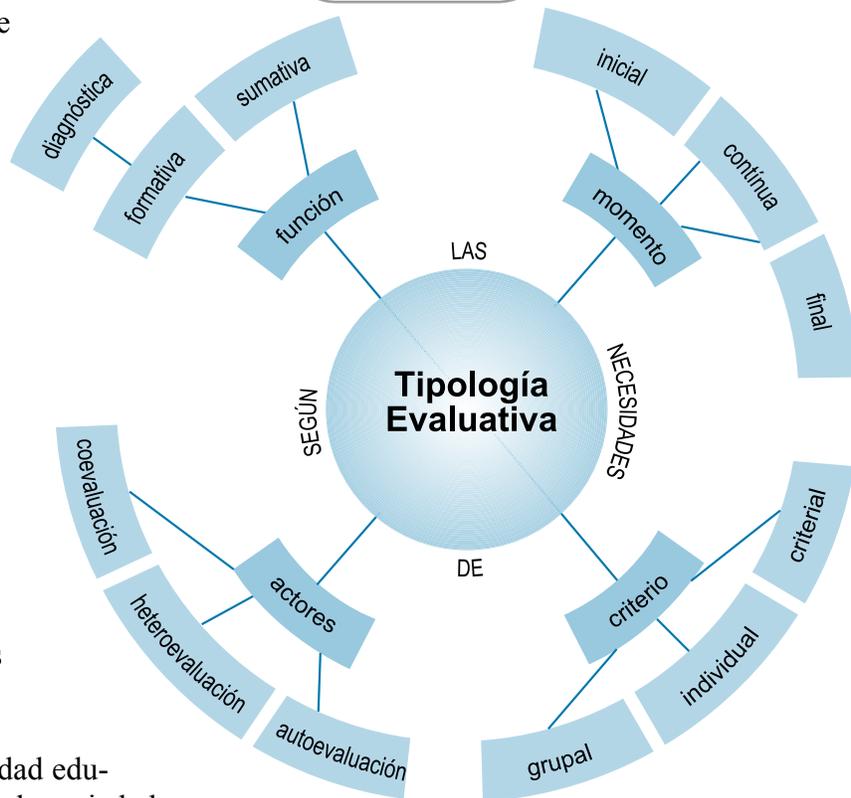


Conceptualización

4.1 NECESIDAD DE UNA TIPOLOGÍA DEFINIDA

Atienda el siguiente diagrama sobre la tipología evaluativa y mientras lo observa, vaya respondiendo: ¿es conveniente evaluar antes de iniciar un proceso de aprendizaje?; ¿puede evaluarse al finalizar dicho proceso?; ¿se puede evaluar mientras se desarrolla el proceso educativo? Esas son preguntas

DIAGRAMA 3



decisivas. Sin embargo, también conviene saber: ¿se puede comparar el progreso de los estudiantes entre ellos?; ¿se puede comparar con lo que ha planificado el docente?; ¿pueden autoevaluarse los niños y niñas? En este capítulo se da respuesta a estas interrogantes.

• **Funciones de la evaluación: formativa y sumativa**

La evaluación de la niñez en la educación primaria tiene dos funciones esenciales:

- Garantizar ante la comunidad educativa -y por extensión ante la sociedad-, que el proceso educativo se realiza con las características deseadas y/o logrando las metas. Todo dentro de un proceso que busca la mejora constante. A esta se le puede llamar **función de carácter social**.
- Ayudar o contribuir a que el proceso educativo se adapte a las necesidades y demandas de la niñez, sujeto de él, en forma permanente buscando como se dijo anteriormente, la mejora. A esta se le puede llamar función de carácter **pedagógico**.

Para cumplir con estas dos funciones, toda persona docente debería realizar los siguientes procesos:

- ➡ Dentro de la función de carácter social a la que se puede llamar **sumativa**:
 - Realizar las diversas formas evaluativas que permitan informar a cada estudiante y a su familia del progreso realizado.
 - Informar al estudiante y a su familia acerca del logro de objetivos que el niño o niña ha conseguido. Esto se puede realizar tanto individualmente como en grupo.
- ➡ Dentro de la función pedagógica que se puede llamar **formativa**:
 - Realizar diversas formas evaluativas que permitan informar a la niñez y a sus familias de los cambios que son necesarios para mejorar el proceso.
 - Informar a la niñez y a sus familias de los obstáculos encontrados y la manera de superarlos para alcanzar los objetivos deseados.
 - Generar en los estudiantes la idea de éxito, de autoestima alta y de seguridad en lo que hacen -contrario a lo que se proyecta cuando el fracaso es el denominador común de las actividades-

Lo anterior se sintetiza en la siguiente tabla:

	Sumativa	Formativa
¿Para qué?	Constar que el producto o resultado del proceso es el deseado.	Mejorar el proceso educativo. Cuando esto se desea al inicio se habla de <i>diagnóstica</i> y busca constatar las condiciones necesarias para el éxito del proceso y ajustarlo a la realidad.
¿Cuál es su utilidad?	Certificar socialmente.	Regular progresivamente el proceso para superar los obstáculos que se van encontrando. Asimismo, adaptar el proceso a las condiciones de la niñez destinataria.
¿Cuándo se realiza?	Al finalizar el proceso. Por ejemplo, al finalizar el ciclo escolar, o cada lapso acordado.	Antes de comenzar el proceso o durante el mismo.
¿Qué aspectos se evalúan?	Los resultados o logros finales.	Los conocimientos previos o parciales -en el caso del diagnóstico-, y el avance del proceso -objetivos intermedios, obstáculos y aprendizajes parciales-, que sirven para llegar a los objetivos finales.
¿Qué técnicas o instrumentos puede usar la persona docente?	La observación y todos los instrumentos que le sirvan: escalas para registro del desempeño, pruebas objetivas abiertas, cerradas, entre otros.	Entrevistas, observaciones, mapas conceptuales, escalas para registro de desempeño y en general, las técnicas de asesoría en clase ¹ .
¿Algún ejemplo?	Las evaluaciones que se hacen al finalizar una etapa educativa previo a entregar un diploma.	La evaluación diagnóstica que se hace a un grupo de niños y niñas al inicio del curso para tener idea del progreso que tienen del español.

La asesoría² en clase

Este es un método simple diseñado para apoyar a los docentes en la identificación o recogida de datos para identificar, realimentar y descubrir lo que aprenden los estudiantes dentro del aula y la forma como lo están aprendiendo³, según Angelo y Cross (1993:4). De manera que es una forma de evaluar (o avaluar), ante todo formativamente, el proceso de aprendizaje y los logros que va adquiriendo el estudiante. El objetivo inmediato es brindar información al estudiante -y por supuesto al docente-, las necesidades que surgen y que deben ser resueltas para lograr un aprendizaje y obviamente, una enseñanza de calidad. En los siguientes capítulos se mostrarán las más significativas de estas técnicas.

¹ Mediante estas técnicas puede darse acompañamiento individual a los estudiantes -aunque hábilmente utilizadas pueden dar una idea de cómo está el grupo-, ya que permiten una realimentación constante, lo que les da características de evaluación formativa. Lo importante es que estas técnicas se convierten en estrategias para enriquecer el aprendizaje, mejorar los hábitos de estudio y brindar más independencia a los estudiantes. Se diferencia de las pruebas -orales o escritas-, porque son actividades normales de aula, en las cuales el maestro o maestra tiene que desarrollar mucho la observación y la calificación de los estudiantes, mientras estos desarrollan las labores que se les pide

² Literalmente *assessment* puede traducirse como avaluación, avalúo o tasación. De igual forma puede significar contribución, tasa o gravamen. Sin embargo, se considera más conveniente e integral llamarle asesoría, por las acciones que implica el término. Puede verse: De Gámez, T. Et al (s/f) *Diccionario internacional Simon and Schuster -inglés/español español/iglés*. Broadway NY: Simon and Schuster Inc.

³ Angelo, T. & Cross, P. (1993) *Classroom assessment techniques: a handbook for college teachers*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

➔ La evaluación según el momento en que se realiza: inicial, continua y final.

Estos tipos de evaluación tienen que ver con la temporalidad en que se realiza. Observe la siguiente tabla y saque sus propias conclusiones:

	Inicial	Continua	Final
¿Qué es? (Se le llama así cuando...)	Se realiza antes de comenzar una fase del proceso enseñanza-aprendizaje.	Se realiza a lo largo del proceso educativo.	Se realiza cuando se da por finalizada una parte significativa del proceso educativo.
¿Para qué?	Cumplir una función de diagnóstico.	Tener un acceso ininterumpido de información acerca del proceso.	Orientar a cada sujeto y a sus padres para que tengan una idea concreta de los aprendizajes logrados y de los no logrados. Proporcionar información de todo el grupo que ayude al docente a autoevaluarse.
¿Cómo usar los resultados?	Reorganizando a los y las alumnas según fortalezas y debilidades. Replantando el programa de las asignaturas. Orientar a cada sujeto y a sus padres para que tengan una idea concreta de los aprendizajes logrados y de los no logrados. Proporcionar información de todo el grupo que ayude al docente a autoevaluarse. O profundizar en ciertos puntos del curso etc.	Proponiendo formas alternativas de enseñanza-aprendizaje y verificando los logros por medio de técnicas como las de asesoría.	Elaborando informes para los grupos interesados (estudiantes, padres de familia, autoridades educativas, director o directora, etc.).
¿Con qué instrumentos?	Los mismos instrumentos que se utilizan en la evaluación formativa diagnóstica.	Los mismos instrumentos y técnicas que se utilizan en la evaluación formativa.	Los mismos instrumentos y técnicas que se utilizan en la evaluación sumativa.

➔ La evaluación según el criterio de valoración: criterial, individual y grupal.

Cuando se evalúa, automáticamente se hacen comparaciones. Santos⁴ (1996:177) señala que *al evaluar en el aula se da siempre una faceta comparativa*. El hecho de evaluar a un grupo con los mismos instrumentos y técnicas, hace que se apliquen criterios comunes para que dicho proceso sea justo. No quiere decir que este proceso no tenga significado individual, sino que se puede extender a tres tipos de criterio de valoración comparativo.

	Normativa (grupal)	Criterial	Individual
¿Qué es?	Es utilizar los datos obtenidos para comparar los resultados individuales con respecto a un grupo.	Es utilizar los datos obtenidos para comparar los resultados con las referencias o criterios establecidos previamente. Se compara a cada individuo con lo establecido para tomar las decisiones del caso.	Se utilizan los datos obtenidos por el individuo en diversos momentos del proceso y se comparan para obtener conclusiones y tomar decisiones.
¿Para qué?	Tiene sentido cuando el docente quiere ver quiénes han alcanzado mejores aprendizajes (ante todo de calidad).	Para comparar los aprendizajes de los individuos contra los criterios establecidos antes. Las metas u objetivos ayudan a determinar con precisión, cómo ha evolucionado el aprendizaje del individuo.	Determinar los ritmos de aprendizaje, la capacidad de aprendizaje o los altibajos que puede tener un individuo a lo largo del proceso.
¿Cómo usar los resultados?	Relativizando lo que cada estudiante sabe y puede hacer, comparado con los demás. Da una posición relativa.	Establecer balances entre lo que se espera del estudiante y lo que ha logrado. Da una posición absoluta del estudiante.	Motiva a la persona a ver de cuánto es capaz. Le ayuda a descubrir altibajos.

⁴ Santos, M.A. (1996) *Evaluación educativa 2*. Buenos Aires: Editorial Magisterio Río de la Plata, Colección Respuestas Educativas.



ACTIVIDAD 1:

Realice la siguiente ejercitación en forma individual, pero posteriormente, discuta con sus compañeras y compañeros en grupos pequeños -de no más de cinco personas-, para unificar sus ejemplos o respuestas.

- Con base en lo trabajado hasta el momento, señale ventajas y desventajas de la evaluación según su función (sumativa y formativa).
- Indique y comente tres utilidades que el docente debe dar a la evaluación inicial, a la evaluación continua y a la evaluación final.
- ¿Cómo se puede utilizar el criterio individual con la niñez del nivel primario para que cumpla sus propósitos?

Otros tipos utilizados en evaluación son:

➔ La evaluación puede y debe ser hecha por distintos actores. Generalmente el docente evalúa a los estudiantes, pero es necesario, por otra parte que también los estudiantes se autoevalúen, y por otra, que tanto docente como estudiantes escuchen otros criterios. Tal como indica Gómez⁵ (1999), está claro que una cosa es evaluar y otra calificar. El docente posee el derecho de calificar, pero la evaluación puede estar protagonizada por diversos actores que darán luz a este diálogo para mejorar.

	Autoevaluación	Heteroevaluación	Coevaluación
¿Qué es?	Es la evaluación realizada por la misma niñez. Es una evaluación de tipo interno.	Es la que realiza tradicionalmente la persona docente o cualquier sujeto externo a la persona que se está evaluando.	Es la evaluación donde participan tanto las personas sujetos de la evaluación como otras externas al proceso.
¿Qué características ventajosas tiene?	<ul style="list-style-type: none"> • Es formativa y obliga a la reflexión. • Facilita el autoconcepto y la autoestima reforzada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene utilidad para objetivar procesos difíciles de valorar. • Debe servir para completar la visión del interesado -las niñas y los niños-, y ofrecerle elementos que le ayuden a hacer un contraste entre el <i>deber ser</i> y el <i>ser</i>. 	<p>Ayuda a tener distintos puntos de vista sobre la valoración de un proceso.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se toman decisiones consensuadas. • Se contrastan resultados y ello le da mucho prestigio y validez al proceso.

⁵ Gómez, J.L. (1999) *La evaluación en bachillerato -Una perspectiva práctica-*. Madrid: Editorial CCS, colección Educar. p. 23

	Autoevaluación	Heteroevaluación	Coevaluación
¿Cómo se puede realizar?	Puede ser por medio de reuniones informales o formales, con instrumentos adecuados.	Con los tipos de pruebas tradicionalmente conocidos o con otras formas alternativas como las técnicas de asesoría en clase.	Por medio de reuniones, utilizando también algunos instrumentos especiales.

La tipología mostrada tiene un mensaje claro: **la evaluación es una práctica continua y sus resultados se pueden utilizar de muchas formas.** No se trata de cansar al docente ni a los estudiantes, sino de buscar y recoger datos de una serie de fuentes que permitan enriquecer las calificaciones con aspectos cualitativos -de calidad-, que hagan de la evaluación un proceso enriquecedor y humano. La escuela, en línea general, es una institución tremendamente rutinaria y tradicional, lo cual hace difícil introducir nuevas ideas y prácticas relacionadas con el proceso enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, los nuevos o futuros docentes deben tener claro que el docente no es capaz de controlar toda la actividad del estudiante y por lo mismo, debe auxiliarse de todas las técnicas y recursos que le indiquen cómo están aprendiendo sus estudiantes y qué obstáculos están encontrando para ayudarlos a aprender cosas que puedan mejorarles su nivel de vida.



Recoger datos en todas las formas posibles, analizarlos desde distintos puntos de vista -incluyendo el de los estudiantes-, y tomar decisiones oportunas, es realizar una evaluación integral que permita la mejora.

4.2 NIVELES DE FORMALIDAD EN LA EVALUACIÓN

Los mejores resultados son aquellos que el docente obtenga en forma natural, es decir, sin afectar el ambiente en el cual aprenden los estudiantes. Tradicionalmente, se le daba a la evaluación un aspecto formal y frío -tensión, miedo, seriedad-, porque se pensaba que así se lograban mejores resultados. La práctica ha dicho que no es lo mejor. El acercamiento humano al estudiante, la menor formalidad -entendida como flexibilidad, bajar las tensiones, aumentar el calor humano, usar técnicas e instrumentos más naturales, entre otros-, da mejores resultados y crea un ambiente más propicio para el intercambio y el diálogo. A continuación se exponen las ideas básicas que usted puede adoptar en este sentido.

Analice en la siguiente tabla la forma de utilizar cada uno de estos niveles:

	Muy formal	Menos formal	Informal	Más informal
¿Qué es?	La realización del proceso evaluativo con el mejor control de las variables que intervienen en él, tales como el tiempo, el ruido exterior, entre otros.	Viene dado por la forma del proceso: no depender tanto del horario, poder realizarlo sin previo aviso, que no cree demasiada ansiedad, entre otros. Aunque sin perder totalmente la formalidad.	La realización del proceso en un ambiente relajado, no tenso y muy “amigable”. La <i>informalidad</i> no le resta valor a los resultados y por el contrario, intenta recogerlos de una manera natural, apegada al contexto.	Se refiere a cambio de impresiones, acercamientos, juicios, etc. que se deben profundizar, entre otros. Esta evaluación se basa mucho en observaciones hechas sobre los y las estudiantes y en las primeras impresiones que tienen los y las docentes.

Estos niveles son diferentes planos en los cuales se puede mover el docente como evaluador, para obtener todos los datos necesarios para saber: qué aprendizajes ha logrado un estudiante, cómo los aplica, qué problemas ha tenido, cómo evalúa la acción docente, entre otros. Moverse con comodidad en estos planos, significa para el evaluador mayor riqueza de recursos para obtener datos, especialmente de tipo cualitativo y de acuerdo con García (1997:24)⁶ quien señala que *últimamente se van introduciendo aspectos más cualitativos: la entrevista, el estudio de casos, el recurso al evaluador externo y la integración de varias fuentes informativas -triangulaciones-, que logran una información, a veces demasiado reiterativa, que aceptamos en aras de la objetividad.*

La utilidad de cada nivel puede resumirse así:

- El nivel “Muy formal” permite obtener datos muy válidos y confiables, pero es el aspecto más frío del proceso. Arroja datos numéricos o calificaciones. Dispone de diversas modalidades siempre que estén apegadas a los objetivos. No está definido tanto por el tipo de instrumentos, sino por la seriedad con que se les utiliza. Cada vez está en mayor desuso.
- El nivel “Menos formal” es el que utiliza el docente cuando desea obtener datos relacionados con los logros o aprendizajes de los estudiantes. No requiere notas ni calificaciones. Es más bien de tipo preventivo y se debe enriquecer con descripciones cualitativas de los estudiantes y del docente. Ayudan mucho las entrevistas, las preguntas orales en clase -individualmente o por grupo-, y las técnicas de asesoría de clase que se ampliarán en otros capítulos.

⁶ García, J. (1997) *Evaluación de la formación: marcos de referencia*. Bilbao: Ediciones Mensajero, ICE de la Universidad de Deusto. Colección Recursos e instrumentos psicopedagógicos.

- En cuanto al nivel “Informal” se trata de hacer averiguaciones o datos que ayuden a comprender los logros, pero en un ambiente “natural”, observando y entrevistando a los sujetos de aprendizaje. Lo fundamental es que sean recogidos con informalidad, que no significa desorden, sino en pleno desarrollo y casi siempre, sin que lo noten los evaluados. Idealmente, es lo que tiene que estar haciendo el docente todo el tiempo.
- En el nivel “Más informal” se puede decir que, exagerando, la persona docente obtiene datos con espontaneidad, en intervenciones mezcladas de animosidad y en relación muy amigable con los evaluados. Son encuentros casuales, totalmente fuera del aula, pero que son aprovechados inteligentemente por la persona docente.



Todas las posibilidades presentadas pretenden obtener datos relativos al aprendizaje de los estudiantes. Muchos maestros y maestras piensan que enseñan bien, sin importar lo que aprendan o no sus estudiantes. Nada más equívoco. Si la enseñanza ha sido buena, de igual calidad será el aprendizaje. Dominar todos los tipos de evaluación y aplicarlos en los momentos precisos, permite determinar, de mejor forma, lo que saben y conocen los estudiantes y la calidad de enseñanza del docente.



ACTIVIDAD 2:

Primero en forma individual y luego, reunidos en grupos pequeños (3-5 personas), desarrollen lo siguiente:

- En otras obras relativas al tema de *Evaluación*, indague otras aplicaciones de la *autoevaluación*, la *heteroevaluación* y la *coevaluación*.
- La *autoevaluación* corre el riesgo de ser una farsa si no se prepara a los niños y niñas. Investigue el tipo de evaluaciones e instrumentos que se pueden utilizar con los niños y las niñas para que se autoevalúen -específicamente, qué temática se puede tratar en ellas-.
- En un ambiente informal, se pueden obtener muchos datos interesantes para el docente. ¿Puede citar algunos ejemplos?
- El ambiente muy formal tiene muchas desventajas, sin embargo, sigue siendo muy utilizado. ¿Puede señalar algunas desventajas? ¿Por qué cree usted que sigue siendo muy utilizado?

4.3 PROGRAMACIÓN DE LA EVALUACIÓN: CONTROL DE LA VALIDEZ, LA CONFIABILIDAD Y OTRAS CARACTERÍSTICAS INTERESANTES

Toda persona dedicada a la tarea de la docencia debe conocer y dominar las diferentes propuestas que la evaluación le presenta para recoger los datos de sus estudiantes. Eso es posible si tiene muy claro lo que desea de ellos (objetivos), así como la forma de hacerlo (tipología). También es urgente que decida qué procedimientos e instrumentos utilizará para la recogida de dichos datos. Al realizar dicha elección debe responder a características definidas que harán que sus resultados sean válidos y confiables, entre otras características. Es decir que, a la hora de programar la evaluación: es necesario garantizar ciertas características:

- ➔ Las técnicas e instrumentos deben elegirse de acuerdo con los objetivos que se desea evaluar.
- ➔ Mientras más variedad de técnicas e instrumentos utilice la persona docente -por ejemplo: cuestionarios, listas de cotejo, entrevistas, pruebas objetivas, etc.-, más completa o integral es la evaluación y de mejor forma se estimula a los y las estudiantes.
- ➔ Cuando una recogida de datos no es clara y confiable, es útil probar con otro tipo de instrumento.
- ➔ La forma del instrumento que una persona docente utiliza para evaluar, decide la forma en que se preparan o estudian los y las alumnas. Por lo mismo deben utilizarse las formas o instrumentos que mejor les enseñen a enfrentar la vida y variarlos suficientemente para que tengan diferentes estímulos a la hora de estudiar.
- ➔ Se debe aplicar técnicas e instrumentos que enseñen a pensar, a sintetizar, a analizar o bien, a realimentar los aprendizajes no logrados.

A la hora de programar la evaluación y escoger los instrumentos o técnicas por utilizar, debe tomar en cuenta los siguientes criterios:

Criterios	Definiciones y observaciones
1. Validez	Una evaluación es válida cuando comprueba lo que desea comprobar. Se dice también que es el grado en que un instrumento mide lo que pretende medir. Es esencial que se refiera a conductas y no a contenidos. La habilidad de desarrollar procesos válidos por parte de una persona docente se desarrolla con el tiempo, con la experiencia y la paciencia de estar cotejando cada vez que se selecciona un instrumento, si se dirige a recoger los datos que se han planteado con anterioridad en los objetivos.

Criterios	Definiciones y observaciones
2. Confiabilidad (llamada también Fiabilidad)	Es la reducción, al máximo, del grado de error en la medida de lo posible. Es el grado en que un instrumento proporciona resultados consistentes (más o menos iguales) a través del tiempo y del contexto. Dicho de otra manera, una prueba es bastante fiable cuando al utilizarla en diferentes oportunidades da resultados aproximadamente iguales. Sin embargo, se habla razonablemente de resultados aproximados. En general, basta estar seguros y seguras que si se desea una prueba confiable es mejor si se cuida lo siguiente: a más preguntas o ítems hay mayor confiabilidad, a menos cantidad de objetivos que evaluar también hay mayor confiabilidad, cada ítem -pregunta o inciso- debe servir para discriminar a los que dominan o no la conducta, lo cual le hace confiable (si todos o todas lo realizan o por el contrario nadie lo logra, dicha prueba o ítem no es confiable).
3. Propiedad	Una evaluación tiene propiedad cuando está ajustada y es pertinente a la situación del contexto en que se aplica. Es el grado en que el instrumento utilizado es relevante y adecuado para utilizar en un contexto determinado.
4. Disponibilidad	Finalmente, se dice que una evaluación tiene disponibilidad si se tiene la seguridad, la certeza y la prestancia para aplicarla en el momento necesario. En cuanto a instrumentos, es importante que todo instrumento esté disponible para ser utilizado en un tiempo y contexto determinados. La acuciosidad, el orden y la previsión de la persona docente, son determinantes para cumplir con este criterio.

4.4 RECOMENDACIONES PARA LA ELABORACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN Y EVALUACIÓN EN LA ESCUELA PRIMARIA

Generalmente, la persona que atiende grados en escuela primaria es quien elabora sus propios instrumentos. Tiene muchas ventajas, pero de cara a la vida moderna, también tiene desventajas. La poca dedicación, lo complicado de las actividades de las personas, la vocación y ante todo la preparación científica son las principales desventajas. Sin embargo, también el hecho tiene una enorme ventaja: se cumple de mejor forma con los criterios mencionados con anterioridad. Claro, porque nadie conoce mejor su contexto que la persona docente. En ese caso pues, es importante que usted conozca algunas recomendaciones muy puntuales, para que sus instrumentos cumplan los criterios establecidos a la hora de hacerlos y aplicarlos:

-  Al momento de diseñarlos es bueno discutirlos y comentarlos con otras personas colegas (incluyendo directores o directoras). Es una buena forma de validación por parte de expertos.
-  Cada vez que se aplique uno de estos instrumentos es útil validarlos, es decir, corregirlos en aquellos aspectos que han dado algún problema al estudiantado: instrucciones confusas, ítems que no discriminan bien, espacio disponible para respuestas, etc. Eso aumentaría sus criterios básicos y los mejorará.

- ➔ Al utilizar pruebas elaboradas por terceras personas se debe verificar que respondan a los objetivos, que sean consistentes y que se adecuen al contexto, entre otras. Generalmente es bueno adaptarlas para que cumplan en mejor forma sus propósitos.
- ➔ La combinación de instrumentos puede ser un buen estímulo para la niñez. Es un atractivo para estudiar y motivador para los distintos estilos de aprender que tienen los niños y niñas. Las técnicas e instrumentos de evaluación deben responder de igual forma.

Las técnicas de asesoría en el aula sirven al docente para evidenciar el grado de logro alcanzado por los estudiantes o resaltar las carencias u obstáculos que encuentra. Con estos datos puede re-alimentar al grupo. Conviene que pueda leer el texto de Angelo y Cross (1993) para tener una idea más amplia de estas técnicas y sus aplicaciones.

Actividades para la **INVESTIGACION**



Pueden organizarse en grupos pequeños para averiguar lo siguiente:

- *Contacte a dos docentes de su escuela o instituto. Entrevístelos informalmente para conocer sus opiniones relacionadas con las características de los instrumentos que utilizan para evaluar a sus docentes. ¿Cómo le dan validez?, ¿Confiabilidad?, ¿Propiedad?, ¿Disponibilidad?. Haga sus anotaciones y obtenga sus conclusiones.*
- *Visite una biblioteca y busque otras obras y revistas relativas al tema de evaluación. En su texto personal escriba ventajas y desventajas de **auto-evaluación, heteroevaluación y coevaluación.***
- *Investigue otras propuestas de tipología evaluativa que localice en otras obras. Anote un resumen de ellas.*

AUTOEVALUACIÓN

FINAL DEL CAPÍTULO

I PARTE: responda a las siguientes situaciones:

- a. En un pueblo enclavado en la montaña de algún país centroamericano hay una pequeña escuela. Las hijas y los hijos de los campesinos asisten a la misma para educarse y aprender. Los padres y las madres no están muy convencidos del papel de la escuela, pero les mandan para que aprendan y tengan una mejor forma de vida. Desde el primer día de clase, las y los docentes les apuran a iniciar el programa, les reprenden por no saber muchas cosas y para no perder tiempo, les dictan desde el primer momento. En esa forma -dicen ellos y ellas-, habrá más oportunidad de aprender y habrá tiempo de corregir.
 → *Sugiera usted un tipo de evaluación que crea pertinente al momento y a las necesidades de los niños y niñas. Explique al docente lo que significa este tipo de evaluación y cómo realizarla.*
- b. En una moderna ciudad centroamericana existe una escuela grande que alberga un número considerable de estudiantes de primaria. En dicha escuela, el claustro ha decidido que no hará pruebas objetivas más que cada tres meses, a pesar de que el reglamento interno señala que deben ser mensuales. El docente argumenta que es “pesado” evaluar cada mes y debido a que hay demasiados fracasos, será mejor espaciar más esta situación.
 → *Sugiera usted un tipo de evaluación que crea pertinente a este grupo de docentes. Explique lo que significa este tipo de evaluación y cómo realizarla para que no resulte “pesado”.*
- c. Un colegio de clase media desarrolla sus labores con niñas y niños en un ambiente bastante democrático. Cada semana la persona docente desarrolla una evaluación de los objetivos semanales y posteriormente pide a los y las estudiantes que le evalúen señalando aspectos positivos y negativos desarrollados en la semana. Finalmente, hacen una pequeña sesión donde todos y todas evalúan los aspectos esenciales que aprendieron en la semana y lo que no aprendieron, comprometiéndose a realizar algunas actividades para lograrlo.
 → *Señale qué tipos de evaluación utiliza este(a) docente e indique en qué consiste cada uno.*

II PARTE: Responda con amplitud en este caso.

- d. Usted es una persona que se acerca a buscar trabajo como docente a una escuela oficial. La Dirección de la escuela lo entrevista y le indica que actualmente el proceso de evaluación carece de confiabilidad y de validez. Le pide concretamente que escriba un ejemplo de la forma en que programaría sus evaluaciones a lo largo de un ciclo para otorgarles las características mencionadas -validez y confiabilidad-. Desarrolle el ejemplo que presentaría a la Dirección.

Al momento de finalizar el trabajo con este capítulo, elabore un juicio personal sobre los aprendizajes alcanzados. Compare los objetivos con sus resultados y si se siente satisfecho(a), continúe con el siguiente capítulo.

¿Qué es la **evaluación**
del desempeño o evaluación auténtica?
(DIFERENCIAR PROCESOS ESTABLECIENDO CRITERIOS CLAROS)

Para toda persona que se va a convertir en docente es muy importante establecer que la evaluación, la medición y aún la recogida de información, son procesos que se relacionan total o parcialmente, pero no significan lo mismo. Existe todo un movimiento denominado “Evaluación del Desempeño” que es un proceso destinado a obtener información útil para retroalimentar al estudiante sobre su proceso de aprendizaje, con la idea de buscar los mecanismos y formas que le permitan llegar eficientemente a las metas propuestas.



objetivos

Al concluir el capítulo, usted:

- a. Identificará los procesos que entran en juego a la hora de la evaluación.
- b. Mostrará actitudes positivas hacia la evaluación del desempeño por medio de estándares.
- c. Analizará el nuevo paradigma de *sujeto y objeto de la evaluación*.
- d. Comparará los procesos de *evaluación e investigación*, para identificar de mejor forma el papel de evaluador, como investigador del proceso enseñanza-aprendizaje.

CONTEXTO

Una buena lección es mejor que mil palabras de teoría. Es algo indiscutible. En el campo de la evaluación la mayoría de docentes jóvenes aprenden más con el ejemplo de sus maestras o maestros que con la teoría y las nuevas ideas que se les proporciona. Analice usted que la persona suele dar clases siguiendo el modelo de un profesor ejemplar o profesora admirada y algo similar sucede con la evaluación.

Por esa especie de tradición es que el proceso de *recogida de información* se identifica frecuentemente con *medición* y ésta suele tomarse como sinónimo de *evaluación*. Sin embargo, las cosas van cambiando, la teoría y la práctica van marcando nuevos derroteros que elevan la calidad de los procesos educativos. Es necesario que estos nuevos conjuntos de ideas y de prácticas sean ejercitadas, es decir, llevadas a la práctica para que sus efectos positivos sean verificados en los logros de las y los estudiantes, quienes son sujetos del proceso.

Asimismo, como ya se indicó anteriormente, se ha acostumbrado que en la escuela, los resultados de la medición se traducen en calificaciones (o notas) que se obtienen de instrumentos que elabora -muchas veces de prisa y sin mayor cuidado-, la persona docente y los cuales le permiten cuantificar la información de lo que sabe la niña o el niño y por otra parte, creer que esta medida le da valor al conocimiento. Es urgente desmitificar estas creencias y abrir la puerta a algo nuevo: evaluar lo que el o la estudiante es capaz de hacer.



Reflexión

¿Puede usted distinguir los conceptos de evaluación y medición? ¿Cuál le parece más general y capaz de contener al otro? ¿Ha influido alguna persona docente que usted admira mucho en su forma de enfrentar el proceso enseñanza-aprendizaje o en su forma de evaluar?



Conceptualización

5.1 MEDICIÓN Y EVALUACIÓN



Analice usted el siguiente cuadro y obtenga sus propias conclusiones:

¿Qué es medir?

- Comparar una realidad con un patrón constante, con la finalidad de obtener el número de veces que dicho patrón se repite en la realidad medida.
- Para medir dicha realidad es necesario que cumpla con ser una realidad homogénea, constante en la dimensión medida y que se pueda traducir en indicadores operativos o demostrables.

¿Qué es evaluar?

- Es desarrollar un conjunto de procedimientos que proporcionan información relevante para ser valorada y tomar decisiones respecto del proceso enseñanza-aprendizaje.
- Para valorar la información es necesario saber en qué medida se consiguen los objetivos esperados y determinar qué acciones son necesarias para su mejora.

La medición, como idea relacionada con la evaluación, obedece a un *modelo conductista* dentro del cual se concibe el aprendizaje como la modificación de la conducta. Dentro de este modelo se da preeminencia a las respuestas objetivas -y por lo tanto medibles-, que da el estudiante y no se toman en cuenta los aspectos de calidad o los procesos que explican el logro o no de las metas. Dentro de esta concepción se da mucha importancia a los instrumentos que ayudan a determinar las modificaciones de conducta de los estudiantes. Sin embargo, dentro de las nuevas concepciones educativas, no se puede seguir insistiendo en esto mismo, especialmente porque:

- Se concibe el aprendizaje como una transmisión parcelada de conocimientos y el aprender se convierte en una especie de entrenamiento experimental.
- La evaluación se convierte en una medición cuantitativa -que arroja datos numéricos o de cantidades-y que se toman como medidas absolutas de lo que supuestamente conoce o sabe el niño o la niña.
- La conducta humana, especialmente en la niñez, no es constante. El niño o la niña suele saber más de lo que puede demostrar.
- No todos los fenómenos que se desarrollan en el aula son fáciles de traducir a indicadores operativos -el mismo conocimiento, las actitudes, los valores y algunas habilidades son difíciles de demostrar por parte de la niñez-.



Por todo lo anterior, para usted debe ser un reto el conocer y ante todo aprender a utilizar estrategias alternativas a la medición cuantitativa -de datos, de cantidades-. Se habla concretamente de las técnicas de evaluación cualitativa.

5.2 EVALUACIÓN CUANTITATIVA Y CUALITATIVA

Por lo anterior, es claro que actualmente todo docente dispone de dos alternativas, que no son contrarias, sino complementarias: una evaluación numérica y otra descriptiva. La primera con instrumentos mejorados por medio de técnicas de fiabilidad, validez, etc., y la segunda, con otros instrumentos y técnicas que permitan describir la realidad, dentro del contexto social en que se da.

 Observe el siguiente cuadro:

La evaluación cualitativa

- Perspectiva para comprender la conducta humana.
- Se evalúan dentro de un contexto y se le da importancia a los hechos o causas de los mismos.
- Se toma en cuenta lo subjetivo.
- Se interesa mucho en el proceso tomándolo como una realidad dinámica.
- Se centra en datos reales, ricos y profundos que suelen ser únicos en cada persona o estudiante.
- Cada dato se considera único y su poder de generalización es débil.
- Permite describir, valorar y comprender las situaciones para formular propuestas de mejora.

La evaluación cuantitativa

- Perspectiva para medir objetivamente la conducta humana.
- Se evalúa mediante mediciones controladas y aisladas.
- Se toma en cuenta lo objetivo.
- Se interesa por el resultado, único y estable.
- Se centra en datos fiables, sólidos y presentes en muchos casos.
- Se busca generalizar los resultados.
- Permite establecer leyes aplicables con carácter general a determinadas situaciones educativas.



ACTIVIDAD 1:

- Haga la siguiente reflexión en forma individual; anote sus reflexiones en su texto personal. Luego, reúnase y discuta con sus compañeras o compañeros de estudio: ¿en qué sistema de evaluación me he formado, es decir, estoy acostumbrada o acostumbrado?; ¿qué actitudes necesito cambiar en mí para utilizar los dos tipos de evaluación en mi clase o cuando sea docente?; ¿qué nuevos criterios deben tomarse en cuenta en este nuevo tipo de evaluación?

Los nuevos planteamientos para usar ambos tipos de evaluación -en forma complementaria-, hacen que usted tenga que introducirse en una *cultura evaluadora* diferente o distinta a la que se ha formado. Eso no es nada fácil, tomando en cuenta que la costumbre suele volverse ley, sin embargo, se debe decir claramente: *es necesario evaluar cualitativa y cuantitativamente para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje. Para lo anterior es urgente aprender a desarrollar nuevos instrumentos, nuevas técnicas y procedimientos que den soporte a lo ya mencionado.*

5.3 LA EVALUACIÓN Y LA INVESTIGACIÓN

Formalmente, evaluar e investigar no son lo mismo, pero guardan mucha relación. Muchas veces cuesta distinguir un proceso del otro. Toda persona que desea evaluar tiene que tener rasgos de investigador. Muchos procesos son comunes en ambas situaciones, pero lo que varía es la finalidad con la que se realizan.

Evaluar es...

- Averiguar sobre una situación, problema o caso particular para tomar decisiones.
- Buscar la mejora de los procesos evaluados.
- Servirse de sus resultados únicamente para el caso evaluado y su contexto.
- Comparar la información obtenida con la información deseada (objetivos).

Investigar es...

- Concluir sobre diversos (muchos) casos para buscar explicaciones más o menos generales.
- Buscar relaciones entre variables.
- Responder al por qué de los fenómenos investigados.
- Delimitar. La persona investigadora define sus propios problemas de investigación y casi nunca hace preguntas que le lleven fuera de su disciplina de estudio.

En la última década del siglo pasado, sin embargo, surgió la *investigación cualitativa*, como una respuesta al deseo de buscar particularidades que ayuden a analizar los fenómenos estudiados, de una manera más integral. De igual forma, surgió el paradigma de la *evaluación cualitativa*, apoyada por la iniciativa de comprender mejor la conducta humana al momento de aprender.

En la actualidad, la evaluación se ha enriquecido con muchos modelos prácticos, especialmente en técnicas y procedimientos cualitativos, apoyados por una teoría consistente. La investigación, por su parte, ha aprendido a combinar elementos cuantitativos con cualitativos y descriptivos. Ambas actividades o disciplinas pueden utilizarse convenientemente en el aula para explicar la forma como aprenden los estudiantes y, sobre todo, la forma como pueden aprender mejor. En pocas palabras, toda persona docente tiene que ser un evaluador-investigador.

5.4 LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO

Actualmente la humanidad, y específicamente las sociedades preocupadas por el fenómeno de la educación, se encuentran ante un nuevo paradigma al que Flórez (1999)¹ llama *indagación cualitativa*, el cual identificándose con las ciencias humanas ayuda a comprender de mejor forma la vida, la cultura humana, la acción humana, la educación,... sin necesariamente reducirlo a la simplicidad mecanicista y tomando en cuenta al sujeto como persona en toda la dimensión que le corresponde. En el campo específico de la *evaluación*, lo anterior ha permitido conjugar la calidad con la cantidad. Es decir, que se tome en cuenta también el contexto donde aprende el estudiante y al sujeto como persona humana, con todas sus características que lo identifican. Es necesario aclarar que eso permite que al mismo tiempo que se utilizan cantidades, estas sean ampliamente contextualizadas en un sistema de patrones o símbolos que las aclaran.

En el mismo sentido se manifiestan otros autores como Berlak (et al.) (1992)² quienes señalan que en un principio se pensó que la solución para la evaluación eran las pruebas estandarizadas para medir diversas capacidades. Sin embargo, se ha llegado a la conclusión de que por ejemplo, una prueba estandarizada para medir la *habilidad de lectura*, poco o nada sirve al docente para decirle cómo está el nivel de lectura y de comprensión de cada uno de sus estudiantes y menos significa para el estudiante que debe saber cómo puede mejorar sus niveles de comprensión de lectura y velocidad de la misma. Así pues, que este tipo de pruebas no le ayudan mucho a un docente que desea ayudar a sus estudiantes.

