

CURSO - TALLER

FORTALECIMIENTO

PARA

DOCENTES

2013

**ANTOLOGÍA TEMA 8:
EVALUACIÓN.**

ABRIL DE 2013

Índice

Evaluación: concepto, tipología y objetivos.	3
Estándares curriculares y Aprendizajes esperados.	42
El enfoque formativo de la evaluación.	47
La Cartilla de Educación Básica: documento de registro y comunicación.	50
La planificación docente y su relación con la evaluación con enfoque formativo.	54
Pruebas escritas.	58
Evaluación para el aprendizaje	61

Evaluación: concepto, tipología y objetivos

María Antonia Casanova^{1*}

EL CONCEPTO COMO BASE DE LA ESTRATEGIA DE ACTUACIÓN

Como ya quedó indicado en el capítulo 1 al hablar, en general, sobre la evolución del concepto de evaluación, éste se ha ido transformando y ha ido incorporando nuevos elementos a su definición según se ha profundizado en su sentido, sus aplicaciones y las virtualidades que ofrece en los diferentes ámbitos de aplicación, que también han quedado señalados.

Ciñéndonos a los procesos de enseñanza y aprendizaje y, más en concreto, a la evaluación de los aprendizajes que alcanza el alumnado, la concepción de la misma también ha variado con el paso del tiempo y el avance en las teorías de la psicología evolutiva y la psicología del aprendizaje.

Desde sus comienzos, la evaluación aparece influida por su procedencia del campo empresarial. Por eso, al igual que los empresarios miden cuantitativamente los resultados de su producción, en el campo educativo se pretendió medir el progreso del alumno cuantificando lo aprendido. Ello hace que se equipare a “medida” y que durante muchos años (demasiados, ya que en ocasiones llega hasta nuestros días) lo que se intente al evaluar es medir la cantidad de conocimientos dominados por los alumnos. Las cabezas bien llenas a las que aludía Montaigne han resultado objeto principal de la evaluación de aprendizajes. La aparición de los tests y las escalas graduadas a principios del presente siglo², absolutamente cuantificadas y automáticamente

aplicables, contribuyeron a dar carta de naturaleza a esta concepción evaluadora, Pedagogos prestigiados y con una absoluta profesionalidad y categoría educativa, adoptan durante largo tiempo este concepto, aun intentando claramente que su incidencia no resultara negativa para la formación de los niños o jóvenes, ya que el examen como única prueba y el número como expresión del resultado se prestan, sin duda, a numerosas arbitrariedades y a faltas de rigor en su aplicación; amparándose, además, en la aparente objetividad del número para encubrir su improcedente modo de valorar. La cita que reproduzco a continuación, de Alejandro Galí (1934, 34

¹ Casanova. M. A. (1998), La evaluación educativa, México, Biblioteca para la Actualización del Maestro, SEP-Muralla, (pp.67-102).

² Rice es el primer psicólogo que aplica una prueba formal para medir la ortografía de 30.000 escolares (1897-1898) y Thorndike elabora la primera escala graduada para “la escritura a mano de los niños” en 1909, que se publica en 1912. Siguieron los tests y escalas de Courtis, Ayres, Hillegas, Buckingham y otros, sobre materias tales como aritmética, escritura, composición y ortografía. Paralelamente, en 1905 aparece la escala de inteligencia Binet-Simon, revisada en 1908 y 1911, con el concepto de edad mental (versión de 1908). Su adaptación a Estados Unidos data de 1916: Escala de inteligencia Stanford-Binet, cuya versión de Terman -que incorpora el concepto de cociente intelectual- es, la más aceptada y difundida.

y 37), es expresiva de esta situación, en exceso generalizada: “Otros sistemas de control también equívocos, son las puntuaciones y los exámenes. En el primero de dichos sistemas se han hecho verdaderas filigranas de combinación y cálculo que tienen toda la apariencia de una determinación objetiva de conocimientos. Nada más lejos de la realidad. Hay que tener presente que la base de cálculo de las puntuaciones son las notas dadas por los maestros de una manera fundamentalmente arbitraria, no como pudiera suponerse por mala fe, sino por falta de elementos de referencia fidedignos. ¿Por qué una lección o un ejercicio vale siete puntos, y no ocho o seis; ¿Es que el maestro puede dar fe de un exacto y positivo trabajo de contraste improvisado en un instante? (...) En este siete o en este ocho que se quieren adjudicar con tanta sensatez y justicia influyen, a despecho de uno mismo, mil circunstancias de temperamento personal, variable a cada momento que pasa, y mil aspiraciones y tendencias latentes que atraen y repelen los puntos del mismo modo que el polo magnético la aguja imantada. (...) Los exámenes, aún más que las puntuaciones, pueden dar una errónea sensación de objetividad. De ellos se puede decir como de aquel famoso individuo que de no ser, borracho, jugador, pendenciero y holgazán, hubiera sido una excelente persona”. No obstante, téngase en cuenta que, a pesar de estas reflexiones, la obra de Galí se titula *La medida objetiva del trabajo escolar*. En la misma obra se observa claramente esa influencia empresarial trasvasada a la educación en algunas de sus expresiones: “El maestro puede decirse que no ha dado un paso en el deseo de precisar las ganancias de su negocio, tan apreciable al menos como el del comerciante” (1934, 29).

En fin, que la “evaluación” (término y concepto de aparición reciente en el campo de la pedagogía, pues los trabajos datan de este siglo, como antes ha quedado apuntado) ha sido interpretada como sinónimo de “medida” durante el más largo periodo de la historia pedagógica, y es en los tiempos actuales cuando está variando su concepción, en función de los avances que experimentan las ciencias humanas, las concepciones diferentes que se poseen en relación con la formación de la persona y con los modos peculiares que ésta tiene de aprender; evidentemente, por último y desde una óptica estrictamente educativa, con la intencionalidad clara de aprovechar al máximo la evaluación para optimizar los procesos educativos.

En la actualidad se hace patente una divergencia entre los conceptos de evaluación que se manejan a nivel teórico y la práctica real en las aulas. Creo que una buena parte de los profesionales que nos dedicamos a la educación estamos de acuerdo en la necesidad de incorporar a los procesos de enseñanza un modelo de evaluación cualitativo, que sea capaz de ofrecer datos enriquecedores acerca del desarrollo del alumnado y no sólo de los resultados que

obtiene a través de medios no precisamente muy fiables, como más adelante comentaremos y que ya anticipaba Alejandro Galí. Como consecuencia, una evaluación que constituya un elemento curricular más y que ayude a mejorar todo tipo de aprendizajes. Esta postura se hace palpable en las obras de muchos autores que así lo ponen de manifiesto (Weiss, R.S. y Rein, M.: 1972; Parlett, M. y Hamilton, D.: 1976; Guba, E.G.: 1978, Fernández Pérez, M.: 1988; Rosales, C.: 1990; Santos Guerra, M.A.: 1993) y en el intercambio de opiniones y experiencias con numerosos profesores. No obstante, parecen existir dificultades importantes para llevar a la práctica ese modelo de evaluación, bien sean éstas por la exigencia de cambio de mentalidad que implican, por la presión que el modelo social ejerce sobre el educativo o por la necesidad de otras modificaciones estructurales y organizativas del sistema escolar que no se producen y que favorecerían su adecuada aplicación.

El problema de su incorporación al quehacer en el aula proviene, precisamente, de que no supone sólo adoptar un nuevo concepto de evaluación, estar de acuerdo con él en un plano meramente intelectual, sino que implica cambiar las prácticas que se llevan a cabo en las aulas e invertir, en muchos casos, sus valores. Los alumnos estudian para aprobar. Los profesores enseñan para que sus alumnos superen las evaluaciones. Lo que tiene valor real en la enseñanza es lo que se evalúa; de lo contrario, nadie lo tiene en cuenta. Las familias se preocupan de la situación de aprendizaje de sus hijos cuando éstos reprueban. En fin..., serían innumerables los ejemplos que avalan la importancia -erróneamente entendida- de la evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje y cuyo sentido resultaría imprescindible modificar para que esa importancia le viniera dada por su contribución a la mejora de esos mismos procesos y de sus resultados, como consecuencia de una aplicación correcta y formativa. La evaluación es importante, pero no como elemento de poder o de mantenimiento de la disciplina, no como instrumento para la promoción u obtención de un título, no como exclusivo factor de comprobación de lo que se “aprende”, nunca como fin de la educación (que es lo que resulta ser en muchos casos para demasiados alumnos, profesores, padres o directivos). No se enseña para “aprobar”. Se enseña y se aprende para alcanzar una plena e integral formación como persona. Ya ese objetivo fundamental debe contribuir toda la organización del sistema educativo institucional. También debe hacerlo la evaluación, como elemento central de los procesos reales de enseñanza que ocurren cada día en la comunicación entre jóvenes y adultos y que, como comprobarnos antes en una somera enumeración de ejemplos comunes, llega a desfigurar las metas y el camino que en principio conforman el proceso educativo.

Las definiciones que ahora se manejan de evaluación son muy similares, pues, como antes decía, teóricamente existe una gran coincidencia acerca de su papel en la educación. No obstante, voy a formular el concepto de evaluación del que parto, porque es la base en la que nos apoyaremos para desarrollar, a continuación, su estrategia de aplicación, si bien especificando más adelante la diferente tipología evaluadora con la que es posible contar y que, según las situaciones, será más o menos útil.

La evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de obtención de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa Para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente.

Como es evidente, en la misma definición ya estamos orientando la evaluación y su modo de desarrollo hacia los procesos y su funcionalidad formativa.

Si conceptualizáramos la evaluación de un modo más general y para cualquiera de las funciones que puede desempeñar en el campo educativo, se podría definir como una obtención de información rigurosa y sistemática para contar con datos válidos y fiables acerca de una situación con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella. Estas valoraciones permitirán tomar las decisiones consecuentes en orden a corregir o mejorar la situación evaluada.

En este segundo planteamiento, la evaluación aplicada puede ser puntual y sumativa, con el único objetivo de contrastar el conjunto de informaciones alcanzadas con los criterios referenciales de evaluación; es decir, con la finalidad de comprobar lo conseguido o su mayor o menor mérito ante lo que se pretendía en el proyecto inicial.

Así, vemos que el concepto de evaluación del que se parta condiciona el modelo de desarrollo de la misma, pues si su meta y su funcionalidad son eminentemente formativas, todos los pasos que se den para ponerla en práctica deben ser igualmente. Es decir, el planteamiento debe incidir en los fines que se pretenden e incorporar al proceso a todos los implicados en la realización o afectados por los resultados que puedan aparecer; las técnicas e instrumentos que se determinen y seleccionen o elaboren deben contribuir también a la mejora del proceso evaluado; el informe final y las decisiones que se tomen colaborarán a su positiva aceptación por parte de los destinatarios y éstos, del mismo modo serán todos los interesados e integrantes de las actividades o situaciones evaluadas. Por el contrario, si la finalidad de la evaluación es sumativa, tanto el

planteamiento inicial como las técnicas e instrumentos utilizados deberán ser válidos y útiles para permitir valorar los productos o resultados que se evalúan.

Como el objeto de esta obra es realizar una propuesta para la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizajes la definición que mejor se ajusta a nuestro propósito es la primera, que no se opone a la segunda, pero sí matiza y se atiene a la peculiaridad de evaluación que vamos a desarrollar. Por lo tanto, sirva esta observación para dejar claro que, de ahora en adelante - siempre que no se especifique nada en contra-, el modelo de evaluación al que nos referiremos es fundamentalmente cualitativo y formativo, que es el que consideramos válido y adecuado para evaluar los procesos de formación humana y de cualquier situación en la que lo humano sea prioritario. Es el modelo que ofrece mayor riqueza de datos útiles para comprender en toda su amplitud y profundidad el proceder de las personas y que permite, por lo tanto, la posibilidad de intervenir y perfeccionar su desenvolvimiento o actuación. En este sentido comenta Stufflebeam: “El propósito más importante de la evaluación no es demostrar, sino perfeccionar...” (Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J.: 1987, 175), afirmación que comparto por entero.

Esta aplicación de la evaluación para la mejora de procesos debe contribuir, por otra parte, al cambio de imagen que, en general, se tiene de la evaluación y de los fines que persigue. Me explico: con los conceptos de evaluación manejados habitualmente, que han incidido sobre todo en la comprobación de resultados para su calificación posterior -positiva/negativa, aprobado/reprobado, admitido/rechazado...-, la interpretación que se viene haciendo de sus funciones se limitan a entenderla como instrumento sancionador o como arma de poder para quien evalúa. Esto conduce, lógicamente, a que cuando se propone llevar a cabo la evaluación de los centros educativos o del profesorado -por citar un ejemplo-, éstos presenten serios reparos a la misma y muestren gran reticencia para prestarse a la actuación evaluadora. ¿Por qué? Porque no se hace patente su utilidad ni sus aspectos positivos o favorecedores de una mejora palpable para la profesionalidad de los evaluados, sino que solamente se percibe su carga controladora, sancionadora, etc.

Por otro lado, también es cierto que cuando evaluamos solemos hacerlo para detectar lo negativo -errores de aprendizaje, fallos de funcionamiento, etc.- y, en general, destacamos escasamente lo positivo. Creo que ambos aspectos tienen importancia como para ser evaluados y puestos de manifiesto. Pero, en el momento de informar acerca de los resultados de una evaluación o de la evolución de un proceso continuo de valoración, habría que comenzar dando especial relieve a todo lo que se ha evaluado muy positivamente o, más en concreto, a los aprendizajes que los

alumnos han alcanzado de modo definitivo, con seguridad en su utilización, etc., procedimiento que, por una parte, posee un fuerte ingrediente motivador para que el estudiante siga trabajando y que, por otra, ofrece pautas al profesor de lo que resulta interesante para sus alumnos y, por tanto, del camino por el que puede/debe continuar su programación. No obstante, también es imprescindible detectar los errores de aprendizaje de cada alumno para poder subsanarlos de modo inmediato, sin esperar a efectuar un “control”, “examen”... (llámese como se quiera), al cabo de un mes, cuando pocas o ninguna solución eficaz tiene ya el remedio que quiera aplicarse. Pero si estamos empeñados en que cambie (para mejor) la imagen y el sentido de la evaluación, la clave está en:

- a) Detectar el error de aprendizaje en el momento en que se produce, de manera que surta efectos para la aclaración de determinadas cuestiones no comprendidas adecuadamente y el alumno pueda continuar avanzando en su formación sin rémoras por conceptos mal adquiridos, procedimientos no utilizados o actitudes negativas en el grupo o frente al trabajo.
- b) En consecuencia, ese error detectado no tiene efectos sancionadores, puesto que de él no se deriva una “calificación” negativa, cosa que sí ocurriría si se comprobara en un examen. El error, en este último supuesto, no sería ya una llamada de atención para superar una disfunción de aprendizaje, sino que se convertiría en un elemento para emitir un juicio negativo de ese alumno en relación con los objetivos pretendidos.

Si hacemos alusión a la autoevaluación de la práctica docente -por ampliar el argumento anterior-, hay que insistir en la necesidad de evaluar lo positivo por delante de lo negativo. Un ejemplo: si durante el desarrollo de una unidad didáctica se detecta que ciertas actividades no son bien aceptadas por el alumnado, el único dato que nos aporta esta valoración es que debemos cambiarlas; pero nunca nos dice en qué dirección o con qué modificaciones. Si evaluamos el desarrollo de la unidad y comprobamos procesualmente qué tipos de actividades resultan más interesantes, más eficaces para alcanzar determinados objetivos, etc., sí obtenemos datos claros y precisos para saber cuál es la vía más eficaz para nuestro trabajo posterior; por dónde debemos encauzar la programación para llegar a los resultados previstos.

En definitiva, el cambio de imagen de la evaluación deber ser la consecuencia de su cambio real de contenido y funcionalidad con la que se aplica. Si se logra modificar el concepto y los efectos que la evaluación ha venido teniendo hasta tiempos tan recientes como hasta ahora mismo -en demasiados casos-, ésta debería no sólo generalizarse en los centros en un plazo de tiempo

razonable, sino que debería incluso ser exigida. Y por lo que afecta a los procesos de aprendizaje, tendría que ser aceptada favorablemente por el alumnado, al convertirse en un elemento curricular más -y muy importante- que, de forma evidente, contribuyera a su mejor formación y desarrollo, y en la que, además, muchos alumnos intervinieran -fueran tenidos en cuenta- para decidir la valoración final de lo que han alcanzado.

En cualquiera de los casos que hemos comentado y en las dos definiciones que proponemos -según su aplicación más o menos general-, queda claro que todo proceso evaluador debe seguir unas fases que lo caracterizan y, sin las cuales, no se puede hablar de evaluación en sentido estricto. Estas fases se concretan en:

- a) Recopilación de datos con rigor y sistematicidad.
- b) Análisis de la información obtenida.
- c) Formulación de conclusiones.
- d) Establecimiento de un juicio de valor acerca del objeto evaluado.
- e) Adopción de medidas para continuar la actuación correctamente.

Estos pasos tendrán una duración mayor o menor en función del objeto evaluado y de las metas que se hayan propuesto para la evaluación: si se evalúa el funcionamiento de un departamento didáctico, será preciso, al menos, un plazo de tres meses para observar su proceso de desarrollo y los resultados que se van consiguiendo. Pero si se trata de evaluar el proceso de aprendizaje de un alumno o alumna, estos pasos pueden darse durante un periodo de clase. Un ejemplo: el profesor observa la realización de determinadas actividades por parte de un alumno; detecta si las realiza correcta o incorrectamente y, de acuerdo con el análisis hecho y el juicio de valor que se ha formado, refuerza o amplía esas actividades o da alguna explicación complementaria y cambia las actividades por otras más sencillas. En ambas situaciones puede darse estrictamente el proceso evaluador enumerado en fases, pero en cada una presenta características diferentes, pues muy diferentes son las realidades de los hechos educativos.

Aunque parece razonable el anterior planteamiento, que siempre supone llegar a una valoración del objeto evaluado, entre las tendencias evaluadoras existentes a nivel internacional encontramos a los denominados “descriptores”, que establecen el papel de la evaluación en una descripción o enumeración de los hechos tal y como se producen; abogan porque ésta resulte lo más amplia, profunda y enriquecedora posible, pero limitan su función a exponer lo observado o, simplemente, los datos obtenidos por cualquiera de las técnicas seleccionadas para llegar a ellos. Es una postura que, desde mi punto de vista, identifica evaluación con investigación, y en la cual se

pierde la peculiaridad de cada una de estas dos actuaciones. En la figura 5 presento un paralelismo entre ambos procesos, donde se comprueban los ámbitos que resultan comunes y los que son diferenciadores. Lo característico de la investigación es partir de una hipótesis de trabajo que, mediante el estudio posterior, se ratifica o se desestima; por lo tanto, su función finaliza (al menos, teóricamente) con un informe descriptivo en el que se da cuenta del proceso realizado y de las conclusiones obtenidas. La evaluación, por su parte, no arranca de una hipótesis previa, sino de la decisión de evaluar unos determinados objetos, procesos, situaciones, etc., sigue un camino similar y paralelo al de la investigación y no finaliza hasta valorar lo evaluado y proponer o tomar las medidas necesarias para corregir o reforzar la línea de actuación evaluada. Por lo tanto, coinciden en las fases intermedias y se diferencian en el comienzo y final del trabajo. Éste es el motivo de que, según los objetivos que se pretendan, sea necesario plantear una investigación o una evaluación para cada situación o problemática específica que se presente en la educación: la propiedad de aplicar una u otra estará en función de la utilidad que preste para su resolución más adecuada.

FIGURA 5 Investigación y Evaluación

Fases de la investigación:	Fases de la evaluación
Definición del problema	La misma
Planteamiento de la hipótesis	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
Planificación: diseño, técnicas, instrumentos, tiempos, agentes, destinatarios	La misma
Ejecución: recopilación, análisis y tratamiento de los datos	La misma
Informe: descripción y conclusiones	La misma
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	Valoración del objeto evaluado
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	Toma de decisiones

Popham, W.J. (1980, 20-22) establece las diferencias entre investigación y evaluación educativas, fundamentalmente, en tres cuestiones:

- *Definición del problema:* “Los investigadores quieren sacar conclusiones. A los evaluadores les interesan más las decisiones. (...) Quizá en el mundo real no se encuentren nunca estas diferencias de un modo tan marcado como el que aquí se presenta. Difícilmente puede haber un investigador básico que desdeñe una información que se pueda utilizar para

tomar decisiones. Y, asimismo, será raro encontrar un evaluador que no esté interesado en entender un fenómeno por el mismo hecho de entenderlo. Lo que sucede es que los investigadores tienden a enfocar sus trabajos con vistas a derivar conclusiones, y los evaluadores tratan de plantearse los temas con vistas a posibilitar mejores decisiones”.

- *Posibilidad de generalizar los resultados:* “Un resultado ideal para una investigación, serían aquellos descubrimientos que pudiesen ser generalizados a una amplia variedad de situaciones comparables. (...) La evaluación, por el contrario, se centra en un fenómeno educativo en particular. No se pretende generalizar los resultados a otras situaciones. El interés se centra en esta situación y en las decisiones a tomar sobre ella”.
- *Papel de la valoración en la investigación:* “El evaluador está obligado a valorar un fenómeno educativo para poder tomar decisiones. Los investigadores, por su parte, buscan la verdad científica sin ningún deseo de incorporar estimaciones de valor a sus hallazgos”.

La evolución del concepto de evaluación que comentamos en el primer capítulo se corresponde, efectivamente, con esta funcionalidad que ofrece la evaluación para tomar decisiones y, por ello, para mejorar los procesos y/o los resultados de las situaciones valoradas.

