

## **CARACTERISTICAS DE UNA EVALUACION CONSTRUCTIVISTA**

Características de lo que todavía hasta hoy se considera en la evaluación tradicional de los aprendizajes:

- Se hace hincapié en el conocimiento memorístico descontextualizado de hechos, datos y conceptos.
- Se enfatizan los productos del aprendizaje ( lo “observable”) y no los procesos ( razonamiento, uso de estrategias, habilidades, capacidades complejas); de la evaluación de los productos generalmente se enfatiza la vertiente negativa.
- Es una evaluación cuantitativa ( el examen de lápiz y papel es el principal instrumento) basada en normas y algunas veces en criterios para la asignación de la calificación.
- Se enfatiza demasiado la función social de la educación y en particular la evaluación sumativa acreditativa.
- Por lo común se evalúa el aprendizaje de los alumnos y no la enseñanza.
- El docente es quien casi siempre define la situación evaluativa, a veces de una forma autoritaria-unidireccional ( muchas veces se evalúa para controlar) , sin especificar a los alumnos el porqué y el para qué de la evaluación.
- La evaluación tiende a promover una relación condicional con la enseñanza, es decir la evaluación puede moldear lo que ha de ser enseñado.
- Se escogen los ejercicios que casi nunca se revisan en la enseñanza, pensando que la transferencia y/o la generalización de saberes es una cuestión espontánea.

Algunas consecuencias : En lo afectivo: los alumnos se sienten desmotivados ante las tareas de evaluación, pueden demostrar niveles inadecuados de ansiedad que repercuten en su ejecución además , por ejemplo, cuando se plantean situaciones de comparación o competitividad en clase, es posible que muchos de los alumnos estén “ consiguiéndose” una seria reprimenda a su autoestima. En lo cognitivo se tiende a reforzar el aprendizaje memorístico, no se da oportunidad a que los alumnos desarrollen habilidades de comunicación escrita complejas o modos de pensamiento creativo, argumentativo y crítico, etc. Los alumnos aprenden una serie de saberes y actitudes, tales como: que es mas importante pasar un examen que aprender verdaderamente o descubrir ideas en clase; que tiene mejores resultados para la acreditación el darle gusto al profesor que exponer las propias opiniones; que hacerse el “ incómodo” en el aula puede provocar que se esté sujeto a mayor “ control” en las calificaciones o en el examen, etc.

## **UNA PROPUESTA DESDE EL MARCO CONSTRUCTIVISTA**

### **1.-Poner énfasis en la evaluación de los procesos de aprendizaje:**

Las conductas que demuestran la ocurrencia de algún tipo de aprendizaje están respaldadas por todo un proceso de actividad constructiva ( la aplicación de una serie de procesos y operaciones cognitivas) que finaliza en la elaboración de determinados tipos de representaciones ( esquemas, significados, etc.) sobre los contenidos curriculares. En este sentido, el profesor puede considerar todos aquellos recursos cognitivos y afectivos que los alumnos utilizan durante el proceso de construcción de sus aprendizajes , por ejemplo:- La naturaleza de los conocimientos previos de que parte.

- Las estrategias cognitivas y metacognitivas que utiliza.
- Las capacidades generales involucradas
- El tipo de metas y patrones motivacionales que el aprendiz persigue.
- Las atribuciones y expectativas que se plantea.

Diversas técnicas y procedimientos pueden utilizarse para obtener información valiosa sobre la forma en que estos procesos y operaciones, así como otros posibles, están importantemente involucrados en todo el proceso de construcción del conocimiento escolar.

Se debe tener presente dos cuestiones para evaluar el proceso de construcción:

a) Es necesario valorar todo el proceso en su dinamismo; las evaluaciones que sólo toman en cuenta un momento determinado ( cualquiera que éste sea) resultarán más limitadas que aquellas otras que tratan de apreciar distintas fases del proceso. En este sentido es conveniente utilizar diversas estrategias y técnicas evaluativas que traten de dar cuenta del proceso en su dimensión temporal para obtener una descripción más objetiva y apropiada que una simple valoración aislada.

b) El proceso de construcción no puede explicarse en su totalidad partiendo exclusivamente de las acciones cognitivas y conductuales de los alumnos, también es necesario considerar las acciones docentes en su más amplio sentido ( actividades de planeación, de enseñanza y hasta las evaluativas) y los factores contextuales del aula, pues también desempeñan un papel importante y quizás decisivo.

## 2.- Evaluar la **significatividad de los aprendizajes**:

Desde el marco de la interpretación constructivista interesan menos los aprendizajes basados en el tratamiento o procesamiento superficial de la información que se ha de aprender. Poco importan aquellos aprendizajes verbalistas hechos “al pie de la letra”, en los que se vincula muy poco la nueva información introducida en el acto didáctico con los conocimientos y experiencias previas ( salvo cuando éstos se demandan como necesarios ).

El interés del profesor al evaluar los aprendizajes debe residir en :

\* El grado en que los alumnos han construido, gracias a la ayuda pedagógica recibida y al uso de sus propios recursos cognitivos, interpretaciones significativas y valiosas de los contenidos revisados.

- El grado en que los alumnos han sido capaces de atribuir un valor **funcional** ( no sólo instrumental o de aplicabilidad, sino también en relación con la utilidad que estos aprendizajes puedan tener para otros futuros) a dichas interpretaciones.

Valorar el grado de significatividad de un aprendizaje no es una tarea simple. En principio, se debe tener presente en todo momento que el aprender significativamente es una actividad progresiva que sólo puede valorarse cualitativamente. También es necesario tener claridad sobre los indicadores que pongan en evidencia el grado y modo de significatividad con que se requiere que se aprenda algo. Es necesario plantear y seleccionar de forma estratégica las tareas o instrumentos de evaluación pertinentes que permitan hacer emerger los indicadores que proporcionen información valiosa sobre la significatividad de lo aprendido . Serán mejores aquellos instrumentos o estrategias evaluativas que permitan que se manifiesten la gradación de la significatividad de lo aprendido en toda su riqueza, para que pueda valorarse con mayor objetividad qué y cómo aprendieron los alumnos, el grado de amplitud y el nivel de complejidad con que se han elaborado los significados o los esquemas.

Si se considera a Ausubel, por amplitud y complejidad de los aprendizajes debe entenderse el grado de vinculación o interconexión semántica ( cantidad y calidad de las relaciones) existentes entre los esquemas previos y el contenido nuevo que se ha de aprender según los mecanismos de diferenciación progresiva y de integración inclusiva . La información se almacena y estructura en nuestra base de conocimientos ( la memoria semántica), en forma de redes jerárquicas constituidas por esquemas o modelos mentales que establecen un mayor o menor grado de complejidad en sus interconexiones. Una base de conocimientos sobre un determinado dominio de saber,

que tiene una mayor riqueza de significados ( mayor número, mayor grado de interconexión y organización de esquemas: amplitud y complejidad) ha sido producto de múltiples experiencias de aprendizajes significativos en ese dominio. Esta base de conocimientos poseerá un alto nivel de organización y permitirá al mismo tiempo un mejor almacenaje y una adecuada recuperación de la información cuando sea requerida. Pero sin duda lo más importante es que permitirá, con un alto grado de probabilidad, una mayor cantidad de aprendizajes futuros de este tipo de dominio del que se está hablando y en otros que le sean próximos.