De igual forma se plantea, por parte de estos autores, que en un mundo multicultural -y que va caminando hacia una real interculturalidad-, las metas escolares relacionadas con lo que los estudiantes deben aprender y cómo lo deben aprender empiezan a perder vigencia. Es una forma de unificación que no tiene sentido en un mundo donde los estudiantes, sus familias y toda la comunidad educativa tienen diferentes historias, intereses, divergencias, preocupaciones, entre otras características diferenciales. Todo lo anterior lleva a la urgencia de que los y las docentes asuman la evaluación

¹ En Flórez, R. (1999) *Evaluación pedagógica y cognición*. Santafé de Bogotá: Editorial McGraw-Hill.

² En Berlak, H. (et al.) (1992) *Toward a new science of educational testing and assessment*. Albany, New York: State University of New York.

como un sistema de pruebas propias que realizan, adecuadas al contexto del estudiante, y como un sistema de asesoría educativa que toma en cuenta la pluralidad de perspectivas y diferencias en la forma de adquirir conocimientos, valores, destrezas y habilidades. Y algo sumamente importante, que dichas diferencias sean tomadas como ventajas y no como obstáculos por venir.

Por diferente tipo de influencias, algunos facilitadores de aprendizaje -formadores de formadores-, siguen teniendo la idea de que las categorías de aprendizajes se dan en la realidad separadas y se forma a los nuevos docentes con dicha mentalidad. Pero no es así, porque como se indica en capítulos venideros, no se puede separar lo cognitivo, de lo afectivo y lo psicomotriz. En realidad, se presenta por separado, por cuestiones didácticas, para darle un tratamiento adecuado, pero cuando se ejecutan procesos de enseñanza-aprendizaje con niños y niñas, se están compartiendo contenidos de tipo conceptual, que producen reacciones, que generan actitudes y que permiten adquirir habilidades determinadas y eso debe tenerlo en mente todo docente.

Lo anterior tiene muchas implicaciones evaluativas, porque para saber lo que domina una persona es vital conocer sus intereses, sus valores, sus preocupaciones y permitirle el desarrollo de sus competencias. Por lo mismo tiene mucho sentido propiciar técnicas evaluativas y didácticas que integren dichos componentes, ya que en la ejecución del proceso se puede hacer énfasis en unos más que en otros, pero se debe tener presente que siempre están integrados en la persona que aprende y que a la hora de evaluar, los docentes deben cambiar de mentalidad y tratar de ver más allá de lo que se observa a simple vista.

Una implicación clara es que una persona docente no puede basar sus evaluaciones exclusivamente en los resultados de pruebas de rendimiento, basadas en criterio o pruebas estandarizadas. Esto porque no dan información de lo que los estudiantes son capaces de hacer o en qué aspectos necesitan ayuda. Se necesitan técnicas e instrumentos que proporcionen este tipo de información y además técnicas que autoformen al estudiante y le digan cómo puede mejorar o qué aspectos están bien en su desarrollo y otros que no están bien. Así mismo, se precisa que dicha información esté disponible para el docente, el padre o madre de familia, los encargados de dirigir las escuelas y todo miembro de la comunidad educativa que la solicite. La evaluación tradicional no puede responder a esto y no puede ofrecer más allá de calificaciones o notas; es necesaria una *nueva visión* que permita darle a este proceso el carácter de oportunidad para mejorar y eso es lo que se pretende con esta obra.

Sin embargo, aún teniendo claro lo que es evaluación del desempeño, conviene que usted reflexione sobre los siguientes puntos específicos a la hora de trabajar con la niñez:

- La característica de toda niña y todo niño, en la escuela primaria, es su actividad.
- Ellos y ellas aprenden integralmente los diversos aspectos enseñados (contenidos conceptuales, socioafectivos y procedimentales).
- La evaluación debe permitir describir y cuantificar cómo están aprendiendo, qué obstáculos tienen y sugerir formas de mejora.
- Para el registro correcto de diversos aprendizajes se necesitan instrumentos adecuados, contrario al uso extendido de pruebas objetivas o exámenes que utilizan una gran mayoría de docentes.

- No es malo utilizar pruebas de rendimiento por criterio o por objetivos, pero deben complementarse con *pruebas de desempeño* y *técnicas de asesoría de clase*, para tener un panorama completo -cuantitativo y cualitativo, sumativo y formativo-.
- Todo el sistema de evaluación que posee una escuela, como las técnicas y procedimientos que utiliza una persona docente, tienen como finalidad mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje.
- Posteriormente a la evaluación es necesario retroalimentar, verificando los obstáculos que impiden el desempeño correcto y corregir los aprendizajes en la medida necesaria.
- También se debe dar cabida a la *autoevaluación*, para que las personas sujetos del proceso, expresen su propio punto de vista y su percepción sobre el propio desempeño.
- La evaluación no es un castigo, ni una forma de represión para la niñez.

5.5 LOS ESTÁNDARES EDUCATIVOS

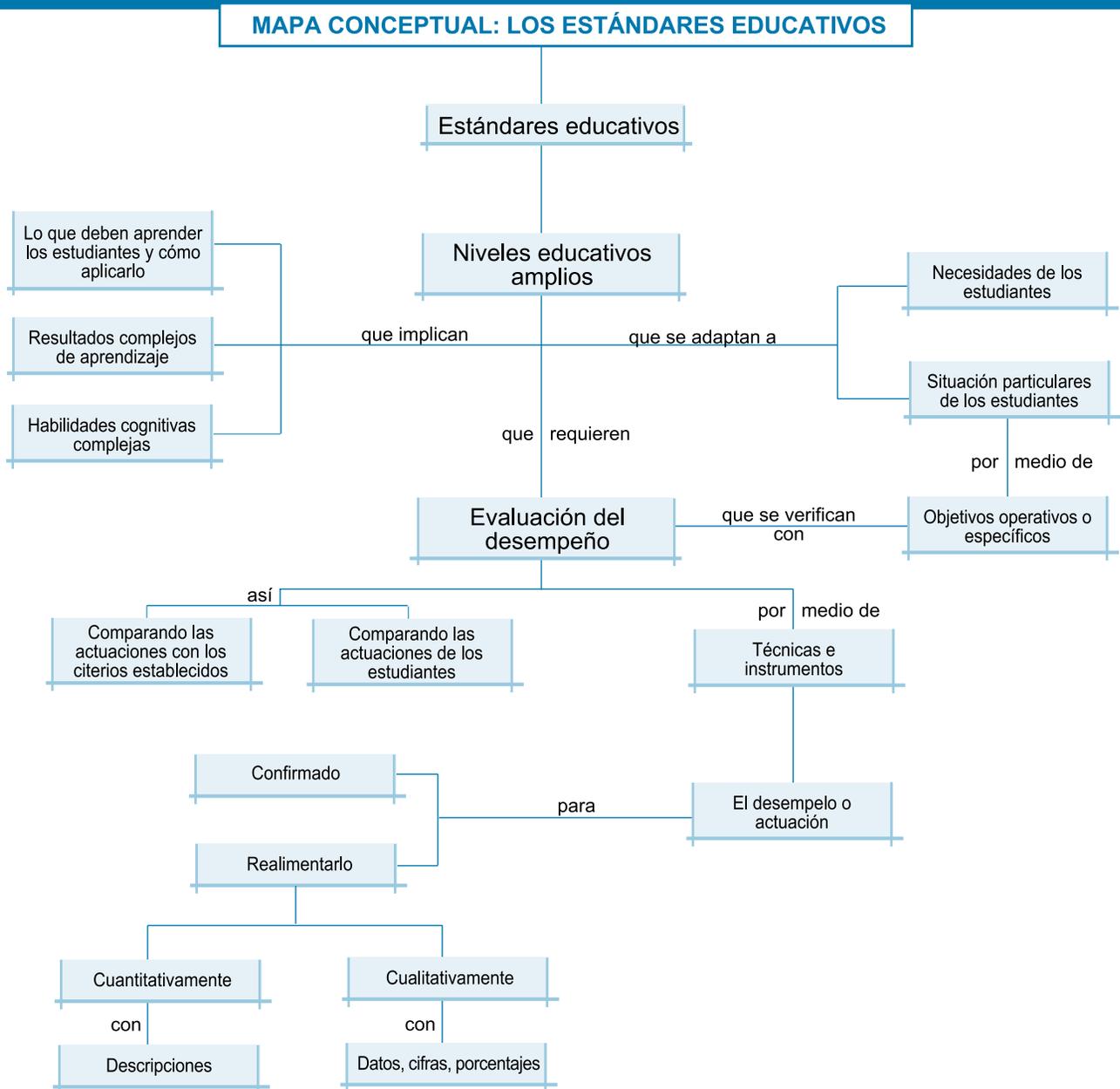
Para que todo lo anterior pueda llevarse a cabo, es necesario el planteamiento de metas o logros de aprendizaje que sean válidos dentro de un contexto nacional o regional. A esto se denomina estándares educativos. Un estándar es un resultado deseado en la educación y necesario en un contexto determinado que conocen los expertos que lo plantean. Son acuerdos logrados acerca de los aprendizajes que deben ser dominados por los estudiantes y que el docente puede dosificar para su acción pedagógica. Esta acción requiere que todo estándar sea debidamente contextualizado por medio de indicadores de desarrollo -de aprendizaje-, los que a su vez serán trabajados en forma de objetivos -en términos de destrezas/capacidades-.

De aquí se derivan sus principales utilidades y atributos:

- ➔ Expresan logros o resultados de aprendizajes o habilidades cognitivas complejas que los estudiantes deben alcanzar.
- ➔ Orientan al docente para identificar procedimientos, técnicas e instrumentos de evaluación.
- ➔ Expresan conductas claras y relativamente fáciles de alcanzar por parte de los niños y niñas.
- ➔ Orientan y ayudan a identificar el procedimiento para evaluar dicho desempeño.
- ➔ Señalan aspectos de gran importancia (son desempeños imprescindibles de alcanzar).
- ➔ Deben ser realistas y prudentes.
- ➔ Económicos, entendido como que sea posible su logro con los recursos mínimos.
- ➔ Permiten a las personas docentes, estudiantes, padres de familia, comunidad educativa y sociedad en general conocer y profundizar lo que se espera que los y las estudiantes aprendan en la escuela.
- ➔ Orientan el tipo de pruebas, los textos, las actividades dentro y fuera del aula.
- ➔ Determinan en buena medida la orientación y formación necesaria para las personas docentes.
- ➔ Coadyuvan a la integración de materias.
- ➔ Parten de la idea de que todo y toda estudiante debe tener las mismas oportunidades para aprender.

Como usted comprenderá un *estándar* es un resultado esperado o una actuación igualmente esperada. Una definición concreta de estándares de desempeño o de rendimiento es que: *se llama así a un principio mutuamente acordado por especialistas (tanto pedagogos, psicólogos y otros especialistas de las distintas áreas), que al cumplirse y desarrollarse, demuestra que se ha desarrollado un proceso de aprendizaje efectivo.*

DIAGRAMA 4



5.6 EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO Y SU RELACIÓN CON EL CURRÍCULO Y EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

El estudiante es un procesador activo de información, sin descartar la formación, que selecciona, procesa, identifica y toma decisiones con la información que recibe. Para León y Gonzalo (2000)³ el estudiante, gracias a la acción del docente, debe interactuar con su medio, recibiendo una serie de estímulos que le permiten traer a la mente lo que ya sabe -conocimientos previos- y conectarlos con nuevas necesidades que le generarán nuevos aprendizajes. Por medio de la *evaluación* el docente estará atento a ir haciendo correcciones y proporcionarle información para señalar en qué aspectos tiene que mejorar o cuáles obstáculos debe ir superando para lograr las metas u objetivos propuestos por el docente o acordados entre ambos. Así mismo, el docente le estimulará a realizar nuevos aprendizajes en forma independiente.

La *Evaluación del desempeño* (o evaluación auténtica) es un proceso destinado a obtener información para retroalimentar al estudiante sobre su proceso de aprendizaje, con la idea de buscar los mecanismos y formas que le permitan llegar eficientemente a las metas propuestas, a partir de la observación y el recogimiento de datos acerca de la forma cómo está aprendiendo y cómo está usando los aprendizajes el estudiante. Es decir, la mentalidad del docente es estar atento para verificar cómo están aprendiendo los estudiantes y ofrecerles aportes y estímulos para lograr en mejor forma sus aprendizajes.

En este proceso el docente va observando -y registrando objetivamente-, el rendimiento del estudiante y va compartiendo con él -individualmente, en grupos pequeños o en grupos mayores-, el análisis de los datos que va obteniendo. Es decir, proporciona retroalimentación que le permite al estudiante mejorar sus estrategias para aprender y así mejorar su calidad como estudiante. Para esto es necesario que el docente sepa aportar ideas útiles para mejorar las formas en que aprende el estudiante –tanto en conocimientos, en actitudes y valores, como en procedimientos-, y para enseñarle nuevas formas de aprender.

Todo lo anterior puede ser altamente positivo para el estudiante por cuanto:

- Aunque existen diferencias individuales entre los niños y las niñas, a todos y todas les ayuda muchísimo saber a tiempo en qué están fallando, qué es lo correcto o cómo están haciendo las cosas propuestas.
- De igual forma eleva la autoestima el saber que algo se está haciendo bien.
- La retroalimentación regular es altamente positiva para la actuación y para el aprendizaje.
- Expresado de buena forma, como en una *asesoría*, hasta las sugerencias más fuertes son tomadas en cuenta por quien está aprendiendo.
- La retroalimentación puede ser de forma cualitativa o cuantitativa. Si se utiliza la primera se hacen comentarios relacionados con la calidad del trabajo y los cuantitativos se basan en números y cantidades, porcentajes, entre otros, para objetivizar los comentarios.
- Ayuda a que el estudiante no se pierda del objetivo o meta por alcanzar.

³ En León, B. y Gonzalo, M. (2000) *Algunas aportaciones de la psicología de la educación que guían la docencia universitaria*. En: Filosofía de la educación 2, Cuaderno para el educador. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, CAP.

El sistema de evaluación del desempeño se puede clasificar en dos grandes grupos:

- a. Evaluar comparando a los niños entre sí.
- b. Evaluar comparando a cada uno con un criterio establecido.

En el primero existe la ventaja de que los estudiantes pueden ubicarse en grupos de avanzados (destacados), medios o en proceso (menos destacados) y dárseles tratamiento especializado según las metas perseguidas. Eso no significa que se quiera reprobar a nadie, es solamente un proceso natural de ordenamiento que permite adecuar el proceso a las características humanas.

En cambio, en el segundo grupo, se dan criterios y se verifica qué tan lejos o cerca se encuentra el estudiante de lograr dicho criterio. Es muy saludable porque el éxito de unos no implica el fracaso de otros y así el docente puede procurar el aprendizaje exitoso de todos y todas.

En todo caso el mejor procedimiento es combinar ambas tendencias.

Para hacer posible lo anterior, es necesario lograr acuerdos en cuanto a lo que deben aprender las niñas y los niños en términos de logros o competencias. Éstos deben ser consensos bastante generales -universales-, suficientemente amplios para generar objetivos más específicos, pero suficientemente contextualizados a un medio nacional o regional. A esto se le llama un estándar educativo como ya se mencionó con anterioridad.



ACTIVIDAD 2:

- Actualmente se está llevando a cabo el *Proyecto de establecimiento de estándares para la educación primaria en Centroamérica en las áreas de matemática, idioma español, ciencias naturales y estudios sociales*. Este representa un esfuerzo de la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana y de los Ministerios de Educación de los países del área, para fortalecer los programas de mejoramiento de la calidad de la educación primaria. Estas diferentes comisiones han establecido estándares de contenido y de desempeño, así como los de ejecución para la unificación y estandarización y logros en el nivel primario.
- Organícese con sus compañeros y compañeras en grupos de trabajo y diríjanse a las autoridades educativas inmediatas de su país, para conocer el origen y estado de avance de este importante proyecto educativo.

5.7 EVALUACIÓN TRADICIONAL Y LA NUEVA VISIÓN EN LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Berlak (1992), en su obra citada, concluye en la necesidad de reconceptualizar la evaluación como práctica mediante el planteamiento de una propuesta de asesoría educativa que involucre la pluralidad de las perspectivas, las diferencias en valores y las creencias y que trate estas diferencias como ventajas. Dicha reconceptualización para el docente que desarrolla su labor en la educación primaria implica, entre otras cosas:

- En el proceso enseñanza-aprendizaje con la niñez, poco significado tiene el uso de pruebas estandarizadas, es decir, pierden su utilidad y su credibilidad.
- Lo más importante es desarrollar una nueva visión de la evaluación por medio del desarrollo de técnicas que ofrezcan información a la comunidad educativa acerca de lo que los estudiantes pueden hacer, cómo lo hacen y lo que han aprendido.
- Asimismo, esta nueva evaluación de los aprendizajes debe proveer información confiable a los equipos que tienen que tomar decisiones públicas, a todo nivel, sobre calidad de programas, aulas, escuelas, colegios, etc.

Este cambio profundo debe nacer en el medio centroamericano desde los distintos procesos de reforma educativa que se vienen desarrollando con la intención de mejorar la pertinencia del proceso educativo, que entre otras situaciones contribuya a:

- Mejorar las condiciones de vida (socioeconómicas) de las familias.
- El desarrollo de actitudes positivas y valores.
- Participación en actividades de innovación técnica, científica y organizacional.
- Todo este proceso de crecimiento dentro de un marco ético-social y ambiental.

De igual forma, el uso de estándares o evaluación por estándares tiene repercusiones en la forma de desarrollar el proceso enseñanza-aprendizaje:

- Las clases de las personas docentes no deben centrarse en aspectos teóricos o en dictados, sino en prácticas o aplicaciones de aquellos.
- Es necesario hacer uso de instrumentos novedosos -no por ser nuevos o recientes, sino porque nunca o casi nunca se utilizan- tales como las que señalan las técnicas para evaluar por observación: escalas de observación, listas de verificación, listas de cotejo, escalas de valoración, escalas estimativas, entrevistas guiadas, entrevistas libres, registros anecdóticos, método de selección forzada, método de verificación de campo, técnicas para evaluar actuaciones en grupo, entre otros.
- Utilizar técnicas de tipo cualitativo diferentes a los tests o pruebas estandarizadas que sean como una actividad más del aula, dentro del proceso enseñanza-aprendizaje y que provean al docente de la oportunidad de observar y calificar a los estudiantes, propiciando un ambiente que permita la realimentación. A esas técnicas, en general, es a las que se denomina *Técnicas de asesoría de clase*.
- Combinar adecuadamente técnicas cuantitativas y cualitativas.

Este es el planteamiento o nueva visión que se quiere ofrecer con esta obra.

5.8 FINALIDADES DEL PROCESO EVALUATIVO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA (OBJETO Y SUJETO DE LA EVALUACIÓN)

Para finalizar este capítulo, se quiere que usted tenga una nueva visión del planteamiento general del proceso. Esta visión debe responder por lo menos a dos interrogantes básicas (y usted como futuro docente también debe saber responder a ellas en forma teórica y práctica). Vea usted:

- ¿Qué evaluar?**
- Tradicionalmente se evalúa a los y a las estudiantes.
 - En la evaluación actual es necesario evaluar también otros componentes como el programa, los mismos estándares, la persona docente, la escuela y los proyectos educativos, entre otros elementos participantes.
- ¿Quién evalúa?**
- La persona docente para tomar decisiones.
 - Las personas responsables de la administración de la escuela.
 - Las niñas y los niños pueden (y deben) evaluar también.
 - Las madres y padres de familia.
 - En general todos aquellos sujetos participantes en el proceso y que obtengan algún beneficio de la evaluación.



ACTIVIDAD 3:

- Proponga usted formas nuevas o alternativas para que se pueda cumplir con lo siguiente:
 - Evaluar a la persona docente.
 - Evaluar los estándares.
 - Evaluar la escuela.
 - Evaluar la evaluación.
(Metaevaluación)

No olvide responder ampliamente en su texto personal.

Actividades para la
INVESTIGACIÓN



Pueden organizarse en pequeños grupos -tres a cinco personas-, o en todo caso, en forma individual para averiguar lo siguiente:

- *Contacte con personas especialistas en su país, para conocer más acerca del Proyecto de Establecimiento de Estándares para la Educación Primaria en Centroamérica.*
- *Entreviste a varios o varias docentes de escuela primaria y solicite su opinión acerca de la posibilidad de evaluar otros componentes (los señalados en su momento) y no solamente a los estudiantes.*
- *Haga un esquema en el cual, gráficamente, se pueda visualizar el proceso evaluativo dentro de la modalidad de **Evaluación del desempeño**. Oriéntese con las preguntas: ¿quién evalúa?, ¿qué se evalúa?, ¿cómo se evalúa?*
- *Enriquezca lo anterior con fotografías o ilustraciones que respalden sus anotaciones y colóquelo todo como parte de su texto personal. Anote también sus comentarios personales.*

AUTOEVALUACIÓN

FINAL DEL CAPÍTULO



Responda las siguientes situaciones:

- a. Tradicionalmente se hacía mucho énfasis en la medición y solía confundírsele mucho con la evaluación. Sin embargo, hoy día, esta situación se ha superado y se da importancia a procesos cualitativos de recogida de datos para tomar decisiones. ¿Qué piensa usted de esta situación?

- b. Actualmente se proponen dos procesos evaluativos complementarios: *evaluación cualitativa* y *evaluación cuantitativa*. Diga usted qué utilidad le brindan a un docente en función de evaluador, ambos procesos.

- c. Indique los aspectos concretos en que puede ayudar a un docente de educación primaria, el establecimiento de un sistema de evaluación basado en estándares de rendimiento.

- d. Elabore un comentario para señalar su punto de vista sobre la necesidad de evaluar a los diversos actores del proceso enseñanza-aprendizaje. ¿Qué pasaría?. ¿Será posible?. ¿Qué ventajas tendría?. ¿Quién saldría con mayor beneficio de esta situación?

Al momento de finalizar el trabajo con este capítulo, elabore un juicio personal sobre los aprendizajes alcanzados. Compare los objetivos con sus resultados y si se siente satisfecho(a), continúe con el siguiente capítulo.

¿Tienen importancia los contenidos conceptuales en la escuela

primaria?

(Los conceptos y su utilidad en una sociedad caracterizada por la información y los hechos. Sugerencias para abordar el aprendizaje significativo y su relación con la evaluación.)

Ningún texto relacionado con la evaluación puede soslayar el tema del aprendizaje, porque se evalúa en relación con lo aprendido. No se puede pedir cambios cualitativos o cuantitativos en la evaluación, sin hacerlos en el aprendizaje. Para evaluar con calidad, es necesario enseñar y aprender con calidad.



Toda persona docente, suele plantearse una disyuntiva: ¿se debe educar y preparar a la niñez en el dominio de conocimientos o conviene más prepararle en el dominio de actitudes, valores o habilidades y destrezas? Sin lugar a dudas, la mayoría de escuelas primarias, en el nivel centroamericano, se siguen inclinando -consciente o inconscientemente-, por la primera opción. En la escuela sigue prevaleciendo un sistema academicista y memorístico, en el cual se privilegia mucho la repetición de datos o hechos. Lo anterior marca la idea que se tiene de evaluación.

Sin embargo, en este capítulo se amplían las razones que justifican el abordar los contenidos conceptuales desde la escuela primaria -que de hecho son útiles integrados adecuadamente a los dominios de actitudes y destrezas-, se señalan caminos didácticos o pedagógicos y la relación que dentro de esto tiene la evaluación inicial. En el siguiente capítulo se abordarán otras formas evaluativas dentro de este mismo dominio.

objetivos

Al concluir el capítulo, usted:

- a. Explicará lo que son los contenidos conceptuales y su relación con las estructuras cognitivas.
- b. Propondrá una metodología para evaluar inicialmente a los niños y a las niñas en proceso de aprendizaje significativo de contenidos conceptuales.

CONTEXTO

Los Ministerios de Educación centroamericanos se encuentran comprometidos con la revitalización, readecuación y reforma de los procesos educativos a favor de la niñez. Los equipos docentes -en servicio y en formación-, reciben una serie de sugerencias, especialmente en el campo del aprendizaje de la niñez, y por ende de la evaluación. Dentro de estas iniciativas está el proceso de establecimiento de estándares para la educación primaria centroamericana en sus asignaturas básicas. Estos estándares, entre sus principios establecen que: "...deben definir conocimientos y destrezas esenciales que todos los estudiantes deben aprender y desarrollar en cada asignatura... y que...los estándares deben combinar conocimientos y destrezas, pero no deben privilegiar unos a expensas de otros. Deben mostrar un equilibrio entre conocimientos y destrezas, de tal manera que aseguren un desarrollo simultáneo de ambos..."¹ Esto permite ver claramente que las personas especialistas recomiendan un equilibrio entre los campos cognoscitivo, afectivo y psicomotriz.

Sin embargo, es necesario, aclarar que la tendencia natural ha sido darle énfasis al campo cognoscitivo -y dicho en mejor forma, a los conocimientos-, en detrimento de los otros. Es necesario equilibrarlos y ante todo, tener conciencia de que los conocimientos sin aplicación tienen poco valor, que no se puede tener una niñez ocupada e interesada en escribir y leer, si no se le ofrecen perspectivas para utilizar lo que leen y escriben en transformar su medio, o bien, que nuestros países necesitan nuevos ciudadanos que tengan una base de contenidos conceptuales, pero que también tengan actitudes positivas hacia el trabajo, hacia la vida, etc., que tengan habilidades y destrezas concretas, y que sepan resolver los distintos problemas que surgen en su vida.



Reflexión

*¿Vale la pena esta discusión? ¿Es posible combinar las tendencias y enseñar equilibradamente los campos cognoscitivo, afectivo y psicomotriz?
¿Qué se sabe actualmente sobre el aprendizaje de los seres humanos? ¿Por qué se hace énfasis en diferenciar conocimiento de contenidos conceptuales?
¿Se aprende integralmente o separadamente en los dominios ya mencionados? ¿Qué implicaciones tiene todo esto en el campo evaluativo?*

¹ Principios tercero y sexto, tomados del documento publicado por MINEDUC (1999) *Proyecto de establecimiento de estándares para la educación primaria en Centroamérica*. Guatemala: material multicopiado.



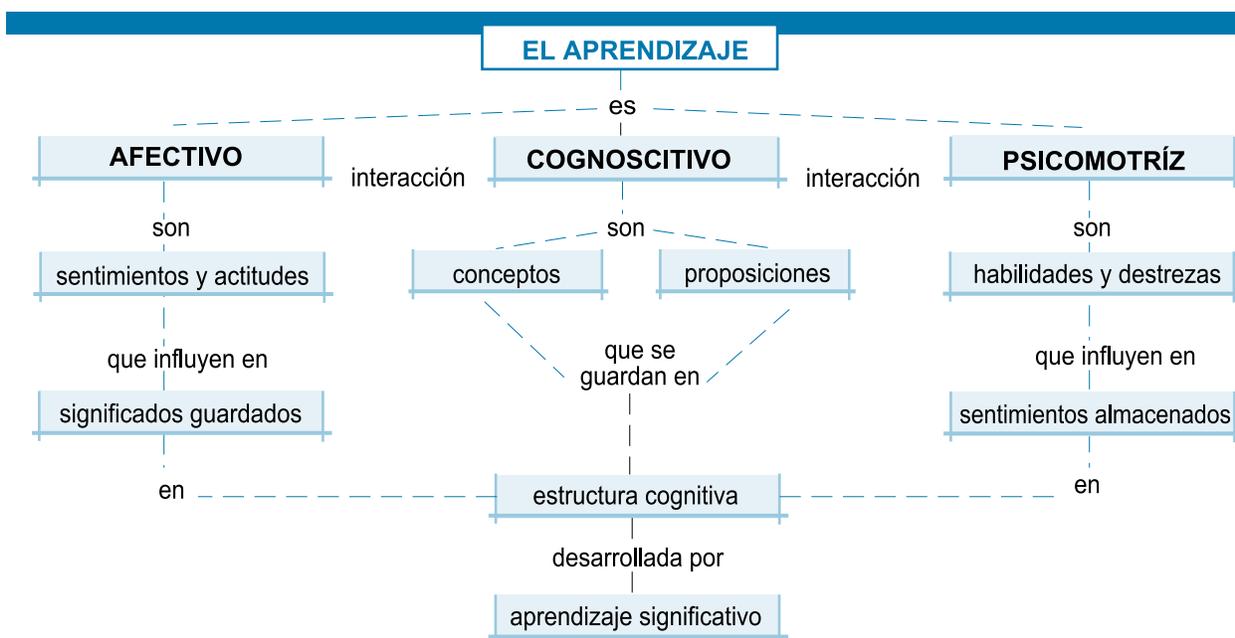
6.1 LOS CONTENIDOS CONCEPTUALES: NATURALEZA Y APRENDIZAJE

Inicialmente es necesario aclarar que los seres humanos aprenden en forma integral, es decir, no se aprenden aparte los conocimientos, las habilidades o las actitudes. En la realidad interactúan unos con otros en forma simultánea. Por ejemplo, cuando usted aprendió a reconocer las fracciones o números racionales aprendió una serie de capacidades que se desarrollan simultáneamente y que se van perfeccionando con el propio aprendizaje.

- ➡ Las capacidades afectivas entran en juego cuando se sintió atraído o atraída (o sintió rechazo), hacia el tema o la forma en que lo abordó quien le pretendía enseñar.
- ➡ Las cognoscitivas le permitieron darse cuenta de que todos los objetos (teóricamente) se pueden dividir en partes (a la mitad, en tres, en cuatro, etc.).
- ➡ Tomaba diversos objetos o artículos (reglas de madera, pedazos de papel, una torta, etc.), y adquirió la habilidad o destreza de dividirlos en partes equivalentes -no en partes desproporcionadas-.

Observe el siguiente mapa conceptual en el cual se intenta explicar esta situación:²

DIAGRAMA 5



² Adaptado de National Institute for Social Science Information [en línea]: Instituto de Ciencias de la Educación, Univesidad de Deusto [Bilbao], 2000. *Concepto de aprendizaje de contenidos conceptuales*. <http://www.ice.deusto.es/experto.eval/unidades/b3y4/guia.cfm> [Consulta: 3 de febrero de 2000].

En realidad esto se va haciendo de forma inconsciente -para la niña y el niño, y muchas veces para la persona docente-, y la forma en que proceda -el método y el procedimiento-, determina el tipo de capacidades, las actitudes (y valores), y las habilidades que la niñez hace suyas. Ahora bien, por razones didácticas, se les estudia separadamente y para una mejor comprensión de su naturaleza, en este primer apartado, se sintetiza lo que actualmente se entiende por contenidos conceptuales:

- Se llama *contenidos conceptuales* al conjunto de datos que en general se conoce como *información*, y que reúne datos y hechos.
- Los hechos son los sucesos, acontecimientos, asuntos, teorías, hipótesis y todos los antecedentes necesarios para llegar al pleno conocimiento de un fenómeno.
- Ciertamente los datos y hechos constituyen un nivel bajo de abstracción. Se les puede agrupar como *contenidos*. Ellos no constituyen conceptos, pero por medio de ellos se llega a atributos, rasgos o proposiciones que permiten darle sentido significativo a los hechos y datos. Los atributos cuantitativos, cualitativos y las proposiciones que dan sentido a hechos y datos constituyen *contenidos conceptuales*.
- La correcta combinación de principios (y de contenidos conceptuales) permite posteriormente formar hipótesis o plantear teorías.
- Es el conjunto de datos que contribuyen a que las personas organicen la percepción particular del mundo y a adelantarse a plantear situaciones futuras acerca del mismo (Blázquez, 1988).³ En pocas palabras, el desarrollo de estos contenidos es fundamental para el desarrollo de las estructuras cognitivas, de la inteligencia, es decir, las estructuras que determinan cómo se piensa y ante todo, cómo se aplica lo que aprendemos a la realidad que se vive.



ACTIVIDAD 1:

- Realice la siguiente ejercitación en forma individual, respondiendo en su texto personal o paralelo las siguientes situaciones:
 - a. ¿Es conveniente dejar por un lado los contenidos conceptuales?
 - b. ¿Puede diferenciar entre conocimientos y contenidos conceptuales?
 - c. ¿Qué diferencia aprecia usted entre una escuela que se dedica a enseñar *contenidos* y otra que promueve los *contenidos conceptuales*?
- Posteriormente discuta las mismas preguntas con sus compañeros y compañeras de clase y traten de llegar a conclusiones específicas.

³ Diversos autores, entre ellos Blázquez, F. et al (1988) en su obra *Evaluación de contenidos conceptuales*, citado por Medina, A. (s/f) en *Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes*. Madrid: UNED., afirman que los contenidos conceptuales son necesarios porque facilitan la identificación de objetos de la realidad, disminuyen la complejidad de las cosas, evitan la necesidad de aprender constantemente y facilitan la incorporación de nuevos datos, hechos o aprendizajes ordenándolos y relacionándolos de tal forma que permiten prever nuevos hechos o explicaciones predictivas.

6.2 EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y LAS CONDICIONES PARA APRENDER CONTENIDOS CONCEPTUALES EN LA ESCUELA PRIMARIA

Es vital que usted como futuro o futura docente pueda establecer los siguientes puntos de partida:

- Los conocimientos -hechos, datos, etc.-, se almacenan en la memoria.
- Los contenidos conceptuales requieren un *aprendizaje significativo*.
- Este les da sentido, los hace funcionales, les permite aplicarlos al mundo y a la mente del niño y la niña permitiéndoles entender, plantear y crear hipótesis y teorías explicativas.

El *aprendizaje significativo* es una propuesta constructivista que establece que:

- ➔ Se aprenden nuevos conocimientos si tienen sentido para el o la estudiante, dentro de sus experiencias propias o conocimientos previos.
- ➔ El aprendizaje se da si el o la estudiante quiere, está motivado o motivada y si le sirven dentro del esquema general -mental-, que posee.
- ➔ La función de la persona docente -usted-, es facilitar, orientar y guiar el aprendizaje para que el o la estudiante puedan *construir* su propio aprendizaje, de acuerdo con sus experiencias o conocimientos previos.
- ➔ Son necesarios tres principios: (1) la niña o el niño necesita conocimientos previos que sean relevantes; (2) deben serle útiles, especialmente para aprender otros conocimientos y (3) la persona para aprender necesita conectar las relaciones significativas entre lo que sabe con lo nuevo que está aprendiendo.
- ➔ La riqueza o la fuerza del aprendizaje depende de la experiencia cognitiva de la persona que quiere aprender y la riqueza conceptual del nuevo contenido que le permita o sugiera conexiones con lo anterior -aquí es fundamental el papel de la persona facilitadora del aprendizaje-.
- ➔ Cada persona es original para aprender. Además su experiencia de vida es única y por lo mismo, sólo ella es capaz de construir o reconstruir el conocimiento. No busque respuestas uniformes. El pensamiento deja ver los distintos modos en que las cosas adquieren significado para las personas y esas personas son diferentes.
- ➔ Lo anterior no significa que no necesite de otros semejantes para aprender o que no necesite de recursos mediadores para el mismo objetivo (tales como materiales, métodos, etc.).



En este contexto, la evaluación debe constituirse de muchas técnicas que permitan a los estudiantes y al docente saber lo que han aprendido y cómo lo han hecho.

¿Qué condiciones debe cumplir la persona docente para que sus estudiantes aprendan contenidos conceptuales en la escuela?

- Basarse en los conocimientos conceptuales pertinentes y relevantes que tenga el o la estudiante para conectar con la nueva información.
- Orientar a la niñez para que extraigan de la memoria conocimientos previos que son relevantes y pertinentes con lo que están aprendiendo.
- Dar motivos a la niñez para que encuentren sentido a lo que están aprendiendo.
- Educarlo, reconociendo que se aprende en colaboración con otras personas -compañeros y compañeras-, y que se necesita esfuerzo personal.
- Provocar que todas y todos expresen las ideas previas al aprendizaje, la discusión de las mismas -para enriquecimiento de los que poseen poca experiencia y cierta comparación de experiencias-, acuerdos mínimos que permitan una base común.
- Al presentar la información nueva: introducirla adecuadamente, lógicamente, psicológicamente, claramente y que perciban -los discentes-, la utilidad y afinidad con lo que ya conocen.
- Evaluar inicialmente y darle seguimiento a lo que aprenden para informárselos. Las niñas y niños deben tener claro que lo que aprenden o no, es interno de ellos y que se puede mejorar o modificar, si ellos o ellas desean.

Los contenidos conceptuales no deben ser demasiado sencillos -que no aporten nada nuevo-, ni demasiado complicados -que parezcan inaccesibles-, pero sí deben ser *funcionales* para que se conecten fácilmente con los otros dominios ya mencionados.



ACTIVIDAD 2:

Realice el siguiente ejercicio, respondiendo con objetividad.

- Oriéntese con los ejemplos de los capítulos anteriores y elabore un mapa conceptual o diagrama que ilustre lo que es el *aprendizaje significativo* y sus requisitos previos.
- Compártalo con sus compañeros y compañeras, organizándose en grupos pequeños y depurándolo, tratando de hacer uno por grupo.
- Posteriormente pueden compararlos con los de otros grupos y tratar de elaborar uno por toda el aula.
- Incorpore a otros autores para enriquecer su trabajo.

6.3 IMPLICACIONES PARA LA EVALUACIÓN

Posiblemente usted esté pensando que todo lo anterior está muy bien, pero que este no es un libro sobre *Psicología del aprendizaje* o similar. Así es, pero para la *Evaluación* es necesario aclarar estos puntos y propiciar luego, una transferencia que aclare lo que se debe evaluar. Es decir que, para que todo lo anterior pueda darse exitosamente -tanto para los y las estudiantes como para la persona que les facilita el aprendizaje-, es necesario retomar aspectos que se han tratado en los capítulos anteriores:

- Evaluar los conocimientos y experiencias previas. Esto se puede hacer por medio de la evaluación inicial o diagnóstica. Por medio de estos procesos se puede determinar lo que el o la estudiante es capaz de hacer individualmente, en grupo y con ayuda de la persona facilitadora y lo que no pueda hacer. Los dos primeros resultados son positivos por cuanto el niño o la niña puede progresar hacia el aprendizaje completo. El otro resultado indicará que no hay bases para el *aprendizaje significativo* y que hay que crearlas.
- Determinar las ideas previas o preconceptos que forman la base para los nuevos aprendizajes. Es necesario que toda persona docente establezca ideas personales que tiene la niñez a su cargo acerca de los distintos fenómenos por tratar. Toda persona -y la niñez, por supuesto-, tiene ideas previas o explicaciones originales y aún, teorías propias que es necesario sacar a discusión, compararlas y modificarlas, si este es el caso. Esto igualmente se puede hacer mediante la evaluación inicial o diagnóstica.
- A este respecto Angelo & Cross (1993) en su obra citada con anterioridad, proponen la técnica que se denomina “Interrogatorio de conocimientos previos”, que es un diagnóstico con las características que se enunciaron oportunamente.

Esta técnica es un cuestionario simple y corto que el docente prepara al inicio de una clase, de un tema, de una unidad, o curso. Puede requerir del estudiante respuestas cortas, dicotómicas (sí-no, verdadero falso), o de selección múltiple.⁴

Procedimiento:

1. Trate de encontrar por lo menos un punto común y cercano en que el que se encuentran los estudiantes con relación al tema por tratar. Aproveche también a localizar parcialidades e incorrecciones en sus ideas previas al tema.
2. Anote en la pizarra, cartel o acetato dos o tres preguntas de respuesta abierta, corta o de selección múltiple -según su conveniencia-. Pueden ser: ¿Qué sabe usted de...?, ¿Qué le gustaría aprender de...?, ¿Qué cree con relación a...?
3. Oriente a los niños y niñas para que repondan brevemente y en forma directa. Aclare que no son exámenes o evaluaciones. Señale que no llevan calificación. Es solamente un sondeo para tomar decisiones de mejora en su proceso de aprendizaje.
4. En forma inmediata o en la siguiente clase presente breve y claramente los resultados y señale las medidas a tomar por usted y qué tienen que hacer ellos y ellas.

⁴ Note usted que esta técnica puede tener otras aplicaciones. Podría utilizarse también para evaluar aprendizajes al final de un período determinado. Planteando preguntas como: ¿Cuál es el aprendizaje principal que hizo hoy?, ¿Qué punto no quedó totalmente claro para usted?, tiene usted suficientes elementos para hacer evaluación formativa al final de una clase, tema, unidad, entre otros.

Sugerencias concretas para antes de comenzar un proceso de aprendizaje significativo

Suponga que usted se plantea como una meta semanal que sus niñas y niños aprendan a memorizar pequeños poemas, rimas, rondas, adivinanzas, retahílas, trabalenguas y canciones; interpretándolas de manera creativa.⁵

En un momento inicial conviene determinar por medio de la evaluación inicial:

¿Qué saben sobre estos contenidos?, ¿Qué necesitan saber para lograr el dominio del estándar u objetivo señalado?, ¿Qué conocimientos y condiciones previas influyen decisivamente en este aprendizaje?

