

**LA EVALUACIÓN COMO MEDICION, EXPLICACION Y VALORACION**

**ROCÍO GIGLIOLA ARIZA LOPEZ**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER  
ESPECIALIZACION EN DOCENCIA UNIVERSITARIA  
CEDEDUIS  
BUCARAMANGA  
2004**

**LA EVALUACIÓN COMO MEDICION, EXPLICACION Y VALORACION**

**ROCÍO GIGLIOLA ARIZA LOPEZ**

**Monografía presentada como requisito para optar el título de:  
Especialista en Docencia Universitaria**

**Directora:  
RUBY ARBELAEZ DE MONCALEANO**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER  
ESPECIALIZACION EN DOCENCIA UNIVERSITARIA  
CEDEDUIS  
BUCARAMANGA  
2004**

*Gracias a Dios*

*A mi familia*

*A Ruby, por la atención y  
el cariño prestado durante la  
realización de esta  
monografía.*

## CONTENIDO

	pág.
INTRODUCCIÓN	1
1. EVALUACIÓN COMO MEDICIÓN, EXPLICACIÓN Y VALORACIÓN UNA VISIÓN CRÍTICA	1
1.1 CONCEPTO	5
1.2 FUNCIONES	6
1.2.1 El estudiante	7
1.2.2 El profesor	7
1.2.3 La institución	8
1.2.4 La sociedad	9
1.3 PROCESO DE EVALUACIÓN	10
1.3.1 Medición	11
1.3.2 Descripción	11
1.3.3 Calificación	11
1.3.4 Valoración	12
1.4 PODER Y CONTRAPODER	12
1.5 TIPOS DE EVALUACIÓN	15
2. EL SENTIDO DE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	20
2.1 DEFINICIÓN DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE	20

2.2 EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN INTEGRAL	23
2.2.1 La evaluación en la relación entre el conocimiento y la construcción del saber, en la cual se aprende a aprender.	24
2.2.2 La evaluación en la relación teoría - aplicación, en el aprender a hacer.	25
2.2.3 La evaluación en la relación entre el saber y el aprender a vivir juntos.	28
2.2.4 La evaluación en la relación entre el saber y el desarrollo de valores o aprender a ser.	29
2.3 EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE	31
2.3.3 Funciones.	32
2.3.4 Proceso de evaluación	38
2.3.5 Tipos de evaluación.	40
2.4 CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN	43
2.5 INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN	44
2.5.1 El examen como texto escrito.	46
2.5.2 Redactar Exámenes	47
2.5.3 Escribir y aprender: los textos académicos.	50
2.5.4 La situación comunicativa del examen	51
2.5.5 El lector de exámenes.	51
2.5.6 El examen requiere valorar el conocimiento expuesto.	52
2.5.7 El examen requiere una buena presentación.	53
2.5.8 Construcción de las pruebas de aula	54

2.5.9 Construcción de elementos de prueba objetiva: forma de selección múltiple.	54
2.5.10 Medición del aprovechamiento complejo: el ejercicio interpretativo	56
2.5.11 Medición del aprovechamiento complejo: la prueba de ensayo.	57
2.5.12 Preparación, administración y valoración de las pruebas de aula.	59
2.5.13 Uso de las pruebas uniformes.	61
<b>3. ESTRATEGIAS FAVORECEDORAS DEL CAMBIO CONCEPTUAL EN EVALUACIÓN</b>	<b>61</b>
<b>3.1 LA PREGUNTA</b>	<b>73</b>
3.1.1 La pregunta como estrategia de enseñanza.	74
3.1.2 La pregunta en el aula como estrategia de aprendizaje	77
3.1.3 La pregunta como estrategia evaluativa. pruebas orales.	79
<b>3.2 ESCRIBIR Y REDACTAR TEXTOS COMO ESTRATEGIA FAVORECEDORA DE CAMBIO CONCEPTUAL EN EVALUACIÓN</b>	<b>81</b>
3.2.1 Redacción como estrategia de enseñanza.	82
3.2.2 Redacción como estrategia de aprendizaje.	85
3.2.3 Redacción como estrategia de evaluación	86
3.2.4 Métodos para evaluar los escritos.	87
<b>3.3 RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS COMO ESTRATEGIA FAVORECEDORA DE CAMBIO CONCEPTUAL EN EVALUACIÓN</b>	<b>86</b>
3.3.1 Resolución de problemas como estrategia de enseñanza	90
3.3.2 Resolución de problemas como estrategia de evaluación	92
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>94</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>97</b>

## RESUMEN

### TITULO

LA EVALUACIÓN COMO MEDICIÓN, EXPLICACIÓN Y VALORACIÓN\*

### AUTOR

ROCÍO ARIZA LÓPEZ\*\*

### PALABRAS CLAVES

Proceso evaluativo  
Medición y Calificación  
Valoración  
Exclusión  
Formación integral  
El uso de la pregunta  
La redacción de textos  
La resolución de problemas

### DESCRIPCIÓN O CONTENIDO

Dentro de los Sistemas Educativos Colombianos, uno de los aspectos más discutidos se refiere al proceso evaluativo. Más que una discusión de fondo para verificar si al evaluar se están midiendo realmente los aspectos que se quieren valorar en cuanto a lo que aprende y construye el estudiante, se ha convertido en una disputa de formas evaluativas que propenden la calificación arbitraria que conlleva a la exclusión y al manejo de estructuras adversas de poder y autoridad.

La evaluación debe constituirse como un proceso en el cual docentes y estudiantes lleguen a acuerdos, tanto en el fondo como en lo que respecta a la forma, enfocado hacia la verdadera valoración de lo que el estudiante ha aprendido y el proceso por el cual ha logrado tal aprendizaje. Este debe ser concebido como la modificación y/o transformación de las estructuras cognoscitivas, que se manifiestan en las actitudes, comportamientos, la toma de decisiones y todo aquello cuanto construye el estudiante, partiendo de un aprendizaje que le ha resultado significativo y útil para su vida y para la construcción de la sociedad en la cual interactúa.

El aprendizaje por lo tanto, debe evaluarse desde todas las perspectivas posibles, teniendo presente la complejidad del ser humano, en sus dimensiones en cuanto al "ser", "convivir", "hacer" y "conocer". Esta evaluación integral de aprendizajes significativos puede trascender la medición excluyente tan común en los sistemas educativos, para dar paso al empleo de estrategias favorecedoras del cambio conceptual en la evaluación. Dichas estrategias, entre otras, enriquecen y propenden la construcción personal del conocimiento a través de la pregunta, la redacción de textos y la resolución de problemas, como situaciones educativas autogestionables, que además de permitir una medición cuantitativa, permite una valoración cualitativa que a la vez es formativa.

---

\* Monografía

\*\* CEDEDUIS. Universidad Industrial de Santander. Especialización en Docencia Universitaria, Directora Lic. Ruby Arbeláez de Moncaleano.

## SUMMARY

### TITTLE

EVALUATION AS MEASUREMENT, EXPLANATION AND VALUATION\*

### AUTHOR

ROCÍO ARIZA LÓPEZ\*\*

### KEY WORDS

Evaluative Process

Measurement and Qualification

Valuation

Exclusion

Integral formation

Use of question

Editing of text

Resolution of problems.

### DESCRIPTION OR CONTENT

Within the Colombian Educative Systems, one of the aspescts more discussed is the evaluative process. More than a discussion of fund to verify if really the evaluation is measuring the aspects which we want to value about what learns and builds the student, it has become a dispute of evaluative ways that providing an arbitrary qualification that involves to the exclusion and to the management of adverse structures of power and authority.

Evaluation should be constituted as a process in which professors and students agree each other, both in the fund and the form, it is focused toward the true appraisal of what the student has learned and the process by which they have achieved such learning. This should be conceived like the modification and/or transformation of knowledge structures, that are expressed in the attitudes, behaviors, taking decisions and everything the student builds, from a learning that has been significant and useful for its life and for the construction of the society in which the student interacts.

For that reason learning should be evaluated from all possible perspectives, bearing the complexity of the human in mind, in its dimensions as for "to be", "to live with somebody", "to do" and "to know". This integral evaluation of significant learnings can transcend the exclusive measurement which is so common in educational systems, to give step to the use of strategies to favour the conceptual change in evaluation. These strategies, among others, enrich and provide the personal construction of the knowledge through question, editing of texts and resolution of problems, as educational situations self-feasible, that besides permitting a quantitative measurement, permits a qualitative appraisal that at the same time is formative.

---

\* Monograph

\*\* CEDEDUIS. Universidad Industrial de Santander. Especialization in University Teaching , Director Lic. Ruby Arbeláez de Moncaleano



## INTRODUCCIÓN

La evaluación ha sido y sigue siendo un tema de gran polémica en la educación. Los sistemas y políticas educativas tienen a fomentar la exclusión basada en criterios muchas veces arbitrarios y contraproducentes, que en vez de favorecer la construcción de sociedades justas, éticas y equilibradas, dan paso al manejo del poder y a la discriminación, incluso en las esferas académicas, limitando el acceso de ciertos grupos humanos a los medios económicos, políticos y de comunicación.

Según la Carta Magna de los Derechos Humanos y la Constitución Política Colombiana, la educación más que un derecho inalienable para cada persona, es un deber del Estado, quien debe propender por que todo ciudadano sin importar su condición social, raza, credo o filiación política, tiene derecho a recibir una formación básica para la defensa de su dignidad como persona y demás derechos humanos y civiles, en la construcción de una sociedad más humanizada.

En los sistemas de educación superior Colombianos, se emplea la evaluación, como una forma de control y manejo del poder y la autoridad en la experiencia de aula, limitando su poder formador en la búsqueda de la significación de los aprendizajes para la vida. La evaluación se considera como algo puntual, un evento desligado de la realidad del aprendizaje, empleado para la segregación más que para la inclusión y la diferenciación de los seres humanos por su carácter complejo y multidimensional.

Es innegable, que la evaluación no puede considerarse como un evento carente de significado; por el contrario, sus características hacen que tanto

en el campo de la formación como en el de la certificación, juegue un papel decisivo, precisamente en la cualificación de las estrategias de enseñanza que propendan a su vez, por el mejoramiento y transformación de los procesos de aprendizaje.

Partiendo de la definición de evaluación, como una acción permanente por medio de la cual se busca apreciar, estimar y emitir juicios sobre los procesos de desarrollo del alumno, desde la misma concepción de los procesos pedagógicos y administrativos, hasta sus resultados, permite evidenciar que su finalidad de elevar y mantener la calidad de los mismos difiere mucho de la concepción excluyente que actualmente se maneja.

El problema de la concepción negativa y coartante de la evaluación, es que muchos docentes universitarios, no están evaluando al estudiante; están asimilando evaluación con medición y calificación y ahí dan por terminado el proceso, por lo tanto no están emitiendo un verdadero juicio crítico y valorativo del nivel de aprendizaje del estudiante y del avance de su formación integral.

Ejercida como actividad al servicio del conocimiento, la evaluación está llamada a desempeñar una función formativa en los procesos de aprendizaje; pero si se limita al examen, aquel ejercicio de aprendizaje se transforma en un instrumento de distribución, que en muchos casos acaba en exclusión.

En la siguiente disertación, la propuesta metodológica para implementar un cambio en la conceptualización de la evaluación como proceso sesgado y excluyente, gira en torno al desarrollo de las capacidades crítico - reflexivas y el pensamiento hipotético deductivo, a través de la elaboración de preguntas, de la redacción de textos y de la resolución de problemas, como estrategias

favorecedoras de aprendizajes significativos y útiles para la vida, desde las perspectivas de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

La evaluación vista desde su concepción integradora, ética y constructiva, en la formación de seres humanos útiles para sí mismos y para la sociedad, permite la revaloración y transformación de las estructuras e instituciones educativas, como verdaderos entes para la formación humana en toda su dimensión y su visión para la congregación de las sociedades humanas en torno a valores tales como la justicia, el respeto, la responsabilidad, la ética y la convivencia armónica, en un sentido igualitario y equitativo en la distribución de las riquezas del mundo y de la vida misma.

## **1. EVALUACIÓN COMO MEDICIÓN, EXPLICACIÓN Y VALORACIÓN UNA VISIÓN CRÍTICA**

En el ámbito universitario más que en los otros niveles de escolaridad es notoria la exclusión como consecuencia de las calificaciones. Un alto porcentaje de estudiantes abandona su carrera por el fracaso escolar, porque en la transición del nivel de básica secundaria al universitario, no cuenta con asesoría ni apoyo. Los padres compañeros permanentes en los niveles anteriores desaparecen del campo ante la “mayoría de edad” de sus hijos al ingresar a la universidad. Muchos jóvenes ven frustrada su carrera profesional al ser excluidos sin ninguna opción.

Por ello, la evaluación ha sido y sigue siendo un tema de gran polémica en la educación. En muchas universidades simplemente se examina y califica. Los sentidos y las finalidades no son una preocupación. La evaluación se considera como algo puntual. Sin embargo, siempre es importante volver sobre la discusión del papel que puede jugar la evaluación en un contexto de formación en la universidad. Su papel no puede ser tan carente de significado. Por sus características, ya sea en el campo de la formación o de la certificación, la evaluación juega un papel relevante en la educación superior.

Partiendo de la definición de evaluación, como una acción permanente por medio de la cual se busca apreciar, estimar y emitir juicios sobre los procesos de desarrollo del alumno o sobre los procesos pedagógicos o administrativos, así como sobre sus resultados, con el fin de elevar y mantener la calidad de los mismos, se puede deducir que la esencia de la evaluación es comprender e ir más allá de una simple calificación, donde sólo se tienen en cuenta los resultados. Desafortunadamente en nuestro

medio se habla de la evaluación cuando realmente están haciendo referencia a la calificación y a los resultados. Algunos docentes universitarios no están evaluando al estudiante; están asimilando evaluación con medición y calificación y ahí dan por terminado el proceso, por lo tanto, no están emitiendo un verdadero juicio crítico y valorativo del nivel de aprendizaje del estudiante y del avance de su formación integral.

Ejercida como actividad al servicio del conocimiento, la evaluación está llamada a desempeñar una función formativa en los procesos de aprendizaje, pero si se limita al examen, aquel ejercicio de aprendizaje se transforma en un instrumento de distribución, que en muchos casos acaba en exclusión.

## **1.1 CONCEPTO**

En nuestro medio, se asimila evaluación con medición y calificación. Las calificaciones obtenidas en los exámenes se entregan y termina el proceso, se desconoce que esta acción incompleta para ser llamada evaluación debe ser precedida de la emisión de un juicio y la toma de decisiones para mejorar los aprendizajes y por ende los resultados. En este curso de acciones el estudiante no aprende nada en la evaluación, ni de la evaluación, porque no tiene opción de reconocer sus errores y lo que es más importante corregirlos no sólo en el papel sino en su estructura cognitiva.

El concepto de evaluación tiene una amplitud variable de significados posibles: "En el lenguaje cotidiano se otorga al verbo evaluar el significado de estimar, calcular, justipreciar, valorar, apreciar o señalar el valor, atribuir valor a algo. La operación de evaluar algo o a alguien consiste en estimar su valor no material. En la práctica cotidiana dominante, el significado de evaluar es menos polisémico: consiste en poner calificaciones a los alumnos

y aplicar las pruebas para obtener la información a partir de la que se asignarán esas calificaciones"<sup>1</sup>.

La realidad de la docencia universitaria es que aún sigue contemplando la evaluación como una técnica para elaborar preguntas adecuadas para un examen y la mejor manera de calificarlas, olvidando los conceptos y el significado profundo de lo que realmente implica la evaluación; aplicada así, la evaluación no retroalimenta el proceso y su acción se reduce a la medición terminal y aislada para definir una calificación, en otras palabras se considera que evaluar es medir o cuantificar lo que ha aprendido un educando, por esto los profesores la realizan para definir qué alumno se promueve, como herramienta de control y en menor frecuencia para promover el aprendizaje.

## **1.2 FUNCIONES**

Reflexionar sobre las funciones de la evaluación es una actividad que debe desarrollarse frecuentemente en el seno de los colectivos docentes, por la importancia que tiene el consenso en las acciones que requieren de esfuerzos comunes. Las funciones son muy variadas y están en relación con la utilización de los datos evaluativos; el objetivo de la evaluación es valorar el aprendizaje en su proceso y resultados, pero, "Si las decisiones que siguen a la recogida de información responden a otras intenciones ajenas al beneficio de los protagonistas de aprendizaje, la evaluación dejará de ser formativa para cumplir las funciones más propiamente acumulativas que sirven a fines burocrático-administrativos de control, de clasificación, de exclusión, de distribución y de promoción"<sup>2</sup>. Las finalidades o fines marcan los propósitos que asignan a la evaluación. Las funciones se refieren al papel

---

<sup>1</sup> PEREZ GOMEZ, B Macdonald y Otros. La Evaluación: su teoría y su práctica. Venezuela: Cooperativa Educativa, 1993. p. 61

<sup>2</sup> ALVAREZ MENDEZ, Juan Manuel. Evaluar para conocer, examinar para excluir. Madrid: Moratá, 2001. p. 83

que desempeña para la sociedad, para la institución, para los procesos de enseñanza y de aprendizaje y, para los individuos implicados en éstos.

La evaluación cumple sus funciones con:

**1.2.1 El estudiante.** El hecho de realizar la evaluación, y hacerla de una determinada forma, desencadena una serie de fenómenos en los profesores y en los que la padecen, casi exclusivamente los alumnos, en el propio contexto escolar en donde tiene lugar y en el ambiente familiar y social más inmediato a la escuela.

Lo ideal sería que al estudiante la evaluación le sirviera en dos procesos muy importantes: información y formación; tendría la obligación de proporcionar información que permitiera la orientación y regulación del proceso de aprendizaje.

Ahora bien, la evaluación vista como un medio o recurso para la formación de los estudiantes a partir de la información, reconocimiento, diagnóstico y realimentación, emprende una actividad de transformación; ejercida como actividad al servicio del conocimiento, la evaluación está llamada a desempeñar una función formativa, pero si se limita al examen, se transforma en un instrumento de distribución, que en muchos casos acaba en exclusión.

**1.2.2 El profesor.** Uno de los problemas que más preocupa a los educadores de nuestros días es el de cómo llegar a una justa y válida evaluación del aprendizaje, pues es ésta la que nos va indicar en qué medida los alumnos han alcanzado los objetivos establecidos, sin embargo, es frecuente que ellos no utilicen la información que se pueda deducir del proceso y de los resultados. Porque como se anotaba anteriormente, la responsabilidad se entiende solamente desde las calificaciones,

considerando que los estudiantes universitarios deben asumir sin ninguna orientación la responsabilidad de valorar su intervención y corregir los errores, sin darse cuenta que precisamente esta es una de las funciones más importantes del profesor como orientador.

La información que el proceso de evaluación del aprendizaje ofrece al docente para reorientar sus acciones, es frecuentemente ignorada, porque se considera que el modelo pedagógico que se sigue es el mejor y las dificultades seguramente obedecen a causas de orden externo, como niveles bajos de calidad en los requisitos de otros niveles de escolaridad o a factores personales de los estudiantes.

La forma como actualmente se está evaluando en el sistema de educación superior va en contra de sus finalidades de carácter académico y profesional, además hay una falta de juicio crítico y valorativo que se denota, entre otros, con la exigencia que tiene el docente de cumplir con las normas de la universidad, es decir por lo menos tres calificaciones a cada estudiante. Así mismo, los criterios que se aplican para la evaluación no siempre responden a indicadores claros para hacer los juicios respectivos, ni se ajustan a patrones rigurosamente elaborados cuando se revisan en muchas ocasiones simplemente los resultados.

