

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

Mg. Doris María Parra Pineda
2013



SENA
SERVICIO NACIONAL DE APRENDIZAJE
REGIONAL ANTIOQUIA

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
PRESENTACIÓN.....	2
1. REFERENTES CONCEPTUALES DE LA EVALUACIÓN.....	3
1.1. Evolución del Concepto de Evaluación.....	3
1.2. Concepto de Evaluación.....	4
1.3. Funciones de la Evaluación.....	12
1.4. Tipología de la Evaluación.....	14
1.4.1. Según los fines: Formativa, Sumativa.....	14
1.4.2. Según el referente para realizar la evaluación e interpretación de sus resultados: Normativa o criterial.....	15
1.4.3. Según el momento de realización: Inicial, de proceso o final.....	16
1.4.4. De acuerdo con quien realice la evaluación: Heteroevaluación, Coevaluación o Autoevaluación.....	17
1.5. Tipos de Contenidos que se Evalúan.....	19
2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.....	21
2.1. Concepto de Técnica de Evaluación.....	21
2.2. Concepto de Instrumento de Evaluación.....	22
2.3. Procedimiento para Seleccionar Técnicas y Elaborar Instrumentos de Evaluación.....	23
2.3.1. Identificar el propósito u objetivo de la evaluación.....	23
2.3.2. Definir los contenidos, criterios de evaluación y Evidencias de aprendizaje.....	23
2.3.3. Seleccionar la técnica de evaluación.....	23
2.3.4. Elaborar la prueba o instrumento.....	24
2.4. Tipos de Técnicas e Instrumentos de Evaluación.....	27
2.4.1. Las pruebas objetivas.....	28
2.4.1.1. Pruebas objetivas de respuesta estructurada.....	28
2.4.1.2. Pruebas objetivas de respuesta no estructurada.....	32
2.4.2. Pruebas alternativas.....	35
2.4.3. Pruebas Autoevaluativas.....	50
BIBLIOGRAFÍA.....	52
ANEXOS:.....	54

PRESENTACIÓN

“Uno de los obstáculos que con mayor frecuencia tienen las instituciones educativas para realizar un trabajo sistemático de evaluación del aprendizaje, consiste en la falta de una cultura de la evaluación entre los actores del proceso educativo -alumnos, profesores y directivos-, lo que conduce a prácticas evaluativas que nos son congruentes con los contenidos, enfoques y propósitos del modelo educativo, o bien son insuficientes o superficiales. Tales prácticas suceden en gran medida por la carencia de bases teóricas y técnicas en algunas de las fases del proceso evaluativo: la planeación, el diseño y desarrollo de instrumentos de evaluación; el análisis de la información, o la interpretación y uso de los resultados. Estas carencias se reflejan en la emisión de juicios de valor subjetivos, superficiales o sesgados que impactan de manera negativa en los estudiantes.” (Yolanda, 2010).

Por ello, esta compilación pretende aportar unas bases teóricas y metodológicas a los docentes que tienen la gran responsabilidad de formar de manera integral a los aprendices y en esa medida hacer de la evaluación un proceso que ayude al crecimiento personal y profesional, de tal manera que se contribuya a la construcción del mundo con consciencia crítica para transformarlo desde su autonomía y libertad.

La primera parte del documento recoge aspectos conceptuales de diferentes autores que por largos años han venido trabajando sobre este importante tópico de la pedagogía. La segunda parte está más referida a variables de orden operativo, es decir los aspectos metodológicos e instrumentales de la evaluación, valga decir las técnicas e instrumentos de evaluación del aprendizaje. En esta parte se da especial relevancia a los diferentes tipos de pruebas y su aplicación dado que es un elemento que si bien, ha hecho parte de las prácticas pedagógicas cotidianas de los docentes, en muchos casos ha pasado a un segundo plano, restándosele importancia dentro de los procesos de enseñanza /aprendizaje, como uno de los mecanismos posibilitadores de conocer no sólo que tanto han aprendido los aprendices, sino y más importante que no han aprendido y porque no lo han aprendido.



1. REFERENTES GENERALES DE LA EVALUACIÓN

Los planteamientos teóricos propuestos por diferentes sobre la evaluación de los aprendizajes, son el principal referente de este capítulo; no obstante se destacan los aportes de la autora Marta Lorena Salinas, como experta temática principal.

1.1. Evolución del Concepto de Evaluación

La evaluación, ejercida en funciones de control por parte de las instituciones y el profesorado, tiene una larga tradición. A través de ella los docentes han podido comprobar el grado en que sus alumnos avanzaban en el saber y lograban las metas perseguidas por el profesorado. De los resultados de tal tipo de evaluación, las calificaciones, se han seguido consecuencias de naturaleza selectiva para los estudiantes; con menos frecuencia se han utilizado con carácter orientador para su futuro o como elemento facilitador de su mejora o progreso presente.

En efecto, las pruebas, las preguntas en clase y la observación de su actividad, tres vías fundamentales utilizadas mas o menos sistemáticamente por el profesorado, le aportaban datos sobre los aspectos dominados, los desconocidos y los que indicaban la existencia de errores o confusiones.

Sin embargo, tras el establecimiento de los sistemas educativos, la evaluación pasó a tener una función claramente preponderante sobre las demás: La sociedad encomendó a los profesionales de la enseñanza, la acreditación de los saberes y la selección de los más capaces para progresar hacia los niveles mas elevados del sistema.

En estas funciones el profesor actúa no tanto en consonancia con su esencial responsabilidad de enseñar y formar a su alumnado, cuanto como delegado de la sociedad: Su misión será la de dar fe ante ella de la posesión por parte del alumnado de determinados niveles exigidos para el desempeño de tareas o para proseguir en el sistema en niveles mas elevados de formación.

En el camino hacia pedagogización de la evaluación merecen ser especialmente destacados dos hitos: se trata de las aportaciones de R. Glaser, con su distinción entre la evaluación basada en normas o pautas de normalidad y en criterios, y Scriven; diferenciando entre evaluación de naturaleza formativa y sumativa.

Si la primera distinción ponía énfasis en la necesaria relación de plena coherencia entre el programa y la evaluación, desplazando a un segundo término otras referencias utilizadas para valorar, la segunda destacaba el importante papel de la evaluación, en el marco de las funciones docentes, como medio para la mejora tanto del aprendizaje como de los procesos de enseñanza, mas allá de, o antes que de, la pura constatación de los niveles de logro.

Ambas aportaciones han ayudado a inscribir la evaluación de un marco coherente de funciones docentes, a la vez que han destacado la necesidad de extender los procesos evaluativos mas allá de los aprendizajes de los estudiantes, permitiendo que se conciba como una tarea pedagógica con funciones y enfoques diferentes de la “calificación”



1.2. Concepto de la Evaluación

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

Los planteamientos de Salinas con respecto a la concepción de evaluación, están en plena concordancia con la filosofía del SENA, en relación con la propuesta pedagógica.

La autora dice que: “Pensar la evaluación es indagar sobre un proceso complejo, en la medida en que demanda una concepción amplia que permita cobijar todos los sectores comprometidos. Concebirla es reflexionar no sólo en los aprendizajes de los estudiantes; es también cuestionar la evaluación institucional, proponerse una mirada sobre los programas, hacer el análisis del desempeño y las funciones docentes.”¹

Ubicarnos como docentes en el ejercicio anterior, nos permite develar, como lo argumenta M. Santos (1994), si la concepción que tenemos de la evaluación es de amenaza o de encuentro, si es de fiscalización o de diálogo, si es de juicio o de comprobación, si es una

¹ SALINAS, Marta. La evaluación de los aprendizajes en la universidad. Medellín.2001. p.3.

intromisión o es un diagnóstico, si es una descalificación o es un intercambio, si es una imposición o una ayuda.

De todos es sabido el señalamiento que algunos organismos internacionales (UNESCO, CEPAL) han hecho sobre el papel de la educación, donde no prima ya la enseñanza de contenidos específicos, dado que se reconoce el carácter transitorio de las teorías y de las leyes de las ciencias. Además, en función de los avances de la revolución informática, es oportuno y necesario desarrollar en los sujetos la capacidad para valorar enunciados, de acuerdo con la dinámica propia de cada ciencia. Como consecuencia, ya no se evalúa solamente para hacer explícito cuánto recuerda el estudiante sobre determinado tema, sino para hacer visible su capacidad para apropiarse críticamente de los lenguajes especializados y establecer relaciones y preguntas que lo conduzcan por los caminos de la interconectividad, de lo complejo.

“Una inquietud más gira alrededor de un enfoque determinado de acuerdo con el modelo pedagógico que se haya elegido para el desarrollo de la estructura curricular. Por supuesto, de acuerdo con el modelo pedagógico sobre el cual se trabaja una estructura, existen unos enfoques más propios y más coherentes.

Por ejemplo, es obvio que si lo que se privilegia en una estructura es el aprendizaje significativo, los enfoques de evaluación, se centrarán preferentemente en la participación, en la comprensión de los procesos de los estudiantes, es decir, en instrumentos que permitan recoger información en este sentido, tales como: Los diarios de campo, los informes, las muestras de trabajo, entre otros”.²

“No hay una regla única. Se trata de preguntar de qué manera se les ayuda mejor a los estudiantes a avanzar en la construcción del conocimiento. Por tal razón, es viable pasar de un propósito particular, el de certificar exclusivamente, a uno más integral, lo cual quiere decir, buscar las formas más adecuadas de acuerdo con lo que se espera de los alumnos en relación con los propósitos de formación definidos. Si lo que nos interesa es que el estudiante memorice de manera comprensiva determinada serie, secuencia o procedimiento, bien valen enfoques e instrumentos de corte memorístico, para ordenar la información necesaria.

Sin embargo, téngase presente, que Si la estructura general que presenta el programa tiene definidos con claridad sus propósitos de formación y además reconoce como fundamental la necesidad de memorizar algunos aspectos básicos que entran en relación directa con varios objetos de conocimiento que se trabajarán en otros momentos o espacios de tiempo, si valdrá la pena poner la evaluación solo al servicio de “calificar” ese tipo de información.

² Ibid.,p.5.

Veamos: si es imprescindible que el estudiante domine determinada información para continuar su comprensión sobre determinado fenómeno o problema de trabajo, si tenemos en cuenta que lo que queremos es que el estudiante comprenda, presente alternativas, que lo que aprende pueda ser puesto en un contexto de actuación determinado, que viva procesos de autorregulación de sus aprendizajes, entonces esa información debe ser evaluada con todo el rigor de su importancia, pero no necesariamente “calificada”, ayudándole al otro a entender que es tan básica que se usará con frecuencia.

Por ello, no se trata simplemente de declararse ecléctico. Proponemos, más bien, entender que no se debe desechar ningún aporte de una u otra propuesta de acuerdo con el paradigma que represente, todas pueden ser útiles, para hacer de la evaluación un discurso y una práctica connatural a los procesos de enseñanza y de aprendizaje que aporte a la calidad, a sus desarrollos.

Entender que los estudiantes, durante todo su tiempo de formación, puedan recorrer distintos enfoques y distintos modelos de trabajo, los cuales pueden ir desde la excelente clase magistral (que no simplemente el método expositivo) pasando por los seminarios, los talleres, nos permite a su vez entender por qué es posible evaluar con diferentes enfoques e instrumentos. Esto ayuda a optar, a darse cuenta dónde actúa con mayor soltura, con cuáles procedimientos se siente más cómodo”.³

Agrega la autora, que lo que se debe tener presente es que cualquiera que sea la estrategia ella esté de acuerdo con el grupo y con lo que se enseña, no se puede perder de vista que el objetivo fundamental es permitir al estudiante ser responsable de su propio aprendizaje, es decir, que aprenda a autorregularse.

Complementando la autora mencionada, Estévez, plantea en su texto Evaluación integral por procesos que “La evaluación es una valoración de la acción educacional efectuada por el estudiante y el maestro, en la que se analizan los factores pertinentes al proceso de aprender como la responsabilidad, autonomía, integración grupal, aciertos, dificultades, lo que se sabe y lo que no, los trabajos, la investigación, etc. Esta valoración aparece como algo conectado y natural a dicho proceso, distante de la intimidación del examen o del temor a una nota. El estudiante la percibe como perteneciente a la dinámica de la clase y no como una exigencia externa impuesta por los maestros o el mismo sistema.”⁴

³ Ibid., p.6.

⁴ ESTÉVEZ Solano, Cayetano. Evaluación integral por procesos. Bogotá. 1997.

También plantea que “La evaluación es una reflexión que analiza las causas y factores que motivaron un desempeño, un rendimiento u una participación acertados o no, excelentes o deficientes. El propósito no es identificar a los que sí tuvieron éxito o a quienes perdieron o fracasaron sino de orientar o reorientar el trabajo de unos y otros. Este análisis que ha de ser individual y grupal, es de gran importancia para ubicar las estrategias dinamizadoras de los procesos de desarrollo, interacción y aprendizaje.”⁵

Complementado los planteamientos de la autora mencionada en el anterior apartado, veamos las diferentes concepciones de la evaluación desde las diversas perspectivas curriculares.

El Papel Y El Enfoque De La Evaluación Desde Las Diversas Perspectivas Curriculares

De entre los elementos que configuran la enseñanza y el currículum, quizás sea **la evaluación** el que más controversias despierte y sobre el que menos se ha profundizado en nuestro sistema educativo. Según Fernández Sierra (Juan, 1998)...aunque esta no sea el elemento esencial, pues la importancia y trascendencia de otros elementos como el modo o principios para seleccionar y secuenciar la cultura que ha de formar parte del currículum; la forma, métodos y estrategias, para presentar esos contenidos culturales a los alumnos, o la evidenciación de los fines, pretensiones e intenciones educativas son vitales para que una propuesta educativa pueda calificarse como tal. No obstante, la evaluación es el elemento central en el sentido de que "centra y orienta" a los demás elementos, los reconduce y pone a prueba su potencial educativo.

Según los planteamientos de Fernández, posiblemente, sería muy arriesgado establecer una relación biunívoca y afirmar que cada enfoque lleva aparejada una forma de evaluación del currículum, de los alumnos, de los centros y de los profesores, y viceversa. Sin embargo, sí es fácil vislumbrar algunos principios generales de la evaluación propios de cada una de las perspectivas curriculares. Veamos. (Juan, 1998). Pág 2

Perspectiva Técnica O Evaluación Para El Control

***“los instrumentos se vuelven el fin de la formación...
su intención es controladora”***

El currículum entendido como producto supone que, en último término, el elemento curricular que posee el verdadero poder son los objetivos. El profesor juega un papel secundario, cuando no nulo, en la elaboración de esos objetivos. Tampoco el alumno participa en absoluto; en todo caso, se le tiene en cuenta como persona con un “conjunto de características psicológicas” que, se presume actúa, procesa, siente,... aprende, de

⁵ Ibid.,p.

determinada forma en tales o cuales circunstancias. Luego, verdaderamente, ambos carecen de poder real (Juan, 1998).Pág 3.

Esta forma de entender el currículum, sus componentes y el papel de los elementos humanos que en él intervienen o se ven implicados, conlleva concebir *la evaluación* como un *elemento de control*. Para conseguir esta cadencia jerárquica, las evaluaciones externas objetivizadas son el elemento esencial. Como afirman y defienden los partidarios de este modelo curricular (p.e. Gagné y Briggs, 1980), lo único necesario en el proceso de construcción del currículum es la redacción clara y precisa de los objetivos, pues cuando estos están definidos, todo lo demás queda determinado.