Por ejemplo, en el caso presentado, es necesario un acercamiento por medio del cual ejerciten su memoria para repeticiones sencillas. Pedir que algunos o algunas de las estudiantes mencionen rondas, rimas o adivinanzas, etc., que les han enseñado en sus hogares e ir formando un banco -pueden anotarse en carteles para tener un elemento motivador y que no se pierda la experiencia de cada persona que la ha propuesto-. No es necesario que se les pregunte ni que se les den definiciones acerca de lo que es o significa cada uno de estos elementos, sino más bien que los sepan identificar en

su memoria y que los *saquen a colación*. Por supuesto, quienes tienen el antecedente; jamás forzar a los y las que no lo tienen. Respecto de la segunda interrogante, es útil verificar su capacidad para recordar diversos elementos –unas personas pueden memorizar más, otras menos-, y lo interesante en estos casos será ejercitarles para aumentar dichas capacidades. Y así también son necesarios los conocimientos y condiciones previos que pueden influir posteriormente en el logro del objetivo o estándar, tal es el caso de las ideas incorrectas o pseudo explicaciones que tengan sobre el fenómeno –ideas equívocas sobre adivinanzas, que son muy difíciles por ejemplo, que no les gustan por malas experiencias pasadas, o que no han captado cierto patrón de resolución de ellas, etc.-. Esta última llamada de atención es muy importante, porque significa que es vital tender una base común y motivadora para arrancar de ella los procesos para lograr el dominio que se pretende.

Puede serle útil para lo anterior tener un *perfil de entrada*. En él deben aparecer los rasgos fundamentales necesarios para iniciar el proceso enseñanza-aprendizaje indicado. Este *perfil* es recomendable irlo construyendo desde los primeros días de clase y enriquecerlo paulatinamente, a lo largo del proceso.

Asimismo es necesario tener un control escrito –como un registro anecdótico-, de cada estudiante donde aparezcan su información básica relacionada con estos aspectos generales.

Tener diseñadas -en un banco de datos accesible, que puede ser labor de todas y todos los docentes de una escuela-, actividades, procedimientos e instrumentos adecuados para hacer evaluaciones iniciales a los y las estudiantes. Esto incluye conocimientos previos de una unidad, de un tema de una actividad, etc.

⁵ Tomado de los estándares de contenido y desempeño, y de estándares de ejecución para Idioma español, de segundo grado de escuela primaria. MINEDUC (1999) *Proyecto de establecimiento de estándares para la educación primaria en centroamérica*. Guatemala: MINEDUC.

6.4 LA EVALUACIÓN INICIAL DE ERRORES CONCEPTUALES

Todas las personas tienen errores conceptuales –explicaciones falsas o incorrectas de diversos acontecimientos o fenómenos-. Las niñas y niños, lógicamente también, con el agravante de que tienen poca experiencia y mucha influencia de quienes les rodean. La idea es pues, que usted como futuro o futura docente, sea capaz de detectar en cada conocimiento conceptual que desee enseñar o compartir a sus estudiantes, los posibles errores conceptuales que tengan para eliminarlos y posibilitar un mejor y más eficaz aprendizaje.

Según De la Torre⁶, (1993) los principales errores de tipo conceptual se pueden clasificar en errores de entrada, de organización de la información y de ejecución.

Por ejemplo, entre los errores de entrada se dan: metas no definidas, confusión en las metas u objetivos, información insuficiente, excesivas repeticiones por parte de la persona docente, distorsión debido a que no hay conocimientos previos, errores de comprensión por pobreza del lenguaje o de comprensión lógica, dificultad para aislar cualidades, relacionarlas o integrarlas, no conectar adecuadamente la información, no trasladar lo aprendido en una situación a otra similar, distracciones, errores en las estrategias, errores de lenguaje –o entendimiento de instrucciones-.



Para toda persona docente –o futura docente como es su caso-, es muy importante aprender a reconocer los errores conceptuales, acercarse al origen de ellos, provocar situaciones que permitan resolverlos por medio de interacciones grupales, recursos individuales o generales, que permitan a la niñez aprender unos de otros, elevando su autoestima y generando deseos de aprender más.

6.5 LA EVALUACIÓN CON MAPAS CONCEPTUALES

Un mapa conceptual es una organización -como un cuadro sinóptico-, en forma de red lógica o jerárquica -especie de flujograma-, que muestra la relación de los contenidos de una determinada unidad de aprendizaje. En general, se acepta que fueron ideados por Joseph Novak como forma de aplicar el modelo de aprendizaje significativo de Ausubel. Novak y Gowin⁷ (1988), definen un mapa conceptual como *un recurso esquemático para representar un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones*. Son un resumen esquemático de lo aprendido y ordenado en forma jerárquica. Para visualizar ejemplos se puede indicar que a lo largo de este libro se están empleando diagramas -paso previo-, o mapas conceptuales que pueden ilustrar lo anterior.

⁶ De la Torre, S. (1993). *Aprender de los errores. El tratamiento didáctico de los errores como estrategia de innovación*. Madrid: Escuela Española.

⁷ En Novak, J. & Gowin, B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Madrid: Martínez Roca Editores. Citado en Valenzuela, A. (2000). *Constructivismo y aprendizaje significativo*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, ILE.

Los mapas conceptuales constituyen por lógica, un recurso valioso para la evaluación inicial de los contenidos conceptuales. De acuerdo con la edad de las niñas y niños, se escogen conceptos claves y se les pide que elaboren un mapa conceptual. Para los primeros grados de la escuela primaria -1º, 2º. y 3º.-, el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Deusto⁸, proporciona valiosas estrategias para introducir este recurso. En resumen estas son:

a. Actividades previas:

- ➔ Con los ojos cerrados, preguntarles si ven alguna imagen mental cuando oyen palabras conocidas: perro, mesa, cama, mamá, etc. Inicialmente son objetos que posteriormente serán ideas.
- ➔ Escribir los nombres en la pizarra, posteriormente se puede pasar a acontecimientos.
- ➔ Enseñarles que las palabras enlace -como *son, cuando, que, es,* y otra.-, no producen imágenes mentales y que no son términos conceptuales, sino enlaces que sirven para unir los conceptos.
- ➔ Aclarar que los nombres propios tampoco son conceptos.
- ➔ Iniciar construyendo frases cortas y ejercitándoles en reconocer los conceptos y las palabras de enlace.
- ➔ Dejar claro que: leer es reconocer los signos impresos que representan conceptos y palabras de enlace.

b. Actividades para elaborar mapas conceptuales⁹

- ➔ Preparar una lista de diez o doce términos conceptuales que se relacionen entre sí y ordenarlos de lo general a específico: automóvil, ruedas, motor, llaves, gasolina, puertas, asientos, energía, agua, vidrios, timón, piloto.
- ➔ Hacer un mapa conceptual en la pizarra o en el proyector de acetatos con estos conceptos.
- ➔ Pedirles que lean algunas frases cortas que se muestran en el mapa.
- ➔ Darles varias listas de palabras seleccionadas para que experimenten hacer sus propios mapas. No habrá malos ni buenos, mejores o peores. Simplemente se verificará cómo se pueden enriquecer entre diversas propuestas.
- ➔ Posteriormente pueden hacerse a partir de lecturas.
- ➔ Siempre es bueno discutirlos con todos el grupo y buscar acuerdos, no imposiciones.
- ➔ Las niñas y niños deben darse cuenta que los buenos mapas captan los contenidos esenciales de un texto y permiten reconstruir una lectura, una narración, etc.



Los ejercicios con mapas conceptuales son una buena forma de explorar lo que la niñez sabe o no sabe de ciertos conceptos. Deben completarse con pequeños cuestionarios, entrevistas u otras técnicas o instrumentos que permitan indagar el nivel de prerrequisitos que tienen antes de un proceso de enseñanza-aprendizaje.

⁸ National Institute for Social Science Information [en línea]: Instituto de Ciencias de la Educación, Univesidad de Deusto [Bilbao], 2000. *Estrategias para elaborar mapas conceptuales según niveles*. <http://www.ice.deusto.es/experto.eval/unidades/b3u4/guia.cfm> [Consulta: 3 de abril de 2000].

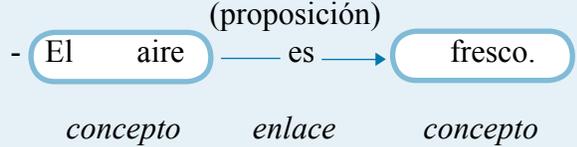
⁹ Tome en cuenta que el mapa conceptual no es único, como producto del pensamiento es una construcción única y personal. Es útil respetar y promover dicha originalidad.



ACTIVIDAD 3:

- Observe los siguientes ejemplos y luego elabore los propios:

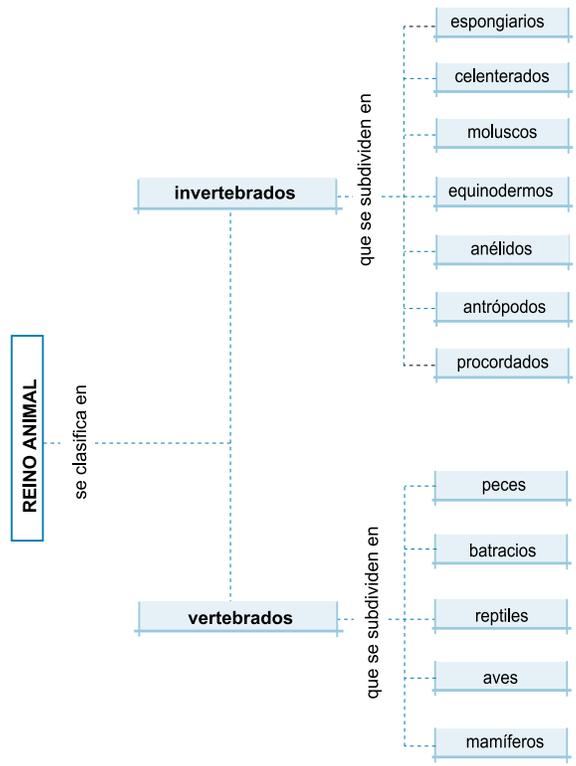
Ejemplo de distinción de los elementos que participan en un mapa conceptual.

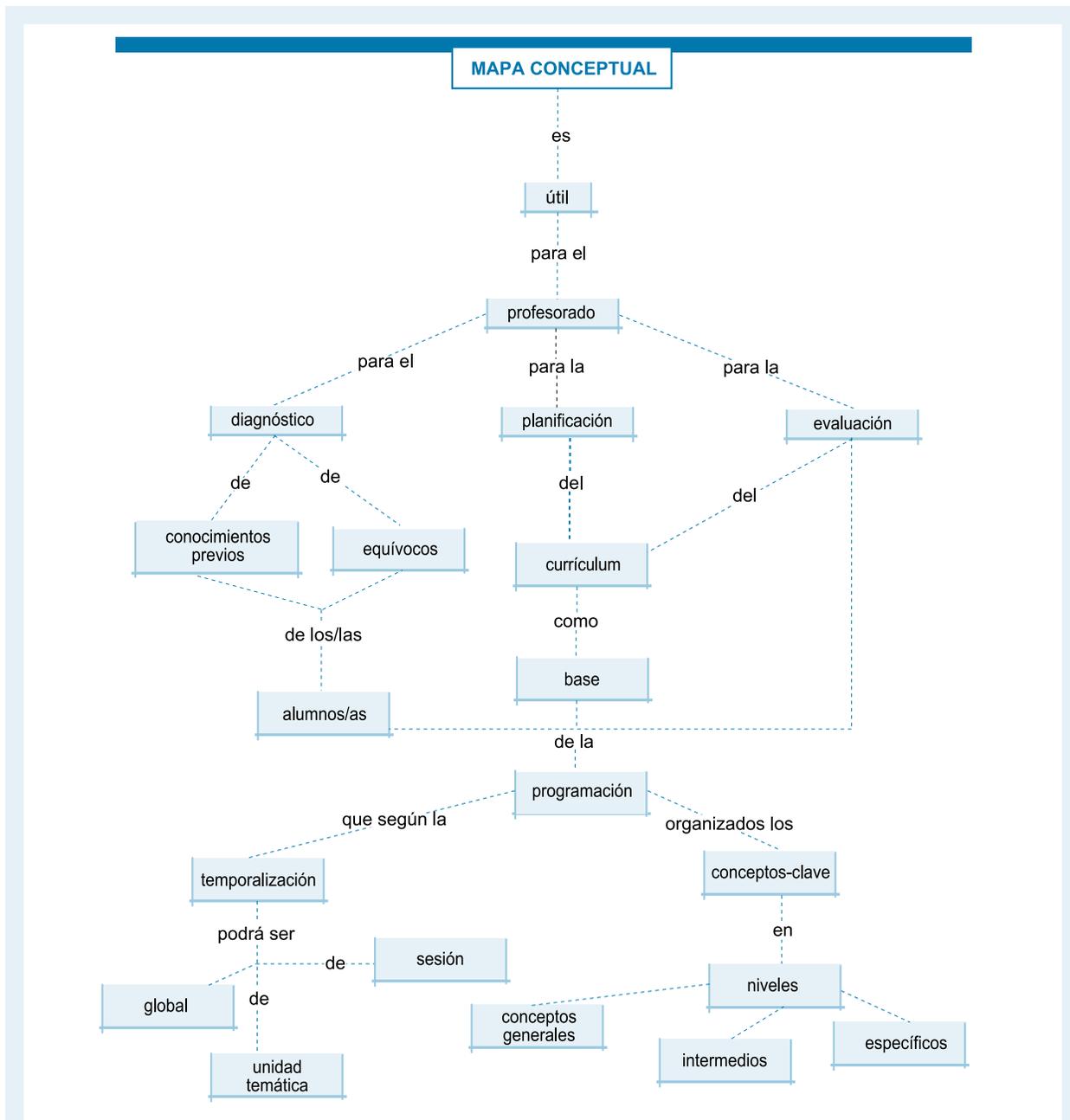


MAPA CONCEPTUAL SENCILLO



MAPA CONCEPTUAL MÁS COMPLETO





Tomado de: National Institute for Social Science Information [en línea]: Instituto de Ciencias de la Educación, Univesidad de Deusto [Bilbao], 2000. *Estrategias para elaborar mapas conceptuales según niveles*. <http://www.ice.deusto.es/experto.eval/unidades/b3u4/guia.cfm> [Consulta: 3 de abril de 2000].



ACTIVIDAD 4:

- Elabore usted tres mapas conceptuales similares (en cuanto a nivel de dificultad) a los presentados aquí.
- Haga una sencilla planificación del proceso -con referencia especial a la evaluación inicial-, que seguiría antes de desarrollar con sus estudiantes el estándar relacionado con *...Reconocer figuras geométricas, clasificándolas por forma, color o tamaño.*

Actividades para la
INVESTIGACIÓN



En forma individual u organizándose en grupos pequeños traten de averiguar lo siguiente:

- *Tanto los mapas conceptuales como el “Interrogatorio de conocimientos previos” son técnicas útiles y alternativas para evaluar o recopilar evidencias de aprendizaje de sus estudiantes. Se le llama así porque difieren de los exámenes tradicionales y de las pruebas convencionales. Como se dijo en el capítulo anterior, también hay muchas más a las que se conoce como Técnicas de asesoría de clase y que en general son procedimientos sugeridos para averiguar o recopilar diversos aprendizajes de los estudiantes.*
- *Investigue qué utilidad tienen estas técnicas y procedimientos al aplicarlas al aula.*
- *Otro ejemplo de técnica de asesoría de clase es la de “Los puntos débiles”. Es simple y provee retroalimentación a usted con bajo costo. Luego de una lectura, una clase o un ejemplo; escriba en la pizarra la pregunta: ¿Cuáles son los puntos débiles de...? Pida que los estudiantes le respondan en hojas media carta o papeles cortados apropiadamente. Léalos en privado y prepare la siguiente clase para responder lo que ellos y ellas han anotado como sus puntos débiles.*
- *¿Qué relación ve usted entre ésta y la técnica de “Interrogatorio de conocimientos previos”?*
- *¿Qué otras aplicaciones ve en esta técnica?*
- *¿Qué otra técnica puede usted crear para recoger otros datos de interés para realimentar a sus estudiantes?*

AUTOEVALUACIÓN

FINAL DEL CAPÍTULO

I PARTE: responda ampliamente a los siguientes planteamientos. Recuerde utilizar su texto personal o paralelo.

1. ¿Qué relación existe entre el aprendizaje de contenidos conceptuales, la estructura cognitiva y el aprendizaje significativo?
2. ¿Cuáles son, a su criterio, las condiciones principales que debe tomar en cuenta un docente para que sus estudiantes desarrollen un aprendizaje significativo?
3. ¿Cuáles serían los pasos principales de una metodología que usted debe establecer para evaluar los conocimientos previos para lograr un aprendizaje significativo?

II PARTE: haga acopio de su creatividad para proponer lo que se le solicita.

4. En el presente capítulo se le han dado a conocer tres técnicas o procedimientos para evaluar contenidos previos o conocimientos iniciales de los estudiantes. Indique similitudes y diferencias entre las tres técnicas mencionadas. Elabore una tabla de doble entrada para una mejor comparación.
5. Construya un mapa conceptual que se denomine: Aprendizaje significativo de contenidos conceptuales. En él debe quedar claro lo que todo docente debe hacer cuando inicia un proceso de aprendizaje significativo de este tipo de contenidos.

Al momento de finalizar el trabajo con este capítulo, elabore un juicio personal sobre los aprendizajes alcanzados. Compare los objetivos con sus resultados y si se siente satisfecho(a), continúe con el siguiente capítulo.

¿Qué instrumentos y técnicas pueden utilizarse en la educación **primaria**

para evaluar contenidos conceptuales?

Dentro de la corriente, relativamente nueva, de plantear estándares para evidenciar el aprendizaje de las personas que se educan, juega un papel decisivo la evaluación de contenidos conceptuales. Según lo visto en el capítulo anterior no se trata de enseñar, y por supuesto evaluar, contenidos carentes de significado como datos o fechas para memorizar, sino más bien las ideas o conceptos, las explicaciones y toda aquella información que permite que toda niña y niño formule hipótesis o plantee teorías explicativas relacionadas con el mundo que le rodea y el mundo al que se abre su inteligencia.

En este capítulo se aborda la sugerencia de instrumentos que la persona docente -facilitadora y guía en estas adquisiciones-, puede utilizar para verificar el logro de los estándares, objetivos o competencias. Este tema es amplio -podría llenar un texto completo-, pero se ha tratado de presentarle a usted lo sustancial o vital, destinado a derribar aquellos estereotipos tendientes a evaluar exclusivamente la memoria y más bien, encaminarle a evaluaciones que ayuden a pensar a quien las sustenta.

objetivos

Al concluir el capítulo, usted:

- Podrá sintetizar las formas propuestas para evaluar contenidos conceptuales.
- Mencionará por escrito u oralmente, las ventajas y desventajas de cada una.
- Elaborará ejemplos de cada una, partiendo de objetivos propios de la educación primaria.

CONTEXTO

Generalmente el tipo de evaluaciones que se realizan en la educación primaria tiende a apoyar el desarrollo de la memoria, dejando por un lado otro tipo de habilidades o estrategias cognitivas muy importantes para la vida presente y futura de la niñez. Por otra parte, a medida que se ha dado más libertad al docente de grado, para elaborar sus propias pruebas, se hace necesario que se esté consciente, de la mejor manera, de apoyar el desarrollo de la inteligencia de los y las estudiantes para evitar las tradicionales quejas que se escuchan relacionadas todas con el clima de temor, inseguridad y frustración que muchas veces produce la evaluación de contenidos -que no, de contenidos conceptuales-.

Piense usted en los instrumentos o pruebas con que pensaría evaluar contenidos conceptuales y notará cómo influye la formación que ha tenido a lo largo de su escuela primaria. Es la fuerza de los modelos. Pues bien, esta obra quiere propiciar un cambio, y por ello se procederá a plantear aquellos instrumentos que pueden permitir verificar lo que la niñez está aprendiendo en cierta etapa del ciclo escolar. Lo ideal, y que es señalado por los especialistas como Schwartzman (2001:57), es ir en busca de *que haya un grado significativo de consenso acerca de los estándares que quisiera utilizar con sus niños y la comunidad educacional debiera sentirse confiada en que dichos estándares están reflejados en los instrumentos de evaluación.*¹ Por lo tanto, con esta obra, se trata de cumplir con esta última premisa, dado que la idea de tener estándares comunes para el área centroamericana ya se ha puesto en marcha. En síntesis, se presentan sugerencias para evaluar el desempeño de los estudiantes y la apropiación de contenidos conceptuales.



Reflexión

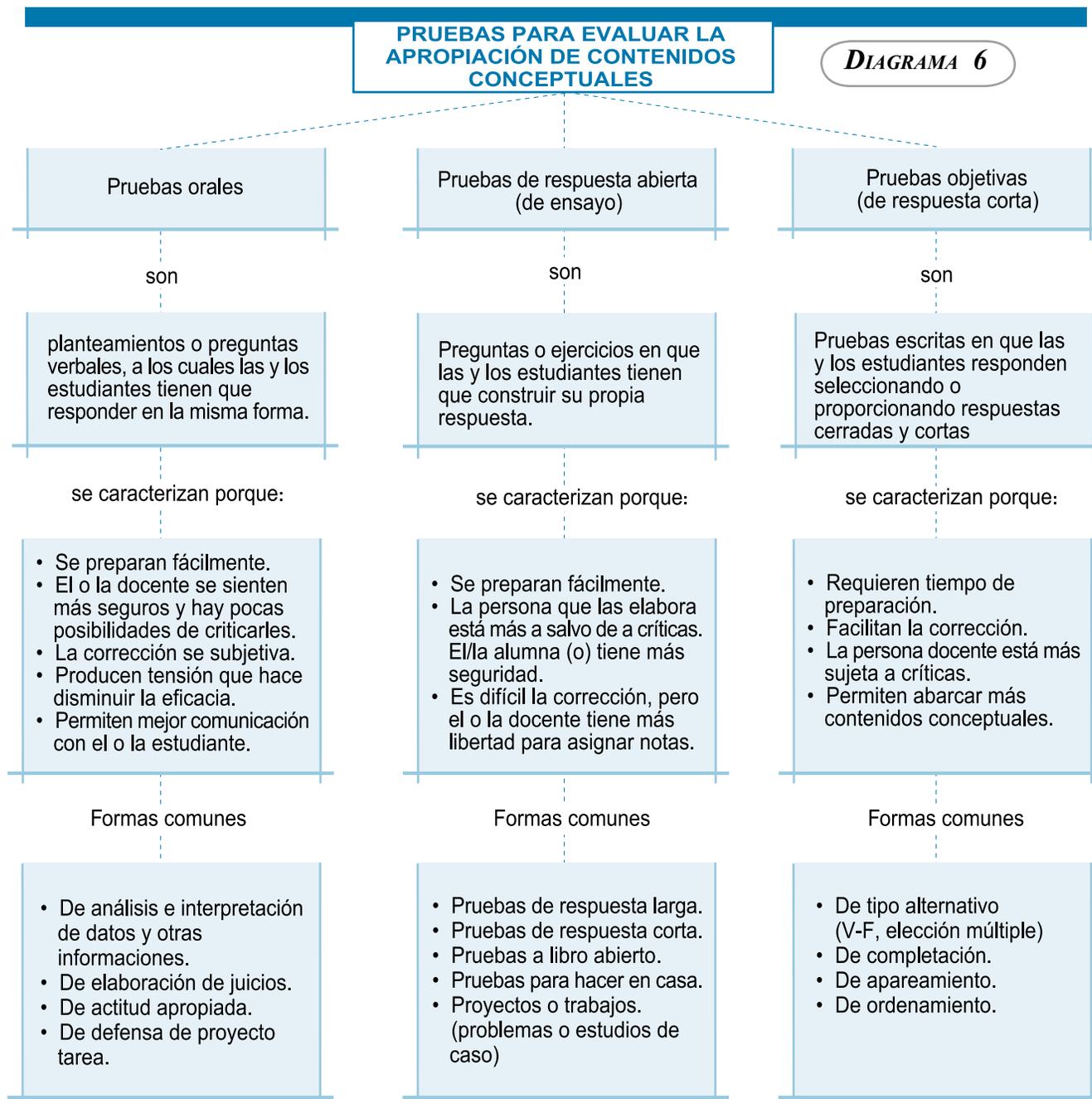
¿Qué instrumentos se pueden utilizar para la evaluación de los aprendizajes de contenidos conceptuales?

¿Cuál o cuáles son los más adecuados en cada situación concreta de desempeño o de apropiación de contenidos conceptuales?

*¿Cuáles son los dos tipos básicos de pruebas que se pueden aplicar?
A estas y otras interrogantes se tratará de responder a continuación.*

¹ Schwartzman, S. en UNESCO-SANTIAGO [en línea]: *Las pruebas de medición del desempeño escolar en América Latina: dificultades e inferencias inválidas*, [Santiago de Chile], 2001, pp. 57-59. <http://www.unesco.cl/promedl7/elfuturo.doc> [Consulta: 2 de julio de 2001]

7.1 PLANTEAMIENTO GENERAL DE LAS PRUEBAS PARA EVALUAR LA APROPIACIÓN DE CONTENIDOS CONCEPTUALES



Luego de esta vista general al panorama de las pruebas para evaluar contenidos conceptuales, conviene reflexionar con algunas frases de especialistas que, gracias a su experiencia en estos campos, transmiten ideas que pueden ayudar a completar la formación que, siendo probablemente usted una persona novata en el campo, puede sustituir la inexperiencia.

- Respecto de las pruebas orales:

El poco uso que se da a estas pruebas no quiere decir que sean inapropiadas. Simplemente se deben analizar sus ventajas y desventajas para saber cuándo conviene realizarlas. Morales²

- Respecto de la comparación entre pruebas de respuesta abierta y cerrada:

No es necesario optar por un sistema u otro; se pueden utilizar los dos sistemas en la evaluación (por ejemplo, puede haber exámenes objetivos y a la vez tomar en cuenta trabajos hechos en casa, etc.). Todos los métodos tienen sus ventajas y sus inconvenientes que habrá que analizar en cada caso. La mejor pregunta es la que se ajusta al objetivo que se desea comprobar, pero también hay que tomar en cuenta el tipo de estudio que la pregunta esperada o el sistema de evaluación esperado, genera en el alumno o alumna.³

- Respecto de las pruebas de respuesta corta u objetivas:

Un sistema de evaluación montado de manera muy preponderante con pruebas objetivas, aunque sean de calidad, no es, por defecto, un buen sistema-. Morales⁴.

7.2 CONSIDERACIONES SOBRE PRUEBAS ORALES

Como ya ha quedado claro, son las preguntas o ejercicios en que las niñas o niños deben responder en forma verbal u oral. Este tipo de preguntas o pruebas deben responder a objetivos basados en estándares apropiados como por ejemplo⁵:

- ☞ *Planteará preguntas hipotéticas para explicar fenómenos observados* (Ciencias Naturales, 6°. Grado 1.21).
- ☞ *Enumerará las características de seres vivos: animales y plantas* (Ciencias Naturales, 2°. Grado 2.7).
- ☞ *Expresará oralmente ideas, sentimientos, emociones y opiniones* (Idioma Español, 1er. grado, 1.1).
- ☞ *Describir oralmente una época* (Idioma Español, 6°. Grado, 1.83).

² En Morales, P. (1997) *Evaluación y aprendizaje de calidad*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, PROFASR. pp. 51.

³ En National Institute for Social Science Information [en línea]: Instituto de Ciencias de la Educación, Univesidad de Deusto [Bilbao], 2000. *Las preguntas de respuesta abierta: planteamiento general*. <http://www.ice.deusto.es/experto.eval/unidades/b3u5/guia.cfm> [Consulta 4 de marzo de 2000].

⁴ *op. cit.* pp. 67

⁵ Todos los ejemplos, a excepción de los correspondientes a Estudios Sociales, fueron tomados de Ministerio de Educación de Guatemala (1999) *Proyecto Establecimiento de estándares para la educación primaria en Centroamérica*. Guatemala: Mineduc. Documento proporcionado por DICADE-SIMAC para esta investigación y con fines didácticos. Los estándares del área de Estudios Sociales se encuentra actualmente en investigación y elaboración por lo cual se presentan ejemplos de los propuestos en el estudio, los cuales fueron proporcionados cortesmente por la misma fuente.

Los objetivos debidamente operativizados se pueden evaluar oralmente, aunque con un tipo de instrumento que dependerá de la edad y de los procedimientos utilizados para llegar al dominio de la conducta deseada. Ahora bien, es bueno plantear momentos propicios u ocasiones para realizar una prueba oral:

- ➔ Para saber cómo piensa el alumno o alumna, o lo que más le impacta sobre determinado punto.
- ➔ Para conocer los planes futuros o de aplicación, un trabajo, una investigación, una tarea, etc., que ha sido asignada a los alumnos o alumnas.
- ➔ Para defender un proyecto personal, un trabajo o una investigación realizada por los niños y niñas.
- ➔ Para expresar datos específicos solicitados.
- ➔ Para ampliar o aclarar aspectos dudosos, luego de una prueba escrita.

Es conveniente seguir unas sencillas normas que pueden ser útiles a aquellas personas docentes que deseen utilizar pruebas orales (en forma de cuestionario o entrevista). Estas son:

- ➔ No se debe examinar oralmente cuando se puede comprobar lo mismo y con parecida eficacia con un examen escrito.
- ➔ Definir con claridad el objetivo de la prueba, los rasgos que se van a evaluar, lo que se va a tomar en cuenta, etc.
- ➔ Estructurar algún procedimiento concreto para asegurar la máxima objetividad (una escala, una guía de observación, una lista de cotejo, etc.).
- ➔ Prepare a sus niñas y niños con respecto al tipo de prueba y sus requerimientos (índice general de preguntas, criterios que se tendrán en cuenta, etc.).
- ➔ Disponer de tiempo suficiente para la prueba.
Si hay más de una persona para examinar debe haber un acuerdo entre ellos o ellas para eliminar al máximo las discrepancias e inconsistencias.

Ponga por ejemplo que usted desea evaluar el estándar siguiente:

- *Enumerar los Derechos del niño y de la niña especialmente los que tengan que ver con salud y educación.* Suponga que es para estudiantes del 4º. grado de primaria.

Es conveniente diseñar un objetivo que especifique u operativice el aprendizaje de los niños y niñas, luego, una tabla denominada escala de valoración o de calificación, la cual permitirá objetivizar la calificación para cada niña o niño cuando le corresponda su turno. Cabe aclarar que la prueba no se basa en una sola pregunta, sino en las que sean necesarias para evidenciar lo que cada estudiante domina del estándar.

DIAGRAMA 7

PRUEBA ORAL
(Escala de valoración para registrar la prueba)

OPCIONES	Deficiente	Regular	Bueno	Muy Bueno	Excelente
1. Demuestra seguridad y conocimiento al exponer el tema.					
2. Expone claramente, por lo menos 4 de los 7 derechos considerados.					
3. Reconoce y demuestra competencia en los derechos relacionados con la salud y la educación.					
4. Utiliza adecuadamente esquemas para explicar el tema.					
5. Evidencia que ha investigado personalmente el tema (lo conoce, lo vive, lo expresa, etc.)					

La persona docente le otorgará la valoración que considere conveniente a cada inciso. Es un ejemplo de la forma de registrar una prueba oral. De acuerdo con la edad e intereses de los niños y niñas se califica la prueba con recursos que tengan significado, como por ejemplo: “caritas alegres”, “tristes”, u otros que el docente crea efectivos.

7.2.1 VENTAJAS Y LIMITACIONES

Ventajas	Limitaciones
<ul style="list-style-type: none"> - Permiten la flexibilidad que no tienen las pruebas escritas. Esto ya que la persona docente puede pedir aclaraciones, pedir justificaciones, etc. - Son muy útiles para realizarse con grupos pequeños. - Los objetivos considerados de mucha importancia se pueden explorar con profundidad suficiente (capacidades, conceptos clave, actitudes o limitaciones de los y las estudiantes). - Son apropiadas para profundizar en comprensión, capacidad de relacionar asignaturas o materias y conocimiento de situaciones, problemas actuales o conflictivos. - No hay posibilidad de fraude (como copiar a otros compañeros o compañeras). - Deben complementarse con pruebas escritas. - No deben ser de menos de quince minutos ni mayores de media hora. Cada docente establecerá límites más reales de acuerdo con su grupo de estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Necesitan bastante tiempo, tanto para prepararlas como para practicarlas. No se pueden utilizar en serio cuando el tiempo es escaso. - Son más costosas y complejas en organización. - Se necesita que los y las estudiantes pongan en juego otras características independientemente de las que se desea evaluar. - Es difícil evaluar a todo un grupo sobre la misma base. - La tensión que producen hace disminuir la eficacia, y esto es generalizable a otras características personales. - Características como la facilidad de palabra, la simpatía, etc., pueden encubrir deficiencias reales. - Muchos estudios muestran baja fiabilidad en este tipo de pruebas. Esto se puede superar, pero requiere controles especiales (escalas, objetivos bien definidos, tiempo, etc.). - Generalmente, no se guarda un registro objetivo de la prueba. Esto también es superable con el ejemplo del diagrama 7.

7.2.2 LA CORRECCIÓN DE PREGUNTAS O PRUEBAS ORALES

Resumiendo, hay dificultad para corregirlas o calificarlas bien. Se tiende a calificar más alto a quien habla mejor, aunque no tenga un buen dominio del tema. Para esto ayuda mucho tener un instrumento concreto como auxiliar. De igual forma una persona docente que tiene facilidad de palabra será más exigente con la niñez, que aquellos que no poseen este atributo. También influye el cansancio, se puede ser más exigente con las primeras personas en examinarse y ser más benevolente con los últimos o últimas. También influye que a un estudiante se le califica peor si quienes le antecedieron son buenos o mejores que él o viceversa, se le califica mejor, si sus antecesores están por debajo de él o ella.

En general, se puede decir que en la corrección de este tipo de pruebas influye: la facilidad de palabra, el contexto, lo que ya se sabe del o de la estudiante, el cansancio, el tiempo disponible y el propio estilo de corregir.



Es decir, que usted como persona que se está formando en este campo, debe empaparse muy bien de estos aspectos para que cuando se dé la oportunidad de aplicarlos tenga pleno conocimiento de todas las variables que intervienen y pueda emitir juicios, hacer valoraciones y tomar decisiones justas y altamente humanas.

7.2.3 SU PLANTEAMIENTO (RECOMENDACIONES)

Se reitera que es mejor evaluar con preguntas orales solamente aquellos estándares u objetivos que no se puedan comprobar por medio de pruebas escritas. Verifique usted que en el listado de objetivos o estándares expuestos, al inicio de esta temática, hay algunos que se pueden evaluar oralmente o por escrito. En esos casos debe escogerse la forma escrita.

Este tipo de preguntas o pruebas deben formularse cuidadosamente al niño o niña, con la idea de que centren su atención en la tarea deseada. No deben darse preguntas ambiguas o muy generales que confunden a la niñez, especialmente a los de menor edad. Es muy útil dar un tiempo determinado para la prueba o la respuesta y anunciarlo con anticipación.

Todos y todas sienten miedo o temor ante este tipo de pruebas, pero son útiles y es necesario que todo y toda docente prepare bastante a sus alumnos o alumnas para responderlas. Es necesario motivarles, no amenazarles. Por supuesto, todo esto se puede si el aula es un lugar propicio para ejercitar estas habilidades -como hablar, exponer las ideas, ser escuchado sin burlas o ser criticado sin molestarse-. Si todo eso se va cumpliendo, la evaluación por medio de preguntas orales es un ejercicio más.



ACTIVIDAD 1:

- Realice individualmente el siguiente ejercicio: Seleccione tres de los estándares presentados al inicio del inciso 7.2 y plantee la forma en que haría uso de las pruebas orales. Elabore un instrumento objetivo para controlar las mismas. Consulte otras obras referidas a este tema.
- Posteriormente reúnanse con sus compañeras y compañeros en grupos pequeños y comparen sus trabajos. Corrija sus errores o inexactitudes en las pruebas.
- Deje constancia de todo en su texto personal.

7.3 CONSIDERACIONES SOBRE LAS PREGUNTAS DE RESPUESTA ABIERTA

Como se ha dicho antes, son las preguntas o ejercicios en que las niñas o niños deben responder construyendo su propia respuesta. Este tipo de pruebas corresponde a lo que puede denominarse exámenes tradicionales. Este tipo de preguntas o pruebas deben responder a objetivos apropiados como por ejemplo⁶:

- *Describir la utilidad de los animales y las plantas.* (Ciencias Naturales, 2º. Grado, 2.11).
- *Resumir la función reguladora y de control del sistema nervioso.* (Ciencias Naturales, 4º. Grado, 3.30).
- *Describir el proceso realizado en la resolución de problemas donde aplique conocimientos sobre adición y/o sustracción.* (Matemática, 2º. Grado, 4.23).
- *Formular suposiciones.* (propuesto para Estudios Sociales).

En el diagrama 6 puede usted encontrar diversos tipos de *pruebas abiertas*. Usted como docente debe seleccionar el tipo que desee tomando en cuenta: las características de los niños y niñas a su cargo, el estándar u objetivo a evaluar, los procesos utilizados en clase, el tiempo disponible, etc. Además, recuerde que los tipos de pruebas abiertas son complementarios y de alguna manera se pueden o deben combinar.

No hay mejor ni peor prueba. La mejor es la que se ajusta a lo que el objetivo está pidiendo. Y no olvide que el tipo de pregunta o prueba que usted haga, empuja a que el niño o la niña estudie de cierta forma. Desde este punto de vista, las *pruebas abiertas* tienen muchas ventajas respecto de las otras mencionadas pues son más versátiles, no preguntan datos aislados, estimulan a los alumnos y alumnas a tomar más notas, a producir mejores productos durante un curso, entre otras.

Por aparte, toda persona docente, debe saber que escribir es una de las mejores formas de aprender. Por lo tanto, este tipo de pruebas no es bueno excluirlas de la escuela. Los diversos tipos o formas que se pueden dar a estas pruebas conjugan muchas oportunidades para que el niño y niña aprendan a expresarse por escrito.

⁶ Obra citada.

7.3.1 VENTAJAS Y LIMITACIONES

Ventajas	Limitaciones
<ul style="list-style-type: none"> - Son fáciles de preparar (especialmente porque no necesitan tantas preguntas o reactivos y su redacción es sencilla). - Son económicas (se pueden dictar, anotar en la pizarra o fotocopiarlas). Incluso, ocupan menos espacio que las pruebas objetivas. - Son adaptables a cualquier tipo de objetivos, estándar o competencia. - Permiten evaluar niveles complejos de aprendizaje. - Ayudan decisivamente a estudiar utilizando buenos métodos. 	<ul style="list-style-type: none"> - La corrección da trabajo y debe ser cuidadosa, especialmente porque necesitan objetividad: pueden influir los ejercicios precedentes, el conocimiento previo de el o la estudiante, la buena o mala letra, presentación u ortografía de la o el estudiante, el cansancio, el tiempo, etc. - Son menos fiables que las pruebas objetivas, pero más que las orales. - Se puede copiar con ellas y al haber pocas preguntas o reactivos, puede influir “la suerte” o el azar.

7.3.2 SU REDACCIÓN Y PLANTEAMIENTO

Usted como futuro o futura docente, debe conjugar las ventajas y limitaciones para sacar el máximo provecho de estas pruebas, especialmente en lo que concierne a:

- ➔ Seleccionar cuidadosamente las preguntas, relacionándolas muy bien con el objetivo o estándar que se desea evaluar. Recuerde que esto es la validez.
- ➔ Redactar las preguntas o reactivos cuidadosamente. Que no sean ambiguas y que orienten al estudiante respecto de lo que se quiere, sin que éste tenga que estar consultando a su docente. En pocas palabras, lo que tiene que hacer el o la estudiante debe estar definido con claridad. *Explique por qué... ¿Qué sucedería si...?, etc.*
- ➔ No es conveniente repetir ejemplos y casos que ya conocen. Es bueno que dentro de las preguntas aparezca material nuevo -citas, ejemplos, o casos-, ya que de lo contrario se está fomentando el estudio memorístico.
- ➔ Conviene iniciar la prueba con las preguntas más sencillas y dejar para el final las más complejas o difíciles. Por supuesto, esto indica claramente que hay que enseñar a las niñas y a los niños, las técnicas necesarias para responder este tipo de pruebas -que lean primero toda la prueba, que respondan lo que les parece más sencillo primero y luego lo que les parece más fácil-.
- ➔ Prepare siempre una clave de corrección. Eso evita muchos inconvenientes.
- ➔ No es conveniente que haya preguntas opcionales. No se evalúa sobre la misma base y favorece tipos de estudio deficiente o más fáciles.
- ➔ Es útil y da mucha objetividad, el corregir sin conocer el nombre del alumno o alumna que ha hecho la prueba.