Por la significación social que se le confiere a los resultados de la evaluación y sus implicaciones en la vida de los educandos, la evaluación es un instrumento potente para ejercer el poder y la autoridad de unos sobre otros, del evaluador sobre los evaluados.

**1.2.3 La institución.** A la universidad la evaluación en general y la evaluación del aprendizaje en particular, debe servir para el control, seguimiento y evaluación. Para el control proporcionando información sobre



la calidad del desempeño de los actores, pero, no para ejercer esta función como suele esperarse. El control lo deben ejercer las directivas administrativas y académicas y no los estudiantes a través de los formularios donde se pretende obtener información. Algunas veces se puede observar que en un curso pierde un alto porcentaje de estudiantes o cancelan el curso la totalidad de los alumnos, seguramente porque tienen bajas calificaciones y a nivel administrativo no se dan por enterados, cuando por lo menos deberían indagar sobre las causas y las posibles necesidades del docente en este contexto.

"La evaluación del aprendizaje en particular, está sirviendo para excluir y descalificar, en una sutil intervención que transgrede en su esencia los principios de la autonomía universitaria y la libertad de cátedra, al grado en que los actores educativos llegan a considerar como propias ideas y propuestas que en realidad están contribuyendo a otros intereses porque se confabulan para eliminar del nivel universitario a personas que con la debida orientación serían otro tipo de ciudadanos"<sup>3</sup>.

**1.2.4 La sociedad.** Aunque la evaluación figura a lo largo de las políticas institucionales, realmente, no se aplica en todas las acciones que en la universidad se realizan, seguramente, porque el control que es una función que va de la mano con la evaluación, se ejerce deficientemente. El control de los logros y en particular de los indicadores se descuida, lo que trae como consecuencia que el fracaso, la repitencia y deserción de un buen número de estudiantes no preocupe a nadie.

Si en la enseñanza la evaluación se realiza con carácter selectivo y jerarquizador, constituye una práctica antisocial. Desde ese punto de vista,

---

<sup>3</sup> ARBELAEZ DE MONCALEANO, Ruby. Evaluación del Aprendizaje (Documento de Trabajo). Bucaramanga: UIS, 2004. p. 5

"Los sociólogos han analizado los mecanismos de las barreras que obstruyen la movilidad social y su veredicto es claro: la escuela, en especial su sistema de exámenes y de calificaciones constituyen el principal instrumento de diferenciación y estratificación social"<sup>4</sup>.

Es precisamente la cultura construida en la sociedad del entorno inmediato la que ratifica los sentidos y las prácticas tradicionales en la evaluación escolar. Los ranking con base en las calificaciones son favorecidos por los padres y empleadores, aceptando que son indicadores significativos de calidad y competencia.

### **1.3 PROCESO DE EVALUACIÓN**

La evaluación no debe identificarse con el hecho de hacer un examen y calificar, porque se trata de un proceso mucho más complejo, va desde la medición para obtener información, hasta la valoración, pasa por la descripción para mostrar y comprender la situación y llega a la valoración para emitir un juicio y tomar decisiones.

El proceso de evaluación de los alumnos tiene elementos diversos y entremezclados que no son fáciles abordar de forma aislada e independiente. Evaluar es atribuir valor a las cosas. Por esto: "Es imperioso reconocer que medir y calificar son, en muchos casos, convenientes como antecedentes de la evaluación, pero es necesario salvar el peligro de quedarse en esta etapa, para poder realizar valoraciones que sean productivas para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas acciones sólo tienen sentido cuando se realizan para informar al estudiante sobre sus debilidades y fortalezas, cuando se tiene la intención de redireccionar el curso de las

---

<sup>4</sup> Ibíd., p. 31

acciones docentes, cuando se quieren dar nuevas oportunidades, y cuando se quieren acreditar la calidad de los logros alcanzados"<sup>5</sup>.

La evaluación pierde su sentido, cuando su intención se limita a mejorar los resultados, sin tener en cuenta la racionalidad y eticidad de las prácticas educativas.

El proceso de evaluación se inicia con:

**1.3.1 Medición.** La evaluación es un proceso más amplio que la medición, ésta es sólo una parte aunque muy sustancial de aquella. Se supone, que ningún juicio es posible sin hechos a partir de los cuales juzgar y aunque la medición proporciona la información que sirve de base a la valoración o juicio, muchas veces se mal interpreta su función.

**1.3.2 Descripción.** Actualmente la descripción no está cumpliendo con su cometido, el cual es, permitir aclarar la confusión que se presenta cuando no se sabe muy bien si lo que se evalúa son los rasgos o las características que permiten aprehender una realidad o si es esa realidad en sí misma.

**1.3.3 Calificación.** La calificación es una consecuencia de la evaluación y no una parte del proceso, sin embargo es considerada como la última y más importante etapa del proceso. En nuestro medio se habla de la evaluación, cuando realmente están haciendo referencia a la calificación y a los resultados. Algunos docentes universitarios no están evaluando al estudiante; hay que admitir que el uso predominante de la evaluación en la universidad es la calificación y puntuación de los estudiantes en cada materia, curso, ciclo y carrera. Evaluación y calificación son tomadas

---

<sup>5</sup> ARBELAEZ L. Ruby y Otros. La Evaluación: un tema que todos debemos abordar. En: Revista CEDEUIS. Bucaramanga. Volumen 3. N°2. 2003, p.14

frecuentemente como sinónimos por profesores y alumnos, olvidando la gran función formativa de la evaluación.

**1.3.4 Valoración.** La mayoría de las definiciones actuales coinciden en reconocer, como procesos básicos de la evaluación, la recogida de información y la emisión de un juicio valorativo. El proceso evaluativo se consolida en la producción de un juicio de valor. La presencia o ausencia de éste es lo que permite decir si hay o no hay evaluación, o si se ha quedado a medio proceso, cuando se mide y se califica y ahí termina el proceso, por lo tanto, no se ha realizado la prometida evaluación. En este sentido, dentro de las prácticas más comunes en los procesos de evaluación, se asigna una calificación numérica a los estudiantes en cada una de las asignaturas para cumplir las normas administrativas; lo que en realidad se da es una Cuantificación periódica y final, que nada tiene que ver con la producción del juicio de valor.

#### **1.4 PODER Y CONTRAPODER**

En el proceso educativo una serie de acciones diversas tienen un elemento en común que es el poder. El poder es la fuerza que los une. Así en toda la interacción educativa hay una relación de poder. Aquí el poder es constitutivo de lo social y creador de realidad, de utilidad y de saber, que puede confundirse con represión. Esta doble cara del poder da cuenta de la ambigüedad que caracteriza al hombre y advierte sobre el sutil velo que separa al equilibrio del desequilibrio. Al hacer del poder exclusivamente un lugar de la negatividad y de la dominación se da pie a la estigmatización del poder emanado del saber, de la autoridad y, se hace pensar en la fantasía de una sociedad sin poder. Una sociedad sin poder es impensable.

Al situarnos en el contexto de la evaluación, el poder es la fuerza contra los demás. Más que formar en el seno de la evaluación se ejerce poder y

contrapoder, se producen enfrentamientos como si de disputarse un tesoro se tratara; el uno (maestro) a no dejarse "quitar sin que medir un gran esfuerzo y el otro (alumno), a "tomar" y, si es sin mucho esfuerzo, mejor. Los estudiantes que reconocen la autoridad y el poder del docente, creyendo que no lo tenían que hacer o que no se lo merece, o sea que el poder es impuesto por la fuerza.

Por esto, Ana Dolores Romero afirma, "El carácter de dominación de las relaciones que median los procesos de evaluación está dado por el control absoluto que ejerce el maestro sobre las condiciones externas e internas de la evaluación. Las condiciones externas hacen referencia al control sobre el tiempo, el espacio y los criterios y las formas; las internas a las emociones y sentimientos que acompañan al estudiante durante los momentos evaluativos"<sup>6</sup>.

El poder con vestido de represión conlleva a que los valores se vean frecuentemente vulnerados, porque el proceso evaluativo se emprende sin intención formativa. A ello, han llevado las acciones puntuales, la falta de concertación, el desconocimiento de la forma como se enseña y como se aprende, la incapacidad para reconocerse a sí mismo y al otro, las urgencias que inducen a pensar cómo evaluar antes que, qué es, por qué se hace y para qué se hace. El equilibrio del poder está en el uso de la palabra para llegar a acuerdos. El poder está en la eficacia de la palabra para representar lo que realmente significan los pactos. Es la capacidad de acortar la distancia entre la palabra y la acción, entre la expresión de voluntad de realizar algo y su materialización. Cuando se concierta y la palabra no se cumple o se cambia el sentido, el poder entra en crisis.

---

<sup>6</sup> ROMERO, Ana Dolores y Otros. La Evaluación Escolar. Colombia: Universidad de Caldas, 1998. p. 44

El profesor tiene en la evaluación su mejor herramienta para el control de la disciplina y la dinamización del trabajo del alumno, en unas reacciones muy desiguales, donde el estudiante que desea tener la vida en paz, dice lo que el maestro quiere, hace lo que el maestro quiere, con las condiciones y las características que él quiere, porque él es el poseedor de la verdad, del poder. El estudiante se muestra obediente, otorga el poder. En el estatus que se le otorga por las calificaciones de los estudiantes, se juega el maestro su prestigio, sin tener en cuenta que la función docente está más relacionada con la formación que con la selección, calificación y exclusión.

En este caso "La evaluación puede convertirse en un instrumento de opresión. ¿Qué sucedería en las aulas si el profesor estuviese desprovisto del "arma" de la evaluación?. Cuando se articula un proceso de enseñanza/aprendizaje sobre el resultado de la evaluación - más que sobre la riqueza y la profundidad del saber- se corre el riesgo de la manipulación y el sometimiento. La "hora de la verdad" no es la del aprendizaje sino la de la evaluación. Cuando es el profesor quien lo decide todo respecto a este momento decisivo, todo el poder descansa en sus manos"<sup>7</sup>.

En este sentido, la evaluación, al surtir un efecto de negación del estudiante, de olvido del conocimiento y al distorsionar los objetivos de la educación y la imagen y el papel del profesor, conduce finalmente al estudiante a buscar mecanismos que le permitan contrarrestar ese poder o complacer al maestro, pues al fin y al cabo, se está preparando para una sociedad en la que sólo sobrevive quien tenga las armas para imponerse sobre los demás. Y si el maestro lo ha logrado al interior de la escuela con el manejo de su conocimiento y con los mecanismos de evaluación, por qué no él.

---

<sup>7</sup> SANTOS GUERRA, Miguel Angel. Evaluación Educativa. Argentina: Magisterio, 1996. p.36

Ahora bien, El estudiante entrega el poder de controlar y la autoridad al profesor pero, a su vez realiza acciones ampliamente conocidas y difundidas, que forman parte de la cultura de la supervivencia, aparecen las mentiras para justificar la ausencia de un examen, la copia al compañero más cercano, la inclusión de temas o procesos que no son requeridos, la solicitud de aplazamiento o cancelación de un previo, cancelación de la asignatura, cancelación de la matrícula. En este contexto, la responsabilidad, honradez, autonomía, sinceridad, respeto, etc., son valores que cambian de sentido, porque los estudiantes construyen nuevas definiciones argumentando que no se les ha dejado otra opción y que esto sólo sucede en relación con las evaluaciones, prueba de esto es que: "Las prácticas de resistencia que utilizan los estudiantes tienen una finalidad muy concreta y predeterminada: mantenerse en la academia universitaria y obtener un título profesional haciendo todo lo que esté al alcance para lograrlo, así, vaya en contra de los propios valores"<sup>8</sup>.

Las acciones estudiantiles por las que expresan su lucha y su resistencia a las normas y valores dominantes en el sistema educativo, no son una oposición ni un rechazo al conocimiento; son una oposición a la concepción que tiene el educador del conocimiento, a las formas como en la institución educativa el conocimiento es cosificado y reducido a un instrumento de poder.

## **1.5 TIPOS DE EVALUACIÓN**

La enumeración de algunos tipos de evaluación permite conocer la complejidad de este proceso. La mejora del mismo no se produce automáticamente, ni por el conocimiento de técnicas y teorías transmitidas en cursos o conocidas por lecturas especializadas. Sin embargo, con referencia

---

<sup>8</sup> ROMERO, Op.cit., p.54

a este proceso, es un error cuando la evaluación se utiliza para tomar decisiones y no para formar.

Razón tiene Santos Guerra, cuando dice que: "Valorar los conocimientos, por ejemplo, no es un error, pero si lo puede ser valorar exclusivamente, obsesivamente, los conocimientos, sin tener en cuenta su naturaleza, su importancia, su interés, su adecuación, su coordinación con otros conocimientos"<sup>9</sup>.

A los alumnos se les asigna un valor numérico, cuantificado, y por este medio no se sabe si se comparan las capacidades de los objetos, los esfuerzos realizados, los conocimientos adquiridos o la suerte de la que han gozado. Limitarse a la evaluación de conocimientos supone una parcialidad que va acompañada de imprecisión; la enseñanza de hoy ya no puede considerarse como la simple transmisión de conocimientos. Este proceder reduce el proceso evaluativo a un trabajo de realización, de cumplimiento de tareas solicitadas por el profesor, seguido de la presentación de un modelo, de actividades de recapitulación y de ejercicios prácticos. Sin embargo, la simple observación demuestra que en el aula no se viven otras experiencias, otras estrategias para motivar a aprender por algo más que la calificación. Esta mentalidad conlleva a la generación de errores, cuando se reemplaza evaluación por control, aprendizaje por memorización a corto plazo, seguridad por temor y desasosiego, colaboración y camaradería por competencia.

En cuanto a los períodos por los que ha pasado la evaluación, muestran que ella ha respondido a diferentes escenarios y concepciones pedagógicas, en los que se especificaba lo importante y sobre quienes recaía la acción

---

<sup>9</sup> SANTOS GUERRA, Op.cit., p.21



evaluativa. Lo que se busca es superar a la evaluación interesada exclusivamente en los resultados, de tipo finalista, cuyo único sentido es el de promover y excluir. A la evaluación que desconoce las necesidades, intereses y expectativas de los estudiantes, cuando simplemente forma parte de un proceso de transmisión de conocimientos que desconoce la importancia de las ideas previas y por ende de la evaluación diagnóstica, así como el indispensable seguimiento, orientación y apoyo que se puede brindar a partir de la evaluación formativa.

Inicialmente está la evaluación diagnóstica, que demuestra la incidencia de los conocimientos previos de los estudiantes en su posterior aprendizaje; el conocimiento más sólido posible de los logros y deficiencias del aprendizaje, y las causas de estos logros y deficiencias, para definir acciones de mejoramiento. La evaluación diagnóstica, recibe este nombre por el momento en que se realiza y por las funciones especiales que se le atribuyen.

Al igual que en cualquier otro ámbito el diagnóstico implica acciones de medición, descripción y valoración. Sin embargo el propósito de mostrarle al estudiante cuáles son sus posibilidades frente al curso o actividad que va a emprender y ayudarle a describir sus debilidades y fortalezas, la distinguen de otras formas de evaluación.

También está la evaluación formativa, que se refiere a un proceso (curricular, instructivo, evaluativo), en el que hace énfasis sobre el desarrollo, se evalúan componentes, interrelaciones y procedimientos a fin de explicarlos con profundidad; se relaciona con la continuidad del mejoramiento educativo, se valora, se detectan problemas y aciertos, se aplican medidas correctivas y se evalúa de nuevo. Es por eso que: "Aprendemos de la evaluación cuando la convertimos en actividad del conocimiento, y en acto de aprendizaje el momento de la corrección. Sólo cuando aseguremos el aprendizaje

podremos asegurar la evaluación, la buena evaluación que forma, convertida ella misma en medio de aprendizaje y en expresión de saberes. Sólo entonces podremos hablar con propiedad de evaluación formativa"<sup>10</sup>.

Para el estudiante el uso más importante de la evaluación formativa reside en la determinación del ritmo y de la calidad de su aprendizaje. A su vez, la evaluación formativa implica para el profesorado una tarea de ajuste constante para adecuarse a la formación del alumnado y para establecer nuevas pautas de actuación en relación con los resultados obtenidos en el aprendizaje. En este proceso, el análisis valorativo de los trabajos de los estudiantes no desde la óptica de si están bien o mal realizados, sino teniendo en cuenta la exigencia cognitiva de las tareas propuestas y la detección de los errores conceptuales básicos para su inmediata corrección, aporta al profesorado elementos determinantes para reorientar su acción docente.

A su vez, está la evaluación sumativa que busca la valoración y alcances de los objetivos planteados para la labor educativa, este tipo de evaluación es algo así como la revisión de cuentas, cuánto se ha aprendido, y de los resultados depende la toma de decisiones, que por lo general son bastante comprometedoras para la vida estudiantil. Aunque tiene muchas bondades y usada de manera adecuada puede ser una valiosa herramienta de análisis, usada de manera inadecuada es peligrosa, pues tiene el rasgo de que omite muchos aspectos, condiciones y cursos de los procesos que podrían explicar los logros alcanzados. Generalmente se aplica con criterios cambiantes a lo largo de procesos extendidos, cambios que tienden a crear desconcierto en los evaluados.

---

<sup>10</sup> ALVAREZ MENDEZ, Juan Manuel. Evaluar para conocer, examinar para excluir. Madrid: Moratá, 2001. p. 12

También está la evaluación informal, donde no se tienen objetivos claros ni procedimientos definidos, que se sustentan en opiniones.

Otras evaluaciones son las formales, que cumplen con requisitos como la precisión de objetivos, el reconocimiento de los propósitos de los evaluadores, la definición de criterios y parámetros, la aplicación sistemática de procedimientos y el uso de métodos precisos para el análisis y la emisión de juicios.

Otro tipo de evaluación es la referida a los componentes que, se lleva a cabo con base en un conjunto de referentes internos; sus resultados son a corto plazo, no requiere de seguimiento ni se valora en terceros, evalúa directamente los elementos y relaciones del propio objeto, sujeto o fenómeno evaluado; también está la evaluación referida a efectos, que se sustenta en comparaciones, seguimientos y se valora en terceros.

Finalmente está la evaluación por competencias y por dominios cuyas principales características son: las competencias que se deben lograr son rigurosamente identificadas, verificadas y comunicadas previamente a realizar la enseñanza; al respecto, el programa educativo provee lo necesario para el desarrollo individual y la evaluación de cada una de las competencias especificadas, al evaluar la competencia se consideran el conocimiento y las actitudes del estudiante, pero la fuente primaria de evidencia es el rendimiento y la demostración de la competencia, los criterios para evaluar el éxito y las condiciones bajo las cuales se evaluará el rendimiento, se describen explícitamente y se comunican de antemano y los estudiantes avanzan en el programa educativo a su propio ritmo, demostrando sus logros al desempeñar las competencias.

## **2. EL SENTIDO DE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

En el excesivo porcentaje de excluidos en el ámbito universitario la evaluación tiene una gran responsabilidad, ya que en la mayoría de los casos existe un gran desequilibrio entre las estrategias de enseñanza y de aprendizaje con las acciones evaluativas. Como se explicó en el primer capítulo, la asimilación de evaluación con medición y calificación, desvirtúa el sentido formativo y dinamizador.