El grado de amplitud y de complejidad, así como la potencialidad de lo aprendido, también se relacionan directamente con el nivel de comprensión metacognitiva alcanzado. De este modo, resulta deseable que el aprendiz logre, junto con ciertos aprendizajes significativos, un conocimiento condicional que le permita saber qué sabe, cómo lo sabe, y en qué y para qué contextos le puede resultar útil eso que sabe.

La exploración de las redes conceptuales, producto de aprendizajes significativos, sin lugar a dudas constituye todo un desafío para el profesor. Siempre será difícil realizar un balance fino de la naturaleza, la complejidad y la integración de los significados que los aprendices han logrado construir; en algunas ocasiones porque la construcción se encuentra todavía en proceso, en otras debido a la utilización ingenua de ciertos instrumentos, o también porque el profesor o el diseñador de los programas no han aclarado lo suficiente los criterios de significatividad del aprendizaje en los objetivos de enseñanza. De ahí la importancia de recurrir a la experiencia y la habilidad del docente ( y también del trabajo de equipo colaborativo con otros docentes) para plantear tareas e instrumentos de evaluación sustantivas que sean sensibles e informativos, tanto de la amplitud como de la complejidad, y que al mismo tiempo permitan evaluar la gradación de la significatividad. No valen las recetas que expresen que tal o cual instrumento puede facilitarle esta labor al profesor, puesto que ningún instrumento es por sí mismo suficiente ( aunque hay algunos que definitivamente son superiores que otros) si no se utiliza en forma inteligente y reflexiva. Esto quiere decir que el profesor muchas veces podrá obtener información valiosa a partir de ciertos instrumentos o situaciones que por sí mismos la provean escasamente, o bien que en otras ocasiones él mismo podrá plantear o desarrollar múltiples tareas o formas creativas de utilizar distintos procedimientos, instrumentos o situaciones de evaluación ( o la combinación de ellos) que le proporcionen datos relevantes sobre los procesos de construcción que realizan sus alumnos.

Es necesario para los aprendizajes significativos que el profesor cuente con la mayor cantidad y diversidad posible de criterios, indicadores e instrumentos para estimar con mayor objetividad un objeto o proceso determinado. Entre más información se obtenga por diversos medios sobre el proceso de construcción y del producto construido de aprendizajes significativos, se podrá estar más seguro de que se va rumbo a los objetivos diseñados.

La funcionalidad de los aprendizajes tiene que ver directamente con la utilización de éstos para situaciones futuras de aprendizaje y/o con su involucramiento para la solución de problemas cotidianos. Para apreciar la comprensión ( noción similar al aprendizaje significativo) se puede solicitar que se haga algo que ponga la comprensión en juego, explicando, resolviendo un problema, construyendo un argumento, elaborando un producto. Lo que los estudiantes respondan no sólo demuestra su nivel de comprensión actual sino lo más probable es que los haga avanzar. Al trabajar por medio de su comprensión en respuesta a un desafío particular, llegan a comprender mejor.

### **3.- La asunción progresiva del control y responsabilidad lograda por el alumno:**

El grado de control y responsabilidad que los alumnos van alcanzando respecto al aprendizaje de algún contenido curricular enseñado intencionalmente ( ej. : conceptos, principios, explicaciones, habilidades o estrategias de aprendizaje), puede considerarse como otro indicador potente para evaluar el nivel de aprendizaje logrado, eso sí que este control sólo es en el momento terminal de un largo y lento proceso. Las ayudas y apoyos del profesor disminuirán hasta conseguir el control autónomo y/o autorregulado por parte del alumno en el contenido que se ha enseñado. En este sentido, es conveniente desarrollar una **evaluación continua** que permita darle seguimiento a todo el proceso. La evaluación formativa se yergue en un instrumento poderoso para valorar la creciente asunción del control y la responsabilidad que logran los alumnos . Comprobar el progreso y autocontrol del alumno en la ejecución de la tarea y saber si éste se conduce en la dirección pedagógica deseada. Valorar cuantitativamente y cualitativamente el tipo de apoyo requerido para los alumnos. Dicha valoración que también debe hacerse en forma continua, permitiría saber hasta dónde han llegado los aprendizajes y qué es lo que falta para que sean consumados; para saber también cómo proporcionar la ayuda pedagógica inmediata siguiente, e incluso la prestación de una ayuda pedagógica adaptativa a las diferencias individuales. Se debe tener siempre presente que la naturaleza de los contenidos( conceptos, procedimientos, actitudes, destrezas etc.) y las características del aprendiz ( diferencias evolutivas, individuales, etc.) determinarán en gran medida el curso de todo el proceso de traspaso de control y responsabilidad mencionado.

### **4.- Evaluación y regulación de la enseñanza:**

Así como la evaluación le proporciona al docente información importante sobre los aprendizajes logrados por los alumnos, también puede y debe permitirle sacar deducciones valiosas sobre la utilidad o eficacia de las estrategias de enseñanza propuestas en clase; el arreglo didáctico, las condiciones motivacionales, el clima socio-afectivo existente en el aula; la naturaleza y adecuación de la relación docente- alumno o alumno – alumno. Resulta altamente deseable que se puedan sacar elementos importantes para establecer una vinculación entre los aprendizajes de los alumnos y la evaluación del proceso instruccional.

La información aportada por la actividad evaluativa le permite al docente realizar observaciones continuas sobre la situación didáctica en un doble sentido, “ hacia atrás” y “ hacia adelante”. La vigilancia permanente de las actividades realizadas y próximas a realizar en la enseñanza ( algo que es imposible sin actividades evaluativas) le permiten al profesor contar con bases suficientes para el logro de la “ continuidad” necesaria durante todo el curso o secuencia educativa. Es aquí donde toma sentido la importancia de recuperar la función pedagógica de la evaluación y el porqué la evaluación puede considerarse una reflexión constante y necesaria sobre la situación de enseñanza.

### **5.- Evaluar aprendizajes contextualizados**

Uno de los reclamos más fuertes de entre los muchos que se le han hecho a la evaluación tradicional es que se ha preocupado demasiado por evaluar saberes descontextualizados por medio de situaciones artificiales. La descontextualización no sólo atañe a la evaluación sino a todo el proceso instruccional, y desde ahí debe plantearse el problema para resolverlo, si se desea luego derivar implicaciones que puedan ser utilizadas en el momento de la evaluación.