Esta posición de intento identificador entre investigación y evaluación se da cuando se aborda el estudio de los sistemas educativos o de las instituciones escolares. Resulta prácticamente inviable cuando aplicamos el término/concepto evaluación a los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que si no se llega a determinar el modo y el grado de aprendizaje del alumnado no es posible hacerle progresar en su formación. El profesor investiga, evalúa y decide el camino que debe seguir en cada momento de modo continuado, en interacción permanente con sus alumnos. El alumno se forma, igualmente, mediante la autoevaluación de su propio trabajo, que le ofrece datos para elegir la vía más idónea por la cual continuar en su estudio para alcanzar la meta prevista (Lofficier, A.: 1994).

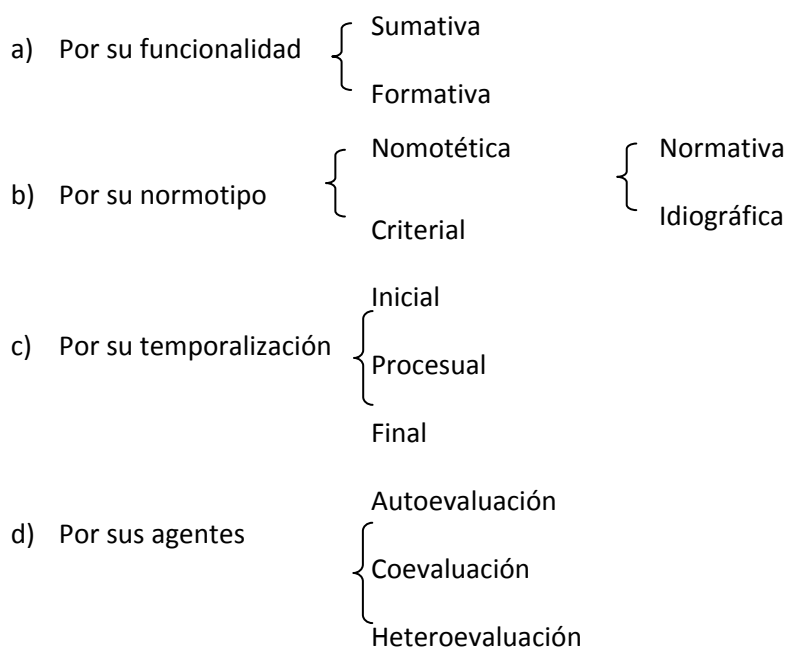
TIPOLOGÍA DE LA EVALUACIÓN

Por clarificar la terminología y conceptos que ésta lleva implícitos, y que van a aparecer constantemente a lo largo de las páginas siguientes, en la figura 6 presentamos una tipología de la evaluación que creemos útil metodológicamente para situarnos en este campo y para mostrar las diferentes posibilidades con las cuales podemos aplicar la evaluación y las virtualidades que se obtendrán con ellas.

Comentamos a continuación, con cierto detenimiento, cada uno de los tipos que aparecen en la figura citada.

La evaluación según su funcionalidad

Las funciones que se asignan o se pueden asignar a la evaluación son diversas. Algunos autores distinguen un buen número de finalidades que es posible alcanzar mediante su aplicación, y de acuerdo con ellas determinan para la evaluación funciones tales como la predictiva, de regulación, formativa, prospectiva, de control de calidad, descriptiva, de verificación, de desarrollo, etc. (De Ketele, J.M. y Roegiers, X.: 1994, 121-126). Efectivamente, es relativamente fácil hacer diferenciaciones sutiles entre unas funciones y otras, según la finalidad principal que se pretenda conseguir, y realizar clasificaciones amplias. No obstante, aquí nos vamos a centrar solamente en las dos funciones principales de la evaluación la sumativa y la formativa, descritas en su momento por Scriven, M.S. (1967), por considerar que las otras distinciones que se hacen resultan, en definitiva, aplicaciones concretas de una de estas dos.



No obstante, cabe aclarar, incluso, que en las aplicaciones prácticas de las dos funciones que abordamos a la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se dan interferencias entre ambas, pues es realmente difícil separar las actuaciones en la vida de modo estricto, para saber y distinguir netamente cuándo estamos persiguiendo una finalidad u otra. Casi siempre se intentan y/o alcanzan varias finalidades conjuntamente, con lo cual se están cumpliendo varias funciones de forma simultánea. Nos hallamos inmersos, como dice House, R. (1992, 46), en un “espíritu de ecumenismo metodológico”, y algo parecido está ocurriendo cuando intentamos encuadrar la

evaluación en una sola tipología, especialmente en su fase de aplicación práctica. Conviene, a pesar de ello, hacer la distinción clara entre las dos funciones, porque hay situaciones en las que se aplican en su sentido más estricto y con todas las consecuencias que en todas las fases tiene cada una de ellas, por un lado, y porque la elección de una u otra para aplicar en la enseñanza es determinante de todo el proceso interno de funcionamiento que se organice en las aulas.

Función sumativa de la evaluación

La funcionalidad sumativa de la evaluación resulta apropiada para la valoración de productos o procesos que se consideran terminados, con realizaciones o consecuciones concretas y valorables. Su finalidad es determinar el valor de ese producto final (sea un objeto o un grado de aprendizaje), decidir si el resultado es positivo o negativo, si es válido para lo que se ha hecho o resulta inútil y hay que desecharlo. No se pretende mejorar nada con esta evaluación de forma inmediata -en sentido estricto, ya no es posible-, sino valorar definitivamente². Se aplica en un momento concreto, final, cuando es preciso tomar una decisión en algún sentido.

Como ejemplos de las aplicaciones que se hacen habitualmente de esta función evaluadora en los centros docentes tenemos:

- a) La selección de libros de texto: El profesorado los examina, comprueba hasta qué punto se ajustan a su programación, valora si le resultará útil para su trabajo y el de sus alumnos..., y toma la decisión de comprarlo o desestimarlos. Se realiza la evaluación de un producto ya acabado, sin posibilidades de modificación inmediata, se lleva a cabo en un plazo corto de tiempo, en un momento concreto; se valora positiva o negativamente y se torna la decisión oportuna.
- b) La titulación del alumnado al finalizar una etapa educativa: Después de un número de años determinado en los que se han marcado unos objetivos de aprendizaje para los alumnos y alumnas de la etapa educativa que conduce a un título escolar -y que pueden/deben haber transcurrido con una evaluación formativo y permanente de sus aprendizajes- se valora si se han alcanzado convenientemente por parte de cada estudiante y, en función de los logros obtenidos, se decide si posee el nivel suficiente para el título o no. En estos momentos ya no es posible seguir realizando actuaciones de formación para la continuación adecuada del aprendizaje: hay que tomar una decisión sobre lo conseguido y el grado de formación alcanzado hasta ahí.³

La evaluación sumativa aplicada a la valoración de logros por parte de las personas tiene exponentes claros, también, en los exámenes de una “oposición”, o en la prueba de selectividad para acceder a la Universidad, por citar otros ejemplos. Son numerosas las ocasiones en que se aplica, aunque no sea de forma tan absolutamente estricta.

Como puede comprobarse, no es la evaluación adecuada para aplicar al desarrollo de procesos, sino que es la apropiada para la valoración de resultados finales. No obstante, la fórmula del examen como medio prácticamente único de evaluación, se parece bastante a la aplicación procesual de varias valoraciones sumativas a lo largo de un curso (evaluación continua = exámenes continuos), lo cual es un error educativo grave que nos ha llevado y nos mantiene en la concepción de la evaluación como instrumento comprobador, sancionador y de poder. Dado que el aprendizaje nunca es una simple acumulación de datos, hábitos, destrezas, etc., sino la construcción autoalimentadora de una inteligencia crítica y creadora que supone, en todos los casos, una progresiva modificación de conductas, la evaluación sumativa frente a la continua y formativa- sólo registraría la fragmentación artificial y nefasta de un continuo; es como querer evaluar la calidad de las aguas de una corriente deteniendo el río cada cien metros. Los aprendizajes no se suman unos a otros: se reorganizan unos con otros, se apoyan, reestructuran el

³ Con estas evaluaciones es posible tomar medidas de mejora, pero a largo plazo.

saber y el hacer del sujeto, conforman el ser que es cuando ha aprendido a serlo. Un proceso no se debe evaluar como si estuviera compuesto de apartados estancos. Es un continuo y hay que adecuar la evaluación a sus características, nunca a la inversa por el simple hecho de que resulta más fácil o es una rutina que se aplica automáticamente y se acepta socialmente sin reflexión alguna. Se puede entender que personas ajenas a la educación asuman el examen puntual como único medio de comprobar el aprendizaje, pero no es admisible en un profesional de la educación que, como tal, tiene la obligación de dominar su profesión y poner al servicio de ella todos sus conocimientos.

Por estas razones, la evaluación sumativa no va a centrar especialmente nuestra atención a lo largo de la obra, aunque se deberá tener en cuenta para aplicar en los momentos señalados como finales de etapa o en otras situaciones de evaluación en que resulte apropiada por sus virtualidades.

Función formativa de la evaluación

La evaluación con funcionalidad formativa se utiliza en la valoración de procesos (de funcionamiento general, de enseñanza, de aprendizaje...) y supone, por lo tanto, la obtención rigurosa de datos a lo largo de ese mismo proceso, de modo que en todo momento se posea el conocimiento apropiado de la situación evaluada que permita tomar las decisiones necesarias de forma inmediata. Su finalidad, consecuentemente y como indica su propia denominación, es mejorar o perfeccionar el proceso que se evalúa.

Este planteamiento implica que hay que realizar la evaluación a lo largo del proceso, de forma paralela y simultánea a la actividad que se lleva a cabo y que se está valorando -nunca situada exclusivamente al final, como mera comprobación de resultados-. Así, en concreto, teniendo datos y valoraciones permanentes acerca de los aprendizajes que va realizando el alumno y su modo particular de hacerlo (ritmo, estilo, inconvenientes, etc.), en el momento en que surge una disfunción o especial dificultad es posible poner los medios didácticos adecuados para que pueda superarla sin inconvenientes mayores. Del mismo modo, es fácil detectar los tipos de actividades o situaciones educativas que favorecen su aprendizaje, para potenciarlas con ese alumno y favorecer, así, su formación más idónea. Como sus efectos son permanentes, puesto que las decisiones se toman también de forma continua, permite una acción reguladora entre el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje, de manera que no sea exclusivamente el alumno el que deba adaptarse al sistema educativo que se le impone, sino que también ese sistema educativo se adecue a las personas que atiende y por las cuales tiene sentido, y éstas desarrollen así sus capacidades totales al máximo. Dicho de otro modo: mientras que la evaluación sumativa debe asegurar que el producto evaluado responde a las características del sistema, la evaluación formativa debe garantizar que los medios de ese sistema son adecuados a las características de los implicados en el proceso evaluado (figura 7). La función reguladora que toda evaluación posee se pone aquí de manifiesto en sentido inverso: en el primer caso, es la persona la que debe ajustarse al sistema, y en el segundo es el sistema el que debe adaptarse a la persona. Esta meta última será muy difícil de alcanzar si se continúa utilizando la evaluación únicamente como comprobación o como obstáculo que hay que superar, y no se aplica para contribuir a la mejora de los propios procesos educativos: la enseñanza del profesor y el aprendizaje del alumno.

Evaluación formativa	Evaluación sumativa
Es aplicable a la evaluación de procesos.	Es aplicable a la evaluación de productos terminados.
Se debe incorporar al mismo proceso de funcionamiento como un elemento integrante del mismo.	Se sitúa puntualmente al final de un proceso, cuando éste se considera acabado.
Su finalidad es la mejora del proceso evaluado.	Su finalidad es determinar el grado en que se han alcanzado los objetivos previstos y valorar positiva o negativamente el producto evaluado.
Permite tomar medidas de carácter inmediato.	Permite tomar medidas a medio y largo plazo.

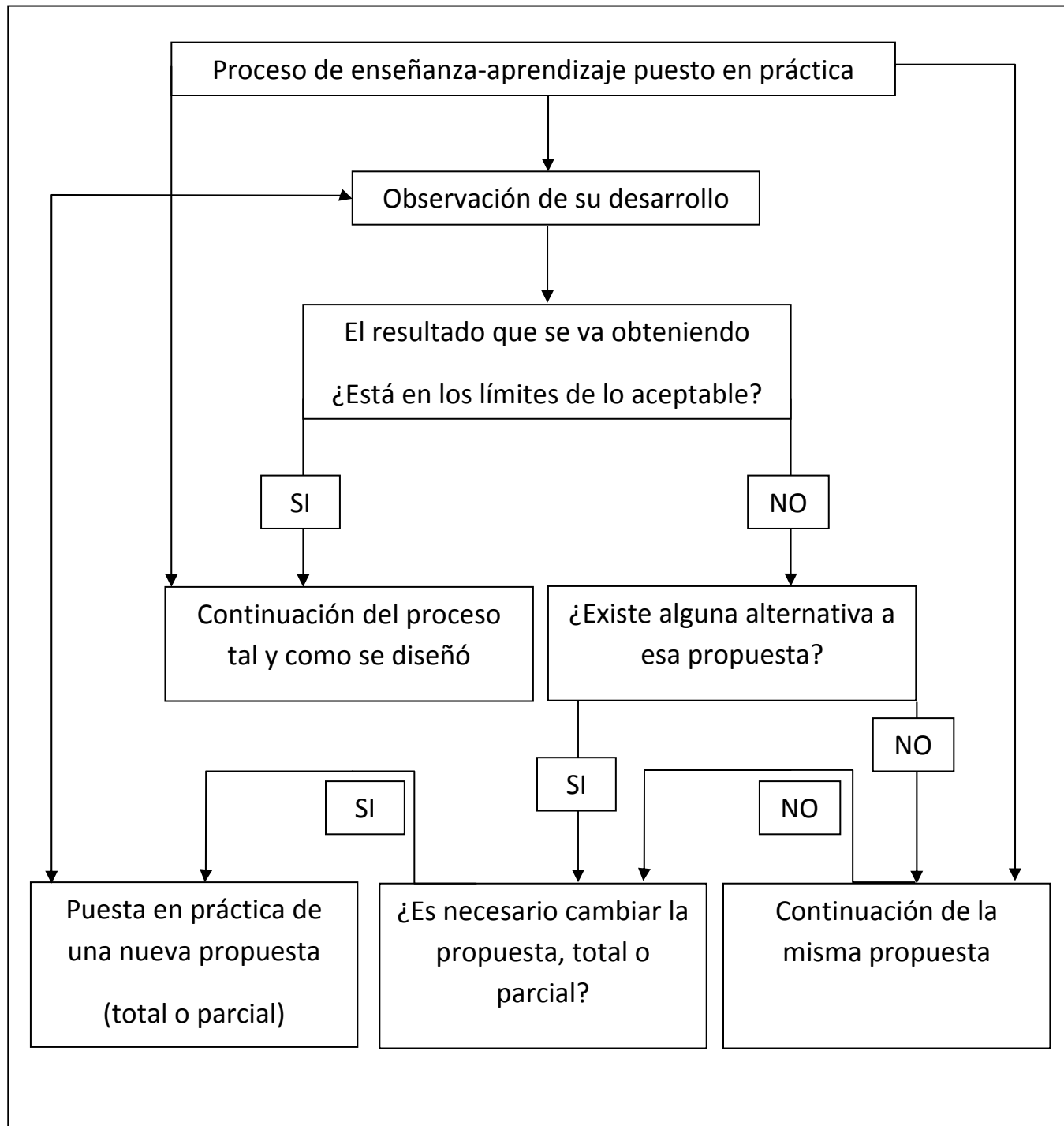
Este *ajuste* de procesos puede darse por un rasgo importante que interviene en la misma definición de evaluación formativa: su carácter de continuidad. Es decir, la evaluación formativa debe ser continua para poder llevar a cabo su función. Un esquema de su posible aplicación parece en la figura 8. Como se ve, supone una reflexión constante sobre el quehacer docente, planteándose siempre cómo se está produciendo el proceso de enseñanza y aprendizaje, si va funcionando como estaba previsto, si es necesario modificar las propuestas -total o parcialmente- o si es positivo continuar como se previó, etc.

Allal, Cardinet y Perrenoud (1979, 132), refiriéndose a la evaluación formativa aplicada a los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado, señalan tres características que la distinguen:

- “La recogida de datos concernientes al progreso y las dificultades de aprendizaje encontradas por los alumnos. •
- La interpretación de esta información desde una perspectiva criterial, y en la medida de lo posible, diagnóstica de los factores que originan las dificultades de aprendizaje observadas en el alumno.
- La adaptación de las actividades de enseñanza y aprendizaje en función de la interpretación realizada de los datos recogidos.”

En cualquier caso, si se consigue desarrollar la evaluación formativa con todas sus virtualidades, se evidenciará su funcionamiento como estrategia de mejora y se comprobará la mejor y mayor consecución de los objetivos propuestos. Es decir: que no sólo mejorarán los procesos, sino que, en consecuencia, mejorarán también palpablemente los resultados de aprendizaje que se alcancen por parte del alumnado. Si esto no ocurriera, no nos engañemos, algo estaría fallando.

No pueden separarse procesos y rendimientos, porque constituyen dos caras de una misma moneda. Siempre el resultado es consecuencia de un proceso. La persona es una y si los medios que utiliza para aprender son más adecuados a su personalidad y, por lo tanto, su proceso de aprendizaje mejora, también mejorarán sus resultados o aprendizajes finales. La educación es un todo en el que, sólo a efectos metodológicos, desglosamos sus componentes. En la realidad educativa diaria cualquier ingrediente positivo que incorporemos favorecerá el conjunto y cualquier elemento negativo que aparezca distorsionará la actuación prevista. Es una observación que hay que tener en cuenta a lo largo de estas páginas, para no perder de vista la globalidad de la acción docente y la unicidad de la persona -discente- a quien se forma y con quien se trabaja.

Figura 8: Aplicación de la evaluación formativa⁴

⁴ Casanova. M. A. (1998), La evaluación educativa, México, Biblioteca para la actualización del maestro, SEP-Muralla, (p.84).

La evaluación según su normotipo

El normotipo es el referente que tomamos para evaluar un objeto/sujeto.

Según este referente sea externo o interno al sujeto -en nuestro caso concreto de evaluación de aprendizajes en el alumnado-, la evaluación se denomina nomotética o idiográfica, respectivamente.

Evaluación nomotética

Dentro de la evaluación nomotética podemos distinguir dos tipos de referentes externos, que nos llevan a considerar la evaluación normativa y la evaluación criterial.

La evaluación normativa supone la valoración de un sujeto en función del nivel del grupo en el que se halla integrado. Es decir, que si el nivel de los alumnos de un grupo es elevado, un alumno con un nivel medio puede resultar evaluado negativamente o, al menos, por debajo de lo que lo sería si estuviera en un grupo de nivel general más bajo. A la inversa, un alumno de tipo medio resulta evaluado de forma altamente positiva en un grupo donde el nivel general es bajo, cuando esta valoración no responde con exactitud a sus posibilidades reales frente a los referentes externos marcados por el sistema educativo.

Aunque el profesor inmerso en este tipo de evaluación no sea consciente de su forma de valorar, la descrita es una situación absolutamente generalizada. En efecto, hay que reconocer que es muy difícil -prácticamente imposible- mantenerse al margen del clima generado en un grupo por su nivel de aprendizaje y que se valora por encima de sus potencialidades reales al alumno que demuestra dominar algo más que el resto de los objetivos previstos en una programación.

Esta situación se demuestra objetivamente mediante la aplicación de pruebas estándar a una muestra significativa de alumnos y alumnas, obteniendo su valoración con unos criterios fijados de antemano y contrastando los resultados con las “calificaciones” anteriores dadas por el profesorado a esos alumnos. Un ejemplo, experimentado por mi parte en 1983, fue la aplicación de las pruebas elaboradas por el Ministerio de Educación y Ciencia para evaluar las enseñanzas mínimas del ciclo inicial de la Educación General Básica. Fueron seleccionados los centros donde debía realizarse la aplicación y, entre otros, resultó elegido uno público (Colegio A) de un barrio marginal, con la mayoría de su población en paro y una clase sociocultural nítidamente baja; a la vez, también apareció en la muestra un segundo (Colegio B) del centro de la ciudad, privado subvencionado -en aquel momento- y cuyos alumnos pertenecían claramente a una clase sociocultural media/alta. Los datos obtenidos de la aplicación aludida se volcaron en unos registros diseñados homogéneamente, en los que aparecía una columna con la valoración

obtenida por cada niño en la prueba estándar y otra paralela donde se reflejaba la valoración que se había dado al niño al final del curso anterior. En una comprobación superficial, seleccioné varios niños y niñas que habían sido valorados con “5” en la prueba estándar, pertenecientes a los dos colegios, y, mientras en el Colegio A eran alumnos “sobresalientes” por sus calificaciones anteriores, en el Colegio B eran solamente “aprobados” o, incluso en el caso de una niña, estaba reprobada y permanecía en el ciclo (figura 9).

Otra situación muy frecuente es la que se presenta a todo profesor cuando corrige los ejercicios o pruebas realizados por los estudiantes de un mismo grupo. Cuando comienza, de forma estricta, y un alumno no ha respondido a los objetivos que se pretendían y no domina un mínimo de contenidos previstos, le reprueba. El segundo, tercero, cuarto..., corren la misma suerte. Cuando ese mismo profesor está leyendo el ejercicio duodécimo, y encuentra dos cuestiones medianamente explicadas, da un respiro porque ya alguien se ha enterado de algo, y aprueba a ese alumno. A partir de ahí, los criterios (?) se van ampliando y flexibilizando y es probable que el ejercicio trigésimo apruebe con el mismo contenido con el que ha reprobado el primero. Pongo el interrogante al lado de criterios porque, efectivamente, de lo que está adoleciendo esta evaluación es de falta de criterios claros, únicos, prefijados..., que sirvan de referente para analizar el contenido del ejercicio y, por lo tanto, para establecer unas normas medianamente “justas” en la valoración de todo el grupo.