No olvide que las modalidades mencionadas, dentro de esta tipología, no deben escogerse al azar o al gusto de la persona docente, sino ante todo por criterio, es decir, según la relación que tengan con el objetivo que se desea evaluar. Así por ejemplo:

- Una **redacción o prueba de respuesta larga**, es adecuada para un objetivo que requiera organización de ideas. Son útiles para describir procesos o conductas muy elaboradas. Son recomendables para el CEC -4°. 5°. Y 6°. Grado-. Estándares como *formular suposiciones*, o bien, *relatar las razones que explican el origen de mi escuela*, pueden ser correctamente evaluados de esta forma.
- Una **prueba a libro abierto**, debería calcularse para una hora o dos horas de trabajo. Debe dar posibilidad de usar textos, cuadernos de copia, diccionarios, etc. Su uso es también recomendado a los tres últimos grados de la escuela primaria. Es muy importante verificar si tienen bibliografía precisa, o si la misma se encuentra en la escuela. No es recomendable hacer este tipo de pruebas, sin recomendar textos y verificar su existencia o el acceso del niño o niña a dichas fuentes.
- Una **prueba de respuesta corta**, es recomendable cuando se da un caso o un problema de regular extensión y se hacen varias preguntas relacionadas con el mismo. Se puede presentar a las niñas y niños una lectura de variable extensión -de acuerdo con el grado-, y luego se hacen varias preguntas para responder con pocas palabras. Graduándolas adecuadamente se pueden aplicar a lo largo de la escuela primaria.
- Las **pruebas para hacer en casa**, así como los **proyectos y trabajos** (búsqueda y selección de información, lectura, organización, análisis de algún caso para aplicación de pasos del método científico, etc.), pueden hacerse individualmente o en grupos pequeños. Son pruebas de tipo abierto y las preguntas deben orientar el trabajo estimulando un estudio interesante. Pueden completarse con alguna prueba objetiva para verificar su aprovechamiento.



Tome en cuenta que no se ha insistido en ningún aprendizaje memorístico. Se trata de verificar el aprendizaje de conceptos, ideas, habilidades o competencias de trabajo y no de datos aislados.

7.3.3 LA CORRECCIÓN DE LAS PREGUNTAS ABIERTAS

Aparte de las consideraciones que ya se han mencionado y que orientan la acción al corregir las respuestas de los y las niñas, se pueden ofrecer algunos enfoques prácticos que ayudan a corregir o calificar las pruebas de la forma más objetiva posible. Aquí se proponen dos que son: el enfoque global y el analítico.

Enfoque global	Enfoque analítico
<p>Se utiliza para redacciones o trabajos en los que el o la estudiante manifiesta una opinión o un enfoque más o menos extenso. Se corrige de acuerdo con la posición relativa de cada alumna o alumno en relación con toda la clase.</p> <p>Al ir leyendo las respuestas se procede así:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se van clasificando en tres grupos: los que representan a la mayoría, los que están mejor que la mayoría y los que están por debajo de la mayoría. Estos criterios los decide la persona docente. Con esto se está utilizando un criterio de valoración. 2. Tanto los que están mejor que la mayoría como los que están por debajo, se subdividen en <i>bastante buenos</i> y <i>bastante malos</i>. Así se forman cinco grupos. 3. Aquellos casos dudosos se dejan aparte y conforme se avanza en el proceso, se encuentra donde ubicarlos. 4. Se dejan aparte aquellos casos dudosos o que llaman la atención y que merecen una revisión cuidadosa. <p>Esta división no tiene relación directa con la nota o calificación. Una persona situada en el último grupo puede tener un nivel aceptable, así como otra situada en el primer grupo puede no ser tan bueno.</p> <p>Posteriormente se procede a calificar.</p> <p><i>Es útil para corregir trabajos amplios o cuando hay poco tiempo disponible. Es igualmente útil para cuando el trabajo es una redacción amplia en que el o la estudiante hace su propio enfoque de un tema. Ayuda mucho cuando hay bastantes trabajos para corregir.</i></p>	<p>Se utiliza para exámenes convencionales o cuestionarios en que se hacen preguntas para que el o la estudiante demuestre que ha estudiado o comprendido un tema. Se corrige pregunta por pregunta y no estudiante por estudiante.</p> <p>Al ir leyendo las respuestas se procede así:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Para cada pregunta se prepara una clave de corrección, que no son más que los aspectos que se desean concretar o verificar que están en cada respuesta. Por ejemplo: información básica, información adicional, se evidencia entendimiento, claridad en la respuesta. 2. Se les califica con criterios como: bien, mal o muy bien, bien, regular, etc. 3. Cada una de estas partes deben calificarse por separado. Finalmente se juntarán porque representan el valor de la respuesta correcta. <p><i>Es útil porque ayuda a centrar la atención de la persona docente, elimina al máximo el subjetivismo, permite que el niño o la niña comprenda mejor la forma como se le califica, facilita la evaluación por estándares, competencias u objetivos.</i></p> <p><i>Y finalmente, al calificar pregunta por pregunta -es decir, de toda el aula calificar la pregunta uno, luego la dos de todos y todas, etc.-, es más descansado para la persona docente, se elimina la influencia del nombre de cada estudiante y se puede notar el nivel alcanzado por todo el grupo. La persona docente puede hacer cortes en su labor, que no afectarán a todas las personas por igual.</i></p>



ACTIVIDAD 2:

- Realice individualmente el siguiente ejercicio: Seleccione tres de los estándares presentados al inicio del inciso 7.3 y elabore un objetivo operativo para cada uno. Plantee la forma en que haría uso de las pruebas abierta o de ensayo. Elabore una prueba para evaluar los logros de dichos objetivos.
- Posteriormente reúnase con sus compañeras y compañeros en grupos pequeños y comparen sus trabajos. Corrija sus errores o inexactitudes en la prueba.
- Anote todo en su texto paralelo o personal.

7.4 CONSIDERACIONES SOBRE PREGUNTAS DE RESPUESTA CORTA U OBJETIVAS

Las *pruebas objetivas o de respuesta corta* son instrumentos escritos en los cuales los y las estudiantes responden por medio de respuestas cerradas que anotan o escogen entre una pequeña serie. Permiten evaluar una cantidad relativamente extensa de conductas, objetivos o estándares y son muy versátiles -altamente adaptables-, para verificar distinto tipo de conductas. Lo anterior aclara también que si se les utiliza inadecuadamente, pueden favorecer el memorismo y el excesivo conductismo, sin embargo, utilizadas con creatividad, son un medio ideal que puede permitir la deliberación, el enjuiciamiento, el análisis y la síntesis sugerida en conductas más complejas.

Los tipos o formatos de pruebas de respuesta corta más utilizables en la escuela primaria son:

DIAGRAMA 8



Para que estos tipos de prueba den los frutos deseados, en todo momento la persona docente tiene que tener presentes los objetivos, estándares o competencias que desea evaluar y buscar que el o la estudiante por pequeño o pequeña que sea aplique su razonamiento -debidamente graduado-, para responder y demostrar los dominios necesarios en las pruebas.

A continuación se le presentan algunos de los estándares que pueden evaluarse con este tipo de pruebas⁷:

- ➔ *Reconocerá los nombres de las células sexuales.* (Ciencias Naturales, 3er. grado, 3.21).
- ➔ *Identificará los síntomas y consecuencias de las enfermedades más comunes de los sentidos.* (Ciencias Naturales, 4º. Grado, 3.26).
- ➔ *Clasificar por su contenido programas radiales o televisivos.* (Idioma Español, 5º. Grado, 3.36).
- ➔ *Ordenar números en secuencias ascendentes y descendentes.* (Matemática, 4º. Grado, 3.26).

Teniendo en mente el diagrama 8, la persona docente debe seleccionar el tipo de prueba objetiva por utilizar teniendo en mente algunas consideraciones. Por ejemplo:

- Es útil o da mejores resultados la correcta combinación de dos o más tipos de prueba objetiva.
- Hay que tener presente en todo momento que la objetividad de estas pruebas es relativa. Tal vez lo más objetivo es la forma de calificar la respuesta, pero pueden no ser tan objetivos los criterios de calificación, la forma de presentar las preguntas, etc.
- Si utilizamos este tipo de pruebas indiscriminadamente, en cualquier nivel, pero especialmente en el primario, que es fundamental en aspectos formativos, puede ocasionar que la niñez se acostumbre a modos de estudio pobres, especialmente de tipo memorístico. Por eso, aunque aumente el trabajo, la persona docente se las debe ingeniar para combinar los tipos de pruebas y que además en su redacción estimulen a la niñez a pensar.
- Si es bien utilizado y bien elaborado, el tipo de selección múltiple puede ser el mejor ya que admite muchas variantes y puede ayudar a la niñez en una forma de estudiar que permita conjugar dominios variados y adecuados a sus edades.

7.4.1 VENTAJAS Y LIMITACIONES

Ventajas	Limitaciones
<ul style="list-style-type: none"> - Permiten abarcar gran cantidad de objetivos. - Tienen procedimientos fáciles de corrección -con plantillas, con lector óptico, en columna para calificar simultáneamente varios-. - Pueden servir para evaluar objetivos muy variados: desde el nivel memorístico hasta la elaboración de juicios pasando por interpretación, análisis y síntesis. - El peligro de <i>copiar a otra persona</i>, puede eliminarse mediante pequeños gajes del oficio: no numerando los reactivos o preguntas, haciendo distintas versiones, colocando las respuestas del lado izquierdo dado que la mayoría de niños y niñas son diestros y se les dificultará mostrar sus 	<ul style="list-style-type: none"> - No sirven para comprobar objetivos importantes en la formación que se da en la escuela primaria, por ejemplo: la expresión escrita, construcción de resúmenes, síntesis, análisis, adquisición de estilo, capacidad de organización, juicios o pensamientos personales, originalidad, solución de problemas, etc.-. - Cuando no se les varía adecuadamente o no se les combina con otras formas de evaluación, pueden conducir a los estudiantes hacia formas de estudio negativas -aprendizaje de memoria, incapacidad para comunicarse por escrito, o de expresarse oralmente, entre otras. - Si se hace a conciencia no es un sistema

⁷ Obra citada: pp. 23, 49, 57, 108.

Ventajas	Limitaciones
<p>respuestas a otra persona que esté detrás de ellos o ellas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se corrigen fácilmente y en forma rápida. - Usadas en forma creativa pueden ayudar a fomentar formas de estudio interesantes e inteligentes. - Permiten usar varias veces una prueba con algunas modificaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Si se hace a conciencia no es un sistema económico, ya que hay que plantear un número suficiente de preguntas. - Relacionado con lo anterior, no es conveniente usar pocas preguntas o reactivos. - Existen siempre riesgos de que influya la adivinación, el azar o la suerte para identificar la respuesta correcta. - La preparación buena de una prueba objetiva lleva tiempo y no es sencilla.

7.4.2 PAUTAS PARA SU REDACCIÓN Y SU PLANTEAMIENTO

En general, es útil que usted aprenda a llevar las siguientes pautas que son producto de mucha experiencia acumulada por diversas personas estudiosas de esta temática:

- Para personas que están en etapa preparatoria para aplicar estas técnicas, conviene saber que antes que todo se debe determinar qué es lo que quiere evaluar, así como la forma de preguntarlo. Debe usted tener un banco de propuestas o modelo, el cual debe ir enriqueciendo a partir de esta obra y tener siempre de donde escoger y seleccionar el que mejor se adapta a lo requerido. **Nunca caiga en la tentación de tener un tipo favorito de prueba y utilizar solamente ese.** Tiene serios inconvenientes y produce estancamiento.
- Revise siempre que sus pruebas evalúen algo que valga la pena. Muchos docentes de años caen en el error de preguntar de todo a todas las personas a su cargo. Es bueno hacer una depuración de aquellos objetivos, considerados vitales y dentro de cada uno **evaluar lo que verdaderamente valga la pena.**
- **Elabore un plan previo** -llámese *tabla de especificaciones* o control de objetivos. Esto le ayudará a preguntar equilibradamente que aquí significa preguntar más de lo que se considera más importante y menos de lo más trivial.
- A veces conviene expresar la pregunta como tal -con signos de interrogación- y en otras ocasiones es mejor expresar los reactivos en forma de aseveración incompleta. Las pruebas también deben enseñar al estudiante a leer bien.
- Trate de seguir la secuencia siguiente al redactar pruebas de este tipo: 1°. Redacte la pregunta o frase incompleta; 2°. Anote la respuesta correcta; 3°. Seleccione y anote las alternativas falsas o distractoras; 4°. Reordene las respuestas para que la correcta no quede siempre en el mismo lugar o que no se evidencie una serie o secuencia en la colocación de la misma.
- Elabore la prueba de lo que parece más sencillo a lo más complicado para el niño o la niña. Esto en cuanto a objetivos, competencias o estándares, pero también incluye cada una de las secciones de la prueba.

- Cada aseveración o pregunta debe ser clara **-la evaluación no es una trampa-**, y concentrar la atención de los y las estudiantes. Sin faltar a lo científico, debe utilizarse un lenguaje adecuado a los destinatarios. Relacionado con lo anterior, no es bueno utilizar negaciones que confundan a la niñez-
- No fomente el memorismo repitiendo los textos que conocen los alumnos y alumnas.
- No deben insinuarse las respuestas, sino promover el análisis, la síntesis y el pensamiento **-razonamiento-** creativo.
- Muchas veces inconscientemente, la persona docente trata de complicar innecesariamente las pruebas. Para evitar lo anterior, entre otras cosas, no coloque distractores falsos que engañen a los alumnos, así como tampoco coloque respuestas muy similares que les confundan, no utilice expresiones como *siempre, nunca, jamás* o similares, porque estas generalmente serán negativas y también confunden al estudiante por su limitada experiencia de vida.
- En las pruebas de *Selección múltiple*, las opciones *todas las anteriores*, o bien, *ninguna de las anteriores*, deben ser utilizadas con mucha cautela y en general es mejor no utilizarlas. Sin embargo, la segunda de ellas nunca debe exceder el 20% de las opciones.

En cuanto a indicaciones específicas se pueden mencionar las siguientes:

➡ **Prueba de tipo alternativo.** Son aseveraciones a las que la niñez debe responder con un sí-no, con un verdadero-falso, correcto-incorrecto. Tiene variada utilidad y es el tipo más sencillo y aplicable desde los primeros grados de la escuela primaria, pero debe tenerse cuidado en la forma de redactar. Debe evitarse que las respuestas sean muy evidentes o no plantear asuntos que pueden ser verdaderos o falsos dependiendo de las circunstancias. En los últimos grados -5° y 6°.-, se puede agregar elementos que obliguen al razonamiento por medio de la justificación de la respuesta. Se puede utilizar para los grados intermedios -3° y 4°.-, la modalidad de convertir la doble alternativa en selección múltiple agregando otras opciones como *claramente verdadero, posiblemente verdadero, posiblemente falso y claramente falso*. Lo que se busca siempre es que mejore el nivel de análisis-síntesis de las y los estudiantes, siempre que lo permita el objetivo que dio origen a la pregunta o aseveración.

Para eliminar al máximo la probabilidad de azar no hay acuerdo general, pero existe la idea de penalizar las respuestas equívocas. Una forma es utilizar la fórmula siguiente:

$$\text{Número total} = \# \text{ de respuestas correctas} - \frac{[\# \text{ de respuestas incorrectas}]}{\# \text{ de alternativas} - 1}$$

La otra forma, aunque cada vez menos utilizada, es la de que por cada respuesta equivocada se restará el valor de una buena. Esto lleva el mensaje de que cuando se ignora algo es mejor dejar en blanco la respuesta antes que ponerse a adivinar. Sin embargo, diversos autores y autoras están de acuerdo en que este tipo de penalizaciones no corrigen los efectos del azar, sino solamente penalizan las respuestas incorrectas bajo el entendido que a menos dominio de metas existe más tendencia de responder al azar.

▶ EJEMPLOS:

- Todo ser vivo posee la característica de la irritabilidad.
() Verdadero () Falso
- ¿Con S o con C? Eri__ipela..... _____.
- Una consecuencia de no cuidar el sentido de la vista puede ser el confundir los olores de las cosas:
() a. Claramente verdadero b. Posiblemente verdadero
c. Posiblemente falso d. Claramente falso
- (A) Una molécula de agua está formada por dos átomos de Hidrógeno.
- (B) También posee dos átomos de oxígeno, unidos a los anteriores.
() Sólo A es verdadera. () Sólo B es verdadera
() A y B son verdaderas. () A y B son falsas.
- Un programa televisivo que trata sobre maneras de conservar la salud y forma de mejorar la vida del ser humano se clasifica como Formativo.
() Falso () Verdadero () Falta información para juzgar.

➔ **Las pruebas de elección múltiple.** Son las pruebas actualmente más utilizadas por su versatilidad y facilidad para corregir, aunque más complicadas en su elaboración. Parte de su versatilidad está en que las opciones pueden ser palabras, frases, símbolos, oraciones, etc. La prueba puede ser elaborada de tal forma que se aplique a todos los grados de la escuela primaria y con una buena dosis de creatividad pueden realizarse pruebas interesantes, reveladoras, que ayuden a pensar y ante todo, que sean toda una experiencia de aprendizaje. Se les puede estudiar según el número de opciones:

- a. Con una sola respuesta correcta.** Se componen de un enunciado base y varias (tres, cuatro o cinco) opciones, una de las cuales es la correcta y las otras funcionan como distractores. Bastantes especialistas señalan tres como el número ideal de respuestas, pero otros aducen que la adivinación todavía tiene que ver, lo cual se disipa con cuatro o cinco alternativas. Sin embargo, con cuatro o cinco respuestas suele pasar que los distractores son difíciles de encontrar y puede caerse en colocar cosas triviales que anuncien la respuesta correcta. Por lo mismo acá se recomienda tres o cuatro respuestas.

Una forma práctica de elaborarlas es, luego de consultar el plan o tabla de especificaciones, redactar cada enunciado y colocar primeramente la respuesta correcta. Haga de caso que son cuatro las opciones que usted va a colocar. Para colocar al azar se toma un libro cualquiera y se abre cada vez en hoja distinta en busca de la página impar. Se observa la última cifra y en caso sea 1, la respuesta se colocará en primer lugar (a), si sale 3, la respuesta se colocará en segundo lugar (b), si es 5, la respuesta va en (c), si es 7, va en (d) y finalmente, si sale 9 usted decide el lugar de la respuesta.

Una vez colocada la respuesta correcta, los distractores se anotan en cualquier orden. Sin embargo, para colocarlos es bueno tener presente que, dos de ellos deben ser similares a la respuesta correcta para obligar al discernimiento. La otra opción puede ser un distractor bastante ajeno al asunto.

En cuanto a la forma en que tiene que responder el o la estudiante lo mejor -ante todo para calificar o corregir-, es pedirle que coloque la letra de la opción que considere correcta dentro de un paréntesis o dentro de un cuadrado que esté a la izquierda de las opciones (vea el ejemplo). Esto facilita sobre manera la corrección, porque permite la colocación de diez-quince pruebas unas sobre otras, dejando ligeramente libre la columna donde aparecen las respuestas para que puedan ser corregidas pronto y, en especial, sin tener a la vista el nombre de la persona.

Las opciones pueden ser numeradas, mejor si de corrido para no ayudar a establecer patrones. Pueden también anotarse literales que continúen en serie indefinida, como en el posterior ejemplo. Es recomendable que a las niñas y niños de los primeros grados (1º. y 2º.) se les inicie con pruebas de tres opciones y paulatinamente en los otros grados se les enseñe a resolver pruebas de cuatro y cinco opciones.

EJEMPLOS CON TRES OPCIONES

Lea cada aseveración y complétela con una de las opciones. Anote la letra correspondiente dentro del paréntesis del lado izquierdo.

- La siguiente es una consecuencia de descuidar el sentido de la vista...
 - () a. Se sienten mareos prolongados
 - () b. Se siente ardor de ojos
 - () c. Se tiene pérdida de pestañas.
- Señale el nombre de la célula sexual femenina en los seres humanos
 - () d. Útero
 - () e. Óvulo
 - () f. Ovario
- La función de la célula sexual masculina es
 - () g. proporcionar el 50% del material genético para el nuevo ser.
 - () h. transportar el oxígeno a los nuevos seres vivos.
 - () i. servir de alimento a la célula sexual femenina.

EJEMPLOS CON CUATRO OPCIONES:

Ejemplos con cuatro opciones:

- ¿Cuál es el término que sigue en la secuencia numérica 101, 96, 91, 86,...?
 - () a. 80
 - () b. 82
 - () c. 71
 - () d. 81
- ¿Cuál es el término incorrecto y que por lo tanto, no pertenece a la siguiente serie numérica: 44, 49, 48, 53, 52,...?
 - () e. 51
 - () f. 57
 - () g. 56
 - () h. 61

- b. Con dos o más respuestas correctas.** En forma práctica se puede afirmar que encajan dentro del mismo esquema o enfoque descrito en el inciso anterior. Bajo este enfoque se redactan enunciados que necesiten más de una respuesta. Por supuesto en las instrucciones se llama la atención a las y los estudiantes respecto de esta característica.
- c. Las pruebas de completación.** Se presenta al estudiante una serie de afirmaciones en las que se han omitido palabras, frases o símbolos clave. Debe manejarse con cuidado ya que estimula básicamente la memoria. Es un tipo de reactivo que no tiene muchas variantes, simplemente o se coloca el espacio inmediatamente o se le asigna un lugar específico para facilitar la corrección –se ubican a la izquierda para que permita corregir varias pruebas colocando unas sobre otras-, o para evitar la copia.

Para que sean provechosas estas pruebas no deben proporcionar información innecesaria o irrelevante. Coloque espacios de la misma longitud. Evite el uso de artículos que evidencien la respuesta. Evite las negaciones, a menos que sea indispensable o que esté previsto en los objetivos o estándares a evaluarse. Revise cuidadosamente la posibilidad de que el o la estudiante utilice sinónimos o de lo contrario acéptelo como válido. Si se utiliza en Matemática, hay que especificar en qué unidad de medida debe estar la respuesta de manera que los alumnos y alumnas solamente tengan que colocar el dato numérico.

EJEMPLOS:

Complete los espacios:

- _____ y _____ son los nombres de las células sexuales de los humanos.
- Complete la siguiente serie numérica colocando los siguientes tres numerales:
a. 67, 70, 73, 76, ____, ____, ____... b. 12, 15, 19, 24, 30, ____, ____, ____...
- (1), (2) y (3) son síntomas que se presentan cuando una persona está mal del sentido del oído.
(1) _____, (2) _____ y (3) _____

- d. Pruebas de pareamiento o formato de dos columnas.** Consiste en dos columnas paralelas de tal manera estructuradas que permita asociar, por ejemplo, autores y obras, autores y escuelas, científicos (as) y teorías, capitales y países, sucesos y épocas, etc. Por supuesto que en grados superiores de la escuela primaria también se pueden asociar autores y frases significativas, conceptos y ejemplos, datos e interpretaciones, tipos de preguntas (problemas) y tipos de respuestas (soluciones). La idea es que la o el estudiante relacione de acuerdo con instrucciones que deben ser claras.

La mecánica puede ser variada, de acuerdo con la creatividad de la persona docente, pero hay que destacar que no todo objetivo, estándar o competencia se puede evaluar con este tipo de prueba. Son ideales aquellos que tratan de desarrollar la habilidad de asociación o de relación.

EJEMPLOS:

Instrucción: junto a cada país, dentro del paréntesis respectivo, coloque la letra que corresponde a su capital.

Países	Capitales
- Alemania..... ()	1.Lisboa
- Costa Rica..... ()	2.Madrid
- Honduras..... ()	3.Bonn
- Portugal..... ()	4.San Carlos
- El Salvador ()	5.Guatemala
- Bulgaria ()	6.Berlín
- Nicaragua..... ()	7.San José
- Guatemala..... ()	8.Tegucigalpa
- Panamá..... ()	9. Bocas del toro
	10. San Salvador
	11. Lisboa
	12. Panamá
	13. Managua
	14. Bucarest

7.4.3 SU CORRECCIÓN

Debe quedar claro que este tipo de pruebas no son directas representantes de lo que domina o sabe el o la estudiante. Es claro que la persona -niña o niño en este caso-, suele saber y comprender más de lo que puede demostrar ante una prueba objetiva. Estas son pruebas indirectas que reflejan el dominio de algún o algunos objetivos que se prestan a ello, pero de ninguna manera son decisivas o determinantes de lo que se conoce -contenido conceptual-. Por lo mismo, tampoco en su corrección deben tomarse o asumirse actitudes determinantes respecto del dominio. Para quedar claros, en pocas palabras, necesitan una forma especial de corregirse.

Generalmente el niño o la niña sabe, pero no están muy seguros. Es algo válido y que en materia de contenidos conceptuales puede utilizarse. Tradicionalmente se le da valor a la selección de la respuesta correcta y a veces, se aplica la fórmula para eliminar el azar. Eso es bastante estricto y provoca la tensión y el ambiente de copia que se nota cuando se corren o pasan pruebas objetivas. Por eso es necesario democratizar más la forma de corregir estas pruebas. He aquí dos propuestas concretas:⁸

➡ Método de eliminación de las respuestas probablemente falsas. Aquí las instrucciones para el niño o niña debidamente mediadas deben indicarle que elimine todas las opciones que a su juicio son falsas. Si elimina todas las alternativas correctas, el ítem vale 1. Si falla y elimina la correcta equivale a -1. Pero hay puntajes intermedios:

Si el ítem tiene 5 alternativas, 1 correcta y 4 falsas; cada eliminación correcta equivale a $1/5-1= 0.25$; si el ítem tiene 4 alternativas, 1 correcta y 3 falsas, cada eliminación correcta equivale a $1/3 = 0.33$ y si el ítem tiene 3 alternativas, 1 correcta y 2 falsas, cada eliminación correcta equivale a $1/3-1= 0.50$.

⁸ Basado en una propuesta publicada en National Institute for Social Science Information [en línea]: Instituto de Ciencias de la Educación, Univesidad de Deusto [Bilbao], 2000. *Métodos de corrección que tienen en cuenta el conocimiento parcial del alumno..* <http://www.ice.deusto.es/experto.eval/unidades/b3u5/guia.cfm> [Consulta: 4 de marzo de 2000].

Con este método, el camino seguro es señalar lo que está seguro de que es falso. Si se arriesga puede perder mucho. Además, no hay relación acierto/fallo -que es artificial porque en la vida no se da con tal brusquedad-, sino más bien permite reconocer los acercamientos o conocimiento parcial. Desde este punto de vista es más justo y provoca menos tensión, es decir, se ve más accesible.

➔ **Método de selección de las respuestas probablemente verdaderas.** Se indica al niño o niña que, en caso de duda, escoja todas las alternativas que a su juicio son probablemente verdaderas. Posteriormente se corrige, así:

- Si la respuesta correcta está entre las escogidas como probables, el ítem tiene un valor igual a k (número de alternativas) menos el número de respuestas elegidas.
- Si la respuesta correcta no está entre las escogidas como probables, se le resta el número de alternativas escogidas.

Vea usted como funcionaría en el caso de tres alternativas ($k=3$)

Si la niña o el niño selecciona... El ítem vale...

3	opciones (incluida la correcta)	$3-3=0$
2	opciones (incluida la correcta)	$3-2=1$
1	opción (que es la correcta)	$3-1=2$
1	opción (que no es la correcta)	-1
2	opciones (sin la correcta)	-2

Y lógicamente en el caso de cuatro alternativas ($k=4$)

Si la niña o el niño selecciona... El ítem vale...

4	opciones (incluida la correcta)	$4-4=0$
3	opciones (incluida la correcta)	$4-3=1$
2	opciones (incluida la correcta)	$4-2=2$
1	opciones (que es la correcta)	$4-1=3$
1	opción (que no es la correcta)	-1
2	opciones (sin la correcta)	-2
3	opciones (sin la correcta)	-3

Con este segundo método la niñez aprende a no escoger como correcto aquello que probablemente es falso. Al igual que el anterior provoca menos tensión y se toma en cuenta el conocimiento parcial, que algo válido en cierto sentido disminuye las respuestas al azar, ya que todo alumno o alumna de primaria es capaz de aprender a seleccionar lo probablemente verdadero, cuando no identifica lo realmente verdadero.



ACTIVIDAD 3:

- Realice individualmente el siguiente ejercicio: proponga dos o tres estándares u objetivos de cualquier grado de educación primaria y elabore una prueba objetiva de elección múltiple del tipo que usted considere pertinente a los objetivos o estándares ya mencionados. Proponga la forma de corrección entre las sugeridas aquí.

7.5 LAS TÉCNICAS DE ASESORÍA DE CLASE PARA EVALUAR FORMATIVAMENTE LOS CONTENIDOS CONCEPTUALES

Como se ha mencionado en capítulos de atrás, además de evaluar el dominio de los contenidos conceptuales, también es necesario que el docente sea capaz de determinar formativamente –sin puntajes, sin valor cuantitativo–, los avances de los estudiantes, los obstáculos que encuentran o simplemente, la forma cómo están aprendiendo los contenidos conceptuales para hacer los ajustes necesarios.

De la obra de Angelo & Cross (1993), citada con anterioridad, se han seleccionado algunas técnicas que pueden ayudarle a plantear evaluaciones formativas de contenidos conceptuales. De ellas puede usted generar otras con pequeñas variantes o crear nuevas que cumplan con los objetivos de este tipo de evaluación.

7.5.1 TÉCNICAS ORALES

Técnicas	Descripción	Procedimiento
La paráfrasis dirigida	Se pide al estudiante que resuma en palabras muy escogidas la idea central o esencial que se ha presentado en clase actual o reciente. Se llama paráfrasis, porque los estudiantes en forma individual tienen que explicar, con sus propias palabras, el concepto que se les pide. En pocas palabras, deben crear una forma propia para explicar una idea.	(1) Una vez finalizada la clase o una explicación pida a los estudiantes que tomen la mitad de una hoja. (2) Pídales que en una, dos o tres oraciones claras y breves describan el concepto que acaban de aprender o lo que ellos creen que debería ser dicho concepto. (3) Ordene los trabajos posteriormente y clasifíquelos en un orden lógico, evaluando las dificultades encontradas o los aciertos de los estudiantes. (4) En una clase posterior devuélvalos y haga la realimentación –puede ser también discusión–, respectiva.
La demostración oral Los puntos oscuros	En ésta se pide al estudiante que exponga en forma concreta elementos tales como características, causas o partes de fenómenos recién conocidos o recién explicados. Fácilmente se puede adaptar a otros contenidos conceptuales y se pueden hacer interesantes variaciones: combinando la participación de varios niños, o haciéndolo por equipos de clase. En áreas como la expresión oral son básicas este tipo de demostraciones.	(1) Finalizada la clase o una explicación previa, se pide que los estudiantes señalen los componentes destacados de un fenómeno. (2) Organizados debidamente exponen las partes o características. (3) El docente anote las partes que resulten faltantes. (4) En otra clase posterior se dan a conocer los procesos, partes o características completas combinado con una buena técnica de realimentación.

Técnicas	Descripción	Procedimiento
Los puntos oscuros	Es una adaptación de la original forma escrita. Es necesario que los niños y niñas aprendan a analizar lo que no les queda claro -puntos oscuros-. La respuesta se indica en forma oral luego de una explicación, de una clase o de una conferencia. Es importante manejar un buen ambiente, especialmente de respeto tanto para el que habla como para el que escucha.	(1) Luego de la actividad central -plática, clase u otra-, pida a los estudiantes que piensen en los puntos que no hayan quedado claros y que seleccionen el más importante. (2) Dé un tiempo prudencial para pensar en silencio. (3) Pida a personas seleccionadas al azar que expongan sus puntos oscuros y pregunte si algunos se repiten entre el auditorio. (4) Tome nota de ellos y de la frecuencia con que se presentan. (5) En una futura clase preocúpese por aclararlos por medio de una realimentación adecuada.

7.5.2 TÉCNICAS DE TIPO ABIERTO

Técnicas	Descripción	Procedimiento
El papel del minuto (un minuto de respuestas)	Es una forma rápida y simple para recoger datos escritos dentro de un grupo que está aprendiendo. Consiste en que antes de finalizar la sesión de clase, el docente pide que durante dos o tres minutos -según el número de preguntas-, los estudiantes respondan: ¿Cuál fue el asunto más importante que aprendió en el período? ¿Qué aspecto importante no se ha tocado o mencionado? Los estudiantes tienen un minuto para cada respuesta escrita en hojas, en fichas o en tarjetas, las cuales entregan al docente.	(1) Escriba las dos preguntas -o tres como máximo-, en la pizarra, cartel o acetato. (2) Prepare el material donde deben responder los niños y niñas. (3) Pídales que respondan en forma anónima. (4) Puede darse hasta dos minutos por respuesta, pero es mejor si es sólo uno. (5) Indique cuándo devolverá los resultados y motívelos hacia una retroalimentación. También es importante señalar a los niños y niñas, el tipo de respuesta que usted espera, por ejemplo: si deben contestar con frases, oraciones cortas, largas, etc. Esto puede depender del grado y la edad de ellos(as).
¿Cuál es el principio?	Es una técnica apropiada para el aprendizaje de resolución de problemas. Esto especialmente porque es importante que sepan qué principio -qué teoría, ley o fundamento-, toman como base para resolverlo. Esto indudablemente mejora la capacidad de análisis de ellos y ellas.	(1) Identifique los principios básicos que usted espera que aprendan sus estudiantes durante el curso. (2) Diseñe una batería de ejemplos de problemas que se solucionan con cada uno de los principios. (3) Elabore un formato a dos columnas, una de ellas con los principios y otras con los

Técnicas	Descripción	Procedimiento
	<p>Es conveniente aplicarlo en ciertos momentos del año lectivo según el avance en los aprendizajes de los estudiantes. Siempre que se use debe aplicarse una actividad de realimentación.</p>	<p>ejemplos -problemas-. (4) Diseñe las instrucciones para que ellos relacionen los problemas con el principio que se aplica. (5) Es recomendable validarlo antes entre colegas. (6) Aplique la técnica en el aula.</p>
<p>La oración sumaria</p>	<p>Es una técnica que combina la habilidad de síntesis con la redacción lógica. Luego de un contenido dado se les pide que contesten a las preguntas: “¿Quién lo hace?, ¿Cuándo?, ¿Cómo?, ¿Dónde?, y ¿Por qué?”. Naturalmente es necesario verificar que el contenido se preste para esto ya que se trata de que los niños y niñas, sintetizen las respuestas en una oración sumaria, con información suficiente y gramaticalmente correcta. La oración puede ser regularmente larga, pero simple.</p>	<p>(1) Seleccione un tema que se adapte a la situación planteada. (2) Intente usted aplicar la técnica con usted mismo, respondiendo a las preguntas planteadas. Verifique cuánto tiempo le lleva. (3) Con las respuestas trate de formar una oración sumaria. (4) Primero trate de que sus estudiantes entiendan la técnica. Entrénelos para ellos, antes de anunciar el asunto a sintetizar. (5) Lo ideal sería el triple del tiempo que a usted le llevó hacer la tarea completa. (6) Haga la realimentación necesaria y bríndeles la oportunidad de mejorar.</p>
<p>Las tarjetas de uso</p>	<p>Es una técnica para aplicar luego de haber enseñado -y aprendido por parte de los niños y niñas-, un principio, una hipótesis o un procedimiento importante. Ayuda a que ellos transfieran lo que aprenden y lo apliquen a su contexto social.</p>	<p>(1) Anote el principio que desee que sus estudiantes apliquen. (2) Entrégueles un formato tipo media hoja o ficha para que anoten un uso del mundo real donde pueden aplicar dicho principio, ya sea para resolver un problema o para mejorar el procedimiento. (3) Recójalos y al leerlos clasifíquelos según su calidad de aplicación. (4) En clase posterior haga la realimentación necesaria y oriente aquellos casos en que se pudieron dar respuestas equívocas.</p>

7.5.3 TÉCNICAS DE TIPO PRUEBA OBJETIVA

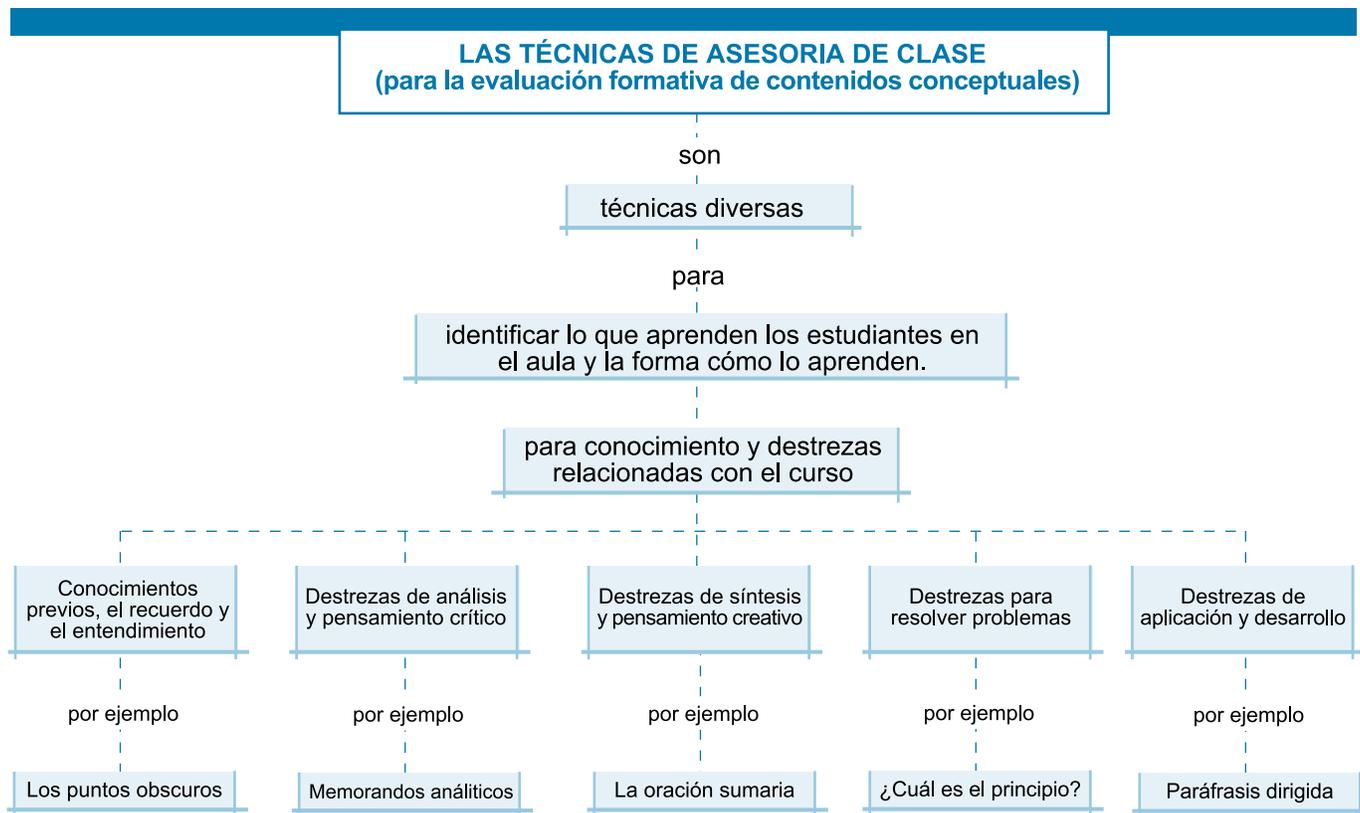
Técnicas	Descripción	Procedimiento
<p>Cadenas</p>	<p>Es también una técnica de tipo individual. En esencia se trata de responder concretamente a una pregunta que se presenta al frente de un sobre. Es bueno preparar a los niños y niñas acerca del tipo de</p>	<p>(1) Los estudiantes se van pasando unos a otros un sobre al frente del cual hay una pregunta objetiva escrita. (2) Cada estudiante al recibirlo, va anotando su respuesta en una ficha de papel u hoja. (3)</p>

Técnicas	Descripción	Procedimiento
	<p>respuestas que se desea que den -oraciones, palabras, frases, entre otras-.</p> <p>Se necesita la habilidad docente para sintetizar en una pregunta lo esencial que conocen o deben haber aprendido los estudiantes de un tema o de una explicación.</p>	<p>Cuando la han finalizado -o cuando lo indica el docente-, la van colocando dentro del sobre. (4) Para su corrección, el docente cuenta la cantidad de respuestas correctas e incorrectas. (5) Luego, analiza las diferencias entre las respuestas y los patrones que se dan entre las respuestas incorrectas. (6) Para una futura clase trate de atacar las causas de las incorrecciones y realimentar al grupo.</p>
Matriz de memoria	<p>Técnica que consiste en una tabla de doble entrada que las niñas y niños deben completar con datos concretos como hechos, nombres, autores, entre otros. De esa forma se tiene una matriz que los estudiantes deben rellenar.</p> <p>Al hacer el análisis el docente puede inferir en qué aspectos han tenido más dificultades para retener los hechos o datos requeridos y pensar en una realimentación adecuada.</p>	<p>(1) Se prepara la matriz -por ejemplo, en la parte superior se anotan los períodos en la Literatura Hispanoamericana y en las celdas verticales se anotan los países que se consideren necesarios. (2) Se presenta por escrito, reproducida para cada uno. (3) Los estudiantes deben anotar autores según época y nacionalidad. (4) Una vez completada se recogen. (5) Posteriormente el docente califica las correcciones e incorrecciones y valora las diferencias entre las distintas celdas. (6) Hace el análisis respectivo y busca los patrones de comportamiento entre las respuestas incorrectas y trata de verificar cuál pudo ser la causa. A continuación se da la realimentación del caso.</p>
Evaluación con exámenes o pruebas	<p>Seleccione una forma de examen o prueba que usted considera que puede dejar un impacto significativo en la formación de los estudiantes. Construya algunas preguntas que permitan evaluar la calidad de la prueba. Agregue estas preguntas al examen o prueba. También puede agregar una especie de separata para completar la evaluación. En esta parte se intenta que los estudiantes respondan o critiquen la prueba misma. Se aplica en los grados superiores de la escuela primaria.</p>	<p>(1) Se entrega la prueba o examen a los estudiantes para que respondan las preguntas respectivas. (2) Al momento de corregir trate de distinguir los comentarios de los estudiantes relacionados con la imparcialidad de la prueba de lo que es la prueba, como instrumento de evaluación de contenidos conceptuales. (3) Busque distinguir las ideas generales hechas en los comentarios de los estudiantes del resto de la prueba. (4) Con base en ellos prepare la realimentación respectiva.</p>

7.5.4 SÍNTESIS

El siguiente diagrama sintetiza las aplicaciones principales de las Técnicas de Asesoría en este campo.