Cada dominio ( matemáticas, ciencias naturales, sociales, lecto escritura ect.) tiene sus propias actividades de creación y aplicación del conocimiento. Igualmente, para cada dominio de conocimiento que se quiera evaluar, deben identificarse una serie de habilidades complejas, estrategias, modos de razonamiento y de discurso, así como

otras formas de producción y uso de significados, que evidentemente no pueden reducirse a ejercicios simplificados o preguntas simples como las que se incluyen en los exámenes comunes.

La evaluación auténtica se caracteriza por demandar que los aprendices resuelvan activamente tareas complejas y auténticas mientras usan sus conocimientos previos, el aprendizaje reciente y las habilidades relevantes para la solución de problemas reales.

La identificación de dichas tareas auténticas debe ser considerada tanto para la propuesta de la situación instruccional como para desarrollar actividades relevantes de evaluación, en este caso, utilizando una amplia variedad de tareas auténticas como situaciones evaluativas, los alumnos pondrán al descubierto, mediante distintos desempeños, la utilización funcional y flexible de los aprendizajes logrados.

#### **6.- La autoevaluación de los alumnos.:**

Una de las metas que debe tenerse presente en todo momento y hacia la cual tendría que aspirar toda situación de enseñanza que se precie de ser constructivista, es el desarrollo de la capacidad de autorregulación y autoevaluación en los alumnos. Asimismo, el aprender de forma significativa y aprender a aprender se consideran metas valiosas en la educación; la actividad de aprender a autoevaluarse debería ser considerada igualmente relevante, ya que sin ésta aquellas formas de aprendizaje difícilmente ocurrirían en situaciones de aprendizaje autorregulado.

Es importante proponer espacios y situaciones para que los alumnos aprendan a evaluar el proceso y el resultado de sus propios aprendizajes, según ciertos criterios que ellos aprenderán principalmente a partir de las valoraciones relevantes realizadas por los maestros. A partir de la evaluación formativa, pero sobre todo mediante una evaluación formadora, es posible que los alumnos aprendan a desarrollar su propia autoevaluación y autorregulación. Las estrategias de evaluación mutua, de coevaluación y de autoevaluación se vuelven prácticas relevantes en este sentido.

#### **7.- Evaluación diferencial de los contenidos de aprendizaje:**

Mientras que algunos procedimientos evaluativos son válidos para todos los tipos de contenidos ej. La observación, la exploración, otros suelen tener un uso restringido. Lo relevante es que todas las evaluaciones de los aprendizajes de cualquier contenido tiendan a apreciar el grado de significatividad y la atribución del sentido logrados por los alumnos.

#### **8.- Coherencia entre las situaciones de evaluación y el proceso de aprendizaje enseñanza:**

Es muy importante insistir que entre el asunto de la enseñanza y la actividad evaluativa debe existir una profunda coherencia en aras de promover aprendizajes significativos. Si el profesor ha insistido por diversos medios (organizando sus materiales de enseñanza, utilizando diferentes estrategias y procedimientos de instrucción, etc.) en la promoción de esta clase de aprendizajes, para luego terminar evaluando la simple reproducción literal de los contenidos que se han de aprender, provocará tarde o temprano que el alumno adopte el aprendizaje memorístico de la información. Por el contrario, si el docente plantea a sus alumnos tareas, actividades e instrumentos de evaluación donde se demanden o impliquen las interpretaciones y significados construidos como producto de aprendizajes significativos, los alumnos tenderán a seguir aprendiendo en esta forma. Y si además a estas últimas experiencias se le añaden actividades didácticas del tipo que se desee, encaminadas a que los alumnos reconozcan y valoren la utilidad de “aprender comprendiendo”, el resultado será mucho mejor.

Una práctica desafortunada, pero que se ha hecho una costumbre entre el profesorado de casi todos los niveles educativos, consiste en establecer una marcada distancia entre lo que se suele enseñar y lo que luego se evalúa. (Coll y Martín, 1993). Ocurre que los

docentes reservan los ejercicios más difíciles, las tareas o situaciones más complejas para el momento de la evaluación, se busca determinar “ en qué medida los alumnos están generalizando o transfiriendo los aprendizajes”. A lo mejor exista una razón distinta en ello, referida a las formas de ejercer el poder en el aula... Cuando se usan experiencias evaluativas de este tipo , los alumnos terminan por fracasar y como consecuencia de ello desarrollan injustamente atribuciones negativas sobre su persona lo cual afecta su disposición futura para aprender con sentido los contenidos de ese dominio o de otros similares. Si el interés es provocar que los alumnos generalicen o transfieran sus aprendizajes, se debe proceder en forma distinta, es decir, hay que preocuparse del problema desde la situación de enseñanza, planteándose durante el proceso experiencias didácticas en las que se amplíen progresivamente los contextos de aplicación de los saberes aprendidos, de manera que los significados que se construyan adquieran mayor riqueza semántica y no necesariamente se vinculen a un solo contexto. El significado más potente es aquel que se relaciona con una amplia gama de contextos posibles. Las situaciones de evaluación dependerán de la amplitud de los contextos usados en la enseñanza, proponiéndose en la evaluación ejercicios que tomen en cuenta hasta qué punto se desea que los alumnos lleguen y qué es aquello que se desea valorar de sus aprendizajes.

## LA EVALUACION COMO CAPACIDAD

**La evaluación es una categoría inherente a la gestión y al aprendizaje.** La evaluación se entiende como el proceso por medio del cual se emite un juicio de valor acerca del atributo sobre una persona, una situación o un objeto. También se ha definido como el proceso que recaba información pertinente para tomar decisiones y retroalimentar, corregir el rumbo de una decisión para reforzar y mantener el sistema, y como autoconciencia del proceso. Se ha de entender la **evaluación como un proceso de valoración, de apreciación y de análisis.** Además de ser un proceso técnico , es un fenómeno moral ,**Santos Guerra dice que “ sería peligroso y contradictorio con el verdadero sentido de la acción formativa instalar en el sistema de formación unos mecanismos que generen sometimiento, temor, injusticia, discriminación, arbitrariedad y desigualdad. La evaluación no es un fenómeno aséptico, que se puede realizar sin preguntarse por los valores, por el respeto a las personas, por el sentido de la justicia. La evaluación es también un fenómeno moral porque tiene repercusiones importantes para las personas, las instituciones y para la sociedad. En la evaluación existe un poder que debe ponerse al servicio de las persona y debe ser ética”...**

La evaluación también es una actividad humana, si se hace un análisis de las actividades cotidianas siempre se está en un proceso de valoración y de toma de decisiones , la vida está hecha de pequeñas y constantes evaluaciones , permanentemente se efectúan valoraciones, se emiten juicios, se dan opiniones, se expresan conceptos, que son formas evaluativas dirigidas hacia sí mismo, los que nos rodean, los objetos circundantes, los hechos acaecidos, etc.