### **2.1 DEFINICIÓN DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE**

La evaluación puede concebirse y utilizarse como un fenómeno destinado a dinamizar el aprendizaje y no sólo a la comprobación de los logros en el mismo. No es una acción puntual, ni final en el proceso educativo y, en la etapa final, las acciones evaluativas deben convertirse en el comienzo de un nuevo proceso más rico y fundamentado.

La evaluación debe ser reconceptualizada y entendida como una actividad gratificante, útil y provechosa que permita detectar oportunamente fortalezas, dificultades, necesidades, posibilidades y que conduzca a la toma de decisiones adecuadas y oportunas; debe plantearse como una opción que permite asumir al ser humano complejo, diverso, cultural, no como un momento final para sumar resultados, sino como espacio permanente de reflexión, formación y reorientación del proceso de enseñanza - aprendizaje.

Hay que entender la evaluación como un camino para el aprendizaje. Un camino que, al ser recorrido de forma inteligente y responsable, nos ayuda a

entender lo que sucede y por qué, nos facilita la rectificación del rumbo, el reconocimiento de los errores y la mejora de la práctica.

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje tienen implícitamente incluido el proceso de evaluación. Pero no la evaluación como mecanismo de cuantificación; sino como un proceso dinamizador que parte de la obtención de información para explicar la situación de cada estudiante y valorar sus logros.

La evaluación se entiende más como el eje central del proceso educativo en el que constantemente se están midiendo, describiendo y definitivamente valorando el aprendizaje de cada alumno mediante la comparación del proceso personal y unos referentes descritos en los indicadores, logros y finalmente en los objetivos que inicialmente se propuso el profesor concertadamente con sus alumnos. Esto es, que la evaluación es el mecanismo de realimentación permanente que tienen tanto el profesor como el estudiante para revisar si el aprendizaje que se quiere alcanzar en éste se está obteniendo o, en caso contrario, en que medida se pueden diagnosticar los aspectos de dificultad y de refuerzos necesarios para emprender acciones remediales que contribuyan a la obtención de mejores resultados.

Aunque la escuela pretenda uniformar a los estudiantes mediante la aplicación de pruebas iguales para todos y esquemas de cuantificación objetivos para que la evaluación sea democrática y justa, esto no siempre garantiza que los estudiantes desarrollen óptimamente el aprendizaje que se quiere. ¿Por qué?, las razones principales se encuentran en el historial del estudiante para aquel maestro que quiera encontrar tales señales. Cada caso es particular pues no todos los estudiantes tienen la misma capacidad de asimilar la información y procesarla en forma de conocimiento útil y significativo, lo que a la larga los hace separarse a partir de un punto común

inicial. Así mismo, otras condiciones como la motivación, el interés, lagunas conceptuales previas, la falta de atención cuando se tuvieron dificultades en la comprensión o el análisis de conceptos y principios, así como el esfuerzo conjunto para asociar e integrar lo transmitido y aprendido con lo ya interiorizado y con la realidad, juegan un papel fundamental en alcanzar los logros.

Por esta razón, la evaluación debiera ser un proceso permanente y una herramienta muy útil para el maestro, de manera que sea su brújula de navegación en el objetivo de desarrollar el potencial que todos sus estudiantes llevan dentro, estableciendo así mismo las bases para formar personas, ciudadanos y profesionales responsables, autónomos y éticos en el campo laboral que cada cual escoja. En este sentido, esperamos que la evaluación sea un factor fortalecedor de la relación profesor-alumno y no un motivo de discordia y de juegos desequilibrados de poder. En la medida en que la interacción entre estos actores en el ámbito escolar sea positiva, propenderá porque las mentes jóvenes en formación realmente se esfuercen por mejorar en aquellos aspectos en que se requieran e inclusive aprender a ver las cosas más allá del aula de clase y no sólo cumplir con lo que el profesor se ha propuesto.

Finalmente, la motivación y el empleo apropiado de la evaluación del aprendizaje como condición de planeación y realimentación constante en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los alumnos, servirá para despertar la iniciativa de los mismos y procurar ya no sólo el entendimiento de los fenómenos que se les planteen en el aula de clase, sino que, se pregunten más allá de sus paredes, por aquello que aún no tenga una explicación definitiva o lo que la realidad les depare.

En buena medida depende de los profesores hoy día el de ser protagonistas de cambio en la enseñanza en estos tiempos modernos, para modificar los preconceptos que comúnmente tienen los estudiantes de culminar pronto tal o aquel tema por que no han logrado entenderlo, porque le ofrezca resistencia consciente o inconsciente al maestro, porque no le vea utilidad en la vida real a lo que se le enseña y en su lugar, sea el profesor entonces el forjador y la causa que despierte en los estudiantes el deseo por conocer y aprender más y por pensar más allá de lo que dicen los libros.

## **2.2 EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN INTEGRAL**

La educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a aprender, que está relacionado con el conocimiento, la comprensión del mundo y la información; un aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno, que pone en práctica el conocimiento y hace posible la formación integral y el desarrollo de habilidades y destrezas como comunicarse, argumentar, reconocer al otro y autoevaluarse críticamente; aprender a vivir juntos, tener presente que el hombre es un ser social que vive en relación con otros, y que los grupos son las formas de expresión de los vínculos que se establecen entre las personas para sobrevivir, crecer y desarrollarse; por último, aprender a ser, relacionado con la expresión de sentimientos, intereses y valores, con la capacidad de dar cuenta de los actos, la autonomía entendida como la relación con la norma, la aceptación del otro con sus creencias, la personalidad y el compromiso.

A continuación se enuncian el desarrollo de habilidades en cada uno de los pilares de la formación integral:

**2.2.1 La evaluación en la relación entre el conocimiento y la construcción del saber, en la cual se aprende a aprender.** Desde la construcción del saber que es el proceso en el que más énfasis se pone en las escuelas, se hace más real el conflicto creado por la evaluación cuando pone en evidencia que no se ha enseñado, ni estudiado, para lograr la comprensión. Por ejemplo, se encuentra que los estudiantes no comprenden y fracasan porque no tienen capacidad de análisis, pero éstos a su vez no han construido el concepto de análisis y mucho menos han comprendido el procedimiento para realizarlo.

Ahora bien, conociendo las ideas, los esquemas alternativos y las actitudes previas, los estudiantes desechan los entorpecimientos y evitan las confusiones. Para saber cuáles son estos conocimientos, la evaluación diagnóstica es una herramienta potencialmente poderosa, porque ayuda a conocer las bases y actitudes con que cuenta cada uno para construir un proceso educativo más eficaz y eficiente. De esta forma que se pueden idear estrategias para mejorar los procesos, al despejar el campo del conocimiento y la construcción de conceptos en una mente libre de prejuicios y abierta a las nuevas ideas; el proceso de adquisición del conocimiento no concluye nunca y puede nutrirse de todo tipo de experiencias. En el caso de los egresados el aprender a aprender adquiere mayor significado porque es en el momento de iniciar el proceso de desarrollo de competencias laborales, cuando el joven profesional debe ser protagonista del proceso continuo y permanente de formación para alcanzar los niveles de calidad de él esperados y para ser competitivo en beneficio personal y de la empresa.

El reconocimiento de sí mismo y del otro se convierte en un juego de espejos que permite a cada individuo ver su propia transformación, valorando cuidadosamente a partir de la evaluación formativa, los cambios y el impacto en la calidad de su proceso educativo. De esta manera cada uno puede



potenciar su desarrollo de acuerdo a sus posibilidades, dedicación y esfuerzo personal.

En la construcción significativa de conceptos el estudiante ve al mundo a través de prismas diferentes, encontrando nuevos significados que le permiten romper con las concepciones que poseía y valoraba por la utilidad que les reconocía. Este es el comienzo de la reflexión crítica que aparta al conocimiento de la opinión y evita el uso que de ellas se hace para explicar lo que no se sabe o no se conoce. En este proceso, el estudiante se cuestiona, pregunta y comprende, que la respuesta que busca se construye conscientemente, siendo conocedor del proceso que está realizando; esto forma parte fundamental del aprender a aprender, para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.

Básicamente, "Aprender a aprender implica la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones"<sup>11</sup>.

En consecuencia, si se buscan nuevas formas de aprender y sobre todo de aprender a aprender, es necesario buscar formas innovadoras y creativas de evaluación, que armonicen con las estrategias, que trasciendan a los tradicionales exámenes, en esquemas heteroevaluativos donde el estudiante es pasivo y dependiente.

**2.2.2 La evaluación en la relación teoría - aplicación, en el aprender a hacer.** El hacer, es el campo por excelencia para lograr el conocimiento de sí mismo y la capacidad para ver y emitir juicios sobre la calidad de las

---

<sup>11</sup> CORREDOR, Martha Vitalia. Estrategias de enseñanza y aprendizaje (Documento de Trabajo). Bucaramanga: UIS, 2004. p. 66

acciones y los resultados. Es el espacio de los desempeños, como dice, Bogoya, (2003) los teóricos del tema de competencias, es saber hacer en contexto. Porque el hacer académico implica necesariamente intervenir el mundo de las representaciones para hacer reelaboraciones, aplicaciones, transformaciones o creaciones en el contexto de la estructura cognitiva construida a partir de la relación con la ciencia.

El hacer que caracterizará al estudiante, al profesional y sobre todo al ciudadano que será reconocido por la calidad de sus actos. Aprender a hacer a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a un gran número de situaciones y a trabajar en equipo a desempeñarse como persona, como ciudadano y como profesional. Es decir, "Se trata de atender a las dos caras de la moneda: la formación de profesionales que construyan de una forma autónoma y estratégica su conocimiento, y la formación de ciudadanos que actúen de forma responsable, libre y comprometida. En otras palabras, defendemos la formación de profesionales acordes con el nuevo paradigma social, que desarrollen las habilidades y/o capacidades necesarias para construir el conocimiento que les sea útil y de la forma más significativa posible, es decir, personas que sepan qué decir o hacer respecto a su área de conocimiento y cómo decirlo o hacerlo en cada momento o situación concreta"<sup>12</sup>.

En este contexto los proyectos sociales y académicos, la resolución de problemas, la investigación dirigida y la escritura de textos, son estrategias, entre otras, en las cuales se pueden involucrar los actores para armar la estructura cognitiva alrededor de la cual ocurren las vivencias que propician

---

<sup>12</sup> MONEREDO (2000) en MANTILLA, Fredy. Universidad y Sociedad (Documento de Trabajo). Bucaramanga: UIS. 2004, p.60

la formación integral. En la intervención se caracteriza la visión de mundo lograda en el estudio, comprensión y aprendizaje de la teoría.

El hacer ha de ir necesariamente acompañado de un juicio valorativo sobre la calidad vista a través de la eficacia, eficiencia y efectividad alcanzadas. Para ello el colectivo del aula, habrá concertado unos indicadores y criterios que le sirvan al autoevaluador de referencia para tener en cuenta lo que se espera de él.

Así, la evaluación se constituye en una fase naturalmente necesaria en todo proceso de intervención del estudiante universitario, que no puede actuar desconociendo la teoría científica de la cual se ha apropiado en su proceso de aprendizaje. El saber hacer que trasciende y complementa la construcción del conocimiento, se refiere a todo tipo de cualificaciones que permiten actuar sobre procesos de producción, investigación, organización y administración.

En este proceso de evaluación en la práctica, a medida que se van observando las debilidades se deben ir contrarrestando, para evitar las sensaciones de frustración que afecten a los estudiantes cuando no pueden aplicar lo que saben; producen inquietud y desasosiego cuando no saben o no pueden, sin embargo cuando el aprendizaje es significativo estas situaciones no se presentarán y a eso es a lo que se aspira con la evaluación como dinamizadora del proceso educativo.

Entonces, el saber hacer, conduce a la adquisición de destrezas, habilidades, técnicas, y procedimientos para aplicar el conocimiento: el saber hacer caracteriza al profesional y lo distingue de otros profesionales en la convergencia y divergencia de sus acciones y saberes. Valorar la calidad que poseen los logros y ser capaz de superar los retos que se plantean para

verificar el grado alcanzado, en el momento oportuno, cuando aún hay tiempo de redoblar el esfuerzo, es tarea de la evaluación permanente. Al docente la orientación hacia el saber hacer le implica coordinación, planificación y atención consciente en el proceso de aprendizaje, para ver cómo los estudiantes progresan; no se trata tan sólo de que haga cosas que los lleven a solucionar un problema, sino que aprenda qué es lo que le ha permitido llegar a esta solución.

**2.2.3 La evaluación en la relación entre el saber y el aprender a vivir juntos.** Sin duda, este aprendizaje constituye una de las principales empresas de la educación contemporánea. Es por ello que, "Es necesario un modelo de formación que suponga el aprendizaje del ejercicio de la responsabilidad y entienda la dignidad humana como valor guía, lo que quiere decir proponer un modelo de vida tanto individual como colectivo que no sólo facilite niveles de felicidad personal sino el ejercicio de una ciudadanía comprometida con el bien común y con el logro de una sociedad más equitativa"<sup>13</sup>.

La evaluación permite evidenciar y cualificar las manifestaciones específicas de las características que permiten a un profesional ejercer su labor en un contexto social, al igual que en las organizaciones administrativas, productivas y de servicios, que están enmarcadas en contextos interpersonales, en donde las relaciones, la aceptación o no de las tareas y funciones o simplemente el sentirse cómodo o incómodo en el trabajo, pueden ser indicadores de la preparación para la convivencia.

Seguramente los métodos y las estrategias de observación serán imprescindibles en la obtención de información para la posterior valoración

---

<sup>13</sup> (CORTINA, 1995, 1997; MARTINEZ, 2000, 2001) En MANTILLA, Fredy. Universidad y Sociedad (Documento de Trabajo). Bucaramanga: UIS, 2004, p. 64.

de habilidades como saber trabajar con otros, o saber cooperar, dialogar, llegar a consenso, presentar propuestas en grupo, habilidades que requieren de aprendizaje y práctica y su carencia es seguramente una de las causas de la crítica situación de intolerancia y violencia que estamos viviendo.

Este aprendizaje exige la comprensión de la reciprocidad, es decir la capacidad de entender que es preciso tratar a los otros como nos gustaría que nos trataran a nosotros mismos; la cooperación y la contrastación son estrategias de enseñanza y evaluación básicas para que este desarrollo se produzca.

La capacidad de argumentar y razonar los valores es fundamental en el aprendizaje de este tipo de contenidos. La capacidad de empatía, el sentimiento de responsabilidad ante situaciones que no sólo le afectan a uno mismo sino también a los demás, en último término, la capacidad de movilizar todos los recursos personales por el hecho de darle sentido a los problemas y sentirse implicado en ellos, son componentes básicos de este aprendizaje. Lo importante es que de hecho se impliquen afectiva y emocionalmente con ellos y actúen de manera coherente con lo que piensan, para vivir en armonía consigo mismo y con la sociedad.

**2.2.4 La evaluación en la relación entre el saber y el desarrollo de valores o aprender a ser.** Se hace referencia a la formación de la persona humana, a las habilidades adquiridas en el proceso de socialización. En cuanto al desarrollo del ser humano, que va del nacimiento al fin de la vida, es un proceso dialéctico que comienza por el conocimiento de sí mismo y se abre después a las relaciones con los demás. En este sentido, la educación es ante todo un viaje interior, cuyas etapas corresponden a las de la maduración constante de la personalidad. En el caso de una experiencia profesional positiva, la educación, como medio para alcanzar esa realización,

es a la vez, un proceso extremadamente individualizado y una estructura social interactiva.

La universidad ha de tener mucho cuidado con lo que tradicionalmente se ha denominado como evaluación, porque la fuerza transformadora de estas acciones se le puede escapar de sus manos. En el aprender a ser, florece mejor la propia personalidad y se está en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no se debe menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas y aptitudes para comunicar.

En el sistema universitario se hace énfasis en el desarrollo cognoscitivo en detrimento de lo afectivo; es entonces cuando se propone" crear un conglomerado de condiciones que permitan al estudiante universitario apreciar como ideales un conjunto de valores, denunciar la presencia de un cúmulo de contravalores y, sobre todo, construir su propia matriz de valores que le permita no sólo razonar y pensar sobre ellos, sino elaborar criterios personales guiados por principios de justicia y equidad, así como actuar coherentemente como profesional y como ciudadano"<sup>14</sup>.

Debido tal vez a que el sistema ha estado preocupado por formar un individuo capaz de hacer frente a las palabras, conceptos y símbolos matemáticos o científicos tan necesarios en una sociedad tecnológica, estas habilidades pueden alcanzarse por medio de la comunicación de conocimientos específicos y generalizados y por el estímulo de hábitos de pensamiento deductivos e inductivos, en el viejo esquema emisor - receptor, donde el profesor es el emisor y el alumno es el receptor.

---

<sup>14</sup> MANTILLA, Fredy. Universidad y Sociedad (Documento de Trabajo). Bucaramanga: UIS. 2004, p. 62

Cuando el rol docente se asume como orientador y no como instructor, como promotor de la construcción de un aprendizaje significativo donde el estudiante es el protagonista, responsable de su propio proceso de formación, se puede introducir en forma intencional el desarrollo de los valores deseados y esperados por la sociedad.

## **2.3 EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE**

**2.3.1 Concepto de evaluación del aprendizaje.** La identificación y sistematización de las tendencias del desarrollo de la evaluación del aprendizaje constituyen un hito en el trabajo orientado a perfeccionar la práctica evaluativa en nuestras universidades, en tanto conforma un marco de referencia para la reflexión y toma de decisiones inherentes a toda labor de mejora de la enseñanza.

De modo general, la tendencia actual es la de concebir a la evaluación desde una perspectiva comprensiva en cuanto a su objeto, funciones, metodología y técnicas, participantes, condiciones, resultados, efectos y determinantes. Se manifiesta con fuerza el reconocimiento de su importancia social y personal desde un punto de vista educativo, formativo, así como para los procesos de enseñanza y de aprendizaje por el impacto que tiene el modo de realizar la evaluación y la forma en que el estudiante la percibe, en el aprendizaje.

La evaluación ideal sería la considerada como el análisis crítico y relativo que se hace al comparar los resultados obtenidos, con las metas propuestas; los logros alcanzados, con el perfil diseñado previamente; las actividades desarrolladas, frente a las planeadas; el cumplimiento de responsabilidades frente a las asignadas. Análisis crítico que se consolida al emitir juicios de

valor para tomar decisiones. Juicios que deben ser permanentes en todas las etapas del proceso educativo, de manera integral

**2.3.2 El objeto de la evaluación.** Las fases o etapas en las que se va sucediendo el aprendizaje, desde una dimensión temporal y de las características de su contenido, constituyen a su vez objeto de evaluación y aportan índices relevantes para orientar el aprendizaje.

Por otra parte, "Los estilos de aprendizaje, los ritmos, las diferentes visiones, intereses, propósitos, conocimientos previos, proyectos de vida; que suelen quedar implícitos en los resultados "finales" del aprendizaje, aparecen en un primer plano durante el proceso y pueden condicionar los resultados. La evaluación debería penetrar hasta las diferencias individuales de los sujetos de la actividad y proporcionar a los profesores y a los propios estudiantes la información que permita, respetando esas diferencias, orientar el proceso hacia el logro de los objetivos comunes, socialmente determinados"<sup>15</sup>.

Las tendencias que debe seguir la evaluación del aprendizaje, son aquellas que la lleve a constituir una verdadera evaluación educativa, entendida como tal, la que entra en línea con la esencia y regularidades de la formación de los estudiantes acordes con las finalidades sociales que marcan dicha formación en nuestra sociedad.