DIAGRAMA 9



Actividades para la INVESTIGACIÓN

Realice las siguientes sugerencias para aumentar sus logros, utilizando su texto personal o paralelo.

- Recolecte algunas pruebas utilizadas en su contexto para evaluar en el nivel primario, -tres como mínimo-, y haga un análisis de ellas, según lo aprendido en este capítulo. Haga una propuesta mejorada de cada una de las pruebas.
- Utilice como base las Técnicas de asesoría de clase aquí presentadas y prepare formatos de cada una para estudiantes del nivel primario. Haga todas las adaptaciones del caso para que sean aplicables a su medio.
- Inspirándose en estas mismas técnicas, intente crear algunas similares, pero hechas por usted mismo(a). ¡No es difícil!

AUTOEVALUACIÓN

FINAL DEL CAPÍTULO

Practique lo aprendido ejecutando cada inciso de los siguientes.
¡Manos a la obra!

1. Elabore un mapa conceptual o diagrama que sintetice creativamente las formas propuestas para evaluar los contenidos de tipo conceptual.

2. Trace una tabla en la cual se incluyan en una columna las formas propuestas ya indicadas en el inciso anterior y dos columnas para anotar las ventajas y desventajas de cada una.

3. Elabore una tabla de doble entrada para analizar las ventajas y desventajas de estos dos tipos de evaluación para los contenidos de tipo conceptual: las pruebas y las técnicas de asesoría de clase.

Al momento de finalizar el trabajo con este capítulo, elabore un juicio personal sobre los aprendizajes alcanzados. Compare los objetivos con sus resultados y si se siente satisfecho(a), continúe con el siguiente capítulo.

¿Cómo evaluar los aspectos **socioafectivos** en la escuela primaria?

Probablemente ningún aspecto educativo -o contenido si se quiere llamar así-, incide más en la vida de las personas que las actitudes, los valores, intereses, etc., que se ponen en juego dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. Naturalmente, el efecto que en este campo deja la escuela primaria es decisivo y lamentablemente es el área o espacio que menos apoyo o importancia recibe dentro del complicado mundo escolar. Sin embargo, es necesario tener una nueva visión que permita primero, entender la importancia de los objetivos, de esta área y en segundo término, lo peligroso que puede resultar el no estar conscientes de que, quiérase o no las niñas y niños aprenden muchos aspectos socioafectivos en la escuela y lo mejor es prepararnos para que sea por medio de acciones que se puedan evaluar pertinentemente.



objetivos

Al concluir el capítulo, usted:

- a.** Expresará la importancia del área socioafectiva en la educación primaria.
- b.** Reconocerá diversos instrumentos y técnicas susceptibles de ser utilizados exitosamente para evaluar esta área con la niñez de educación primaria.

CONTEXTO

Cuando se habla de *aspectos o contenidos socioafectivos* es útil lograr acuerdos sobre su significado. En general, esta área abarca más de lo que uno se imagina: aquí se encuentran los valores, las actitudes, los intereses, los sentimientos, las creencias y las emociones, entre otros que también se aprenden en la escuela y que por lo tanto, deben evaluarse convenientemente. Algunos autores prefieren definirlo por negación, indicando que este campo está formado por todo *aquello que no son contenidos conceptuales, ni habilidades, destrezas o procedimientos*, pero que se aprende o se estimula junto a estos en las acciones diarias de la escuela.

Es común que en las escuelas de educación primaria se dé gran importancia a los aspectos cognoscitivos y un poco menos a la habilidades, destrezas y procedimientos, pero todo lo relacionado con la afectividad se deja sin atención como si no existiera, o como si no estuviera sujeta a las acciones docentes.

Por ello, es tremendamente útil que usted como futuro docente sepa que este campo es vital y que seguramente, es el más importante por cuanto nada se puede aprender por parte del niño o niña, si no está acompañado de gusto, interés o sentimientos agradables. Y en este mismo sentido, debe usted conocer que son importantes las actitudes, valores e intereses que la persona docente transmite o genera cuando está trabajando o enseñando contenidos conceptuales o habilidades y destrezas. Este tipo de aprendizaje dejará una huella indeleble en la vida de cada estudiante y en muchos casos determinará el futuro, lo que será su vida posterior.



Reflexión

- ¿Qué importancia tiene el área socioafectiva para la niñez?*
- ¿Qué sucede cuando queda desatendida esta área?*
- ¿Qué tipo de contenidos se puede trabajar en este campo?*
- ¿Es posible educar en esta área a la niñez?*
- ¿Se pueden evaluar los distintos componentes que intervienen en esta área?*
- ¿Cómo?*



8.1 LA EDUCACIÓN SOCIOAFECTIVA Y SU NECESIDAD

Las actitudes y valores -con todo lo que implican-, deseables en la educación primaria pueden ser anotados en lenguaje de objetivos y para ello es necesario que, haya un acuerdo en su significado. En general, se acepta que una actitud *es una predisposición interna a reaccionar positiva o negativamente ante ideas, grupos, actividades, etc.*¹ (Morales:1997). Ya en términos operativos ésta se manifiesta en el aula como *estar de acuerdo con, sentir gusto por, estar a favor de, etc.* A todo esto le acompaña una carga valorativa por lo cual al concepto de actitud se le asocia el de valor como preferencia o grado de importancia.

Tanto actitudes como valores deben concretizarse y operativizarse en la planificación de cada escuela y de cada docente, para ser desarrollados bien sea como procesos específicos o como contenidos asociados al desarrollo de cursos y materias. Fundamentalmente, la escuela primaria debe buscar que los y las estudiantes desarrollen y afiancen una determinada escala de valores -que haga juego con su identidad propia, con su cultura, con las aspiraciones más nobles de la familia y de su propia sociedad-, que genere actitudes deseables como respuestas ante la realidad y la vida.

Todos los aspectos anteriores y que son de gran importancia en la educación primaria, se pueden sintetizar con la palabra *afectividad*. En ella quedan incluidos los valores, las actitudes, los sentimientos, las emociones y las valoraciones que hacen los individuos y que conforman la forma de ser y la conducta de las personas. La afectividad es importante en sí misma, es importante enseñarla y es importante evaluarla por muchas razones entre las que se pueden priorizar las siguientes:

- ➔ Curiosamente a lo que la escuela le suele dar más importancia es a los conocimientos, pero estos se olvidan, cambian o simplemente son sustituidos por otros. Los valores son más permanentes y aunque naturalmente pueden cambiar, esto se hace a conciencia del individuo. Algo similar sucede con las actitudes, intereses, etc. Cambian, pero ofrecen una base para el actuar, para el aprender, para el hacer. No se puede enseñar neutralmente, se enseña y educa para algo más.
- ➔ El campo afectivo condiciona las acciones, conductas y decisiones importantes en la vida: lo que piensa y cómo reacciona ante problemas, las decisiones que se toman en determinado momento, las posturas ante tal o cual suceso, etc. Para hablar de educación integral -como lo hacen todas las legislaciones educativas-, no se puede dejar por un lado este campo.
- ➔ Si usted analiza su sociedad general y particular notará que ella también educa en actitudes y valores -la televisión, la radio, la música, etc.-, lo cual está sujeto a los intereses de quienes manejan dichos medios. Por la misma razón la escuela, especialmente la primaria, debe darle amplio espacio al campo socioafectivo para que los individuos puedan mantener actitudes críticas ante la avalancha de propuestas -no todas éticamente deseables-, que les hace el medio en que viven.

¹ En Morales, P. (1997) *Evaluación y aprendizaje de calidad*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, VRA-PROFASR.



Cuando un o una estudiante realiza alguna actividad, facilitada por su docente -ponga usted por caso, la resolución de un problema matemático o la elaboración de un informe-, está desarrollando sentimientos -favorables o desfavorables-, sintiendo emociones -positivas o negativas-, está generando actitudes -de acuerdo o desacuerdo-, etc., todo lo cual se puede educar desde la misma asignatura o especialidad, con el ejemplo, con la motivación, con la actitud docente.

El campo socioafectivo debe tener como finalidad, en la educación primaria, que la niñez se desarrolle plenamente en el control y expresión de sentimientos, emociones, elevación de la autoestima, aumento de la tolerancia a la frustración, a la autovaloración, al autorrefuerzo, generación de actitudes positivas hacia el trabajo, el estudio, la investigación y desarrollo de una escala de valores deseable para constituirle como persona en todo el sentido de la palabra.

8.2 CONSECUENCIAS DE LA FALTA DE EDUCACIÓN SOCIOAFECTIVA

DIAGRAMA 10



Indudablemente se pueden localizar otros efectos y consecuencias, pero lo importante es que usted como futuro docente haga suya la idea y compromiso de que la escuela no puede continuar ignorando la situación y dejando de lado el campo afectivo.



ACTIVIDAD 1:

Desarrolle los siguientes aspectos en su texto personal.

- Elabore un ensayo de aproximadamente una hoja con sus puntos de vista personales acerca de los incisos 8.1 y 8.2. Destáquelo especialmente de cara a su futura profesión docente.
- Busque en revistas y libros diversos artículos que hablen sobre la *importancia de educar a la niñez en aspectos socioafectivos -actitudes y valores-*. Recórtelos, péguelos y haga un comentario global.
- Con fotografías o recortes de periódico, elabore un mosaico que represente diversas situaciones que se pueden evitar por medio de la educación de los aspectos socioafectivos.

8.3 LOS ÁMBITOS POR DESARROLLAR EN LA EDUCACIÓN SOCIOAFECTIVA

En el campo socioafectivo se puede provocar aprendizajes siempre y cuando haya objetivos claros. Dichos objetivos deben reflejar lo que se quiere del estudiante en materia de actitudes y valores. Si se va a educar en este campo es porque se espera que puedan ser modificados mediante un proceso enseñanza-aprendizaje con ellos. Además hay que tomar en cuenta que el enseñar no es neutral; todo conocimiento o habilidad conecta con determinados valores y actitudes. Dicho de otra manera, al enseñar estamos también educando en la actitud hacia ese algo y estamos tocando valores trascendentales.

Los ámbitos que son necesarios de desarrollar -no aisladamente- sino relacionados con las distintas asignaturas del currículo son, entre otros, los siguientes:

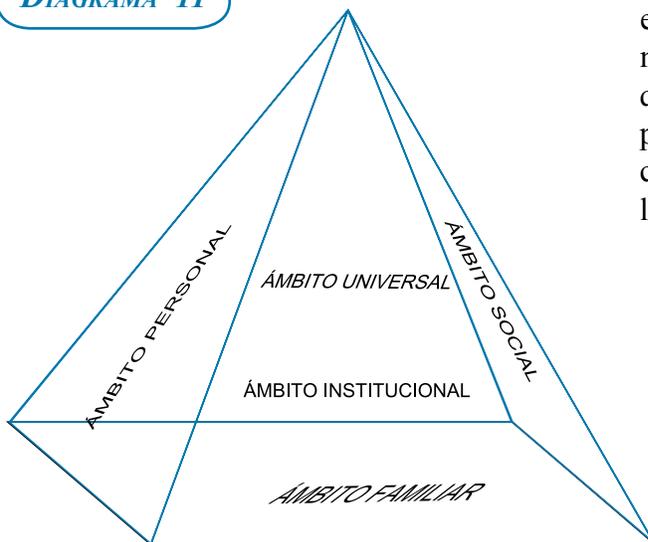
- **El desarrollo afectivo de la niñez:** en la escuela y desde cada asignatura se debe promover un espíritu de confraternidad, la autoestima, actitud positiva hacia el éxito-con su respectiva contraparte: asimilación de las lecciones que deja el fracaso-, el autoconocimiento, las conductas positivas en clase, ayuda mutua.
- **El desarrollo de las potencialidades propias:** actitud positiva hacia el estudio, hacia los trabajos en grupo, hacia la investigación; actitud de aprecio y respeto por las opiniones de los demás, expresión de la propia opinión y apertura a la comunicación con otras personas. Merece mucho énfasis una actitud de expresión de los propios sentimientos provocados ante el trabajo de cada asignatura.

- **El desarrollo de un ambiente positivo en la clase** como un prelude de lo que será la convivencia en sociedad. Esto lo puede promover la persona docente generando actitudes cordiales y respetuosas entre la niñez, enseñando actitudes de interés por cada asignatura y apoyando a los individuos que lo necesitan por los distintos problemas que enfrentan. Esto no significa una actitud paternalista, sino más bien, un apoyo personal especial que sea motivador para superar distintas circunstancias de la vida.
- **Relacionar la vida académica con actividades en las que tenga presencia la familia.** Lo anterior puede ayudar mucho para conocer el entorno en que se mueve cada estudiante y relacionarlo con lo que se enseña en busca de una vida más íntegra, más humana, más digna.
- **El desarrollo de medidas que ayuden a la niñez a prever y enfrentar adecuadamente los abusos:** sexual, las drogas, la prostitución y, una serie de males genéricos a que están expuestos dentro de la misma escuela, o en la familia y en la sociedad.

Aparte de estos ámbitos es necesario que se reconozca que en la relación profesor(a)-estudiante siempre hay una influencia mutua, aunque es la de la persona docente la que a la hora de la verdad pesa más. En esta relación, que es de doble vía, se aprenden muchas actitudes y valores relacionados con: el tipo de relación (respetuosa, afectiva, áspera, de poco respeto,...), la forma de enseñar (detallista, superficial, ordenada, desordenada,...), el ejemplo (la identificación o el rechazo que se siente por un docente). Toda persona docente influye en las actitudes y valores de sus estudiantes.

8.4 UNA SÍNTESIS: LA PIRÁMIDE

DIAGRAMA 11



Algunas personas expertas sintetizan lo anterior en un diagrama de tipo tridimensional denominado: *La pirámide del desarrollo socioafectivo*², que establece que el desarrollo integral de las personas se conjuga mediante la actividad de cinco grandes ámbitos entre los cuales la base la constituye el plano familiar.

² En National Institute for Social Science Information [en línea]: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Deusto [Bilbao], 2000. *La pirámide del desarrollo socioafectivo*. <http://www.ice.deusto.es/experto.eval/unidades/b3u7/guia.cfm> [Consulta: 13 de mayo de 2000].



ACTIVIDAD 2:

Desarrolle las siguientes sugerencias de trabajo en su texto paralelo.

- Investigue y posteriormente plantee valores y actitudes para enseñar en cada ámbito de los propuestos en la *pirámide* presentada con anterioridad.
- Investigue en otras obras relacionadas, las propuestas para evaluar esta área.

8.5 SUGERENCIAS PARA EVALUAR LOS ASPECTOS SOCIOAFECTIVOS

A diferencia de los contenidos conceptuales, los afectivos no se enseñan con una clase o como una asignatura. Son más bien experiencias transversales que necesitan consenso y empuje o desarrollo de todos y todas las docentes, por lo cual como proceso que es, necesita formas de evaluación adaptadas a dicha naturaleza.

Para López³ (2000), es conveniente una combinación de evaluación de desempeño y observación de conductas, dado que este modelo conduce a un marco de referencia común para todo docente relativo a qué se quiere evaluar, como se valora y qué se quiere conseguir con la educación del aspecto socioafectivo.

A continuación se le presentan algunos puntos concretos de los que usted debe apropiarse para evaluar en forma efectiva este tipo de contenidos:

- ➔ Se deben propiciar vivencias dentro del aula que permitan observar “el desempeño” y actuación de los estudiantes.
 - ➔ Al evaluar no hay que perder de vista que se debe tratar de determinar en qué medida están siendo incorporados los valores presentados y las actitudes positivas que se han promovido en el aula -en convivencias planificadas o no-.
 - ➔ Aquí más que nunca hay que olvidarse de las notas o calificaciones. Se va a evaluar, no a medir.
 - ➔ Se trata de recoger datos que permitan una apreciación y una valoración de determinada situación.
 - ➔ En todo momento se debe tener en mente que *los juicios de valor*, son personales y deben ser respetados.
 - ➔ Da mejor resultado que la evaluación sea anónima y grupal. Un individuo puede mentir o ser falso, pero esto se “empareja” al tratar los datos como grupo.
- El hecho de hacer un espacio para evaluar los aspectos socioafectivos es ya una actividad o ejercicio educativo.

De esa cuenta la evaluación debe ser una experiencia enriquecedora que permita crecer más en el sentido del aspecto evaluado. Debe motivar y generar actitudes que permitan fortalecer a la persona y dotarle de una personalidad moral fuerte.

³ En Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura –OEI– [en línea]: Programa de Educación en Valores, Boletín No. 10: *La evaluación en Educación en Valores*, por Eliana Aldea López, Municipalidad de Chillán, Chile. <http://www.oei.programas.html> (Consulta: 2/11/2001).

8.6 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Es necesario partir de la idea que la técnica fundamental para evaluar las actitudes y los valores es la **observación sistemática**. Todo docente que desee profundizar en este campo debe aguzar sus sentidos y aprender a desarrollar y aplicar instrumentos que faciliten dicha observación para recoger los datos adecuadamente. Por otra parte, debe también facilitar situaciones educativas que permitan evidenciar los valores y actitudes que desee promover con los estudiantes.

Entre los instrumentos que el docente puede utilizar para recoger los datos producto de observación están: **las escalas de observación, el diario de clase, el observador externo, las pautas de observación, las listas de cotejo y el registro anecdótico**. Existen también las técnicas no observacionales, donde los instrumentos más conocidos **son las escalas de actitudes**, pero que por ser técnicas que indirectamente evalúan el fenómeno, son menos confiables y deben ser hechas con sumo profesionalismo. Finalmente y muy importantes para profundizar en los datos obtenidos con las técnicas anteriores están **las entrevistas, los debates, los juegos de simulación**, entre otros, que son técnicas que ayudan al docente a profundizar en el desenvolvimiento del estudiante, en ciertos contextos, para verificar la forma en que ha desarrollado el aprendizaje de actitudes y valores propuestos.

Haga de caso que se desea evaluar algunos estándares referidos a este campo. Tome usted como ejemplo los siguientes, tomados de la obra ya citada⁴:

- *Valorará la importancia de la paternidad –maternidad responsable.* (Área de Ciencias Naturales, 6°. Grado, 3.55).
- *Establecerá acciones tendientes a ahorrar energía eléctrica.* (Área de Ciencias Naturales, 2°. Grado, 5.18).
- *Reaccionar con sentido crítico ante el contenido y la estética de mensajes radiofónicos y televisivos.* (Área de Idioma Español, 6°. Grado, 3.43).
- *Destacar los valores y los antivalores a través de los diálogos, los sentimientos y las actitudes de los personajes.* (Área de Idioma Español, 3er. grado, 11.24).
- *Valorar la realidad pluricultural.* (Área de Estudios Sociales, 4.28).

¿Qué tipos de instrumentos podríamos sugerir para evaluar ese tipo de valores y actitudes?

→ Para evaluar *la valorización ante la pluriculturalidad*, por ejemplo, hay que tomar en cuenta que se puede de dos formas: observando las reacciones de la persona ante el hecho que se desea o bien, haciéndole opinar para que así exprese sus actitudes en forma verbalizada. Para los docentes la segunda forma es más accesible, por medio de un cuestionario para evaluar dichas actitudes.

⁴ Todos los ejemplos, a excepción de los correspondientes a Estudios Sociales, fueron tomados del Ministerio de Educación de Guatemala (1999) *Proyecto Establecimiento de estándares para la educación primaria en Centroamérica*. Guatemala: Mineduc. Documento proporcionado por DICADE-SIMAC para esta investigación y con fines didácticos. Los estándares del área de Estudios Sociales se encuentran actualmente en investigación y elaboración por lo cual se presentan ejemplos de los propuestos en el estudio, los cuales fueron proporcionados cortesmente por la misma fuente.

- Sin embargo, también podría utilizarse una **lista de cotejo** mediante la cual se observe al estudiante en plena actuación. Éste es una colección de conductas observables anotadas en una hoja, donde el docente verifica o marca si la misma se da o no se da en la actuación del alumno. El ejemplo No. 1 es una forma de lista de cotejo. (Ver página 120)
- Si por caso se tuviera que desarrollar un objetivo referido a *Establecer acciones tendientes a ahorrar energía eléctrica*, que es algo más práctico y que evidencia una actitud solidaria hacia el ahorro de recursos energéticos, bien se puede utilizar una **escala de observación** para evidenciar el aprendizaje logrado. Esta es una serie de conductas planteadas como afirmaciones o interrogaciones que se contestan marcando una de las propuestas dadas –dentro de la escala sugerida–.
- El diario de clase es otro recurso evaluativo útil en aspectos socioafectivos. Se puede describir como el registro de vivencias principales del salón, que llevado con regularidad, ofrece una oportunidad muy valiosa para dar significado a los hechos sucedidos y por parte de quienes son los actores principales. Sabido que el diario se utilizará como recurso o evidencia en el logro de aspectos socioafectivos, deben consignarse en el aquellos aspectos relativos a conductas, intereses, actitudes y similares que manifiesten los niños y las niñas.
- Para trabajar objetivos relacionados con estándares como el de *valorar la importancia de la maternidad-paternidad responsable*, se puede, además de los recursos ya mencionados, emplear la técnica no observacional de **la entrevista**. Este es un medio eficaz cuando se quiere profundizar en la comprensión de la experiencia individual del individuo, ya que permite saber su postura ante determinada acción. Por supuesto no es tan confiable como la observación. Puede realizarse incluso con padres o madres de familia. Toda entrevista da mejores resultados si la persona docente tiene preparado un guión para la misma con los temas o preguntas esenciales que desea tratar. Lo anterior permite objetividad. Es un recurso que no puede usarse todo el tiempo, sino en contadas ocasiones.
- Otro recurso que se debe tener presente como un valioso auxiliar de la observación sistemática es el **registro anecdótico**. Éste está constituido, como su nombre lo indica, por un registro de los incidentes o anécdotas significativas que se desarrollan en el aula o fuera de ella. Dicho registro puede llevarse en fichas individuales o en hojas creadas para el efecto. Generalmente en el anverso del registro se anotan los datos de identificación del estudiante y se deja espacio para las anécdotas. En el reverso se hacen las interpretaciones del caso y las recomendaciones necesarias. Es un recurso valioso a la hora de evaluar aspectos socioafectivos.
- Como ya se dijo con anterioridad, también existen las técnicas no observacionales representadas por las *escalas de actitudes y de valores*. Son más bien de carácter cuantitativo y proporcionan información indirecta. En los ejemplos 3, 4, 5, y 6 tiene usted muestras de **Escalas de actitudes** hacia diversos objetivos.
- Otro recurso que se puede utilizar es el del **observador externo** mediante el cual se invita a un observador externo -ajeno para evitar la subjetividad-, para que evalúe determinados objetivos. Generalmente se puede invitar a un colega, proporcionándole los instrumentos necesarios.

EJEMPLO 1

Lista de cotejo

Para evaluar la forma en que el estudiante se ha apropiado del objetivo siguiente:
Expresar opiniones y actuaciones que demuestren que valora la realidad pluricultural de su país.

(Contexto: los estudiantes presencian una representación teatral que desarrolla el tema)

Rasgos de conducta	Sí	No	NA ⁵
1. Durante la representación se muestra atento (a) e interesado (a).			
2. En los momentos especiales de la obra, desarrolla gestos de aprobación cuando se alude a la realidad pluricultural.			
3. Se evidencia rechazo cuando en la obra se hace alusión a la homogenización de expresiones culturales diversas.			
4. En el foro sobre la obra, expresa abiertamente opiniones favorables al tema aludido.			
5. Participa en la discusión dando razones por las que considera importante valorar la realidad pluricultural.			
...En adelante se pueden crear cinco o seis rasgos más que permitan al docente evidenciar las actuaciones de los estudiantes...			

EJEMPLO 2

Escala de observación

Para evaluar el establecimiento de acciones tendientes a ahorrar energía eléctrica.
 (Para esto el docente prepara ciertas situaciones dentro del contexto de clase de manera que permita la vivencia al estudiante de las conductas que aquí se manifiestan).

El estudiante:

- ¿Se preocupa por apagar la luz cuando sale del salón de clase y ya no hay compañeros?

No lo hace	Observa, pero no actúa	Intentó, pero no lo hizo	Sí lo hace
------------	------------------------	--------------------------	------------
- Cuando preparan alimentos en la cocina de la escuela, ¿se preocupa de conservar el gas, la leña o el carbón que no se utiliza cuando ya están cocinados los alimentos?

No lo hace	Observa, pero no actúa	Intentó, pero no lo hace	Sí lo hace
------------	------------------------	--------------------------	------------

⁵ NA significa *No Aplica* y se utiliza cuando el rasgo conductual planteado no se ha podido observar por circunstancias especiales que posteriormente se deben aclarar.

3. Al momento de utilizar aparatos eléctricos y cuando están finalizadas las actividades, ¿se preocupa por apagarlos?

No lo hace	Observa, pero no actúa	Intentó, pero no lo hace	Sí lo hace
------------	------------------------	--------------------------	------------

4. Luego de una plática acerca de la importancia de ahorrar energía eléctrica, ¿participa expresando opiniones que afirman lo expuesto?

No lo hace	Observa, pero no actúa	Intentó, pero no lo hace	Sí lo hace
------------	------------------------	--------------------------	------------

5. Luego de una presentación de fotografías de distintas actitudes respecto del ahorro de energía, ¿es capaz de señalar aquellas que significan desperdicio de energía y criticarlas?

No lo hace	Observa, pero no actúa	Intentó, pero no lo hace	Sí lo hace
------------	------------------------	--------------------------	------------

EJEMPLO 3

Actitud hacia la pluriculturalidad

Instrucciones: Lea cada expresión y señale el grado de acuerdo que usted siente hacia ella. Coloque el literal seleccionado en el paréntesis de la izquierda. Recuerde lo importante que es expresar lo que usted piensa y nada más.

- La existencia de muchas culturas complica el desarrollo del país. Es mejor homogenizarlas y adoptar una cultura común.
 () a) Totalmente en desacuerdo b) En desacuerdo c) Me da lo mismo
 d) De acuerdo e) Totalmente de acuerdo

- La diversidad de culturas es una riqueza para los países.
 () a) Totalmente en desacuerdo b) En desacuerdo c) Me da lo mismo
 d) De acuerdo e) Totalmente de acuerdo.

- Me gustaría tener amigos y amigas indígenas para que compartan conmigo su cultura y su idioma. Las culturas son riqueza.
 () a) Totalmente en desacuerdo b) En desacuerdo c) Me da lo mismo
 d) De acuerdo e) Totalmente de acuerdo

Vale la pena aclarar, que en el primer ejemplo se ha colocado un número impar de opiniones con la idea de que la persona puede, si lo desea, situarse en un punto intermedio o central que no es ni de acuerdo ni en desacuerdo. A veces, esto tiene utilidad de acuerdo con el objetivo planteado. Sin embargo, es totalmente válido obligar al estudiante a situarse a un lado o al otro -a favor o en contra-, de lo evaluado. Ese es el caso del segundo ejemplo, en el cual se ha colocado un número par de opiniones que obligan a expresarse a favor o en contra.

Estos instrumentos sugeridos son igualmente válidos para evaluar valores. Recuerde usted que las actitudes expresan valores. Ahora bien, si usted desea poner un énfasis en la evaluación de valores o verificar cómo la niñez atendida se ciñe al concepto de valor, indicar la importancia o señalar la jerarquía para expresar valores se puede proceder así:

EJEMPLO 4

La responsabilidad como valor

Instrucciones: señale su preferencia ante cada opinión expresada. Marque claramente.

	Ninguna Importancia	Alguna importancia	Importancia moderada	Bastante importancia	Muchísima importancia
- Finalizar completa y correctamente una actividad o trabajo, según me lo han indicado es para mí de...	()	()	()	()	()
- Dejar a medias una actividad o trabajo a veces es necesario. Depende de lo que uno quiere hacer...	()	()	()	()	()
- Ser el encargado o encargada de una tarea que me ha asignado la maestra o el maestro significa que hay que preocuparse porque esté totalmente bien hecha. Eso es para mí de...	()	()	()	()	()

EJEMPLO 5

Los valores que gobiernan mi vida (lo que más deseo en este momento)

Instrucciones: numere según su preferencia las siguientes aspiraciones que usted tiene en este momento. Coloque el número 1 a la primera preferencia, 2 a la segunda y así sucesivamente.

- Me importa tener mucho dinero para gastar en lo que quiera. []
- Deseo ser buen o buena estudiante para saber mucho. []
- Me importa vivir tranquilamente y ayudar a mis padres. []
- Quisiera ayudar a mi gente a vivir mejor. []
- Me gusta hacer lo que quiero sin que me impongan nada. []

Tanto en este tipo de ejemplos como en los casos señalados anteriormente para actitudes, es bueno tabular las respuestas e interpretarlas para poder intercambiar comentarios, incluso con los mismos estudiantes. Adicionalmente, se pueden convertir las respuestas en números -dando valor a cada uno, de acuerdo con una escala-, de tal forma que permita sumar y al final obtener una especie de nota que ayude a visualizar la posición del individuo y la del mismo grupo.

Cabe destacar que no se trata de ver quién está mejor o mucho menos, quién sabe más. No, esto no se puede hacer en el campo de las actitudes y los valores. Se trata de identificar posiciones, comparar con los objetivos y tomar decisiones. Algo que da mucho resultado, una vez hecho el proceso, es compartir las respuestas o posiciones con todo el grupo, pidiéndoles comentarios, justificaciones, explicaciones, etc., lo cual provoca cambios positivos, sin necesidad de señalamientos. Es en realidad una realimentación del proceso. También ayuda mucho, compartir con otros colegas docentes, para actuar como equipo e impulsar ciertos valores o actitudes.



ACTIVIDAD 3:

- Tome cada uno de los diferentes ejemplos presentados anteriormente. Cada instrumento ha sido desarrollado con un máximo de tres a cinco reactivos o ítems. Complete usted otros tres, tratando de seguir el modelo dado.
- Luego, compártalo con compañeros y compañeras, y en caso de tener diferentes reactivos, únalos para formar una sola prueba. Hagan sus comentarios y anote toda la experiencia en su texto paralelo.
- Investigue sobre otros contenidos socioafectivos importantes para educación primaria en el medio centroamericano. Se le proporcionan algunas sugerencias separadas por ámbitos –de los ofrecidos en *la pirámide*-. Complete usted como mínimo tres en cada uno de ellos.
 - Ámbito familiar: aceptación de hijas e hijos en la familia, normas de convivencia familiar,...
 - Ámbito personal: la autoestima, la responsabilidad, el autocontrol,...
 - Ámbito social: respeto, aceptación de normas, ...
 - Ámbito institucional -escolar-: interés por el trabajo, autonomía, ética estudiantil, ...
 - Ámbito universal: respeto por el entorno, interés y respeto por otras culturas, aprecio por su cultura materna, respeto por los derechos humanos,...



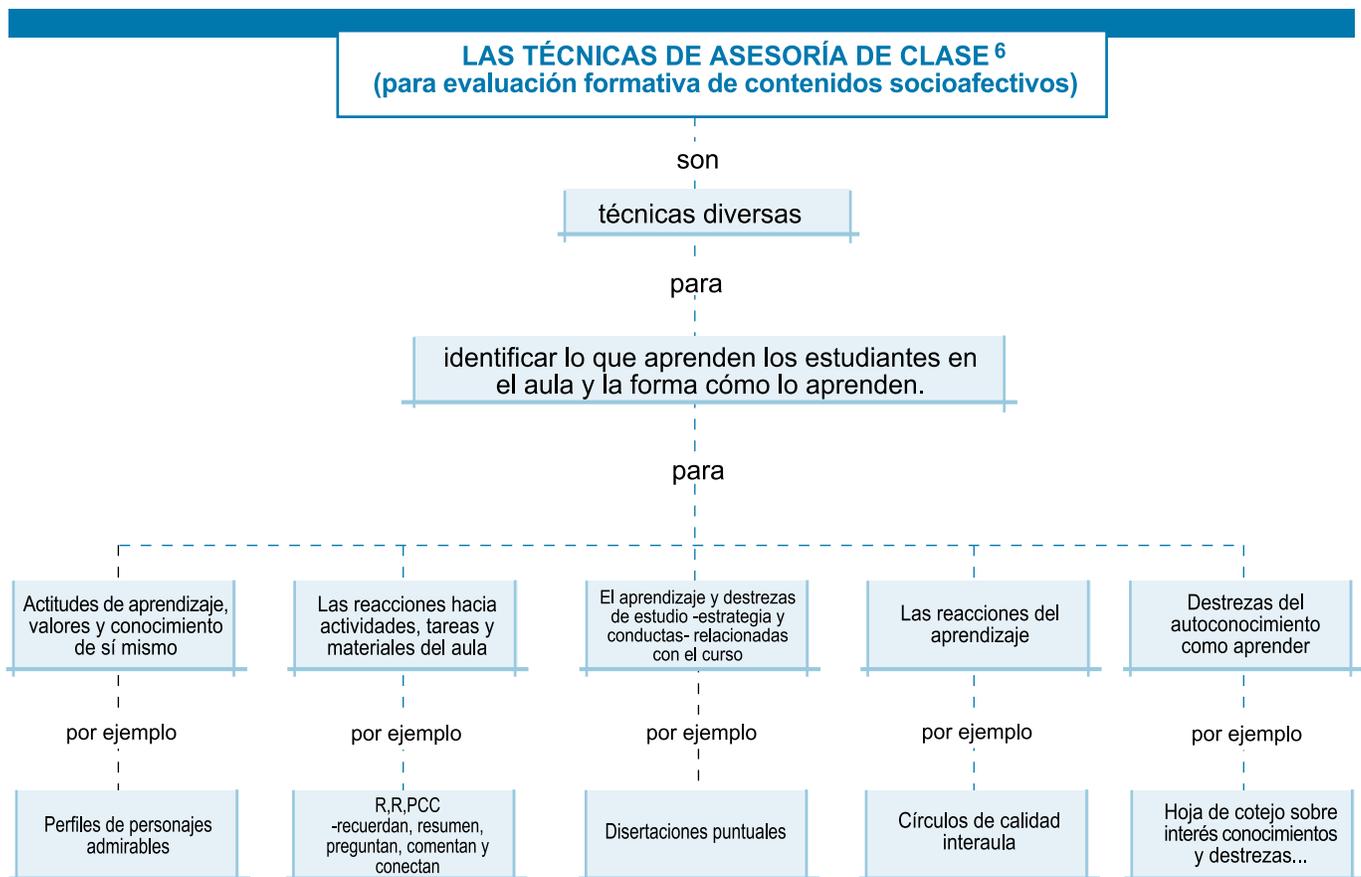
La evaluación de las actitudes debe ser también un método didáctico para enriquecerse y propiciar la mejora. Cuando se hable de datos concretos es mejor hacerlo en forma anónima y la expresión de opiniones no debe representar ninguna represión.

8.7 OTRAS TÉCNICAS RELACIONADAS CON LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO EN ESTE CAMPO

Es claro que en el campo socioafectivo se debe evaluar directamente sobre la actuación, es decir, las manifestaciones que presentan los estudiantes. No se les pregunta qué saben, sino que se observa cómo actúan. Es el plano ideal. Tanto las **Escalas, los listados de cotejo**, como los otros instrumentos que se mencionaron en el inicio de este capítulo, evalúan el desempeño del estudiante. Se exceptúan las **Escalas de actitudes y valores** por las indicaciones mencionadas en su momento. Ahora bien, existen propuestas concretas para desarrollar vivencias dentro del aula, que permitan el desarrollo y crecimiento personal en los aspectos involucrados en este campo. Se le presentan a continuación sugerencias que usted puede ampliar o adaptar a sus necesidades al trabajar con estudiantes directamente en la clase.

Observe el siguiente mapa conceptual que le da una idea de los aspectos que se pueden desarrollar en el aula:

DIAGRAMA 12



⁶ Basado en la obra: *Classroom Assessment Techniques: a handbook for college teachers* de Angelo, T. y Cross, P. (1993) y editado por Jossey-Bass Publishers, San Francisco.

A continuación se le presentan algunas sugerencias de experiencias concretas con estas técnicas.

Técnicas	Descripción	Procedimiento
<p>La Autoasesoría</p>	<p>Aquí el estudiante en forma privada y directa confronta actitudes personales, paradigmas y prejuicios que puede tener inconscientemente y que forman barreras que no permiten aprender. Esencialmente, el docente presenta a los estudiantes formas alternativas de ver casos controversiales y les pide que indiquen -en fichas u hojas-, qué punto de vista se aplican a sí mismos. Esto ayuda a evidenciar diferentes formas o estilos de pensamiento y actitudes sobre temas delicados, evitando que alguien se abochorne y se sienta mal. Tiene como propósito promover la autorreflexión, acoger otros paradigmas, botar prejuicios o barreras de aprendizaje. Todo lo anterior en el campo de los contenidos conceptuales.</p> <p>Esta técnica tiene mejores resultados cuando el clima entre docentes y estudiantes es de mutua confianza. Aunque la técnica se puede aplicar mejor con los grados superiores, con una buena adaptación se puede emplear desde 3°. y 4°.</p>	<p>(1) El docente pide que todo se responda en forma anónima en fichas media carta o en papel. (2) Les presenta por escrito dos o más casos controversiales, en forma de declaraciones en primera persona. (3) Pide a los niños que respondan a las dos o tres preguntas que hará y que también aparecen por escrito -en carteles, acetatos o en el pizarrón-. (4) Cuando los estudiantes responden, las respuestas se revuelven tres o cuatro veces antes de ser leídas. (5) Posteriormente se leen y se hacen consensos o votaciones a favor o en contra de las respuestas. De esa forma se respeta la confidencialidad.</p> <p>Para que funcione bien la técnica el docente tiene dos retos básicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> A. Reconocer los obstáculos que tienen para aprender los niños y redactarlos en dos, tres o cuatro paradigmas justos. B. Captar lo que se revela y emplea como realimentación para que los estudiantes superen sus propios obstáculos.

Ejemplo de utilización de la técnica:

Caso A: yo no tomo ideas de regalado; yo soy un pensador. Mis opiniones son muy bien pensadas y se basan en la experiencia objetiva. Tienen razones sólidas para darles soporte. Cuando alguien emite su opinión me gusta “ser el abogado del diablo” para revelar y evaluar mis pensamientos. Sinceramente deseo abrir mis ideas a los demás para valorarme y recibir críticas. Naturalmente veo con frecuencia defectos y puntos débiles al oponerme a los otros puntos de vista porque los he analizado previamente. Presento buenos argumentos y frecuentemente aprendo buena cantidad entre lo pensado y lo respondido a la crítica de mis oponentes.

Caso B: cuando escucho las opiniones de las personas, las que son muy diferentes a las mías, trato de entender por qué y cómo pueden pensar de esa manera. Intento “ver” desde su perspectiva y de “meterme en su cerebro”, como “ponerme en sus zapatos”, para analizar cómo su cultura y cosmovisión podría impulsarles a expresar dichos valores. Sólo cuando puedo tener una visión retrospectiva con mis propias palabras, intento explicar mi posición. Aprendo mucho al escuchar a las personas exponer por qué piensan así y cómo actúan. Usualmente tienen buenas razones para adoptar determinada postura diferente a la mía y encuentro eso tan atractivo e interesante que con frecuencia encuentro repensando mi propio punto de vista.