Figura 9: Influencia de la evaluación normativa en las valoraciones individuales)

COLEGIO A			COLEGIO B		
Alumno/a	Calificación estándar	Calificación profesor	Alumno/a	Calificación estándar	Calificación profesor
Alumno x	5	8	Alumno c	5	4
Alumno y	5	9	Alumno d	5	3
Alumno z	5	10	Alumno e	5	5

En otros apartados de esta obra seguiremos comentando situaciones similares que aparecen en el modelo de evaluación que actualmente se practica en nuestro sistema de enseñanza y que, urgentemente, deben ser superadas para remediar algunos -demasiados- efectos negativos que el sistema ejerce sobre las generaciones que lo padecen.

Es válida la evaluación normativa cuando se pretende determinar la posición ordinal de un sujeto dentro de un grupo, en cuyo caso las normas de valoración estarán en función directa de lo que el conjunto del alumnado (u otro tipo de población) domina o deja de dominar. Pero la ordenación de los estudiantes como “primero” o “último” del salón no me parece, precisamente, ni recomendable ni educativo, por lo que considero que este tipo de evaluación no resulta apropiada para nuestros fines, ya que carece de referencia válida y fiable tanto para la persona que se forma como para el profesorado que la valora.

La *evaluación criterial*, precisamente, intenta corregir el fallo que plantea la evaluación normativa, y propone la fijación de unos criterios externos, bien formulados, concretos, claros..., para proceder a evaluar un aprendizaje tomando como punto de referencia el criterio marcado y/o las fases en que éste se haya podido desglosar. Fue propuesta por Popham, J.W. (1980), a la vista de las disfunciones que, permanentemente, se producían en la valoración del alumnado por la influencia, ya descrita, del nivel general del grupo en la valoración de cada uno de sus miembros. En palabras de Popham, “una prueba que hace referencia a un criterio es la que se emplea para averiguar la situación de un individuo con respecto a un campo de conducta bien definido” (1980, 147-148). El mismo autor señala que lo fundamental en la evaluación criterial se basa en:

- 1) La delimitación de un campo de conductas bien explicitado.
- 2) La determinación de la actuación del individuo en relación con ese campo” (1980, 151).

Para desarrollar una estructura correcta y valorar de este modo, en primer lugar hay que distinguir bien los objetivos de los criterios de evaluación. Y, después, transformar secuencialmente el objetivo en comportamientos observables y valorables (Orden, A. de la: 1982), que traduzcan lo que el objetivo pretende que la persona alcance y que resulte posible de evaluar mediante los criterios establecidos.

Los objetivos (más o menos generales, de una etapa, ciclo o curso, o de un área curricular) marcan la meta a la que se pretende llegar. Los criterios⁵ de evaluación deben especificar detalladamente cuándo se considera que un alumno ha alcanzado un objetivo determinado. Un ejemplo: el objetivo didáctico de un ciclo de Educación Primaria, en el área de Lengua y Literatura, puede ser que el alumnado domine la ortografía. ¿Cuándo voy a afirmar que un alumno ha alcanzado ese

⁵ La palabra “criterio” procede del griego: juzgar, y es definida por el Diccionario de la Real Academia Española (1992) como: “Norma para conocerla verdad.// 2. Juicio o discernimiento”. Por su parte, ésta es la primera acepción que el mismo Diccionario ofrece de “discernir”: “Distinguir una cosa de otra, señalando las diferencias que hay entre ellas”.

objetivo? Aquí cabe especificar el criterio oportuno. Si es para el primer ciclo de la etapa, puedo considerar que un alumno ha logrado el aprendizaje si en sus escritos no comete más de un 10% de faltas de ortografía, de acuerdo con la secuenciación correspondiente del objetivo para este ciclo (saber utilizar el punto y aparte, el punto y seguido y la coma; usar correctamente las mayúsculas y aplicar bien la norma de escribir m antes de p y b).

La especificación detallada de estos criterios sirve, evidentemente, para valorar de forma homogénea a todo el alumnado y para determinar el grado de dominio que debe tener un alumno en relación con el objetivo que se pretende.

No obstante, se corre el riesgo -ya experimentado en años anteriores por nuestra educación- de desglosar hasta tal punto las conductas o comportamientos que los estudiantes deben seguir (Bloom, B.S. y cols.: 1972), que tanto ellos como el profesorado queden atados de pies y manos en la programación de los procesos de enseñanza y aprendizaje y en su desarrollo, lo cual supone seguir un modelo absolutamente conductista del aprendizaje y es un peligro evidente que debe evitarse. Hay que señalar unos criterios de evaluación, pero con la suficiente amplitud que permita la práctica de un proceso realmente educativo, capaz de ser regulado en su camino en función de las necesidades y circunstancias de cada persona y del entorno en el que tiene lugar la educación. Por lo tanto, teniendo en cuenta las aportaciones actuales de la psicología evolutiva y de la psicología del aprendizaje y las implicaciones que deben tener para las interacciones positivas en el aula, el criterio de evaluación, desde un punto de vista pedagógico, será la pauta o norma mediante la cual se lleve a cabo la evaluación tanto de los procesos como del logro de los objetivos que se hayan marcado, por áreas, para cada ciclo o curso de las diferentes etapas educativas. De esta forma, aunque esté marcado un nivel concreto de consecución, el profesorado lo podrá contextualizar autónomamente al ritmo y estilo de aprendizaje de cada sujeto y acompañarlo en función de sus peculiaridades. Ello implica poder modificar, con cierta flexibilidad, durante el proceso los planteamientos iniciales cuando se considere imprescindible, lo cual no obsta, como digo, para que en cada objetivo se identifiquen los criterios de evaluación más apropiados, que sean válidos como referentes equilibrados y homogéneos en la emisión de juicios de valor para la valoración formativa y estimuladora del alumnado.

Evaluación ideográfica

Cuando el referente evaluador son las capacidades que el alumno posee y sus posibilidades de desarrollo en función de sus circunstancias particulares, es decir, un referente absolutamente interno a la propia persona evaluada, la evaluación se denomina ideográfica.

El realizarla supone la valoración psicopedagógica inicial de esas capacidades y posibilidades del alumno o alumna, y la estimación de los aprendizajes que puede alcanzar a lo largo de un periodo de tiempo determinado (un curso, un ciclo). De acuerdo con esa valoración y estimación realizadas, el alumno va siendo evaluado durante su proceso e, igualmente, se valora el rendimiento final alcanzado. Si éstos coinciden, al menos, con lo estimado, se considera el rendimiento satisfactorio; de lo contrario, el rendimiento sería insatisfactorio, si bien puede estar ocasionado por diversas causas, incluso ajenas a la voluntad del alumno evaluado.

Este tipo de evaluación es positivo individualmente porque se centra totalmente en cada sujeto y valora, sobre todo, su esfuerzo, la voluntad que pone en aprender y formarse. Evalúa, en síntesis, lo más importante en la educación personal: las actitudes. Pero choca con los planteamientos sociales de todo sistema educativo en los países del mundo desarrollado (capitalista y competitivo por definición). Un alumno, así, puede haber alcanzado todos los objetivos que razonablemente debía tras un proceso adecuado de aprendizaje y, simultáneamente, estos objetivos pueden no ser suficientes al compararlos con los exigidos por el sistema educativo para otorgar una titulación, por ejemplo, o para promocionar a otro ciclo o curso. Con lo cual, estaríamos ante la situación de un alumno con valoración ideográfica satisfactoria, pero insuficiente ante los criterios externos marcados por el sistema general de enseñanza. También se nos presenta el caso contrario: el alumno que alcanza suficientemente los criterios establecidos desde el exterior, pero cuyo rendimiento no es satisfactorio porque no cubre sus posibilidades de desarrollo, estimadas como más amplias.

Ambas situaciones resultan problemáticas, aunque quizá más la primera que la segunda. La segunda resulta más irritante e injusta frente a la anterior, porque, casi siempre, en estos casos se está dando preferencia a la consecución de objetivos que implican el dominio de contenidos conceptuales, frente a los procedimientos o actitudes, que son más educativos y más relevantes para el futuro desarrollo personal, estudiantil o profesional del alumno ahora evaluado. Por lo que se refiere a la primera, cuando el alumno presenta necesidades especiales de educación -de lo contrario no debería aparecer el caso descrito- o dificultades específicas provenientes de circunstancias particulares, hay pocas soluciones para la “concesión” del título correspondiente -hacer un regalo de esta índole supone una estafa, tanto para el alumno como para la sociedad-, pero sí las hay para su orientación personal y profesional. Se debe buscar su integración más positiva en el entorno en que viva, mediante una profesión adecuada que le permita salir adelante -siempre que sea posible- y a través de la cual se realice y se sienta feliz. El título, en estos casos,

suele importar más a la familia que al alumno, y no debe significar nada para que tenga lugar el desarrollo máximo de las capacidades del adolescente evaluado.

La conjunción de ambas evaluaciones -criterial e ideográfica- debe aportar soluciones a los problemas expuestos. ¿Cómo? Posiblemente incorporando elementos ideográficos a los criterios de evaluación para el alumnado. Dando más importancia a los procesos de desarrollo actitudinal, social, afectivo, etc., que a la adquisición de aprendizajes puramente conceptuales. Adaptando a cada alumno los criterios generales de evaluación establecidos: no eliminando lo imprescindible, pero sí matizando o incorporando lo que resulte necesario para la formación de un estudiante concreto y personalizado. Esta labor está en manos de los educadores, cada día, cuando establecen la comunicación habitual con sus alumnos, esa comunicación educativa que es el eje de todo proceso de enseñanza y que debe contextualizarse según la interacción particular que tiene lugar en cada aula.

La evaluación según su temporalización

De acuerdo con los momentos en que se aplique la evaluación, ésta puede ser inicial, procesual o final.

Evaluación inicial

La evaluación inicial es aquella que se aplica al comienzo de un proceso evaluador, en nuestro caso referido a la enseñanza y aprendizaje. De esta forma se detecta la situación de partida de los sujetos que posteriormente van a seguir su formación y, por lo tanto, otros procesos de evaluación adecuados a los diversos momentos por los que pasen.

Tal situación de partida puede presentarse:

- a) Cuando un alumno llega por primera vez a un centro, bien para comenzar su escolaridad, bien para continuarla. En el primer caso, será necesario realizar una amplia captura de datos para precisar del mejor modo las características de todo tipo del alumno (personales, familiares, sociales, etc.). Esta primera evaluación tiene una función eminentemente diagnóstica, pues servirá para conocer a ese alumno y poder adaptar al máximo, desde el primer momento, la actuación del profesor y del centro a sus peculiaridades. En el segundo caso, es de suponer que el alumno aporte su expediente escolar, de manera que la evaluación inicial estaría en función de los datos ya poseídos y de los que falten para completar los necesarios en el nuevo centro. Para cualquiera de las dos situaciones se cuenta, habitualmente, con registros diversos -oficiales y particulares de cada centro- en los que anotar los datos recogidos (Knapp, R.H.: 1983).

- b) Cuando se comienza un proceso de aprendizaje concreto, como puede ser el trabajo con una unidad didáctica. En esta situación la evaluación inicial resultará útil para detectar las ideas previas que el alumnado posee en relación con el tema que se va a tratar. Igualmente, se pondrán de manifiesto las actitudes hacia la temática -en su caso- y el mayor o menor dominio de los procedimientos que van a ser necesarios para su desarrollo. Los medios para conseguir estos datos son variados: un coloquio, un debate, la realización de unos trabajos preparatorios..., pueden ser idóneos para su obtención. A partir de la información conseguida, se adaptará convenientemente el principio de la unidad didáctica programada, para adecuarla a los conocimientos generales del grupo. Mediante el desarrollo oportuno se intentará que todos alcancen los objetivos básicos e imprescindibles para poder seguir adelante en el proceso de aprendizaje subsiguiente. En algunos casos, incluso, habrá que posponer una unidad concreta o, si no es determinante en ese curso o ciclo, deberá aplazarse hasta otro curso posterior en el que los alumnos tengan la madurez o los conocimientos suficientes para poder asimilar los nuevos contenidos y alcanzar los objetivos propuestos en ella.

Sin una evaluación inicial falta el conocimiento previo que es preciso poseer de una persona en pleno desarrollo para poder adecuar la enseñanza a sus condiciones de aprendizaje, y cumplir de esta forma la función reguladora que hemos asignado a la evaluación.

Evaluación procesual

La evaluación procesual es aquella que consiste en la valoración continua del aprendizaje del alumnado y de la enseñanza del profesor, mediante la obtención sistemática de datos, análisis de los mismos y toma de decisiones oportuna mientras tiene lugar el propio proceso. El plazo de tiempo en el que se realizará estará marcado por los objetivos que hayamos señalado para esta evaluación. Puede referirse al tiempo que dura el desarrollo de una unidad didáctica (una semana, quince días, 6/8 horas...), a un periodo trimestral de aprendizajes, anual, bianual (un ciclo completo de dos años)... Estará en función del tipo de aprendizajes que se evalúen (las actitudes es preciso valorarlas en plazos amplios; lo contrario es imposible y, por lo tanto, absolutamente superficial) y, además, hay que tener en cuenta que, desde esta perspectiva, se superpondrán unas y otras evaluaciones procesuales: la de objetivos que implican asunción de actitudes a lo largo de un curso, con la de objetivos que suponen la adquisición de conceptos o del dominio de procedimientos, durante quince días o un mes. Ambas son evaluaciones procesuales, cuyos resultados permanentes se van anotando en los registros preparados para ello.

La evaluación procesual es la netamente formativa, pues al favorecer la toma continua de datos, permite la adopción de decisiones “sobre la marcha”, que es lo que más interesa al docente para no dilatar en el tiempo la resolución de las dificultades presentadas por sus alumnos. Aparece un “error” que no usará para sancionar ni para calificar negativamente, sino que será útil para detectar el problema de aprendizaje que ha puesto de manifiesto; se resuelve mediante la adecuación de unas determinadas actividades o las explicaciones oportunas y se continúa el proceso de aprendizaje. Con este modo de actuar, será más fácil que la mayoría de los alumnos y alumnas lleguen a alcanzar los objetivos básicos propuestos para todos. Si el profesorado no posee estos datos hasta que ha transcurrido un mes, la oportunidad de subsanar las dificultades presentadas, que así es relativamente sencillo brindar a los alumnos, se hace prácticamente imposible. Cuando se ofrece, ya suele ser tarde: el alumno ha perdido el interés o no puede combinar varios aprendizajes simultáneos para continuar al mismo ritmo del grupo.

Del mismo modo, llevar a cabo rigurosamente la evaluación procesual es lo único que permite mejorar el proceso de enseñanza, pues es durante el tiempo en que tiene lugar cuando se pueden comprobar los fallos y los elementos que están funcionando positivamente, para -si es posible - subsanarlos o reforzarlos, respectivamente, de inmediato y, en un momento posterior, confirmar o reformular las líneas de programación con las que se trabaja.

Evaluación final

La evaluación final es aquella que se realiza al terminar un proceso -en nuestro caso, de enseñanza y aprendizaje-, aunque éste sea parcial. Una evaluación final puede estar referida al fin de un ciclo, curso o etapa educativa, pero también al término del desarrollo de una unidad didáctica o del proceso habido a lo largo de un trimestre. En definitiva, supone un momento de reflexión en torno a lo alcanzado después de un plazo establecido para llevar a cabo determinadas actividades y aprendizajes.

Es una evaluación en la que se comprueban los resultados obtenidos, aunque es necesario advertir que no por ello debe tener funcionalidad sumativa. Si coincide con una situación en la que tiene que decidirse definitivamente acerca de la obtención de un título, por ejemplo, será final y sumativa; pero si se sitúa al terminar el trabajo con una unidad didáctica, resultará simplemente final.... e inicial del trabajo que se va a realizar al día siguiente. Por ello, la evaluación final puede adoptar las dos funciones descritas anteriormente para la evaluación: formativa y sumativa. Servirá, así, en su función formativa, bien para continuar adecuando la enseñanza al modo de aprendizaje del alumno, bien para retroalimentar la programación del profesor, quien, a la vista de

lo conseguido, tomará las decisiones oportunas para mejorar el proceso de enseñanza en la unidad siguiente. En su función sumativa, resultará imprescindible para tomar la decisión última sobre el grado de lo alcanzado por un alumno y obrar en consecuencia.

Los resultados de la evaluación final, por otra parte, pueden analizarse e interpretarse con tres referentes distintos:

- a) En relación con los objetivos y los criterios de evaluación establecidos para la unidad didáctica, el final del trimestre, curso o ciclo, de manera que se determine la situación de cada alumno en relación con los aprendizajes que institucionalmente se encuentran establecidos para ser conseguidos por todo estudiante al que haya que dar un título que avale su superación. Se tratará en este caso, por lo tanto, de una evaluación nomotética criterial.
- b) En relación con la evaluación inicial realizada a cada alumno y las posibilidades de desarrollo y aprendizaje que se estimaron podía alcanzar. Se determinará así lo satisfactorio o insatisfactorio de su rendimiento y se estará realizando, en consecuencia, una evaluación ideográfica.
- c) En relación con los resultados alcanzados por el resto del grupo o, incluso, del conjunto del grupo en comparación con otros grupos de alumnos del mismo curso o ciclo en el centro o de distintos centros. En este caso se estará llevando a cabo una evaluación nomotética normativa que, si bien creo que no debería llegar al alumno o grupo particular, sí puede resultar interesante e ilustrativo para el profesorado y para el centro, pues le sirve de referente para conocer su situación y valorar la calidad educativa que está ofreciendo a su comunidad.

Por último, sólo quiero hacer la observación de que evaluación final no tiene por qué coincidir con “examen”, “control”.... o prueba semejante. Si el profesor considera que no posee datos suficientes para valorar lo conseguido por sus alumnos, puede realizar un trabajo o prueba donde lo constate fehacientemente. Pero si dispone de bastante información como para valorar con seguridad los aprendizajes alcanzados, la evaluación final constituirá un análisis y reflexión sobre los datos obtenidos, que llevarán a la formulación de la valoración correspondiente. Téngase en cuenta, además, que algunos de los objetivos educativos nunca van a poder comprobarse en una situación puntual como es la del tradicional examen: los relacionados con el desarrollo social, actitudinal, afectivo..., los relativos a comunicación oral.... deben evaluarse procesualmente y,

como resultado de esa valoración continua, emitir el resultado final acerca del rendimiento logrado por el alumno.

La evaluación según sus agentes

De acuerdo con las personas que en cada caso realizan la evaluación, se dan procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Autoevaluación

La autoevaluación se produce cuando el sujeto evalúa sus propias actuaciones. Por tanto, el agente de la evaluación y su objeto se identifican. Es un tipo de evaluación que toda persona realiza de forma permanente a lo largo de su vida, ya que continuamente se toman decisiones en función de la valoración positiva o negativa de una actuación específica, una relación tenida, un trabajo llevado a cabo, etc.

Al tratar la autoevaluación en el terreno profesional, hay que considerar la conveniencia, primeramente, de introducir su práctica de modo habitual entre los alumnos y alumnas. Con diferentes grados de complejidad, según las edades a las que nos refiramos, el alumnado es perfectamente capaz de valorar su propia labor y el grado de satisfacción que le produce. Simplemente hay que darle pautas para que haga con seriedad y con corrección -no arbitrariamente ni por juego-, y que sepa la influencia que su juicio va a tener en la valoración global que se realice posteriormente sobre su actuación y progresos. Al comenzar el desarrollo de una unidad didáctica, se facilitará a los alumnos la información detallada acerca de los aspectos que deben autoevaluar, para que puedan auto observarse y examinar su trabajo continuo y, así, llegar a conclusiones rigurosas al final del proceso. Esta orientación del docente es importante -imprescindible- también para evitar la excesiva influencia de la subjetividad en la propia evaluación, mucho más frecuente cuanto más inmadura es la persona que la realiza. La época de estudiante se caracteriza por ser esencialmente evolutiva y cambiante, con gran predominio de la subjetividad, dadas las características de inmadurez a que aludimos. Así, los alumnos con una autoestima baja, un temperamento depresivo, de tendencia pesimista o un medio familiar poco estimulante, infravalorarán sus trabajos, mientras que los optimistas, con alta autoestima o un medio familiar y social que los ayude, valorarán en exceso todo lo que realicen. Estas tendencias hay que encauzarlas y, precisamente, en este proceso de ajuste y equilibrio consiste ese “aprender a valorar” que se pretende en la educación.

En segundo lugar, muchos de los objetivos educativos de la educación obligatoria implican que el alumno sea capaz de “valorar” en términos genéricos, que luego se aplica a diferentes cuestiones,

según las áreas curriculares donde se incardinan: el patrimonio artístico y cultural, la riqueza lingüística, las actitudes solidarias o no discriminatorias, etc. Para aprender a valorar, el único camino existente es practicar valoraciones en distintas circunstancias y en relación con diferentes ámbitos. Una forma de evaluación es la autoevaluación del propio trabajo y la propia actividad. Por eso, en este caso la autoevaluación se convierte en un procedimiento metodológico para alcanzar uno de los objetivos educativos previstos: el de que el alumno sea capaz de valorar.