**2.3.3 Funciones.** Las funciones son muy variadas y están en relación con la utilización de los datos evaluativos. Lo fundamental de la evaluación es conocer el papel que desempeña, la función que cumple, saber quién se beneficia de ella y al servicio de quien se pone.

---

<sup>15</sup> ARBELAEZ DE MONCALEANO, Ruby. Evaluación del Aprendizaje (Documento de Trabajo). Bucaramanga: UIS. 2004, p. 50



"La evaluación no puede tener otra intención, que el dinamizar el proceso de formación. Cuando induce al reconocimiento de sí mismo inicia su incursión en la formación como persona, como ciudadano, como científico y como profesional. Reconocerse es tener la capacidad de verse para emprender caminos, buscar recursos y aprovechar estrategias "<sup>16</sup>.

La evaluación constituye un sistema de control que se lleva a cabo vigilando el logro de los objetivos de la instrucción por los maestros, a fin de determinar que instrucción correctiva o suplementaria se necesita, localizar los defectos de los métodos de enseñanza y determinar las razones de esos defectos, además de facilitar el aprendizaje de los estudiantes y describir y juzgar su progreso.

La evaluación cumple sus funciones con:

**El estudiante.** La evaluación vista como un medio o recurso para la formación de los estudiantes a partir de la información, reconocimiento, diagnóstico y realimentación, emprende una actividad de transformación. En cuanto a la finalidad de la evaluación es la de dinamizar el proceso de formación, pues es un error cuando la evaluación se utiliza para tomar decisiones y no para formar.

En resumen, el carácter formativo de la evaluación está en la transformación lograda por el individuo, gracias a la descripción de sus acciones y al juicio que las cualifica, en razón de ello la evaluación debe servir para:

- *Motivar el aprendizaje.* El alumno puede conocer de inmediato los resultados de la evaluación: donde ha fallado y donde ha acertado.

---

<sup>16</sup> *Ibíd.*, p. 26

- *Fijar el aprendizaje.* La revisión después de la clase o después de un examen ayuda a realizar una mejor comprensión.
- Tener una fuente de información para que se reafirmen los aciertos y se corrijan los errores (al revisarse los exámenes).
- *Mejorar el aprendizaje.* Conocer las debilidades y fortalezas induce a una mayor dedicación.
- Dirigir su atención hacia los aspectos centrales del material de estudio.
- Mantenerlo consciente de su grado de avance.
- Reforzar las áreas de estudio en que el aprendizaje haya sido insuficiente.

**El profesor.** Uno de los problemas que más preocupa a los educadores de nuestros días es el de lograr medios idóneos para establecer hasta qué punto los educandos alcanzan las metas educativas preestablecidas; en otros términos, cómo llegar a una justa y válida evaluación del aprendizaje. Esta preocupación no es infundada, pues de las fases que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la evaluación es la más importante, ya que del grado de eficacia con que el maestro la realice, depende del éxito o fracaso de dicho proceso, por lo que podemos decir que la evaluación del logro educativo es esencial para una educación eficaz, pues es ésta la que nos va a indicar en qué medida los alumnos han alcanzado los objetivos establecidos.

Mediante la evaluación se puede conocer hasta qué punto los alumnos han modificado su conducta como un resultado planeado y directo de la acción

educativa. El proceso educativo incluye una serie continua e interrelacionada de decisiones relativas a la instrucción que buscan incrementar la calidad del aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, esta efectividad depende en gran medida de la calidad de información dada por la evaluación sobre la cual se habrán de basar las decisiones que normen cada etapa de dicho proceso.

La evaluación permite así, al maestro:

- Saber cuáles fueron los objetivos alcanzados y en qué medida se dio el logro.
- Tener un análisis de las causas que pudieron haber ocasionado las deficiencias en las metas propuestas y tomar decisiones.
- Evitar incurrir en los mismos errores en experiencias posteriores.
- Reforzar oportunamente las áreas de estudios en que el aprendizaje haya sido insuficiente.
- Juzgar la viabilidad de los programas a la luz de las circunstancias y condiciones reales de operación.
- Determinar los resultados obtenidos en la enseñanza con los métodos y materiales de instrucción empleados, lo cual nos ayuda a hacer las modificaciones pertinentes.
- Proporcionar realimentación al mecanismo de aprendizaje.
- Juzgar lo adecuado o inadecuado de los objetivos planteados.
- Asignar calificaciones justas y representativas del aprendizaje ocurrido.
- Planear las siguientes experiencias de aprendizaje.
- Conocer mejor a los alumnos.
- Diagnosticar problemas de aprendizaje.

Morán, concibe la evaluación no como "un acto mediante el cual un profesor juzga a un alumno, sino un proceso a través del cual el profesor y el alumno aprecian en qué grado logró este último los aprendizajes que ambos

perseguían y que como actividad indispensable en el proceso educativo puede proporcionar una visión clara de los errores para corregirlos, de los obstáculos para superarlos y de los aciertos para mejorarlos y cumplir de esta manera las funciones que tienen la evaluación educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje"<sup>17</sup>.

**La institución.** Una de las funciones relativamente oculta de la evaluación, es la función institucional de control. Oculta en su relación con los fines o propósitos declarados, pero evidente a la observación y análisis de la realidad educativa. Por la significación social que se le confiere a los resultados de la evaluación y sus implicaciones en la vida de los educandos, la evaluación es un instrumento potente para ejercer el poder y la autoridad de unos sobre otros, del evaluador sobre los evaluados.

En el ámbito educativo tradicional el poder de control de los profesores se potencia por las relaciones asimétricas en cuanto a la toma de decisiones, la definición de lo que es normal, adecuado, excelente, respecto al comportamiento de los estudiantes, a los resultados de su aprendizaje, a los contenidos a aprender, a las formas de comprobar y mostrar el aprendizaje, al tiempo y condiciones del aprendizaje.

A su vez, las informaciones también sirven a la institución para verificar la calidad de las acciones docentes, para emitir un juicio sobre el valor de las actividades de formación y acompañarlo de decisiones para un plan de mejora permanente.

---

<sup>17</sup> MORAN OVIEDO. La Evaluación en los aprendizajes y sus implicaciones sociales. Perfiles educativos N°3. México: 1980. EN PEREZ LOREDO Laura (1997). Evaluación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. [www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES/ipn/academia/11/sec-4.html](http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES/ipn/academia/11/sec-4.html).

El análisis de funcionamiento de la formación es la esencia de la autoevaluación. Las acciones de formación son el núcleo generador de políticas y objetivos institucionales que sirven de referencia a la acción evaluativa. Aquí se desencadena el proceso de metaevaluación. Evaluación de la evaluación en todos los niveles. Aunque es común que las directivas académicas no se preocupen por evaluar los procesos evaluativos y las decisiones que se toman como resultado de la evaluación.

**La sociedad.** Las funciones sociales tienen que ver con la certificación del saber, la acreditación, la selección, la promoción: los títulos que otorgan las instituciones educativas, a partir de resultados de la evaluación, se les atribuye socialmente la cualidad de simbolizar la posesión del saber y la competencia, en función de los valores dominantes en cada sociedad y momento. Una sociedad meritocrática reclama que sus individuos e instituciones se ordenen por su aproximación a la excelencia. A mayor cercanía, mayor mérito individual. A mayor cantidad o nivel de los títulos que logra una persona, más vale socialmente.

Desde el punto de vista de las políticas educativas que se expresan en los objetivos de los sistemas de educación, se evidencia una creciente aspiración no elitista, expresada en la búsqueda de mayor calidad de educación para mayor cantidad de personas. Esta política toma cuerpo fundamentalmente, en la definición de niveles obligatorios de educación y por tanto la democratización da acceso a niveles básicos y crea oportunidades para todos.

La sociedad espera egresados del nivel de educación para lo superior que corresponda realmente a esta exigencia y a las expectativas que tiene la sociedad.

**2.3.4 Proceso de evaluación.** La evaluación, y el acto evaluativo como unidad, suponen operaciones o subprocesos que van desde el establecimiento de los objetivos o propósitos, la delimitación y caracterización del objeto de evaluación, la definición (selección, elaboración) y aplicación de los instrumentos para la recogida de información, el procesamiento y análisis de dicha información, su interpretación y expresión en un juicio evaluativo, la retroinformación y toma de decisiones derivadas de él, su aplicación y valoración de resultados.

El proceso de evaluación se inicia con:

**Medición.** Proporciona la información que sirve de base a la valoración o juicio, que es finalmente la evaluación. Porque ningún juicio es posible sin hechos a partir de los cuales juzgar.

La medición es fundamentalmente un proceso que pretende evidenciar la existencia y forma de un rasgo, de una manera tan objetiva como sea posible. Aspira esencialmente a describir el grado en que un rasgo es poseído por un alumno mediante cifra y no con palabras. Los datos de la medición no cambian si esta ha sido ejecutada cuidadosamente y con instrumentos apropiados. Indudablemente son menos ambiguos que las descripciones verbales.

La medición educativa tiende a concentrarse en un rasgo o característica limitado, específico y bien definido, y luego procura determinar con precisión el grado en que ese rasgo es poseído por un alumno determinado. Para medir se utilizan contenidos de alto nivel es decir, que incluyan otros contenidos, y otros procedimientos u otras operaciones de menor dificultad, esto por razones de tiempo.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje deben ser el resultado de un procedimiento planeado, metódico, sistemático y riguroso.

**Descripción.** En el acto de evaluación, como en toda operación intelectual, no se capta nunca directa y totalmente la realidad examinada. Cuando se evalúa la docencia hace referencia a las acciones y no al profesor, en el caso del aprendizaje se suele hacer más referencia al estudiante que a las acciones.

Lo que realmente ha aprendido el alumno, no se puede medir a cabalidad, por ello es necesario utilizar diferentes instrumentos que acompañados de la observación y el diálogo pueden contribuir a dibujar una imagen más aproximada de los logros alcanzados.

**Calificación.** Es una consecuencia del proceso de evaluación. El uso de los instrumentos de medición y la asignación de calificaciones es necesario y útil para seleccionar, predecir y certificar, y bien aplicados sirven para mejorar el aprendizaje y la enseñanza; también contribuyen a que los estudiantes comprendan la conexión entre su actividad discente y los criterios utilizados para valorar sus resultados.

**Valoración.** La evaluación ha de concebirse como un conjunto de actos, de prácticas, de formas variadas, pero dirigidas todas a la formación de juicios de valor que permitan orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la toma de decisiones. Es conveniente reflexionar y darse cuenta que esa cuantificación no tiene ningún sentido con relación a los actos de evaluación en sí mismos, sino en relación con su producto.

"La evaluación, en este sentido, no excluye las mediciones ni las calificaciones, pero las trasciende; la evaluación se consolida en la

elaboración de juicios cualitativos, desprendidos de esas mediciones, para someterlos a una interpretación, y a partir de ella, realizar la toma de decisiones sobre las acciones que profesor y estudiantes deben realizar para mejorar<sup>18</sup>.

La valoración del rendimiento de los alumnos ocurre generalmente a partir de los resultados obtenidos en las pruebas. Se supone que estas son representativas de todas las dimensiones, categorías e indicadores, que componen el saber que se quiere lograr.

La formulación del juicio de valor implica la transformación de las representaciones cuantitativas en juicios cualitativos. Sin dudas, la obtención sistemática de información o evidencias sobre el objeto de evaluación y la elaboración y formulación de un juicio fundamentado sobre dicho objeto, constituyen procesos básicos, centrales de la evaluación, pero no agotan el acto evaluativo.

**2.3.5 Tipos de evaluación.** Inicialmente está la Evaluación Diagnóstica, que demuestra la incidencia de los conocimientos previos de los estudiantes en su posterior aprendizaje; el conocimiento más sólido posible de los logros y deficiencias del aprendizaje, y las causas de estos logros y deficiencias, para definir acciones de mejoramiento. La evaluación diagnóstica recibe este nombre por el momento en que se realiza, al comienzo de cada unidad, y por las funciones especiales que se le atribuyen; tiene como objetivo prioritario ofrecer a los estudiantes y al profesor una visión de la situación de cada alumno al iniciar un determinado proceso de enseñanza aprendizaje, para que uno y otro puedan adecuar este proceso a sus necesidades.

---

<sup>18</sup> ARBELAEZ L. Ruby y Otros. La Evaluación: un tema que todos debemos abordar. En: Revista CEDEDUIS. Bucaramanga. Volumen 3. N°2. 2003, p.14



Al igual que en cualquier otro ámbito el diagnóstico implica acciones de medición, descripción y valoración. Sin embargo el propósito de mostrarle al estudiante cuáles son sus posibilidades frente al curso o actividad que va a emprender y ayudarle a describir sus debilidades y fortalezas, la distinguen de otras formas de evaluación.

También está la Evaluación Formativa, que se refiere a un proceso (curricular, instructivo, evaluativo), en el que hace énfasis sobre el desarrollo, se evalúan componentes, interrelaciones y procedimientos a fin de explicarlos con profundidad; se relaciona con la continuidad del mejoramiento educativo, se valora, se detectan problemas y aciertos, se aplican medidas correctivas y se evalúa de nuevo. Es por eso que: "Aprendemos de la evaluación cuando la convertimos en actividad del conocimiento, y en acto de aprendizaje el momento de la corrección. Sólo cuando aseguramos el aprendizaje podremos asegurar la evaluación, la buena evaluación que forma, convertida ella misma en medio de aprendizaje y en expresión de saberes. Sólo entonces podremos hablar con propiedad de evaluación formativa"<sup>19</sup>.

Para el estudiante el uso más importante de la evaluación formativa reside en la determinación del ritmo y de la calidad de su aprendizaje. A su vez, la evaluación formativa implica para el profesorado una tarea de ajuste constante para adecuarse a la formación del alumnado y para establecer nuevas pautas de actuación en relación con los resultados obtenidos en el aprendizaje. En este proceso, el análisis valorativo de los trabajos de los estudiantes no desde la óptica de si están bien o mal realizados, sino teniendo en cuenta la exigencia cognitiva de las tareas propuestas y la detección de los errores conceptuales básicos para su mediata corrección,

---

<sup>19</sup> ALVAREZ MENDEZ, Juan Manuel. Evaluar para conocer. Examinar para excluir. Madrid: Morata. 2001, p.2

aporta al profesorado elementos determinantes para reorientar su acción docente.

El enfoque más frecuente de la evaluación es el cuantitativo, la evaluación sumativa configura la actividad de síntesis de un tema, un curso o un nivel educativo, que permite reconocer si los estudiantes han logrado los resultados esperados de acuerdo con las estrategias de enseñanza y aprendizaje propuestas.

Busca la valoración y alcance de los objetivos planteados para la labor educativa. Este tipo de evaluación es algo así como la revisión de cuentas, cuánto se ha aprendido, y de los resultados depende la toma de decisiones; no se trata de sumar logros de objetivos, sino más bien de verificar cómo estos objetivos se integran para contribuir a lograr el saber deseado.

La Evaluación Sumativa, se realiza con el propósito de determinar el grado en que los resultados más complejos han sido alcanzados a lo largo de todo el curso o en una parte considerable de él. También tiene como propósito tomar decisiones respecto al rendimiento alcanzado por los alumnos y se realiza al fin del curso, su finalidad puede ser también la de asignar calificaciones.

Finalmente, está la evaluación por competencias y por dominios cuyas principales características son: las competencias que se deben lograr son rigurosamente identificadas, verificadas y comunicadas previamente a realizar la enseñanza; al respecto, el programa educativo provee lo necesario para el desarrollo individual y la evaluación de cada una de las competencias especificadas, al evaluar la competencia se consideran el conocimiento y las actitudes del estudiante, pero la fuente primaria de evidencia es el rendimiento y la demostración de la competencia, los criterios para evaluar el

éxito y las condiciones bajo las cuales se evaluará el rendimiento, se describen explícitamente y se comunican de antemano y los estudiantes avanzan en el programa educativo a su propio ritmo, demostrando sus logros al desempeñar las competencias.

## 2.4 CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN

La evaluación debe ser:

**Objetiva.** Es importante que la evaluación no se base en aspectos de la subjetividad del profesor, en elementos emocionales o en que le tenga buena o mala voluntad a un alumno. El profesor debe asegurarse de que la evaluación realizada está determinando avances efectivos, reales, en función de objetivos previamente descritos.

**Válida.** El proceso de evaluación tiene un objetivo. Cuando evaluamos, lo hacemos porque queremos saber algo. Lo lógico, por lo tanto será que la evaluación que hagamos esté efectivamente posibilitando el averiguarlo.

**Fiable.** La evaluación es fiable si, cada vez que se aplica un instrumento de prueba a personas que tienen las conductas que el instrumento pretende medir, se obtienen los mismos resultados. Sólo si la evaluación es constante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, puede resultar confiable, puesto que todas las variables que intervienen serán consideradas.

**Eficaz.** Tanto el alumno como el profesor necesitan obtener una información eficaz que permita orientar el proceso educativo. Esta información, debe mostrar el éxito obtenido, es decir, la eficacia debe manifestarse también en los resultados que se logran.

**Democrática.** Alude a la necesaria participación de todos los sujetos que se ven afectados por la evaluación, principalmente estudiante y profesor, no como simples espectadores o sujetos pasivos que responden, sino que reaccionan y participan en las decisiones que se adoptan y les afectan.

**Formativa.** Porque al reconocer las ideas previas, los errores conceptuales, las debilidades y las fortalezas observadas en los procesos de construcción, se da la oportunidad de realimentar y mejorar. En este curso de acciones se consigue la transformación consciente y responsable.

**Comunicativa.** Una importante característica de la evaluación es la interrelación que se establece entre los sujetos de la acción: el evaluador y el evaluado. Obviamente, la evaluación constituye un proceso de comunicación interpersonal, que cumple todas las características y presenta todas las complejidades de la comunicación humana; donde los papeles de evaluador y evaluado pueden alternarse, e incluso, darse simultáneamente.

**Concertada.** Especialmente porque se inicia con un proceso de reflexión y un cuidadoso anuncio de indicadores, estándares y criterios que evitarán todo tipo de sorpresas y desacuerdos.

## **2.5 INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN**

La medición es una etapa muy importante en el proceso evaluativo. Examinar, es entonces importante como un acto de reconocimiento de la cantidad y calidad en las nuevas construcciones o aprendizajes realizados por el individuo.

La condición fundamental de un sistema de evaluación es que exista una significativa relación entre lo que se pretende evaluar y el juicio emitido, lo

que implica no solamente que los instrumentos de medida utilizados (tests, técnicas de observación, escalas de actitud, procedimientos no formales, etc.) sean válidos no sólo en el sentido estadístico, sino también que exista una correlación cualitativa entre los criterios y modos de evaluación, la especificación de objetivos y el proceso didáctico o de intervención educativa, garantizando de este modo la eficiencia, eficacia y efectividad de la enseñanza y el aprendizaje, que en conjunto constituyen los criterios básicos de calidad de la educación.

El proceso de evaluación necesariamente está conformado por las fases de medición, descripción y valoración. Aunque medición no es estrictamente el término que explica la necesidad de tener información sobre los logros, dificultades, avances y capacidades de desempeño, sí, es un requisito universalmente aceptado como un elemento sin el cual no se puede emitir un juicio de valor para completar el proceso de evaluación. Para ello los instrumentos son la herramienta que se puede diseñar y estructurar de acuerdo con las particularidades del aprendizaje objeto de valoración.