Preguntas que los estudiantes deben responder:

1. ¿Cuál de las dos declaraciones me describe mejor como soy?
2. ¿Qué tipo de comunicación -Caso A o B- se refleja más en su vida personal y diaria?
3. ¿Con qué clase de persona -la del caso A o la del B-, podría entablar una plática en cualquier situación social.

Técnicas	Descripción	Procedimiento
<p>Reportes semanales</p>	<p>Es una realimentación rápida para saber lo que los estudiantes creen que están aprendiendo, qué dificultades experimentan, así como las inquietudes que se van despertando en este proceso de crecimiento.</p> <p>Deben ser reportes breves, idealmente de una página, en la cual los estudiantes deben responder objetivamente lo que se les pregunta para lo cual hay que prepararles. Incluso, ellos pueden contestarlo en su casa como una tarea. El docente debe planificar el tiempo necesario para poder leerlas y ordenarlas adecuadamente.</p> <p>Es una técnica que provee la ventaja de tener una visión de la satisfacción emocional que posee el estudiante con respecto al desarrollo de estos contenidos.</p>	<p>(1) Anote las preguntas en la pizarra, cartel o en acetato. Por ejemplo: ¿Qué valor aprendí esta semana? ¿Qué aspecto no me quedó claro? ¿Quedó algo inconcluso? ¿Qué le gustaría preguntarle a sus compañeros o compañeras, si fuera usted el docente, para saber si entendieron?</p> <p>(2) Los niños y niñas individualmente responden a cada pregunta de la manera más objetiva posible. Deben redactar de tal forma que usen solamente una hoja.</p> <p>(3) El docente recoge el material y lo lee en tiempo libre. (4) Ordena las hojas según las respuestas. Pueden separarse entre las “esperadas” y “no esperadas”. (5) En la próxima sesión devuelve los trabajos y los comenta, haciendo la realimentación respectiva.</p> <p>Una desventaja de esta técnica es que los estudiantes necesitan redactar bien para sintetizar las ideas que se preguntan.</p> <p>La información que se obtiene es muy valiosa para modificar las experiencias venideras y evitar frustraciones en los estudiantes.</p>

Técnicas	Descripción	Procedimiento
<p>Perfiles de personajes admirables</p>	<p>Esta técnica requiere que los estudiantes tengan acceso a perfiles o biografías breves y concisas -de una hoja como máximo-, de los personajes que interesen dentro de un curso o asignatura. De acuerdo con su edad o intereses se les pueden proporcionar ya hechos o se les puede pedir que ellos los investiguen.</p> <p>Uno de los propósitos puede ser que ellos mismos seleccionen a los personajes y escriban sus perfiles o bien, que ellos los lean, se apropien de ellos y luego seleccionen los que mejor les impacta. Con esto se logra que ellos reflejen los valores que admiran y el docente pueda tener un banco de valores de toda la clase e ir actualizándolo cada vez que crea conveniente para determinar las modificaciones que se dan según el avance de sus contenidos socioafectivos. Es una técnica que fácilmente se puede trabajar en forma individual o en grupos.</p>	<p>(1) Empieza por tener un banco de personas admirables separados por campo de estudio. Anote explicaciones de por qué son admirables y cuál es su perfil, formado por las cualidades que son objeto de admiración. (2) De acuerdo con el tiempo disponible, la edad e intereses de sus niños, su contexto y posibilidades, entre otros, seleccione el procedimiento entre los mencionados en la descripción. (3) Proporcione las indicaciones claramente a los estudiantes, ya sea para que hagan los perfiles de quienes despiertan su admiración y sus cualidades o bien, para que entre una serie que usted les proporcione, escojan aquellos que les llaman su atención indicando el por qué. En ambos casos es importante que señalen las cualidades que admiran en ellos y justifiquen por qué. Un perfil no debería llevar más de una hoja -dos páginas-. De acuerdo con la edad de ellos, puede pedirseles que los ordenen del más al menos impactante. (4) Recoja los trabajos y posteriormente, clasifíquelos por valores o cualidades y trate de hacer un mapa de la situación que predomina en la clase. (5) Devuelva los perfiles y comenten -todos-, las razones de la selección como una forma de retroalimentación. Al igual que otras técnicas es mejor que se trabaje en forma anónima.</p>
<p>RRPCC (Recordar, Resumir, Preguntar, Conectar y Comentar)</p>	<p>Es una técnica de múltiple aplicación en los tres ámbitos de contenidos que se proponen en esta obra. Se ejemplifica aquí por razones prácticas. Esta técnica anima a los estudiantes a recordar y repasar contenidos y reacciones hacia actividades, tareas y materiales</p>	<p>Tome en cuenta que es útil escribir las posibles respuestas a la técnica, antes de preguntarle a los estudiantes. (1) Recordar: enlistar en orden de importancia las ideas revisadas en la última sesión. Uno o dos minutos es suficiente. (2) Resumir: sintetizar en una oración</p>

Técnicas	Descripción	Procedimiento
	<p>usados en el aula. Le sirve al docente para comparar las perspectivas de los estudiantes con las suyas. Esta técnica ayuda a los estudiantes que poseen menos destreza para organizar información y aplicarla a principios básicos de la asignatura, o para aquellos que tienen dificultad para detectar el punto de vista del profesor. Tiene mucha aplicación en el campo de los valores y las actitudes. Es recomendable usarla a intervalos regulares de tiempo de acuerdo con la frecuencia de las actividades de aprendizaje –puede ser una vez por semana, al inicio o al final-, de acuerdo con los procedimientos particulares del docente.</p>	<p>lo que han expresado o escrito en el inciso primero. Uno o dos minutos son suficientes. (3) Preguntar: piensan y anotan una o dos preguntas importantes que desean les sea respondida con relación a los contenidos de la última sesión. También se da uno o dos minutos. (4) Conectar: deben identificar un hilo conductor entre el tema de la clase anterior con el objetivo general de la asignatura. Todo en una o dos oraciones escritas en igual número de minutos. (5) Comentar: se invita a los estudiantes a escribir un comentario que evalúe la clase anterior. Pueden usar frases como “He disfrutado esto.../ Me costó mucho...”, “Me he sentido bien cuando.../ No me ha gustado...”, etc. Pueden darse los minutos que sean necesarios.</p> <p>La realimentación, luego de leídos los trabajos, puede ser decisiva. Debe ayudar a estudiantes y docentes a identificar dónde necesitan ayuda así como apoyar esa necesidad en la conexión de ideas.</p>

Actividades para la
INVESTIGACIÓN



- *En los aspectos socioafectivos es muy importante que la escuela tenga mucha relación con la comunidad educativa representada en los padres, madres o encargados de los niños y niñas. No debe haber divorcio entre la escuela y la comunidad educativa. Desarrolle usted la siguiente experiencia: organizados y organizadas en grupos de cinco personas, visiten diversas escuelas primarias y contacten con padres o madres de familia para conocer qué valores y actitudes inculcan ellos y ellas a sus hijos e hijas y qué consideran que la escuela debe seguir fomentando. Anoten dichos valores que la gente cree importante, compártanlo y luego formen un banco de contenidos socioafectivos para trabajar en la escuela primaria.*
- *Investigue otras técnicas de asesoría de clase para adaptarlas a su medio. Así mismo planteé otras actividades -creadas por usted-, que le permitan al docente evaluar la forma en que se desempeñan los estudiantes y cómo van evolucionando en sus manifestaciones de actitudes y valores. Anímese y trate de seguir las pautas dadas en las actividades de asesoría de clase sugeridas en el capítulo.*

AUTOEVALUACIÓN

FINAL DEL CAPÍTULO

I parte: a continuación aparece una *escala diferencial semántica* la cual usted debe responder marcando una de las cinco posibilidades entre los dos extremos que se le dan.

¿Qué opina usted del desarrollo socioafectivo de la niñez?

Me parece inútil.	1	2	3	4	5	Me parece útil.
Es recargar el trabajo.	1	2	3	4	5	Es reorientar el trabajo.
Me parece todo confuso.	1	2	3	4	5	Me parece todo claro.
No hay nada que aprender.	1	2	3	4	5	Hay mucho que aprender.
Imposible de evaluar.	1	2	3	4	5	Fácil de evaluar.

II parte: desarrolle las pruebas que se le piden a continuación.

- Elabore una escala para evaluar las actitudes hacia la *Historia*. Haga cinco planteamientos que se respondan con la escala siguiente: me gusta mucho; simplemente me agrada; ni me va, ni me viene; me desagrada y me cae mal.
- Tome una de las técnicas de asesoría de clase ejemplificadas en este capítulo y anote las ventajas y desventajas –o precauciones-, que implican para el docente.

Al momento de finalizar el trabajo con este capítulo, elabore un juicio personal sobre los aprendizajes alcanzados. Compare los objetivos con sus resultados y si se siente satisfecho(a), continúe con el siguiente capítulo.

¿Cómo evaluar los
contenidos

procedimentales

en la escuela primaria?

El proceso educativo en el nivel primario de cara al futuro, requiere de las personas docentes –especialmente futuras-, el compromiso y la claridad para fortalecer los pilares básicos del desarrollo educativo: saber ser, saber conocer, saber convivir y saber hacer. En esas cuatro grandes columnas debe descansar la formación de la niñez.

Cabe ahora preguntarse: ¿cómo enfrenta la escuela el “saber hacer”? Y en el caso de que realmente responda a esta pregunta, cabe plantearse ahora lo que es mucho más profundo: ¿cómo evalúa la escuela este “saber hacer”? Es necesario que toda persona docente tenga la seguridad de cuando está enseñando contenidos de tipo procedimental, la forma efectiva de hacerlo y la forma pertinente de evaluarlo. Eso se desea aclarar con el presente capítulo.



objetivos

Al concluir el capítulo, usted:

- a.** Distinguirá claramente contenidos de tipo procedimental de los otros analizados en este libro.
- b.** Hará propuestas para evaluar distintos tipos de contenidos procedimentales.
- c.** Expresará las condiciones indispensables para hacer efectiva la enseñanza-aprendizaje de este tipo de contenidos.

CONTEXTO

Idealmente la escuela desarrolla el campo socioafectivo por medio del fomento de actitudes positivas y el afianzamiento de valores que perseveren y preserven las culturas respectivas. Con eso se fortalece la escuela y se cumple el *aprender a ser* y el *aprender a convivir*¹. De igual forma, los contenidos conceptuales fortalecen el *aprender a conocer*. Y se necesita profundizar en el *aprender a hacer*, del cual tanto usted como nosotros hemos oído hablar muchas veces en la educación. Sin embargo, también muchas voces oídas de madres y padres de familia señalan que la escuela no enseña cosas prácticas -elementos para utilizar en la vida-, y rechazan, especialmente en el campo, la presencia de una escuela academicista y memorista, preocupada por repeticiones de teorías que sin aplicación, muy poco o nulo valor tienen.

Tome usted cualquier planificación o programación educativa de alguna persona docente y notará la carencia de objetivos que desarrollen esta área. Muchas veces no es que estén ausentes del todo, sino más bien que suelen estar confundidos con o dentro de las otras áreas, es decir, que suele haber confusión en ciertos contenidos que pueden bien situarse como contenidos conceptuales, actitudinales -o socioafectivos-, o bien, procedimentales. Ponga usted por caso una docente que enseña castellano como segunda lengua a la niñez indígena de cierto grado en una escuela. Hay momentos que en su planificación enseña aspectos de vocabulario, contenidos conceptuales de estructuras gramaticales, expresión oral o discurso escrito y no sabe esta persona, si está enseñando conceptos o procedimientos; no sabe cuándo está evaluando el dominio de una u otra área.

De similar forma, otra persona docente enseña a redactar cartas -que es algo muy concreto y en lo que se pueden definir ciertas normas o patrones a seguir-, pero puede también enseñar a analizar un proyecto -que no es algo muy concreto y en lo cual se puede seguir diversos modos o patrones para que se cumpla el objetivo deseado-. Y su duda puede ser muy valedera: ¿estos son procedimientos o son conceptos? Y es una pregunta muy válida porque de ella se derivarán las acciones pertinentes para enseñarlos adecuadamente y por ende, para evaluarlos correctamente.



Reflexión

¿Discrimina usted los contenidos procedimentales de los otros dos tipos analizados anteriormente? ¿Puede usted definir con claridad lo que es un procedimiento? ¿Es lo mismo un procedimiento, que una estrategia, una habilidad o una destreza? ¿Tiene esto relación con la educación de áreas prácticas de la educación o se puede pensar en procedimientos en Matemática, Idiomas, Ciencias Naturales y Sociales?

¿Qué procedimientos son necesarios enseñar en la educación primaria?

¿Cómo se sugiere evaluar los procedimientos?

¹ A este respecto el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI -titulado *La educación encierra un tesoro*-, encabezada por Jacques Delors, enfatiza en cuatro “pilares de la educación” para el nuevo siglo los cuales son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Delors, J. (et al) 1996 *La educación encierra un tesoro*. Panamá: Editorial Universitaria.



9.1 LA ESCUELA PRIMARIA Y LOS PROCEDIMIENTOS

Como se mencionó con anterioridad, la escuela primaria actual presenta o enseña muchos procedimientos los cuales suelen no estar definidos como tales, sino que son enseñados como contenidos conceptuales y en el peor de los casos, como conocimientos. ¿Alguna duda? Piense usted en los siguientes *contenidos* que se enseñan y que seguramente usted aprendió en su escuela primaria, por ejemplo: la forma de calcular u operar una resta, calcular u operar la raíz cuadrada de una cantidad menor que 10.000, analizar un texto escrito según instrucciones dadas, la resolución de problemas, el planteamiento de hipótesis, el análisis de hechos históricos, etc. ¿Acaso no son estos temas que se enseñan en la escuela primaria centroamericana? Claro que sí, probablemente no estén definidos como *contenidos conceptuales*, razón por la cual los y las docentes probablemente los enseñan bien, pero sin profundizar en ellos como procedimientos y evaluándolos probablemente en forma equívoca.

Vale la pena aclarar también que hay fuerte tendencia entre la docencia a identificar los *contenidos procedimentales* como el dominio psicomotriz, pero se considera una identificación incompleta por cuanto este dominio –trabajado posteriormente a las ideas de Benjamín Bloom y colaboradores-, desarrollado por diversos autores y autoras, se inclinó hacia aspectos relacionados con movimientos básicos fundamentales, habilidades perceptivas, físicas y de movimientos, que muchas personas docentes han considerado que solamente tiene aplicación en educación física, deportes y en general en técnicas que se relacionan con ellos. El tipo de contenidos desarrollado en este capítulo ofrece perspectivas más amplias de aplicación por cuanto, como ya se ha mencionado, en todas las áreas de trabajo existen muchos procedimientos que desarrollar y hacer así más práctica y utilitaria la tradicionalmente teórica educación primaria.

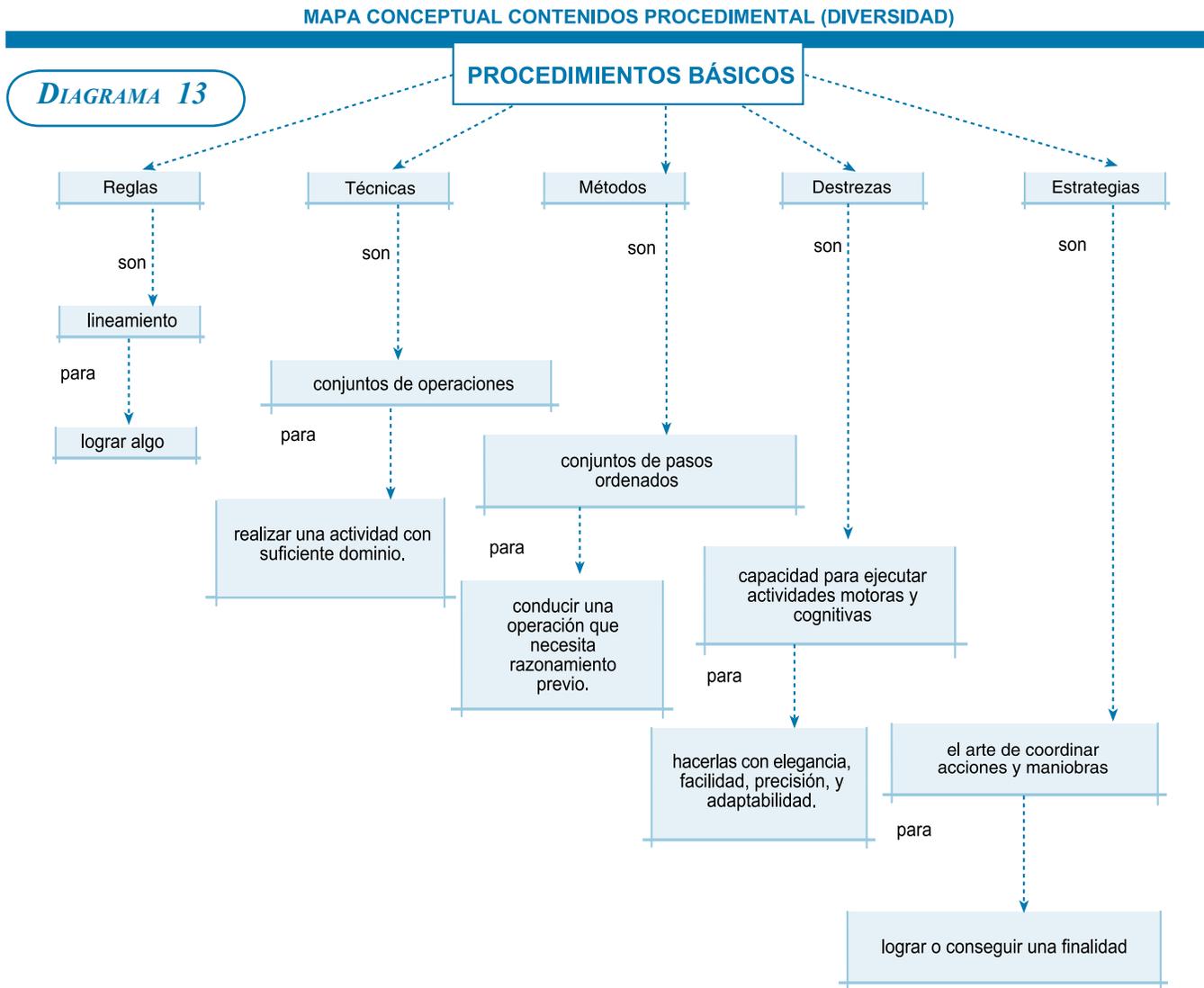
9.2 LOS CONTENIDOS PROCEDIMENTALES: CONCEPTO Y CARACTERÍSTICAS

Es útil que usted identifique claramente como *contenidos procedimentales* a aquellas acciones ordenadas que están orientadas a la consecución o logro de determinada meta. De esa forma no pueden confundirse con *contenidos socioafectivos* -valores y actitudes-, ni con *contenidos conceptuales* -teorías, ideas, hipótesis, etc.-.

Usted está (o estará en su caso), enseñando un procedimiento a la niñez cuando les educa en: *procesos, métodos, series de pasos, maneras o técnicas* para hacer o elaborar algún producto. Ese conjunto de pasos o procesos es a lo que se le llama *contenido procedimental* y es parte integrante de los procesos de aprendizaje significativo que hay que construir con la niñez a nuestro cargo. Conviene aclarar que lo anterior tiene un especial significado dentro del nuevo paradigma de la evaluación del desempeño, por cuanto se exige del maestro una mayor presencia de elementos prácticos que puedan ser fácilmente aprendidos por los estudiantes.

9.3 TIPOLOGÍA

Observe el diagrama No. 13 y analice los distintos tipos de procedimientos que se pueden enseñar en la escuela primaria. Proponga usted otros que no se encuentren aquí.



Por favor, compare usted cada uno de estos tipos de procedimientos con la idea o concepto que se proporciona al inicio y verá usted como todos concuerdan en lo mismo. Definitivamente son procedimientos que se enseñan en la escuela primaria y se necesita enseñarlos como tal y por supuesto -uno de los propósitos de esta obra-, que se evalúen como tal.

Como se evidencia, cuando se le prepara a los niños y a las niñas en este tipo de contenidos, se les está preparando también para la vida por cuanto el aprender a desarrollar estrategias para resolver problemas de la vida, el seguir -o crear- métodos adecuados, el desarrollar técnicas o destrezas, es también parte de la educación integral. Por esta razón no puede haber *aprendizaje significativo*, si

no hay *contenidos procedimentales*; además es necesario establecer que el enseñar procedimientos es una forma de enseñar estrategias de aprendizaje. Muchos de los saberes del mundo actual son procedimientos y quien los sabe dominar está *aprendiendo a aprender*.



Cuando se enseña contenidos procedimentales a la niñez, también se le está enseñando a crearlos y no solamente a seguirlos. Se le está enseñando no sólo a seguir procedimientos básicos, sino también a crearlos para la vida: una forma efectiva de aprender a aprender.

9.4 LOS CONTENIDOS PROCEDIMENTALES EN EL AULA

Es necesario señalar algunas consideraciones de tipo reflexivo para que usted tome conciencia de lo que significa educar en procedimientos a la niñez a su cargo:

-  Todos los procedimientos que la escuela selecciona para enseñar son *formas o saberes culturales*, que al aprender el niño y la niña le ayudarán a desarrollar una personalidad firme e integrada mediante el dominio de ciertas capacidades.
-  La función de la persona docente en la enseñanza de procedimientos es decisiva. De su buena o mala didáctica -entiéndase, paciencia, estilo, motivaciones, ensayos, método de enseñanza, etc.-, depende mucho el éxito o el fracaso de sus estudiantes. Y un punto aparte merece su estilo de evaluación...
-  Dentro de todos los contenidos procedimentales es necesario distinguir una parte puramente práctica y otra teórica. No puede subsistir una sin la otra. En la primera, se habla de la lógica de la acción y de diagramas de flujo -flujogramas- y en la segunda, de lo que la persona -en este caso el niño o niña-, tienen que saber sobre el procedimiento o los instrumentos utilizados para la realización o bien, aspectos teóricos sobre las operaciones, las reglas, las normativas para uso de equipo u otros similares.
-  La enseñanza-aprendizaje de procedimientos debe cubrir tres aspectos básicos para cumplir su cometido: (1) dominar los aspectos teóricos y las instrucciones básicas, (2) saber cuándo utilizarlos de manera eficaz y con eficiencia; (3) finalmente, emplearlos para aprender nuevas situaciones de aprendizaje -usarlos para aprender a aprender-.
-  El dominio de un procedimiento implica técnica, por lo cual el ejercicio hace mejorar el dominio. Dará buen resultado que al inicio se estimule el sistema o método de *ensayo y error* -por aquello de que echando a perder se aprende-, para posteriormente ir pasando al dominio con habilidad, el cual se convertirá finalmente en una actividad automatizada con suficiente dominio y velocidad.

9.5 ETAPAS DE ESTE APRENDIZAJE

Muchas personas docentes poseen abundante experiencia en la enseñanza-aprendizaje de contenidos procedimentales. De esta experiencia podemos deducir algunas notas prácticas que pueden empezar con ciertos axiomas que ayudarán a fijar los mensajes didácticos más importantes respecto de estos aprendizajes.

Por ejemplo, para una docente experta en la enseñanza de la *Mecanografía* –una de las áreas donde hay muchos contenidos procedimentales–, no le es ajeno el mensaje de enseñar siguiendo los pasos siguientes: hacer una muestra del procedimiento a todo el grupo, pidiendo que los y las estudiantes lo repitan haciéndolo todos juntos y juntas, y finalmente, pidiendo que lo hagan en forma individual mientras los observa y corrige. Efectivamente, estos pasos resumen una buena forma de enseñar a hacer algo práctico: un ejemplo, uno o varios intentos en grupo y luego la práctica individual –simultánea de todos y todas, pero con tratamiento individual por parte de la persona docente–.

De la misma forma, otra docente experta en la enseñanza de idiomas puede sugerir pasos como: la exposición, luego una práctica guiada y luego una práctica independiente. De hecho estas grandes fases son las que orientan la formación de maestros y maestras: una exposición teórica –que puede extenderse entre uno y dos años–, una práctica guiada –que viene a ser como un auxilio para finalizar con una práctica más o menos independiente.

Estos son dos breves ejemplos, pero pueden darse otros. Podemos generalizar indicando que: Lo anterior, se puede sintetizar en un diagrama de flujo que le ayude a usted a seguir la secuencia. Observe el diagrama No. 14

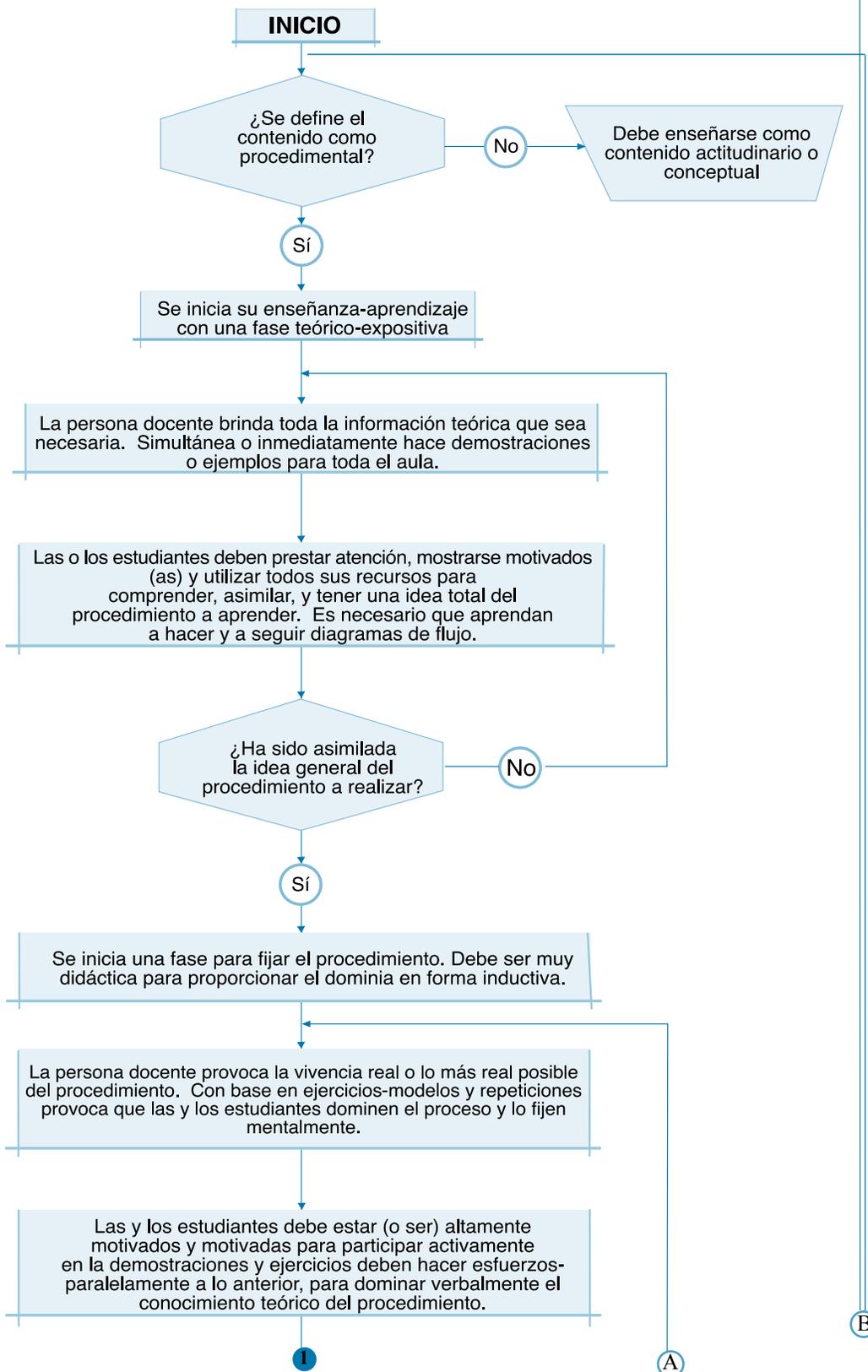


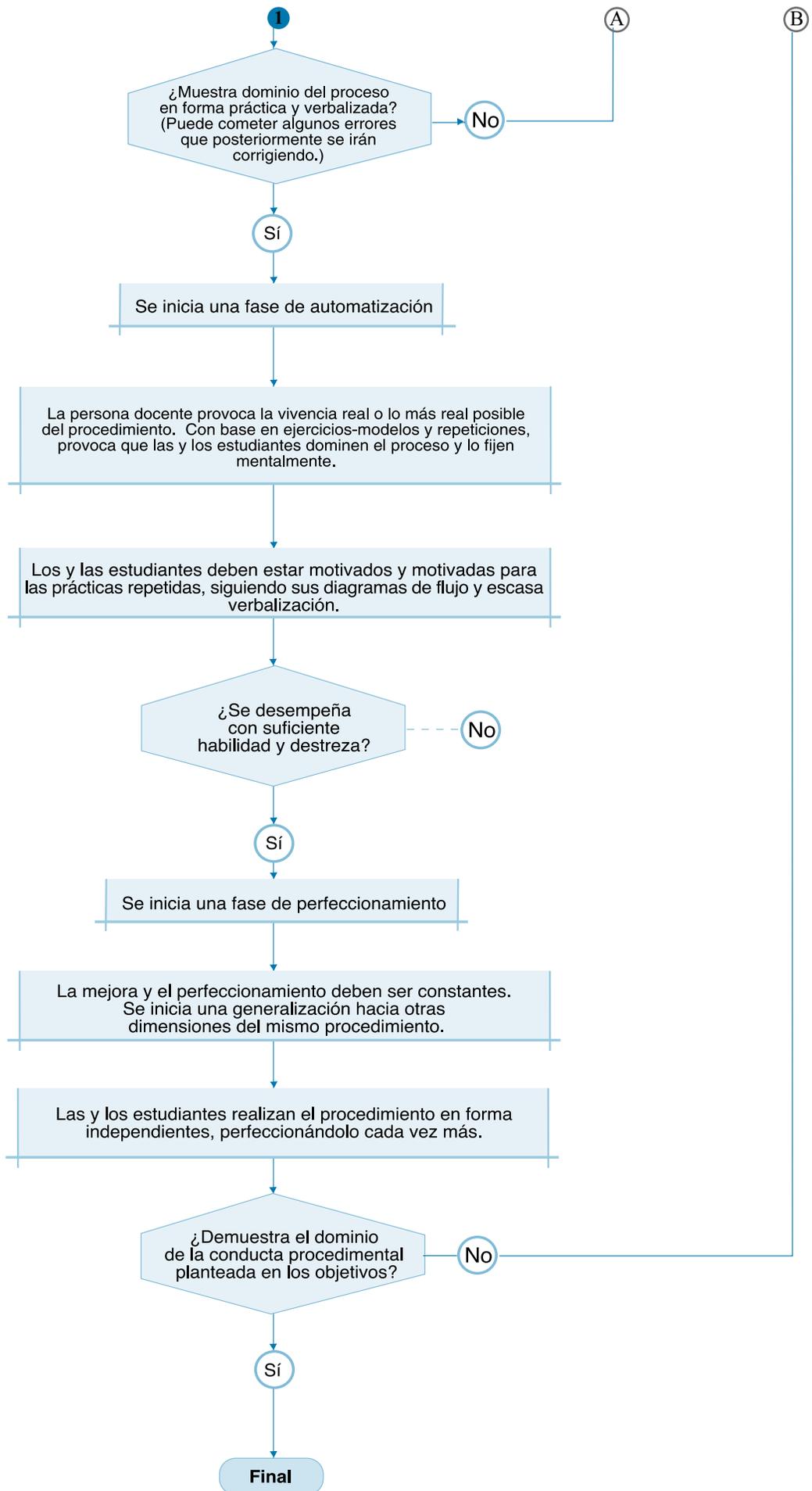
Para ayudar a la niñez en la adquisición de aprendizajes procedimentales, es necesario mantener una secuencia en la cual básicamente haya una demostración inicial, luego una repetición donde participe el grupo y finalmente, una práctica individual supervisada y orientada por la persona docente.

DIAGRAMA 14

DIAGRAMA DE FLUJO

Pasos Básicos para la enseñanza-aprendizaje de contenidos procedimentales





Vea usted los siguientes ejemplos -y si puede llevarlos a la práctica mejor-:

Enseñanza-aprendizaje de la Lectura en voz alta

- Motivación que despierte el interés de toda el aula por practicar el proceso mencionado.
- La persona docente presenta tres preguntas que se pueden responder solamente después de haber hecho la lectura.
- Brinda indicaciones acerca de la forma de hacer la *Lectura en voz alta*: buena vocalización, respiraciones profundas, pausas bien marcadas, entonación adecuada, respeto por los signos de puntuación.
- Da una lectura al texto completo, desarrollando todas las características mencionadas en el inciso anterior. Puede exagerarlas para que los niños y niñas las noten y distingan.
- Hace una segunda lectura, oración por oración, y pide que toda la clase vaya repitiendo después de cada oración.
- Cuando han finalizado el texto –que no debe ser muy largo-, lee oración por oración y pide que repitan por grupos pequeños.
- Finalmente, pide a varios niños y niñas que lean el texto en forma individual.

PROCEDIMIENTO PARA LA LECTURA EN VOZ ALTA

<p>1. La persona docente lee detenidamente (para servir como modelo)</p> 	<p>2. Vuelve a repetir oración por oración y la clase va repitiendo.</p> 
<p>3. El/la docente lee la oración y los niños y niñas repiten en grupos pequeños.</p> 	<p>4. La/el docente pide a varios niños y niñas que lean el texto en forma individual.</p> 

Enseñanza-aprendizaje del traslado de un numeral base diez al sistema binario

- Motivación que despierte en la niña y el niño, el deseo de “jugar” a cambiar los numerales a sistema de numeración binario.
- La persona docente muestra un numeral base dos y reta a las niñas y niños a que descifren qué numeral es.
- Brinda indicaciones acerca de la forma general de trasladar un numeral decimal al sistema binario (divisiones sucesivas entre dos).
- Realiza un ejemplo suficientemente sencillo, pero que permita visualizar todos los procesos para cambio de base diez a base dos. Con el debido tacto didáctico determina si se necesitan dos o más ejemplos.
- Coloca un ejercicio suficientemente sencillo para que lo haga toda el aula: da instrucciones para que lo vayan haciendo paso por paso y al mismo tiempo todo el grupo.
- Repite la misma acción con otro ejemplo.
- Divide el aula en grupos pequeños dando un caso distinto a cada uno y guiando el orden para irlo elaborando por pasos. Se acerca a todos los grupos para verificar el proceso. Esto se repite cuantas veces sea necesario.
- Finalmente, pide a varios niños y niñas que realicen el traslado en forma individual –ya sea en su cuaderno de apuntes o en la pizarra-. Puede ir haciendo correcciones según crea necesario.

Como se evidencia en ambos procesos, los recursos que más se pueden utilizar con este tipo de contenidos son: la ejemplificación, la imitación de modelos, la observación, la repetición, etc. Sin embargo, es útil que usted como futura persona docente, responsable de este tipo de aprendizajes, sepa también que en este tipo de contenidos tan prácticos para enseñar, pero a la vez, tan delicados para hacerlo bien, es necesario *retroalimentar* continuamente a la persona que está aprendiendo, motivarla adecuadamente, conectarle el aprendizaje actual con aprendizajes anteriores estableciendo relaciones lógicas que despierten la necesidad del aprendizaje, verbalizar mientras se está aprendiendo y ayudarles a mantener una actividad constante. A este respecto retomamos las ideas planteadas por Angelo & Cross (1993)² para quienes evaluar estos aspectos es ofrecer asesoría a los estudiantes, para identificar lo que pueden y no pueden hacer. Este no requiere exámenes o pruebas, sino más bien observación, diálogo, interrogaciones, entre otras. Con base en los datos que se recogen se puede ofrecer retroalimentación más personalizada.

² Obra citada.



ACTIVIDAD 1:

Luego de esta primera parte, realice en forma individual lo siguiente:

- Seleccione colocando un círculo al numeral correspondiente, entre los siguientes contenidos, aquellos que considere que deben manejarse dentro de la lógica de *Contenidos procedimentales*:
 1. Sensibilidad respecto de las personas de otras culturas.
 2. Utilización correcta y efectiva del diccionario.
 3. Elaboración de una monografía.
 4. Utilización de la calculadora para cálculo de porcentajes.
 5. Actitud crítica ante los comerciales de televisión.
 6. Conocimiento general de novelas latinoamericanas del siglo XX.
 7. El ciclo de oxígeno en la naturaleza.
 8. Respeto hacia las niñas en el aula y fuera de ella.
- Tome los tres contenidos que se pueden denominar *procedimentales* y explique por qué considera que corresponden a esta clasificación. Posteriormente, señale los pasos principales que usted distinguiría en la enseñanza-aprendizaje de los mismos como *contenido procedimental*.
- Retome los dos ejemplos planteados en este capítulo: *-Lectura en voz alta y traslado de numerales de base diez a base 2-*, y elabore un diagrama de flujo para desarrollar el proceso siguiendo la gráfica respectiva.
- Finalmente, compare con compañeros y compañeras el trabajo realizado y haga las correcciones necesarias.

9.6 CONSIDERACIONES RESPECTO DE SU EVALUACIÓN

Como usted puede imaginarlo, si se propone una forma determinada de enseñar estos contenidos, es claro que se necesita una forma especial o pertinente para evaluarlos. En la práctica se tiene muestra de docentes que evalúan en forma extrema: desde evaluar teóricamente algo, que es muy práctico, hasta el evaluar el simple ejercicio o ejecución. Se considera necesario plantear una forma evaluativa más equilibrada que a continuación se plantea.

»» Es necesario tomar en cuenta la naturaleza del contenido procedimental enseñado.

Lo anterior para que cobre significado implica que debe estar marcada -la evaluación-, en un contexto real que tenga significado para las y los estudiantes, que no sea sorpresiva -debe ser planificada y anunciada-, sino por el contrario que evoque los pasos mediante los cuales se ha aprendido o se está aprendiendo, que permita el intercambio y la cooperación, y que permita también que la persona evaluada manifieste las transferencias que puede hacer hacia otras actividades u otras áreas -capacidad de generalizar-.

»» Igualmente se debe tomar en cuenta el proceso particular de enseñanza-aprendizaje que se ha desarrollado.

Por lo dicho es necesario verificar el conocimiento teórico que la persona posee del procedimiento enseñado, el dominio propio del mismo y su valoración respectiva. De igual forma se tomarán como punto de partida los objetivos que señalan lo que se debe evaluar.

»» Como en todo proceso evaluativo, este proceso -la evaluación-, debe servir para continuar aprendiendo y permitir la mejora.

Para cumplir con lo anterior, es necesario que la evaluación sea continua. No evaluar solamente al final, cuando se consideran logrados los objetivos, sino adecuar el control a las distintas fases, para verificar su cumplimiento y permitir el avance en las fases posteriores.

Uno de los elementos fundamentales que debe comprender toda persona, comprometida con la docencia, es la integralidad de los dominios según lo cual -en este caso específico-, se debe permitir que los contenidos procedimentales aprendidos puedan ser aplicados en diferentes situaciones, pero también en las distintas áreas o asignaturas del currículo. Esto necesita una planificación integrada, un proceso enseñanza-aprendizaje elástico y moldeable y una evaluación integral. Algo fácil para alguien que se inicia en la tarea docente como usted y un poco más difícil para las personas que llevan años bregando en esta función social.

Para operativizar de mejor forma lo sugerido con anterioridad, se ofrecen los siguientes “tips” -consejos prácticos-, que usted podrá adecuar a su práctica educativa:

→ Al evaluar es necesario verificar el dominio que tiene la o el estudiante de los conocimientos teóricos que regulan la acción o procedimiento. Aquí se pueden tomar en cuenta: los principios, las reglas, las instrucciones, metas u objetivos del procedimiento -utilidades, valor, situaciones que se solventan con su uso-, etc.