¿ Cuál es el sentido que tiene la evaluación educativa? ¿ Por qué y para qué evaluamos? **La evaluación es una categoría inherente a todo proceso de aprendizaje** y como tal la evaluación tiene relación con el modelo de aprendizaje. En el modelo sociocognitivo el sentido de la evaluación está centrado en el desarrollo de capacidades, destrezas y habilidades o procesos cognitivos y también de los procesos afectivos entendidos como valores y actitudes.

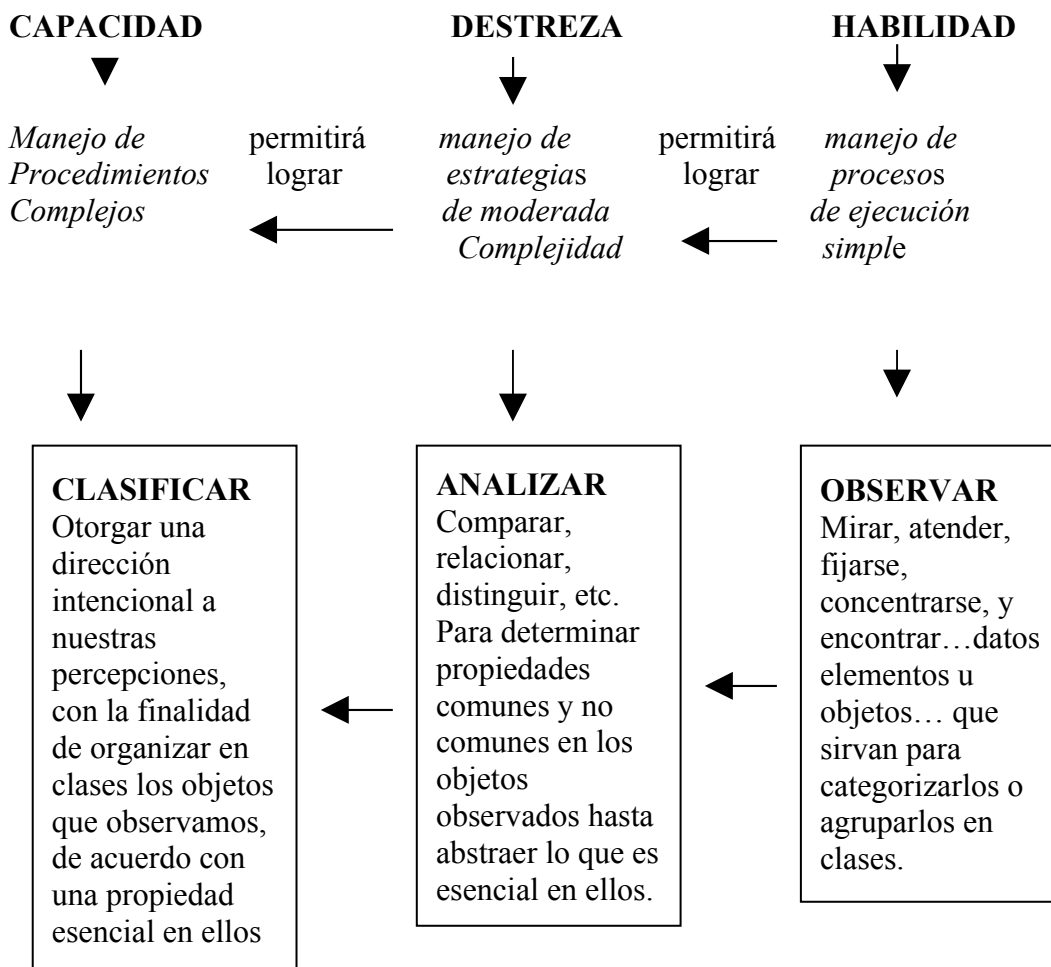
**La evaluación de los aprendizajes Román ( 2004) lo explicita conceptualmente cuando se refiere a :” La evaluación curricular, en el marco de la sociedad del conocimiento y la Refundación de la Escuela, se centra sobre todo en el qué ( contenidos sintéticos y sistemáticos), en el cómo ( métodos y procesos) y en el para qué ( capacidades y valores)”.**

La evaluación desde un enfoque holístico implica el proceso de valoración de los logros de aprendizaje de las capacidades, destrezas, habilidades, valores y actitudes. La evaluación de las capacidades y destrezas sólo es posible si se organizan adecuadamente las actividades para lograrlos. Los contenidos o conocimientos son medios para evaluar las capacidades, destrezas y habilidades.

#### **¿ Como evaluar una capacidad?**

Si se asume que una capacidad es el talento o la predisposición natural que una persona posee para poder comprender bien las cosas y actuar sobre ellas, se estaría entendiéndola como esa potencialidad humana que se encuentra vinculada con el desarrollo de aquellas operaciones de orden cognitivo que se tienen que realizar no sólo para aprehender el mundo ( explorarlo, describirlo, explicarlo, conceptualizarlo), en toda su diversidad y complejidad, sino, sobre todo, para transformarlo. El dominio de una capacidad no está circunscrito sólo a lo que puede implicar una operación mental típicamente cognitiva, como pensar o reflexionar sobre algo para obtener como producto de esa operación un constructo teórico. Lo más importante de todo ello radica en la utilización y manejo de todas las potencialidades pensantes de nuestro cerebro para obtener alternativas que una vez aplicadas, hagan viable la solución de problemas prácticos de la vida cotidiana. Así, “hablar”, “escribir”, “leer”, “caminar”, “nadar” o incluso “calcular”, que son capacidades diferentes, cuando llegan a adquirir un nivel de automatismo determinado ( que se logra con la práctica), parece que se ejecutan sin intervención de nuestra mente, como si fueran operaciones motoras solamente, sin embargo, se sabe que detrás de todas ellas están los aprendizajes cognitivos que las han hecho posibles.

Una capacidad, de la naturaleza que sea, típicamente cognitiva como calcular o aparentemente motora como manejar una bicicleta requiere que la persona desarrolle ciertas habilidades y destrezas en calidad de prerrequisitos.



El esquema muestra que , para **clasificar**, es necesario analizar y para **analizar** es necesario **observar**. Clasificar implica manejar procedimientos complejos, analizar supone dominar destrezas de mediana complejidad y observar requiere del manejo de procesos.

Para evaluar si la capacidad de clasificar ha logrado un determinado nivel de desarrollo en un estudiante, será necesario saber primero si “ ha analizado” adecuadamente y antes de que esto ocurra, si ha realizado una “observación” cualitativa y cuantitativa eficiente. **La función de evaluar el proceso de cómo el estudiante va desarrollando sus capacidades es una tarea completamente nueva para el gran colectivo de docentes. No es lo mismo verificar el hecho si un estudiante “ aprendió” un contenido, como saber en qué consiste la observación como proceso cognitivo que trata de determinar qué nivel de desarrollo tiene una capacidad en un estudiante, utilizando como medio a ese u otros contenidos.**

Una capacidad es una potencialidad cuyo nivel de desarrollo es conveniente ir verificando durante toda la escolaridad de los estudiantes a través de indicadores de evaluación y/o reactivos producidos por la creatividad de los docentes. Es necesario desarrollar capacidades en los docentes, hacia la creación de técnicas e instrumentos de evaluación adecuados y contextualizados a cada una de las realidades.