Estos instrumentos pueden ser de diferente orden: cualitativos, cuantitativos, individuales, colectivos, puntuales, procedimentales. En términos del comportamiento evaluado según Gronlund (1973,18), puede hablarse de dos categorías generales en la primera, están los que pueden usarse para determinar las capacidades de una persona. Los procedimientos de este tipo se refieren a la calidad de la actuación de un individuo cuando se le motiva para que brinde su mejor esfuerzo, es decir podemos ver lo que el estudiante es capaz de hacer. En esta capacidad también están incluidas las pruebas de aptitud y de logros. Estos dos tipos de pruebas comúnmente se distinguen por el uso que se hace de los resultados, más bien que por las cualidades de las pruebas en si. Una prueba de aptitud se diseña primordialmente para predecir el éxito en alguna futura actividad de aprendizaje. Algunas pruebas

pueden usarse para ambos propósitos, sin embargo es obvio, que la diferencia es principalmente una cuestión de énfasis.

La segunda subdivisión en esta clasificación de procedimientos incluye los diseñados para reflejar el comportamiento típico de una persona. ¿De qué manera se comporta usualmente una persona en situaciones normales o rutinarias? Los resultados tienden a indicar lo que un individuo hará más bien de lo que puede hacer.

**2.5.1 El examen como texto escrito.** “El examen escrito tiene fundamentos sólidos. Escribir es, desde nuestra cultura alfabética, la prueba maestra de pertenecer al grupo de los cultos. Saber leer y escribir es el objetivo primero de la escuela y, por tanto, mostrar por escrito los saberes que se tienen o que se van adquiriendo parece la prueba definitiva”<sup>20</sup>.

El examen o evaluación escrita, es una práctica generalizada, que domina entre la forma de control de los conocimientos adquiridos. En la redacción de exámenes quiero ofrecer reflexiones y ayudas para resolver mejor el examen escrito tradicional, el examen que pide al estudiante respuestas redactadas a preguntas, cuestiones o temas, en los que el examinado puede exponer sus conocimientos adoptándolos al enunciado del examen.

Me propongo ofrecer a los estudiantes universitarios una guía reflexiva sobre los requisitos de un buen examen desde el punto de vista de su redacción. También quiero ofrecer a algunos profesores aspectos que se han de tener en cuenta, no solo para la calificación de los exámenes, sino también para la evaluación formativa. Es decir, pretendo proporcionar a los docentes algunas

---

<sup>20</sup> BATTANER ARIAS, Paz; ATIENZA CEREZO, Encarna; LÓPEZ FORERO, Carmen y PUJOL LLOP, Mario. Aprender y enseñar: la redacción de exámenes. Madrid: Colección aprendizaje en práctica. 2001, p. 7

pautas para mejorar la habilidad de los estudiantes. Saber exponer por escrito los conocimientos y las destrezas que se van adquiriendo es un proceso que nunca acaba, como el del mismo saber; pero cuya enseñanza puede hacerlo progresar y ha de mejorar si el mundo de la enseñanza se propone avanzar en calidad.

“El tipo de examen más habitual, el que responde a unas preguntas o a un tema y se resuelve por escrito, es ante todo un texto escrito: un texto redactado”<sup>21</sup>.

Existen tres pasos fundamentales para mejorar un examen:

**Primer paso.** Determinar la operación de redactar.

**Segundo paso.** Conocer los tipos de textos escritos que se generan en la enseñanza, para situar entre ellos el del examen. Dentro de los diversos tipos de textos académicos, el examen presenta unas características especiales, por el tipo de conocimiento al que responde, según las materias y por el género de discurso que se emplea en él.

**Tercer paso.** Conocer la situación comunicativa a que se responden los exámenes escritos, analizar al examinado (escritor) y al lector (evaluador). Saber que pretenden estos interlocutores y que posición ocupan en la situación comunicativa que establecen, ayudan a redactar exámenes escritos.

**2.5.2 Redactar Exámenes.** La redacción de un examen escrito pertenece exactamente al estudiante, que se encuentra solo en esta ocasión para crear

---

<sup>21</sup> *Ibíd.*, p. 31

un texto y determinar cómo quiere que se interprete. Debe ser una redacción clara y ordenada para asegurarse que el lector (el evaluador) entienda fácil su texto, que no presente errores ni equivocaciones, ya que el texto se ha de defender por sí solo; no habrá nadie detrás para explicarlo ni arreglar lo equivocado o corregir los errores.

La redacción de un examen escrito resulta más difícil cuanto más desconocido sea el evaluador. Resulta más fácil para el estudiante saber que espera de su examen su profesor; pero puede perderse cuando no conozca al lector de su examen, no comparta con él los mismos libros, ni las explicaciones de clase, ni los experimentos realizados en el laboratorio; es decir, tenga otras circunstancias distintas. Por ello, el estudiante tiene que aludir en algún momento del examen a los conocimientos básicos que su profesor sabe que tiene, pero que quizás un profesor extraño, un evaluador externo, necesita ver los escritos para entender y valorar bien el examen.

Según BATTANER ARIAS, Paz y otros (p. 17), para la redacción de un examen conviene atender a cuatro componentes que se encuentran en la redacción que son:

El escritor debe saber para qué hace el texto escrito, esto es, el objetivo del texto.

El para qué del texto escrito exige un qué, este qué es el contenido informativo del texto. En un examen la selección de contenido está en función del programa de la materia de examen y del enunciado del mismo examen (cuestiones, preguntas, tema, etc.). Dos exámenes varían si sus objetivos varían. Aun respondiendo a las mismas preguntas, la redacción variara; el contenido informativo variara en función de que los objetivos sea “conseguir una aprobación” o bien en “conseguir una aprobación de



excelente”. Hay exámenes escritos que reflejan un objetivo modesto: conseguir una aprobación; otros reflejan un objetivo de mayor aspiración: conseguir un sobresaliente. El contenido informativo se adecua, en general, al objetivo.

La conexión entre los componentes internos o profundos y externos o superficiales la consiguen los recursos lingüísticos empleados. Los recursos lingüísticos de un texto son léxicos y gramaticales, el vocabulario y las frases o períodos que presente. El vocabulario ha de ser preciso y variado. Las frases con las que se forja el texto escrito contribuyen a ordenar la información, a presentarla de forma fácil, aspectos que conviene enfatizar o sugerir, etc., las formas y las estructuras gramaticales precisan, marcan, atenúan y realzan. El buen dominio de estos recursos enriquecen un examen escrito dándole precisión y claridad.

El componente más externo de la redacción de un examen tiene que ver con la presentación gráfica de un escrito. El objetivo primordial de los exámenes es conseguir una calificación suficiente.

La corrección debe terminar el proceso de la redacción, no se debe terminar un examen sin haberlo repasado y corregido. Desafortunadamente, en los exámenes, el final del tiempo concedido está fijado, y marca que el evaluador considere que el examen propuesto puede ser fácilmente realizado en el tiempo concedido.

El modelo del proceso de redacción según Roland UHF y Charles R. Kline, Jr. (1987, p. 20), la redacción de un examen es la operación de poner por escrito lo que se tiene memorizado y pensado por medio de cuatro componentes principales:

Objetivo que se quiere conseguir con el examen escrito.

Contenido de la información en función del programa de la materia y del enunciado del examen.

Recursos lingüísticos, léxicos y gramaticales, con los que los anteriores componentes toman formas.

Aspectos normativos y ordenadores externos a los que conviene adaptar la forma externa y material del texto.

**2.5.3 Escribir y aprender: los textos académicos.** ¿De donde provienen los conocimientos que logramos almacenar?

Las fuentes del conocimiento de una materia académica vienen por dos canales: el canal oral y el canal escrito. Es interesante reflexionar sobre ellas para luego producir textos académicos, como son los exámenes<sup>22</sup>.

El examen es un tipo de texto escrito creado por el estudiante y debe hacerlo a partir de las fuentes de su conocimiento, orales y escritas pero no conviene olvidar que el examen, en general, es una redacción, un texto escrito.

**Apuntes, notas, trabajos y exámenes.** Los apuntes, las notas, los trabajos y los exámenes son los tipos de textos más representativos de la elaboración del conocimiento en momentos iniciales del aprendizaje o del saber.

---

<sup>22</sup> BATTANER ARIAS, Paz; ATIENZA CEREZO, Encarna; LÓPEZ FORERO, Carmen y PUJOL LLOP, Mario. Aprender y enseñar: la redacción de exámenes. Madrid: Colección aprendizaje en práctica. 2001, p. 7

El examen es un texto de carácter público, es decir, que puede ser leído y utilizado por terceras personas, es un texto escrito que muestra a la comunidad escolar el grado de saber que un estudiante tiene después de un período de enseñanza-aprendizaje.

**El examen como tipo de texto específico.** En la redacción de exámenes hay que tener en cuenta la asignatura en estudio, se diferencian en exámenes de humanidades y exámenes de ciencia, los estudiantes saben bien que hay asignaturas en las que entienden mejor el temario y la manera de enfocarlos se les facilita mejor y, por tanto, reciben buenas calificaciones cuando se examinan de ellas, por el contrario, saben que, sin que dependa del profesor, hay asignaturas y exámenes que les resulta más difíciles.

**2.5.4 La situación comunicativa del examen.** Desde el punto de vista del proceso de comunicación, el examen plantea unas condiciones específicas en las que se rompen los principios comunicativos básicos. En lugar de transmitir información a alguien que no la posee, se trata de demostrarle al que pregunta (en este caso el evaluador, que ya tiene la -información) que el emisor también la posee. En el contexto de examen, la comunicación entra en un punto contradictorio, parte de la información que el estudiante quizás deja implícita y dé por sabida será interpretada por el profesor como simple desconocimiento de la misma por parte del estudiante.

Por tanto, el examinado debe informar, con un alto grado de minuciosidad, actuando como si el destinatario no supiera lo que sabe. O sea, tiene que compartir un alto grado de conocimiento, lo cual se hace complejo para el estudiante saber que información puede dar por compartida y cuál no.

**2.5.5 El lector de exámenes.** Es la labor que le corresponde al profesor, cuya función es comprobar si la información ha sido captada por el alumno y

de controlar si esta es pertinente al tema y completa. El profesor es un conocedor profundo de la materia y a su vez requiere del estudiante una información completa en su redacción. El redactor de exámenes es el estudiante, debe entender que el lector de exámenes, el evaluador, necesita una exposición de información completa, pausada y relacionada con otros aspectos de la materia.

**2.5.6 El examen requiere valorar el conocimiento expuesto.** ¿Qué valor tiene lo aprendido y expuesto?. Si la información, el orden que toma, y ciertas estructuras propias de los textos académicos expositivos desempeñan un papel fundamental en el examen, el texto del examen ha de presentarse también señales o indicios de que además de la información expuesta, su autor se da cuenta del peso que esa misma información parcial tiene dentro de la disciplina en la que se encuentra. Lo que otorga calidad a un conocimiento no es su mera memorización, sino su comprensión y la visión de la relación que mantiene con los otros elementos de su campo que le son afines”<sup>23</sup>.

En el examen se debe valorar la importancia de lo tratado otorgando calidad al conocimiento expuesto, que deje así de ser una respuesta mecánica para integrarse como parte en un saber más amplio. De acuerdo a BATTANER ARIAS, Paz; ATIENZA CEREZO, Encarna; LÓPEZ FORERO, Carmen; PUJOL LLOP, Mario (p. 119), entre los tipos de expresiones que en un texto sirvan para conseguir valorar la información expuesta y contextualizarla, se distinguen cuatro, habiendo muchos más:

- Expresiones de ponderación.
- Comparaciones y confrontaciones

---

<sup>23</sup> Ibíd. p. 117

- Soluciones razonadas.
- Aplicaciones y continuación del conocimiento expuesto.

La redacción del discurso académico en su modalidad de examen obliga a mostrar un conocimiento de calidad que no se quede en la pura información descontextualizada.

**2.5.7 El examen requiere una buena presentación.** La presentación de un examen proporciona la primera valoración sobre el mismo. Antes de leer un examen, lo primero que percibe el evaluador es su forma externa, aunque sea de forma inconsciente. Si encuentra que lo escrito se distribuye de una forma ordenada, que la letra es fácil de leer y que los elementos importantes queden destacados, su predisposición hacia lo que va a leer y evaluar será favorable; por el contrario, si su primera impresión es la de un escrito desordenado, desequilibrado en su distribución, quizás con tachones o con una letra difícil de leer, su actitud inicial hacia el examen que debe juzgar será desfavorable.

Un escrito presentado de forma clara presupone que quien lo ha redactado se preocupe por la sistematización de lo que quiere decir; en cambio, un escrito mal presentado induce a creer que quien lo entrega así no siente una gran preocupación por la organización de lo que dice. El objetivo principal de una buena presentación es el de guiar al receptor y facilitar su lectura, mostrándole de forma gráfica como se estructura el texto.

**Caligrafía.** La primera condición para un texto que se presente manuscrito es que sea legible fácilmente. Los textos de mala caligrafía no solo exigen del lector un esfuerzo suplementario, sino que interrumpen el proceso de construcción de significado, haciéndolo difuso y defectuosos.

**2.5.8 Construcción de las pruebas de aula.** La prueba objetiva limita la respuesta del alumno a suministrar una palabra, un número o un símbolo, o bien a seleccionar la contestación de entre un número dado de alternativas. La prueba de ensayo le permite al alumno responder mediante la selección, la organización y la presentación de aquellos hechos que él considera apropiados. Ambos tipos de prueba sirven para propósitos útiles al medir el aprovechamiento del alumnado. El tipo a usar en una situación particular lo determina de manera óptima los productos del aprendizaje por medirse así como las ventajas y limitaciones únicas de cada tipo. En una sola prueba es común que se incluyan tanto elementos de prueba objetiva como preguntas de ensayo.

Para que las pruebas de aula tengan información válida relativa al aprovechamiento de los alumnos es necesario tener en cuenta lo siguiente: 1) considerar la finalidad de la prueba, 2) seleccionar el tipo de elemento de prueba que mejor mida el producto del aprendizaje, 3) obtener un ejemplo representativo del comportamiento del alumnado, 4) construir elementos de prueba al nivel de dificultad apropiado, 5) eliminar factores extraños que eviten que el alumno responda, 6) eliminar indicios que conduzcan a la respuesta correcta y 7) elaborar una prueba que contribuya a mejorar los procedimientos de enseñanza-aprendizaje.

**2.5.9 Construcción de elementos de prueba objetiva: forma de selección múltiple.** Las puntuaciones de los tests sirven para comprender, orientar y aconsejar a los alumnos si se utilizan con cuidado. La realización de los tests y la evaluación psicopedagógica no han de ser considerados nunca como si fueran términos sinónimos. La evaluación es siempre mucho más que aplicar tests.

“Los elementos de prueba objetiva no se limitan a la medición de productos sencillos del aprendizaje... El elemento de selección múltiple sirve para medir tanto en el nivel de conocimientos como en el de comprensión... También esta libre de muchas de las limitaciones que tienen otras formas de elementos objetivas”<sup>24</sup>.

La forma de selección múltiple es el tipo más útil y más aplicable de elemento de prueba objetiva. Mide con mayor efectividad los productos sencillos del aprendizaje que se miden con el elemento de contestación corta, el elemento de respuesta de alternativa y el ejercicio de casamiento. Además puede medir una variedad de productos más complejos en las áreas del conocimiento, la comprensión y la aplicación.

El elemento de selección múltiple consiste en un problema y una lista de soluciones de alternativas. El alumno responde al seleccionar la alternativa que proporciona la solución correcta o mejor del problema. Las alternativas incorrectas se llaman perturbadoras dada que su finalidad es distraer al mal alumno, alejando su atención de la respuesta correcta. El problema puede formularse como pregunta directa o como aseveración incompleta. En ambos casos debe tratarse de un problema claramente formulado con un significado propio que no tenga necesidad de referencia alguna a la lista de alternativas.

La forma de selección múltiple es sumamente flexible, puede usarse para medir varios productos del aprendizaje y de comprensión. Los productos del conocimiento que se refieren al vocabulario, hechos específicos, principios y métodos y procedimientos pueden medirse todos con el elemento de

---

<sup>24</sup> BATTANER ARIAS, Paz; ATIENZA CEREZO, Encarna; LÓPEZ FORERO, Carmen y PUJOL LLOP, Mario. Aprender y enseñar: la redacción de exámenes. Madrid: Colección aprendizaje en práctica. 2001, p. 7

selección múltiple. Los aspectos de la comprensión como son la aplicación y la interpretación de los hechos, los principios y los hechos, pueden también medirse mediante este tipo de elemento.

La principal ventaja del elemento de selección múltiple es su amplia aplicabilidad y que tiene pocas limitaciones. Tiende a presentar un problema más bien definido que el elemento de contestación corta, deja de lado la dificultad de la necesidad de material homogéneo que requiere el elemento de casamiento y reduce el número de indicios y la susceptibilidad a la adivinación que son característico del elemento verdadero-falso, además es útil en el diagnóstico.

Su principal limitación radica en que es una prueba por escrito del tipo selectivo. Mide el comportamiento para resolver problemas únicamente al nivel verbal; puesto que requiere que se seleccione la respuesta correcta, no es apropiado para medir productos del aprendizaje que requieran habilidad para recordar, organizar o presentar ideas.

**2.5.10 Medición del aprovechamiento complejo: el ejercicio interpretativo.** Se refiere a aquellos productos del aprendizaje que se basan en procesos mentales de nivel más elevados. Tales productos se clasifican bajo varios encabezados generales entre los que se incluyen comprensión, razonamiento, pensamiento y resolución de problemas. El logro de las metas en dichas áreas puede medirse tanto por medios objetivos como por medios subjetivos. El elemento objetivo que más comúnmente se usa es el ejercicio interpretativo.

El ejercicio interpretativo consiste en una serie de preguntas objetivas basadas en materiales por escrito, tablas, tabulaciones, gráficas, mapas o cuadros pictóricos. Las preguntas requieren que los educandos demuestren



cuál es la habilidad interpretativa específica que se mide. Por ejemplo, podría pedirse a los alumnos que reconozca supuestos, inferencias, conclusiones, relaciones, aplicaciones, etc. La estructura que proporciona el ejercicio interpretativo hace posible tener medidas independientes de cada aspecto específico del pensamiento y de la habilidad para resolver problemas. Aunque es eficaz para medir productos del aprendizaje específico así, no suministra evidencia alguna en relación con la capacidad de los alumnos para integrar y usar dichas habilidades en un planteamiento global de un problema. Por lo tanto, está limitado a un análisis de diagnóstico de las habilidades para resolver problemas.

Es posible que el factor principal para retardar el uso del ejercicio interpretativo haya sido la dificultad de construcción. Según Norman E. Gronlund “involucrados en la construcción están: 1.-la selección de material apropiado de introducción, 2.-una revisión del material en armonía con los productos que han de medirse y 3.-la construcción de una serie de elementos de prueba dependiente que exigen el comportamiento que se desea”<sup>25</sup>.

Aunque se admite que estos pasos consumen mucho tiempo, las recompensas en términos de procedimientos mejorados de enseñanza-aprendizaje parece que justifican el tiempo y el esfuerzo que se requieren.

#### **2.5.11 Medición del aprovechamiento complejo: la prueba de ensayo.**

“Algunos aspectos del aprovechamiento complejo no puede medirse objetivamente [...] Productos del aprendizaje que indican que los educandos habrán de originar ideas [...] para organizar y expresar ideas [...] y para

---

<sup>25</sup> Ibíd. p.246

integrar ideas en un planteamiento global de un problema [...] requieren la mayor libertad para la respuesta que proporciona la prueba de ensayo”<sup>26</sup>.