En tercer lugar, desde el enfoque de evaluación de la enseñanza o la práctica docente, la autoevaluación continua que realice el profesor de su actividad en el aula y en el centro constituye un elemento imprescindible para mejorar paulatinamente los procesos educativos, ya que sin esa reflexión fallan los datos básicos para tomar decisiones correctas y oportunas. Muchas veces se deciden cambios sin fundamento.... y todos sabemos que cambiar por cambiar no conduce a nada: se acierta o se falla por puro azar, mínimamente orientado en función de la experiencia que tenga el profesor en cuestión. Las opciones en uno u otro sentido deben estar asentadas en reflexiones evaluadoras rigurosas: la adopción o rechazo de una metodología, de un tipo de actividades, de un programa.... será el resultado de una valoración de la teoría y práctica anteriores con ellos.

Coevaluación

La coevaluación consiste en la evaluación mutua, conjunta, de una actividad o un trabajo determinado realizado entre varios. En este caso, tras la práctica de una serie de actividades o al finalizar una unidad didáctica, alumnos y profesor o profesores pueden evaluar ciertos aspectos que resulte interesante destacar. Tras un trabajo en equipos, cada uno valora lo que le ha parecido más interesante de los otros, por ejemplo. En un coloquio, se valora conjuntamente el interés de las actividades, el contenido de los trabajos, los objetivos alcanzados, la suficiencia de los recursos, actuaciones especialmente destacadas de algunos alumnos, etc. Es posible, igualmente, pasar un cuestionario -anónimo- a los alumnos, para que opinen con absoluta independencia sobre lo realizado, y contrastar así con lo percibido por el profesor o profesora.

Son diferentes los caminos mediante los cuales llevar a cabo la coevaluación, pero es importante tener en cuenta que, si no hay costumbre en el grupo de realizar prácticas de este tipo, debe comenzarse por valorar exclusivamente lo positivo. Las deficiencias o dificultades surgidas las valorará el profesor. No se debe olvidar que los alumnos tienen la misma visión o percepción de “para qué se evalúa” que muchos profesores y que la sociedad en general, y que habitualmente esta valoración se realiza para resaltar lo negativo, lo mal hecho, para sancionar, para reprobar”. Y eso es lo que hacen ellos en cuanto tienen oportunidad: decir lo que han hecho mal los otros, con

lo cual los efectos de la coevaluación pueden convertirse en la disgregación del grupo y el rechazo de todos contra todos. Hay experiencias muy negativas de esta práctica y, por ello, hay que tomar todas las precauciones necesarias. ¿Es interesante? Sí. Sin duda alguna. Pero se dan dos situaciones claras, con fases intermedias entre una y otra:

- a) Si el grupo de alumnos viene realizándola habitualmente, deberá poseer una visión positiva de la evaluación; evaluar constituirá una fase del proceso educativo que sirve para mejorar poco a poco el propio aprendizaje y todo cuanto ocurre en el aula, por lo cual es favorable y beneficioso para el grupo.
- b) Si el grupo de alumnos nunca la ha realizado, habrá que comenzar por explicar cuál es la finalidad de la evaluación y, más en concreto, de la coevaluación. Y no sólo hay que explicarlo: hay que demostrarlo con la práctica habitual del profesor en el aula. Ahí es donde el grupo se convencerá de las virtualidades de la evaluación; de nada vale que el profesor “diga” que los fines de la evaluación se centran en la mejora de todos, si luego examina y la evaluación sólo sirve para aprobar o reprobar. El conjunto de prácticas evaluadoras debe responder a un mismo planteamiento, coherente con la teoría que se intercambie con los alumnos. En caso contrario, es mejor no introducir nuevas prácticas que pueden redundar negativamente en el proceso educativo. En esta segunda situación que planteamos es donde resulta preferible comenzar evaluando aspectos positivos del trabajo, de manera que no se dé pie a que surja alguna actitud negativa que deteriore la práctica comenzada.

Heteroevaluación

La heteroevaluación consiste en la evaluación que realiza una persona sobre otra: su trabajo, su actuación, su rendimiento, etc. Es la evaluación que habitualmente lleva a cabo el profesor con los alumnos, y a cuyo proceso se dirigen principalmente las páginas de esta obra.

Es un proceso importante dentro de la enseñanza -como ya ha quedado puesto de manifiesto-, rico por los datos y posibilidades que ofrece y complejo por las dificultades que supone el enjuiciar las actuaciones de otras personas, más aún cuando éstas se encuentran en momentos evolutivos delicados en los que un juicio equívoco, “injusto”, poco sopesado..., puede crear actitudes de rechazo (hacia el estudio, hacia la sociedad) en ese niño, adolescente o joven que se educa.

Consideraciones finales

Para terminar este apartado quiero insistir en algo ya apuntado antes: la tipología de la evaluación expuesta es válida para presentar claramente las virtualidades que ofrece la evaluación desde diferentes enfoques o perspectivas, pero en la práctica, en su aplicación al quehacer diario pueden darse mezclados algunos de los tipos descritos y, sobre todo, se conjuga su funcionalidad para conseguir la meta común: la mejor formación del alumnado. Así, tanto la evaluación inicial como la final pueden ser, a la vez, formativas o sumativas -según la funcionalidad con la que se apliquen-; lo mismo ocurre con la autoevaluación o coevaluación, que, además, pueden ser iniciales, procesuales o finales. La evaluación criterial o la idiográfica se aplicarán para perfeccionar o para seleccionar, al principio, durante o al final de un proceso e incorporando a ellas autoevaluaciones o coevaluaciones del propio alumnado... La acción educativa es variada y requiere soluciones diversificadas que permitan que la enseñanza de un profesor y el aprendizaje de un alumno caminen al unísono. Este aprendizaje, en definitiva, es un continuo que no se rompe ni se divide en compartimentos estancos. Por ello, la acción educativa eficaz debe plantearse también como tal y, en consecuencia, la evaluación no puede aplicarse aisladamente ni sin interferencias permanentes de todas las perspectivas. La evaluación final es la evaluación inicial del día siguiente...

La ordenación de la labor entre docente y discente se realizará seleccionando el tipo de evaluación más adecuado para cada situación y los objetivos que se pretendan con ella, eligiendo técnicas e instrumentos para llevarla a cabo y poniéndola en práctica, colegiadamente, del mejor modo posible. Pero, una vez organizado el proceso -de forma rigurosa pero flexible-, en el camino se presentarán multitud de ocasiones en las que será necesario echar mano de todo tipo de recursos para resolver determinadas circunstancias que se planteen con ciertos alumnos: de ahí la conveniencia -la exigencia profesional- de disponer de cuantos conocimientos evaluadores -en este caso sea posible y aplicarlos en los momentos del camino en que resulten útiles para superar una situación.

La calidad de la educación depende, en buena medida, de la rigurosidad de la evaluación. Y evaluar no siempre resulta fácil, pero siempre es ineludible. La evaluación es compleja porque desemboca no sólo en asumir, sino también en rechazar muchas posibilidades, y la abundancia de posibilidades implica una drástica y, a veces, dolorosa selección. Por eso, quizá, resulte más fácil rechazar con certeza que asumir sin dudas. Por eso, una vez más, insistirnos en las ventajas de valorar no sólo lo negativo (lo claramente rechazable), sino todo lo que de positivo aparezca en el

proceso educativo: analizar las ventajas de cada elemento ofrecerá criterios válidos en los que apoyar la elección de una ruta y no la de otra similar.

Un automovilista, al evaluar una situación y realizar cierta maniobra, puede jugarse la vida; un médico, al valorar el estado de un paciente y ponerle un tratamiento, puede poner en peligro su salud, lo mismo que un juez la libertad de un acusado o un profesor al valorar a un alumno puede -por “indulgente” o “exigente”- poner en peligro su adecuada educación. Estos riesgos, ¿no son lo suficientemente graves como para ser minimizados mediante la asunción de las necesarias precauciones con el fin de brindar las mayores garantías de rigor a los afectados? La libertad individual que todo profesional debe tener para desarrollar su trabajo -la libertad de cátedra, por ejemplo- no puede implicar el ejercicio de la arbitrariedad. Por eso, si la evaluación debe ser objetiva, hay que saber que será más objetiva cuanto más colegiada, ya que la subjetividad de la persona se objetiva al contrastarse con otra subjetividades y al regir los juicios por criterios equivalentes -y previamente establecidos- para todos.

Enseñar puede ser fácil. Lo difícil es enseñar bien. Enjuiciar a alguien puede hacerse apresuradamente, pero evaluar a una persona o un proceso educativo completo es una tarea seria y compleja. El denominado “fracaso escolar” esconde un número de personas concretas que se han malogrado desde el punto de vista educativo. ¿Qué agricultor se sentiría satisfecho si todos los años se le malograra el 30, 40 ó 50% de su cosecha? ¿Qué fábrica podría permitirse el lujo de desechar el 30, 40 ó 50% de su producción? Ya ha quedado dicho: descalificar o reprobar es fácil; reorientar, reenseñar para que alguien aprenda lo que antes no aprendió excluye ser un docente repetitivo casi mecánico-; exige ser flexible e innovador, creativo, evaluador, conocedor de que muchos y distintos caminos conducen a la misma Roma. El conocimiento, las destrezas, las actitudes no son algo que se posee o no se posee, sino un hacerse, desarrollarse, conformarse permanentemente, aunque también un olvidarse, perderse, bloquearse o inhibirse. El sujeto que aprende no es una computadora a la que se debe instalar un programa, sino un ser inteligente que se debe formar para que pueda ser libre y asuma ser responsable, justamente para ser libres y responsables es preciso poder y saber evaluar, de manera que algo que también tiene que enseñar el docente a sus alumnos -como antes quedó señalado- es a evaluar y evaluarse; por eso la autoevaluación y coevaluación son básicas y constitutivas de una educación que pretende procesos libres, auténticos, comprometidos e innovadores.

Conocer, juzgar, valorar... son palabras sucesivas en un proceso educativo en el que el sujeto madura equilibradamente para saber, saber hacer y saber ser con los otros.

OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN

De acuerdo con lo expuesto hasta ahora, los objetivos que permite perseguir la aplicación de un modelo evaluador cualitativo, formativo y continuo, adaptado convenientemente a los procesos de enseñanza y aprendizaje, no se limitan ya a comprobar lo aprendido por el alumnado cada cierto tiempo, sino que amplían sus expectativas y posibilidades y cubren un campo más extenso, más completo, pues la evaluación se incorpora, desde el principio, al camino del aprender y enseñar, y ofrece, en consecuencia, mayores aportaciones y apoyos al conjunto del proceso que transcurre.

En concreto, los objetivos que pretende la evaluación, considerando el concepto adoptado para la misma y las diferentes perspectivas comentadas en su tipología, serán:

1. Detectar la situación de partida general para dar comienzo a un proceso de enseñanza y aprendizaje.
2. Facilitar la elaboración de la programación idónea y adecuada para los alumnos y alumnas, en función del diagnóstico realizado en el paso anterior.
3. Durante la aplicación de cada unidad didáctica:
 - a) Conocer las ideas previas del alumnado.
 - b) Adaptar el conjunto de elementos de la unidad a la situación del grupo.
 - c) Regular el proceso de enseñanza y aprendizaje: reforzando los elementos positivos, eliminando los elementos negativos, adaptando las actividades a las posibilidades de cada alumno, superando de inmediato las dificultades surgidas.
 - d) Controlar los resultados obtenidos.
 - e) Mantener los objetivos no alcanzados, incorporándolos a unidades siguientes.
4. Confirmar o reformular la programación en función de los datos obtenidos con el desarrollo de las unidades didácticas que la componen.
5. Orientar al alumnado para futuros estudios o salidas profesionales.
6. Elaborar informes descriptivos acerca del proceso de aprendizaje que sigue cada uno de los alumnos.
7. Regular y mejorar la organización y actuación docente, tanto en su perspectiva con respecto al centro como para su actividad en el aula.
8. Controlar el rendimiento general del alumnado, para su oportuna promoción o titulación.
9. Seleccionar los recursos didácticos y programas específicos para el centro.

El disponer de permanente información sobre el proceso educativo que está teniendo lugar y, también, acerca de los resultados últimos conseguidos o de la idoneidad mayor o menor de ciertos programas o recursos, permite claramente conseguir los objetivos aquí señalados.

Casanova, M. A. (1998). Cap. 3, "Evaluación: concepto, tipología y objetivos". En *La evaluación educativa*. México: Biblioteca para la Actualización del Maestro, SEP-Muralla pp.67-102

La evaluación

Casi siempre que se habla de evaluación, tanto si lo hacen profesionales de la educación, alumnos o padres y madres, se hace patente una sensación general de trámite doloroso por el que el sistema establecido nos obliga a pasar. La valoración que hacen de ella unos y otros es, generalmente, negativa. Para unos representa un montón de trabajo, para otros, una causa de angustia, y para todos, un elemento generador de decepciones.

¿Por qué la evaluación tiene connotaciones negativas? Quizá porque la aplicamos de forma restrictiva y solamente es útil para medir, de manera más o menos objetiva, el nivel de conocimientos adquiridos por un alumno durante un proceso de aprendizaje. Tiene una función selectiva y clasificadora.

Las posibilidades educativas de la evaluación son mucho más amplias. La evaluación es la parte del proceso de aprendizaje que comporta la reunión sistemática y organizada de información y su interpretación, de manera que permita modificar y reconducir el proceso educativo y corregir sus errores y sus desviaciones.

El DCB define la evaluación como el análisis de resultados de un proceso complejo para verificar su congruencia y el grado de eficacia con el que se ha concretado cada uno de sus pasos. Para poder efectuar este análisis, será necesario reflexionar sobre qué evaluamos, cuándo evaluamos y cómo lo hacemos, para que los resultados del análisis sirvan para mejorar el proceso en su conjunto.

¿Cómo evaluamos?

Para recoger los datos fundamentales aplicamos dos técnicas: la observación y las pruebas de evaluación.

En general, todos los maestros pueden decir muchas cosas de sus alumnos, los han observado una y otra vez y los conocen bien. Lo que ya no es habitual es que esta observación este sistematizada y organizada, de manera que permita extraer conclusiones claras y fundamentadas, como comprar un trabajo del mismo alumno en momentos diferentes del curso o del ciclo, contrastar el comportamiento de distintos grupos de trabajo, valorar la incidencia y la eficacia de unos materiales en alumnos y grupos diferentes, o que permita determinar qué sistemas de aprendizaje son más efectivos en grupos homogéneos de alumnos, etcétera. Es decir, la observación es una tarea que practicamos de manera espontánea, pero que pierde gran parte

de su virtud cuando no queda recogida y, por tanto, hace prácticamente imposibles la reflexión y la interpretación de datos.

Algo parecido ocurre con las pruebas de evaluación. No es lo mismo corregir y calificar que recoger datos observables de los trabajos de los alumnos. Para que las pruebas de evaluación nos faciliten información hay que tener en cuenta que:

- Hay que determinar qué aspectos queremos observar.
- Hay que buscar las actividades que serán más eficaces para realizar la observación.
- Hay que efectuar la corrección con los mismos criterios con los que se han formulado los objetivos de aprendizaje.
- Hay que anotar y describir los resultados.

Y, más adelante, para que la evaluación sea realmente formativa será necesario:

- Que el alumno conozca los resultados.
- Tomar decisiones consecuentes: cambiar objetivos, cambiar métodos, diseñar planes de recuperación, etcétera.

Observemos los cambios más importantes en relación con anteriores propuestas:

- La evaluación deja de ser un juicio de los resultados del alumno.
- La evaluación no es solamente el punto final de una etapa.
- La evaluación es un proceso integrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La evaluación analiza el conjunto de los elementos educativos (alumno, maestro, material, dinámica, etcétera).

Esta nueva concepción de la evaluación tiene aplicaciones didácticas y organizativas importantes:

- Si los objetivos de etapa están formulados en términos de capacidades, deberemos diseñar actividades evaluativas que nos informen de capacidades, y no de ítems puntuales. Por ejemplo, una prueba de evaluación en la que un alumno puntúa correctamente un texto dado nos informa del conocimiento que el alumno tiene de la puntuación, pero no de la aplicación que sabe hacer de dicho conocimiento. Solamente la redacción de un texto espontáneo nos permitirá apreciar esta habilidad.
- Si se evalúa el conjunto del proceso educativo, los claustros escolares deberán diseñar los criterios de evaluación pertinentes para cada caso, programar la

periodicidad y diseñar un sistema organizativo que permita el encuentro de todos los maestros.

- Si la evaluación es un proceso a través del cual se reconduce, cuando es necesario, el proceso educativo, la escuela, el claustro y los maestros tienen que estar dispuestos a modificar todo lo que sea necesario para que la evaluación tenga una significación positiva.

Solamente nos queda añadir que la evaluación, tal como lo plante la Reforma educativa, es un proceso complejo que exige una gran evolución en la forma de actuar y de concebir las relaciones maestro-alumno, respecto a lo que estamos acostumbrados a hacer. Quizá uno de los grandes retos de la reforma sea precisamente poder ser capaces de abandonar la idea del maestro como autoridad en el saber, transmisor de conocimientos, juez de los resultados de los alumnos, y empezar a pensar en un maestro creador de situaciones de aprendizaje, respetuoso del proceso de aprendizaje de cada alumno, crítico con su propia actuación.

Cassany, Daniel, Luna, Martha y Sanz, Gloria. (2002) La Evaluación. Págs.74 -77

Evaluar para aprender

El docente es el encargado de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y quien realiza el seguimiento, crea oportunidades de aprendizaje y hace modificaciones en su práctica para que éstos logren los aprendizajes establecidos en el Plan y los programas de estudio.

La evaluación de los aprendizajes es el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos lo largo de su formación; por tanto, es parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje.

Los juicios sobre los aprendizajes logrados durante el proceso de evaluación buscan que estudiantes, docentes, madres y padres de familia o tutores, autoridades escolares y educativas, en sus distintos niveles, tomen decisiones que permitan mejorar el desempeño de los estudiantes. Por tanto, en la Educación Básica el enfoque formativo deberá prevalecer en todas las acciones de evaluación que se realicen.

Desde este enfoque se sugiere obtener evidencias y brindar retroalimentación a los alumnos a lo largo de su formación, ya que la que reciban sobre su aprendizaje, les permitirá participar en el mejoramiento de su desempeño y ampliar sus posibilidades de aprender. Para que cumpla sus propósitos, requiere comprender cómo potenciar los logros y cómo enfrentar las dificultades. Por ello, el docente habrá de explicitar a los estudiantes formas en que pueden superar sus dificultades. En este sentido, una calificación o una descripción sin propuestas de mejora resultan insuficientes e inapropiadas para mejorar su desempeño.

Para que el enfoque formativo de la evaluación sea parte del proceso de aprendizaje, el docente debe compartir con los alumnos y sus madres, padres de familia o tutores lo que se espera que aprendan, así como los criterios de evaluación. Esto brinda una comprensión y apropiación compartida sobre la meta de aprendizaje, los instrumentos que se utilizarán para conocer su logro, y posibilita que todos valoren los resultados de las evaluaciones y las conviertan en insumos para el aprendizaje; en consecuencia, es necesario que los esfuerzos se concentren en cómo apoyar y mejorar el desempeño de los alumnos y la práctica docente.

En educación preescolar, los referentes para la evaluación son los aprendizajes esperados establecidos en cada campo formativo, que constituyen la expresión concreta de las competencias; los aprendizajes esperados orientan a las educadoras para saber en qué centrar su observación y qué registrar en relación con lo que los niños hacen. Para la educación primaria y secundaria, en cada bloque se establecen los aprendizajes esperados para las asignaturas, lo que

significa que los docentes contarán con referentes de evaluación que les permitirán dar seguimiento y apoyo cercano a los logros de aprendizaje de sus estudiantes.

Durante un ciclo escolar, el docente realiza o promueve distintos tipos de evaluación, tanto por el momento en que se realizan, como por quienes intervienen en ella. En primer término están las evaluaciones *diagnósticas*, que ayudan a conocer los saberes previos de los estudiantes; las *formativas*, que se realizan durante los procesos de aprendizaje y son para valorar los avances, y las *sumativas*, para el caso de la educación primaria y secundaria, cuyo fin es tomar decisiones relacionadas con la acreditación, no así en el nivel de preescolar, donde la acreditación se obtendrá sólo por el hecho de haberlo cursado.

En segundo término se encuentra la *autoevaluación* y la *coevaluación* entre los estudiantes. La primera busca que conozcan y valoren sus procesos de aprendizaje y sus actuaciones, y cuenten con bases para mejorar su desempeño; mientras que la coevaluación es un proceso que les permite aprender a valorar los procesos y actuaciones de sus compañeros, con la responsabilidad que esto conlleva, además de que representa una oportunidad para compartir estrategias de aprendizaje y aprender juntos. Tanto en la autoevaluación como en la coevaluación es necesario brindar a los alumnos criterios sobre lo que deben aplicar durante el proceso, con el fin de que éste se convierta en una experiencia formativa y no sólo sea la emisión de juicios sin fundamento. La heteroevaluación, dirigida y aplicada por el docente, contribuye al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes mediante la creación de oportunidades de aprendizaje y la mejora de la práctica docente.

De esta manera, desde el enfoque formativo de la evaluación, independientemente de cuándo se lleve a cabo –al inicio, durante o al final del proceso–, de su finalidad –acreditativa o no acreditativa–, o de quiénes intervengan en ella –docente, alumno o grupo de estudiantes–, toda evaluación debe conducir al mejoramiento del aprendizaje y a un mejor desempeño del docente.