Este modo de considerar la evaluación se refiere esencialmente a la medición (Stenhouse, 1987). Los profesores se convierten en “medidores” de las conductas observables de sus alumnos, mientras su trabajo se rutiniza, degrada y devalúa (Juan, 1998). Pag 3 Desde la perspectiva técnica, la evaluación, igual que sucede con el diseño y aplicación del currículum, está separada de la acción de enseñanza-aprendizaje

Perspectiva Hermenéutica O Evaluación Para La Comprensión

“..la evaluación es integral. El rol del profesor es dialógico, para promover la criticidad, la autodeterminación”

Desde el momento que aceptamos que el currículum es un asunto práctico, plantea Fernández todos los participantes en el acontecimiento curricular habrán de ser considerados como sujetos activos. La tarea del profesor deja de ser la de enseñar a los alumnos algo que él sabe para convertirse en la de ponerlos en contacto y capacitarlos para que se introduzcan en una comunidad de conocimientos. Por tanto, el concepto de evaluación habrá de reconsiderarse.

“Entender el currículum como proceso requiere aceptar que lo importante no está tanto en la discusión de qué contenidos deben seleccionarse para la enseñanza, como en la capacidad de esos contenidos para estimular la interpretación y el juicio de los alumnos y de los profesores” (Juan, 1998). Pag 4. Consecuentemente, la evaluación no puede concebirse como algo separado de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Como bien lo cita Fernández “Se evalúa con la intención de perfeccionar los procesos educativos y en esto todos son actores, todos son participantes activos y responsables directos. Los objetivos se convierten en “hipótesis” que han de comprobarse en la práctica de clase. Los estudiantes y los alumnos también han de comprometerse en la evaluación de las experiencias curriculares emprendidas en calidad de actividad práctica, pues los significados e interpretaciones de todos los participantes han de tenerse en cuenta en la interacción humana (Stenhouse, 1987).

Perspectiva Crítica O Evaluación Para La Acción

“La evaluación integral, busca que el estudiante comprenda, haga y transforme el mundo, a partir de la reflexión sobre la acción”.

“Desde un enfoque emancipador la evaluación no puede plantearse como un aspecto separado del proceso de construcción del currículum. Un poder emancipador significa la emancipación de la evaluación externa del trabajo de los prácticos” (Grundy, 1991, 178). Se evalúa para decidir la práctica y se actúa como fruto de la evaluación. Son criterios importantes para la evaluación la autonomía e igualdad de los individuos del grupo, la participación en la toma de decisiones, el ambiente de aprendizaje creado, la argumentación sobre las proposiciones que se defienden, etcétera. “La evaluación no consiste en considerar sin más el trabajo de aprendizaje, sino que abarca una crítica de lo aprendido, así como de las interacciones que se producen en la situación de aprendizaje” (Grundy, 1991, 190).

La evaluación desde la perspectiva crítica,[..]no quiere arriesgarse a quedarse sólo en comprender, en saber más sin comprometerse a intervenir; (Juan, 1998).Pag 6

Es importante complementar estas concepciones mencionadas en el párrafo anterior, con la llamada evaluación de competencias, que por lo demás es la concepción en la que se basan los programas de formación (currículo) en el Sena.

La Evaluación De Competencias

...que la sociedad moderna delega en la educación superior la función de desarrollar en los estudiantes aquellas competencias que le permitan actuar de manera eficaz y responsable en dicha sociedad (Yániz y Villardón, 2006). La necesidad de ajustar los resultados pretendidos con lo evaluado requiere reflexionar acerca de la concepción de competencia como resultado de aprendizaje, para más información es conveniente revisar la concepción más actualizada de competencia en el marco de la educación superior.

- En primer lugar la competencia supone **la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes**, por lo que es necesario recuperar evidencias de los tres tipos de adquisiciones.
- En segundo lugar la competencia **supone la movilización estratégica** de estos elementos como recursos disponibles y necesarios para dar respuesta a una situación determinada en un contexto específico, por lo cual se requiere constatar la capacidad de movilizar los recursos de forma eficaz y ética para atender a una demanda.
- En tercer lugar la competencia **se demuestra haciendo**, por lo que requerimos recoger evidencias de desempeño a partir de actividades planeadas que pongan en juego tales competencias.

- En cuarto lugar el desarrollo de competencias **es un proceso de aprendizaje**, lo cual permite aprovechar las potencialidades de la evaluación para favorecer el logro de los objetivos formativos. (Yolanda, 2010).Pag 25

Tal enfoque de evaluación requiere que el alumno actúe eficazmente con el conocimiento adquirido, en un amplio rango de tareas significativas para el desarrollo de competencias que permitan ensayar la realidad compleja de la vida social y profesional.

La competencia no puede ser observada directamente en toda su complejidad pero puede ser inferida a partir del desempeño, lo que lleva a pensar en los tipos de actuaciones que permitan reunir evidencia suficiente para hacer juicios razonables acerca de los logros de cada estudiante en relación con los resultados de aprendizaje pretendidos y claramente especificados, lo cual ayuda a los propios estudiantes a la comprensión de lo que se espera de ellos, a la vez que sirve para informar a otras personas interesadas sobre el significado de una calificación determinada (Yániz y Villardón, 2006). (Poblete, 2011) pag26

Principios A Tener En Cuenta A La Hora De Evaluar Competencias

1. La evaluación de una competencia es más adecuada si se evalúa de modo integral y no de modo separado por cada uno de sus «ingredientes» o elementos constituyentes de la competencia (conocimientos teóricos, conocimientos aplicados, actitudes, valores, etc.). Tardif (2006) los denomina recursos del aprendizaje.
2. Las **técnicas o instrumentos con mayor valor añadido** para evaluar competencias serán aquellos que garantizan la recogida de información, de evidencias de los elementos o recursos de competencia, como son el portafolio, los mapas conceptuales, los protocolos de observación en el caso de simulaciones o representaciones, las entrevistas, etc.
3. La evaluación por competencias no es un proceso con *referencia a normas (grupo normativo)*, sino más bien con **referencia a objetivos o criterios (niveles de dominio)**. Es decir, en cada competencia se pueden establecer los niveles deseados y los criterios a considerar, y cada estudiante es evaluado en función de los criterios establecidos y no en referencia a lo que consiguen o no consiguen sus compañeros ni al rendimiento medio.
4. **La evaluación condiciona la orientación en la forma o estilo de estudio del alumno** y, por tanto, es absolutamente clave definir bien cómo va a ser el proceso de evaluación, de modo que facilite la adquisición y/o desarrollo de las competencias. Este principio está muy vinculado con lo que la evaluación ha determinado como *aprendizaje superficial o aprendizaje profundo (significativo)*.
5. Un **sistema de evaluación integrado de las competencias** facilita y favorece un aprendizaje más adecuado y congruente de las competencias (Dochy, Segers, y Sluijsmans, 1999; Patterson, Crooks, y Lunyk-child, 2002; Rust, Price y O'Donovan, 2003).

Así los estudiantes comienzan a comprender que el aprendizaje es un ciclo sistemático que integra una serie de aspectos que deben manejar para actuar o comportarse de modo eficaz ante una situación problemática. Los conocimientos no son algo separado de las actitudes y valores, ni son independientes de los procesos cognitivos que cada estudiante pone en situación en el momento de su aprendizaje.

6. La ***dificultad en la evaluación de las competencias*** puede ser muy distinta en función de las mismas competencias, ya que *algunas están más «saturadas» de conocimientos, habilidades, valores* que otras. Si la evaluación se centra únicamente en lo más fácil de evaluar se produce un deterioro importante del sistema y un fraude del mismo. ***No tendría mucho sentido, el esfuerzo pedagógico de un aprendizaje basado en competencias, cambiando metodologías, programaciones, actividades con una evaluación simple y centrada en conocimientos.***

7. ***La evaluación por competencias debe tener claros y explícitos los criterios de evaluación.*** La evaluación de las competencias no puede convertirse en una «piñata» que uno acierta por casualidad, a ciegas. Como la investigación ha señalado desde hace muchos años, la evaluación constituye la «verdadera» orientación del aprendizaje del estudiante. Desde el principio, los estudiantes preguntan y quieren saber cómo serán evaluados, para organizar su modo de estudiar adecuándolo al tipo de evaluación.

Cuando los criterios están claramente establecidos ayudan a los estudiantes a entender qué se espera de ellos. Una evaluación basada únicamente en conocimientos requiere un procedimiento muy distinto a una evaluación de una competencia en donde entran en juego los distintos componentes de la misma (conocer, saber aplicar y actitudes y valores manifiestos).

8. ***La evaluación de competencias deberá integrar la perspectiva del estudiante a través de la autoevaluación individual*** (Beckett y Hager, 1995; Boud, 1995; otros) y compartida (Draper, 2004; Watts y García Carbonell, 2006). Durante la vida profesional es muy importante desempeñar una labor de autocrítica para realizar un aprendizaje de por vida que lleve a una mejora profesional y humana (Boud y Falchikov, 2006). Esto requiere un entrenamiento durante su experiencia académica.

9. ***La participación de los estudiantes en el proceso de evaluación es un elemento de su autonomía,*** ya que ayuda al estudiante a interiorizar qué es considerado como clave en el proceso y en qué medida lo está logrando. Le alerta sobre cuándo su actuación no se está adecuando a los indicadores de conducta pretendidos y le hace reflexionar sobre cómo cambiar su actuación para mejorar. La evaluación conjunta aporta, además, un valor añadido de transparencia y objetividad-intersubjetividad a la evaluación, que propicia el desarrollo de un proceso de diálogo, revisión y mejora.

10. **La evaluación de las competencias requiere la determinación de niveles de dominio de las mismas e indicadores y evidencias que permitan ser valoradas** (Villa, Poblete et al, 2007). Este principio es muy importante desde el punto de vista operativo, ya que cada profesor, cuando formula una competencia, sea genérica o sea específica, debe pensar a continuación con qué evidencias podrá evaluar el desempeño de la misma. Al pensar en ello, se vincula de modo más directo el aprendizaje y/o adquisición/desarrollo de la competencia con su evaluación.

11. **La evaluación de competencias demanda planificar un sistema de evaluación que permita vincular las competencias con sus indicadores y evidencias** de modo que pueda establecerse una valoración o calificación que pueda justificarse en términos de resultados de aprendizaje de la competencia. **Las rúbricas o descriptores asignados a los indicadores constituyen una ayuda tanto al profesor como al estudiante**, favoreciendo hablar un lenguaje común, al traducir un concepto abstracto como es el número a matices de desempeño y comportamiento.

12. **La evaluación de las competencias debe considerar la experiencia personal** que es la síntesis del conocimiento, con la práctica y la reflexión que las personas realizan y les permiten desarrollar sus competencias y adaptarse más eficazmente a las nuevas situaciones.

13. **La evaluación de competencias modifica el rol del profesor que pasará de ser instructor a ser facilitador.** La función de tutoría no se limitará a resolver dudas puntuales a iniciativa de los estudiantes, sino parte del contrato profesor-estudiante para conducir el proceso de enseñanza- aprendizaje de forma continuada.

14. **La evaluación de competencias debe llevar a la reestructurar el nivel organizativo de las carreras (programas de formación) facilitando espacios, tiempos y materiales** en consonancia con la misma. Con estas premisas parece evidente que hay que ir más allá de las convencionales pruebas objetivas, escritas u orales. (Poblete, 2011).Pág 7



1.3. Funciones de la Evaluación

Igualmente se hace necesario entender, que la evaluación además de ser coherente con los grupos y los objetos de enseñanza, cumple determinadas funciones, destacándose dos básicamente: “La de carácter social de selección y clasificación y la de carácter pedagógico. La primera, la que certifica, la que promueve; la segunda, la que acompaña, propone, orienta y ofrece la participación, la comprensión y la mejora como sus más fieles aliados y así permite decidir con propiedad.

La primera función, tiene la misión es informar el progreso de los aprendizajes a los alumnos, a las familias y a la sociedad y determinar cuáles de ellos han adquirido los conocimientos necesarios para otorgar la certificación que la sociedad reclama al sistema educativo.

La otra función es de carácter pedagógico, de regulación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, es decir, de reconocimiento de los cambios que deben introducirse en este proceso a fin de que cada estudiante aprenda de forma significativa.

El objeto básico que debe tener esta función es el de mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Está inserta en el proceso de formación. Las decisiones a tomar son de carácter estrictamente pedagógico⁶

La otra pregunta que hay que hacerle a la evaluación, es el cómo llevarla a cabo? A lo cual se puede responder que, es un proceso a desarrollar en dos grandes etapas. “La primera, recoger información, donde aparece la pregunta con qué tipo de instrumentos. Las respuestas son variadas de acuerdo con los objetivos que se persigan, lo cual nos remite a la gran variedad de instrumentos que existen, entendiendo que ellos no son buenos o malos per se sino que dependen de la intencionalidad con que sean usados”.⁷

La segunda es el análisis de la información y la toma de decisiones oportunas y ágiles, que permitan al otro, al alumno en este caso, caminos diferentes, opciones más propias a sus condiciones y características. Cobran vida los planes de mejoramiento, como rutas y caminos por recorrer, teniendo presente que cada estudiante no solo esboza su nueva ruta de viaje, sino que por supuesto, la recorre.

⁶ SALINAS, Op. Cit. p. 9.

⁷ Ibid., p.9

“Para enriquecer, así mismo las alternativas, plantea la autora, es preciso que intentemos una clasificación de la evaluación que nos permita develar sus sentidos diversos. Debemos entender qué significan la evaluación formativa y la sumativa en términos de la función que cumple cada una. Cuándo la evaluación responde a normas y cuándo a criterios y cuál puede ser más adecuada. De qué manera el tiempo en el que se hace la evaluación la convierte en inicial y nos permite establecer diagnósticos; de proceso la cual nos lleva a revisar lo que está ocurriendo, los modos como se afectan los sujetos; y la final nos permite corroborar los cambios sufridos desde unas condiciones iniciales después de un tiempo determinado. Finalmente, según quien esté realizando la evaluación, la coevaluación o entre pares, la heteroevaluación o del profesor y la autoevaluación.”⁸



1.4. Tipología de la Evaluación

Este subcapítulo aborda la tipología de la evaluación como núcleo o eje fundamental del presente estudio, para ello se retoman los planteamientos teóricos de Salinas, cuya taxonomía aporta elementos básicos para el análisis del presente diagnóstico.

1.4.1. Según la función: *Formativa o sumativa*

La evaluación formativa: se asume como el elemento más importante para acompañar todo el proceso didáctico y formativo.

Proceso que tiene que ordenarse y registrarse, pero fundamentalmente dotar de sentido la relación de quien aprende y de quien enseña con el conocimiento y con el saber.

Muchas son las formas como se ha definido la evaluación formativa. Abordar la evaluación desde su perspectiva de carácter formativo implica concebirla como un dispositivo que posibilita el mejoramiento del proceso didáctico, lo cual necesariamente denota su carácter de proceso, continuo y permanente.

⁸ Ibid.,p. 10

La mejor manera de entender la evaluación formativa es considerándola connatural a los procesos de enseñanza y de aprendizaje; es ella quien ofrece más y mejores posibilidades de perfeccionamiento, dado que como se ejerce en el proceso mismo, permite correctivos y tratamientos diferentes señalando alternativas para quienes presentan avanzadas relaciones con el proceso, así como para quienes presentan dificultades. Su efecto irradia no solo los alumnos y los profesores sino también todos los factores didácticos. En ella los resultados son mejores porque los procesos son mejores. No solo constata resultados, va acompañada de una propuesta que estudia las causas de éstos y reflexiona sobre su perfeccionamiento. La evaluación formativa reconoce como su principal objetivo el mejoramiento permanente.

Pedagógicamente la evaluación formativa es una constatación permanente del nivel de aprendizaje del alumno, de la propuesta pedagógica (formativo e instructivo), de la interacción profesor alumno y de los contenidos curriculares, lo cual hace que sea más específica que generalizadora.

Para que la evaluación sea auténticamente formativa tiene que acompañarse de un adecuado tratamiento metodológico y ofrecer una gama amplia de la pluralidad de recursos metodológicos, es decir, de vías alternativas por las cuales el alumno pueda optar.