La pregunta de ensayo es especialmente útil para medir aquellos aspectos de aprovechamiento complejo que no pueden medirse por medios más objetivos, estas dan una medida directa de productos significativos del aprendizaje. Incluyen varios aspectos:

La capacidad de suministrar más bien que nada más de reconocer interpretaciones y aplicaciones de datos. Estos se miden con preguntas de respuesta restringida y la habilidad de seleccionar, organizar e integrar ideas en el ataque general de un problema. Se miden con preguntas de respuesta extensa.

Entre las limitaciones que restringen su uso se encuentran:

- La calificación no es confiable.
- Se requiere mucho tiempo para calificar.
- El aprovechamiento es limitado.

Debido a estos defectos, se aconseja que las preguntas de ensayo se limiten a las pruebas de aquellos productos que no puedan medirse mediante elementos objetivos.

La construcción y la calificación de las preguntas de ensayo son procedimientos interrelacionados que requieren de una cuidadosa atención si es que ha de obtenerse una medición válida y de confiar del aprovechamiento. Las preguntas deben plantearse de manera que midan el logro de productos definidos del aprendizaje y que indiquen claramente a los

---

<sup>26</sup> BATTANER ARIAS y otros, Op. Cit.,p.6

alumnos el tipo de respuesta que se espera. Para obtener resultados óptimos, es conveniente la indicación de un límite aproximado de tiempo para cada pregunta y evitar que se usen preguntas opcionales.

Los procedimientos para calificar pueden mejorarse, según Norman E. Gronlund (1971, p. 262), mediante:

- El uso de una clave para calificar.
- La adaptación del método para calificar al tipo de pregunta que se usó.
- El control de la influencia de los factores que no vienen al caso.
- La evaluación de todas las respuestas a cada pregunta de una sola vez.
- La evaluación sin ver cuáles son los nombre de los educandos y.
- La obtención de dos o más calificaciones independientes cuando hay que adoptar decisiones importantes.

#### **2.5.12 Preparación, administración y valoración de las pruebas de aula.**

El mismo cuidado que se tiene en la construcción de cada uno de los elementos de prueba debe tenerse en las etapas finales de la elaboración y uso de las pruebas. Para proporcionar una mayor seguridad de que se obtengan resultados válidos se debe prestar cuidadosa atención a los procedimientos siguientes:

- Preparar la prueba para su uso.
- Administrar y calificar la prueba y,
- Tasar los resultados.

Para simplificar los pasos preliminares en la preparación de la prueba se debe registrar en tarjetas lo cual facilita la tarea de corregir los elementos y ordenarlos en la prueba. La corrección de la redacción de los elementos presupone la revisión de cada elemento para estar seguros de que no hay en

él ambigüedad ni pistas que no son pertinentes, así como de que su contenido funciona y está en armonía con el propósito para el cual se ideó. El grupo final de elementos seleccionados para la prueba debe también confrontarse colocándolo en la tabla de especificaciones para asegurarse de que se mide en verdad una muestra representativa de los productos del aprendizaje y del contenido del curso. Al ordenar los elementos en la prueba, todos los elementos de un tipo deben colocarse juntos en una sección por separados. Los elementos dentro de cada sección deben quedar organizados por el producto del aprendizaje que se mide y luego colocados en el orden de dificultad ascendente.

Las instrucciones para hacer la prueba deben transmitir al alumno la finalidad de la prueba, el tiempo que se da para contestarla, la base de las contestaciones, el procedimiento para registrar las respuestas y qué hacer con respecto a la adivinación. Los procedimientos para administrar la prueba deben suministrar a todos los educandos una oportunidad equitativa para que demuestren su aprovechamiento. Después de que se haya calificado la prueba, es conveniente tasar la eficacia de cada uno de los elementos mediante un análisis. La dificultad de un elemento queda indicada por el porcentaje de alumnos que contesten bien el elemento; el discrimina entre los alumnos de gran aprovechamiento y los de bajo aprovechamiento. Los elementos de distracción efectivos son los que atraen más alumnos deficientes que alumnos buenos. Los resultados del análisis de elementos son valiosos para examinar y discutir la prueba con los alumnos, en la planeación de clases para remediar deficiencias, para mejorar nuestras enseñanzas y habilidades para las pruebas y en la selección y revisión de los elementos para su futuro uso.

En la formación de un archivo de elementos efectivos está involucrado el registro de los elementos en tarjetones de 12 X 20 cm, al que se añade la

información del análisis del elemento, a parte de tener que archivar las tarjetas tanto por materia como por los productos del aprendizaje que se midieron. Un archivo así de elementos de prueba es especialmente valioso en las áreas de aprovechamiento complejo en las que la construcción de elementos de prueba resulta difícil y consumidora de tiempo.

“Las pruebas de aula alcanzan su máxima eficacia cuando se da atención a la calidad de cada uno de los elementos de la prueba [...] al arreglo ordenado de los elementos [...] a la claridad de las instrucciones [...] y a los procedimientos para administrar y calificar [...]. Las pruebas de aula también pueden mejorarse mediante la aplicación de métodos sencillos de análisis de elementos de prueba [...] y mediante el establecimiento de un archivo de elementos de prueba”<sup>27</sup>.

### **2.5.13 Uso de las pruebas uniformes.**

**Pruebas uniformes de aprovechamiento.** Las pruebas uniformes de aprovechamiento desempeñan un papel importante en el programa escolar. Sirven de suplemento y de complemento a las pruebas informales de aula y asimismo como base de muchas decisiones educacionales. Es algo que proporciona la mejor base en que se apoye la selección y el uso ejecutivo de las pruebas.

Norman E. Gronlund (1971, p. 300), clasifica las pruebas uniformes en tres tipos que son:

---

<sup>27</sup> BATTANER ARIAS, Paz; ATIENZA CEREZO, Encarna; LÓPEZ FORERO, Carmen y PUJOL LLOP, Mario. Aprender y enseñar: la redacción de exámenes. Madrid: Colección aprendizaje en práctica. 2001

Pruebas de aprovechamiento, Pruebas de aptitud y Pruebas de personalidad, esta incluye: aspectos del carácter, aspectos de la actitud y aspectos del interés.

Las pruebas uniformes de aprovechamiento miden los objetivos comunes de una amplia variedad de escuelas, cuentan con procedimientos uniformes para la administración y la calificación, y suministran normas para interpretar las calificaciones. Típicamente se proporcionan un manual de la prueba y otros materiales accesorios para auxiliar en la administración de la prueba y en el uso de los resultados. Los elementos de prueba son generalmente de gran calidad porque han sido preparados por especialistas, puestos a prueba con anterioridad a su uso práctico y seleccionados tomando como base su eficacia y su grado de pertinencia a un conjunto rígido de especificaciones.

Debido a su calidad técnica, las pruebas uniformes de aprovechamiento complementan las pruebas informales que los maestros elaboran y suministran en las aulas. Son especialmente útiles para medir la evaluación educacional general, determinando el progreso de los alumnos de un año al siguiente, agrupando educandos, diagnosticando dificultades del aprendizaje y comparando el aprovechamiento con la actitud escolástica. Su valor es escaso para medir productos del aprendizaje únicos de un curso particular, el progreso de los alumnos de un día para otro y los conocimientos de los acontecimientos que a diario transcurren en campos de rápido cambio.

Las pruebas uniformes de aprovechamiento frecuentemente se usan en la forma de baterías de pruebas, que consiste en una serie de pruebas solas uniformadas todas para el mismo grupo representativo de alumnos, se usan ampliamente en el nivel de escuela elemental. Abarcan las habilidades básicas (lectura, lenguaje, aritmética y habilidades para el estudio), y algunas baterías también incluyen acciones sobre ciencias y estudios sociales. Las

baterías de pruebas se usan con menos frecuencia en el nivel de escuela secundaria dada la dificultad de identificar un núcleo común de contenido. La ventaja principal de una batería de pruebas es que con ellas pueden determinarse los puntos fuertes y los débiles de un alumno en diferentes áreas. Su desventaja es que rara vez encaja con los objetivos de la instrucción de la escuela y por ello tal circunstancia debe tomarse en cuenta cuando se interpreten los resultados.

Además de las baterías de pruebas de aprovechamiento, hay muchas pruebas uniformes por separados diseñadas para medir el aprovechamiento en áreas específicas, entre estas se incluyen las pruebas sobre contenido de curso, las pruebas de lectura, las pruebas que precisan si el alumno está listo para el aprendizaje y las pruebas de diagnóstico. En estas últimas deben tenerse en cuenta las siguientes advertencias para su selección y uso:

Las pruebas uniformes con títulos similares pueden muy bien diferir radicalmente en términos del tipo de contenido de prueba y en términos del énfasis que se da a las varias habilidades medidas.

Las pruebas uniformes miden solamente una parte de los conocimientos, habilidades y capacidades para el desarrollo que se necesitan para evaluar, predecir o diagnosticar el progreso en el aprendizaje.

Las pruebas uniformes son eficaces en la medida en que midan los objetivos de la instrucción y sirvan para los usos pretendidos del programa escolar particular en el cual vayan a usarse.

**Pruebas uniformes de aptitud.** “Las pruebas de aptitud están diseñadas para predecir la futura actuación en alguna actividad [...]. Las que se usan en las escuelas van desde las tradicionales pruebas de actitud escolásticas

hasta las pruebas diferenciales de aptitud de más reciente cuño. También se han realizado intentos por elaborar pruebas especiales para la capacidad creadora [...] el arte [...] la música [...] y los que sufren de privación cultural”<sup>28</sup>.

Las pruebas uniformes de aptitud están diseñadas para predecir la actuación futura en alguna actividad como es la del aprendizaje escolar. Es importante considerar algunas semejanzas y diferencias básicas entre las pruebas de aprovechamiento y las pruebas de actitud. Una distinción común es que las pruebas de aprovechamiento miden lo que un alumno ha aprendido mientras que las pruebas de aptitud miden su habilidad para aprender nuevas tareas. Ambos tipos miden lo que un alumno ha aprendido y ambos son útiles para predecir su éxito en el aprendizaje de nuevas tareas. Las diferencias principales radican en:

Los tipos de aprendizajes medidos por cada prueba y Los tipos de predicción para los cuales cada una de dichas pruebas es más útil.

Una prueba de la actitud escolástica; también llamada prueba de inteligencia, prueba de capacidad mental, prueba de capacidad general o prueba de aptitud académica; son las que miden la actuación basada en las habilidades aprendidas

Las pruebas en grupo de la actitud escolástica bien pueden producir una sola calificación, calificaciones verbales y no verbales por separados, calificaciones verbales y cuantitativas por separado o calificaciones múltiples basadas en una serie de aptitudes específicas. La prueba de una sola calificación está diseñada para medir únicamente la capacidad mental

---

<sup>28</sup> Ibíd. p.338



general de los alumnos, son de naturaleza verbal. En pruebas que usan calificaciones verbales y no verbales, la calificación no verbal sirve como una calificación de la capacidad mental del lector deficiente. Las pruebas con calificaciones verbales y cuantitativas por separado y las pruebas de multicalificación se usan principalmente para la predicción diferencial del éxito escolar. El tipo de prueba a escoger es algo que depende en gran medida del tipo de información que se desea así como del uso para el cual se la destina. Para la predicción global del éxito escolar, basta con una prueba de calificación sola pero, para descubrir estudiantes deficientes o para ayudar educando en sus selecciones educativas, serían deseables las pruebas con dos o más calificaciones. Las pruebas individuales de aptitud escolástica restan importancia a la habilidad para leer y proporcionan condiciones de prueba más cuidadosamente controladas.

Se han efectuado varios intentos para formular pruebas equitativas sin prejuicios culturales pero, en general, los instrumentos ideados no han satisfecho en modo alguno lo que se esperaba de ellos. Sin embargo, los esfuerzos realizados en esta área han clarificado mucho de los problemas involucrados en las pruebas que presentan los que padecen de carencias culturales, habiendo contribuido por ende a la tendencia hacia un “uso más equitativo prescindiendo de prejuicios culturales” de las pruebas ordinarias de aptitud.

También se han elaborado para uso escolar las baterías comprensivas de aptitud. Éstas incluyen una serie de pruebas específicas de aptitud, todas uniformadas, haciendo uso de la misma población escolar. Las pruebas miden una amplia gama de aptitudes educacionales y vocacionales que son útiles lo mismo para la orientación que para la instrucción.

Las pruebas en áreas tan especiales como las de la capacidad creadora, el arte y la música no se han desarrollado tanto como las de las áreas académica y vocacional. Lo principal es tratar a las calificaciones de prueba como tentativas y luego complementarlas con todo otro dato pertinente relativo a la evolución del alumno.

**Selección y uso de las pruebas uniformes.** Son numerosas las pruebas uniformes de las cuales se puede escoger. La tarea es localizar, evaluar y seleccionar aquellas pruebas que mejor se adecuan a las necesidades específicas, un procedimiento sistemático facilita este proceso. Son muchos los usos de las pruebas uniformes.

Los maestros deben familiarizarse íntimamente con los procedimientos para localizar, seleccionar, administrar, calificar y usar las pruebas uniformes. Hacerlo así les capacita para participar más eficazmente en el programa de pruebas de la escuela, a seleccionar pruebas para usos particulares de manera más prudente y aplicar de manera más inteligente los resultados de las pruebas a los problemas de la educación.

Para que haya mayor seguridad de que se seleccionan las pruebas más apropiadas, Norman E. Gronlund (1971, p. 392) proporciona un procedimiento de selección sistemática que debe seguirse:

- Definición de las necesidades específicas para datos de evaluación,
- Evaluación del papel de las pruebas uniformes en relación con otros procedimientos de evaluación, así como con las limitaciones prácticas de la situación escolar,
- Localización de pruebas adecuadas por medio de las guías de Buro y de los catálogos de publicadores de prueba,

- Obtención de especímenes de aquellas pruebas que parezcan ser las más apropiadas, revisión de los materiales de pruebas a la luz de los usos para los cuales se idearon, y resumen de los datos y adopción de una selección final.

En la administración de pruebas uniformes se halla involucrada la cuidadosa preparación anticipada, así como el estricto apego a los procedimientos uniformes durante el acto de presentación de la prueba. Al prepararse para la presentación de una prueba, conviene pedir los materiales y revisarlos con mucha anticipación, debe escogerse un local adecuado para que los alumnos presenten la prueba, debe preverse todo aquello que evite distracciones y deben los maestros adquirir práctica suficiente en la administración de la prueba. Durante la administración misma, tanto las instrucciones como los límites de tiempo deben obedecerse al pie de la letra. Dentro de los límites de las condiciones normales, preciso es motivar a los alumnos para que den de sí lo mejor que tengan.

La administración y calificación cuidadosas son necesarias para que los resultados sean válidos, también debe registrarse todo acontecimiento o incidente durante el período de pruebas que pudieran influir de alguna manera en las calificaciones de las pruebas. Toda calificación dudosa debe revisarse mediante la administración de una segunda forma de la prueba.

Calificar las pruebas uniformes es un procedimiento mecánico que se caracteriza por su precisión, rapidez y economía. La calificación a mano es satisfactoria cuando se trata de un número relativamente reducido de alumnos. Cuando es grande el número de pruebas por calificar nada sustituye la calificación con máquinas pues este procedimiento es preciso, rápido y relativamente barato.

Son muchos los usos de las pruebas uniformes, una vez que se hayan calificado las pruebas, los resultados deben ponerse inmediatamente a disposición de los maestros. También deben dejarse asentados en los registros de los alumnos para que todo el personal escolar pueda hacer uso de ellos en el futuro.

Los resultados de las pruebas uniformes pueden servir para varias finalidades útiles en la escuela:

- Ayudar en la planeación del plan de estudios,
- En la subdivisión y agrupación de los alumnos,
- En la individualización de la instrucción,
- En identificar al estudiante que necesita ayuda especial,
- En evaluar la evolución educativa de los alumnos,
- En la planeación educacional y vocacional, y
- En la evaluación y formulación de informes sobre la eficacia del programa escolar.

En general, no deben usarse como fundamento para asignar calificaciones del curso ni para evaluar la eficacia de las enseñanzas.

Un programa formal de pruebas que abarque toda la escuela permite un uso más eficaz de las pruebas uniformes gracias a una mejor planeación, una mejor selección de pruebas, mayor posibilidad de comparar los resultados de las pruebas y procedimientos más sistemáticos para registrar resultados. Un programa mínimo debe incluir medidas de aptitud escolástica y de aprovechamiento en los puntos de transición dentro de la vida escolar de los alumnos, así como pruebas complementarias a medida que se necesiten.

**Interpretación de calificaciones y normas de pruebas.** “La actuación en las pruebas tiene su máximo significado cuando se cuenta con alguna base de comparación [...]. Las normas nos proporcionan grupos de referencias claramente definidos para dicho propósito [...]. La interpretación de las calificaciones de prueba con el auxilio de las normas requiere: 1) comprensión de los varios métodos de expresar las calificaciones, y 2) la capacidad para juzgar lo que el grupo de normas realmente representa [...]. Por añadidura, la interpretación apropiada exige la franca conciencia de las limitaciones de prueba”<sup>29</sup>.

Las propiedades de las escalas de medir física con las cuales estamos familiarizados están por lo general ausentes en las mediciones educacionales, lo cual hacen difícil la interpretación de las pruebas, ya que estas carecen de un punto cero verdadero, o sea, un punto en el que no hay aprovechamiento alguno; y de unidades iguales como por ejemplo, kilogramos, metros, minutos, etc.

El estudiante que recibe una calificación de cero en una prueba de cualquier materia, no tiene cero de conocimiento en esa materia; es probable que haya un gran número de preguntas sencillas que él podría contestar, las cuales no estaban incluidas en la prueba. Las calificaciones de las pruebas deben interpretarse en términos relativos y no en términos absolutos. Podemos decir de “más” o de “menos” de una característica dada pero no del “doble” o de la “mitad”. Gran parte de nuestra dificultad en la interpretación y uso de los resultados de prueba surge del hecho de que tenemos tantos sistemas diferentes para calificar, cada uno de ellos con sus propias características y limitaciones peculiares.

---

<sup>29</sup> BATTANER ARIAS, Op. Cit., p. 442

Según Norman E. Gronlund (1972, p. 424), el procedimiento más común es convertir las calificaciones en bruto en calificaciones derivadas por medio de tablas de normas. Una calificación en bruto es el número de puntos recibidos en una prueba una vez que la prueba se ha calificado de acuerdo con las instrucciones correspondientes; proporciona un resumen numérico de la actuación de un alumno en la prueba. Cuando se usan pruebas no formales de aula, por lo general se compara una calificación con: el número total de elementos de la prueba, o bien, con las calificaciones obtenidas por los compañeros de clase.

El uso de las calificaciones en bruto están restringidos de dos maneras: por sí solo es carente de significado y resulta difícil de interpretar, las calificaciones en bruto de pruebas diferentes no se pueden comparar directamente.

Las calificaciones derivadas proporcionan unidades que se aproximan a la uniformidad que deseamos en las calificaciones de prueba. Norman E. Gronlund (1972, p. 426), la define como: “una calificación derivada es un informe numérico de la actuación en la prueba en términos de la posición relativa del alumno dentro de un grupo de referencia claramente definido”. Para convertir calificaciones en bruto en calificaciones derivadas se consulta la tabla de normas en el manual de pruebas y se selecciona la calificación derivada que corresponda a la calificación en bruto del alumno. Los tipos más comunes de calificaciones derivadas son equivalente de calificaciones, equivalentes de edad, rangos de porcentajes y calificaciones uniformes. Cada tipo tiene sus propias características únicas, ventajas y limitaciones que son precisos tomar en cuenta durante la interpretación de pruebas.