**Evaluar es, también una capacidad que consiste en valorar la interrelación entre el producto, el objetivo y el proceso.** Como capacidad implica el desarrollo de ciertas destrezas concretas, como diagnosticar, verificar, criticar, y valorar, entre otras. Diagnosticar, a su vez, supone poner en juego habilidades tales como “examinar”, “apreciar”, “estimar”, “juzgar”... Desde esta perspectiva se pueden identificar diferentes formas o modalidades para llevar a cabo la evaluación. Estas formas o modalidades de efectuar el acto de evaluar no son otra cosa que las “destrezas” y “habilidades” necesarias para evaluar.

Capacidad	Destrezas	Habilidades
Evaluar	Diagnosticar	Examinar Detectar Auscultar Pronosticar Situar Identificar
	Verificar	Controlar Comprobar Chequear
	Criticar	Juzgar Apreciar
	Valorar	Dictaminar Precisar Estimar

Lo que expone el cuadro no quiere decir que la secuencia establecida constituya una forma de jerarquizar las capacidades ni menos un orden taxonómico, debido a que una misma capacidad puede tener diferentes niveles de desarrollo, sin implicar que una de ellas sea de menos categoría que otra.

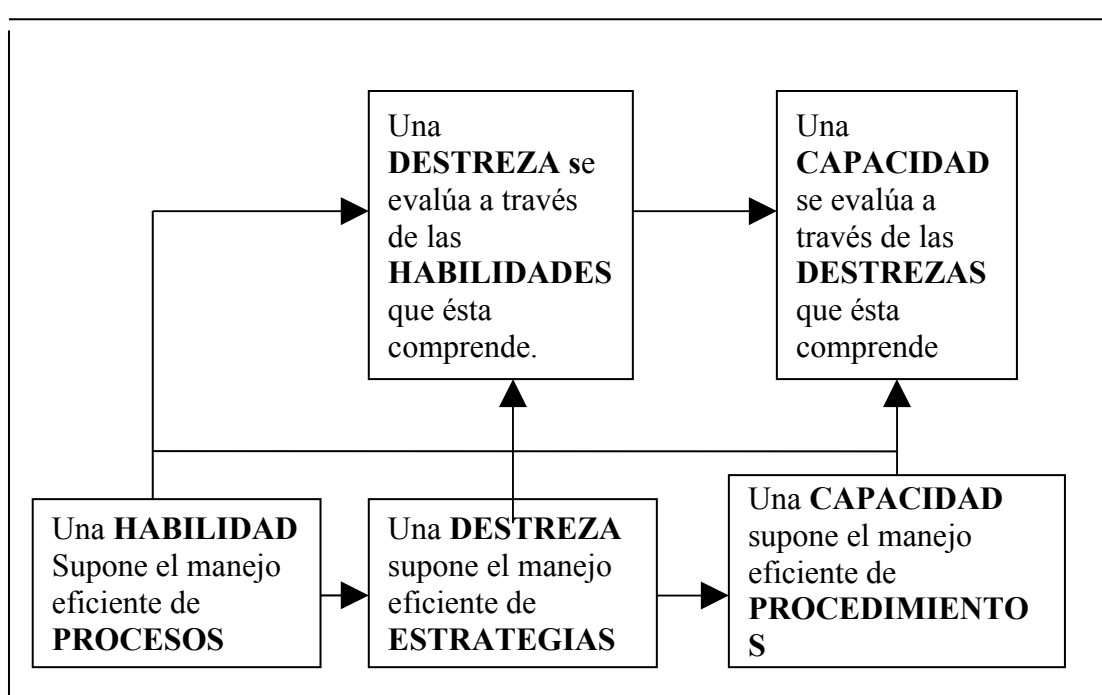
**La selección de una estrategia de evaluación ha de estar asociada, por lo tanto, a una estrategia de aprendizaje,** porque es en función de esta última donde aquella tiene que diseñarse.

Una capacidad se evalúa a través de las destrezas o de las estrategias cuyo manejo implican el desarrollo en que han sido logradas; y una destreza, a su vez, se evaluará por las habilidades o procesos que cada una de ellas implica.

Si se remite a la capacidad de “evaluar”, para evaluarla habría que determinar qué nivel de desarrollo se quiere evaluar. Definir este punto invita a reflexionar acerca de qué se tendría que hacer para evaluar las destrezas que allí están consideradas : diagnosticar, verificar, criticar, valorar. Saber “ diagnosticar” es una destreza, no todos saben hacerlo. Diagnosticar, implica un nivel de desarrollo de la capacidad “ evaluar”, porque para evaluar hay que diagnosticar primero. Para diagnosticar se tiene que evaluar, a su vez, a través de las habilidades o procesos que ésta implica. Por tanto, para diagnosticar es necesario evaluar los siguientes procesos: examinar, detectar, auscultar, estudiar, situar, identificar o pronosticar.

Dependerá de la estrategia de aprendizaje que se haya aplicado para poder decidir si se evalúa a través de los procesos señalados, uno de ellos en particular o de todos en general. Si con la estrategia de aprendizaje se ha trabajado el evaluar en el nivel de diagnóstico y el ejercicio de diagnosticar a través de examinar, detectar, auscultar y pronosticar ( como ocurre en la práctica médica), entonces los instrumentos y reactivos para evaluar se orientarán a dar respuesta a la pregunta ¿ qué es lo que se va a evaluar?. También es necesario definir los otros aspectos del proceso, contestando a las preguntas: ¿ quién va a evaluar?, ¿ a quién se va a evaluar?, ¿ cuándo vamos a evaluar?, ¿ cómo se evaluará?, ¿ por qué y para qué se evaluará?, ¿ con qué instrumentos y reactivos se evaluará?...**Esto implica que hay que elaborar una matriz de evaluación para realizar la tarea con cierto éxito y eficiencia técnica.**

La dimensión de una capacidad es relativa, dependiendo de los momentos, situaciones o propósitos de la evaluación. En tal perspectiva, observar puede ser una habilidad necesaria para analizar y “ analizar” , a su vez, una destreza para clasificar; sin embargo, desde la perspectiva en que es utilizada la observación en las ciencias naturales puede ser una capacidad, tener como prerrequisitos varias destrezas y habilidades subsidiarias. que resulta importante para la evaluación es determinar previamente si lo que pretendemos evaluar se encuentra, de acuerdo al contexto en que se realizará, en calidad de capacidad propiamente dicha, como una destreza imprescindible para lograr ejercitar esa capacidad o, si por el contrario, está siendo considerada como una habilidad vista como la ejecución de procesos concretos. En ciencias naturales “ observar” consiste en percibir o aprehender el objeto de estudio haciendo intervenir, si es posible, todos los sentidos, incluyendo la intuición dentro de ellos. Esto implica que, cuando de observar se trata, no es suficiente “ ver” o “ mirar”, ya que será necesario atender, fijarse, concentrarse, identificar y buscar hasta encontrar...datos, elementos u objetos, que previamente se hayan preestablecido. Existen modalidades para observar : la autoobservación ( autoevaluación); observación directa, observación indirecta, búsqueda de datos.