La evaluación sumativa: Es la que permite la asignación de un concepto y está orientada a la promoción de los estudiantes. Bien podría decirse que su función es más social que pedagógica. Se trata de certificar con ella si los alumnos reúnen las condiciones académicas necesarias para pasar a otro nivel. Determina el valor del aprendizaje como “producto acabado”. Es la más usada de todas las modalidades, Como su nombre lo dice, suma, por lo cual usualmente se le usa con este sentido limitado. La evaluación sumativa en el aprendizaje de los estudiantes ha de realizarse con base en el proceso, desde la planificación y determinación de los objetivos para los espacios de conceptualización e incluye el desarrollo del proceso instructivo reseñado en la evaluación formativa. La evaluación sumativa, es pues, la que recoge, la que cierra y la que certifica académicamente.

1.4.2. Según los referentes para realizar la evaluación e interpretar sus resultados: Normativa o criterial

La evaluación referida a normas, o normativa: Pretende establecer comparaciones entre los conocimientos de un alumno con respecto a los de los demás alumnos de su grupo. Esto permite clasificar a los alumnos según sus grados de aptitud. Es generalizadora y la referencia está marcada por los objetivos previstos con anterioridad en una programación. De igual manera la toma de decisiones para transformaciones en el proceso instructivo está influida por la media del grupo, lo cual deja por fuera tanto a los que están por debajo como a los que están por encima. Esta evaluación referida a las normas se interesa más en clasificar a los estudiantes de acuerdo con su rendimiento académico, lo cual deja de lado el propósito de formar sujetos íntegros y buenos profesionales.

La evaluación referida a criterios, o criterial: Con esta evaluación, se revisan los conocimientos de los alumnos en relación con lo que debe saber de acuerdo con la planificación y con la formulación, elaborada por los grupos de trabajo académico sobre los criterios concretos y claros que se van marcando en la estructura curricular. La toma de decisiones está guiada por el dominio razonable de esos criterios básicos.

Popham, J. 1980 citado por Casanova señala: “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”. (Casanova 1997: 77).

Los criterios pues están determinados por los objetos de conocimiento, convertidos en objetos de enseñanza, por la selección, reconceptualización y recontextualización que los docentes hagan de ellos y por las formas como los estudiantes se relacionan con ellos.

1.4.3. Según el momento de realización: Inicial, de proceso o final

Evaluación inicial o diagnóstica: Permite reconocer el estado y el nivel de los alumnos en relación con el saber, y una evaluación sumativa que recoge de manera ordenada los resultados de los procesos durante un tiempo determinado, se despliegan los planes de mejoramiento.

Este despliegue se hace visible a través de la sugerencia de nuevas rutas bibliográficas, la conformación de grupos de trabajo, las propuestas de seminarios, conferencias y talleres, las lecturas de las revistas especializadas (clubes de revistas), las observaciones directas sobre algunas prácticas o clínicas, la invitación a lecciones inaugurales y clases magistrales, la escritura y presentación de documentos especializados, el diálogo abierto, en los seminarios, en las clases expositivas, en la presentación de textos que den cuenta de la comprensión de algunos conceptos básicos.

La evaluación inicial permite de manera precisa, determinar el rumbo, se evalúan las condiciones iniciales en los ámbitos elegidos: los conocimientos previos de los alumnos, que permitan definir el avance o la inclusión de algunos mecanismos compensatorios; situación del nuevo espacio de conceptualización en relación con la totalidad de la estructura curricular, tipos de conexión con otros espacios de conceptualización, áreas o núcleos y con la estructura en general; las estrategias o ideas alternativas que tienen los estudiantes para aproximarse a los conceptos, teniendo diferenciado lo que significa la lógica de la ciencia, la del enseñante y la del aprendiz, en relación con las formas que toma el lenguaje, el de la ciencia, el del experto – maestro y el del estudiante que la aprende; los hábitos que tienen los estudiantes en relación con el aprendizaje y las representaciones que se hacen de la propuesta que se les presenta. El resultado de esta indagación permite decidir si se inicia el proceso tal como se tenía previsto, si es necesario remitir a los estudiantes a fuentes de información complementaria o si es preciso introducir cambios en el proceso de instrucción que reorienten la acción. La intención de la evaluación inicial no es descalificar, ni separar los niveles cognitivos.

Por el contrario, ella es el más importante elemento para develar la pluralidad de fenómenos lingüísticos, políticos, sociales, culturales, religiosos, que van a condicionar las formas particulares de acceder al conocimiento y en consecuencia a permitir acercamientos diferentes sobre condiciones iguales. En consecuencia, los instrumentos para recoger la información de la evaluación inicial no conducen a una calificación.

La evaluación de proceso: Es la que valora de manera continua las relaciones del estudiante con el aprendizaje y del profesor con la enseñanza. La que recoge información de manera oportuna, la que la valora, la que le potencia transformaciones, la que presenta alternativa de manera oportuna y ágil, lo cual equivale a decir que es netamente formativa.

La evaluación final: Se constituye en el análisis y la reflexión profunda sobre los datos recogidos al final durante todo un nivel, un semestre, un núcleo, un espacio de conceptualización, en ese sentido es final de una parte de toda la estructura curricular, es decir de momentos determinados, y es final cuando se otorga el diploma o certificación correspondiente. La evaluación final no tiene que ser necesariamente un examen, pues si se dispone de buen material, de suficiente información sobre los estudiantes, su análisis y valoración quedará representado en un resultado que puede expresarse de forma numérica o con un concepto.

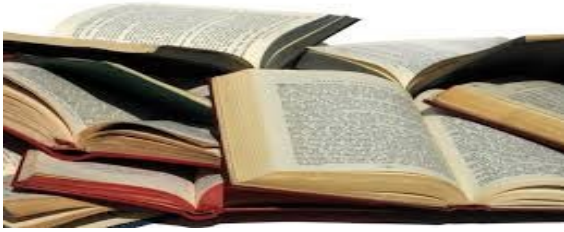
1.4.4 De acuerdo con quien realice la evaluación: Heteroevaluación, coevaluación o autoevaluación

La heteroevaluación: Es la evaluación que realiza una persona sobre el trabajo o el rendimiento de otro. En el ámbito de la evaluación de los aprendizajes, básicamente está referida a la evaluación que realiza el profesor sobre sus estudiantes. Este es un procedimiento complejo que se ha querido ilustrar en este texto,

mostrando cómo se pueden ofrecer opciones renovadas, no de autoritarismo y represión, sino de acompañamiento con la autoridad que confiere el saber, al tener recorridos epistemológicos y hermenéuticos más completos de la ciencia que se enseña a los estudiantes.

La coevaluación: Es una evaluación conjunta, como la realizada por los grupos con la valoración que cada uno hace del trabajo del otro. Para ello se requieren criterios determinados, de tal manera que no queden sujetos a evaluar lo negativo exclusivamente, ni tampoco caer en la mala interpretación de la solidaridad, con prácticas como cubrir al compañero frente al profesor, negándole la posibilidad de entender mejor sus propios avances. Éste es un proceso complejo, que requiere condiciones para lograr el desarrollo de la capacidad de argumentar, de defender posturas y, en definitiva, consolidar puntos de vista críticos y claros frente a los otros.

La autoevaluación: Se produce cuando cada estudiante evalúa sus propias actuaciones y producciones. Aquí se da una estrecha interacción entre el sujeto evaluado y el objeto de evaluación. Es también un proceso complejo que requiere de prácticas tempranas de los estudiantes cuando de la valoración de los aprendizajes se trata. Para ello, se pueden determinar los aspectos en los cuales el estudiante ha de realizar autoevaluación y se le ayudará a identificar los aspectos más relevantes que debe observar y registrar para que pueda llegar, de la mejor manera posible, a realizar una valoración de su propio trabajo. La autoevaluación, es un procedimiento metodológico cuyo propósito debe ser mejorar el proceso de instrucción y de aprendizaje en la medida en que permite tomar conciencia de lo que se está haciendo y de los fines que se pretenden alcanzar. Y si bien es cierto que la autoevaluación transcurre de manera informal constantemente durante el proceso instruccional, de manera formal empieza cuando se asume la responsabilidad de reflexionar críticamente sobre la propia acción, con el fin de tomar decisiones para reconducirla o de mejorarla. De esta manera, se asume como diagnóstico y pronóstico del proceso de aprender por el estudiante, como un sujeto que evalúa sus propias actuaciones en una identificación cercana entre el agente de la evaluación y el objeto evaluado.



1.5 Tipos de Contenidos (Saberes) que se Evalúan *

*“El fin de la evaluación como parte de lo educativo es propiciar la formación integral y no exclusivamente calificar. Lo importante no es qué nota se obtuvo o cuánto se sacó sino que se logró y cuánto se aprendió.”
Estévez*

Con respecto a este componente, Salinas plantea que “Los objetos responden a la pregunta acerca de *qué* se pretende evaluar. Los objetos son todos aquellos puntos que van a ser el centro del análisis en la ejecución por parte del estudiante. Cualquiera que sea el instrumento utilizado para recoger la información, se requiere definir los objetos.

Se trata de responder a la siguiente pregunta: ¿Qué aprendizajes se van a evaluar? Esta es una pregunta compleja, que si no se valora en todo su sentido puede conducir a la dispersión. Los alumnos aprenden mucho más que conocimientos, destrezas, procedimientos. Aprenden a resolver problemas, a tomar decisiones en situaciones prácticas, a desarrollar actitudes, intereses, hábitos intelectuales, comportamientos sociales.

Por ello, es preciso que los objetivos educativos sean totalmente claros⁹. Estos objetivos educativos parten desde una formulación macro expresada en el objeto de la institución educativa.

En la pregunta sobre el qué evaluar o los objetos de evaluación subyace por supuesto un principio básico: De acuerdo con el enfoque con que se esté acompañando los procesos de enseñanza, se determinará la elección de la evaluación, es decir, se escogerá el enfoque evaluativo y el tipo de instrumento para recoger la información. Es claro, que de cada una de las estrategias metodológicas deviene una forma de evaluar que le es más propia. Pero ya lo hemos mencionado con anterioridad: no se trata de centrarse en un único enfoque, sino en abrirse a la pluralidad de estrategias y de enfoques.

No obstante definir los objetos que se evalúan, es importante definir a que dominios del aprendizaje corresponden, esto es:

***Dominio cognoscitivo** que incluye entre otros:

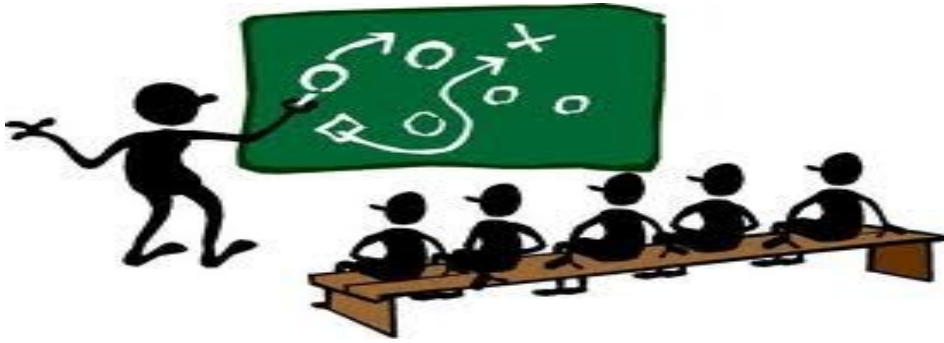
- ❖ Evaluación de hechos o datos:
 - Admite solo respuestas correctas o incorrectas.

⁹ Ibid.,p.16

- Solo deben ser evaluados aquellos datos o hechos que se deban recuperar frecuentemente en el contexto de actividades cotidianas.
- ❖ **Evaluación de conceptos:**
 - Implica evaluar la comprensión (es más difícil que evaluar el nivel de recuerdo).
 - Se basa generalmente en la capacidad que el alumno tiene para definir un concepto con sus propias palabras. (Hay ocasiones en que no es capaz de expresarlo aunque lo tenga claro).
 - Debe incluir variadas actividades que permitan al alumno manifestar de diversas maneras la comprensión del concepto.
- ❖ **Dominio procedimental:**
 - Debe considerar, hasta que punto el alumno es capaz de utilizar cada Procedimiento.
 - Se comprueba a través de realizaciones o producciones del alumno.
 - Exige un acompañamiento del profesor, para comprobar el progreso y/o los Obstáculos.
 - No se desliga de la evaluación de contenidos conceptuales, sin embargo implica priorizar la observación de la ejecución del procedimiento.
 - La evaluación de procedimientos debe estar apoyada en las actividades de aprendizaje que se realizan con los alumnos.
 - Las actividades de evaluación no están restringidas a exámenes, por el contrario se pueden plantear como parte de la actividad cotidiana de clase.

Dominio actitudinal:

- ✓ Se realiza a partir de las observaciones de los alumnos.
- ✓ En algunos casos, recurre a las manifestaciones y compromisos verbales sobre las actitudes.
- ✓ Debe rescatar el componente cognitivo (como piensan los alumnos), afectivo (que sentimientos y preferencias expresan respecto a la actitud), y el conductual (con qué acción expresan la actitud)
- ✓ Debe tener en cuenta, los cambios de actitud del alumno y el momento en que estos se originan.



2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN¹⁰

Recoger la información remite a interrogarse por las técnicas y por los instrumentos para dicho procedimiento. Una vez recogida la información se procede a valorar, o a formular juicios de acuerdo con los criterios establecidos y a plantear los procesos de transformación o mejora.

El problema no está en el tipo de instrumento que se emplee sino en el tipo de proceso y de productos de la enseñanza, el aprendizaje y la formación que se intente medir con ellos.

Para que estos instrumentos sean válidos, Plantea Salinas, se requiere que midan lo que realmente se quiere medir y que proporcionen la información necesaria para los propósitos evaluativos. Esta validez es siempre relativa y no puede ser una propiedad general, dependiendo por ejemplo de si el instrumento va a ser utilizado en la evaluación diagnóstica, formativa o sumativa. Con relación al conocimiento, un instrumento tendrá validez si es lo suficientemente estable, claro, bien organizado como para reflejar la estructura de una ciencia o disciplina (técnica) o programa formativo. Si sirve de fundamento para aprendizajes posteriores dentro de la misma ciencia o disciplina, para lo cual es necesario que el instrumento explicita la comprensión y la relación de las ideas más importantes. Otra cualidad del instrumento ha de ser la confiabilidad, lo cual hace referencia a la exactitud y precisión de los resultados obtenidos, y al grado de consistencia consigo mismo.

Abordar este tema y el subsiguiente, hace necesario aclarar los términos de Técnica e instrumento, ya que a menudo aparecen asociados a la evaluación, sin que haya una delimitación precisa de cada uno y sin que se establezca la relación funcional y estructural entre ellos.

2.1. Concepto de Técnica de Evaluación¹¹

Es el concepto genérico que indica la estructura conceptual y metodológica que subyace a un instrumento o conjunto de instrumentos cuya aplicación es específica. La técnica o

¹⁰ www.sistema.itesm.mx/va/dra

¹¹ BEDOYA TOBÓN Olga Inés. Cognicion@epm.net.co

método de evaluación se determina acorde con el tipo de información que se requiere recoger, con el propósito que se quiere cumplir al evaluar, y con el momento o fase del proceso en que se pretende incidir.

En la técnica o método de evaluación deben definirse las características que debe tener la evaluación: Cualitativa o cuantitativa, Inmediata o a largo plazo, Heurística o algorítmica, unicriterio o multicriterio, de análisis grupal o de análisis individual, objetiva o interpretativa. 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” (Nicolas, 2012). *Pag 19*

2.2. Concepto de Instrumento de Evaluación¹²

Es el desarrollo específico de una estructura de prueba de conocimiento, de desempeño o de competencia, relacionado con un saber o conjunto de saberes, habilidades o aplicaciones.