- Al evaluar la ejecución de los procedimientos, es conveniente verificar que el o la estudiante realice todos los pasos necesarios, el orden de los mismos, la facilidad en la realización y una velocidad adecuada.
- En cuanto a la fase de automatización -ver diagrama de flujo respectivo-, se espera que la o el estudiante realice el procedimiento sin mucho pensar o decidir, puede realizarse sin otro tipo de apoyos –como una guía, un formulario o cosa similar-. No es necesario que se den todos los pasos que en un primer momento se enseñaron y se estimulará que el o la estudiante puedan simplificar, abreviar o compilar la acción en menos pasos, para facilitar su automatización.
- En cuanto a la funcionalidad -entendida como capacidad de generalización-, es necesario evaluar la reflexión que los sujetos del proceso puedan hacer acerca del mismo, la disposición que tengan hacia la aplicación en otras condiciones -¿qué otros usos podemos dar a este procedimiento?, ¿en qué otras situaciones podemos aplicarlo?, etc.-, así como la implicación de ellos y ellas, y su responsabilidad en el manejo del propio contenido procedimental.

Así por ejemplo, si se desea evaluar *La forma de exponer un tema*, mientras los niños y las niñas exponen, la persona docente tiene en sus manos una *escala de actuación*, similar a la siguiente:

▶ LA PERSONA QUE EXPONE:

1. ¿Presentó inicialmente un resumen de lo que expondrá?
() No lo indicó. () Sólo brevemente. () Lo hizo claramente.
 2. ¿Indicó el objetivo de la exposición?
() No lo indicó. () Sólo brevemente. () Lo hizo claramente.
 3. ¿Expuso claramente -modulando la voz, hablando despacio y recio-?
() No lo hizo. () Muy levemente. () Lo hizo muy bien.
- ...y así sucesivamente.

↻ En cuanto a valoración del procedimiento

Como se indicó con anterioridad, es muy recomendable evaluar el aspecto valorativo que se genera con el procedimiento. La adquisición de contenidos procedimentales genera actitudes, intereses, deseos y en el peor de los casos, rechazo. Esto es fundamental evaluarlo. Se puede aprender eficazmente un procedimiento, pero no tener iniciativa y con actitudes de rechazo o sentimientos contradictorios, los cuales en su conjunto pondrían en grave peligro una aplicación posterior satisfactoria. Por eso se evalúa esta valoración que hace el niño o la niña.

Todos los instrumentos recomendados para evaluar contenidos socioafectivos pueden utilizarse aquí. Por supuesto, la persona docente tiene que juzgar y tomar la decisión de cuál conviene usar de acuerdo con el procedimiento enseñado. Es decir, no todos se podrán aplicar a todos los procedimientos. Esto es algo que la experiencia le irá enseñando.

Así por ejemplo, si se ha enseñado a los y las estudiantes un procedimiento de *Enseñanza-aprendizaje de la lectura en voz alta*, convendría evaluar sus actitudes hacia dicho proceso. Para eso bien podría proponérseles una escala sencilla como la siguiente:

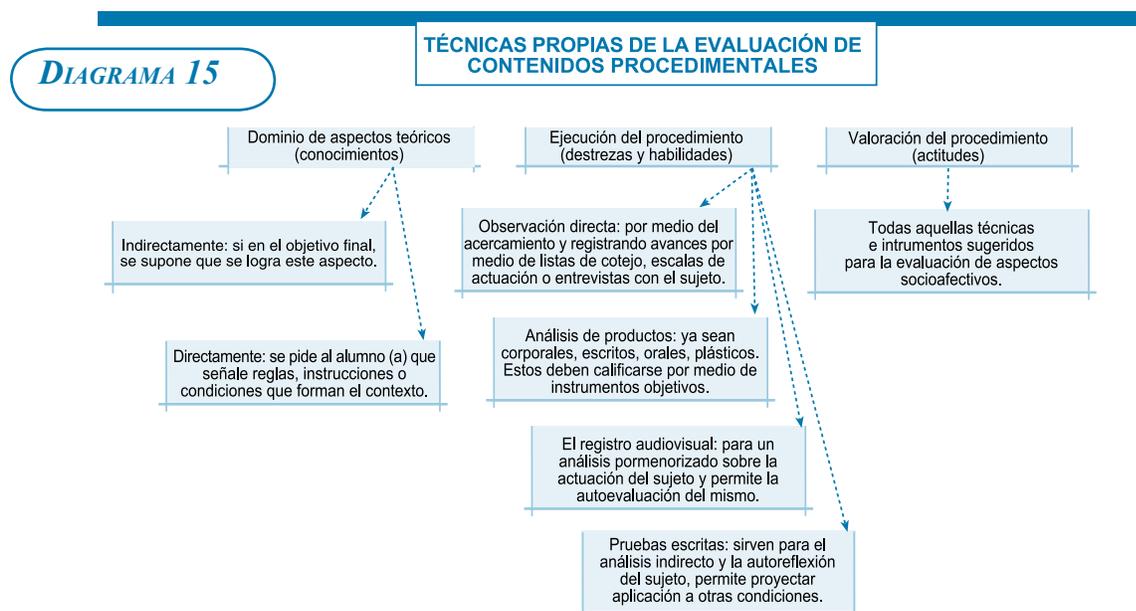
▶ LEER...

- Leer en voz alta me parece...
 Fácil Entretenido Útil Difícil Aburrido Inútil
- Cuando la profesora (o profesor) nos pone a leer en voz alta...
 Me emociono Me gusta Me da lo mismo Me aburre No quiero
- Pienso que la lectura en voz alta...
 Me ayuda a compartir con las demás personas Me permite aprender mucho.
 Ni es buena ni mala Es cansada No sirve para nada.

Finalmente, es muy recomendable evaluar el aspecto valorativo que se genera con el procedimiento. No es lo mismo aprenderlo por aprenderlo, que quien lo aprende con iniciativa, dedicación, paciencia, persistencia, esfuerzo, superación del fracaso, interés por mejorarlo. Estos aspectos también deben estar presentes en la evaluación.

9.7 SITUACIONES, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS SUGERIDOS

Tanto las situaciones como las técnicas sugeridas deben ir fuertemente ligadas a las tres grandes dimensiones de los contenidos procedimentales: su conocimiento teórico, su uso y ejecución y su valoración.³ Observe y verifique el siguiente diagrama relacionado con lo anterior:



³ La siguiente síntesis está adaptada de National Institute for Social Science Information [en línea]: Instituto de Ciencias de la Educación, Univesidad de Deusto [Bilbao], 2000. *La evaluación del aprendizaje de contenidos conceptuales: dimensiones y aspectos de la evaluación*. <http://www.ice.deusto.es/experto.eval/unidades/b3u6/guia.cfm> [Consulta: 13 de mayo de 2000].

En cuanto a instrumentos están insinuados en la sección anterior y solamente se agrega lo necesario.

En cuanto a dominio de aspectos teóricos (conocimientos)

En la evaluación directa del grado de dominio de las reglas, instrucciones o condiciones de aplicación del procedimiento a evaluarse, se puede utilizar los instrumentos señalados para la evaluación de *contenidos conceptuales*.

Así por ejemplo, si se ha enseñado el procedimiento de *Lectura comprensiva*, se puede evaluar el dominio de aspectos teóricos con pruebas de selección múltiple, de completación, de ordenamiento, de pareamiento, etc. Lo fundamental, es que destaquen y controlen el objetivo que se desea evaluar. De esa cuenta debe preguntarse, entre otras cosas: *qué son ideas principales y secundarias, cómo conviene localizarlas, formas de localizarlas o distinguirlas, los sistemas gráficos que se pueden utilizar para ello, qué utilidad tiene el destacar las ideas centrales, la realización de un diagrama de flujo acerca de la forma de localizar la idea principal, etc.*

En cuanto a dominio de aspectos prácticos (ejecución del procedimiento)

La mejor forma es la observación directa de la ejecución, pero no debe quedarse allí. Es necesario registrarla por medio de instrumentos como *una lista de cotejo, una escala de actuación*, etc. Es decir, todos aquellos instrumentos que permitan evidenciar la calidad de una ejecución.

En un contenido procedimental tan práctico y tan actual como es la *enseñanza-aprendizaje de la computación* -el cual se podría subdividir en tantos contenidos mínimos de acuerdo con la edad o con los grados de los y las estudiantes-, podría realizarse un proceso de valoración basado en un instrumento como el siguiente:

▶ CUANDO...

- Cuando trabajamos *computación* me siento satisfecho o satisfecha.
() a) Verdadero b) A medias c) Falso
- Entiendo y aprendo con las explicaciones que da la persona docente...
() a) Verdadero b) A medias c) Falso
- Todas mis compañeras y compañeros tenemos oportunidad de manejar el computador...
() a) Verdadero b) A medias c) Falso
- Lo que aprendo me puede ser útil para practicar otros cursos o materias...
() a) Verdadero b) A medias c) Falso
- Me gustaría seguir aprendiendo más de *computación*, al terminar este curso...
() a) Verdadero b) A medias c) Falso

A continuación se presentan otros modelos genéricos –con otras alternativas para rellenar por parte del docente-, de instrumentos para evaluar el desempeño en la ejecución de otras actividades. Posteriormente usted puede hacer la adaptación a otros procesos.

▶ UTILIZACIÓN CORRECTA Y EFECTIVA DEL DICCIONARIO

Área de desempeño	0	1	2	3
1. Toma el diccionario en forma adecuada.				
2. Dirige su búsqueda hacia la primera letra de la palabra.				
3. Focaliza la búsqueda en el área de las subsiguientes letras -orden alfabético.				
4. Reconoce con su índice la cercanía de la palabra.				
5. Utiliza eficientemente el tiempo en la localización de la palabra.				
6. Hace las anotaciones correspondientes según su interés.				
7. Deja el diccionario cerrado y en su lugar.				

Código: 3= superior; 2=bueno; 1= no satisfactorio; 0= no lo realiza

▶ EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DE UNA LECTURA ORAL

Estudiante: _____
 Grado: _____ Fecha: _____

Rasgos a observar en el estudiante	0	1	2	3
<i>A. Ejecución</i>				
1. Lee sin señalar las palabras al leer.				
2. Lee sin mover la cabeza.				
3. Lee sin hacer regresiones.				
4. Lee a buena velocidad -normal-.				
5. Mantiene la posición del cuerpo en forma correcta.				
<i>B. Comprensión</i>				
6. Reconoce las ideas principales				
7. Conoce el significado de todas las palabras.				
8. Recuerda bastante bien todo el contenido de la lectura.				
9. Opina sobre las ideas expresadas en el libro.				

Código: 3= Alto nivel; 2= Nivel medio; 1= Bajo nivel; 0= Dominio nulo



ACTIVIDAD 2:

Realice los siguientes ejercicios que le ayudarán a apropiarse mejor de lo expuesto en esta sección.

- Seleccione tres contenidos procedimentales que usted desee o que usted domine y elabore un diagrama de flujo para cada uno de ellos. Debe quedar claro para que quien lo siga, pueda realizar con eficacia dicho procedimiento.
- Tome estos tres contenidos y anote cinco aspectos teóricos que se pueden evaluar en el o la estudiante que los está aprendiendo.
- Plantee un instrumento corto -de por lo menos cinco reactivos-, para evaluar la ejecución de cada uno de los procedimientos anteriores.
- Desarrolle una escala para evaluar las actitudes y sentimientos -valoraciones-, generados por cada uno de los procedimientos anteriores-.

Discuta con sus compañeras y compañeros de estudio las ventajas y desventajas de asumir la enseñanza y evaluación de los contenidos procedimentales. Posteriormente, comparen los distintos contenidos seleccionados y sus propuestas para evaluarlos.

Otras técnicas de Asesoría de clase (para evaluar formativamente los contenidos procedimentales)

Así como en los otros dos tipos de contenidos vistos, se han presentado algunas técnicas de asesoría de clase que permitan evaluar formativamente el proceso de aprendizaje y proporcionar realimentación oportuna y adecuada, también se puede hacer con los contenidos procedimentales. Se presentan pues algunas técnicas que le pueden ser útiles y le pueden generar otras ideas para aplicación a diversos procedimientos.

Técnicas	Descripción	Procedimiento
Preguntas (de examen) generadas por los estudiantes	<p>Esta es una técnica que con habilidad bien puede ser utilizada con los tres tipos de contenido: conceptuales, socioafectivos y procedimentales.</p> <p>En este último ámbito le pueden ayudar al docente a determinar qué contenidos procedimentales ven los estudiantes como los más importantes o notables, qué tipo de preguntas consideran justas y útiles para que sean</p>	<p>Piense en la forma concreta para evaluar determinado contenido procedimental -ponga por caso dentro de un mes-. (1) Decida qué aspectos específicos preguntará e imagine que usted está escribiendo especificaciones para sí mismo sobre el tipo de preguntas que hará. (2) Escriba estas instrucciones para sus estudiantes, de manera que ellos redacten también preguntas similares.</p>

Técnicas	Descripción	Procedimiento
	<p>hechas en una prueba y qué tan bien dominan los procedimientos enseñados.</p> <p>Esta actividad puede trabajarse también por parejas o en grupos menores de cinco elementos. En caso de grupos es recomendable asignar no sólo temas, sino unidades completas.</p>	<p>(3) Indíqueles cuántas preguntas deben generar -es recomendable dos o tres, tomando en cuenta que tienen que responderlas-. (4) Pasado el tiempo recoge la tarea y procede a clasificar los datos recogidos.</p> <p>La realimentación consiste en hacer un mapeo de las propuestas, presentarlo a los estudiantes y con base en ello generar el instrumento de evaluación del procedimiento citado.</p>
Problemas documentados	<p>Esta técnica consiste en preguntas poco comunes que obligan a demostrar que un trabajo se ha realizado. Al preguntar a los estudiantes sobre su trabajo y los razonamientos que hay detrás del mismo, el docente puede obtener información muy valiosa y detallada sobre las dificultades conceptuales, malas interpretaciones persistentes, comprensión equívoca de instrucciones, revisión de las estrategias básicas que están usando para desarrollar procesos o resolución de problemas. Los problemas documentados son elementos extremos de ayuda efectiva para clarificar el pensamiento y para desarrollar control sobre cómo los abordan. Una variante interesante puede ser trabajar por grupos pequeños esta técnica, de acuerdo con la complejidad del proceso. Tiene la dificultad de que los estudiantes no están acostumbrados a escribir sus razonamientos y es necesario practicarlos bastante para ganar en esta habilidad. Es necesario enseñarles lo que es una buena explicación y practicar muchos ejemplos.</p>	<p>(1) Para documentar un problema se redactan uno o dos párrafos sobre lo que se ha hecho y por qué -sobre un tema determinado-. También puede hacerse sobre un reporte de procedimientos -paso a paso-, como en una prueba matemática.</p> <p>(2) Luego se pide a los estudiantes que escriban su razonamiento, lo que piensan al hacer el procedimiento.</p> <p>(3) Dado un tiempo prudencial -variable según el proceso o problema planteado-, el docente recoge los trabajos. (4) Al leerlos los puede ir clasificando según diversos criterios -claros, no muy claros, confusos; comprendido, medianamente comprendido y mal comprendido; entre otros-, para tener una idea detallada sobre las destrezas y entendimiento de sus estudiantes. También da la oportunidad de conocer qué tan bien entienden un tipo particular de problema o procedimiento. (5) La realimentación que debe preparar debe ir en relación a clarificar los procesos no comprendidos, las explicaciones mal entendidas o las instrucciones no atendidas. Es recomendable que sea en forma anónima.</p> <p>El docente no debe perder de vista que acá el énfasis debe ser en los procesos -no productos-para resolver los problemas y para evitar la continua focalización de dar “respuestas correctas” siempre.</p>

Técnicas	Descripción	Procedimiento
Tarjetas de aplicación	<p>Luego de enseñar sobre teorías, principios o procedimientos importantes dentro del curso, es importante que los estudiantes lo apliquen a su contexto inmediato dentro de una situación real. Le da pautas al docente acerca del nivel de creatividad y transferencia de aprendizaje de que son capaces ellos y ellas.</p> <p>Si hay algún procedimiento especialmente difícil, puede hacerse en parejas o grupos no mayores de cinco personas. Pueden igualmente hacerlas o completarlas en casa.</p>	<p>(1) Identifique un procedimiento importante que sus niñas y niños estén aprendiendo. (2) Decida cuántas aplicaciones quiere que hagan del mismo. Se sugiere que no sean más de tres. (3) Conceda de tres a cinco minutos para que anoten cada aplicación al inicio de la clase. (4) Pídale que anoten sus aplicaciones en tarjetas o fichas. (5) Explíqueles que usted ordenará las tarjetas según la naturaleza de las aplicaciones y que no repitan las que ya aparecen en el texto o las que se hayan ejemplificado en clase. (6) Recólectelas y déles a conocer las aplicaciones elaboradas entre todos y todas, permitiéndoles opinar e intercambiar ideas.</p>
Portafolios	<p>Es una técnica extremadamente rica que puede aplicarse en cualquiera de los tres tipos de contenidos o en los tres. En realidad son una colección de evidencias preparadas por el estudiante y presentadas al docente para que determine el grado de aprendizaje que generan. Mediante ésta, los estudiantes organizan, sintetizan y describen claramente sus alcances, aplicaciones y transferencias realizados mediante el aprendizaje de tal o cual procedimiento o conocimiento. Es una forma de comunicar lo que van aprendiendo.</p> <p>Esta técnica desarrolla muchas habilidades tales como: comunicar conceptos, instrucciones, asociar ideas, citar fuentes bibliográficas, hacer transferencias de aprendizaje, desarrollar conductas reflexivas y asertivas y pensar creativa y críticamente, entre otras.</p> <p>En la presente obra, en las aplicaciones activas, se le ha orientado a usted para que vaya construyendo su texto paralelo con los ejercicios e investigaciones sugeridas. Es el mismo principio de los portafolios.</p>	<p>(1) Al inicio de una unidad o tema se pide a los estudiantes que deben ir guardando evidencias relacionadas con dicho contenido. Todo lo que lean en los periódicos o revistas, lo que puedan preguntar a otras personas, lo que entiendan de otras lecturas que vayan haciendo, los procesos por los que pasan, sus problemas que ven surgir y todo aquello que vaya relacionado con el dominio del tema. (2) Todo lo anterior lo deben llevar registrado en un cartapacio, en un fólder, en un disco sencillo -disquete-, en un DC, o en un cuaderno. Esto constituye lo que en esta obra se ha llamado el texto personal o paralelo. (3) El docente tiene que ir guiando esta elaboración, de manera más directiva en los primeros años de primaria y en forma un poco más libre a medida que avanza en el nivel. Ofrecer ejemplos de evidencias, de reflexiones, de aplicaciones, de controversias, entre otros. Es importante que el estudiante aprenda que se valora la relevancia y la pertinencia de los materiales que recolecta y produce. (4) El docente construye parámetros evaluativos cuantitativos y cualitativos que deben comunicarse a los estudiantes antes y durante la elaboración del portafolio.</p> <p>Al final se espera una obra de calidad, que sea una evidencia del aprendizaje logrado.</p>

Actividades para la **INVESTIGACIÓN**

Busquen en su respectiva comunidad, provincia, departamento o país, a personas especialistas en educación o, particularmente, currículo educativo.

Entrevístenlas para determinar los contenidos procedimentales indispensables para la niñez que cursa la educación primaria. Obtengan un listado de los mismos y ordénelos de acuerdo con cada grado. Finalmente, compárelo con los programas vigentes -o guías curriculares-, para determinar si se toman en cuenta los mismos, o si hacen falta algunos otros. Finalmente, obtengan sus propias conclusiones.

AUTOEVALUACIÓN

FINAL DEL CAPÍTULO

Seleccione usted un contenido procedimental que le gustaría enseñar a sus futuros y futuras estudiantes de nivel primario. Verifique que, efectivamente, se trate de un contenido de este tipo. Complete el procedimiento de enseñanza y evaluación del mismo.

I. IDENTIFICACIÓN

Grado: _____ Número de estudiantes: _____

Contenido procedimental seleccionado: _____

II. ANÁLISIS DEL PROCEDIMIENTO

Componentes (pasos, diagrama de flujo)

Componentes teóricos necesarios:

Situaciones de aplicación

III. SECUENCIA DE ENSEÑANZA

Pasos que se darán en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

IV. EVALUACIÓN DEL PROCEDIMIENTO:

Objetivo:

- Evaluación de los aspectos teóricos:
- Evaluación de los aspectos prácticos
- Evaluación de la valorización que del procedimiento hace el o la estudiante:

Otras condiciones que harían efectivo el proceso enseñanza-aprendizaje de este contenido en particular:

Al momento de finalizar el trabajo con este capítulo, elabore un juicio personal sobre los aprendizajes alcanzados. Compare los objetivos con sus resultados y si se siente satisfecho(a), continúe con el siguiente capítulo.

¿Se pueden -o se deben-, evaluar las tareas para realizar en casa, los

ejercicios de clase y los trabajos en grupo?

Probablemente no existe algún profesor o profesora que no deje tareas para hacer en casa. De la misma forma toda persona docente hace que sus estudiantes se ejerciten en clase y uno de esos ejercicios es el trabajar en grupo. Sin embargo, vale la pena preguntarse: ¿evalúan estas actividades las personas docentes? A veces sí, a veces no. Algunas personas sí, otras no.

Estos trabajos o actividades pueden tener diferente naturaleza y finalidades, pero en general deben evaluarse y tomarse en cuenta, pues son parte del proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante. De igual forma es bueno analizar la utilidad de estas actividades y la forma en que ayudan -o perjudican-, el proceso educativo. El análisis de estas variables puede llevarle a usted como futuro o futura docente, a establecer criterios para que este tipo de actividades sean efectivas, motivadoras, formativas y eficaces.



objetivos

Al concluir el capítulo, usted:

- a.** Justificará las principales razones por las cuales es útil evaluar las actividades de clase, las tareas dejadas para hacer en casa y los trabajos en grupo, dejados a las y los estudiantes.
- b.** Mencionará medidas o normas concretas para hacer que este tipo de actividades sean funcionales y eficaces en la escuela primaria.
- c.** Elaborará instrumentos pertinentes para este tipo de evaluación.

CONTEXTO

Buena cantidad de padres y madres de familia se quejan de que sus hijos o hijas tienen demasiadas tareas para realizar en casa. Y en la mayoría de estos casos se ha podido comprobar que, efectivamente, desde los primeros grados, tanto profesores como profesoras tienen cierta tendencia a dejar tareas extensas a sus estudiantes, aunque luego no las corrijan o califiquen. Caso aparte merecen las personas docentes que utilizan la tarea como castigo. Con estos antecedentes es fácil comprender que muchos y muchas estudiantes rechacen la palabra *tarea para casa* o *deber para mañana...*, y lejos de verlo como una oportunidad de consolidar lo aprendido, la vean como un sinónimo de aburrimiento, castigo o martirio.



Reflexión

- ¿Son igualmente efectivos todos los deberes o tareas que se dejan a los y las estudiantes?*
- ¿Se tiene control sobre el tiempo real que tienen disponible para hacerlos?*
- ¿Se corrigen convenientemente estas tareas?*
- ¿Qué tipo de tareas dejará usted a sus estudiantes, cuando enfrente la tarea docente?*
- ¿Qué tipo de ejercicios hará en el aula?*
- ¿Utilizará convenientemente el trabajo en grupo?*



Conceptualización

10.1 UTILIDAD DE ESTAS ACTIVIDADES

En líneas generales -hablando de las tareas-, algunas y algunos docentes dejan muchas tareas sin importar tanto cómo se hagan. En el fondo apoyan la idea de que mientras más trabaje la niñez es mejor. Un grupo grande de docentes prefieren lo contrario, dejar poco, pero tener el proceso bajo control calificándolo y orientando su elaboración por parte del estudiante. ¿Cuál será la posición que brinda mejor utilidad?

No es arriesgado decir que por falta de orientación o conocimiento, al dejar trabajos demasiado extensos o difíciles se pueden generar malos hábitos o actitudes de rechazo por parte del alumno o alumna hacia tal o cual asignatura.

En cuanto a los *ejercicios de clase*, se constituyen en todas las experiencias que pueda realizar el alumnado -por supuesto bajo la orientación o facilitación por parte de la persona docente-, para alcanzar los objetivos, metas o estándares del proceso enseñanza-aprendizaje. Todas estas actividades

deben estar íntimamente ligadas a los anteriores elementos para acercar al estudiante al dominio de dicha meta. No vale la pena cansar al estudiante simplemente porque sí. Ellas y ellos deben evidenciar la utilidad de estos ejercicios, motivarse para su realización y demostrar los dominios a la hora de la evaluación.

Por su parte, *el trabajo en grupo*, es tan común en los sistemas educativos centroamericanos –desde el *kinder* hasta la universidad–, que es necesario comentarlo brevemente. Su utilidad es indiscutible, a pesar de que muchos y muchas docentes lo cuestionan más por el proceso que por su finalidad. Sin embargo, una buena planificación, organización, ejecución y control de este tipo de actividades es fundamental para la niñez. Se constituye en un método didáctico y valioso para aprender y enseñar.

10.2 SU EFICACIA (REQUERIMIENTOS PARA QUE CUMPLAN SU FUNCIÓN)

He aquí algunas sugerencias relacionadas con las tareas (y relacionadas con su evaluación):

-  Que el tiempo sea proporcional a la cantidad de materias o asignaturas y al tiempo libre que tiene el o la estudiante. No se puede disponer de las aproximadamente 18 horas que no pasa en la escuela... (no olvidar que debe dormir, alimentarse, ayudar a sus padres, especialmente si pertenece a los grupos menos favorecidos de población, etc.).
-  Que el tiempo empleado compense con lo que se aprende de estas tareas, es decir, que valga la pena el tiempo invertido.
-  No centrar estas actividades en repeticiones de lo que ha dicho la persona docente, sino más bien en resolver problemas relacionados con la vida real para que el niño o niña encuentre aplicaciones de lo aprendido en clase.
-  Estos trabajos deben evaluarse. No tanto en el aspecto de si están buenos o no, sino más bien en la línea de la forma en que se han hecho, la lección o el mensaje aprendido, la mentalidad con la que se hizo, etc. Es decir, se debe dar más importancia al proceso que al mismo resultado. Esto puede ser altamente formativo en la niñez, pero debe desarrollarse con mucha *madurez didáctica* de parte de la persona docente.
-  Darán mejor resultado sin son de poca extensión o sea, cortos. Motivan más a los niños y niñas y orientan mejor el aprendizaje hacia metas precisas y fáciles de lograr. Es recomendable no colocar tareas largas que luego, no hay tiempo ni oportunidad de calificar o corregir.

Para las actividades que se hacen en el aula, pueden tomarse en cuenta las mismas sugerencias dadas para las *tareas de casa*, pero se pueden agregar las siguientes:

-  Para no confundir a los alumnos y alumnas debe tener, no solamente relación con las metas perseguidas, sino con la metodología que utiliza el o la docente en clase.

- Deben estar bajo la supervisión docente. No es conveniente colocar actividades mientras el o la docente, hacen otra actividad para adelantar tiempo. La observación y el seguimiento -entendido como orientación y acompañamiento-, son básicas para que el alumno o alumna, se sientan fortalecidos y se animen a preguntar lo que no comprenden.
- Es necesario que sean planificadas. Es decir, no improvisadas ni colocadas como relleno. La única opción para colocar actividades no planificadas será producto de aquellos procesos evaluativos que evidencien que hay algún obstáculo o bien algún problema de aprendizaje.
- A menor edad del alumnado es mayor el número de actividades prácticas que hay que realizar. Conforme aumenta la complejidad del grado debe aumentar la complejidad de las actividades -entendida esta complejidad como que tiendan a ser más reflexivas e interpretativas-.

Finalmente, el *trabajo en grupo*:

- Enseña a trabajar en equipo.
- Es una forma didáctica de alcanzar determinados objetivos o estándares.
- Es válido pensar que sirve para ahorrar tiempo en la corrección de trabajos.
- Hay actividades que de no hacerse en grupo serían tremendamente largas, extensas y cansadas a nivel individual. Es educativo el que se organicen para realizar determinada actividad.

Ahora bien, todos estos aspectos mencionados como ventajas pueden transformarse en desventajas, si no hay una supervisión cercana de parte de la persona docente. En grupo se puede aprender a no trabajar, a engañar, a manipular, a falsificar trabajos, etc. Eso es lo que hay que evitar.

10.3 TIPOS DE TAREAS Y ACTIVIDADES RECOMENDABLES

Específicamente en cuanto a este tipo de ejercicios –tareas, actividades de clase y trabajos en grupo-, conviene seguir estos lineamientos:

- a. **Señalar resúmenes breves que la niñez exprese con sus propias palabras.** Este trabajo con la complejidad adecuada en todos los grados, permitirá potenciar determinadas capacidades intelectuales –*jerarquización de ideas, ordenamiento, procesamiento de conceptos, comprensión de términos e ideas, pensamiento divergente o convergente*-, etc.

Usted como docente puede pedir a la niña o al niño que resuma: una lectura, una clase, una opinión, lo que dijeron sus compañeros o compañeras de clase, lo que piensa, etc. Por supuesto, hay que enseñarle a hacer buenos resúmenes. Y su corrección puede ser amena e interesante y entre todo el grupo pueden aprender muchas cosas unos de otros, unas de otras, especialmente la expresión de su propia palabra, sea en forma oral o escrita.

b. Indicar tareas específicas y cortas, que sean los primeros pasos en la investigación posterior.

Este trabajo puede ser variado, pero la persona docente debe seguir cierto proceso que encamine a la niñez hacia procesos investigativos sencillos, pero serios. Sería conveniente asignar tareas tales como:

- ➡ Registro de observaciones sobre fenómenos naturales, sociales, etc.
- ➡ Lecturas especiales que amplíen lo visto en clase.
- ➡ Hacer entrevistas o platicar con otras personas acerca de los puntos tratados en el aula.
- ➡ Escribir hipótesis explicativas de fenómenos que ellas o ellos observen.
- ➡ Escribir historias.
- ➡ Hacer ilustraciones.
- ➡ Obtener conclusiones sobre lo analizado, estudiado o investigado.

c. Brindar normas precisas para seguir en las tareas.

Es conveniente señalar una extensión determinada -en páginas, en cantidad de palabras o en número de líneas-, condiciones de forma y de fondo, si es a lápiz o con bolígrafo, a mano o en computador, etc. Toda norma específica que ayude a precisar lo que se quiere que haga el alumado ayudará a precisar lo que deben hacer, que también significa facilidad de corrección.

Por supuesto, al igual que cuando se expresan objetivos, es necesario usar verbos muy claros y que sean entendidos por la niñez a su cargo: *resume* tal o cual lectura, *diga* con sus propias palabras, *explique* en menos de cincuenta palabras..., y así con otras tareas por asignar.

Para usted que es un futuro o futura docente -y que por lo mismo es persona novata-, le podría parecer que tanto detalle o exigencia mata o descarta la creatividad de la docencia. De ninguna manera. Muchas veces detrás de la palabra libertad o del término creatividad, se pueden esconder el libertinaje, el desorden o la ambigüedad. Precisamente, para que la niñez a su cargo aprenda a moverse en ambientes de libertad y creatividad en actividades o tareas, es necesario que se le señale indicadores de esa misma creatividad y de los límites de la libertad. Éstos facilitarán la evaluación y la harán objetiva y justa.

Con relación a *trabajos grupales*, sería recomendable que reúnan estas condiciones:

- a. Deben ser oportunidades para alcanzar objetivos que normalmente no se alcanzan en forma individual.** Por ejemplo, exponer ante otros u otras lo que se piensa, expresarse críticamente ante un hecho o una opinión, formar en valores y actitudes a la niñez, internalizar de otra forma lo que se va aprendiendo en clase, compartir experiencias personales relacionadas con lo anterior, etc.
- b. Es mejor si ante todo son formativos.** Gracias, a ellos la niñez debe aprender a trabajar en equipo, a escuchar otras opiniones, a expresar lo que ha aprendido, los problemas enfrentados, etc. No deben ser para avanzar en el programa del curso ni para reponer el tiempo perdido.

- c. **En todo momento deben estar bajo control de la persona docente.** Desde la organización de los grupos hasta la entrega del reporte final, pasando por la experiencia de la realización y participación de todos y todas, la persona docente es un facilitador o facilitadora de la tarea. Es innegable que muchos y muchas docentes utilizan la figura del trabajo en grupo para escaparse un momento de clase y realizar actividades personales, lo cual no conviene y puede degenerar en ambientes verdaderamente ingobernables y contrarios a la formación que se pretende, además de ser un comportamiento contra la ética, por parte del docente o de la docente.



ACTIVIDAD 1:

- Escriba un pequeño ensayo en el cual anote sus experiencias personales a la fecha, en cuanto a este tipo de actividades. Señale lo que usted piensa de ellas y el valor educativo que han dejado en usted.
- Explote ahora su imaginación: piense que es el o la docente de una escuela oficial enclavada en un bello pueblo del litoral de Centroamérica. La Directora de la escuela no cree en las tareas para hacer en casa, ni en los trabajos en grupo. Argumenta que son un fraude. ¿Le podría usted convencer de lo contrario? Haga una carta para ella..
- Utilice su texto personal para estas actividades.

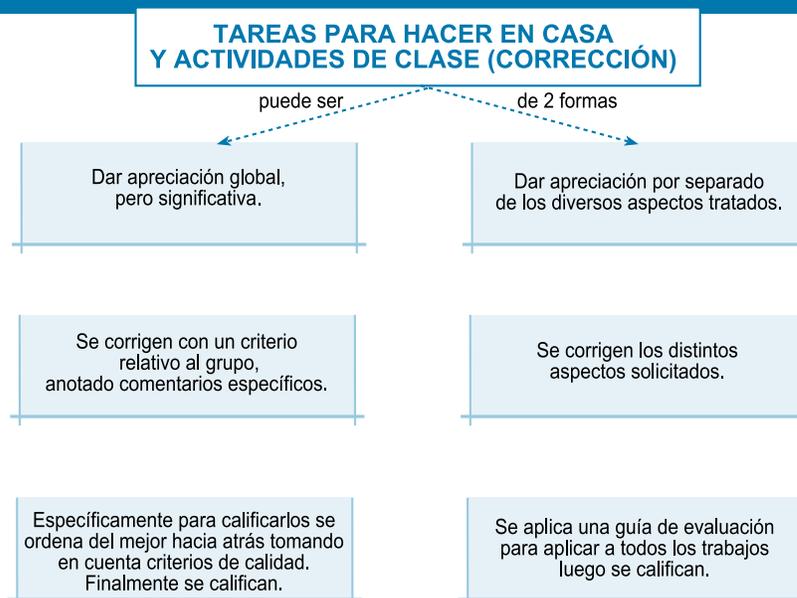
10.4 SUGERENCIAS PARA LA EVALUACIÓN

Las tareas para hacer en casa y las actividades o ejercicios de clase:

Realmente se han agrupado los dos tipos de actividades por su misma naturaleza. No necesitan un enfoque separado o algún detalle especial. Lo realmente importante es que todo trabajo de este tipo no debe colocarse porque sí, sino como una forma de aprendizaje que debe ser evaluada para que produzca los resultados deseados.

Como futura y futuro docente no olvide que *es prioritario corregir e informar al estudiante acerca de las tareas hechas en casa y en clase.* Por eso hay que evaluarlas. Esta evaluación puede ser de dos formas:

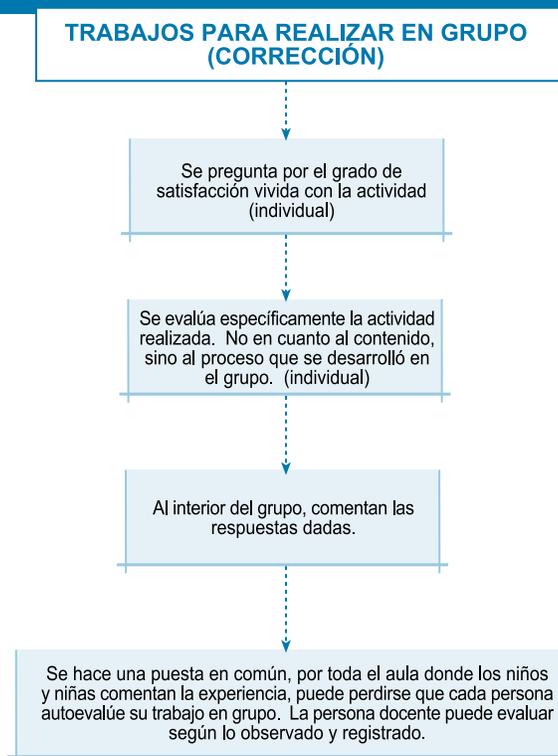
DIAGRAMA 16



Las actividades en grupo:

A la hora de evaluar trabajos en grupo es muy recomendable evaluar especialmente el proceso que ha vivido el grupo a la hora de trabajar. Entiéndase bien que lo anterior no significa que el contenido mismo del trabajo no se toma en cuenta, sino que eso se puede corregir en las formas recomendadas para los incisos anteriores. Sin embargo, el aspecto formativo que deben tener las actividades en grupo es el realmente importante y que puede hacer cumplir los propósitos por los cuales se realiza este tipo de actividades en la escuela primaria.

DIAGRAMA 17



Para los propósitos señalados en los apartados anteriores se proponen los siguientes instrumentos:

Instrumento No. 1¹

(ejemplo relacionado con una tarea de lectura para ampliar lo visto en clase)

Observación: se ha pedido a los niños y niñas que lean un artículo del periódico que se relaciona con un punto “x”, tratado en clase y que lo resuman en 100 palabras

Nombre: _____ Fecha: _____ Asignatura: _____

1. Tiene anotadas las cuatro ideas principales de la lectura.

A	B	C	D	E
Ninguna		La mitad		Las cuatro anotadas

2. Guarda un orden y secuencia lógica.

A	B	C	D	E
Ninguna		Suficiente		Excelente

3. Presentación y calidad de forma en el trabajo.

A	B	C	D	E
Deficiente		Suficiente		Excelente

4. Posee lógica y se entiende bien.

A	B	C	D	E
Poco claro		Suficiente		Excelente trabajo

¹ Este es un instrumento de tipo genérico que usted puede adaptar para aplicar a otras situaciones. Está basado en una propuesta original de Morales (1995), en *Cuadernos monográficos del ICE*. Serie didáctica Núm. 5. Bilbao: Universidad de Deusto.

Instrumento No. 2

(ejemplo relacionado con entrevistar a una persona de su familia)

Observación: se ha pedido a las niñas y niños que hagan una sencilla entrevista para ampliar desde el punto de vista de cada familia, lo visto en clase. Presentarán un resumen de la entrevista y una ilustración relativa al tema.

Nombre _____ Fecha: _____ Asignatura: _____

1. Realizó las preguntas básicas y las anotó en el resumen:

A	B	C	D	E
No las hizo		En cierta forma		Sí, las hizo muy bien

2. Resumió lo esencial de las respuestas de la persona entrevistada:

A	B	C	D	E
En forma deficiente		Suficiente	De excelente forma	

3. La ilustración que hizo se relaciona con el tema:

A	B	C	D	E
Nada	No mucho, pero es suficiente		De excelente forma	

4. Los aspectos de forma -limpieza, estética, etc.-, del resumen están:

A	B	C	D	E
Deficientes		Suficientes	Excelentes	

5. Cumplió con todos los detalles solicitados al inicio:

A	B	C	D	E
No	A medias		Sí	

Luego de estas propuestas -que se insiste, son de tipo genérico para que usted como futuro docente pueda construir otras derivadas de estas-, se quiere dejar claro que es importante evaluar este tipo de ejercicios y actividades que todas las personas docentes utilizan, pero no todos evalúan. Si usted nota, no se trata tanto de *calificar*, aunque se puede hacer para cuestiones prácticas, sino ante todo de *evaluar*, con lo cual se le da mucha importancia a lo formativo, que no necesariamente tiene que tener un valor numérico. Con el cumplimiento de este aspecto se logra que *la evaluación se convierta en un proceso para mejorar la calidad de la educación en la escuela primaria* y que cumpla con sus características de *continuidad y sistematicidad*.

Finalmente, usted captará que también hay un mensaje bajo la manga: la evaluación de las actividades enseña al estudiante y a la persona docente a autoevaluar sus procesos. Ya no solamente evaluarán al alumno o alumna, también se evalúa el proceso mismo y se puede evaluar la efectividad del docente, sin herir susceptibilidades.