## CONCEPTOS RELEVANTES DE EVALUACION EN EL MARCO DE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO:

**Evaluación criterial**= Especifica los objetivos-criterios y metas a lograr para luego comparar los resultados obtenidos en función de los mismos. Se trata de valorar si dichos objetivos han sido alcanzados o no, tanto por el grupo como por cada uno de los alumnos. El **criterio de medida es el propio alumno ( sin compararlos con los demás ) y sus capacidades**. El objetivo como capacidad es el criterio y el rendimiento esperado debe estar en función de las propias posibilidades o capacidades- destrezas. Las **capacidades organizadas en destrezas y los valores en actitudes**, al diseñar los **objetivos** son el criterio de partida y por ello el de evaluación Pero éstas no son algo impersonal sino que dichas capacidades se personalizan en cada uno de los alumnos. Desde esta perspectiva el concepto de educación integral y educación personalizada queda profundizado y humanizado, lo cual no implica en ningún momento olvidarse de los contenidos y los procedimientos a aprender.

### **EVALUACION INICIAL O DIAGNOSTICA**

La evaluación inicial se propone, fundamentalmente, hacer un análisis previo del contexto educativo y diagnosticar sus necesidades y carencias. **Amengual( 1989)** afirma que la evaluación inicial debe considerar:

- **La situación real del contexto** ( familia, escuela, alumno, medio ambiente, programas y planes de estudio), con sus rasgos y características mas significativas y con todas sus carencias y necesidades. Es diagnóstica pues trata de diagnosticar las conductas iniciales, la maduración psicofisiológica , la maduración cognoscitiva y las habilidades y aptitudes psicológicas.
- **Las metas** que razonablemente se debería alcanzar, teniendo en cuenta las aspiraciones de la sociedad, las exigencias de la persona y las necesidades del conocimiento y de la ciencia.

**Rosales( 1989)**, se refiere a las funciones en la estructura interna de la evaluación diagnóstica:

- **contenidos:** conocimientos, habilidades y actitudes previas y condiciones externas para abordar el estudio.
- **Información:** proceso no instrumental ( observación, entrevista); proceso instrumental ( pruebas de conocimiento, tablas de observación, autoevaluación etc.)
- **Interpretación:** Establecimiento de niveles de exigencia; estimación de la posibilidad de iniciar el proceso y búsqueda de estrategias de apoyo.
- **Decisiones:** emprender la secuencia; modificar la planificación y prescribir soluciones.

En las Reformas Educativas actuales y más aún en el marco de la sociedad del conocimiento, la evaluación inicial adquiere una importante dimensión desde la perspectiva del aprendizaje significativo. La evaluación inicial indica el andamio previo, la estructura previa, el organizador previo, los conceptos previos,...sobre los cuales se construirán los nuevos aprendizajes; sin el concurso de la evaluación inicial no es posible realizar aprendizajes constructivos y significativos, donde el aprendiz encuentre sentido a lo que aprende. Es un elemento básico para generar mentes sintéticas y sistémicas, es decir mentes bien ordenadas El aprendizaje del alumno ha de partir de los **esquemas previos** ( Ausubel) que el alumno posee. Es la evaluación inicial quien debe fijar estos esquemas previos a partir de la siguiente pregunta¿, qué tienen que saber

nuestros alumnos, al inicio del año escolar para poder comenzar una asignatura determinada? ¿ Cuáles son los esquemas previos o ideas previas que poseen?

**Es deseable que estas preguntas se realicen en equipo de docentes**, responderse mediante la técnica de lluvia de ideas identificando conceptos previos y destrezas básicas. Se identifican unos 15 conceptos básicos previos y luego se organizan en tres o cuatro bloques conceptuales.

Se identifican unas 6 u 8 destrezas básicas previas y a su vez se organizan en dos o tres bloques . Se construye **una imagen visual** , para convertirla en imagen mental, y en ella se sitúan los bloques de conceptos y destrezas. Esta imagen que se entrega a los alumnos, actúa como andamio y estructura previa, para luego modificar éstos con nuevos aprendizajes .

En el aula esta imagen visual – mental debe ser complementada por el profesor en forma de un esquema más amplio y sirve de “repaso” para los primeros días ( unos quince). Se trata de verificar si los conceptos y destrezas que poseen son adecuados o no , tratando de afianzarlos. Si no son adecuados se debe reconducir la programación ajustándola a la realidad de los alumnos. Si fallan conceptos, éstos se pueden recuperar, pero si fallan determinadas destrezas básicas es necesario programarlas de nuevo. Esta imagen visual - mental se sitúa en la primera hoja del cuaderno de trabajo de los alumnos para posteriormente complementarla con definiciones, ejercicios, precisiones conceptuales, entrenamiento de destrezas etc.

### **EVALUACION FORMATIVA:**

Scriven ( 1967) afirma que la evaluación constituye una constatación o estimación del valor de la enseñanza, considerada no sólo en sus resultados, sino también en sus procesos de desarrollo. Por ello insiste en la diferenciación entre evaluación formativa y evaluación sumativa. Esta segunda se centra en el estudio de los resultados, mientras que la **evaluación formativa** constituye una estimación de la realización de la enseñanza y contiene en sí el importante valor de poder servir al perfeccionamiento facilitando la toma de decisiones durante la realización del proceso didáctico. Insiste en que se analice más las necesidades que los objetivos y que trate de valorar hasta qué punto dichas necesidades han sido o no satisfechas. Los resultados serán positivos en la medida que en que respondan a dichas necesidades. **Por ello la principal responsabilidad de la evaluación es emitir juicios bien informados** y que su meta es juzgar el valor. La evaluación formativa es una parte integrante del proceso de desarrollo del currículo. Proporciona información continua para ayudar a planificar ; soluciona ciertos problemas acerca de la validez de sus contenidos, el nivel de vocabulario, su utilidad, la propiedad de los medios, la eficiencia etc.

Rosales ( 1989) afirma que “ la evaluación formativa es parte indispensable del proceso educativo : permite reajustar continuamente las actividades, estrategias, ayudas y objetivos que se emplean”. Como tal **ha de ser reguladora del proceso educativo orientado hacia la formación integral del alumno**. Por ello ha de centrarse tanto en los procesos como en los resultados.