Está en directa relación con la técnica, y es la forma en que ésta se hace operativa. Ejemplo:

Técnica: Prueba Objetiva De Conocimiento.

Supone que es inmediata, puede tener uno o varios criterios, es de análisis individual y no está sujeta a interpretación sino que tiene respuestas únicas para cada uno de los enunciados o preguntas.

Instrumento: Examen escrito con múltiple escogencia, completación, falso – verdadero, apareamiento, etc.

¹² Op. cit. BEDOYA TOBÓN

Una vez que el profesor ha aclarado sobre qué quiere tener información, debe seleccionar la técnica adecuada para recoger esa información.

2.3. Procedimiento para Seleccionar Técnicas y Estructurar Instrumentos de Evaluación del Aprendizaje

Se sugiere tener en cuenta los siguientes pasos:

2.3.1. Identificar el propósito u objetivo de la evaluación

Se refiere a la utilidad que se va a derivar del resultado de la evaluación. Aquí es el momento de definir si la evaluación tiene una finalidad diagnóstica, formativa o sumativa o ambas cosas a la vez.

2.3.2. Definir los contenidos, criterios de evaluación y evidencias de aprendizaje

Se define en este punto el aprendizaje que se explorará, aclarando el énfasis del dominio que se evaluará: Cognitivo, procedimental, actitudinal o estratégico. Igualmente se definen los criterios o indicadores que señalan el nivel de logro que los alumnos deben alcanzar y las evidencias o pruebas necesarias para evaluar y juzgar las competencias de los alumnos.

2.3.3. Seleccionar la técnica de evaluación

Este paso está subordinado a los anteriores: en función del propósito, los contenidos y evidencias, se selecciona la técnica. Cada técnica se especializa en la recogida de un tipo de información. La pregunta sería, ¿cuál es el tipo de información pertinente para diagnosticar el aspecto o situación a evaluar?, y ¿qué medio, método o técnica concreta es la más adecuada para recoger la información? Para desarrollar criterios y poder hacer una correcta selección el docente debe estudiar separadamente algunas de las más usadas en clase, sin que por eso tenga que limitarse a ellas, puede crear las suyas propias.

Es importante que el docente en la selección tenga en cuenta:

- La función curricular: se refiere al tipo de información que está capacitada para recoger cada técnica.
- Las exigencias técnicas: se refiere a las características que debe reunir la técnica en cuestión para garantizar su fiabilidad y validez.
- Las ventajas e inconvenientes que presenta la aplicación de cada una de ellas.

2.3.4. Elaborar la prueba o instrumento:

Los siguientes aspectos deben hacer parte de la guía o prueba

✓ **Elaborar el encabezado de la prueba**

Este debe contener aspectos mínimos como:

- Nombre de la institución
 - Centro de formación
 - Tipo de instrumento
 - Código del instrumento
- ✓ **Describir los datos generales**
- La estructura curricular
 - El módulo de formación
 - Unidad de aprendizaje (temas)
 - Nombre del alumno
 - Nombre del instructor
 - Lugar
 - Fecha

✓ **Redactar las instrucciones***

Se refieren a la información que debe recibir el evaluando sobre lo que tiene que hacer y como se le va a evaluar. Se deben tener en cuenta al menos los siguientes aspectos:

- Objetivo
- Tarea o ejercicio a realizar
- Criterios de evaluación
- Factores de evaluación
- Material que es o no permitido
- Tiempo

✓ **Determinar los objetivos de desempeño de la prueba**

Es el enunciado que expresa la capacidad adquirida o los logros que se van a valorar de una unidad temática o unidad de aprendizaje

✓ **Determinar las actividades, ejercicios, reactivos o preguntas de la prueba**

Consiste en la representación esquemática y asignación del peso relativo de las actividades o ejercicios. Una vez determinados los contenidos que se explorarán, conviene hacer una representación esquemática de su distribución, a fin de no incurrir en errores surgidos del subjetivismo o la simpatía por determinados temas. Para el efecto se

* Si es una prueba práctica se debe describir lo que el evaluado debe “saber hacer” para demostrar su competencia Ej. Construir una cizalla manual en hierro, según plano.

hace una breve relación de los temas, objetivos o conductas que debe incluir la prueba, anotando a continuación un porcentaje que represente la importancia o jerarquía de cada contenido dentro del total de cuestiones tratadas (la suma de estos porcentajes deberá ser el 100%). La asignación de los “porcentajes de importancia relativa” es preferible que sea hecha mediante el acuerdo de varios profesores de la signatura, con objeto de evitar, hasta donde sea posible, la influencia de factores y opiniones personales en la decisión.

Ejemplo:

Asignatura: “Metodología de la ciencia”.

Capítulo: “Hipótesis científica”

Ejemplo Determinar peso de reactivos en una prueba

TEMAS	PESOS O PORCENTAJES (%)
	IMPORTANCIA RELATIVA
1. Reconocimiento de los pasos del Método científico	6
2. Caracterización de problemas Científicos	10
3. Reglas para el correcto planteamiento de problemas	10
4. Localización de problemas científicos	6
5. Definición de hipótesis científica	10
6. Importancia de la hipótesis en la Investigación	10
7. Condiciones para formular correctamente las hipótesis	20
8. Contrastabilidad de las hipótesis	10
9. Distinción entre contrastabilidad formal y Empírica	8
10. Las técnicas de contrastación	10

La asignación de estos pesos o porcentajes significaría que, por lo menos para quien los adjudica, el tema 7 es el más importante y valioso, tanto el doble o más que cualquiera de los otros.

Los temas 1,4 y 8 son un poco menos valiosos o importantes que el resto, y todavía los 1 y 4 son ligeramente menos importantes que el 8.

Aunque en el ejemplo anterior se trabaja con temas, el mismo procedimiento debe aplicarse cuando se trate de objetivos o pequeños capítulos del curso, ya que este paso tiene. Por lo pronto, la misión de establecer las proporciones justas para explorar cada contenido o parte del mismo.

Inmediatamente después se decide, en función del tipo de prueba, la cantidad de contenidos por explorar, el tiempo disponible, las condiciones de aplicación y el número total de reactivos que contendrá la prueba.

Hecho lo anterior, se calcula el número de reactivos que a cada unidad, tema o capítulo corresponde, mediante una simple correlación de proporciones entre la importancia o peso relativo de cada parte y el total decidido de reactivos. En el ejemplo expuesto, suponiendo que hayamos optado por una prueba de 80 reactivos, la distribución sería:

Distribución Porcentual De Los Reactivos Por Temas

Tema	Peso Relativo %	Reactivo Para Cada Tema	Ajuste De Cifras A Enteros
1	6	4.8	5
2	10	8	8
3	10	8	8
4	6	4.8	5
5	10	8	8
6	10	8	8
7	20	16	16
8	10	8	8
9	8	6.4	6
10	10	8	8
	100		80

Fuente: tomado del libro: Instrumentos de medición del rendimiento escolar. Fernando Carreño H. México.1985

- ✓ **Formular las preguntas, reactivos o cuestiones**

2.4.1. Las pruebas objetivas

Están al servicio de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y en grupos numerosos siguen siendo una alternativa importante. Estas son enunciados o preguntas a las cuales el estudiante responde. Pueden ser de respuesta estructurada o no estructurada.

En las de **respuesta estructurada**, se trata de elegir una respuesta dentro de un conjunto de posibilidades. Por ejemplo: selección múltiple, falso o verdadero y de correspondencia.

En las de **respuesta no estructurada**, se trata de elaborar respuestas con sus propias palabras. Por ejemplo: las de respuestas abierta y las de respuesta breve o de completación.

Las pruebas objetivas permiten revisar una amplia cantidad de contenidos, su calificación es rápida y el riesgo de la subjetividad es menor, pero también tienen algunas limitaciones si de revisar la creatividad y la capacidad de expresión de los estudiantes se trata. Dentro de las pruebas objetivas se pueden nombrar las siguientes:

2.4.1.1. Pruebas objetivas de respuesta estructurada

✓ El cuestionario

El cuestionario es un documento formado por un conjunto de preguntas que deben estar redactadas de forma coherente, y organizadas, secuenciadas y estructuradas de acuerdo con una determinada planificación, con el fin de que sus respuestas nos puedan ofrecer toda la información que se precisa

Los cuestionarios son la manera más común para realizar un **examen o prueba de evaluación** escrita. Se usa como herramienta para determinar la idoneidad de alguien frente a un tema o aspecto específico. Puede componerse de varias preguntas, cuestiones, ejercicios o tareas a realizar que tienen asignados unos valores en puntos.

Los exámenes pueden variar en estilo, rigor y requisitos previos. Por ejemplo, en una prueba de **libro cerrado** el tomador de la prueba a menudo debe usar la memoria para responder a temas específicos. Se pueden usar una o varias herramientas complementarias, como una calculadora para responder.

Para estructurar este tipo de pruebas (los cuestionarios para exámenes escritos, se utilizan diferentes tipos de preguntas, entre las más comunes se tienen:

Preguntas de selección múltiple. Éstas le ofrecen al estudiante cuatro opciones de respuesta, de las cuales sólo una es correcta. No obstante, dado que este formato no

permite que el estudiante ofrezca explicaciones que respalden su respuesta, resulta menos adecuado para evaluar la capacidad de hacer interpretaciones o evaluaciones complejas.

Preguntas abiertas. En este formato los estudiantes deben redactar una respuesta, en lugar de seleccionar una respuesta de entre un conjunto de opciones. No obstante, estas preguntas son especialmente útiles para evaluar la capacidad de los estudiantes para sustentar o explicar sus respuestas. Por esta razón es importante que los estudiantes comprendan con claridad cada pregunta y reconozcan cómo se espera que sean sus respuestas

Como elaborarlas:

❖ Preguntas de selección múltiple

Se presenta un enunciado con varias opciones de las cuales se escoge la respuesta. Este es uno de los instrumentos más usados en la actualidad, y se ha convertido en soporte importante de los grupos numerosos. Sus ventajas y desventajas parecen ser evidentes. Logísticamente permite examinar grupos muy numerosos, pero su enfoque memorístico sobre hechos desvaloriza los niveles de reflexión superiores. Esta prueba está diseñada para evaluar conocimientos. Las pruebas objetivas, de selección múltiple, permiten algunas variaciones. Por ejemplo, es conveniente que cuando se hacen exámenes de selección de la respuesta entre cuatro opciones, donde sólo una es la correcta, se les pida a los estudiantes que anexen el procedimiento. Para grupos muy numerosos se escoge una muestra al azar o intencionada de acuerdo con el tipo de seguimiento que esté realizando el profesor.

Es la más comúnmente utilizada y permite evaluar una amplia variedad de los conocimientos acerca de un tema. Ejemplo:

El polígono cuyos ángulos internos miden 180 grados, es:

- El cuadrado
- El pentágono
- El triángulo *
- La esfera
- La pirámide

❖ Preguntas de analogías

Busca conocer la capacidad del examinado para establecer o captar relaciones entre lo aprendido. Ejemplo:

México: Latinoamérica

Francia:

- A. Norteamérica
- B. África

- C. Oceanía
- D. Europa *
- E. Asia

❖ Preguntas de respuesta breve o completación

Se le pide al estudiante que proporcione la respuesta en vez de elegirla. Solo sirve si la respuesta es realmente necesaria para el aprendizaje. No se trata de completar textos para medir memorización. En este tipo de prueba existen por lo menos dos problemas: uno, es difícil redactar la pregunta o enunciado incompleto de manera que haya una sola respuesta correcta y, dos, usualmente incluye tener presente los problemas de ortografía, de redacción y hasta de caligrafía.

Ejemplo:

La poliomielitis es producida por _____

- Un Virus *
- Un microbio
- Una infección
- Una fagocitosis
- Una avitaminosis

❖ Preguntas de correspondencia (apareamiento o concordancia)

Esta es una forma modificada de opción múltiple. En una columna se listan las premisas y en otra las respuestas. Se recomienda incluir material homogéneo, por ejemplo, listas de autores y obras; de conceptos y definiciones. Usar listas de tamaño razonable y ubicar las respuestas a la derecha para facilitar la lectura y la correspondencia. Las respuestas pueden ser usadas más de una vez, lo cual reduce la posibilidad de que la respuesta sea por tanteo.

Ejemplo:

Aparear los siguientes autores con los libros

- | | |
|---------------------------|-----------------------|
| 1. Decamerón | A. Bocaccio, Juan |
| 2. El castillo | B. Dostoievski, Fedor |
| 3. El jugador | C. Kafka, Franz |
| 4. Humillados y ofendidos | D. Milton, Juan |
| 5. Paraíso perdido | E. Tolstoi, León |
| 6. Resurrección | |
- 1A-2C-3C-4B- 5D-6E

❖ Preguntas de ordenación

Se utilizan para medir la capacidad de ordenar cosas con respecto a algún atributo, ya sea magnitud, posición o tiempo de aparición.

Ejemplo:

Ordéñese las partículas siguientes de mayor a menor según su masa:

- ❖ Electrón
- ❖ partícula alfa *
- ❖ protón

❖ Preguntas de falso- verdadero:

Se presentan enunciados para ser marcados como (F) falsos o como (V) verdaderos, se le señalan algunas desventajas:

La elección de postulados o de sentencias literales favorece la memorización (de datos concretos) por parte del estudiante, en ocasiones sin contextos de comprensión y de argumentación. Por lo demás, es difícil incorporar normas absolutas de veracidad o falsedad en relación con los saberes. Para contrarrestar estos inconvenientes, puede pedirse al estudiante que explique por qué es verdadera o falsa su respuesta.

Cuando la pregunta es simple, es decir, sin explicación, la probabilidad de acertar es del 50% aunque no se tenga el conocimiento. Esto hace muy difícil que se puedan determinar las causas de los aciertos o de los errores. De igual manera, el que un estudiante marque falso no garantiza que sepa la respuesta verdadera.

Ejemplo:

Algunas de las frases que aparecen a continuación son verdaderas; otras, son falsas. Si la frase es verdadera, encierra en un círculo la V correspondiente. Si falsa, encierra la F.

- V F El agua es un compuesto de hidrogeno y oxigeno
- V F Los conceptos de peso y masa significan lo mismo
- V F Un sistema abierto mantiene transacciones con su medio externo

❖ Examen con libro abierto

Una variante de los exámenes es hacerlos «a libro abierto». Los estudiantes tienen permiso para llevar sus libros y sus apuntes a la sala de exámenes. A primera vista, un examen a libro abierto puede parecer que hace innecesaria la preparación. No es así. Puede resultar tentador, pero el examen a libro abierto requiere que el examinando conozca la materia tan bien o mejor que para un examen ortodoxo. Debes saber los temas principales, sus asociaciones y, si fuera necesario, la localización en tus apuntes del material de consulta. Generalmente no suele haber tiempo suficiente durante el examen para ir buscando en los apuntes y en los libros las ideas y los hechos principales.

La única ventaja para los estudiantes es que pueden comprobar los detalles específicos. En lugar de aprender veinte fórmulas y listas de datos exhaustivas, sepa dónde puede encontrarlos rápidamente en sus apuntes y libros. La desventaja de un examen a libro abierto es que el examinador suele esperar una mayor calidad del producto debido a la concesión. Para finalizar, no te dejes engañar por una sensación de falsa confianza con este formato de examen; prepárate tan concienzudamente como lo harías para un examen normal.