Cuando los resultados no sean los esperados, el sistema educativo creará oportunidades de aprendizaje diseñando estrategias diferenciadas, tutorías u otros apoyos educativos que se adecuen a las necesidades de los estudiantes.

Asimismo, cuando un estudiante muestre un desempeño que se adelante significativamente a lo esperado para su edad y grado escolar, la evaluación será el instrumento normativo y pedagógico que determine si una estrategia de promoción anticipada es la mejor opción para él. En todo caso, el sistema educativo proveerá los elementos para potenciar el desempeño sobresaliente del

estudiante. La escuela regular no será suficiente ni para un caso ni para el otro, y la norma escolar establecerá

rutas y esquemas de apoyo en consonancia con cada caso comentado. Para ello, es necesario identificar las estrategias y los instrumentos adecuados para el nivel de desarrollo y aprendizaje de los estudiantes. Algunos instrumentos que deberán usarse para la obtención de evidencias son:

- Rúbrica o matriz de verificación.
- Listas de cotejo o control.
- Registro anecdótico o anecdotario.
- Observación directa.
- Producciones escritas y gráficas.
- Proyectos colectivos de búsqueda de información, identificación de problemáticas y formulación de alternativas de solución.
- Esquemas y mapas conceptuales.
- Registros y cuadros de actitudes observadas en los estudiantes en actividades colectivas.
- Portafolios y carpetas de los trabajos.
- Pruebas escritas u orales.

Asimismo, y con el fin de dar a conocer los logros en el aprendizaje de los estudiantes y en congruencia con el enfoque formativo de la evaluación, se requiere transitar de la actual boleta de calificaciones, a una Cartilla de Educación Básica en la que se consigne el progreso de los estudiantes obtenido en cada periodo escolar, considerando una visión cuantitativa y cualitativa.

En 2009, en el marco de la RIEB, la SEP integró un grupo de trabajo con la participación del Instituto Nacional de Evaluación para la Educación (INEE) con la finalidad de diseñar una propuesta para evaluar y reportar el proceso de desarrollo de competencias de los alumnos de Educación Básica, en congruencia con los planes y programas de estudio. Así inició la transición a la Cartilla de Educación Básica con una etapa de prueba en 132 escuelas primarias. Sus resultados apuntaron a la necesidad de revisar y ajustar los parámetros referidos a los aprendizajes esperados, al tiempo que el docente deberá invertir para su llenado, y a la importancia de que cuente con documentos que le orienten para el proceso de evaluación formativa.

Derivado de esto, se realizaron ajustes a la propuesta, por lo que durante el ciclo escolar 2011-2012 la boleta de evaluación para la educación primaria y secundaria incorpora Estándares de Habilidad Lectora y el criterio *Aprobado con condiciones*. La aplicación de esta boleta reconoce la

necesidad de realizar registros que permitan trazar trayectos de atención personalizada para los estudiantes.

Paralelamente, se llevará a cabo una segunda etapa de prueba de la Cartilla de Educación Básica en 1 000 planteles de educación preescolar, 5 000 de educación primaria y 1 000 de educación secundaria, para consolidarla y generalizarla en el ciclo escolar 2012-2013.

Además, y como resultado de la primera etapa de prueba, durante el proceso de implementación de la cartilla en apoyo a los maestros, los padres de familia y los autores de materiales educativos, se diseñarán manuales y guías para el uso de la cartilla.

En la asignatura Lengua Indígena es importante que el docente considere aspectos específicos relacionados con las particularidades culturales y lingüísticas de las lenguas indígenas al llevar a la práctica la evaluación, como:

1. Los instrumentos que se utilicen deben expresarse en la lengua materna de los niños de acuerdo con las normas sociolingüísticas que rigen este tipo de discurso.
2. Los estilos lingüísticos, el código utilizado y el vocabulario expresado en los formatos o reactivos de evaluación que se utilicen, deben ser claros para los niños, tomando en cuenta las normas sociolingüísticas de sus lenguas de origen que operan en relación con la infancia y/o en función de parámetros relativos a jerarquías sociales o género.
3. La evaluación contemplará los tipos textuales producidos o interpretados durante el año escolar de los estudiantes, de acuerdo con los programas de estudio de lengua indígena, así como las normas sociolingüísticas que rigen su estructura u organización de la información. Por ejemplo, no es posible pedir a un niño que responda a cierto tipo de preguntas típicas en el tratamiento del texto “noticia” (cuándo, cómo, dónde) con base en la estructura que se rige por normas propias del género periodístico, ya que en las comunidades indígenas la práctica de relatar un suceso actual parte de una estructura y una función social distinta a la que este tipo de texto tiene en el mundo hispanico.
4. La evaluación debe contemplar o respetar los sistemas de creencias o cosmovisión de los estudiantes indígenas, considerando que sus interpretaciones o respuestas se enmarcan en los horizontes o contextos de sentido propio de sus culturas originarias. Asimismo, es importante contemplar el conocimiento del mundo que tienen, ya que muchos, al pertenecer a culturas en resistencia, aisladas del mundo occidental u otras regiones, tienen poco acceso a contenidos culturales distintos de los propios, lo que dificulta la comprensión de los textos que leen.

Para que la evaluación se realice desde este enfoque, es necesario impulsar la creación de institutos de evaluación en cada entidad, que modifiquen el marco institucional de los órganos evaluadores y el sistema dé apertura a futuras evaluaciones externas que contribuyan al diseño y a la aplicación de instrumentos que potencien la evaluación universal de docentes como una actividad de mejora continua del sistema educativo en su conjunto y, así, la acción de evaluación alcance plena vigencia en México.

The logo of the Secretaría de Educación Pública (SEP) of Mexico, consisting of the letters 'SEP' in white on a dark rectangular background.

Estándares curriculares y Aprendizajes esperados

El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés) es un marco de referencia internacional que permite conocer el nivel de desempeño de los alumnos que concluyen la Educación Básica, y evalúa algunos de los conocimientos y habilidades necesarios que deben tener para desempeñarse de forma competente en la sociedad del conocimiento.

La prueba PISA se ha convertido en un consenso mundial educativo que perfila las sociedades contemporáneas a partir de tres campos de desarrollo en la persona: la lectura como habilidad superior, el pensamiento abstracto como base del pensamiento complejo, y el conocimiento objetivo del entorno como sustento de la interpretación de la realidad científica y social.

El conjunto del currículo debe establecer en su visión hacia el 2021 generalizar, como promedio en la sociedad mexicana, las competencias que en la actualidad muestra el nivel 3 de PISA; eliminar la brecha de los niños mexicanos ubicados hoy debajo del nivel 2, y apoyar de manera decidida a quienes están en el nivel 2 y por arriba de éste. La razón de esta política debe comprenderse a partir de la necesidad de impulsar con determinación, desde el sector educativo, al país hacia la sociedad del conocimiento.

Nivel 3 de desempeño PISA. Comprensión lectora

- Localizar y, en algunos casos, reconocer la relación entre distintos fragmentos de información que quizá tengan que ajustarse a varios criterios. Manejar información importante en conflicto.
- Integrar distintas partes de un texto para identificar una idea principal, comprender una relación o interpretar el significado de una palabra o frase. Comparar, contrastar o categorizar teniendo en cuenta muchos criterios. Manejar información en conflicto.
- Realizar conexiones o comparaciones, dar explicaciones o valorar una característica del texto. Demostrar un conocimiento detallado del texto en relación con el conocimiento habitual y cotidiano, o hacer uso de conocimientos menos habituales.
- Textos continuos. Utilizar convenciones de organización del texto, cuando las haya, y seguir vínculos lógicos, explícitos o implícitos, como causa y efecto a lo largo de frases o párrafos, para localizar, interpretar o valorar información.
- Textos discontinuos. Tomar en consideración una exposición a la luz de otro documento o exposición distintos, que puede tener otro formato, o combinar varios fragmentos de información

espacial, verbal o numérica en un gráfico o en un mapa, para extraer conclusiones sobre la información representada.

Nivel 3 de desempeño PISA. Matemáticas

- Llevar a cabo procedimientos descritos de forma clara, incluyendo aquellos que requieren decisiones secuenciadas.
- Seleccionar y aplicar estrategias de solución de problemas simples.
- Interpretar y utilizar representaciones basadas en diferentes fuentes de información.
- Elaborar escritos breves exponiendo sus interpretaciones, resultados y razonamientos. Nivel 3 de desempeño pisa. Ciencias
- Identificar cuestiones científicas en una variedad de contextos.
- Seleccionar hechos y conocimientos para explicar fenómenos y aplicar modelos o estrategias de investigación simples.
- Interpretar y usar conceptos científicos de diferentes disciplinas y aplicarlos directamente.

Estándares Curriculares

Los Estándares Curriculares, como ya se describió, expresan lo que los alumnos deben saber y ser capaces de hacer en los cuatro periodos escolares: al concluir el preescolar; al finalizar el tercer grado de primaria; al término de la primaria (sexto grado), y al concluir la educación secundaria. Cabe mencionar que cada conjunto de estándares, correspondiente a cada periodo, refleja también el currículo de los grados escolares que le preceden.

Estándares de Español

Los Estándares Curriculares de Español integran los elementos que permiten a los estudiantes de Educación Básica usar con eficacia el lenguaje como herramienta de comunicación y para seguir aprendiendo. Se agrupan en cinco componentes, cada uno de ellos refiere y refleja aspectos centrales de los programas de estudio:

1. Procesos de lectura e interpretación de textos.
2. Producción de textos escritos.
3. Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos.
4. Conocimiento de las características, de la función y del uso del lenguaje.
5. Actitudes hacia el lenguaje.

Estándares nacionales de habilidad lectora

Propician que la lectura se convierta en una práctica cotidiana entre los alumnos que cursan la Educación Básica, porque el desarrollo de la habilidad lectora es una de las claves para un buen aprendizaje en todas las áreas del conocimiento, dentro y fuera de la escuela.

La práctica de la lectura desarrolla la capacidad de observación, atención, concentración, análisis y espíritu crítico, además de generar reflexión y diálogo.

El número de palabras por minuto que se espera que los alumnos de Educación Básica puedan leer en voz alta al terminar el grado escolar que cursan son:

NIVEL	GRADO	PALABRAS LEIDAS POR MINUTO
Primaria	1º	39 a 59
	2º	60 a 84
	3º	85 a 99
	4º	100 a 114
	5º	115 a 124
	6º	125 a 134
Secundaria	1º	135 a 144
	2º	144 a 154
	3º	155 a 160

Estándares de Segunda Lengua: Inglés

Su construcción responde a criterios comunes de referencia nacional e internacional, por lo que manifiestan el nivel de competencia y dominio de inglés descritos en la Certificación Nacional de Nivel de Idioma (Cenni), y en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (mcer). Los estándares se agrupan en:

1. Comprensión.
2. Expresión.
3. Multimodalidad.
4. Actitudes hacia el lenguaje y la comunicación.

Estándares de Matemáticas

Los Estándares Curriculares de Matemáticas presentan la visión de una población que sabe utilizar los conocimientos matemáticos. Comprenden el conjunto de aprendizajes que se espera de los alumnos en los cuatro periodos escolares para conducirlos a altos niveles de alfabetización matemática.

Se organizan en:

1. Sentido numérico y pensamiento algebraico.
2. Forma, espacio y medida.
3. Manejo de la información.
4. Actitud hacia el estudio de las matemáticas.

Su progresión debe entenderse como:

- Transitar del lenguaje cotidiano a un lenguaje matemático para explicar procedimientos y resultados.
- Ampliar y profundizar los conocimientos, de manera que se favorezca la comprensión y el uso eficiente de las herramientas matemáticas.
- Avanzar desde el requerimiento de ayuda al resolver problemas hacia el trabajo autónomo.

Estándares de Ciencias

Los Estándares Curriculares de Ciencias presentan la visión de una población que utiliza saberes asociados a la ciencia, que les provea de una formación científica básica al concluir los cuatro periodos escolares. Se presentan en cuatro categorías:

1. Conocimiento científico.
2. Aplicaciones del conocimiento científico y de la tecnología.
3. Habilidades asociadas a la ciencia.
4. Actitudes asociadas a la ciencia.

La progresión a través de los estándares de Ciencias debe entenderse como:

- Adquisición de un vocabulario básico para avanzar en la construcción de un lenguaje científico.
- Desarrollo de mayor capacidad para interpretar y representar fenómenos y procesos naturales.
- Vinculación creciente del conocimiento científico con otras disciplinas para explicar los fenómenos y procesos naturales, y su aplicación en diferentes contextos y situaciones de relevancia social y ambiental.

Estándares de Habilidades Digitales

Los Estándares Curriculares de Habilidades Digitales presentan la visión de una población que utiliza medios y entornos digitales para comunicar ideas e información, e interactuar con otros. Implican la comprensión de conceptos, sistemas y funcionamiento de las TIC; es decir, utilizar herramientas digitales para resolver distintos tipos de problemas.

Se organizan a partir de seis campos:

1. Creatividad e innovación.
2. Comunicación y colaboración.
3. Investigación y manejo de información.
4. Pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones.
5. Ciudadanía digital.
6. Funcionamiento y conceptos de las TIC.

SEP. (2011). Plan de Estudios 2011. PISA. Un referente internacional. Págs. 85 - 89

El enfoque formativo de la evaluación

Evaluar desde el enfoque formativo

¿Qué significa evaluar?

El objeto de estudio más difícil de evaluar es el desarrollo del ser humano, al tener éste la capacidad permanente de aprender, evolucionar, adaptarse y cambiar, por lo que evaluar en el terreno educativo, es decir, el aprendizaje convencional de las personas, se torna en una actividad aún más compleja.

En el campo de la evaluación educativa, la evaluación es un proceso integral y sistemático a través del cual se recopila información de manera metódica y rigurosa, para conocer, analizar y juzgar el valor de un objeto educativo determinado: los aprendizajes de los alumnos, el desempeño de los docentes, el grado de dominio del currículo y sus características; los programas educativos del orden estatal y federal, y la gestión de las instituciones, con base en lineamientos definidos que fundamentan la toma de decisiones orientadas a ayudar, mejorar y ajustar la acción educativa (Ruiz, 1996; Hopkins, 1998; JCSEE, 2003; Worthen, Sanders y Fitzpatrick, 1997).

Desde esta perspectiva, el *Plan de estudios 2011. Educación Básica* recupera las aportaciones de la evaluación educativa y define la evaluación de los aprendizajes de los alumnos como “el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación; por tanto, es parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje” (SEP, 2011).

Este enfoque formativo enriquece las aportaciones de la evaluación educativa al indicar que el centro de la evaluación son los aprendizajes y no los alumnos, esto es, se evalúa el desempeño y no la persona; con ello, la evaluación deja de ser una medida sanción.

En la comprensión del enfoque formativo de la evaluación que plantea el Plan de estudios 2011, es necesario considerar los siguientes aspectos:

- Que en la práctica se tiende a confundir con cierta facilidad conceptos como medición, calificación, estimación o acreditación. Sin embargo, existen diferencias epistemológicas o de origen y metodológicas que es importante atender para clarificar su uso dentro del proceso de la evaluación.
- Que la evaluación, al ser un proceso que busca información para tomar decisiones, demanda el uso de técnicas e instrumentos para recolectar información de corte cualitativo y cuantitativo con objeto de obtener evidencias y dar seguimiento a los aprendizajes de los alumnos a lo largo de su formación en la Educación Básica.

La medición en el contexto formativo de la evaluación

Se define como la asignación de un valor numérico a conocimientos, habilidades, valores o actitudes, logrados por los alumnos durante un periodo de corte, particularmente en primaria y secundaria.¹ A partir de esta definición, si se aplica una prueba a los alumnos de esta definición, si se aplica una prueba a los alumnos con la intención de medir lo que aprendieron en Español durante el primer bimestre muchas veces se piensa que con esta acción se está evaluando; sin embargo, sólo se mide el aprendizaje, es decir, sólo se obtiene un puntaje.

1 En preescolar no se usa la medición. No se mide a las personas en sí mismas, sino en términos del nivel de su desempeño.

Para evaluar no sólo se requiere contar con una evidencia numérica, además se necesita comparar ese puntaje con elementos de referencia que se establecen previamente para conocer el desempeño de los alumnos. En el caso de Español, como en el resto de las asignaturas de primaria y secundaria, los aprendizajes esperados constituyen dicho referente.

La estimación en el contexto formativo de la evaluación

Los resultados de la medición permiten realizar estimaciones. Estimar es la acción concreta de emitir un juicio de lo que ha aprendido un alumno, con base en evidencias cualitativas y cuantitativas, cuando sea el caso. Una forma de estimación en el ámbito escolar es la calificación.

La calificación en el contexto formativo de la evaluación

Calificar se refiere sólo a la expresión cualitativa del nivel de desempeño, A: destacado, B: satisfactorio, C: suficiente, y D: insuficiente, o cuantitativa, como la escala numérica (10, 9, 8, 7, 6, 5) del juicio de valor que emita el docente acerca del logro de los aprendizajes esperados de los alumnos. En este juicio de valor se suele expresar el grado de suficiencia o insuficiencia de los aprendizajes esperados.

Cuando se evalúa, no basta con establecer una calificación sino tomar decisiones sobre estas estimaciones. Las decisiones se refieren a la retroalimentación que debe darse a los alumnos, a la mejora o adecuación de la práctica docente y, en consecuencia, a la creación de oportunidades de aprendizaje que les permita a los alumnos aprender más y mejor. En el Plan de estudios 2011 se establece que los juicios acerca de los aprendizajes logrados durante el proceso de evaluación deben buscar que los alumnos, docentes, madres y padres de familia o tutores, autoridades escolares y educativas, en sus distintos niveles, tomen decisiones que permitan mejorar el desempeño de los alumnos (SEP, 2011).

La acreditación

Consiste en tomar la decisión respecto a la pertinencia de que un alumno acceda al grado escolar o nivel educativo siguiente o termine la Educación Básica, en función de las evidencias cualitativas y cuantitativas que se tienen sobre el logro de los aprendizajes esperados de cada alumno.²

En síntesis, la evaluación no se limita ni reduce a alguno de los conceptos previamente descritos sino, al contrario, los incorpora de alguna otra forma como acciones indispensables que integran el proceso.

En la Educación Básica, el docente es el encargado de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, por lo que debe recolectar evidencias, medir los aprendizajes en el aula, calificar y tomar decisiones.

2 El Acuerdo número 648 por el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica, publicado en el *Diario Oficial de la*

Federación el 14 de agosto de 2012, además de dar cumplimiento al transitorio Séptimo del *Acuerdo número 592*, en el sentido de modificar el *Acuerdo 200* para definir la evaluación de los aprendizajes en la escuela acorde al Plan y los programas de estudio 2011, establece criterios de acreditación para cada uno de los cuatro periodos en que se organiza la Educación Básica, y sus correspondientes criterios de promoción de grado y nivel educativo.

Serie Herramientas para la Evaluación en Educación Básica. RIEB. SEP.

La Cartilla de Educación Básica: documento de registro y comunicación

El documento oficial para el registro del aprendizaje de los alumnos es la Cartilla de Educación Básica. La información que se consigna en ella procede de los juicios acerca del desempeño del alumno, elaborados por el docente a partir del análisis de las evidencias generadas durante el proceso de evaluación, y los cuales deberá traducir a niveles de desempeño en educación preescolar y a niveles de desempeño y referentes numéricos en primaria y secundaria.

Asimismo, la Cartilla de Educación Básica es un instrumento de comunicación que integra la especificación de los apoyos que requiere el alumno, y la explicitación de lo que el docente ha identificado que interfiere o favorece el aprendizaje del alumno. Esta información, junto con los niveles de desempeño y/o referentes numéricos, son el insumo básico para el diálogo comprensivo entre el docente y los destinatarios de la Cartilla: los alumnos y sus madres, padres de familia o tutores.

La Cartilla de Educación Básica tiene tres funciones:

1. Ser el documento de registro donde se consignan los niveles de desempeño en la educación preescolar y los apoyos que requiere el alumno en su proceso de aprendizaje y, en primaria y secundaria, los niveles de desempeño y los referentes numéricos obtenidos por cada alumno en los momentos de corte. En primaria y secundaria, los momentos de corte están determinados en bimestres en relación con los bloques de estudio señalados en los programas de estudio.
2. Ser el documento de comunicación de los logros de aprendizaje. A través de la Cartilla de Educación Básica los alumnos, las madres, los padres de familia o tutores, así como el colectivo

escolar podrán conocer cómo ha sido el desempeño de los alumnos; en primaria y secundaria, qué calificaciones obtuvo, además de cuáles son los apoyos, las interferencias y las situaciones que favorecen su aprendizaje para mejorarlo.

3. Conformer el historial del desempeño de los alumnos a lo largo de su tránsito por la Educación Básica. La Cartilla de Educación Básica permitirá conocer el desempeño de los alumnos, los apoyos que han requerido, las necesidades que enfrentan en su proceso de aprendizaje, así como lo que lo favorece. En este sentido, puede ser un insumo valioso para los docentes, quienes podrán conocer este desarrollo y cómo deben trabajar.

La Cartilla de Educación Básica busca mostrar el enfoque formativo de la evaluación por medio de algunos de sus elementos; sin embargo, no será posible si se sigue concibiendo a la evaluación como parte del proceso final del aprendizaje y de la enseñanza.

Con la finalidad de conocer los componentes de la Cartilla de Educación Básica, a continuación se describe la función que desempeña cada uno.