Ha de ser : a) **inicial** , detecta y controla las necesidades y carencias del contexto ( alumnos, programas, medio educativo) y en consecuencia hasta qué punto se han seleccionado y definido los objetivos más significativos y pertinentes.

b) **procesual**, continua y afecta a todo el proceso, tanto de preparación como de desarrollo práctico.

c) **formativa final**, debe valorar el desarrollo de las capacidades-destrezas y valores-actitudes conseguidos a lo largo del proceso educativo y también los contenidos y procedimientos adquiridos, desde una perspectiva formativo-sumativa.

En el marco de la **Refundación de la Escuela**, se centra la **evaluación formativa sobre todo en el nivel de consecución de los objetivos cognitivos ( capacidades-destrezas) y afectivos ( valores-actitudes) ya que lo nuclear de la educación y la formación radica en la consecución de los mismos**. En la práctica **evaluación de objetivos** y evaluación formativa son la misma cosa.

La evaluación de objetivos implica la evaluación de capacidades a partir de sus destrezas y de valores a partir de sus actitudes. Se identifican unas cuatro destrezas por capacidad y se construyen escalas de observación sistemática, individualizadas y cualitativas. Igualmente se identifican unas cuatro actitudes por valor y se construyen igualmente escalas de observación sistemáticas, individualizadas y cualitativas.

### **EVALUACION SUMATIVA:**

La evaluación sumativa debe estar subordinada a la evaluación formativa y surge al finalizar un proceso educativo. Trata de valorar el producto conseguido, no desde el proceso recorrido y las metas propuestas, sino desde el punto de vista del cliente y su beneficio. **Trata de garantizar la calidad del producto y es por ello un control de calidad.**

Este control de calidad, según Amengual (1989) debe actuar en tres niveles:

- **verificación de los instrumentos** de evaluación que se han manejado a lo largo del proceso
- **comprobación de los juicios de valor emitidos** en consonancia con las informaciones recibidas
- **análisis de los objetivos fijados** contrastándolos con las necesidades reales de los usuarios.

Según Rosales (1989) tiene las siguientes funciones referidas a:

-contenidos: Adquisición de requisitos para niveles posteriores; adquisición de habilidades socialmente significativas.

-Información: Instrumentos que abarcan los objetivos terminales del programa; pruebas normalizadas a distintos niveles.

-Interpretación: se juzgan los datos en función de los objetivos considerados necesarios para el nivel

-Decisiones: conceder o no un diploma, certificar o no la preparación.

En las Reformas Educativas actuales la construcción de pruebas de evaluación sumativas se realizan en función de los objetivos y por eso se denominan **evaluación por objetivos o evaluación por capacidades** de contenidos o métodos. Por ello también se suele denominar **evaluación formativo-sumativa**

**La evaluación de objetivos( capacidades-valores) y por objetivos ( por capacidades-valores) sólo es posible si se organizan adecuadamente las actividades como estrategias de aprendizaje orientadas al desarrollo de capacidades y valores por medio de contenidos y métodos. En este caso se puede evaluar estos cuatro elementos: capacidades y valores ( evaluación de objetivos) y contenidos y métodos en función de los objetivos ( evaluación por objetivo)**

En la evaluación por objetivos se trata de evaluar cuantitativamente los contenidos y los métodos en función de los objetivos en la medida que las actividades sean estrategias de aprendizaje orientadas al desarrollo de capacidades por medio de contenidos y métodos.

La construcción de las pruebas de evaluación por objetivos o por capacidades utiliza la técnica de las estrategias de aprendizaje: destreza + contenido + método. Ejemplo de un ítem de prueba: Situar y localizar ( destrezas) la invención de la máquina de vapor y su expansión inicial ( contenido) elaborando un mapa geográfico y otro histórico( método). Este modelo de evaluación por objetivos es el que se utiliza en las Pruebas Internacionales de evaluación de la OCDE ( Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) como el Proyecto PISA ( Programme for International Student Assesment ). Se aplica a alumnos de 15 años , al finalizar la enseñanza media. Evalúa en Lectura, Matemáticas y Ciencias y trata de definir en cada ámbito los conocimientos relevantes y destrezas necesarias para la vida adulta. Evalúa capacidades-destrezas ( herramientas mentales), conocimientos ( formas de saber) y métodos-procedimientos ( formas de hacer) en cada ámbito señalado; esta evaluación se lleva a cabo a partir de situaciones aplicables a la vida cotidiana. También evalúa capacidades, conocimientos y habilidades-métodos fundamentales transversales aplicables a todos los ámbitos.

Ejemplo de evaluación por objetivos de matemática ( 5º básico)

CAPACIDAD : ORIENTACION ESPACIAL
----------------------------------

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>identificar</b> los elementos de un cuerpo en la sala de clases: alturas, vértices, diagonales y lados</li> <li>• <b>dibujar</b> las redes de un cubo y armarlo</li> <li>• Por medio del transportador, regla y compás, <b>dibujar e interpretar</b> triángulos, paralelogramos y trapecios.</li> <li>• <b>Elaborar un plano</b> de la plaza principal de la ciudad destacando los edificios y las calles mas importantes que están en su entorno.</li> </ul> |
|---|

CAPACIDAD :RELACIONAR
-----------------------

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>*<b>ordenar</b> ángulos de mayor a menor tomando en cuenta sus medidas.</li> <li>* medir ángulos por medio del transportados, <b>clasificándolos</b> en agudos, rectos y obtusos.</li> <li>* por medio de la manipulación y observación de cuerpos geométricos dados, <b>asociar</b> sus elementos: caras, vértices y lados.</li> <li>* Dados varios ángulos <b>identificar</b> y dibujar los que representen ángulos complementarios y suplementarios.</li> </ul> |
|---|

La evaluación por objetivos es inviable cuando se hacen actividades en el aula sólo para aprender contenidos.

## LA TAXONOMIA D'HAINAUT COMO HERRAMIENTA UTIL PARA LA EVALUACION DE CAPACIDADES

<b>Operaciones cognitivas básicas Jerarquizadas</b>	<b>Descripción</b>	<b>Habilidades u operaciones mentales necesarias para las operaciones cognitivas</b>	<b>Ejemplos</b>
<b>Repetición o reproducción</b>	Operación mental en la que se desarrollan las capacidades de memoria, discriminación y generalización. Supone un proceso mediante el cual el alumno situado ante el mismo contenido u objeto en situación de aprendizaje provoca la misma respuesta, es decir, el mismo producto	<b>Identifica</b> <b>Reconoce</b> <b>Conoce</b> <b>Reproduce</b> <b>Imita</b> <b>Repite</b> <b>Distingue</b> <b>Lee</b> <b>Discrimina</b>	Los niños repiten un cuento, una canción o un juego. Discriminan colores Memorizan tablas de multiplicar Distinguen los alimentos que les proporcionan sustancias nutritivas. El alumno identifica las corrientes filosóficas contemporáneas. etc.
<b>Conceptualización</b>	Es la actividad cognitiva en la que el sujeto frente a un determinado contenido da una respuesta común. Esta actividad mental en términos escolares conlleva a la definición o a la acción de dar un concepto de un determinado contenido o saber humano. Conceptuar es dar un juicio o idea que concibe o forma el entendimiento.	<b>Define</b> <b>Conceptualiza</b> <b>Caracteriza</b> <b>Describe</b>	Describe un cuadro Define las características de una planta Conceptualiza la moral de un pueblo. Caracteriza la situación sociopolítica de un país.
<b>Aplicación</b>	Operación mental en la cual el sujeto responde a un contenido u objeto	<b>Usa</b> <b>Aplica</b> <b>Utiliza</b> <b>Halla</b>	Realiza operaciones de correspondencia en situaciones reales.