2.4.1.2. **Pruebas objetivas de respuesta no estructurada**

❖ Tipo ensayo

Las llamadas tipo ensayo, son preguntas abiertas, que pueden ser clasificadas de acuerdo con el grado de libertad que se dé al estudiante para responder: Algunas son con poca o ninguna orientación de la respuesta esperada, para que el estudiante demuestre dominio del tema de manera escrita u oral, se le da libertad para que retome información, la ordene y plantee su posición frente a ella. En este tipo de pregunta abierta se involucran procesos que implican demarcar las dimensiones del tema o problema que se presenta, determinar los factores más relevantes, dar razones, etc.

Los ensayos permiten leer cómo piensa el estudiante en relación con un tema o asunto determinado; al autor del ensayo le corresponde: recoger y organizar diversas informaciones, generar ideas, valorar diferentes argumentos, tomar posiciones, integrar y presentar conclusiones. Permiten comprobar la capacidad del estudiante para construir argumentos fuertes, defendibles frente a otros con razones lógicas. En propuestas como la del Aprendizaje Basado en Problemas ABP, los ensayos son muy útiles, en tanto favorecen en los estudiantes la comunicación de ideas, la explicación detallada de hallazgos, además del uso apropiado de las fuentes de información y la competencia en las habilidades de escritura.

Otros ensayos, en cambio, son más orientados y presentan de manera explícita y detallada lo que se quiere en términos de criterios muy definidos, por ejemplo, en el orden de establecer una o más relaciones entre postulados teóricos que se entregan, presentar dos posibles hipótesis sobre un tema determinado, etc.

La crítica más severa a los ensayos gira en torno a la confiabilidad de su valoración, dado que muy probablemente, aún con criterios claros establecidos, varios profesores harán valoraciones diferentes sobre un mismo trabajo. En ello influyen concepciones diversas sobre el orden de la presentación, la extensión, etc.

Recomendaciones para la elaboración:

- Proporcionar un tema específico o general, dependiendo del propósito del ensayo.
- Definir la tarea del examinado lo más completo y específico posible sin interferir en la evaluación de lo que se pretende. El estudiante debe comprender completamente lo que se espera que haga.
- Escribir una respuesta ideal al elaborar la pregunta. Con esto se verifica el propósito de la pregunta y su adecuación. Hacer esto en grupo por los expertos en el área para mejorar las preguntas. También ayudara a la revisión uniforme de las preguntas.

Ventajas:

- ❖ Fomentan la capacidad creativa.
- ❖ Se obtiene información suficiente acerca de al demostrar el conocimiento esencial.
- ❖ Evalúa la capacidad del alumno para transmitir su mensaje.
- ❖ Puede ser objetivo en su calificación si se explicó claramente los aspectos que se evaluarían.
- ❖ La utilización de ciertos estándares permite mayor objetividad en la evaluación.

Ejemplo:

- Analice las implicaciones del terrorismo para la economía de la nación
- Proponga argumentos a favor o en contra de la situación mundial actual en el campo energético.

❖ Trabajos o productos

Elaboración de textos, maquetas, proyectos etc. Usualmente son a largo plazo y se hacen por fuera de los horarios de clase. Para que éste proceso sea efectivo es necesario establecer criterios o lineamientos que marquen las normas para su realización, además de explicitar los propósitos y los requisitos que se tendrán en cuenta para su evaluación.

❖ Investigación por temas

Consiste en presentar al estudiante un tema -asunto- solicitándole que lo desarrolle libremente. Para su elaboración es conveniente tener en cuenta planear y desarrollar cuidadosamente la pregunta, es decir, qué se espera que el estudiante realice y con qué intención, por ejemplo: Señale, identifique la tesis, planteé dos fórmulas diferentes, etc. Permitir que los estudiantes conozcan con antelación qué aspectos se consideran en la evaluación, por ejemplo: Precisión, claridad, calidad argumentativa, interpretación propositiva. Si la prueba versa sobre el análisis, que exprese de manera argumentada sus puntos de vista, que tenga algo nuevo para el estudiante, pero que su resolución dependa de los aprendizajes anteriores. Finalmente calcular el manejo de tiempo.

❖ Trabajos y tareas

Esta técnica consiste en analizar las tareas, ejercicios o trabajos de aplicación que realizan los estudiantes. En eso consiste fundamentalmente la evaluación formativa. Esta llega a convertirse en la estrategia central de aprendizaje. Mediante guías de estudio o de trabajo, que contienen unas tareas concretas y la información necesaria para realizarlas, se va llevando al alumno a través de diversos niveles de profundización, mediante el análisis de las tareas que va realizando la correspondiente reorientación. Las tareas o trabajos que debe realizar el estudiante no deben considerarse puntos de llegada, para comprobar si aprendió, de manera que se conviertan en ejercicios con poco sentido para él; deben ser los retos iniciales, que permitan avances diferenciados y que presenten retos interesantes al alumno.¹³

❖ Registro de anécdotas

Los anecdotarios son descripciones de lo usted observa en sus alumnos, algo así como grabaciones de sucesos que uno considera significativos. No incluya apreciaciones. Si

¹³ Zubiría Julián y González Miguel. La evaluación educativa. Estrategias metodológicas y criterios de evaluación. Bogota. 1999.p 181.

toma notas de sucesos específicos, consígnelos con la mayor fidelidad posible, como si estuviera filmando un vídeo una planta en las etapas sucesivas de su crecimiento. Esta técnica es útil para observar comportamientos actitudinales.

2.4.2. Las pruebas alternativas

Las pruebas alternativas son todas aquellas que surgen del llamado paradigma alternativo o naturalista. Inicialmente ellas nacen como reacción a la exclusividad de las pruebas objetivas, intentando romper con los esquemas únicos de objetividad y de medición en la recolección de información. En la actualidad, y a la par con las propuestas innovadoras en el desarrollo de los procesos cognitivos, estas pruebas se han enriquecido y cuentan con una amplia gama de instrumentos que se vienen refinando.

Las pruebas alternativas, cualquiera sea la forma en que recojan la información, no riñen per se con la cuantificación. El uso de sistemas de medición diferentes a los de las pruebas objetivas, tales como las escalas y las valoraciones preestablecidas, no las deja gravitando en el espacio de lo subjetivo como se les ha querido endilgar. Por el contrario, es el uso, en ocasiones inadecuado, que de ellas se hace, el que ha distorsionado su sentido y les ha asignado la tarea de recoger información que no es útil en tanto no entra a hacer parte de la valoración del estudiante, o se va al otro extremo y recoge información del llamado seguimiento, a través de la simplificación, en algunos casos abusiva, de los instrumentos y recibe una altísima ponderación que hace que algunos estudiantes ganen por arrastre al sumar su calificación por seguimiento y las obtenidas mediante pruebas objetivas usadas en los exámenes parciales y finales.

❖ Los Portafolios¹⁴

El portafolio es una modalidad de evaluación, su uso permite ir monitoreando la evolución del proceso de aprendizaje por el profesor y por el mismo estudiante, de tal manera que se puedan ir introduciendo cambios durante dicho proceso.

Es una forma para recopilar la información que demuestra las habilidades y logros de los estudiantes, cómo piensa, cómo cuestiona, analiza, sintetiza, produce o crea, y cómo interactúa (intelectual, emocional y social) con otros, es decir, permite identificar los aprendizajes de conceptos, procedimientos y actitudes de los estudiantes. Puede utilizarse en forma de evaluación, co-evaluación y de autoevaluación. El uso de este recurso permite ir monitoreando la evaluación del proceso de aprendizaje de tal manera que se puedan ir introduciendo cambios en él.

¹⁴ LÓPEZ FRIAS, Blanca y HINOJOSA KLEEN, Elsa. Evaluación del aprendizaje .Alternativas y nuevos desarrollos. México. ed. Trillas. 2000.

De acuerdo con la Asociación de Evaluación Northwest un portafolio es "una muestra con ciertas características (con algún propósito) del trabajo del estudiante que muestre su esfuerzo, progreso y logros" (Paulson, Paulson & Meyer, 1991, p.). El estudiante debe participar en la selección de los contenidos, de los criterios de selección, de los contenidos para juzgar sus méritos y de la evidencia de la auto reflexión.

Arter y Spandel (1991) definen el portafolio como una colección de documentos en base a un propósito; esta colección representa el trabajo del estudiante que le permite a él mismo y a otros ver sus esfuerzos de logros en una o diversas áreas de contenido.

De acuerdo con Meisels y Steel (1991) los portafolios permiten al alumno participar en la evaluación de su propio trabajo; por otro lado, al maestro le permite elaborar un registro sobre el progreso del alumno, al mismo tiempo que le da bases para evaluar la calidad del desempeño en general.

Recomendaciones para su elaboración: (Medina y Verdejo, 1999):

- Determinar el propósito.
- Seleccionar el contenido y la estructura.
- Decidir cómo se va a manejar y conservar el portafolio.
- Establecer los criterios de evaluación y evaluar el contenido.
- Comunicar los resultados a los estudiantes.

Ventajas:

- Promueve la participación del estudiante al monitorear y evaluar su propio aprendizaje.
- Requiere que los estudiantes asuman la responsabilidad de sus aprendizajes.
- Provee la oportunidad de conocer actitudes de los estudiantes.
- Provee información valiosa sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Los maestros pueden examinar sus destrezas.
- Se pueden adaptar a diversas necesidades, intereses y habilidades de cada estudiante.
- Se puede utilizar en todos los niveles escolares.
- Promueve la auto evaluación y control del aprendizaje.
- Selecciona a alumnos hacia programas especiales.

- Certifica la competencia del alumno, basando la evaluación en trabajos más auténticos.
- Permite una visión más amplia y profunda de lo que el alumno sabe y puede hacer.
- Permite tener una alternativa para reportar calificaciones y exámenes estandarizado.
- Proveen una estructura de larga duración.
- Transfiere la responsabilidad de demostrar la comprensión de conceptos hacia el alumno.

Desventajas:

- Consume tiempo del maestro y del estudiante.
- Requiere refinamiento del proceso de evaluación.
- Existe poca evidencia sobre la confiabilidad y validez de los resultados.
- La generalización de los resultados es limitada.
- Son inapropiados para medir el nivel del conocimiento de hechos por lo que conviene que sea usado combinado con otro tipo de evaluaciones tradicionales.
- Puede presentar deshonestidad por estar elaborado fuera del aula

El portafolio se puede utilizar en todos los niveles educativos. Ahora bien ¿qué se debe incluir en los portafolios? No hay una sola manera correcta de hacer portafolios, por lo que el decidir qué incluir en ellos puede ser una tarea confusa y que provoque angustia. Los portafolios son un medio para llegar a un fin y no un fin por sí mismos. Lo importante es definir el objetivo del portafolio, pues de esto depende que se haga una evaluación eficaz. Por ejemplo, se puede tener la intención de motivar al alumno, promover el aprendizaje a través de la reflexión y auto-evaluación o usarse para evaluar los procesos de pensamiento y escritura. Dependiendo del propósito se definirá qué deseamos incluir en él.

El portafolio no se debe convertir en un legajo que contiene un grupo de papeles, sino que debe incluir reflexiones de los propios alumnos y de los maestros. Toda información que sirva para lograr una buena evaluación deberá ser tomada en cuenta. Con el uso de los portafolios se estimulara el cambio en las prácticas del aula con mejoras en la evaluación y motivación así como la participación de los estudiantes en su propio aprendizaje.

Componentes del Portafolio

- Propósito

Como docentes podemos hacernos algunas preguntas para definir el propósito: ¿Cuál es mi visión de éxito para mis estudiantes? ¿Qué debe ir en un portafolio? ¿Cuándo? ¿Cómo se verá? ¿Qué preguntas debe responder el estudiante sobre los ítems seleccionados? ¿Qué preguntas debe hacer el estudiante? ¿Qué preguntas debe hacer el maestro? ¿Quién más debe estar involucrado en la evaluación del portafolio: otros estudiantes, otros maestros, algunos expertos, los padres? Respondiendo a estas preguntas se puede definir el propósito.

- Evidencias

Cada evidencia debe organizarse para demostrar su evolución hacia la meta propuesta. Los tipos de evidencias pueden ser:

- Artefactos: Documentos del trabajo normal de grupo, desde actividades de clase hasta trabajos.
- Realizados por iniciativa propia.
- Reproducciones: Incluyen hechos que normalmente no se recogen, por ejemplo, grabación de o algún experto en el área.
- Testimonios: Documentos sobre el trabajo del estudiante preparado por otras personas, por ejemplo, comentarios llevados a cabo por personas involucradas en el proceso formativo del estudiante.
- Producciones elaboradas por el estudiante, en donde éste explícita las metas del portafolio incluye las reflexiones que lleva a cabo mientras se elabora, se organiza o se evalúa el portafolio para proponerlo a evaluación. Los documentos deben ir acompañados por pequeños informes que expliquen qué son, por qué se agregaron y de qué son evidencia.

Peterman explica que se pueden identificar diferentes evidencias que pueden apoyar el proceso de la evaluación, tales como:

- Evidencia de un cambio conceptual, identificando las huellas de los cambios en sus concepciones de las ideas que se han visto en clase. ¿Cuándo ocurrieron los cambios? ¿A qué atribuye estos cambios? ¿Qué hizo para que ocurrieran?
- Evidencia de crecimiento o desarrollo, en donde ordenando una serie de trabajos pueden observar la secuencia del aprendizaje. ¿Qué aprendiste? ¿Cómo?

- Evidencia de reflexión, en donde el alumno se puede hacer una secuencia de preguntas. ¿En qué son similares o diferentes? ¿Cómo se alteró tu percepción? ¿Cómo cambió tu comprensión?
- Evidencia de toma de decisiones, encontrando un ejemplo que demuestre su capacidad para ver los factores que impactan las decisiones que realiza. ¿Qué factores discutiste o pensaste? ¿Qué más necesitas saber para tomar diferentes decisiones? ¿Qué información requieres para apoyar las que realizaste?
- Evidencia de crecimiento personal y comprensión, en donde se pregunte ¿Qué más sabes de mismo? ¿Por qué? ¿Cómo? ¿Qué implica la elaboración de un portafolio?

Slater (1999) sugiere tomar en cuenta los siguientes aspectos al considerar el portafolio como una herramienta de evaluación:

- Tener tiempo para evaluar.
- Preparar a los estudiantes, es decir, debemos dar las expectativas claras al inicio del curso.
- Diseñar evaluación por rúbricas.

❖ Tipos de portafolios:

Timothy Slater (1999) hace mención de los diferentes tipos de portafolio:

- Portafolio tipo 'showcase' (vitrina): Contiene evidencia limitada. Útil en laboratorios. Ej. mostrar su mejor trabajo, su trabajo mejorado, el peor trabajo, el trabajo preferido. Los ítems pueden ser tareas, exámenes, trabajo creativo.
- Portafolio de cotejo (checklist): número predeterminado de ítems. Se le da al estudiante a que elija de varias tareas las que debe completar para un curso. Por ejemplo, en lugar de solicitar 12 problemas en cada capítulo, el estudiante puede reemplazar algunos por artículos que analizó, reportes de laboratorio, etc., aparte pueden ser exámenes rápidos y pruebas. Como ejemplo podemos contar con un caso en el cual al alumno se le ha requerido documentar en su portafolio lo siguiente: 10 problemas bien trabajados, dos resúmenes de artículos, dos reportes de laboratorio, dos exámenes con auto reflexiones.
- Portafolios de formato abierto: nos permite ver el nivel de aprovechamiento; puede contener lo que ellos consideren como evidencia de aprendizaje. Pueden agregar reportes a museos, problemas o tareas que ellos inventan, análisis de un parque de diversiones, etc. aunque estos son más difíciles de elaborar y de evaluar.

La evaluación del portafolio, como ya se ha mencionado antes, corresponde tanto al docente como al estudiante. Desde el punto de vista del alumno, él mismo empieza a evaluar su desempeño desde el momento en el cual empieza a seleccionar los trabajos que incluirá en el portafolio. ¿Por qué uno es mejor que el otro?