Los niveles de desempeño ³

NIVEL DE DESEMPEÑO	COLABORACIÓN REQUERIDA POR PARTE DE LA FAMILIA, DOCENTES Y DIRECTIVOS	REFERENCIA NUMÉRICA
A: Muestra un desempeño destacado en los aprendizajes que se esperan en el bloque.	Para conservar el nivel es necesario mantener el apoyo que se le brinda.	10
B: Muestra un desempeño satisfactorio en los aprendizajes que se esperan en el bloque.	Necesita apoyo adicional para resolver las situaciones en las que participa.	8 ó 9
C: Muestra un desempeño suficiente en los aprendizajes que se esperan en el bloque.	Requiere apoyo y asistencia permanente para resolver las situaciones en las que participa.	6 ó 7
D: Muestra un desempeño insuficiente en los aprendizajes que se esperan en el bloque.	Requiere apoyo, tutoría, acompañamiento diferenciado y permanente para resolver las situaciones en las que participa.	5

La incorporación de niveles de desempeño en la Cartilla de Educación Básica tiene el propósito de valorar cualitativamente el proceso de aprendizaje respecto de los aprendizajes esperados.

Los descriptores de los niveles de desempeño presentan una gradación en dos aspectos: *a)* el desempeño del alumno en relación con los aprendizajes esperados, y *b)* la frecuencia y el tipo de apoyo requerido por el alumno para lograr los aprendizajes de las situaciones en que participa.

En cada descriptor del nivel de desempeño se señala que todos los alumnos aprenden, aunque algunos no alcancen los aprendizajes esperados que corresponden al periodo de registro del que se da cuenta. Resulta importante esta observación y será necesario explicitarla al comunicar los logros de aprendizaje de cada alumno, porque el hecho de que el aprendizaje no se haya alcanzado en el nivel más alto no significa que no sucedió.

Asimismo, en las descripciones se establece que todos los alumnos de Educación Básica –desde el niño de 3 o 4 años hasta el adolescente de 14 o 15–, requieren del apoyo docente, del de sus madres, padres o tutores, del de otros docentes y el de las autoridades educativas durante este periodo formativo, y que la razón de que haya quienes lo necesitan con mayor frecuencia o cercanía no implica que los alumnos con notables resultados no lo requieren para mejorar la calidad de sus aprendizajes. Esta valoración cualitativa, como se ha visto, se consigna en los cuatro periodos de la Educación Básica.

3 En el *Acuerdo número 648 por el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la Educación Básica*, se indica que en la educación preescolar habrá tres periodos de registro durante el ciclo escolar, los cuales se llevarán a cabo en noviembre, marzo y julio. En la educación primaria y secundaria, los registros se realizarán al terminar cada uno de los bloques de las asignaturas, por lo que son cinco a lo largo del ciclo escolar.

Especificación de apoyos requeridos

Como documento de comunicación oficial, es necesario aprovechar la Cartilla de Educación Básica para que los resultados de las evaluaciones efectivamente apoyen el aprendizaje de los alumnos. Por ello, siempre que un alumno obtenga un nivel de desempeño que lo ponga en situación de riesgo para continuar aprendiendo, se debe utilizar el espacio correspondiente con el fin de especificar las necesidades de apoyo que presenta, así como las acciones que se efectuarán por parte del docente, la escuela y las que corresponden a la familia, de manera que haya una conjunción de esfuerzos.

Durante la comunicación de resultados será necesario expresar a las madres, los padres de familia o tutores los acuerdos que se establecieron con el alumno, a partir del análisis de los resultados de la evaluación final o sumativa.

Así, se compartirá la misma meta para realizar las acciones que a cada uno le corresponden y lograr que el alumno mejore su aprendizaje.

La recomendación acerca del contenido de este espacio es que comprenda, además del campo formativo o la asignatura y el bloque:

- La descripción de los apoyos que se considera debe recibir el alumno, es decir:
 - ¿Qué está interfiriendo en su aprendizaje?
 - ¿Cuál es o son las estrategias que se recomienda seguir para que mejore su aprendizaje?
 - ¿Quiénes llevarán a cabo las estrategias sugeridas y cómo lo harán?

En este último punto conviene diferenciar las estrategias que realizará el docente, lo que se solicitará a los colegas de la escuela, lo que corresponda a las madres, los padres de familia o tutores, así como lo que deberá efectuar el alumno. Sólo al involucrar a cada uno de los actores el alumno recibirá un apoyo integral y efectivamente podrá mejorar su aprendizaje.

Con el propósito de prevenir el rezago educativo o la no promoción, es importante señalar en la Cartilla de Educación Básica los apoyos que requiere el alumno de manera oportuna; razón por la

que en la educación preescolar esta comunicación se hará a partir de noviembre, y en la primaria y la secundaria, a partir del segundo bloque de estudio.

Esto obedece a que pasados los primeros meses, el docente habrá obtenido el conocimiento suficiente de las principales fortalezas y necesidades de sus alumnos, por lo que podrá comunicarlas con mayor precisión.

Dicho momento permitirá identificar si hay alumnos que requieren de apoyo adicional y saber para quiénes deben crearse nuevas oportunidades de aprendizaje, así como estrategias de seguimiento más cercanas.

No obstante, si desde el primer bloque, en primaria o secundaria, se identifica la necesidad de señalar los apoyos que requiere el alumno, se podrá indicar.

Observaciones generales

En el espacio Observaciones generales de la Cartilla de Educación Básica se busca comunicar qué situaciones deben fortalecerse o qué situaciones son recomendables para favorecer el aprendizaje. En congruencia con el enfoque formativo de la evaluación, también es necesario hacer sugerencias que permitan a los alumnos que han logrado los aprendizajes esperados mejorar la calidad de sus aprendizajes.

Asimismo, en este espacio se podrán indicar las situaciones que interfieren en el aprendizaje del alumno que no estén relacionadas con los campos formativos o las asignaturas. Como se sabe, el aprendizaje de los alumnos se vincula con diversos factores de su contexto que deben ser atendidos; por ello, en este espacio es posible hacer sugerencias al respecto que orienten a las madres, los padres de familia o tutores, así como al resto del colectivo escolar e incluso al alumno.

La Cartilla de Educación Básica es un medio de comunicación que permite a los involucrados estar al tanto de los avances alcanzados en un periodo de corte y de lo que es posible hacer para que los alumnos aprendan lo establecido en los programas de estudio y transiten los distintos grados y niveles de la Educación Básica con los resultados deseados y los apoyos que requieren para lograrlo.

Serie Herramientas para la Evaluación en Educación Básica. RIEB. SEP.

La planificación docente y su relación con la evaluación con enfoque formativo.

El Plan de estudios 2011. Educación Básica establece que la planificación es un elemento sustantivo que permite potenciar el aprendizaje de los estudiantes hacia el desarrollo de competencias (SEP, 2011:31). Esta afirmación se fundamenta en la idea de que al planificar, el docente toma decisiones de manera anticipada acerca de cómo llevar a cabo la experiencia educativa durante un periodo determinado: un ciclo escolar, un bimestre, una clase, una situación didáctica o un proyecto.

Generalmente, el docente planifica el trabajo en el aula para organizar las acciones que realizará con los alumnos, buscando coherencia entre las intenciones didácticas y las actividades de aprendizaje; de esta manera, la planificación establece una guía tanto para la enseñanza como para la evaluación, ya que en ella se expresa lo que se propone hacer mediante las situaciones o secuencias didácticas que favorecen el aprendizaje, y se define qué, cómo y cuándo se va a evaluar el aprendizaje de los alumnos.

Desde esta perspectiva, la planificación brinda unidad y estructura a la labor docente, así como elementos de análisis, mejora y reflexión de la práctica docente y de la misma planificación.

En ese sentido, la planificación se concibe como una propuesta de trabajo dinámica que podrá modificarse o replantearse cuando sea necesario, tomando como referencia las características de los alumnos, la viabilidad de lo que se propone, los factores que favorecen u obstaculizan el aprendizaje de los niños o adolescentes y los resultados de las evaluaciones que se vayan realizando.



Elementos de la planificación

En el marco del Plan de estudios 2011, los principios pedagógicos, las características de los estudiantes y el entorno escolar y social en que se desenvuelven, son elementos que el docente debe considerar para su planificación, además de:

- Reconocer que los estudiantes tienen ritmos y estilos de aprendizaje diversos; aprenden a lo largo de la vida y se involucran en su proceso de aprendizaje.
- Seleccionar estrategias didácticas que propicien la movilización de saberes, y la evaluación para el aprendizaje congruente con los aprendizajes esperados.
- Reconocer que los referentes para el diseño del trabajo didáctico son los aprendizajes esperados de los programas de preescolar, primaria y secundaria.
- Generar oportunidades de aprendizaje que garanticen experiencias significativas y la inclusión de todos los alumnos en ambientes de aprendizaje colaborativo.

- Contar con evidencias de aprendizaje del alumno que brinden información de sus logros o necesidades para tomar decisiones y continuar impulsando el aprendizaje de los estudiantes.
- Comunicar los logros de aprendizaje tanto a los alumnos como a sus madres, padres o tutores.

La planificación requiere sistematizarse para dar continuidad a los aprendizajes y hacer explícita la propuesta de trabajo docente mediante una organización detallada de acciones que facilite su intervención y cumpla con el cometido de mejorar la calidad educativa; lo recomendable es que el docente tenga la libertad para organizar las actividades de aprendizaje en congruencia con los programas de estudio y de acuerdo con las necesidades del grupo o grupos de alumnos que atiende, independientemente del formato.

Para diseñar la planificación es necesario conocer:

- Las competencias y el enfoque didáctico, porque sirven de guía y contexto para los aprendizajes esperados.
- Los aprendizajes esperados, ya que ayudan a establecer lo que los estudiantes deben aprender en un periodo determinado.
- Los contenidos señalados en los programas de estudio de preescolar, primaria y secundaria, porque permitirán el logro de los aprendizajes esperados.
- La metodología para el trabajo, porque determina las actividades que los estudiantes llevarán a cabo, la organización del grupo, la delimitación del espacio y la distribución del tiempo necesario.
- Los recursos y materiales didácticos que se emplearán para apoyar el desarrollo de las actividades, como los que existen en el aula o en la escuela, los que deben aportar los estudiantes y los que se pueden tomar del entorno.
- Las técnicas e instrumentos de evaluación más apropiados, porque permiten valorar los aprendizajes de los estudiantes, además de determinar los momentos en que se usarán.

La planificación y la evaluación para el aprendizaje en el contexto del enfoque formativo

La evaluación con enfoque formativo busca obtener información respecto del aprendizaje de los alumnos para identificar cómo aprenden y cuáles son las estrategias o actividades adecuadas para atender sus procesos de desarrollo y de aprendizaje, así como las situaciones, necesidades y características de los estudiantes para hacer ajustes en la planificación; con ello se pretende que en el aula prevalezca un ambiente de retroalimentación y mejora continua del aprendizaje para beneficiar a los niños y adolescentes en la posibilidad de seguir aprendiendo y al docente, abandonar el hábito de clasificarlos a partir de su desempeño.

Para que la planificación pueda potenciar el aprendizaje, es fundamental que el docente incorpore en ésta los momentos, las técnicas y los instrumentos con que va a evaluar.

Durante el trabajo cotidiano, el docente usa diferentes tipos de evaluación y en distintos momentos; al respecto el Plan de estudios 2011 señala que:

La evaluación diagnóstica permite conocer los saberes previos de los estudiantes, y con frecuencia se aplica al inicio de un ciclo escolar. Sin embargo, este tipo de evaluación también puede usarse al inicio de cada bloque o de cada situación o secuencia didáctica, porque permitirá realizar los primeros ajustes a la planificación de actividades.

La *evaluación formativa* posibilita la valoración de los avances de los estudiantes durante el proceso educativo. Con este tipo de evaluación se identifican los aprendizajes que necesitan reforzarse, se ajustan las estrategias de enseñanza y se brindan los apoyos necesarios para el logro de las intenciones educativas.

La *evaluación sumativa* posibilita tomar decisiones relacionadas con la acreditación para comunicar los resultados a los estudiantes, las madres y los padres de familia y las autoridades educativas. Este tipo de evaluación es frecuente en la primaria y la secundaria; sin embargo, en la educación preescolar, la evaluación final también puede usarse al concluir un periodo de corte para comunicar los resultados sin fines acreditativos.

En la educación preescolar, la *evaluación diagnóstica* se realiza al inicio del curso para conocer las características de cada niño; este proceso dura aproximadamente un mes.

La *evaluación del proceso* se realiza conforme se implementan las situaciones didácticas planificadas. Durante este tiempo, la educadora reúne información en su diario de trabajo, con lo que da seguimiento a las situaciones didácticas realizadas con los alumnos. En cuanto a la *evaluación final*, se desarrolla una vez concluido el ciclo escolar, es una evaluación exclusivamente cualitativa, sin fines acreditativos ni nota numérica, que permite tener una referencia para mejorar el proceso educativo.

En primaria y secundaria, los tres tipos de evaluación se llevan a cabo de manera sistemática a lo largo de los cinco bloques y al finalizar el ciclo escolar.

En síntesis, cualquiera que sea tipo o el momento, la evaluación deberá realizarse a partir de un enfoque formativo.

Por otra parte, durante el ciclo escolar, el docente también realiza otros tipos de evaluación que se caracteriza por quienes intervienen en ella, como la heteroevaluación, que contribuye al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes mediante la creación de oportunidades de aprendizaje; no obstante, el alumno debe aprender a autoevaluarse y a participar en la coevaluación. La autoevaluación busca que los alumnos conozcan y valoren sus procesos de aprendizaje y cuenten con bases para mejorar su desempeño; mientras que la coevaluación es un proceso que les permite aprender a valorar los procesos y las actuaciones de sus compañeros, con la responsabilidad que esto conlleva, además de representar una oportunidad para compartir estrategias de aprendizaje y aprender juntos. Por consiguiente, en la planificación el docente debe incorporar los diferentes tipos de evaluación para evaluar el aprendizaje.

Como se señaló, al incorporar los tipos de evaluación en la planificación, el docente debe preguntarse qué y para qué va a evaluar, cómo se realizará la evaluación, con qué instrumentos y cuándo se reunirá la información, cómo la analizará y de qué manera la devolverá a quienes corresponda.

Cuando se incluyen acciones de evaluación formativa en la planificación, el docente está atento a los procesos, ritmos y estilos de aprendizaje, observa los avances en cuanto al logro de los aprendizajes esperados e identifica las dificultades que enfrentan los alumnos; además de que reúne de manera sistemática evidencias del aprendizaje de los alumnos, conoce sus intereses y los principales retos que enfrentan, identifica a los niños o adolescentes que requieren apoyo para

lograr los aprendizajes esperados y desarrollar las competencias. Esta información lo lleva a incidir de manera inmediata en la reorientación del trabajo diario para hacer las modificaciones necesarias en la planificación.

En cuanto a la sistematización de la información, es necesario tener en cuenta que las evidencias de aprendizaje que se reúnan deben ser analizadas por el docente para que pueda retroalimentar a los alumnos acerca de las áreas de oportunidad para mejorar su desempeño académico. En consecuencia, el análisis de la información permitirá ajustar la planificación para crear oportunidades de aprendizaje con estrategias diferenciadas.

Serie Herramientas para la Evaluación en Educación Básica. RIEB. SEP.

Pruebas escritas

Las pruebas escritas se construyen a partir de un conjunto de preguntas claras y precisas, que demandan del alumno una respuesta limitada a una elección entre una serie de alternativas, o una respuesta breve. Las preguntas constituyen una muestra representativa de los contenidos a evaluar.

Existen diferentes tipos de preguntas:

- De opción múltiple: la pregunta se acompaña de un conjunto de respuestas donde sólo una es la correcta.
- De base común (multireactivos): se formula una serie de preguntas a partir de una misma información, generalmente un texto o un recurso gráfico.
- De ordenamiento: proponen una serie de hechos o conceptos que aparecen desordenados; la tarea es secuenciarlos de acuerdo con un criterio establecido.
- Verdaderas o falsas: la pregunta se acompaña de un conjunto de afirmaciones correctas e incorrectas; la tarea es identificar ambas.
- De correlación: se conforman por dos columnas con ideas o conceptos relacionados entre sí; el propósito es señalar dichas relaciones.
- Para completar ideas: se propone un planteamiento incompleto; la tarea es incluir la información que le dé coherencia y sentido.
- Abiertas de respuesta única: requieren de una respuesta específica.

Para elaborar pruebas escritas es necesario identificar los aprendizajes esperados a evaluar, el tipo y número de preguntas o reactivos proporcionales a la relevancia de los contenidos.

Las pruebas escritas deben mostrar:

- ✓ Objetividad: entendida como la no intervención del juicio personal.
- ✓ Validez: que conduzca al logro del propósito de la evaluación, es decir, que cada pregunta mida lo que debe evaluar.
- ✓ Confiabilidad: grado de exactitud con que cada pregunta mide el aspecto que se desea evaluar.
- ✓ Claridad: instrucciones, preguntas y respuestas claras y precisas.
- ✓ Asignación de un valor a cada pregunta o reactivo. La calificación se obtiene a partir de la suma de los valores de las soluciones correctas.

Ejemplo

Nivel: Primaria

Asignatura: Matemáticas

Grado: Quinto

Nombre de la escuela: _____

Nombre del alumno: _____

Fecha de evaluación: _____

Número total de aciertos: _____

1. Ubica sobre la recta numérica las siguientes fracciones.

$$\frac{11}{3} \quad \frac{8}{5} \quad \frac{4}{6}$$



2. Escribe frente a cada número dos formas más de representarlo.

a) $\frac{11}{5}$

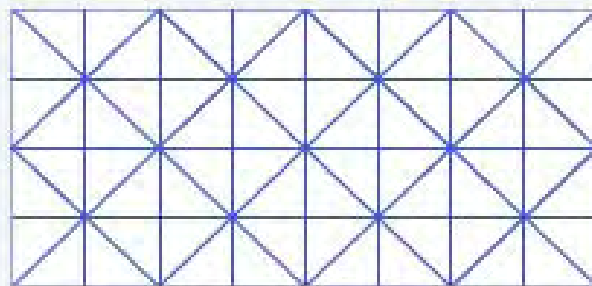
b) $\frac{16}{7}$

3. ¿Cuántos triángulos rojos y morados habría si este dibujo se coloreara así?

Rojo: $\frac{2}{6}$

Morado: $\frac{2}{4}$

Amarillo: 14 triángulos



_____ triángulos rojos

triángulos morados _____

Pruebas de respuesta abierta

Las pruebas de respuesta abierta también son conocidas como pruebas de ensayo o subjetivas. Se construyen a partir de preguntas que dan plena libertad de respuesta al alumno.

Permiten evaluar la lógica de sus reflexiones, la capacidad comprensiva y expresiva, el grado de conocimiento del contenido, los procedimientos seguidos en sus análisis y la coherencia de sus conclusiones, entre otros; pueden realizarse de forma oral o escrita.

Para elaborar pruebas de respuesta abierta es necesario seleccionar los aprendizajes esperados a evaluar y los contenidos que se vinculan con cada uno de ellos; así como qué se espera obtener de cada pregunta, es decir, opinión, interpretación, argumento, hipótesis y datos sobre procedimientos, entre otros.

Al formular las preguntas de respuesta abierta es necesario considerar:

- Pedir a los alumnos que organicen, seleccionen y expresen los elementos esenciales de lo aprendido mediante respuestas amplias.
- Especificar a los alumnos qué esperamos de ellos: análisis, comentarios y juicios críticos.
- Programar el tiempo de realización, en función de la extensión y dificultad de la prueba.
- Establecer los criterios de evaluación y darlos a conocer al grupo.
- Promover la observación y reflexión en torno al propio proceso de aprendizaje, los avances y las interferencias.

Serie Herramientas para la Evaluación en Educación Básica. RIEB. SEP.

Evaluación para el aprendizaje

La evaluación para el aprendizaje de los alumnos permite valorar el nivel de desempeño y logro de los aprendizajes esperados; además de identificar los apoyos necesarios para analizar las causas de los aprendizajes no logrados y tomar decisiones de manera oportuna. En ese sentido, la evaluación en el contexto del enfoque formativo requiere recolectar, sistematizar y analizar la información obtenida de diversas fuentes, con el fin de mejorar el aprendizaje de los alumnos y la intervención docente.

Por lo anterior, la evaluación no puede depender de una sola técnica o instrumento porque de esta forma se estarían evaluando únicamente conocimientos, habilidades, actitudes o valores de manera desintegrada. Si en la planificación de aula el docente selecciona diferentes aprendizajes esperados, debe evaluar los aprendizajes logrados por medio de la técnica o el instrumento adecuado.

De esta manera, permitirá valorar el proceso de aprendizaje y traducirlo en nivel de desempeño y/o referencia numérica cuando se requiera. La evaluación con enfoque formativo debe permitir el desarrollo

de las habilidades de reflexión, observación, análisis, el pensamiento crítico y la capacidad para resolver problemas, y para lograrlo es necesario implementar estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación.

Estrategias de evaluación

En el *Plan de estudios 2011. Educación Básica*, se señala que para llevar a cabo la evaluación desde el enfoque formativo es necesario que el docente incorpore en el aula estrategias de evaluación congruentes con las características y necesidades individuales y colectivas del grupo.

Diseñar una estrategia requiere orientar las acciones de evaluación para verificar el logro de los aprendizajes esperados y el desarrollo de competencias de cada alumno y del grupo, así como la técnica y los instrumentos de evaluación que permitirán llevarla a cabo.