	<p>con un producto determinado. La aplicación implica el proceso mental mediante el cual el alumno utiliza la información asimilada a una situación diferente de su aprendizaje inicial.</p>		<p>Aplica el ordinal en pequeñas colecciones ordenadas.  Utiliza estrategias de razonamiento en la producción oral y escrita del número.  Utiliza instrumentos de medida del tiempo para estimar la duración de ciertas rutinas de la vida cotidiana.  Utiliza instrumentos de medida de masa y expresa sus mediciones empleando las unidades usuales en su comunidad: el gramo, el kilogramo.</p>
<b>Exploración</b>	<p>Consiste en extraer de una situación un elemento, un contenido o una información. Es un proceso mental orientado a la indagación, investigación, auscultamiento. Proceso dirigido a la búsqueda del conocimiento, a la demostración de la verdad.  El contenido es aquí un conjunto, generalmente una estructura, en la cual se encuentra aquella que se busca. El contenido debe comprender también la caracterización del elemento que se intenta encontrar:</p>		

	<p>su nombre, el nombre de su clase, uno de sus atributos, una relación o una condición que la determine.</p> <p><b>Exploración Real:</b> Se refiere a procesos mentales de situaciones fácticas existentes, reales objetivas</p> <p><b>Exploración Posible:</b> está referida a los procesos cognitivos de simulación, de proyección, de extrapolación y pronóstico</p>	<p><b>Investiga</b> <b>Indaga</b> <b>Explora</b></p> <p><b>Investiga</b> <b>Indaga</b> <b>Experimenta</b> <b>Proyecta</b> <b>Ausulta</b> <b>Planifica</b> <b>Explora</b> <b>simula</b></p>	<p>Investiga mediante experimento que el agua es un componente formado por los gases: oxígeno e hidrógeno.</p> <p>Investiga mediante experimentos los diferentes tipos de suelos y reconoce sus componentes y propiedades.</p> <p>Proyecta la población de Santiago en el año 2030.</p> <p>Planifica acciones para el año 2010.</p> <p>Simula una jugada de ajedrez.</p>
<p><b>Movilización</b></p>	<p>Proceso cognitivo que consiste en extraer del propio repertorio cognitivo uno o varios elementos de información ( productos) , respondiendo a una o más condiciones precisas, sin que haya habido asociación anterior de esta condición o este producto.</p> <p><b>Movilización Convergente:</b> supone movilizar uno o varios productos respondiendo a un conjunto de</p>	<p><b>Crea</b> <b>Inventa</b> <b>Diseña</b> <b>Descubre</b> <b>Produce</b> <b>Experimenta</b> <b>Contrasta</b></p>	<p>Elabora un crucigrama. Diseña una maqueta.</p>

	<p>restricciones concretas</p> <p><b>Movilización Divergente</b> : Es la búsqueda de caminos y productos diferentes, originales y divergentes, que respondan a una o dos condiciones preestablecidas. Es la categoría que potencialmente desarrollará en el estudiante la capacidad creativa.</p>		<p>Crea adivinanzas relacionadas con los animales de la cordillera.</p> <p>Inventa canciones relacionadas con el día del colegio.</p> <p>Integra resultados de una investigación.</p>
<b>Resolución de Problemas</b>	<p>Es la actividad cognitiva que consiste en proporcionar una respuesta-producto a partir de un contenido o de una situación en la que se dan las siguientes condiciones: el objeto de la situación y la clase a la cual pertenecen no se han encontrado anteriormente en situación de aprendizaje. La obtención del producto exige la aplicación de una combinación no aprendida de reglas de principios, aprendidos o no, previamente</p> <p>El producto y la clase a la cual pertenece no se ha encontrado antes.</p> <p>La resolución de</p>	<p><b>Critica</b></p> <p><b>Sustenta</b></p> <p><b>Categoriza</b></p> <p><b>Determina</b></p> <p><b>Resuelve</b></p> <p><b>Interpreta</b></p> <p><b>Califica</b></p>	<p>Propone diversas alternativas para mejorar las relaciones humanas en su colegio.</p> <p>Resuelve problemas inéditos relacionados con sus vivencias.</p>

	problemas inéditos, con una, dos o más dificultades; los problemas para los alumnos deben ser nuevos en función de su desarrollo cognitivo o vivencias.		
--	---	--	--

El gráfico que a continuación se presenta simboliza los procesos mentales que plantea D'Hainaut con sus respectivas habilidades.

**TAXONOMÍA COGNITIVA DE D'HAINAUT**

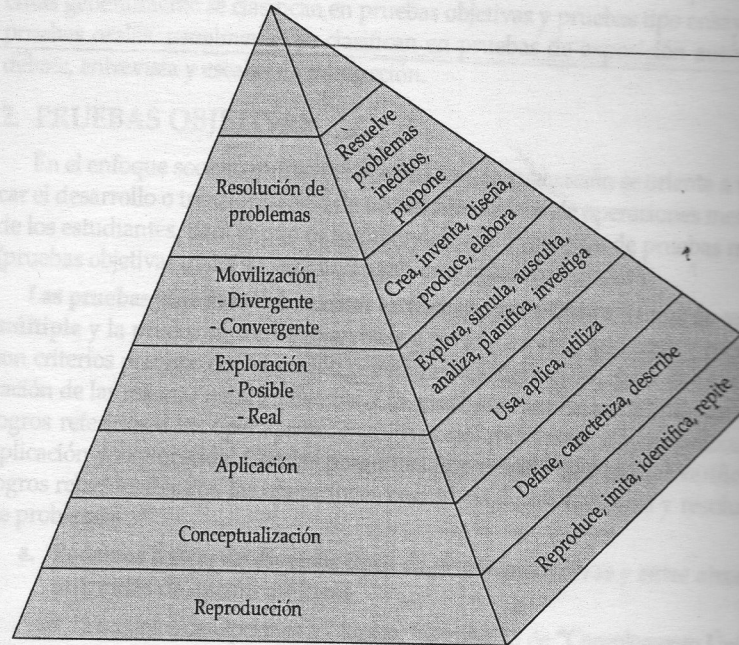


Gráfico 7: Taxonomía cognitiva de D'H

Como se observa en el gráfico, los procesos mentales de la taxonomía D'Hainaut están debidamente jerarquizados y en correspondencia con las habilidades respectivas.