❖ Solución de Problemas

Presentar un problema real o ficticio para cuya solución se requiere de una determinada cantidad de información, experiencias, principios, fundamentalmente teóricos, tablas, formulas, etc. Y proponer respuestas originales. Una de las habilidades importantes en la resolución de problemas es la habilidad de hacer preguntas que nos permitan salir de un conflicto y sortear la dificultad, algunas preguntas pueden servir para identificar el problema, otras para buscar alternativas, etc. Nos podemos preguntar: ¿Qué es lo que hace problemática esta situación?, ¿qué me falta por saber?, ¿en cuántas partes puedo descomponer la situación para conocer la cantidad de problemas?, ¿cuántos problemas están involucrados?, ¿cuál voy a intentar resolver?, ¿qué es lo que no funciona?, ¿cuáles son todas las cosas que se pueden hacer?, ¿cómo resolverían, otras personas, este problema?, ¿qué sé yo sobre este tema?, ¿por dónde puedo empezar para que sea más fácil?, etc.

Bransford & Al, en Stenberg (1987, 163) proponen cinco componentes de pensamiento (habilidades) importantes en la resolución de problema, que por sus primeras letras es inglés se le conoce como ideal:

- Identificación de Problemas: En este paso de habilidad para descubrir la existencia de problemas es una característica primordial para continuar con el proceso de solución de problemas.
- Definición y representación de los problemas con precisión: Puede ser que muchas personas nos demos cuenta que ante determinada situación existe un problema, sin embargo, puede haber un gran número de definiciones de problemas, lo que trae como consecuencia que se ofrezcan soluciones diferentes a un mismo supuesto problema.
- Explorar posibles estrategias: Los dos pasos anteriores ayudan a pronosticar el éxito en este tercero, sin embargo, hay algunas características que deben contemplarse al explorar alternativas de soluciones al problema. Por ejemplo:

Entre mayor sea el número de alternativas propuestas, hay más posibilidades de encontrar la más adecuada.

Descomponer un problema complejo en sub-problemas que sean más manejables.

Trabajar hacia atrás en un problema, los autores mencionados presentan un ejemplo para mostrar este aspecto. Son las 4 de la tarde y nosotros tenemos que

estar en otro país mañana a las 8 de la mañana. Hay dos vuelos, uno sale hoy a las 6 p.m. y llega mañana a las 6 a.m. del día de mañana. Al llegar a la ciudad necesitamos 20 minutos para recoger el equipaje y 20 minutos más para tomar un taxi y llegar a la reunión. ¿Cuál vuelo debemos tomar? La estrategia aquí es empezar por considerar la meta (llegar a las 8 a la reunión) e ir viendo hacia atrás lo que necesitamos, con qué contamos, cuántas cosas hay que hacer, etc.

Usar mnemotecnias para recordar información.

Encontrar las inconsistencias en los argumentos de las propuestas.

- Actuar con esas estrategias (llevarlas a cabo): La idea es no quedarnos sólo en el pensamiento acerca del uso de una estrategia, si no la llevamos a cabo nos podemos perder de conocer las consecuencias de las estrategias seleccionadas.
- Observar los efectos de la o las estrategias utilizadas: Aquí se trata de poner atención en las consecuencias o efectos favorables o desfavorables que pudo haber surtido en las estrategias utilizadas en la solución del problema.

La técnica de Solución de Problemas, como su nombre lo dice, gira alrededor de un problema. Éste puede ser:

- Altamente estructurado, por ejemplo: "obtenga la desviación estándar de los siguientes datos o identifique los elementos que componen el siguiente compuesto químico".
- No estructurado, por ejemplo: "elabore una estrategia de aprendizaje que sea útil o diga qué tan adecuada es la siguiente teoría en la física".

❖ El Diario De Aprendizajes o Bitácoras

Un diario de aprendizaje (o bitácoras) es una reflexión escrita que recoge la experiencia académica del estudiante. El uso del diario se centra en técnicas de observación y registro de los acontecimientos, se trata de plasmar la experiencia personal de cada estudiante, durante determinados períodos de tiempo y/o actividades. La experiencia de escribir en un diario permite a los alumnos sintetizar sus pensamientos y actos al ir adquiriendo más datos. También puede ser una herramienta digital, (Carmen, 2012) concretamente una hoja de cálculo de Excel, que pretende ayudar al estudiante y al docente a tomar conciencia del proceso de enseñanza y aprendizaje vivido a lo largo del proyecto "Formar docentes, Formar personas". De cara al estudiante le va a permitir:

- Controlar su presencia en las actividades presenciales programadas y realizar de forma simultánea una valoración cuantitativa de su participación.

- Realizar el seguimiento de las actividades presenciales a las que asiste realizando una breve valoración cualitativa y cuantitativa de la misma y del tiempo invertido en su realización.
- Tomar conciencia del tiempo invertido en la realización de las actividades no presenciales que demanda el proyecto y realizar una evaluación cualitativa y cuantitativa de las mismas.
- Valorar de forma cuantitativa y cualitativa las tutorías realizadas y realizar un seguimiento del tiempo dedicado a ellas. Lo que está facilitando al estudiante esta herramienta es poder tomar conciencia del trabajo realizado, facilitando la elaboración del informe final de autoevaluación que realiza al final del proyecto, en el que debe identificar sus progresos en el desarrollo de las competencias instrumentales y personales que se plantean desde el proyecto.

Elementos del diario:

Se organiza en tres grandes apartados, precedidos de un espacio previo de identificación del estudiante y medias globales de los apartados del mismo.

Apartado 1. Controló mi asistencia a clase.

Apartado 2. Valoro las actividades presenciales.

Apartado 3. Controló la realización de otras actividades realizadas en grupo o individualmente fuera del aula.

Costa (1998, é) sugiere algunas ideas para ser consideradas por los alumnos en la elaboración del diario, por ejemplo: " lo que me intriga es...", "una de las preguntas que quiero hacer es...", "otro punto de vista es...", "estoy confundido acerca de...", "entonces significa que...", etc.

En este mismo sentido, se deben registrar las técnicas de enseñanza que les parecen y no les parecen muy adecuadas para favorecer su aprendizaje, a su vez, podrán retroalimentar al profesor sobre el uso de dichas técnicas.

El diario¹⁵ es una técnica que se utiliza principalmente, para la autoevaluación, sin embargo, puede ser revisado por el docente si así es estipulado desde el principio y quedan claros los aspectos que serán evaluados en él. Puede aprovecharse para que los alumnos escriban en un espacio específico, las dudas, partes que causaron confusión y comentarios u opiniones sobre lo aprendido, entonces el docente ocupará un tiempo cada día o cada semana para responder, durante la sesión de clase, a dichas dudas.

¹⁵ Op.cit.p.3.

Ventajas:

- Se observa el recuento de las experiencias del alumno y cómo se relacionan con el aprendizaje de conceptos y procesos. Observan su progreso académico, actitudinal y de habilidades.
- Permite a los alumnos sintetizar sus pensamientos y actos y compararlos con posteriores.
- Sensibiliza al alumno sobre su manera de aprender.
- Se puede llevar a cabo en diferentes situaciones (individual, grupal, debate, casos, proyectos, etc.).

Desventajas:

- Nivel de exhaustividad de la información presentada.
- Tiempo por parte del profesor para su evaluación.

❖ Muestras de trabajo

Suponen desempeñarse frente a una situación real donde los estudiantes eligen una temática central y la desarrollan hasta su presentación final. Requiere asesoría permanente por parte de los profesores, garantizando el éxito de la presentación y la comprensión de los postulados teóricos. Por ejemplo: cómo resolver un caso clínico, mecánico, laboral o judicial, entre otros.

❖ Memorias de clase

De manera rotativa entre todos los miembros del grupo se registran las distintas formas de relación y de circulación del saber alrededor de una propuesta teórica. No es un acta administrativa. Por el contrario, recoge las principales conclusiones, dudas y discrepancias frente a la temática que se presenta en cada sesión o encuentro. Aparecen explícitos los compromisos adquiridos por el colectivo y por algunos miembros del grupo en particular. Se convierte en un significativo registro del proceso de un curso o actividad académica tanto en el logro de los objetivos planteados, como de los procesos vividos y de los avances teóricos.

❖ Registros de las prácticas

Después de cada actividad de práctica, en el encuentro entre los estudiantes, los profesores y los profesionales, si es el caso, que lo acompañan, se hace un registro de las propuestas y las limitaciones encontradas. Estas conversaciones, sobre la práctica real del

estudiante, muestran el manejo de la información, la capacidad para resolver problemas de manera oportuna y ágil, los tipos de relaciones que establece....

❖ La observación

La observación por ser un medio privilegiado de recogida de información y priorizado por los nuevos diseños curriculares. Por mucho que se perfeccionen los otros instrumentos, la observación diaria, sistemática y científica es un instrumento de primer orden. Es importante para evaluar los contenidos conceptuales, necesarios para los procedimentales e imprescindibles para los actitudinales.

Requisitos para una observación eficaz

Esta atención dirigida hacia lo que realiza el alumno, exige del profesor:

- ✓ Intención de aprehender lo observable
- ✓ Variedad de perspectivas
- ✓ Gran imaginación
- ✓ Capacidad para globalizar las observaciones

Además es necesario seguir una secuencia ordenada de actuaciones que responda a las siguientes cuestiones: qué, cuándo y cómo observar. Para ello se aconseja seguir los siguientes pasos:

- ✓ Explicitar el aspecto a observar
- ✓ Propiciar las situaciones adecuadas
- ✓ Elaborar una guía de observación

Aspectos a observar

La observación a realizar debe centrarse en algo muy concreto evitando en lo posible la dispersión. Algunos aspectos a observar en el aprendizaje de los alumnos son: iniciativa, participación, interés, relaciones, ritmo de trabajo, cumplimiento de tareas, dominio de las técnicas, dominio del lenguaje técnico, etc.

Propiciar situaciones adecuadas

Es imposible observar algo desde una situación que no permita la observación de aquello que interesa. Por ejemplo si queremos observar el grado de participación de un alumno en proyectos comunes, tendremos que propiciar debates y actividades grupales.

Guías de observación

Para cada cuestión a observar se puede establecer una sencilla guía que facilita el seguimiento de aquello que va a merecer nuestra atención. Estas guías pueden ir desde lo más sofisticadas y estructuradas que se quiera, hasta una simple relación de las cuestiones más importantes. Por ejemplo para observar la capacidad de un alumno para el trabajo en grupo habrá que observar entre otras cuestiones:

Se puede definir como la selección, registro sistemático y codificación de un conjunto de hechos, situaciones o conductas. Para que esta técnica sea efectiva debe ser planificada sistemáticamente y estar sujeta a controles de validez y confiabilidad. Esta técnica tiene la ventaja de que se puede obtener información independientemente de la disposición que las personas estudiadas tengan de proporcionarla.

❖ Entrevista estructurada

También se le llama entrevista formal o estandarizada. Consiste en una especie de interrogatorio en la cual las preguntas se les formulan a las diferentes personas, manteniendo siempre el mismo orden y con los mismos términos. Esta entrevista se basa en un formulario normalizado, cuyas preguntas han sido previamente preparadas. Este tipo de entrevista supone un conocimiento previo por parte del profesor de los aspectos más relevantes del tema lo que le permite seleccionar y formular las preguntas de manera precisa: requiere además que conozca el nivel de información y vocabulario de los entrevistados, de modo que el lenguaje empleado sea perfectamente comprensible para ellos sin necesidad de explicaciones adicionales.

❖ La simulación

La simulación, emerge como instrumento flexible, abierto y con grandes posibilidades de interacción con los estudiantes en el aprendizaje o en su evaluación a través del juego, que es un proceso de origen natural, y en el “autodescubrimiento”. Tiene como atractivo que en la simulación los errores cometidos no tiene costos reales.¹⁶

❖ Estudio de caso¹⁷

¹⁶ SENA- SUBDIRECCIÓN DE FORMACIÓN PROFESIONAL, DIVISIÓN DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO TÉCNICO PEDAGÓGICO. REGIONAL ANTIOQUIA. Modificación al documento de trabajo manual de la evaluación del aprendizaje en la formación profesional integral. Medellín, 1997.p.24

¹⁷ Op.cit. LOPEZ E HINOJOSA. P. 9

Otro método que ha sido asociado y que ofrece apoyo a la utilización de la técnica de solución de problemas es el Método de Casos. La evaluación con este método se realiza relatando una situación que se llevó a cabo en la realidad, en un contexto semejante al que nuestros estudiantes están o estarán inmersos y donde habrá que tomar decisiones. El relato deberá contener información suficiente relacionada con hechos, lugares, fechas, nombres, personajes y situaciones. Dependiendo del propósito del profesor el planteamiento del problema puede o no estar oculto para que el estudiante lo identifique, enseguida se enumeran los pasos a seguir en la resolución de un caso, que como se puede observar concuerdan con los señalados en párrafos anteriores, sólo que de una manera más descriptiva y enfocada al método de casos:

- Identificación, selección y planteamiento del problema.
- Búsqueda y planteamiento de alternativas de solución.
- Comparación y análisis de las alternativas (contemplando ventajas, desventajas, consecuencias y valores involucrados).
- Planteamiento de suposiciones (de acuerdo a la lógica, la experiencia, el sentido común), cuando no hay evidencias suficientes y lo permita el profesor.
- Toma de decisión y formulación de las recomendaciones.
- Justificación de la opción seleccionada (investigación y utilización de teoría).
- Planteamiento de la forma de llevar a cabo la decisión.

La utilización del método de casos, permite evaluar la forma en que un alumno es probable que se desempeñe ante una situación específica, sus temores, sus valores, la utilización de habilidades de pensamiento, su habilidad para comunicarse, para justificar, o argumentar, la forma de utilizar los conceptos y la forma de utilizar lo aprendido en una situación real. Además, es importante mencionar que otro propósito del método es evaluar la forma en que el participante pone en práctica su habilidad de preparar reportes escritos. Para esto el profesor debe ofrecer criterios específicos que serán considerados en la revisión del escrito, como pueden ser: características de la carátula del trabajo, tipo de procesador de palabras, ortografía, etc.

La evaluación para el método de casos se puede realizar a través de la observación con una discusión en el salón de clases o utilizado una rúbrica (ver el tema de rúbrica más adelante). La misma rúbrica, puede ser utilizada para evaluar la resolución del caso a través del método de discusión de conflictos, el profesor puede observar las conceptualizaciones, fortalezas y debilidades que tiene un alumno sobre un tema determinado. Durante la discusión, el estudiante tiene la oportunidad de cambiar su opinión basado en las argumentaciones que ofrecen sus compañeros, además, nos permite

evaluar el tipo y el proceso de razonamiento que utiliza para llegar a dichas opiniones y conclusiones.

La discusión, tanto para Solución de Problemas como para Método de Casos, puede ser utilizada para resolver problemas simples como una suma o resta, permitiéndoles a los alumnos que ofrezcan su propio método para dar con una respuesta y las razones para llevarlo a cabo de esa manera, después, el problema es resuelto y explicado al resto de sus compañeros y maestro. Estos últimos pueden cuestionar la forma utilizada para resolver el problema y compararla con la forma en que lo hicieron otros equipos. Al finalizar, el profesor debe resaltar que hay varias formas de resolver un problema, tal vez algunos correctos y otros incorrectos dependiendo de la respuesta obtenida, sin embargo, destacando que lo más importante es el proceso de razonamiento utilizado, más que la solución, ya que estos permite conocer los errores en los que incurrimos cuando intentamos solucionar determinado conflicto.

Recomendaciones para la elaboración:

El caso debe plantearse a partir de una situación real. Es necesario acercarse a una persona que esté involucrada en ella y solicitarle información a través de una entrevista.

A la organización debe solicitársele la información esencial, pero puede ser enriquecido por quien lo redacte.