Para algunos autores, las estrategias de evaluación son el “conjunto de métodos, técnicas y recursos que utiliza el docente para valorar el aprendizaje del alumno” (Díaz Barriga y Hernández, 2006). Los métodos son los procesos que orientan el diseño y aplicación de estrategias, las técnicas son las actividades específicas que llevan a cabo los alumnos cuando aprenden, y los recursos son los instrumentos o herramientas que permiten, tanto a docentes como a alumnos, tener información específica acerca del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Las estrategias de evaluación, por el tipo de instrumentos que utilizan, pueden tener las siguientes finalidades:

- º Estimular la autonomía
- º Monitorear el avance e interferencias
- º Comprobar el nivel de comprensión
- º Identificar las necesidades

Técnicas e instrumentos de evaluación

Las técnicas de evaluación son los procedimientos utilizados por el docente para obtener información acerca del aprendizaje de los alumnos; cada técnica de evaluación se acompaña de instrumentos de evaluación, definidos como recursos estructurados diseñados para fines específicos.

Tanto las técnicas como los instrumentos de evaluación deben adaptarse a las características de los alumnos y brindar información de su proceso de aprendizaje.

Dada la diversidad de instrumentos que permiten obtener información del aprendizaje, es necesario seleccionar cuidadosamente los que permitan obtener la información que se desea.

Cabe señalar que no existe un mejor instrumento que otro, debido a que su pertinencia está en función de la finalidad que se persigue, es decir, a quién evalúa y qué se quiere saber, por ejemplo, qué sabe o cómo lo hace.

En Educación Básica algunas técnicas e instrumentos de evaluación que pueden usarse son: observación, desempeño de los alumnos, análisis del desempeño, e interrogatorio.

En la siguiente tabla se especifican las técnicas, sus instrumentos y los aprendizajes que pueden evaluarse con ellos:

Técnicas	Instrumentos	Aprendizajes que pueden evaluarse		
		Conocimiento	Habilidades	Actitudes y Valores
observación	Guía de observación	x	x	x
	Registro anecdótico	x	x	x
	Diario de case	x	x	x
	Diario de trabajo	x	x	x
	Escala de actitudes			x
Desempeño de los alumnos	Preguntas sobre el procedimiento	x	x	
	Cuadernos de alumnos	x	x	x
	Organizadores gráficos	x	x	
Análisis del desempeño	Portafolio	x	x	
	Rubrica	x	x	x
	Lista de cotejo	x	x	x
Interrogatorio	Tipos textuales: Debate y Ensayo	x	x	x
	Tipos orales y escritos: pruebas escritas	x	x	

Técnicas de observación

Las técnicas de observación permiten evaluar los procesos de aprendizaje en el momento que se producen; con estas técnicas los docentes pueden advertir los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que poseen los alumnos y cómo los utilizan en una situación determinada.

Existen dos formas de observación: sistemática y asistemática.

En la observación sistemática, el observador define previamente los propósitos a observar; por ejemplo, decide que observará a un alumno para conocer las estrategias que utiliza o las respuestas que da ante una situación determinada; otro aspecto puede ser observar las actitudes de los alumnos ante diferentes formas de organización en el aula o con el uso de materiales educativos.

La observación asistemática, en cambio, consiste en que el observador registra la mayor cantidad de información posible de una situación de aprendizaje sin focalizar algún aspecto en particular, por ejemplo, se registra todo lo que sucedió durante la clase o en alguna situación didáctica. Posteriormente, para sistematizar la información se recuperan los hallazgos y se analizan con base en las similitudes, diferencias y correlaciones que puedan existir.

En cualquier tipo de observación que se decida realizar es fundamental cuidar que el registro sea lo más objetivo posible, ya que permitirá analizar la información sin ningún sesgo y de esta manera continuar o replantear la estrategia de aprendizaje.

La observación sistemática se vale de dos instrumentos de evaluación de mayor utilidad: la guía de observación y el registro anecdótico.

Guía de observación

La guía de observación es un instrumento que se basa en una lista de indicadores que pueden redactarse como afirmaciones o preguntas, que orientan el trabajo de observación dentro del aula señalando los aspectos que son relevantes al observar.

Puede utilizarse para observar las respuestas de los alumnos en una actividad, durante una semana de trabajo, una secuencia didáctica completa o en alguno de sus tres momentos, durante un bimestre o en el transcurso del ciclo escolar.

Finalidad

La guía de observación como instrumento de evaluación permite:

- Centrar la atención en aspectos específicos que resulten relevantes para la evaluación del docente.
- Promover la objetividad al observar diferentes aspectos de la dinámica al interior del aula.
- Observar diferentes aspectos y analizar las interacciones del grupo con los contenidos, los materiales y el docente.

- Incluir indicadores que permitan detectar avances e interferencias en el aprendizaje de los alumnos

Procedimiento

Para elaborar una guía de observación es necesario definir los siguientes aspectos:

- Propósito(s): lo que se pretende observar.
- Duración: tiempo destinado a la observación (actividad, clase, semana, secuencia, bimestre, ciclo escolar); puede ser parcial, es decir, centrarse en determinados momentos.
- Aspectos a observar: redacción de indicadores que consideren la realización de las tareas, ejecución de las actividades, interacciones con los materiales y recursos didácticos, actitud ante las modalidades de trabajo propuestas, relaciones entre alumnos, y la relación alumnos-docente, entre otros.

En educación preescolar, para saber qué observar es fundamental considerar las competencias y los aprendizajes esperados que el docente se propuso favorecer en sus alumnos, y realizar el registro.

En los siguientes ejemplos que se retoman del *Programa de estudio 2011. Guía para la educadora. Educación Básica. Preescolar* se muestran aspectos importantes relacionados con las competencias y los aprendizajes esperados que un docente seleccionó:

Lo que los niños comenten acerca del cartel y otros que han visto permitirá saber si usan o no este tipo de texto y en qué condiciones; la información que se obtenga será un dato importante para tomar decisiones respecto a las actividades que pueden realizarse posteriormente con el grupo.

Grupo: _____

Fecha de observación: _____

Competencias

Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza, para construir un texto escrito con ayuda de alguien.

Aprendizajes esperados

- Utiliza marcas gráficas o letras con diversas intenciones de escritura y explica "qué dice su texto".
- Produce textos de manera colectiva mediante el dictado al docente, considerando el tipo de texto, el propósito comunicativo y los destinatarios.

Aspectos a observar

En las actividades de diseño del cartel:

- ¿Cómo escriben los niños? (¿usan letras, garabatos nada parecidos a las letras; señalan dónde escribieron...?), ¿cómo se refieren a lo escrito?
- ¿Qué tanto, lo que hacen los niños, tiene que ver con el texto que se les propone elaborar (cartel)?
- ¿Los niños mencionan algunos otros textos (por ejemplo, comparando o recordando cómo se usa, cómo es, dónde lo ha visto)?

Registro

Los aspectos a observar tienen relación con la competencia, porque cuando se elabora un texto se toman decisiones acerca de qué, cómo, dónde y a quién se dirige, y cuando los niños aprenden esto se vuelven partícipes de la cultura escrita.

Grupo: _____

Fecha de observación: _____

Competencias Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien.	Aprendizajes esperados • Utiliza marcas gráficas o letras con diversas intenciones de escritura y explica "qué dice su texto". • Produce textos de manera colectiva mediante el dictado al docente, considerando el tipo de texto, el propósito comunicativo y los destinatarios.
Aspectos a observar • Escribió solo o requirió ayuda. • En qué dirección escribió. • Tomó algún modelo y copió letras o palabras completas de algún otro lado. • Cuenta con información y sabe dónde localizarla. • Acudió a otras fuentes para escribir lo que quiere.	Registro _____ _____ _____ _____

Cuando se observa que los alumnos elaboran un producto, por ejemplo, un cartel, es fundamental que el docente anote la fecha de la producción y tome nota de las circunstancias en que los niños mostraron lo que se documenta.

Otro elemento importante para evaluar los aprendizajes de los alumnos, es interpretar las producciones y valorar con las notas que el docente va haciendo en los expedientes de sus alumnos.

La guía de observación también puede usarse en primaria y secundaria; el siguiente ejemplo está diseñado en función de una práctica social del lenguaje de la asignatura de español, de segundo grado de secundaria. La guía de observación tiene como propósito recuperar información acerca del proceso de aprendizaje de los alumnos, para orientar el trabajo del docente en las decisiones posteriores que debe considerar. Por ser un instrumento de corte más cercano a lo cualitativo, no deriva en la asignación de calificación sino en la observación y registro de actitudes que forman parte de los aprendizajes de la asignatura.

Segundo grado de Secundaria
Fecha de observación: _____

Práctica social del lenguaje: Participar en mesas redondas

Aprendizajes esperados • Revisa y selecciona información de diversos textos para participar en una mesa redonda. • Argumenta sus puntos de vista y utiliza recursos discursivos al intervenir en discusiones formales para defender sus opiniones. • Recupera información y puntos de vista que aportan otros para integrarla a la discusión y llegar a conclusiones sobre un tema.	Producciones para el desarrollo del proyecto Selección y recopilación de información de un tema de interés. • Notas que recuperen información relevante sobre el tema investigado, donde el alumno desarrolle sus ideas. • Planificación de la mesa redonda: - Definición de los propósitos y temas que se abordarán. - Distribución del tiempo y asignación de roles. • Discusión sobre los roles de los participantes en las mesas redondas. Producto final: Mesas redondas con distribución de roles en las que participe todo el grupo.
Aspectos a observar El alumno: • Aporta ideas para la selección de fuentes de información. • Participa oralmente en la construcción del tema recurriendo a la toma de notas. • Espera su turno para participar. • Sus participaciones tienen que ver con el tema o asunto a tratar. • Utiliza recursos discursivos para defender sus opiniones. • Da a conocer ante sus compañeros sus puntos de vista y los argumenta. • Acepta los comentarios de otros y los analiza. • Escucha con atención las intervenciones de sus compañeros, reflexiona en ellas y las retroalimenta. • Retoma información y puntos de vista de los demás para integrarlos a la discusión. • Recupera la información que todos aportan para la construcción de las conclusiones finales del tema.	Registro

A diferencia de una lista de cotejo, el docente registra con mayor cuidado lo observado de acuerdo con el desempeño del alumno, del grupo en su conjunto o de un grupo de alumnos.

La guía de observación permite diferentes niveles de registro, a partir de lo que se requiera.

Registro anecdótico

El registro anecdótico es un informe que describe hechos, sucesos o situaciones concretas que se consideran importantes para el alumno o el grupo, y da cuenta de sus comportamientos, actitudes, intereses o procedimientos. Para que resulte útil como instrumento de evaluación, es necesario que el observador registre hechos significativos de un alumno, de algunos alumnos o del grupo.

Finalidad

El registro anecdótico se recomienda para identificar las características de un alumno, algunos alumnos o del grupo, con la finalidad de hacer un seguimiento sistemático para obtener datos útiles y así evaluar determinada situación.

Procedimiento

El registro anecdótico se compone de siete elementos básicos:

- Fecha: día que se realiza.
- Hora: es necesario registrarla para poder ubicar en qué momento de la clase sucedió la acción.
- Nombre del alumno, alumnos o grupo.
- Actividad evaluada: anotar específicamente qué aspecto o actividad está sujeta a evaluación.
- Contexto de la observación: lugar y ambiente en que se desarrolla la situación.
- Descripción de lo observado: a modo de relatoría, sin juicios ni opiniones personales.
- Interpretación de lo observado: lectura, análisis e interpretación que el docente hace de la situación, incluye por qué se considera relevante.

Es importante señalar que tanto la observación como la descripción deben ser objetivas y apegarse a los hechos como sucedieron, así como registrar y describir cada situación con precisión y de forma breve.

Para realizar el registro anecdótico se requiere utilizar una libreta o un tarjetero y destinar una hoja o una tarjeta para cada uno de los alumnos. En el registro anecdótico se anotan únicamente los hechos que se salen de lo común, con el fin de conservar algunas ideas o formas de actuar de los alumnos que permitan apreciar sus procesos de aprendizaje. A continuación se muestra un registro que corresponde a un alumno, a manera de ejemplo.

Alumno: X Grado: Primero de Secundaria Hora: Clase de Matemáticas Fecha: 9/05/12 Actividad evaluada: Resolución de problemas de multiplicación con números decimales. Descripción e interpretación de lo observado: Han pasado tres semanas de clases en las que X no había participado, pero ahora lo hizo con una explicación	clara del procedimiento que utilizaron en su equipo para resolver un problema que implicaba el uso de la multiplicación con números decimales. Es necesario animarlo para que siga participando.
---	--

El registro anecdótico en el espacio curricular de Tutoría

Para el espacio curricular de Tutoría en secundaria el registro anecdótico, como instrumento de evaluación, permite hacer un seguimiento del proceso formativo de los alumnos mediante información que evidencia el desarrollo cognitivo del alumno y/o del grupo, sobre todo aspectos actitudinales, el logro de capacidades, los intereses, así como las interacciones con sus pares y con el tutor. En Tutoría el registro anecdótico privilegia el registro libre y contextualizado de observaciones que se relacionan con los incidentes, hechos y situaciones concretas que se presentan en los espacios de convivencia escolar y que requieren atención por parte de los tutores.

Por ejemplo, en el ámbito II de acción tutorial: Convivencia en el aula y en la escuela, el registro anecdótico como instrumento de evaluación permite obtener información de conductas generales, actitudes, intereses y procesos de convivencia de un grupo, así como de los alumnos que lo integran.

Además contribuye a identificar pautas de comportamiento que puedan tener un valor explicativo o de diagnóstico, para lo cual es necesario el registro de varias anécdotas con el fin de identificar dichas pautas.

También el registro anecdótico permite reconocer y valorar diferentes perspectivas, opiniones y posturas de los alumnos frente a un hecho o situación relacionado con la convivencia escolar; identificar la empatía entre los involucrados; reconocer al diálogo como un recurso para la solución pacífica de los conflictos; además de valorar el trabajo colaborativo y los procesos de convivencia.

Registro anecdótico. TUTORÍA

Fecha: 06-mar-12

Contexto: Conflicto de cumplimiento de acuerdos en el trabajo escolar en un equipo.

Ámbito III: Convivencia en el aula y en la escuela

Descripción del acto: El día 26 de noviembre los integrantes del equipo: Rosalía, Jesús, Bertha y Eduardo no presentaron ante el grupo su investigación debido a lo siguiente: Bertha realizó el trabajo que le fue asignado y se queja del incumplimiento de sus compañeros, Rosalía no concluyó las tareas asignadas, al igual que Jesús y Eduardo no pudo trabajar porque se enfermó.

El incidente provocó que los integrantes del equipo solicitaran al tutor que se les cambie de equipo.

Interpretación: La situación presentada puede ser un recurso para trabajarse en el grupo ya que no se había presentado con anterioridad la misma situación en otros equipos. Sugiero presentar al grupo la situación hipotética promoviendo su discusión y reflexión a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Cuál fue el contexto en el que se suscitó la situación?
- ¿Qué actitudes o comportamiento adoptaron los integrantes del grupo?
- ¿Qué otras posturas podrían haber adoptado los integrantes del equipo?
- ¿Qué consideran que se pudo haber hecho para evitar esta situación?
- ¿Qué se debe hacer para los próximos trabajos en equipo?

Diario de clase

El diario de clase es un registro individual donde cada alumno plasma su experiencia personal en las diferentes actividades que ha realizado, ya sea durante una secuencia de aprendizaje, un bloque o un ciclo escolar. Se utiliza para expresar comentarios, opiniones, dudas y sugerencias relacionadas con las actividades realizadas.

Finalidad

El diario de clase permite:

- Promover la autoevaluación.
- Privilegiar el registro libre y contextualizado de observaciones.
- Servir de insumo para verificar el nivel de logro de los aprendizajes.

Procedimiento

Para elaborar un diario de clase se deben considerar los siguientes elementos:

- Definir la periodicidad del diario, es decir, por cuánto tiempo va a realizarse y con qué propósito.
- Seleccionar qué se incluirá en el diario, cómo y para qué.
- Realizar un seguimiento de los diarios de los alumnos.
- Propiciar la reflexión entre pares y docente-alumno, acerca del contenido del diario.

Por otra parte, el diario de clase es un instrumento recomendable para la autoevaluación y la reflexión en torno al propio proceso de aprendizaje, porque permite identificar los logros y las dificultades. La revisión periódica del diario de clase aporta información de cada alumno. Algunas preguntas que pueden orientar a los alumnos para la elaboración del diario de clase son: ¿Qué aprendí hoy? ¿Qué me gustó más y por qué? ¿Qué fue lo más difícil? ¿Si lo hubiera hecho de otra manera cómo sería? ¿Qué dudas tengo sobre lo que aprendí? ¿Qué me falta por aprender acerca del tema y cómo lo puedo hacer?

¿Qué aprendí hoy? ¿Qué me gustó más y por qué? ¿Qué fue lo más difícil? ¿Si lo hubiera hecho de otra manera, cómo sería?	¿Qué dudas tengo de lo que aprendí? ¿Qué me falta por aprender acerca del tema y cómo lo puedo hacer?
---	--

Diario de trabajo

Otro instrumento para recopilar información es el diario de trabajo que elabora el docente, en el cual se registra una narración breve de la jornada y de hechos o circunstancias escolares que hayan influido en el desarrollo del trabajo. Se trata de registrar aquellos datos que permitan reconstruir mentalmente la práctica y reflexionar sobre ella en torno a aspectos, como: *a)* la actividad planteada, su organización y desarrollo; *b)* sucesos sorprendentes o preocupantes; *c)* reacciones y opiniones de los niños respecto a las actividades realizadas y de su propio aprendizaje: si las formas de trabajo utilizadas hicieron que los niños se interesaran en las actividades, que se involucraran todos (y si no fue así, ¿a qué se debió?), ¿qué les gustó o no?, ¿cómo se sintieron en la actividad?, ¿les fue difícil o sencillo realizarla?, ¿por qué?, y *d)* una valoración general de la jornada de trabajo que incluya una breve nota de autoevaluación: ¿cómo calificaría esta jornada?, ¿cómo lo hice?, ¿me faltó hacer algo que no debo olvidar?, ¿de qué otra manera podría intervenir? Y ¿qué necesito modificar?

Fecha de registro: Grupo: Situación didáctica: Algunas preguntas que pueden orientar la reflexión: ¿Cómo calificaría esta jornada?, ¿cómo lo hice?, ¿me faltó hacer algo que no debo olvidar?, ¿de qué otra manera podría intervenir? y ¿qué necesito modificar?
--

Escala de actitudes**Finalidad**

Es una lista de enunciados o frases seleccionadas para medir una actitud personal (disposición positiva, negativa o neutral), ante otras personas, objetos o situaciones.

Procedimiento

Para elaborar la escala de actitudes se debe:

- Determinar la actitud a evaluar y definirla.
- Elaborar enunciados que indiquen diversos aspectos de la actitud en sentido positivo, negativo e intermedio.
- Los enunciados deben facilitar respuestas relacionadas con la actitud medida.
- Utilizar criterios de la escala tipo Likert: Totalmente de acuerdo (TA); Parcialmente de acuerdo (PA); Ni de acuerdo/Ni en desacuerdo (NA/ND); Parcialmente en desacuerdo (PD), y Totalmente en desacuerdo (TD).
- Distribuir los enunciados en forma aleatoria

Num.	Indicadores	TA	PA	NA/ND	PD	TD
1.	Comparto mis materiales con compañeros que no los tienen					
2.	Me gusta ayudar a mis compañeros en las actividades que no entienden					
3.	Creo que uno debe ayudar solamente a sus amigos					
4.	Me disgusta ayudar a los compañeros que no entienden las actividades					
5.	Puedo organizar actividades para integrar a compañeros que están solos					
6.	Me gusta trabajar en equipo					
7.	Puedo organizar las actividades del equipo cuando me lo piden					
8.	Me alegro cuando mis compañeros mejoran					
9.	Me molesta compartir mis materiales con compañeros que no los tienen					
10.	Puedo escuchar con atención las opiniones de mis compañeros					
11.	Me burlo de mis compañeros cuando se equivocan					
12.	Me molesta escuchar las opiniones de mis compañeros					
13.	Respeto las opiniones de mis compañeros aunque no esté de acuerdo con ellas					
14.	Creo que es mejor formar equipos con mis amigos					
15.	Puedo formar equipos con todos mis compañeros					

Totalmente de acuerdo (TA), Parcialmente de acuerdo (PA), Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NA/ND), Parcialmente en desacuerdo (PD), y Totalmente en desacuerdo (TD).

La escala de actitudes refleja ante qué personas, objetos o situaciones un alumno tiene actitudes favorables o desfavorables, lo que permitirá identificar algunos aspectos que pueden interferir en el aprendizaje o en la integración del grupo.

Técnicas de desempeño

Las técnicas de desempeño son aquellas que requieren que el alumno responda o realice una tarea que demuestre su aprendizaje de una determinada situación. Involucran las integraciones de conocimientos, habilidades, actitudes y valores puestas en juego para el logro de los aprendizajes esperados y el desarrollo de competencias.

Entre los instrumentos de evaluación de las técnicas de desempeño se encuentran las preguntas sobre el procedimiento, los cuadernos del alumno, los textos escritos y los organizadores gráficos, entre otros.

Preguntas sobre el procedimiento

Las preguntas sobre el procedimiento tienen la finalidad de obtener información de los alumnos, acerca de la apropiación y comprensión de conceptos, procedimientos y la reflexión de la experiencia

Finalidad

Con las preguntas se busca:

- Promover la reflexión de los pasos para resolver una situación o realizar algo.
- Fomentar la autoobservación y el análisis del proceso.
- Favorecer la búsqueda de soluciones distintas para un mismo problema.
- Promover la verificación personal de lo aprendido.
- Ser aplicable a otras situaciones.