ACTIVIDAD 2:

- En los anteriores ejemplos de instrumentos para evaluar los procesos señalados en el capítulo, se ha insistido que son genéricos y que por lo mismo se pueden ampliar o bien, provocar otros adaptados a sus necesidades particulares y especialmente a las de sus futuros alumnos o alumnas. Pues bien, se le pide que tome los primeros dos y agregue como mínimo cinco preguntas o reactivos más para ampliarlos. Solamente tenga cuidado de que sigan la línea original.
- Para los otros dos instrumentos, se le pide que se organice en grupos pequeños -de no más de cinco personas-, con sus compañeros y compañeras de aula, y que de igual forma, amplíen los instrumentos dados.
- Finalmente, elabore un ensayo de aproximadamente dos páginas que verse sobre el tema: *Importancia de evaluar los trabajos en grupo, las actividades de clase y los trabajos par hacer en casa.*

Actividades para la **INVESTIGACIÓN**



- *Para la evaluación -no necesariamente la calificación-, de actividades de clase, tareas para hacer en casa o trabajos en grupo, los resultados son importantes, pero no tanto como las condiciones en que se da el proceso, las estrategias que se ponen en marcha o las actitudes generadas o aprendidas por los y las estudiantes. ¿Por qué es importante evaluar la forma en que se ha llegado -o no-, a las metas propuestas? ¿Qué tiene que ver el tipo de trabajo solicitado a la niñez con los medios utilizados para conseguirlos? ¿Realmente es importante cotejar los resultados de tal o cual actividad, con los esfuerzos realizados o con los obstáculos superados?*
- *Usted tiene ya una base para contestar, pero le pedimos que antes, entreviste a tres o cinco docentes suyos y conozca qué piensan de las anteriores interrogantes. Anote las respuestas, y luego compárelas con lo que usted ha aprendido. Hágalo por escrito para dejar constancia de estos pensamientos. Utilice su texto personal.*
- *Elabore un instrumento para valorar el esfuerzo realizado al hallar la solución a un problema matemático. Hágalo usted en su texto personal.*
- *Investigue otras bondades del trabajo en grupo y las condiciones para evaluarlo de forma justa.*

AUTOEVALUACIÓN

FINAL DEL CAPÍTULO

Desarrolle lo que se le pide a continuación:

1. Brinde una amplia justificación relacionada con las principales razones por las que es útil evaluar las actividades de clase, las tareas dejadas para hacer en casa y los trabajos en grupo, dejados a las y a los estudiantes, especialmente en el nivel primario.
2. Señale un decálogo de medidas o normas concretas para hacer que este tipo de actividades sean funcionales y eficaces en la escuela primaria. Propóngase el caso de que este decálogo lo utilizará usted cuando labore como docente y que serán sus normas a tomar en cuenta para este tipo de actividades.
3. Construya un instrumento para evaluar cada una de las tres actividades (tareas para casa, ejercicios de clase y trabajos en grupo) mencionadas a lo largo del capítulo. Coloque como encabezado a cada instrumento la meta u objetivo que pretende evaluar.
4. Elabore una carta a los padres y madres de familia, dándoles a conocer la utilidad de las tareas para casa y las formas de colaborar con sus hijos e hijas.

Al momento de finalizar el trabajo con este capítulo, elabore un juicio personal sobre los aprendizajes alcanzados. Compare los objetivos con sus resultados y si se siente satisfecho(a), continúe con el siguiente capítulo.

Ética

de la evaluación

(¿QUÉ IMPORTANCIA TIENE?)

Como se ha visto a lo largo de este texto, el proceso educativo está o debería estar sostenido en un eje fundamental: la evaluación. Este eje es vital y está presente en todas las actividades docentes y las propias del alumnado. Si este proceso es mal llevado, está mal concebido, es mal utilizado o está mal orientado puede causar serios daños a la niñez, al mismo(a) docente y degenerar el sistema educativo particular de una escuela y a la larga carcomer el mismo sistema educativo de un país.

Es necesario que toda persona docente -como educadora y evaluadora-, maneje elementos éticos y desarrolle todo un sistema de ética de la evaluación que permita que al aplicar este proceso se haga en forma verdaderamente educadora, para que el poder que se transmite con la evaluación no sea un poder que corrompe, que aniquila, que envenena, sino por el contrario que sea un poder que genera vida, crecimiento personal y entusiasmo por ser mejor.



objetivos

Al concluir el capítulo, usted:

- a.** Enumerará y fundamentará los postulados éticos que deben regir en el proceso evaluativo.
- b.** Orientará éticamente las acciones futuras como docente, al momento de evaluar.
- c.** Se motivará hacia conductas éticas en su labor evaluadora.

CONTEXTO

He aquí como contexto para iniciar este último capítulo, la síntesis de cinco pequeñas historias arrancadas de la realidad por medio de la observación¹. Representan escenas naturales que se viven a diario en las escuelas centroamericanas de todos los niveles y sobre las cuales la ética tiene mucho que señalar. Vea usted:

Marque usted en el paréntesis de la izquierda lo que le parece cada una. Utilice los códigos,

B (bien),

NS (no sé)

o

I (inaceptable)

- () El profesor Óscar gusta de tratar bien a sus alumnas y alumnos. No se deja llevar por favoritismos ni por prejuicios. Toma en cuenta las diferencias individuales, pero también sabe conducir al grupo como tal. Al evaluar trata de que sus alumnos aprendan alguna lección para la vida, siempre y cuando sea positiva y respetándoles como personas.
- () La profesora Mariela vive muy ocupada con sus tres trabajos que posee. No tiene tiempo para preparar sus clases. Ella considera que con cinco años de trabajar en la escuela primaria no tiene por qué estar llenando planificaciones o leyendo antes de dar sus clases... y menos que alguien le enseñe a evaluar. Ella se las sabe todas.
- () La profesora Suyapa nunca avisa a sus alumnos y alumnas cuando va a practicar pruebas o a evaluar. Ella insiste en que todo el tiempo tienen que estar preparados y preparadas para todo. De lo contrario –dice ella-, es una especie de fraude porque el alumno (a) se prepara artificialmente. A ella, con una persona que apruebe su curso le basta para demostrar que ha trabajado bien.
- () El profesor César Augusto cuando informa de resultados de calificaciones o evaluaciones lo hace ante toda la clase. Informa de viva voz –por no decir a gritos-, y aprovecha a regañar a quienes salen mal y elogia a quienes se lo merecen. Nunca devuelve las pruebas –por aquello de las trampas-, pero eso sí, le parece muy sano, señalar los peores errores ante todos y todas, para que los susodichos no los cometan otra vez.
- () El profesor Miguel es cuidadoso con sus pruebas y luego de aplicarlas suele recogerlas y ordenarlas cuidadosamente. Lo mismo cuando las entrega a los niños y niñas para que revisen si no ha habido errores u omisiones de su parte. Luego las pide, las guarda en un lugar especial para cuando se necesiten o haya un reclamo. Y...entrega resultados de evaluación llamando a cada estudiante y haciéndole comentarios acerca de lo que tiene que mejorar.

¿Qué le ha parecido este contexto? Seguramente algunos casos le han parecido más fáciles de calificar que otros y más de alguno le ha puesto a pensar detenidamente. A lo largo de este capítulo se discutirán las actitudes descritas y esperamos que usted saque sus propias conclusiones.

¹ Cualquier parecido con la realidad no es pura coincidencia, sin embargo, los nombres son totalmente ajenos y no tienen nada que ver –han sido cambiados-, para proteger las identidades.



Reflexión

¿Qué actitudes pueden ser éticas o antiéticas en la práctica de la evaluación?

¿Tiene real importancia lo anterior?



Conceptualización

11.1 EL PODER DE EDUCAR O ALIENAR

Es importante la aceptación que tenga la persona docente de sus alumnas y alumnos como personas que son. Es fundamental –aunque hay acciones que demuestran que continuamente se olvida–, aceptar que no se pierde *estatus* o prestigio si se trata a la niñez en las aulas como personas. Abandonar actitudes tiránicas, actitudes autoritarias o arbitrarias es fundamental para educar.

Caso contrario, es alienar a la niñez que suele empezar a rebelarse rechazando el estudio, la elaboración de tareas, la participación en clase, etc. El no dejarse llevar por favoritismos que creen resentimientos es parte de una ética personal de respeto mutuo entre docente y discente. Cada estudiante por pequeño o pequeña, por grande o por especial que sea, tiene derecho a un trato justo, igualitario y a la vez distinto, respetando sus diferencias personales. Esto da un carácter humano y enriquecedor a nuestro proceso evaluativo.



Un proceso evaluativo ético es una oportunidad no sólo para aprender más, sino también para crecer como personas tanto por parte de quien evalúa como de quien es evaluado.

11.2 PREPARACIÓN DE LA EVALUACIÓN: ¿PLANIFICAR O IMPROVISAR?

Muy cierto es que toda persona docente espera que sus estudiantes estén siempre listos y listas para demostrar lo que saben y lo que pueden hacer. Sin embargo, también es muy cierto que la evaluación como oportunidad de demostrar lo que se conoce y lo que se ha logrado, no debe ser una trampa y menos una batalla donde docente y estudiantes son adversarios. Por lo mismo, toda evaluación –por ende toda prueba–, debe responder a objetivos y a un plan que sea previamente conocido por ellos y ellas. No hacerlo así equivale a un ataque sorpresivo, con alevosía y ventaja que puede llevar inconscientemente a cierta morbosidad por ver sufrir al grupo. Eso no puede ser.

Por muy buenas intenciones que animen al docente, se impone la necesidad de que la evaluación como proceso sea sistemática y no improvisada. De manera que se puede afirmar que es parte de la ética de toda persona cuando evalúa, avisar al estudiante de momentos especiales o fechas en que será sujeto muy activo de la evaluación. Eso de ninguna manera riñe con la evaluación periódica que todo el tiempo debe estar realizándose, especialmente con funciones formativas.



Es ético permitir que todo alumno y alumna se prepare para ser evaluado o evaluada. En el proceso evaluativo, alumnas y alumnos no son enemigos del docente, sino amigos y amigas que esperan un resultado para aprender más.

11.3 SOLIDARIDAD EN LA EVALUACIÓN

Este concepto en evaluación puede tener varios significados: probablemente si se pregunta a los y las estudiantes lo podrían interpretar como *ser ayudados para obtener mejores resultados*. Una persona docente puede entender el *ser solidario* como la imagen de alguien que le *ayuda a evaluar a un grupo*. En este apartado, sin embargo, se desea entender la solidaridad en la evaluación como aquellas manifestaciones en las cuales asumimos papeles o funciones altamente humanas para que quien sea evaluado o evaluada se sienta bien, seguro o segura, con deseos y condiciones de demostrar lo mejor que ha logrado respecto de su aprendizaje.

Con la niñez se puede ser solidario (a) en la evaluación de muchas formas: evitando que sea sorpresiva, brindando condiciones óptimas para el buen desarrollo, evitando utilizarla como una forma de represión, aclarando todo lo necesario, resolviendo dudas –durante el desarrollo de una evaluación-, evaluando congruente y pertinentemente lo que se ha enseñado en el proceso, evaluando lo que se ha enseñado, evaluando para aprender y verificar aprendizajes –y no para la competencia-, educando al evaluar... Asimismo, como producto de las experiencias de clase y de la evaluación formativa, las y los estudiantes deben aprender a ser solidarios y solidarias entre ellos y ellas con actitudes como estudiar o prepararse en grupo, superar las debilidades de unos con las potencialidades de otros u otras, ayudando al buen clima evaluativo, apoyándose a la hora de la realimentación, etc. Ese puede ser un buen sentido de la *solidaridad*, entendida en el marco de la evaluación.



La solidaridad en la evaluación humaniza el proceso. Lo hace más ético. Toda forma de amenaza, de venganza o de represión queda fuera en dicho momento para convertirse en un momento de reflexión para la mejora.

11.4 RESPETO POR LA PRIVACIDAD DE LOS Y LAS ESTUDIANTES

Es parte de la ética de la evaluación que las personas sujetos de la misma no sean humillados o excesivamente exaltados –o ensalzados–, como producto de los resultados de las evaluaciones y menos cuando éstas son de corte academicista o memorística. Es útil y ético devolver las pruebas o entregar resultados del proceso evaluativo, pero elogiar desmedidamente o criticar duramente a unos y unas en comparación con otros y otras, deja efectos negativos, crea resentimientos y provoca traumas o complejos. Y ante todo, no deja efectos positivos –algunas personas docentes afirman que sí, que así se aprende, pero, ¿dónde están los resultados que prueben esa hipótesis? Es negativo y ya es tiempo que dejemos por un lado esa actitud anticuada de querer hacer escarmientos en forma pública por un mal resultado.

Es más positivo respetar la privacidad de los sujetos de la evaluación y hay que hacerlo personalmente, por lo menos en grupos pequeños. Es fundamental acercarse como persona a cada alumno o alumna, interesarse por cada uno /una, no como número, sino como persona, como semejante, como el otro en el que me reflejo yo. Es mejor que los errores graves se comenten personalmente con cada estudiante y explicarlos –corregirlos–, a profundidad. A nadie agrada que le señalen sus errores ante otras personas –menos en plena niñez–. Una actitud así, de pleno respeto, puede ayudar mucho a ver la evaluación con una *nueva visión*, como proceso humanizante para mejorar.



Ningún médico divulga los resultados de los exámenes de sus pacientes para que mejoren su salud por vergüenza. Tampoco la persona docente debe hacer lo mismo con sus estudiantes. Es más ético comentar los errores personalmente, con disposición a que el evaluado, pueda mejorarlos.

11.5 MANEJO DE DATOS DE EVALUACIÓN

Una condición altamente ética de la evaluación, poco respetada en las escuelas y colegios es la confidencialidad de los datos recogidos con los y las estudiantes. Lo anterior no significa que haya un total secreto en el cuaderno de control, pero sí exige que esta información no sea popularizada entre docentes –lo cual puede formar estereotipos respecto de algunos o algunas estudiantes, algo que puede perjudicar sus resultados en los diversos grados o asignaturas cuando hay varios o varias docentes–, o entre el resto del aula. Es reconfortante para la niñez el notar que los y las docentes son cuidadosos y cuidadosas para manejar esta información, es una muestra de respeto a la intimidad a la que todos tenemos derecho. Toda persona sujeto de evaluación tiene derecho a sentirse segura, no humillada y con buenos deseos de mejorar.



Sentir respeto y amor por los y las alumnas no es muestra de debilidad. Por el contrario, es una muestra de humanidad y la evaluación debe ser un proceso altamente humano.



ACTIVIDAD 1:

Realice la siguiente actividad en forma individual:

- En la sección de *Contexto*, se hallan planteados cinco casos tomados de la realidad de diversas escuelas. Usted, que todavía es estudiante, pero se está asomando a la ventana de la docencia, tendrá otros casos similares que expresar. Tome lápiz y papel y en su texto personal anote dos o tres casos que puedan demostrar el papel equívoco o los estereotipos con que a veces evaluamos las personas docentes.

Posteriormente, reúnase con sus compañeras y compañeros en grupos pequeños de no más de cinco personas para resolver lo siguiente:

- Junten y comenten los casos que han planteado individualmente y hagan un banco de casos. Destaquen los más claros, sencillos e impactantes. Léanlos detenidamente y analícenlos haciendo especial énfasis en las causas y en las posibles soluciones.
- Finalmente, con ayuda de lo expuesto a esta altura en el capítulo, elaboren un decálogo para docentes, basado en los casos analizados. Recomienden todo lo necesario para aquellos y aquellas docentes que desean tener una *nueva visión de la evaluación*.

11.6 CULTURA DE PAZ Y EVALUACIÓN

No es exagerado pensar que desde el campo evaluativo se puede empezar a generar una cultura de paz propia de la escuela. La paz significa justicia y equidad. Si desde la escuela la persona docente muestra o hace evidente que hay justicia en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje y en la evaluación, en el trato con los alumnos y alumnas, equidad en oportunidades, etc., se puede generar un sentido de paz que fortalece la capacidad de aprender.

Recuerde usted que un golpe físico ya no es admisible en el proceso educativo, pero también se debe tener cuidado con los golpes psicológicos, aquellos que no se ven, pero que pueden dejar una profunda cicatriz. Y hay una fuerte tendencia a este tipo de golpes en la evaluación. Hay un adagio popular que reza: *Los errores del médico se entierran, pero los del docente se multiplican*, y es muy cierto porque aunque no matan, pueden generar un daño que se multiplica toda la vida. Y la mayoría de este tipo de experiencias procede de la aplicación de evaluaciones en la escuela, especialmente la primaria.

Una *cultura de paz* en la escuela también significa perder el miedo a que los niños y niñas evalúen a sus docentes, los procesos, los materiales, etc. La evaluación no es una guerra, es una forma de mejorar y eso solamente se puede en un ambiente de paz y amor por el prójimo, el que sabe menos, al que tenemos que ayudar a crecer como persona.

Hace un poco más de una década, Miguel Angel Santos de la Universidad de Málaga² en un revelador artículo plantea los problemas que entrañan los procesos de evaluación en la escuela y, en general en el ámbito educativo y lanza –y comprueba–, su hipótesis de que *la evaluación educativa está enferma, sufre de disfunciones y desenfoces, está atrofiada e hiperatrofiada de algunos de sus elementos, como por la desvirtuación de su práctica y significado*. Y aunque podrían parecer exageradas, sus observaciones son muy útiles, especialmente, de cara a la idea de establecer una ética de la evaluación.

A continuación se presenta una síntesis de los aspectos éticos que es necesario retomar para salir de esta *Patología*:

- No debe evaluarse solamente al estudiante. Es ético evaluar todos los demás componentes del proceso educativo, incluido naturalmente, el o la docente.
- Se evalúan solamente los resultados, pero deben evaluarse también los procesos, las condiciones de partida, los esfuerzos, etc. Es decir, todas las variables que intervienen en el *cómo se ha conseguido el resultado*.
- No deben evaluarse solamente los conocimientos. Los procedimientos, las actitudes, los valores, los hábitos,..y los contenidos conceptuales.
- La gran mayoría de docentes evalúa solamente los resultados pretendidos, sin embargo, se olvida que también hay resultados no pretendidos. Éstos es ético evaluarlos. Y muchas veces son los más impactantes.
- Como influencia del positivismo, muchas personas docentes quieren o pretenden que se debe evaluar solamente lo observable. Sin embargo, éticamente hablando, es necesario evaluar lo que el alumno o alumna no puede demostrar. Lo no observable no quiere decir que no existe. La evaluación cualitativa es fundamental especialmente para evaluar todo lo que los niños y niñas aprenden y que no pueden demostrar fácilmente.
- Para muchas personas docentes *evaluar* se ha convertido en sinónimo de *corregir*. Por lo mismo se parte de que todo está malo o bastante malo y que es necesario componerlo. Eso no es evaluación. La evaluación debe buscar resaltar lo que el o la estudiante sabe, puede hacer o actuar, pero no lo que no sabe, lo que no puede hacer o lo inadecuado del actuar. Todo docente debe cambiar sus propias actitudes y destacar lo positivo sobre lo negativo, la paz sobre la guerra, el acierto sobre el error. Eso es éticamente acertado dentro de una actitud educadora.
- Es parte importante dentro de la ética de la evaluación, asimilar la idea de someter a este proceso no solamente a los alumnos o profesores (as), sino también el material

² Santos, Miguel A. (1988) *Patología general de la evaluación educativa*. Publicado en la revista **Infancia y aprendizaje**, No. 41. pp 143-158. Málaga.

de instrucción y los métodos utilizados, y finalmente, a la administración y sus procesos. Muchos aparentes fracasos de quienes estudian, se explican fácilmente si evaluamos estas otras variables.

- No se debe evaluar basado en números nada más. Pretender colocarle números a todo no es ético... simplemente no es correcto. Jamás encierra lo que una persona sabe, puede hacer o es capaz de lograr. La ética del campo evaluativo hace reconocer que es necesario evaluar cualidades: aquellas que responden a la forma cómo aprende el o la estudiante, la forma cómo relaciona lo aprendido, el para qué le sirve lo aprendido, el si tiene tiempo o no para estudiar en casa, etc. Esos aspectos cualitativos humanizan la evaluación.
- Es necesario que se adecuen los instrumentos a la realidad que se desea medir para posteriormente evaluar. No basta con saber, conocer o ser capaz de elaborar instrumentos técnicamente bien elaborados. Es fundamental distinguir cuándo se aplica una prueba “x” o cuándo se aplica una “y”, o cuándo se debe aplicar una experiencia evaluativa diferente. No ser arbitrario(a) en el contenido de pruebas y realmente evaluar lo que propusimos al inicio con unos instrumentos combinados de tal forma que reflejen la realidad en que se desarrolla el aprendizaje y arrojen resultados que indiquen cómo superar las dificultades, cómo mejorar el proceso, cómo aprender lo no aprendido, etc.
- La evaluación no debe ser sinónimo de competencia. Eso puede significar -para los que desean llevar a la práctica esta idea-, tener que luchar contra el sistema porque como nos hemos formado dentro de él, nos sentimos bastante cómodos verificando quién está sobre los demás, quiénes tienen los primeros puestos de acuerdo con puntajes, cuánto sacó fulano, cuánto sacó sutano, como que los números indicaran *saberes* o como que el proceso enseñanza-aprendizaje fuera un deporte en que se gana o se pierde. ¿Y dónde está lo que se ha aprendido y su importancia? Simplemente pasa a un segundo o tercer plano. Y con un mensaje subliminal que dice más o menos así: *en esta competencia lo que importa es ganar no importa cómo, todo se vale*. De esa forma, la evaluación se convierte en casi una guerra, contra todos y todas, contra el profesor o profesora, contra la ética,... Lo importante es ganarle a los demás. La forma no importa.
- Existen escuelas donde incluso se llega a fundamentar lo anterior con un *cuadro de honor*, donde se legaliza la competencia y se ensalza a las personas que han conseguido las mejores y más altas notas. No se califica el esfuerzo y ni siquiera la inteligencia... Se califica y se premia así, al que obtuvo las notas más altas. Es decir, se evalúa con el estereotipo de que quien mejores punteos obtiene es el mejor y más inteligente, cosa que no es cierta y de esa forma todo el sistema evaluativo se convierte en una serie de comparaciones donde hay un vencedor (a) y muchos (as) derrotados.
- Hay muchos estereotipos en la evaluación. Uno de ellos, probablemente el más perjudicial es la *costumbre evaluadora* de la persona docente. El estilo con que evalúa, el tipo de pruebas, la forma de hacer ejercicios, todo esto y mucho más conforman dicha *costumbre*. Ésta se vuelve un estereotipo cuando se considera lo mejor y por lo mismo, estático –imposible de cambiar-. En este ambiente nada se cambia durante años, lustros, décadas,... Eso explica que la educación suele marchar

con años de atraso respecto de otras áreas. Pareciera que la persona docente no se siente segura y no desea aprender nada más. Prefiere lo viejo conocido que lo nuevo por conocer...Ese tipo de estereotipo es necesario de desterrar. No es ético.

- No es ético evaluar para reprimir. Tampoco es ético evaluar para manipular o para someter a los alumnos o alumnas. Eso desvirtúa totalmente lo que es el proceso evaluativo.
- La ética evaluativa también se aplica autoevaluando el proceso y al facilitador o facilitadora. Hay especialistas que afirman que es al autoevaluarse como de verdad, se aprende. Por lo mismo, es necesario que como docente usted aprenda y pierda el miedo de autoevaluarse, así como enseñar a la niñez a autoevaluarse también.
- Se debe evaluar la evaluación. Es parte de la ética del proceso. Y debe ser evaluada para propiciar su mejora. El proceso de evaluar la evaluación es llamado *metaevaluación* por las personas especialistas y se fundamenta en la necesidad de darle valor al mismo proceso para evitar riesgos, deficiencias, trampas, etc., que suelen esconderse detrás de todo proceso evaluador.



ACTIVIDAD 2:

Realice en forma individual lo siguiente:

- De los quince aspectos planteados en el inciso anterior, tome aquellos cinco que le parezcan fundamentales o trascendentales. Señale usted una propuesta concreta para cada uno de ellos, para hacerlo viable en su trabajo docente en una escuela primaria. Por ejemplo, suponga usted que le interesa el aspecto de *metaevaluación*, puede usted anotar ideas de cómo realizaría con sus estudiantes, sus colegas y la dirección de su escuela, la metaevaluación de su proceso evaluativo.

Posteriormente, en grupos pequeños de no más de cinco personas, reúnanse con sus compañeros y compañeras:

- Verifiquen qué incisos han seleccionado y platiquen sobre su importancia.
- Analicen las estrategias que han seleccionado para enfrentar estas dificultades que afectan a la evaluación.
- Depúrenlas y elaboren un documento por todo el grupo.
- Elabórenlo en su texto personal y preséntenlo a sus catedráticos (as).

11.8 UNA ÉTICA CONCRETA EN EL NIVEL PRIMARIO

Ya se han mencionado conceptos e ideas básicas, procesos ideales y sugerencias puntuales. Se trata ahora de concretar en acciones que puedan partir de la persona docente –que en un futuro cercano será usted-, y proporcionarle puntos de apoyo. ¡Qué mejor que leerlos imaginando que es la niñez quien nos los dice!

Carta de una alumna y un alumno, a su maestra (o)

*Desde algún lugar de Panamá, Costa Rica, Nicaragua,
Honduras, El Salvador o Guatemala.*

Fecha: el día que se nos dio la oportunidad de hablar (o escribir)

Atento saludo, querida, Maestra:

Atento saludo, querido, Maestro:

Gracias por permitirnos escribirle esta breve carta. Queremos decirle algunas cosas que no podemos normalmente, porque usted nos recuerda que no hay tiempo para otra cosa que no sea estudiar. Por eso pensamos que es bueno decirselo por escrito para cuando usted tenga tiempo de leer nuestra carta.

*Deseamos decirle algunos asuntos relacionados con lo que se llama **evaluación**, que generalmente es cuando usted nos examina, nos hace pruebas o como dice usted “nos evalúa técnicamente” para indicarnos cómo estamos aprendiendo.*

- Queremos pedirle que no nos evalúe solamente para promocionarnos o para decirnos quién sabe más o quién menos. Queremos que la evaluación sea parte del proceso educativo que nos permita aprender más, para que nos enriquezcamos personalmente, como grupo y para que aprendamos a tomar decisiones. Pero ante todo, para no sentir miedo.*
- Estamos contentos y contentas de que usted nos evalúe, pero le pedimos que también se nos permita evaluarle a usted, los materiales, la administración de nuestra escuela. No para aprobarle o reprobárselo, sino más bien para indicar cómo vemos las cosas desde acá. Pensamos que si todos nos evaluamos unos a otros, hay más probabilidades de mejorar los procesos. Y todos nos acostumbraremos a ese proceso, sin temores.*
- Cuando se acercan los momentos de evaluación o pruebas a realizar todos y todas tenemos miedo. Nos invaden los nervios y sólo deseamos pasar el momento para volver a la normalidad, es decir, a aprender. Necesitamos que usted nos ayude a quitarnos ese temor, no darle ambiente de solemnidad o seriedad extrema a dichos momentos. Es necesario que se evalúe de diversas formas y en todo momento para que sea algo natural que nos ayude a todas y todos a mejorar.*
- Pensamos que no es natural que haya un ambiente guerrerista previo a evaluaciones o pruebas. Usted anda medio secreto escondiendo papeles y nosotros atentos a que se*

descuide o preparando trucos para que no nos derrote el día del examen. Queremos un ambiente festivo, natural y abierto, en el cual sepamos qué debemos hacer para tener éxito y si no lo alcanzamos, que usted nos ayude y nos oriente para saber cómo lograrlo.

- *Asimismo, estamos seguros y seguras que habrá mejores resultados si usted nos permite demostrar cosas prácticas que sabemos y podemos hacer, antes que pedirnos que repitamos cosas de memoria. Muchas veces sabemos bastante cosas o elementos, pero que no tenemos oportunidad de decírselo o comentárselo. Si nos permitieran demostrarlo, pensamos que nos iría mejor.*
- *No nos gusta que nos examine sorpresivamente. Nos sentimos como jugando a la ruleta rusa, a ver que suerte tiene cada una y cada uno. Si la evaluación es un proceso para aprender y mejorar, no tiene que ser sorpresivo. Nos debe dar la oportunidad de prepararnos para obtener los mejores resultados que podamos.*
- *Esperamos que nos pueda ayudar a cambiar la idea que tenemos de **la evaluación**. Lo vemos y lo sentimos como sinónimo de represión, de fracaso o de castigo. Nos hemos enterado que no es así, que más bien es una oportunidad de verificar qué obstáculos se han dado, qué grados de aprendizaje hemos logrado, cómo podemos mejorar, etc. Creemos que si eso es cierto, **la evaluación es el mejor proceso que pudieron haber inventado los maestros y maestras porque es como pedir un tiempo para respirar y analizar qué estamos haciendo y mejorar nuestra labor.** ¡Así quisiéramos que fuera la evaluación!*

Con todo nuestro cariño y respeto, pero especialmente con admiración...

Una alumna que le aprecia.

Un alumno que le admira.

Sc: sin copia para evitar riesgos.

Actividades para la
INVESTIGACIÓN



Lea usted con mucha atención la carta anterior. Luego realice los siguientes pasos:

- a. Investigue los aspectos teóricos necesarios para comprender lo que señalan los niños y las niñas.*
- b. Verifique, entre docentes, los aspectos señalados por la pareja de niños que escribe la carta. Platique usted con docentes jóvenes y por otra parte con experimentados para ver qué conclusiones sacan de la carta.*
- c. Finalmente, elabore usted la respuesta que daría a los niños mencionados, tratando en todo momento de hacerlo en nombre de los y las docentes consultados y consultadas. La carta debe ser no una simple respuesta, sino un compromiso donde se sintetice todo lo que usted ha aprendido y compartido en este libro.*

AUTOEVALUACIÓN

FINAL DEL CAPÍTULO

I parte: uno de los objetivos de este capítulo ha sido orientar éticamente las acciones futuras que como docente asumirá usted al momento de evaluar su proceso enseñanza-aprendizaje. A continuación aparecen diversas acciones docentes en este campo y le pedimos que usted encierre en un círculo el numeral que mejor señale su posición tomando en cuenta que 1 y 5 son los dos extremos de la escala.

1. El cuadro de honor y los alumnos (as) abanderados estimulan a la clase y a todos los miembros de la escuela a mejorar sus niveles de aprendizaje pues desean ocupar dichos puestos y se nota el mejoramiento de la conducta respecto al estudio.

Muy en desacuerdo 1 2 3 4 5 Muy de acuerdo

2. La evaluación como proceso, o las pruebas que se pasen a los niños y niñas de una clase, nunca se deben anunciar con anticipación. Menos en la escuela primaria que es donde hay que dar escarmientos a la niñez. Eso les obliga a estudiar siempre.

Muy en desacuerdo 1 2 3 4 5 Muy de acuerdo

3. La solidaridad en la evaluación se puede demostrar al estudiante permitiendo que estudie con tiempo, anunciando las evaluaciones con anticipación, variando los estímulos para favorecer todas sus potencialidades, etc. Y también permitiéndole evaluar al docente y el proceso mismo.

Muy en desacuerdo 1 2 3 4 5 Muy de acuerdo

4. ¿Cómo se va a evaluar la evaluación? No es conveniente. Las evaluaciones llegaron para quedarse y deben ser algo estático. De lo contrario, la escuela se vuelve un caos y una auténtica situación de peligro para la persona docente.

Muy en desacuerdo 1 2 3 4 5 Muy de acuerdo

5. Es recomendable que los datos de evaluación se manejen con privacidad. En la medida de lo posible, deben entregarse a los y las alumnas en forma personal y ofreciéndoles perspectivas de recuperación o mejoría. Todos y todas necesitan una palabra de aliento para tomar decisiones luego de haberse evaluado.

Muy en desacuerdo 1 2 3 4 5 Muy de acuerdo

II parte: en la siguiente escala *diferencial semántica*, le pedimos que marque una de las cuatro posibilidades que se le ofrecen.

¿Qué opinión le merece que todo y toda docente maneje una ética como evaluador(a)?

Me parece inútil.	1	2	3	4	Me parece útil.
No funciona en primaria.	1	2	3	4	Sí funciona en la primaria.
Es una actitud negativa.	1	2	3	4	Es una actitud positiva.
No mejora el proceso.	1	2	3	4	Mejora la calidad del proceso.
Resta tiempo para enseñar.	1	2	3	4	Se invierte tiempo para mejorar.

III parte: responda las siguientes preguntas en su texto personal.

1. Anote tres postulados éticos que usted considera haber aprendido en este capítulo.
2. Tome cada uno de ellos y explique por qué son importantes para usted en cuanto al proceso evaluativo.
3. Resuma en 200 palabras –aproximadamente–, qué conductas éticas asumirá usted cuando practique la docencia en una escuela primaria de su país.

Nota: para verificar sus logros o aciertos, así como obstáculos encontrados, le pedimos que coteje detenidamente sus respuestas con el contenido de este capítulo.

Al momento de finalizar el trabajo con este capítulo, elabore un juicio personal sobre los aprendizajes alcanzados. Compare los objetivos con sus resultados y si se siente satisfecha o satisfecho, continúe y realice su prueba de cierre o de salida. Le felicitamos por haber llegado a este punto. ¡Adelante!

Prueba de *salida*

Antes de finalizar...

Así es...antes de que cierre usted su libro, se ha querido plantear de nuevo la escala de calificación para que pueda usted verificar si se ha dado progreso o se han registrado cambios en sus actitudes y aprendizajes respecto del proceso evaluativo.

Resuélvala de la misma manera que lo hizo en la prueba de entrada.

OPCIONES	A	B	C	D	E
1. Un buen proceso evaluativo permite mejorar la tarea docente.....					
2. La evaluación continua aumenta innecesariamente el trabajo de los maestros y maestras					
3. Si la evaluación se realizara técnica, científica y humanamente, es indudable que mejoraría la calidad del sistema educativo					
4. La evaluación es un requisito administrativo que únicamente sirve para propósitos de promoción					
5. La evaluación no debe ser una forma de represión o castigo.....					
6. Un (a) buen(a) docente vela porque la evaluación no cause ansiedad excesiva en sus estudiantes.....					
7. Los instrumentos deben ser breves. Bastan dos o tres preguntas para conocer si una o un estudiante ha estudiado o no					
8. La evaluación debe entrenar al alumno(a) para competir en la vida					
9. El prestigio de una persona docente está en relación directamente proporcional con la cantidad de alumnos(as) reprobados en su clase					
10. Para facilitar el proceso evaluativo de los aprendizajes, es necesario que hayan objetivos didácticos planteados correctamente					

Al finalizar la prueba, puede realizar comparaciones con sus compañeras y compañeros de clase para identificar sus logros. Pero también puede usted comparar con la prueba de entrada que hizo al inicio y comparar pregunta por pregunta sus *cambios de actitud*, así como los nuevos aprendizajes adquiridos. Asimismo, puede resumir el instrumento en una sola nota para verificar los logros generales. ¡Esperamos que haya habido cambios y que el día en que usted sea un(a) nuevo (a) docente ponga en práctica lo expuesto! Mientras ese día llega, le exhortamos a seguirse preparando para ser un(a) docente de éxito.

Referencias

bibliográficas

- ① — Almanaque Escuela para todos (1998), *El hambre en el mundo*. México, DF: Editorial Escuela para Todos.
- ② — Angelo, . & Cross, P. (1993) *Classroom Assessment Techniques*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- ③ — Berlak, H. (et all.) (1992) *Toward a new science of educational testing and assessment*. Albany, New York: State University of New York.
- ④ — De la Torre, S. (1993). *Aprender de los errores. El tratamiento didáctico de los errores como estrategia de innovación*. Madrid: Escuela Española.
- ⑤ — Delors, J. (et al) (1996) *La educación encierra un tesoro*. Panamá: Editorial Universitaria.
- ⑥ — Flórez, R. (1999) *Evaluación pedagógica y cognición*. Sta. Fe de Bogotá: Editorial: McGraw Hill Interamericana, S.A.
- ⑦ — Galo, C. (1989) *Evaluación de los aprendizajes*. Guatemala: Editorial Piedrasanta.
- ⑧ — García, J. (1997) *Evaluación de la formación: marcos de referencia*. Bilbao: Ediciones Mensajero, ICE de la Universidad de Deusto. Colección Recursos e instrumentos psicopedagógicos.
- ⑨ — Gómez, J.L. (1999) *La evaluación en bachillerato –Una perspectiva práctica-*. Madrid: Editorial CCS, Colección Educar. P. 23
- ⑩ — Lafourcade, P. (1972) *Evaluación de los aprendizajes*. Buenos Aires: Editorial Kapeluzs, S.A.
- ⑪ — León, B. y Gonzalo, M. (2000) *Algunas aportaciones de la psicología de la educación que guían la docencia universitaria*. En: *Filosofía de la educación 2, Cuaderno para el educador*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, CAP.
- ⑫ — Ministerio de Educación Guatemala (1999) *Proyecto de establecimiento de estándares para la educación primaria en Centroamérica*. Guatemala: Mineduc.
- ⑬ — Morales, P. (1997) *Evaluación y aprendizaje de calidad*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, VRA-PROFASR.
- ⑭ — ————— (1995) *La evaluación académica: conceptos y planteamientos básicos*. Cuadernos monográficos del ICE, Serie didáctica No. 2. Bilbao: Universidad de Deusto.

- 15 ————— (1995) *La evaluación de tareas académicas, ejercicios, actividades prácticas y trabajo de grupo*. Cuadernos monográficos del ICE. Serie didáctica Núm. 5. Bilbao: Universidad de Deusto.
- 16 — Najarro, A. (1999) *Evaluación Integral*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, PROFASR.
- 17 — National Institute for Social Science Information [en línea]: Instituto de Ciencias de la Educación, Univesidad de Deusto [Bilbao], 2000. *Métodos de corrección que tienen en cuenta el conocimiento parcial del alumno*. «<http://www.ice.deusto.es/experto.eval/unidades/b3u5/guia.cfm>» <http://www.ice.deusto.es/experto.eval/unidades/b3u5/guia.cfm> [Consulta: 4 de marzo de 2000].
- 18 ————— *Concepto de aprendizaje de contenidos conceptuales*. «<http://www.ice.deusto.es/experto.eval/unidades/b3u4/guia.cfm>» <http://www.ice.deusto.es/experto.eval/unidades/b3u4/guia.cfm> [Consulta: 3 de febrero de 2000].
- 19 ————— *Las preguntas de respuesta abierta: planteamiento general*. «<http://www.ice.deusto.es/experto.eval/unidades/b3u5/guia.cfm>» <http://www.ice.deusto.es/experto.eval/unidades/b3u5/guia.cfm> [Consulta: 4 de marzo de 2000].
- 20 ————— *Estrategias para elaborar mapas conceptuales según niveles*. «<http://www.ice.deusto.es/experto.eval/unidades/b3u4/guia.cfm>» <http://www.ice.deusto.es/experto.eval/unidades/b3u4/guia.cfm> [Consulta: 3 de abril de 2000].
- 21 ————— *La pirámide del desarrollo socioafectivo*. «<http://www.ice.deusto.es/experto.eval/unidades/b3u7/guia.cfm>» <http://www.ice.deusto.es/experto.eval/unidades/b3u7/guia.cfm> [Consulta: 13 de mayo de 2000].
- 22 —————. *La evaluación del aprendizaje de contenidos conceptuales: dimensiones y aspectos de la evaluación*. «<http://www.ice.deusto.es/experto.eval/unidades/b3u6/guia.cfm>» <http://www.ice.deusto.es/experto.eval/unidades/b3u6/guia.cfm> [Consulta: 13 de mayo de 2000].
- 23 — Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura –OEI– [en línea]: Programa de Educación en Valores, Boletín No. 10: *La evaluación en Educación en Valores*, por Eliana Aldea López, Municipalidad de Chillán, Chile. <«<http://www.oei.programas.html>» <http://www.oei.programas.html>»> [Consulta: 2/11/2001].
- 24 — Santos, Miguel A. (1988) *Patología general de la evaluación educativa*. Publicado en la revista **Infancia y aprendizaje**, No. 41. pp 143-158. Málaga.
- 25 — Santos, M.A. (1996) *Evaluación educativa 2*. Buenos Aires: Editorial Magisterio Río de la Plata, Colección Respuestas educativas
- 26 — Schwartzman, S. en UNESCO-SANTIAGO [en línea]: *Las pruebas de medición del desempeño escolar en América Latina: dificultades e inferencias inválidas*, [Santiago de Chile], 2001, pp. 57-59. «<http://www.unesco.cl/promedl7/elfuturo.doc>» <http://www.unesco.cl/promedl7/elfuturo.doc> [Consulta: 2 de julio de 2001]
- 27 — Tyler, R. (1950), Cronbach (1963), Tenbrink (1981) y De la Orden (1987), citados en National Institute for Social Science Information [en línea]: Instituto de Ciencias de la Educación, Univesidad de Deusto [Bilbao], 2000. *Aproximaciones teóricas múltiples al concepto de evaluación*. “<http://www.ice.deusto.es/experto.eval/unidades/b3u4/guia.cfm>” <http://www.ice.deusto.es/experto.eval/unidades/b1u1/guia.cfm> [Consulta: 15 de octubre de 1999].
- 28 — Fotografías de las páginas 1, 9, 29, 71, 110, 163 fueron tomadas de www.webshot.com como base para composiciones.

Este libro se terminó de imprimir
en el mes de junio del 2009
en los talleres gráficos de
EDITORAMA, S.A.
Tel.: (506) 2255-0202
San José, Costa Rica

N° 19,997

BLANCA.