Los nombres de las personas involucradas deben ser modificados o, pedirle autorización a la empresa para utilizarlos.

El escrito debe ser guiado por lo siguientes puntos:

- Antecedentes: Descripción del contexto en que se desarrolla el caso y de las situaciones que se plantean.
- Planteamiento del problema.
- Solución del problema según punto de vista de las personas involucradas.
- Solución personal, fundamentación de dicha respuesta a la luz de la teoría revisada, comparación con la solución planteada en el punto anterior.

Ventajas:

- Se evalúan diferentes habilidades diversas como identificación de problemas, definición y representación de los mismos, exploración de estrategias posibles, toma de decisiones para la acción de las estrategias y observación de los efectos utilizados.
- El alumno debe combinar principios aprendidos en el aula y nuevas reglas de aplicación.
- Evalúa la capacidad del alumno para poner en práctica su habilidad de preparar reportes escritos.

- Ofrecen al alumno una situación parecida o cercana a la realidad

Desventajas:

Requieren una planificación cuidadosa.

❖ Los Proyectos

El proyecto como técnica para evaluar, permite la integración de estructuras conceptuales adquiridas o construidas por el alumno, con la orientación y asesoría del docente, para buscar la solución de problemas o necesidades individuales o sociales y la creación de prototipos, experimentos o de producción económica que afirmen su aprendizaje.

A través del proyecto se pretende realizar un producto durante un período largo de tiempo. A parte de demostrar sus conocimientos sobre asignaturas específicas, se puede evaluar la habilidad para asumir responsabilidades, tomar decisiones y satisfacer intereses individuales.

López e Hinojosa, plantean algunos aspectos importantes a tener en cuenta: El profesor le puede proporcionar al alumno o alumnos (en equipo), algunas recomendaciones para asegura la realización adecuada del proyecto, como: definirle el propósito del proyecto y relacionárselo con los objetivos instruccionales, darles una descripción por escrito de los materiales que pueden utilizar, los recursos necesarios, las instrucciones y los criterios de evaluación. También podemos promover la creatividad, dejándoles un poco mas la tome de decisión a ellos y ofrecerles un poco menos de dirección.

En los proyectos de investigación, por lo general el docente ofrece el tópico por investigar. La habilidad principal que se pretende evaluar con esta técnica es la de obtener información y organizarla de cierto modo pare que tenga sentido de acuerdo al E objetivo planteado al inicio del proyecto.

Ejemplo:

Los alumnos pueden diseñar y construir un aparato mecánico de acuerdo a un diseño breve que describe las especificaciones técnicas. Debe demostrar que trabaja y explicar cómo trabaja y por que tomó ciertas decisiones de diseño.

Instrucciones: Diseñar un aparato que levante y baje objetos pesados y los ponga en un lugar específico. La prueba funcional requiere que demuestre que trabaja en un periodo de 4 minutos.

Se puede evaluar en dos niveles:

- La calidad de su presentación oral.
- La calidad del producto.

- La presentación oral puede ser evaluada en términos de profundidad de comprensión de los principios y mecanismos.
- Claridad de la presentación.

El producto puede ser evaluado en términos de:

- Economía del diseño.
- Forma en que está elaborado y ensamble de sus partes.
- Estética.
- Creatividad.
- Control o estabilidad del aparato.

La presentación del resultado del proyecto puede ser grabada en video y de acuerdo a criterios establecidos, fomentar la auto-evaluación y la coevaluación.

De acuerdo a Baker (1993) hay cinco factores que validan la evaluación de una ejecución:

- Que tenga significado para los alumnos y profesores manteniendo el interés del alumno en la ejecución del proyecto.
- Que requiera de una demostración cognitiva compleja, aplicable a problemas importantes en el área.
- Que ejemplifique estándares actuales de contenido o calidad de material.
- Que minimice los efectos de habilidades irrelevantes para enfocarse en la evaluación del proyecto.
- Que posea estándares explícitos para juzgar o medir.

El docente puede apoyar la evaluación de la ejecución de los alumnos si selecciona tareas que estén conectadas con lo enseñado y comparte con los alumnos los criterios y estándares de evaluación, promoviendo la autoevaluación, y comparando el proyecto del alumno con los estándares y con las ejecuciones de otros alumnos.

La utilización del método de proyectos permite a los alumnos ser gestores de la solución a un problema real dentro de un ambiente de trabajo donde el profesor funge solamente como facilitador de los medios de trabajo y guía conceptual. La experiencia lograda a través del proyecto permite dominar el conocimiento de la materia y la aplicación de los conceptos, experiencia que difícilmente puede ser lograda dentro del aula.

Medina y Verdejo, (1999, p.219) recomiendan para su elaboración:

- Determinar su propósito enfocándolo hacia el logro de los objetivos instruccionales más importantes del curso.

- Preparar una descripción escrita del que incluya el propósito, los materiales y recursos necesarios, las instrucciones y los criterios de evaluación.
- Establecer los criterios adecuados para evaluar el proyecto.
- Establecer claramente las condiciones para la realización.
- Comunicar los resultados de la evaluación para su análisis y discusión.

Ventajas:

- Se pueden combinar los conocimientos y destrezas adquiridos en varias asignaturas.
- Permiten la producción de una variedad de productos y soluciones.
- Estimula la motivación intrínseca.
- Ofrece la oportunidad a los estudiantes de utilizar sus habilidades y demostrar su creatividad.
- En caso de ser un proyecto grupal, es útil para estimular el aprendizaje cooperativo y trabajo en equipo.

Desventajas:

- Consume tiempo el realizarlo.
- No todos los alumnos son capaces de trabajar en forma independiente.
- Puede alentar la deshonestidad académica si no se monitorea la ejecución del alumno durante el proceso.
- Cuando es grupal, puede prestarse para que no haya igual carga de trabajo para todos.

❖ Conversatorio dirigido

Se toma como la interacción grupal entre el docente y sus alumnos, que a través de discusión, análisis de casos y solución de problemas le permite al grupo reconocer el nivel de avance y dominio de los conocimientos adquiridos en el proceso de aprendizaje.

2.4.4. Pruebas autoevaluativas¹⁸

Son pruebas en las que la responsabilidad de evaluar el aprendizaje recae sobre el alumno. Pueden ser de orden cuantitativo o cualitativo. Se constituyen en una alternativa importante, cuando se privilegian los modelos pedagógicos constructivistas. Son ideales

¹⁸ Ibid.,p.55.

para la evaluación de desempeños a través de los portafolios de evidencias y diarios de campo (Práctica empresarial)

Algunas técnicas e instrumentos que están bajo el control del alumno:

- Auto aplicación de pruebas
- Auto corrección de exámenes
- Auto apreciación de los avances y de las dificultades
- Equipos rotativos de corrección de resultados
- Tribunales de apelación
- Diálogos de tutorías
- Evaluación recíproca de trabajos

Las técnicas descritas, muestran un amplio panorama de las maneras o formas en que se puede llevar a cabo una adecuada evaluación, pero dichas técnicas deben estar acompañadas por un instrumento o guía, que es el que finalmente permitirá la recolección de la información. Los instrumentos que acompañarán las técnicas se pueden asociar en términos generales a guías, listas de chequeo o rubricas. A continuación se describe una lista de chequeo y unas rubricas a modo de ejemplo para valorar los productos o desempeños.

BIBLIOGRAFÍA

BUSTOS COBO, Félix. La evaluación de la cuarta generación o Constructivista. (Conferencia) Medellín. 1994.

DÍAZ, F. Barriga, A. (2002) Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: Evaluación del Aprendizaje: Una guía práctica para profesores Dra. Yolanda Edith Leyva Barajas. Marzo, 2010. una interpretación constructivista. México:

DE ZUBIRÍA, Julián y GONZALEZ, Miguel. Estrategias metodológicas y criterios de evaluación. Bogotá. 1995.

EISNER. W.W.W. Técnicas alternativas para la evaluación. 1993

ESTÉVEZ Solano, Cayetano. Evaluación integral por procesos. Bogotá. 1997

GÓMEZ M. Jairo. Instrumentos para la evaluación del aprendizaje. (Documento impreso) Medellín. 1979.

FERNÁNDEZ Sierra, Juan (1998). "Evaluación del curriculum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación", en Angulo Rasco, José Félix y Blanco, Nieves. (coords.) (1994). Teoría y desarrollo del curriculum. Málaga: Aljibe, pp. 297-312.

FLOREZ Ochoa, Rafael. Evaluación pedagógica y cognición. Bogotá. 1999

GATICA-Lara, Florina, Uribarren-Berrueta Teresita del Niño Jesús. ¿Cómo elaborar una rúbrica? septiembre de 2012

ICFES. Nuevo examen de estado. Cambios para el siglo XXI. Propuesta general. Bogotá. 1999.

PINEDA Urrea, María Lucía. Estrategias para humanizar la escuela y potenciar proyectos de vida. Medellín. 1995

REPÚBLICA DE COLOMBIA. DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO DE LA FUNCIÓN PÚBLICA. Construcción de pruebas objetivas... Bogotá. 1993.

RIVERA, Enrique y TRIGUEROS, Carmen. El diario de aprendizajes. Un instrumento de ayuda en la autoevaluación del estudiante. España. 2012.

Estrategias para la evaluación de aprendizajes complejos y competencias
Verdejo, P.1 (Coord.), Encinas, M.2, Trigos, L.

VILLA Sánchez Aurelio y POBLETE Ruiz Manuel .Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. Universidad de Deusto.2011

SALINAS SALAZAR, Marta Lorena. La evaluación de los aprendizajes en la universidad. (Documento impreso) Medellín. 2001.

SENA. SUBDIRECCIÓN TÉCNICO-PEDAGÓGICA. Evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje. V.II Bogotá. 1983.

SENA. Dirección General. Metodología de evaluación y certificación. (Documento impreso) Bogotá. 1999.

SENA. Divisiones de Investigación y Desarrollo Técnico Pedagógico, Regionales Antioquia, Bogotá - Cundinamarca, Valle y Dirección General. Módulo de evaluación por competencias. Bogotá. 1998.

SENA – DIRECCIÓN GENERAL. SISTEMA NACIONAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL Y SISTEMA NACIONAL DE FORMACIÓN PARA EL TRABAJO. Guía para la evaluación basada en competencias laborales. Versión preliminar. Santa Fe de Bogotá, Septiembre 16 de 1999.

SENA. SUBDIRECCIÓN TÉCNICO PEDAGÓGICA. Acuerdo 12 de 1985. Bogotá. 1986.

<http://sistemas.uniandes.edu.co/~qualdevprocess/catalogo/especificacionDocumentacionProcesos/documentosApoyo.php>

VARGAS Herrera Edgar Alan Catalogo de rubricas para la evaluación del aprendizaje. Centro Universitario de Desarrollo Intelectual. Ejemplos de rubricas. Septiembre de 2012

ANEXOS

Se presentan a continuación dos instrumentos muy valiosos y representativos en la evaluación de competencias, llámense básicas, transversales y/o técnicas/laborales: las listas de chequeo y las rubricas. Con estas herramientas se podrán valorar muchas de las evidencias o pruebas utilizadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje como los proyectos, portafolios, desempeños (participación, trabajo en equipo, procesos o actividades propias de la profesión), productos (objetos, mapas mentales, mapas conceptuales, diagramas, etc).

ANEXO A. Lista de chequeo

Lista de chequeo o de verificación

Es un instrumento de evaluación que contiene enunciados afirmativos o interrogativos en forma de cuestionario que sirve para verificar el grado de cumplimiento de determinadas reglas o criterios establecidos con anterioridad de un desempeño o un producto.

Las preguntas, en forma de cuestionario sirven como una guía, ayuda nemotécnica que obliga a quien valora o contesta a reflexionar sobre el nivel de acatamiento de determinados requisitos (reglas). La ckecks-list enumera una serie de ítems (muchos o pocos dependerá de la exhaustividad que se pretenda) que deberían verificarse uno a uno para asegurarse de lograr el producto final con un nivel de calidad previamente aceptado.

Ventajas

- El principal beneficio de llevar una lista de chequeo es asegurar el cumplimiento de las actividades o procesos. Sin embargo lo más importante es que se asegure el cumplimiento de los aspectos (criterios) que afectan la calidad del resultado final del proceso o actividad

- Deja trazabilidad de la actividad realizada
- Se concentra en los aspectos críticos del proceso que puedan generar resultados no esperados.
- No se apega a la memoria de las personas, generando sistematicidad en la realización de las actividades.
- Asegura la secuencia de ejecución de las tareas o actividades.

Cómo elaborar listas de chequeo

La lista de chequeo es la herramienta más fácil de implementar y una de las más efectivas para el control de los procesos.

1. Haga la lista de actividades o tareas a verificar.

2. Determine qué atributos (lo cualitativo) y variables (lo cuantitativo) de cada actividad se deben verificar. Indague a las personas que realizan la actividad, cuáles son las fallas más frecuentes que se les presentan.
3. Del paso anterior determine la importancia o impacto de cada atributo y variable en el resultado final. Califique la importancia en escala nominal u ordinal.
4. Defina el número de veces y la frecuencia de verificación del producto o desempeño durante el proceso de enseñanza /aprendizaje
5. Defina quien realizará la verificación. Si es un proceso largo, trate de distribuir las responsabilidades de verificación entre todas las personas que participan, de tal manera que se enfoquen en unos pocos atributos o variables a controlar
6. Diseñe el formato de verificación. Dependiendo del volumen de información recopilada se pueden requerir formatos...
7. Todos las listas de chequeo deben ser controladas como registros del proceso evaluativo.

La forma de redactar y diagramar una lista de chequeo es variada. Los formatos más prácticos y fáciles de utilizar son aquellos diseñados en forma de tabla o cuadro, que permiten un diligenciamiento de las distintas casillas que lo componen, de tal forma que se verifique o no la regla en cuestión. Se pueden contestar con un **Sí** o un **No** y se recomienda dejar un espacio en blanco con el fin de que se puedan consignar observaciones relacionadas con el criterio establecido. Ver ejemplo.