Procedimiento

Para elaborar preguntas sobre el procedimiento se requiere:

- Determinar el tema que van a trabajar los alumnos.
- Establecer la intención de las preguntas al redactarlas, es decir, definir si a través de ellas buscamos saber aspectos específicos del proceso, favorecer el razonamiento o la reflexión, conocer las estrategias utilizadas por los alumnos, comprobar hipótesis, motivar la generalización y proponer situaciones hipotéticas, entre otros.
- Ordenar las preguntas graduando su dificultad.
- Determinar qué instrumento permitirá la evaluación: lista de cotejo o escala de valoración (rúbrica).

Nivel: Primaria

Grado: Primero

Lenguaje artístico: Teatro

Bloque I

Explicar a los alumnos que el propósito del aprendizaje esperado para este bloque es que logre comunicar y/o expresar diferentes estados de ánimo a través de su cuerpo, y con ello reconozca otras posibilidades de hablar, no sólo con los compañeros de clase sino también en el entorno social.

Motivar el interés entre los alumnos con base en preguntas clave; por ejemplo, ¿Cómo se mueve una persona cuando está enojada? ¿Cómo actúa un compañero cuando está feliz? ¿Cómo describirías lo que haces desde que te levantas hasta que llegas a la escuela sin hablar?

Pedir a los alumnos que cierren los ojos y que así identifiquen las partes de su cuerpo (extremidades), que exploren todas las posibilidades que tienen de moverlo; además se puede utilizar música de fondo con diferentes ritmos e intensidades, la finalidad es lograr

que exploren las posibilidades corporales que tienen para responder a las preguntas anteriores.

Formar equipos para contar una historia sólo con el cuerpo, que contenga diferentes ideas, sentimientos y sensaciones; pedir al resto de los alumnos que identifiquen cuál fue la historia que contaron sus compañeros, así como las características de los personajes.

Promover una reflexión del aprendizaje mediante preguntas que la guíen; por ejemplo, si llegan a un lugar donde no hablen el mismo idioma, ¿cómo te puedes comunicar con los habitantes del lugar? En tu vida cotidiana ¿en qué momento te has comunicado con alguien sólo con mímica? La intención es lograr que los alumnos se den cuenta de que existen otras formas de comunicarnos además de la palabra.

Cuadernos de los alumnos

Los cuadernos de los alumnos, como instrumentos de evaluación, permiten hacer un seguimiento del desempeño de los alumnos y de los docentes. También son un medio de comunicación entre la familia y la escuela.

Los cuadernos de los alumnos pueden usarse para elaborar diferentes producciones con fines evaluativos, pero es necesario identificar el aprendizaje esperado que se pretende evaluar y los criterios para hacerlo. En ese sentido, es recomendable incluir ejercicios que permitan evaluar el aprendizaje de los alumnos, como el procedimiento que usan para resolver problemas, escribir textos, organizar información o seleccionarla y analizarla.

Organizadores gráficos

Un organizador gráfico es una representación visual que comunica una estructura lógica de un contenido. Los organizadores gráficos pueden utilizarse en cualquier momento del proceso de enseñanza, pero son recomendables al concluir el proceso como instrumentos de evaluación porque permiten que los alumnos expresen y representen sus conocimientos sobre conceptos y las relaciones existentes entre ellos (Díaz Barriga, 2004).

Entre los organizadores gráficos más usados están los cuadros sinópticos, los mapas conceptuales, los cuadros de doble entrada, los diagramas de árbol y las redes semánticas.

Finalidad

Los organizadores gráficos, como instrumentos de evaluación, permiten identificar los aspectos que los alumnos consideran relevantes de determinado contenido y la forma en que los ordenan o relacionan.

Procedimiento

Para usar organizadores gráficos como instrumentos de evaluación, es necesario:

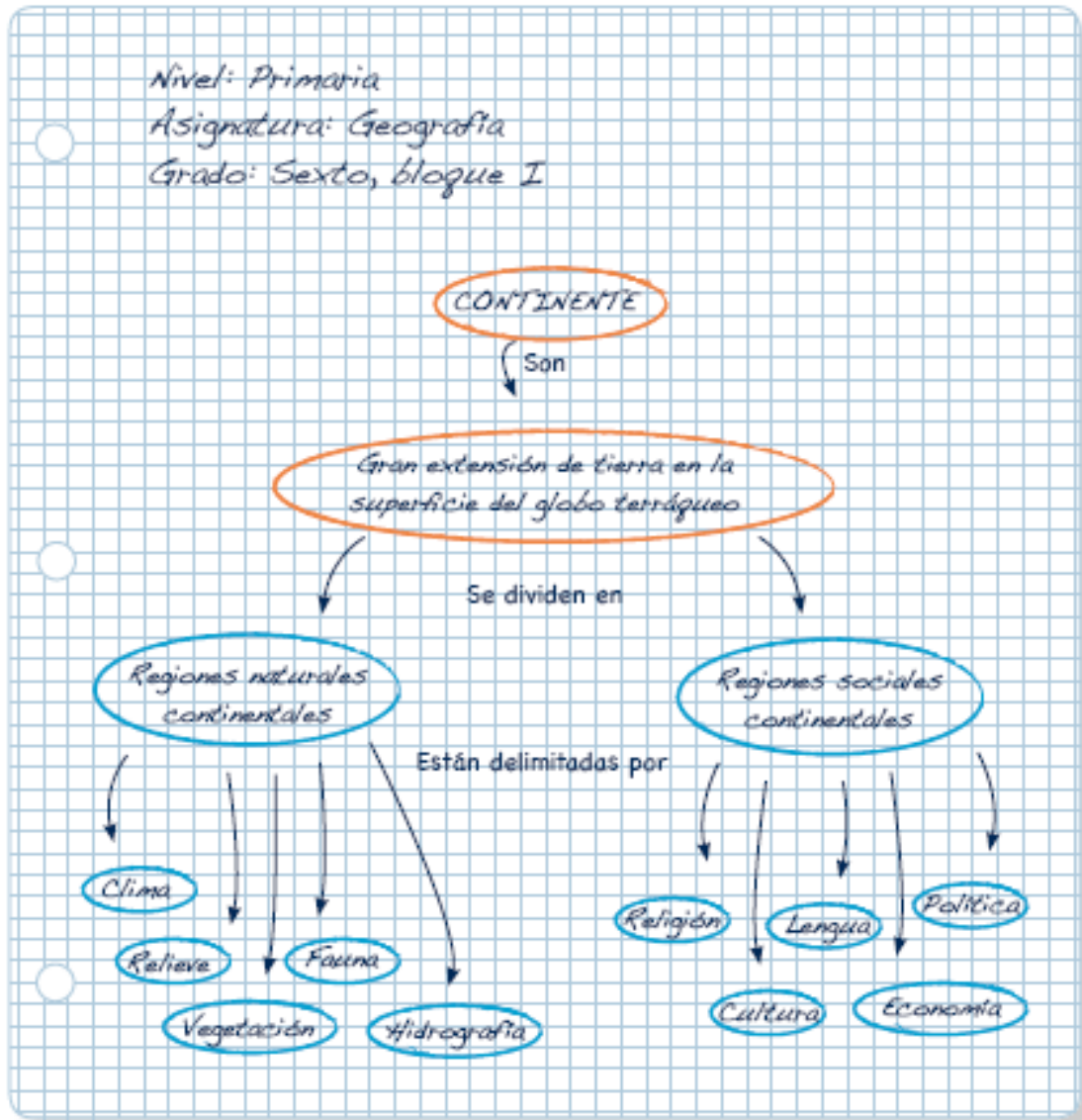
- Definir el tipo de organizador y el propósito del mismo.
- Seleccionar los conceptos involucrados.
- Cuando se usen organizadores gráficos por primera vez, es recomendable diseñar un modelo de manera conjunta con los alumnos que sirva como referencia.
- Comunicar criterios de evaluación de acuerdo con las características del organizador, por ejemplo, la jerarquización de los conceptos y el uso de conectores, llaves, líneas y flechas que correspondan.

Cuadros sinópticos

Sirven para organizar la información de manera jerárquica estableciendo relaciones de inclusión entre las ideas; asimismo, se utilizan llaves para separar las relaciones. Los cuadros sinópticos son una alternativa de los mapas conceptuales, sin embargo, carecen de algunos elementos como las palabras de enlace.

Mapas conceptuales

Son estructuras jerarquizadas por diferentes niveles de generalidad o exclusividad conceptual. En un mapa conceptual los conceptos se representan por óvalos llamados nodos, y las palabras de enlace se expresan en etiquetas adjuntas a las líneas o flechas que relacionan los conceptos (Díaz Barriga, 2004:191).



Técnica para el análisis del desempeño

Portafolio

El portafolio es un concentrado de evidencias estructuradas que permiten obtener información valiosa del desempeño de los alumnos. Asimismo muestra una historia documental construida a partir de las producciones relevantes de los alumnos, a lo largo de una secuencia, un bloque o un ciclo escolar.

También es una herramienta muy útil para la evaluación formativa; además de que facilita la evaluación realizada por el docente, al contener evidencias relevantes del proceso de aprendizaje de los alumnos promueve la autoevaluación y la coevaluación.

El portafolio debe integrarse por un conjunto de trabajos y producciones (escritas, gráficas, cartográficas o digitales) realizados de manera individual o colectiva, que constituyen evidencias relevantes del logro de los aprendizajes esperados de los alumnos, de sus avances y de la aplicación de los conceptos, habilidades y actitudes.

Para utilizar de manera adecuada el portafolio es recomendable que el docente seleccione los productos que permitan reflejar significativamente el progreso de los alumnos y valorar sus aprendizajes, por lo que no todos los trabajos realizados en la clase necesariamente forman parte del portafolio del alumno.

La observación, revisión y análisis de las producciones permiten al docente contar con evidencias objetivas, no sólo del producto final sino del proceso que los alumnos siguieron para su realización. De manera gradual, los alumnos pueden valorar el trabajo realizado, reflexionar sobre lo aprendido, identificar en qué requieren mejorar, revisarlo cuando sea necesario y recuperar algunas producciones para ampliar sus aprendizajes.

La evaluación de los aprendizajes esperados por medio del portafolio requiere de criterios que permitan al docente identificar en qué nivel de desempeño (destacado, satisfactorio, suficiente o insuficiente) se encuentra cada alumno.

La integración del portafolio debe considerar las siguientes fases:

Fase 1 Recolección de evidencias

Fase 2 Selección de evidencias

Fase 3 Análisis de las evidencias

Fase 4 Integración del portafolio

Finalidad

El uso del portafolio como instrumento de evaluación debe:

- Ser un reflejo del proceso de aprendizaje.
- Identificar cuestiones clave para ayudar a los alumnos a reflexionar acerca del punto de partida, los avances que se obtuvieron y las interferencias persistentes a lo largo del proceso.
- Favorecer la reflexión en torno al propio aprendizaje.

- Promover la autoevaluación y la coevaluación.

Procedimiento

La elaboración del portafolio debe ser una tarea que se comparta con los alumnos; para realizarlo es necesario:

- Establecer el propósito del portafolio: para qué asignaturas y periodos se utilizará; cuál es la tarea de los alumnos; qué trabajos se incluirán y por qué, y cómo se organizará.
- Definir los criterios para valorar los trabajos cuidando la congruencia con los aprendizajes esperados.
- Establecer momentos de trabajo y reflexión sobre las evidencias del portafolio. Establecer periodos de análisis de las evidencias del portafolio por parte del docente.
- Promover la presentación del portafolio en la escuela.

Rúbrica

Finalidad

La rúbrica es un instrumento de evaluación con base en una serie de indicadores que permiten ubicar el grado de desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes o valores, en una escala determinada.

El diseño de la rúbrica debe considerar una escala de valor descriptiva, numérica o alfabética, relacionada con el nivel de logro alcanzado. Generalmente se presenta en una tabla que en el eje vertical incluye los aspectos a evaluar, y en el horizontal, los rangos de valoración.

Procedimiento

Para elaborar una rúbrica es necesario:

- Redactar los indicadores con base en los aprendizajes esperados.
- Establecer el grado máximo, intermedio y mínimo de logro de cada indicador para la primera variante. Redactarlos de forma clara.
- Proponer una escala de valor fácil de comprender y utilizar.

Nivel: Primaria**Asignatura:** Historia**Grado:** Quinto

Aprendizajes esperados	Excelente	Satisfactorio	En proceso	Sugerencias para mejorar el desempeño
Investiga aspectos de la cultura y la vida cotidiana del pasado y valora su importancia.	La investigación se fundamentó en diferentes fuentes de información y sintetizó los aspectos más importantes del contenido estudiado.	La investigación no se fundamentó en varias fuentes de información, pero sintetizó los aspectos más relevantes.	La investigación no sintetizó los aspectos más relevantes del contenido estudiado.	
Comprende el contexto histórico del periodo estudiado.	Comprende la importancia de la herencia de Mesoamérica y la relación con los pueblos indígenas actuales.	Identifica aspectos de la importancia de la herencia de Mesoamérica y de los pueblos indígenas actuales.	Identifica con dificultad aspectos de las culturas mesoamericanas y de los pueblos indígenas en la actualidad.	
Elabora reproducciones y cédulas del Museo histórico.	Elabora con creatividad en fondo y forma las reproducciones y cédulas del Museo histórico.	Elabora las reproducciones y cédulas del museo histórico con algunas equivocaciones en el apego a la información.	Elabora con poco apego al periodo histórico las reproducciones del museo. Se le dificulta la selección de información de las cédulas.	
Comunica apropiadamente sus ideas al presentar su trabajo a otros.	Presenta sus ideas de manera ordenada y completa, comunica con claridad sus ideas. Escucha las exposiciones de los otros.	Presenta sus ideas de manera clara u ordenada (pero no ambas), lo que dificulta la claridad de sus ideas. No siempre escucha las exposiciones de los otros.	Le falta claridad para presentar sus ideas. No suele escuchar las exposiciones de los otros.	
Valora la importancia del proceso histórico estudiado.	Relaciona el proceso histórico estudiado con su vida cotidiana y reconoce su influencia hasta nuestros días.	Reconoce la influencia del periodo histórico estudiado pero no lo relaciona con su vida cotidiana.	No logra comprender la influencia del proceso histórico estudiado.	

Rúbrica para evaluar el aprendizaje esperado: Utiliza la expresión corporal para comunicar ideas y sentimientos

Nivel: Primaria

Asignatura: Educación Artística

Grado: Primero

Nombre del evaluado:		Fecha:		
Contenidos (categorías)	Indicadores de logro			
	Muy buena	Buena	Regular	
Identificación de las partes del cuerpo que permiten comunicar ideas y sensaciones para relacionarse con otras personas.	Logra transmitir ideas y sensaciones a los demás al menos con tres partes diferentes de su cuerpo.	Logra comunicar una idea o una sensación con todo su cuerpo.	Logra identificar las partes de su cuerpo que le permitirían comunicarse sin hablar con los demás.	
Exploración de las posibilidades de su cuerpo para expresar una idea, un sentimiento o una sensación, comparándolas con las de un compañero, creando una forma de comunicación.	Logra comunicarse con un compañero sin hablar y también comprende la idea que le están transmitiendo.	Logra comunicarse con un compañero, pero no comprende el mensaje que le están transmitiendo.	Logra comprender los mensajes de los demás, sin lograr transmitir sus propios mensajes.	
Distinción del cuerpo como emisor y receptor de mensajes.	Logra argumentar que además de la voz puede comunicarse a través de su cuerpo.	Logra señalar la forma en que su cuerpo realiza mensajes sin hablar.	Logra describir las diferencias entre emitir un mensaje y recibirlo.	

Rúbrica para evaluar la elaboración de una representación gráfica (plano).

Nivel: Secundaria

Asignatura: Tecnología con énfasis en Diseño arquitectónico

Grado: Primero

Crterios	Muy bien	Bien	Por mejorar
Elaboración de planos con referencia a la propuesta	Elaboraron el plano con la propuesta arquitectónica tomando en cuenta los requerimientos del usuario.	Elaboraron el plano con la propuesta arquitectónica, pero no cumple con los elementos definidos por el usuario.	Elaboraron el plano sin tomar en cuenta la propuesta arquitectónica, ni los requerimientos del usuario.
Dimensiones del espacio	Establecieron las dimensiones del terreno tomando en cuenta todas las características de la propuesta arquitectónica.	Establecieron las dimensiones del terreno tomando en cuenta la mayoría de las características de la propuesta arquitectónica.	Establecieron las dimensiones del terreno tomando en cuenta algunas de las características de la propuesta arquitectónica.
Distribución de los espacios	Definieron la distribución de todos los espacios de acuerdo con la función de los mismos.	Definieron la distribución de la mayoría de los espacios de acuerdo con la función de los mismos.	Definieron la distribución de algunos espacios de acuerdo con la función de los mismos.
Comunicación de los resultados	Presentaron al grupo el proceso y los resultados describiendo todos los problemas enfrentados, los retos superados y los logros alcanzados.	Presentaron al grupo el proceso y los resultados describiendo la mayoría de problemas enfrentados, los retos superados y los logros alcanzados.	Presentaron al grupo el proceso y los resultados describiendo algunos de los problemas enfrentados, los retos superados y los logros alcanzados.

	Destacado	Satisfactorio	Suficiente	Insuficiente
Manejo de la información	Establece la forma y fluidez como criterios para clasificar materiales de uso común, de acuerdo con los estados físicos.	Establece la forma como criterio para clasificar materiales de uso común de acuerdo con los estados físicos.	Identifica las características de los estados físicos como sólidos, líquidos y gases.	Distingue con dificultad los sólidos, líquidos y gases como estados físicos.
	Relaciona los cambios de estado de los materiales con la variación de la temperatura.	Relaciona los cambios de estado en sustancias de uso cotidiano sin variación de la temperatura como variable.	Reconoce los cambios de estado en sustancias de uso cotidiano.	Distingue con dificultad los cambios de estado en sustancias de uso cotidiano.
	Describe las fases del ciclo del agua y lo relaciona con factores del clima (humedad y temperatura), la distribución del agua en el planeta y la disolución de sustancias en la importancia para la vida.	Reconoce las diferentes fases del ciclo del agua como proceso y la relación con los seres vivos.	Reconoce las diferentes fases del ciclo del agua como proceso.	Identifica con dificultad las diferentes fases en el ciclo del agua.
	Reconoce algunos factores como tiempo, temperatura y acción de los microorganismos que influyen en la cocción y descomposición de los alimentos.	Identifica el tiempo y la temperatura como factores en la cocción y la descomposición de los alimentos.	Reconoce la relación que tiene la cocción y descomposición de los alimentos como proceso.	Distingue con dificultad la cocción y descomposición de los alimentos como proceso.

	Destacado	Satisfactorio	Suficiente	Insuficiente
Manejo de la Información	Describe algunas aportaciones de la tecnología y su desarrollo histórico en la preparación y conservación de los alimentos.	Identifica algunas técnicas y aparatos relacionados con la preparación y la conservación de los alimentos.	Reconoce que a lo largo del tiempo se han aplicado técnicas para conservar los alimentos.	Reconoce con dificultad las técnicas y aparatos como aportación de la tecnología en el desarrollo histórico, en la preparación y conservación de los alimentos.
	Aplica sus conocimientos relacionados con la conservación de los alimentos en situaciones problemáticas cotidianas.	Identifica sus conocimientos relacionados con la conservación de alimentos en una situación cotidiana.	Reconoce la importancia de la conservación de los alimentos en algunas situaciones cotidianas.	Reconoce con dificultad qué conocimientos aplica en una situación que involucra la conservación de alimentos.
	Busca, selecciona y sistematiza información acerca del proceso de conservación de los alimentos.	Busca y selecciona información acerca del proceso de conservación de los alimentos.	Busca información acerca del proceso de conservación de los alimentos.	Con dificultad busca, selecciona y sistematiza información acerca del proceso de conservación de los alimentos.
	Identifica y aplica técnicas sencillas para la conservación de alimentos.	Identifica algunas técnicas sencillas para la conservación de alimentos.	Conoce algunas técnicas sencillas para la conservación de alimentos.	Desconoce que existen técnicas para la conservación de alimentos.

Listas de cotejo

Es una lista de palabras, frases u oraciones que señalan con precisión las tareas, acciones, procesos y actitudes que se desean evaluar.

La lista de cotejo generalmente se organiza en una tabla en la que sólo se consideran los aspectos que se relacionan con las partes relevantes del proceso y los ordena según la secuencia de realización.

Lista de cotejo para evaluar el trabajo en equipo.

Nivel: Primaria

Asignatura: Exploración de la Naturaleza y la Sociedad

Grado: Segundo

Bloque V

Aprendizajes esperados

Reconoce que quemar objetos y arrojar basura, aceites, pinturas y solventes al agua o al suelo, así como desperdiciar el agua, la luz y el papel, afectan la naturaleza.

Contenidos

Cuidado de la naturaleza

Evaluar habilidades, actitudes y valores a partir del **trabajo en equipo** con base en una **lista de cotejo**.

Criterios	Insuficiente	Suficiente	Satisfactorio	Destacado
Observan las acciones que afectan a la naturaleza, durante el recorrido.				
Registran en una lista las acciones identificadas.				
Plantean distintas acciones que ayudan a mitigar el daño a la naturaleza.				
Participan en la implementación del juego.				
Reconocen, durante el desarrollo del juego, las acciones que afectan a la naturaleza, así como las actividades que ayudan a su cuidado.				
Explican por qué es importante cuidar la naturaleza del lugar donde viven.				
Respetan las opiniones de los demás.				

Serie Herramientas para la Evaluación en Educación Básica. RIEB. SEP.