Las comparaciones entre calificaciones de pruebas hacen que sea posible predecir el probable éxito de un alumno en varias áreas, diagnosticar sus

puntos fuertes y sus puntos débiles, medir su evolución educativa y usar los resultados de las pruebas para otros propósitos de instrucción y de orientación.

Las normas de grado y las de edad describen la actuación en la prueba en términos del grupo particular de grado o de edad dentro del cual la calificación en bruto del alumno es apenas la media. Estas normas se usan en el nivel de escuela primaria debido a la facilidad de interpretación.

Las normas de porcentaje y las de calificación normal describen la actuación de prueba en términos de la posición relativa del alumno dentro de un grupo del que es miembro. Una calificación normal indica el número de unidades de desviación normal que una calificación en bruto dista por arriba o por debajo de la media de grupo. Algunos de los tipos más comunes de calificaciones normales, según Norman E. Gronlund (1971, p. 443), son las calificaciones z, cuya fórmula es:

$$\text{Calificación } z = \frac{X - M}{DN}, \text{ donde:}$$

X = cualquier calificación en bruto

M = media aritmética de las calificaciones en bruto

DN = desviación normal de las calificaciones en bruto.

$$\text{Calificación } T = 50 + 10(z)$$

CI de desviación y Normanueve.

Los normanueves se expresan en términos de calificaciones normales de un solo dígito. El normanueve de 5 se localiza precisamente en el centro de la

distribución, utiliza una escala de 9 puntos de unidades iguales. Estas calificaciones tienen una media.

Dada una distribución normal de calificaciones es posible convertir calificaciones normales en porcentajes, y viceversa. Poder hacerlo así es algo que hace posible utilizar las ventajas especiales de cada una. Las calificaciones normales pueden usarse para obtener los beneficios de las unidades iguales y nosotros podemos convertir a equivalentes de porcentaje cada vez que interpretemos ante alumnos, padres de familia y otras personas que carezcan de adiestramiento en cuestiones de estadística.

La actuación de un alumno en varias pruebas que tengan normas comparables puede presentarse en forma de perfil mediante el cual son posibles rápidamente las áreas de poderío y de debilidad. Es más probable que la interpretación de perfiles sea precisa cuando se trazan bandas de error normal sobre el perfil.

Según Norman E. Gronlund (1971, p. 452), la adecuación de las normas de pruebas puede juzgarse al determinar el punto hasta el cual son: pertinentes, representativas, al día, comparables y adecuadamente descritas.

Además del conocimiento de las calificaciones y normas derivadas, la apropiada interpretación de las calificaciones de prueba requieren una conciencia aguda de: lo que la prueba mide, características antecedentes del alumno, tipo de decisión que hay que adoptar, monto del error en la calificación y punto hasta el cual la calificación armoniza con otros datos disponibles.

Ninguna decisión educacional debe jamás basarse únicamente en las calificaciones de las pruebas.



### **3. ESTRATEGIAS FAVORECEDORAS DEL CAMBIO CONCEPTUAL EN EVALUACIÓN**

#### **3.1 LA PREGUNTA**

El deseo de preguntar es inherente al ser humano, lo acompaña durante todo el desarrollo de su vida, obteniendo la información básica para socializarse y apropiarse de la cultura modal de su núcleo familiar y social, así como para desarrollar competencias sociales que le permiten ingresar a la escuela y a los grupos selectivos de acuerdo con sus intereses y expectativas.

Según MARTÍNEZ J.M. (1991), en toda situación educativa, se puede considerar tres elementos integradores: el educador, el alumno y la situación creada por la interrelación. Cada uno de estos elementos tienen sus propias características pero todos convergen en la importancia de la pregunta.

La pregunta es, a la vez una estrategia y un ritual para iniciar cualquier proceso de comunicación y para buscar la satisfacción de necesidades básicas. Es la acción inicial en todo proceso, cuando se pregunta se quiere conocer el punto de partida, las condiciones y recursos con los cuales se cuenta para realizarlo.

En la escuela, a pesar de reconocer la importancia de la indagación mediante la pregunta en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, la misma esta ausente o tiene poca presencia en el aula. Hay que mirar a la pregunta como el recurso que posibilita el acercamiento de algo ya conocido a algo que se desea conocer.

A su vez, debe utilizarse la pregunta como estrategia del profesor, pero también, del estudiante en su proceso de aprendizaje, proponiéndola como la orientadora, la guía y la que le da sentido a su desarrollo como adulto.

De acuerdo con lo anterior, es necesario motivar para que la pedagogía se apropie nuevamente de los rasgos esenciales de la pregunta, en su esfuerzo por desarrollar la dialogicidad del pensamiento, esa búsqueda incesante de lo verdadero, que se oculta tras las apariencias, las falsas percepciones y las opiniones.

Finalmente, Según MATURANA, Silva (2004) las preguntas ayudan a definir problemas, a realizar inferencias, a comparar, a hacer hipótesis, a extraer reglas y principios, para elevar el nivel cognitivo, elegir alternativas optimistas en relación a su aprendizaje y lograr la conciencia de que es posible el cambio”.

**3.1.1 La pregunta como estrategia de enseñanza.** Se debe pretender en el proceso de enseñanza propiciar el conocimiento, despertando el asombro y el deseo de saber.

Es por esto, que las preguntas se centran en el qué, es decir, en el cambio cognitivo o modificación que experimenta el sujeto; en el por qué, u objetivos que se persiguen: la mejora del potencial de aprendizaje y la identificación de los factores que dificultan la realización de las tareas; y en el cómo o método por el cual las experiencias de aprendizaje estructurado permiten el cambio cognitivo de un modo sistemático.

Una de las características de la enseñanza tradicional está en que la clase y la vida colectiva están completamente organizadas, ordenadas y programadas, los contenidos están basados en manuales y en límites

establecidos dentro del mismo, ningún proceso espontáneo ni diferente puede presentarse en el aula, porque esto rompería el propósito del profesor, que por supuesto ha dejado de lado las expectativas del estudiante.

Otra característica importante en esta forma de enseñanza, es que el profesor se dedica a hablar por largos momentos mientras que las intervenciones de los estudiantes se enfocan tan sólo a la repetición de lo que éste acaba de decir. En este contexto educativo, la pregunta se convierte en la dinamizadora, para que el estudiante repita lo que acaba de escuchar, sin importar si éste único objetivo se puede ver encubierto al emplearse la pregunta para revisar, examinar o evaluar, para vigilar, para sondear, explicar o simplemente aclarar.

Sin lugar a dudas, las preguntas aparecen como un factor constituyente del discurso del aula, varias investigaciones muestran que el preguntar es uno de los métodos favoritos de los profesores.

En cuanto al hecho de aceptar ser preguntado lleva implícito el cuestionamiento en cuanto algo propio, implica también estar consciente de la limitación generada por la propia ignorancia, que encierra la conciencia de que no se sabe nada, pero que se quiere saber y que se está, en consecuencia, en disposición de aprender algo. Por consiguiente, la pregunta se origina en la personal limitación del no saber o del poco saber, es la que invita al ser humano a experimentar siempre y continuamente, lo motiva a que se reconozca como un ser en permanente construcción, que es justamente lo contrario de ser dogmático y cerrado.

Ahora bien, el sentido de preguntar está basado entonces, en mostrar que es lo que se cuestiona de lo que se pregunta, en dejar claro la esencia de lo

preguntado y a partir de allí reconocer que es lo que ya se sabe de esta pregunta y que es lo que queda por conocer de la misma.

“La idea es que dado que los procesos de enseñanza y de aprendizaje han requerido siempre de estrategias que dinamicen y promuevan el logro de los propósitos de los mismos, y que habiéndose permanecido por varios años en un esquema de aprender netamente memorístico y mecánico, que no ha llevado a quien aprende a un proceso de desarrollo cognitivo mayor, se motive al uso de la pregunta como el recurso más favorable que puede llevar a cumplir con la enseñanza para la comprensión”<sup>30</sup>.

El docente interpreta la respuesta del estudiante y, si la coloca en un contexto temático más amplio haciendo a partir de esto una nueva emisión, puede hacer que la pregunta demuestre un aprendizaje parcial del estudiante, o que sea tomada por éste como un paso necesario de lo que se supone debe aprenderse.

Finalmente, el papel del profesor consiste en motivar a los estudiantes a que sigan buscando, les dirá si están cerca o lejos de la respuesta acertada, es él quien define el sentido de la discusión, haciendo un corto monólogo donde les da a los estudiantes las pistas, que terminan por inducirlos a pensar un poco; queda definido que la pregunta es el medio insustituible en la enseñanza para la comprensión, en el nuevo proceso de aprender a aprender, llevándolos cada vez más a la comprensión del conocimiento, de sí mismos y de la vida en general. La pregunta encierra un necesario aporte para el desarrollo cognitivo como emocional, en quienes de ella hacen uso.

---

<sup>30</sup> CAÑAS BETANCUR, Dora Cristina. El uso de pregunta como estrategia que promueve el desarrollo cognitivo de los estudiantes universitarios (Monografía). Bucaramanga: UIS. 2002, p.51.

Por eso, desde esta nueva estrategia de enseñanza, el auténtico maestro no sólo debe mostrar una permanente disposición por preguntar, sino que respeta y valora las preguntas de los estudiantes, no asume que hay preguntas insólitas, absurdas, irrelevantes, elementales y sin sentido; su actitud es de respeto y admiración por aquel que es consciente de su no saber y que se atreve a cuestionar lo definitivo, pues es de allí de donde pueden partir los grandes avances de la ciencia y las artes en general.

**3.1.2 La pregunta en el aula como estrategia de aprendizaje.** El proceso educativo se fundamenta en una interacción constante donde se relacionan personas que aprenden con las que enseñan. Esta relación parte de las ideas, creencias, conocimientos, actitudes, habilidades que cada uno de los participantes ha construido, que hacen parte de su historia de vida y que vienen a definir la forma de interacción entre los mismos.

Desde la educación moderna las nuevas estrategias pedagógicas son posibles y con ellas una nueva definición de los roles en la interacción entre los actores educativos, haciéndose posible que el profesor se presente no como el dueño del saber, sino como alguien que también está en continuo aprendizaje, asumiéndose como quien tiene el poder de preguntar, pero que sabe que también puede ser preguntado, cuestionado y que puede y debe llegar a cuestionarse.

Esta nueva actitud del profesor lo presenta, como alguien que ayuda, media, facilita y promueve la comprensión en los estudiantes, ya que concibe que el proceso educativo no constituye una actividad exclusiva de emisión por su parte y de mera recepción por parte de los estudiantes.

Entonces, teniendo inicialmente una gran cantidad de información es posible a través de las preguntas del profesor que los estudiantes establezcan diferencias y semejanzas entre objetos o fenómenos, que tomen decisiones sobre los hechos, que hagan síntesis y generalicen sobre los aspectos más importantes de las teorías, que hallen causas y que por lo tanto puedan dar sentido a los fenómenos y, que en últimas quede abierta la posibilidad del reconocimiento de aquello que se oculta detrás de las evidencias y de las opiniones.

Ahora, en cuanto a la pregunta y su relación con el rol del estudiante, cuando éste hace una pregunta, esta participación de las inquietudes es una forma en que éste se manifieste en el aula, donde se muestra y le permite reconocerse y que los otros le reconozcan como un ser que está y existe en la clase, como un ser que quiere aprender, que se advierte también cada vez más como un interlocutor válido para su profesor, ya que el preguntar es hacer explícitas sus necesidades intelectuales y afectivas, así como sus intereses. De cualquier modo, la pregunta de los estudiantes les permite superar, aunque sea sólo parcialmente, la pasividad a la que se ven sometidos en muchas ocasiones en clase. Por consiguiente, arriesgarse a preguntar implica una actitud comprometida del estudiante con su saber, debido a que esta acción debe surgir de un auténtico deseo de conocer.

Recuperar al estudiante activo, participativo y comprometido con su proceso de aprendizaje, es una de las tareas principales de la pregunta, pero ante todo, ésta debe cumplir con la misión de desencadenar procesos de pensamiento cada vez más complejos en los estudiantes.

Nada, pues, más claro que la urgencia de que las preguntas de los estudiantes aparezcan en el proceso de aprendizaje, dado que éstas permiten dar cuenta del interés que tienen en el conocimiento, de que hay un

ser humano en el aula y que puede definirse de alguna manera a partir de las preguntas que formula, por lo tanto no se puede desconocer la necesidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje de motivar a los estudiantes a que hagan preguntas.

“A través de las preguntas el profesor puede lograr que los estudiantes establezcan diferencias y semejanzas entre objetos y fenómenos, que toman decisiones sobre los hechos, que hagan síntesis y generalicen sobre los aspectos más importantes de las teorías, que hallen causas y que por lo tanto puedan dar sentido, y en últimas que quede abierta la posibilidad del reconocimiento de aquello que se oculta detrás de las evidencias, de las opiniones y de las llamadas realidades”<sup>31</sup>.

Por todo lo anterior se deduce, que la pregunta en el proceso de enseñanza y aprendizaje es completamente necesaria para que se logren los propósitos esperados y, también se ha afirmado que preguntar es una habilidad que requiere una actitud abierta y flexible al cambio, de acompañamiento incondicional al otro, adicionada a la existencia de una serie de capacidades de carácter cognoscitivas, lingüísticas y comunicativas.

**3.1.3 La pregunta como estrategia evaluativa. pruebas orales.** La necesidad de preguntar es parte de la naturaleza humana, crecemos y nos hacemos sobre la base de preguntar y preguntarnos.

La pregunta es un desafío: estimula la búsqueda de respuestas, invita a ser creativo, a salirse de lo trivial y cotidiano logrando una percepción más amplia y facilitando el plantearse un mayor número de alternativas. Para el docente la pregunta es un recurso valioso teniendo en cuenta que el

---

<sup>31</sup> Ibíd., p. 42

aprendizaje se facilita a través del proceso de interacción comunicativa y que las preguntas y respuestas son la base del mismo; este proceso se plasma en las pruebas orales.

Se entiende por pruebas orales, aquellas por medio de las cuales los examinados responden de viva voz a las preguntas hechas de la misma manera por los examinadores. Esta clase de pruebas corresponde al sistema tradicional de evaluación debido a que fueron usadas casi con exclusividad en la época antigua. En la actualidad todavía se emplea este sistema en algunas escuelas primarias, secundarias y universitarias, pero la tendencia es su aplicación como método de enseñanza más que como método de evaluación.

Aun así, para Lafourcade (1969), existe un concepto más amplio respecto al uso de las pruebas orales. Entre otros usos, están el de valorar la calidad de ciertos aprendizajes académicos; apreciar las condiciones adquiridas para la comunicación oral, al respecto dice que, "Cada campo del plan de estudios posee un sistema convencional de comunicación que le es propio. El lenguaje oral empleado en la demostración de un teorema difiere del empleado en la narración de un episodio histórico o del utilizado en la comunicación de un mensaje, orden o instrucción. Hablar en público o por un micrófono también presenta diferencias claramente discernibles. A través de situaciones organizadas intencionalmente, se puede comprobar el rendimiento de habilidades específicas en la comunicación oral"<sup>32</sup>.

Finalmente está el uso de la prueba oral como forma de apreciar la capacidad para intervenir en discusiones de grupo: las discusiones en grupos pequeños, seleccionadas para calificar la actuación de los alumnos, también

---

<sup>32</sup> LAFOURCADE, Pedro. Evaluación de los aprendizajes. Argentina: Kapelusz, 1969. p. 147



pueden considerarse como otra modalidad de las pruebas orales. Los objetivos más importantes, cuyo cumplimiento se analiza en esta situación, oscilan desde los que se relacionan con el conocimiento y comprensión de la temática en discusión, hasta los que toman en cuenta la habilidad para defender argumentos, hallar debilidades en las posiciones de los demás, pedir las aclaraciones que vengan al caso, etc.

El preguntar ayuda al docente a aplicar, hacer análisis, síntesis o evaluar la información que el ha presentado. Igualmente la pregunta, permite ver cuanto ha logrado el estudiante por medio de la lectura o del estudio independiente y ayuda a explorar el significado de lo aprendido al provocar el intercambio de ideas.

Ahora bien, la pregunta además de tener un poder estimulante y creador, permite al docente detectar el nivel inicial y final de formación, verificar el logro de los objetivos propuestos, evaluar el logro del aprendizaje una vez concluida una determinada etapa del proceso, estimular la participación y finalmente, obtener la realimentación necesaria para variar el ritmo de la comunicación y orientar las actividades de aprendizaje.

### **3.2 ESCRIBIR Y REDACTAR TEXTOS COMO ESTRATEGIA FAVORECEDORA DE CAMBIO CONCEPTUAL EN EVALUACIÓN**

De pequeños aprendimos a leer y a escribir. Y aquella emoción que experimentamos al reconocer en el texto palabras conocidas o al escribir las primeras cartas a los seres queridos, nos dejó la impresión de haber dominado el arte de leer y escribir.

Pero realmente no pasó de ser una impresión; cuánto tiempo hemos perdido por no haber distinguido entre reconocer palabras y entender significados, y

no haber practicado el arte de convertir en frases las ideas pensadas. En otras palabras: una cosa es poder leer y escribir; y otra muy diferente es saber leer y escribir de manera eficiente.

Por esto, "El estudiante universitario, al igual que el profesional, necesita saber leer de manera eficiente para actualizar a diario sus conocimientos, escribir con fluidez, corrección y, en la medida de su formación, elegancia. Los años universitarios lo nutren de ideas, pero la inseguridad y el desconocimiento de los criterios gramaticales hacen que la tarea de redactar unos cuantos párrafos se convierta en un verdadero tormento intelectual"<sup>33</sup>.

Se parte de la base que en los idiomas, a diferencia de los dialectos, el lenguaje consta básicamente de lectura y escritura; pero la actividad profesional actual exige algo más: redacción. Redactar significa formular por escrito un mensaje para un lector, de modo que lo comprenda, de ahí la importancia de adquirir conciencia sobre el arte de redactar bien, es decir, de organizar mentalmente nuestros pensamientos para expresarlos con los términos apropiados, con claridad, coherencia, precisión, fuerza persuasiva y, en la medida de lo posible, elegancia.

Esta situación es la que hace que el escribir bien, sea una de las tareas más difíciles con las que se puede encontrar un adolescente. Pero no por la dificultad de la escritura en sí, sino precisamente porque no se ha desarrollado con suficiencia una didáctica de la escritura y no se dispone de una metodología de la enseñanza y del aprendizaje.

**3.2.1 Redacción como estrategia de enseñanza.** Para el docente el arte de enseñar a escribir y redactar puede resultar engorroso. La redacción no

---

<sup>33</sup> GARCIA RESTREPO, LUIS E. Lectoescritura práctica. Colombia: Universidad de Caldas. 2002, p.2

tiene una tradición didáctica propia, y es así como muchos estudiantes y profesores se encuentran afrontando la redacción sin ningún trabajo preparatorio.

El malestar de los profesores respecto a la redacción proviene de la falta de puntos de referencia y de comparación; el malestar de los estudiantes deriva de la dificultad de entender exactamente cuáles son las expectativas del profesor y cuáles son los medios para mejorar su propia capacidad para escribir.

Este malestar, se debe en parte, a la falta de un conocimiento claro de las técnicas de escritura, un método que pueda servir de guía para conseguir una mejora progresiva; un buen profesor, debe hacer aprender a los estudiantes las técnicas concretas de composición.