Lista de chequeo Ambiental ¹⁹

ASPECTOS BASICOS A CONSIDERAR POR LOS MIEMBROS DE LA ALIANZA. (efectos de la alianza y sus actividades sobre el entorno)	SI/NO	PRODUCE IMPACTO positivo o (+) negativo (-)	COMENTARIOS O PROPUESTA POSIBLE PARA EVITAR, CONTROLAR O MITIGAR IMPACTOS
1. <u>SOBRE LA PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN AMBIENTAL DE LA ALIANZA.</u> <i>Fuentes de información:</i> POT, PBOT, EOT y consulta con Autoridad Ambiental - Corporación Autónoma Regional			
Verifique que su alianza no contravenga ninguna de las Restricciones Ambientales para el programa- Ver listado anexo			

¹⁹ Tomado

de: <http://personales.upv.es/~algarsal/EI/Agkhf58475S/m3/Materiales/Listas%20de%20chequeo/Listas%20de%20chequeo.html>

La alianza se localiza dentro o cerca de un Área Protegida o de manejo especial (parque nacional existente o proyectado, páramo, humedal, ciénaga, zonas de retiro o protección de cauces, áreas de reserva o de valor cultural y patrimonial)?			
Existen especies terrestres o acuáticas vulnerables o en peligro de extinción en la zona y que puedan verse afectadas por la alianza?			
Existen en la zona áreas degradadas o con limitaciones (pendientes abruptas, erosión, salinidad, encharcamientos, baja calidad de suelo, etc) que incidan negativamente o afecten la eficiencia de la alianza propuesta?			
Hay conflictos de uso actual del suelo (otro tipo de cultivo o actividad agropecuaria diferente a la propuesta y en relación con el uso acordado en el POT), que puedan afectar la eficiencia de la alianza?			
El área de la alianza es vulnerable a desastres naturales (zona de inundación natural, inestabilidad geológica, cerca un volcán o una falla sísmica, cerca de la costa en zona de huracanes)?			
Realizó algún acercamiento o consulta formal a la respectiva Autoridad Ambiental (Corporación autónoma Regional)? a cuál ? que resultados obtuvo ? Comente.			
De acuerdo a la consulta con la autoridad ambiental, ¿la alianza requeriría en alguna de sus etapas o eslabones de la cadena productiva, permisos, autorizaciones o licencia ambiental?			
Existe alguna Ley, decreto, ordenanza departamental, acuerdo municipal o resolución administrativa en la zona de influencia de la alianza, que limite el uso, manejo o aprovechamiento frente a la propuesta productiva de la alianza?			
La Umata se encuentra vinculada a la alianza? Su apoyo y orientación son fundamentales para inducir la “sostenibilidad ambiental de la alianza”.			
<u>2.SOBRE LOS POSIBLES IMPACTOS DE LAS ACTIVIDADES PRODUCTIVAS EN EL MEDIO NATURAL.</u>			
<i>Fuente de información:</i> Diseño del paquete tecnológico a usar en la alianza, caracterización ambiental de la zona indicada en el POT y conocimiento del área por parte de los miembros de la alianza.			
Considera o promueve la alianza solamente el desarrollo de algún monocultivo? (recuerde que el cultivo de Tabaco no está dentro de las prioridades de apoyo por parte del Banco Mundial)			
Considera la alianza el uso de agroquímicos prohibidos por la Organización Mundial de la Salud y las autoridades Colombianas? ver anexo listado de insumos agrícolas prohibidos – Instituto Colombiano Agropecuario – ICA			
La alianza contempla el uso de material transgénico? (recuerde que si es sistema productivo ecológico no puede haber uso de este)			
El sistema productivo propuesto incluye prácticas nocivas o degradantes del medio natural?			
Requiere la alianza la apertura de nuevas áreas para la producción, con deforestación y otros efectos sobre los recursos naturales?			
El sistema productivo incluye riego que afecte el suelo (erosión, peligro de salinidad de los suelos, lavado)?			
Emite el sistema productivo aguas contaminadas? Donde se reciben y en que calidad? Afectan los sistemas de drenajes naturales			

existentes?			
Compite la alianza con otras prioridades de agua en la zona?			
Existen o se consideran acciones de protección y conservación de las cuencas hidrográficas abastecedoras para la zona y la alianza ?			
¿La alianza podría modificar los niveles de agua subterránea por alteración en flujos, pavimentación o extracción de agua?			
Podría afectar la calidad del agua subterránea?			
Podría afectar la calidad de agua superficial (sedimentos, emisiones, descarga de agua lluvia, desechos sólidos)?			
Hay sitios de abastecimiento de agua cercanos que requieren protección especial?			
¿Provoca la alianza encharcamiento de aguas que puedan causar altos riesgos a la salud humana o animal ?			
¿Produce la alianza erosión que puede llegar a causar colmatación de fuentes de cuerpos de agua?			
Prevé la alianza un excesivo laboreo del suelo (aradas con discos, rastrilladas, rotavator) que degrade sus condiciones físicas, químicas y biológicas ?			
Si la alianza es forestal, ¿afecta la introducción de las nuevas especies la base de recursos naturales (flora, fauna)?			
Si la alianza es de producción bovina, ¿hay intensificación de la capacidad de carga que afecte el suelo por pisoteo o erosión?			
El aumento de la población animal puede activar brotes de enfermedades como aftosa, carbón bacteriano, otros?			
Por el uso intensivo de explotaciones animales, ¿se producen emisiones de gases a la atmósfera (metano) o riesgos de contaminación de agua?			
Si la alianza es de piscicultura, ¿la producción afecta fuentes de agua y especies naturales? hay control para evitar fugas de especies exóticas?			
<u>SOBRE OTROS ASPECTOS DE LA ALIANZA EN LA CADENA PRODUCTIVA, EN LO SOCIAL Y CULTURAL.</u> <i>Fuente de información:</i> Contexto amplio de la alianza y conocimiento local.			
¿Requiere la alianza la construcción de vías u obras de infraestructura que demanden permisos o licencias de construcción o ambientales?			
Si se van a realizar obras, requieren grandes movimientos de materiales (suelo, gravilla) o de canteras?			
¿Genera la alianza un incremento en desechos sólidos o de máquinas por efecto de los procesos de transformación (aceites, lodos, etc.)?			
¿Produce la alianza contaminación de la atmósfera por combustiones en los procesos de transformación, quemas de residuos vegetales, operación de equipos?			
¿Contempla la alianza el desplazamiento de asentamientos humanos?			
¿Están incluidos dentro del área de influencia directa de la <u>alianza</u> resguardos indígenas o territorio de comunidades negras ?			

¿Limita la alianza acceso a recursos naturales (incluyendo agua) para las poblaciones locales?			
Si se contempla expansión futura de la alianza, ¿produciría afectación de núcleos poblacionales aledaños que obliguen a su desplazamiento o re-ubicación?			
¿Causa la alianza impactos sobre la salud de los trabajadores o de la comunidad?			
¿Causa inconvenientes para las comunidades cercanas durante la construcción de obras o durante la operación de la alianza?			
La presencia de la alianza ¿afecta la cultura local o los recursos culturales?			
Afecta o cambia la alianza las formas de producción local (tradicional) en tal grado que su eficiencia pueda verse afectado por las costumbres y tradiciones de la comunidad ? (resistencia al cambio)			
Alguno de los procesos agroindustriales (si los hay) cumple con las normas ICONTEC ISO-9000 o ISO-14000 ¿			
Afecta propiedades privadas residenciales o industriales cercanas?			

ANEXO B. Las Rubricas

Definición

Las rúbricas son guías precisas que **valoran los aprendizajes y productos realizados**. Son tablas que desglosan los niveles de desempeño de los estudiantes en un aspecto determinado, con criterios específicos sobre rendimiento. Indican el logro de los objetivos curriculares y las expectativas de los docentes. Permiten que los estudiantes identifiquen con claridad la relevancia de los contenidos y los objetivos de los trabajos académicos establecidos.

En el nuevo paradigma de la educación, las rúbricas o matrices de valoración brindan otro horizonte con relación a las calificaciones tradicionales que valoran el grado de aprendizaje del estudiante, expresadas en números o letras. (Uribarren, 2012).Pag 2

Cualquier rúbrica debe considerar las siguientes premisas: ser coherente con los objetivos educativos (resultados de aprendizaje) que se persiguen, apropiada ante el nivel de desarrollo de los estudiantes, y establecer niveles con términos claros.

Como instrumentos de evaluación formativa facilitan la valoración en áreas consideradas subjetivas, complejas o imprecisas mediante criterios que cualifican progresivamente el logro de aprendizajes, conocimientos y/o competencias valoradas desde un nivel incipiente hasta experto

Los 4 componentes de las rúbricas de evaluación, organizados en términos del proceso para construirlas son:

- Descripción de una tarea o actividad
- Dimensiones: Son el tipo de habilidades que se ponen en juego para realizar la tarea, representan los criterios sobre los cuales vamos a centrar nuestra atención.
- Escala de valoración: son los niveles de logro en la ejecución o desempeño
- Descripción del nivel de ejecución de cada nivel de la escala (retroalimentación)

Como se puede deducir de estas ventajas las rúbricas son una aproximación adecuada cuando la función de la evaluación es formativa; no obstante, han probado ser una herramienta muy poderosa para la evaluación sumativa en el contexto de la educación basada en competencias, sobre todo en aspectos del aprendizaje que no pueden evaluarse a través de pruebas objetivas, porque requieren algún tipo de evidencia de desempeño. En todo caso para ambas funciones se requiere tener una metodología clara para la determinación de estándares de ejecución contra los cuales contrastar el desempeño de cada persona evaluada. (Yolanda, 2010).Pag 29

Ventajas

El uso de la rúbrica como herramienta de evaluación de proyectos [y otros productos o desempeños] presenta, las siguientes ventajas

- Clarifica desde el principio del proyecto y/ o evidencia, cuáles son las expectativas y los objetivos a alcanzar que el alumnado tiene que alcanzar y los productos finales que tendrá que crear.
- Resume gráficamente los criterios de evaluación del proyecto y/ o evidencia, facilitando a los alumnos una guía de progreso en su trabajo. De seguirla correctamente, les conducirá hacia el éxito en la tarea.
- Fomenta la revisión de su trabajo por parte de los estudiantes, antes de ser entregado al profesor.
- Permite los docentes organizar cuantitativa y cualitativamente la evaluación del proyecto, reduciendo la subjetividad de la misma.
- Facilita la evaluación integral de las competencias básicas que intervienen en el proyecto y equilibra el resultado académico mediante un adecuado trabajo de las inteligencias múltiples del alumnado.
- Son una poderosa herramienta para el profesor, ya que le permite evaluar de una manera más objetiva, pues los criterios de la medición están explícitos y son conocidos de antemano por todos, no se los puede cambiar arbitrariamente y con ellos se hace la medición a todos los casos sobre los cuales se ofrezca emitir juicios.

- Promueven expectativas sanas de aprendizaje en los estudiantes pues clarifican cuáles son los objetivos del maestro respecto de un determinado tema o aspecto y de qué manera pueden alcanzarlos los estudiantes.
- Permiten al profesor, describir cualitativamente los distintos niveles de logro que el estudiante debe alcanzar.
- Indican con claridad al estudiante las áreas en las que tiene falencias o deficiencias y con esta información, planear con el maestro las correcciones a aplicar.
(Uribarren, 2012). Pag 5

Desventajas

Requieren mucho tiempo para su elaboración.

Características clave:

- Criterios de evaluación. Son los factores que determinarán la calidad del trabajo de un estudiante. También son conocidos como indicadores o guías. Reflejan los procesos y contenidos que se juzgan de importancia.
- Definiciones de calidad. Proveen una explicación detallada de lo que el estudiante debe realizar para demostrar sus niveles de eficiencia, para alcanzar un nivel determinado de los objetivos. Estas definiciones deben proporcionar retroalimentación a los estudiantes.
- Estrategias de puntuación. Se consideran cuatro niveles: desempeño ejemplar; desempeño maduro; desempeño en desarrollo y desempeño incipiente.

Ejemplos De Rubricas

Rubrica Para Una Presentación Oral

Variables	Excelente	Cumplió Bien	Cumplió
Preparación	Buen proceso de preparación, muestra profundidad en el desarrollo del tema.	Cumplido en la presentación de los resúmenes aprovecha el tiempo para aclaraciones.	Presenta el resumen y la actividad planeada sucintamente.
Sustentación	Domina el tema propuesto,	Logra explicar el tema	Conoce el tema

Teórica	logra conectarlo y explicarlo en sus diferentes aspectos. La evaluación logra analizar el tema.	relacionando los diferentes aspectos de éste. La evaluación tiene en cuenta los diversos aspectos presentados.	superficialmente, logra explicar los puntos planteados. La actividad de evaluación es poco adecuada.
Manejo de la Discusión	Bien liderada, suscita controversia y participación.	Es Organizada, puede contestar los diferentes interrogantes.	La dirige, no resalta los puntos más importantes no llega a conclusiones.
Participación	Pertinente. Activa, es fundamental para el buen desarrollo de cada uno de los temas.	Oportuna, aporta buenos elementos, presta atención a las distintas participaciones.	Está presente. Presta poca atención a las distintas participaciones.

Fuente: Matriz de Valoración diseñada y usada por la profesora María del Pilar Aguirre en la Clase de Español, para el año duodécimo, del Colegio Bolívar, Cali, Colombia. Fecha de publicación en EDUTEKA: Julio 27 de 2002.

Rubrica Valoración Para Trabajos Escritos

INDICADORES			
	Nivel 3	Nivel 2	Nivel 1
Ideas y Contenido	El escrito es claro, enfocado e interesante. Mantiene la atención del lector. El tema o historia central se enriquece con anécdotas y detalles relevantes.	El escrito es claro y enfocado; sin embargo, el resultado general puede no captar la atención. Hay un intento por sustentarlo, pero puede ser limitado, irreal, muy general o fuera de balance.	El escrito carece de una idea o propósito central. El lector se ve forzado a hacer inferencias basándose en detalles muy incompletos.
Organización	La organización resalta y focaliza la idea o tema	El lector puede inferir lo que va a suceder en	La organización es casual y desarticulada. La escritura

	central. El orden, la estructura o la presentación compromete y mueve al lector a lo largo del texto.	la historia, pero en general, la organización puede ser en algunos casos inefectiva o muy obvia.	carece de dirección, con ideas, detalles o eventos que se encadenan unos con otros atropelladamente.
Voz	El escritor habla directamente al lector en forma directa, expresiva y que lo compromete con el relato. El escritor se involucra abiertamente con el texto y lo escribe para ser leído.	El escritor parece sincero, pero no está completamente involucrado en el tema. El resultado es ameno, aceptable y a veces directo, pero no compromete.	El escritor parece completamente indiferente, no involucrado o desapasionado. Como resultado, la escritura es plana, sin vida, rígida o mecánica. Y dependiendo del tema, resulta abiertamente técnica o incoherente.
Elección de Palabras	Las palabras transmiten el mensaje propuesto en forma interesante, natural y precisa. La escritura es completa y rica, pero concisa.	El lenguaje es totalmente corriente, pero transmite el mensaje. Es funcional, aunque carece de efectividad. Frecuentemente, el escritor decide por <u>comodidad</u> o facilidad de manejo, producir una especie de “documento genérico”, colmado de frases y palabras familiares.	El escritor hace esfuerzos con un vocabulario limitado, buscando a ciegas las palabras que transmitan el significado. Frecuentemente, el lenguaje es tan vago y abstracto o tan redundante y carente de detalles, que solamente el mensaje más amplio y general llega a la audiencia.
Fluidez en las Oraciones	La escritura fluye fácilmente y tiene buen ritmo cuando se lee en voz alta. Las oraciones están bien construidas, son muy coherentes y la estructura variada hace que al leerlas sean expresivas y agradables.	Las oraciones tienden a ser más mecánicas que fluidas. El texto se desliza eficientemente durante la mayor parte del escrito, aunque puede carecer de ritmo o gracia, tendiendo a ser más ameno que musical. Ocasionalmente las construcciones	El escrito es difícil de seguir o de leer en voz alta. Las oraciones tienden a estar cortadas, incompletas, inconexas, irregulares o muy toscas.

		inadecuadas hacen lenta la lectura.	
Convenciones	El escritor demuestra una buena comprensión de los estándares y convenciones de la escritura (por ejemplo: gramática, utilización de mayúsculas, puntuación, utilización adecuada del lenguaje, ortografía, construcción de párrafos, etc) y los usa efectivamente para mejorar la facilidad de lectura. Los errores tienden a ser muy pocos y de menor importancia, al punto que el lector fácilmente puede pasarlos por alto, a menos que los busque específicamente.	Hay errores en las convenciones para escribir que si bien no son demasiados, perjudican la facilidad de lectura. Aun cuando los errores no bloquean el significado, tienden a distraer.	Hay numerosos y repetidos errores en la utilización adecuada del lenguaje, en la estructura de las oraciones, en la ortografía o la puntuación que distraen al lector y hacen el texto difícil de leer. De hecho, la gravedad y frecuencia de los errores tiende a ser tan notoria que el lector encontrará mucha dificultad para concentrarse en el mensaje y debe releerlo para entender.

Fuente Inicial: Northwest Regional Educational Lab. Campbell County School District, Assessment Rubric, Department: Language Arts, Course: Sophomore English and Honors English, Essential and Enduring Learning: Writing. <http://web.ccsd.k12.wy.us/RBA/LA/SecSoph.html>. Fecha de publicación en EDUTEKA: Julio 27 de 2002.