Para escribir existen operaciones elementales:

- Organizar las ideas
- Escribir el esquema
- Asociar cada idea a un párrafo
- Desarrollar los propios razonamientos
- Revisar y hacer más legible lo que se ha escrito.

Ahora bien, tres procesos básicos constituyen el acto de escribir: planeación, redacción y revisión.

**Planeación:** organizar el flujo textual preferiblemente con ayuda de esquemas o mapas conceptuales.

**Redacción:** es el trabajo de convertir en frases las ideas pensadas y organizadas con anterioridad.

**Revisión:** antes de entregar el escrito, debe revisarse de manera integral, y observar principalmente la cohesión entre los párrafos.

Después de la revisión y de la corrección, la redacción debe ser, pasada en limpio; una buena presentación no sirve solamente para satisfacer el sentido estético, sino que también facilita la lectura y la apreciación del texto.

La subdivisión del escrito en párrafos ayuda notablemente a la comprensión de la lectura del texto. "Un buen uso de los párrafos es una gran ayuda para determinar el final del desarrollo de una idea y el paso a una nueva"<sup>34</sup>

Ahora bien, algunas sugerencias sobre el arte de redactar son:

- Para que las ideas fluyan sobre el papel, es necesario que previamente haya investigado o reflexionado sobre el tema.
- Para poder escribir deprisa hay que pensar despacio. Hay que visualizar el tema con toda claridad.
- Escribir las ideas que surgen en su mente y luego organícelas.
- Redactar el primer borrador pensando en lo que se quiere expresar y sin preocuparse de la gramática.
- Recordar que el vehículo del pensamiento es el lenguaje: la palabra exacta o apropiada, y la frase correcta.

El lenguaje es un medio de comunicación y las cualidades fundamentales del escrito son:

- La claridad: que el lector entienda su mensaje;
- La concisión: expresar muchas ideas con pocas palabras;

---

<sup>34</sup> SERAFINI, María Teresa. Como redactar un tema. Barcelona: Paidós. 1989, p. 106

- La sencillez: no utilizar vocablos rebuscados y definir las palabras que no sean de uso común; la naturalidad: evitar lo artificial y la originalidad: aporte en la medida de sus capacidades.

Las clases de redacción y las tareas correspondientes son, en muchas escuelas, una simple obligación. No es de extrañar, que una enseñanza así no tenga repercusión, o sea negativa, sobre la expresión escrita fuera del aula.

Es entonces donde surge la pregunta: ¿Por qué es tan deficiente la clase de redacción? Porque olvidamos que escribir, al igual que conversar, surge de situaciones prácticas de relación interhumana y por que la escuela debería dar lugar a estas situaciones si quiere de verdad enseñar a escribir a los alumnos. No basta, con provocar estas situaciones, es también preciso convertir la escritura en un proceso de reflexión.

**3.2.2 Redacción como estrategia de aprendizaje.** Para aprender a desarrollar un discurso escrito es útil preguntarse qué es un texto y en qué se diferencia de la lista de ideas que hay en el bosquejo inicial. Un texto es un continuo en el cual todas las ideas están relacionadas entre sí. Por esto “Un método para aprender a relacionar las ideas entre sí es el de exponer oralmente lo que está escrito [...] la forma de organizar un texto y el juicio sobre su corrección también están relacionados con el lenguaje y con la cultura”<sup>35</sup>.

A la hora de escribir debe estar bien definida tanto la situación, como la intención del que lo hace. Los alumnos deben saber antes de empezar a escribir lo siguiente:

---

<sup>35</sup> Ibíd. p. 62

- Qué papel desempeñan como redactores.
- A quien va dirigido lo que escriben.
- Que efecto ha de ejercer lo que escriben en aquél a quien va dirigido.

Con ello queda especificado el motivo para escribir, así como la finalidad. Para que sea más eficiente el aprendizaje por parte del alumno, el profesor debe ayudarlo a decir mejor y con mayor efectividad lo que intenta decir; el profesor y el alumno participan entonces de un mismo saber acerca del tema y el profesor puede ayudar al alumno a expresarse mejor.

A su vez, el profesor deberá introducir correcciones en cuanto ortografía y puntuación. El alumno las escribirá en un cuaderno aparte, aprendiendo la versión correcta. Cada cierto tiempo se controlará el resultado del aprendizaje examinando el cuaderno de faltas del alumno y comprobando si no incurre ya en las mismas. El profesor por su parte, anotará las faltas más frecuentes y las hará objeto de lecciones sistemáticas de explicación y ejercicio.

**3.2.3 Redacción como estrategia de evaluación.** Saber hacer una redacción es un muy importante en el sistema escolar: en todas las edades y en todos los tipos de escuelas, con frecuencia los estudiantes son evaluados en función de la calidad de sus redacciones. Casi siempre sigue la evaluación a la fase de corrección de un escrito. Ya se ha establecido que las operaciones de corrección y evaluación no son completamente diferentes; si embargo, cumplen funciones muy distintas.

La corrección consiste en una determinación de los errores del texto y en una intervención esencialmente de tipo diagnóstico. Desde el punto de vista de la evaluación, la corrección es el proceso durante el cual se transcriben, se

reinen y se catalogan los errores efectuados por el alumno y las impresiones del que corrige.

El profesor procederá a la evaluación haciendo un rápido balance de las anotaciones que figuran en el escrito, utilizando de esta forma, la fase de la corrección como recolección de datos.

La evaluación de los escritos tiene diferentes funciones:

- *Función administrativa o de medición*, que es aquella en la cual se evalúa un escrito con relación a otros escritos.
- *Función predictiva*, evalúa el éxito futuro del estudiante
- *Función de investigación*, analiza el desarrollo de la capacidad del estudiante en un tiempo, o el rendimiento de un grupo de estudiantes en un contexto particular.

**3.2.4 Métodos para evaluar los escritos.** Los métodos para evaluar los escritos pueden ser agrupados en cuatro tipos fundamentales: evaluación holística, analítica, atómica y los tests.

Los métodos holísticos son métodos generales en los que la valoración final de un escrito se alcanza enseguida, después basada en la impresión del profesor.

Los métodos analíticos utilizan categorías, para la evaluación de un escrito. Sin embargo, en cada categoría la evaluación se hace, lo mismo que los métodos holísticos, según la impresión del profesor y no por un recuento de errores elementales.

Los métodos atómicos están basados en el cálculo de elementos específicos que permiten clasificar la capacidad de escribir y evaluar con precisión su desarrollo en el tiempo, especialmente en relación a factores lexicales y sintácticos.

Los test evalúan la capacidad de escribir de un individuo basándose en su capacidad de juicio y de selección de fragmentos de escritura que le son presentados.

"Para terminar, se debe subrayar el fuerte componente de arbitrariedad que existe en la evaluación de los escritos. el mejor método para hacer más objetiva la evaluación consiste en explicitar los criterios del juicio, y hacer que los estudiantes sean conscientes de ellos"<sup>36</sup>.

### **3.3 RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS COMO ESTRATEGIA FAVORECEDORA DE CAMBIO CONCEPTUAL EN EVALUACIÓN**

Los problemas, como situaciones que permiten confrontar al estudiante con la vida real, son un estímulo al proceso creativo y una oportunidad para buscar la información pertinente al mismo con el deseo de entenderlo y plantear las alternativas de solución.

Un componente esencial en la propuesta de la resolución de problemas es la conceptualización que se tenga acerca de lo que es un problema. Polya (1962), "establece que tener un problema significa buscar conscientemente alguna acción apropiada para lograr una meta claramente concebida pero no inmediata de alcanzar. Esta caracterización identifica tres componentes de

---

<sup>36</sup> SERAFÍN, Op. Cit., p. 174



un problema: a) estar conscientes de una dificultad, b) tener deseos de resolverla y c) la no existencia de un camino inmediato para resolverlo.

La dificultad de definir el término problema está ligada con la relatividad del esfuerzo de un individuo cuando éste intenta resolver una situación. Esto quiere decir que intentar resolver un problema puede implicar un gran esfuerzo para algunos, mientras que para otros puede resultar un simple ejercicio de rutina: a su vez, hay que tener claridad en que la función de los problemas debe ser promover la reflexión y la toma de conciencia sobre los propios conocimientos, es decir, no es tanto alcanzar un determinado resultado como comprender el proceso que conduce a ese resultado.

La solución de problemas se basa en el planteamiento de situaciones abiertas y sugerentes que exijan de los alumnos una actitud activa y un esfuerzo por buscar sus propios esfuerzos, su propio conocimiento; supone fomentar en los alumnos el dominio de procedimientos, así como la utilización de los conocimientos disponibles para dar respuestas a situaciones cambiantes y distintas.

Así, la resolución de problemas se relaciona no solamente con el uso y desarrollo de habilidades para que el estudiante tenga acceso y utilice diversos recursos, sino también con estrategias que le permitan trabajar eficientemente con tales recursos en diversas situaciones.

En el aprendizaje de la solución de problemas no se trata sólo de que el alumno disponga de las técnicas y los conocimientos precisos, sino también de que tome, de modo cada vez más autónomo, las decisiones encaminadas a resolver los problemas. Esta autonomía en el proceso de solución debe apoyarse en la retroalimentación que el profesor proporciona dentro de un proceso de evaluación continua.

Como se ha tratado en los capítulos anteriores, evaluar es algo más que calificar. Así, la evaluación de la solución de problemas debe consistir en una valoración del proceso seguido por los alumnos, analizando cada una de sus fases y no sólo el resultado final obtenido. De hecho, según POZO (1994) "Una evaluación centrada sólo en el resultado final tenderá a restringir el problema, a los ojos de los alumnos, a un ejercicio cerrado en el que lo importante es alcanzar determinado resultado esperado por alguien".

Es por esto, que el docente debe evaluar más los procesos de solución seguidos por los alumnos, que la corrección final de la respuesta obtenida; valorar especialmente el grado en que ese proceso de solución implica una planificación previa, una reflexión durante la realización de la tarea y una autoevaluación por parte del alumno del proceso seguido y por último, valorar la reflexión y profundidad de las soluciones alcanzadas por los alumnos y no la rapidez con la que son obtenidas.

**3.3.1 Resolución de problemas como estrategia de enseñanza.** Antes que nada, se debe definir en qué consiste la enseñanza basada en la resolución de problemas. básicamente, es un "Sistema de procedimientos y métodos, basados en la modificación del tipo de actividad a la cual se enfrenta el alumno para producir la activación de su pensamiento, y en los principios de búsqueda científica, explicación cognoscitiva y creación intelectual como regularidades psicológicas del proceso pensante del hombre y dirigidos a desarrollar en los individuos el pensamiento creador, la independencia cognoscitiva y la capacidad de asimilar los sistemas de conocimientos y métodos propios de las disciplinas científicas, facultándolos para resolver creativamente los problemas sociales y productivos, proponer nuevos sistemas de conocimiento y por ende nuevos modos de acción" <sup>37</sup>.

---

<sup>37</sup> GARCIA, José Joaquín. Didáctica de las ciencias, resolución de problemas y desarrollo de la creatividad. Medellín: Universidad de Antioquia. 1998, p. 76

Ahora, en cuanto a los objetivos de la enseñanza en la resolución de problemas están: el desarrollo de la creatividad, el desarrollo de la independencia cognoscitiva, la asimilación de sistemas teóricos y metodológicos de las ciencias y el desarrollo mismo de la capacidad para resolver creativamente problemas.

Explicando someramente los anteriores objetivos, se puede concluir que para empezar, el desarrollo de la creatividad en la enseñanza problémica concibe al conocimiento como un proceso en el cual se desarrollan formas de pensamiento, es decir, formas de realidad, proceso en el que intervienen la creatividad, así la actividad creadora presenta el carácter de relación compleja entre el hombre y la realidad, a través de la cual se lleva a cabo la integración de procesos intelectuales y emocionales.

A su vez, la independencia cognoscitiva se puede definir como la capacidad para determinar los elementos cruciales en objetos, fenómenos y procesos; para organizar los materiales, debatir y criticar científicamente las propias tesis y las de los demás, y para asimilar y aplicar adecuadamente los nuevos conocimientos y habilidades en la resolución de problemas.

Ahora bien, la asimilación de conocimientos en la enseñanza a través de la resolución de problemas se entiende como una elaboración autónoma del estudiante y, por ello, como un proceso en el que los estudiantes aprenden a pensar. La asimilación de nuevos conocimientos y métodos en la resolución de problemas se produce cuando ocurre la asimilación de la información necesaria para el entendimiento de los modelos y los principios presentes en los enunciados de los problemas, para asignarle significado al problema, relacionándolo con las experiencias y conocimientos previos.

Finalmente, el desarrollo de la facultad para resolver creativamente problemas, sea tal vez el principal objetivo de la enseñanza por resolución de problemas, por que en este tipo de enseñanza, un problema es concebido como una necesidad cognoscitiva y dicha necesidad determina la actividad intelectual. Cuando un individuo es capaz de resolver un problema, también es capaz de reorganizar sus estructuras cognoscitivas con relación al objeto de conocimiento sobre el cual se refiere el problema; esto supone una relación activa, responsable y creadora con los objetos y con el mundo que lo rodea.

**3.3.2 Resolución de problemas como estrategia de evaluación.** Los campos de evaluación de los procesos de enseñanza por resolución de situaciones problema en el aula son cuatro: la asimilación de los conocimientos, el desarrollo de la creatividad, el desarrollo de la independencia cognoscitiva y el desarrollo de las habilidades propias para la resolución de problemas.

En cuanto al campo de evaluación correspondiente a la asimilación de conocimientos se tienen en cuenta los siguientes indicadores:

La capacidad de transferencia para aplicación de los conceptos, principios y teorías en situaciones y contextos diferentes al contexto en el cual fueron aprendidos.

La capacidad para explicar, y predecir el comportamiento de los sistemas naturales, sociales o culturales, haciendo uso de los conceptos científicos enseñados.

Haciendo alusión al campo de evaluación correspondiente al desarrollo de la capacidad creadora se aprecian algunos indicadores de evaluación como la

flexibilidad; este indicador está constituido por la capacidad de cambiar de enfoque o punto de vista con respecto a una situación problema. Esta también la fluidez ideacional, que consiste en la capacidad de generar ideas en tiempos limitados, para resolver un problema o situación y la originalidad: "Este indicador es la capacidad del individuo para la generación ya no de una gran cantidad de ideas sino, de ideas diferentes a las generadas por otros"<sup>38</sup>

A su vez, el desarrollo de la independencia cognoscitiva en los estudiantes es evaluado a través de los siguientes indicadores:

Capacidad para discriminar los elementos esenciales y secundarios en los problemas, objetos, fenómenos y procesos.

Capacidad de crítica con fundamento científico, en términos del hallazgo de vacíos, inconsistencias y fallas en los discursos y procesos y, para terminar, esta el campo de evaluación al desarrollo de habilidades propias del proceso de resolución de problemas, cuyos indicadores son:

- Capacidad para identificar el problema dentro de un contexto.
- Capacidad para formular lingüísticamente y en forma delimitada el problema a resolver.
- Capacidad de representación icónica, formal, convencional, gráfica u observacional de los contextos y las situaciones problémicas y finalmente,
- La capacidad de traductibilidad y comunicación de resultados obtenidos a partir de la resolución de un problema.

---

<sup>38</sup> *Ibíd.*, p.149

## CONCLUSIONES

Con la presente disertación monográfica se plantea una propuesta que favorezca la reflexión sobre la evaluación como proceso de valoración y construcción de juicios, y no solamente como medición, calificación y exclusión.

Es importante la fundamentación con respecto al error que se comente actualmente en los sistemas educativos, cuando se asume la evaluación como parte de la toma de decisiones que procuran el sesgo, la exclusión y el control, por encima de la formación integral de las personas en la complejidad de las dimensiones que lo conforman en su "ser", "convivir", "hacer" y "conocer".

Con esta disertación se presenta una propuesta para la revaloración y la ampliación de la concepción - hasta ahora - limitante y errónea de la evaluación, considerada como un evento puntual desligado de las particularidades del proceso formativo; transformando su visión impositiva, controladora y excluyente, para dar paso a una visión integral, ética y edificante del proceso evaluativo.

El problema de reflexión de esta monografía estuvo centrado en la exagerada importancia que se le da al empleo de la 'nota' o calificación numérica, por encima de la verdadera valoración y el juicio crítico y cualitativo que debe conllevar la evaluación como proceso formativo en sí mismo.

La evaluación es concebida erróneamente como el conjunto de pruebas y calificaciones mediante las cuales los docentes e instituciones procuran

comprobar el rendimiento de los alumnos, pero que al final se reduce a medir y calificar, como un evento de control, manejo del poder y la autoridad y como una forma de ejercer una distribución, la mayor parte de las veces inequitativa y arbitraria, del acceso a otras posibilidades dignificantes como el trabajo, el nivel sociocultural, el acceso a las esferas del poder político - económico y a los medios comunicativos.

A través de la argumentación presentada en ésta monografía, se permite vislumbrar el empleo de la evaluación como un proceso formativo, tendiente a procurar que tanto docentes como alumnos sean conscientes del papel que desempeñan en la adquisición no sólo de conocimientos académicos y habilidades prácticas, sino en la construcción de personas en cuanto a sus calidades humanas y respecto al desarrollo de las capacidades de convivencia armónica en grupos humanos socioculturalmente definidos.

Uno de los factores que interfiere en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, es que el aprender se convierte en una situación de repetición, memorización e imitación, desligados de sus realidades contextuales, lo que hace que dichos conocimientos pierdan poder de significación en la vida de los alumnos, lo que fácilmente se refleja en los contradictorios resultados en las evaluaciones, que miden la efectividad memorística e imitativa de los estudiantes, por encima de la capacidad crítica, de reflexión y argumentación que puedan desarrollar su pensamiento hipotético y deductivo, que les sería más útil y significativo que la repetición de contenidos arbitrarios e inefectivos.

Por medio de la argumentación del presente trabajo monográfico, se puede analizar la importancia de la evaluación como un proceso coordinado y acordado entre docentes y estudiantes, entendiendo además que debe conceptuarse como un verdadero juicio crítico y valorativo, en el cual no sólo

se cuantifica el resultado, sino se cualifica el proceso y las adaptaciones que surgen de él a través de la adquisición de nuevos aprendizajes integrados.

Finalmente, la disertación permite mostrar una visión crítica e integral del empleo de estructuras de elaboración y análisis profundo, como métodos de enseñanza, estrategias de aprendizaje y formas evaluativas, con el empleo de las preguntas, la redacción de textos y la resolución de problemas. Estas estrategias influyen y propenden por un cambio favorecedor en el concepto que se tiene de evaluación, permitiendo además emplear constructiva y éticamente, la evaluación como un proceso formador de personas en su máxima expresión humana y trascendente.



## BIBLIOGRAFIA

- AEBLI, Hans. 12 Formas básicas de enseñar. Madrid: Nancea. 1998.
- ALVAREZ MENDEZ, Juan Manuel. Evaluar para conocer, examinar para excluir. Madrid: Moratá. 2001, p. 127.
- ARBELAEZ DE MONCALEANO, Ruby. Evaluación del Aprendizaje (Documento de Trabajo). Bucaramanga: UIS, 2004. p. 113.
- ARBELAEZ DE MONCALEANO, Ruby. La Evaluación: un tema que todos debemos abordar. En: Revista Docencia Universitaria. Bucaramanga. 2003 p.173.
- BATTANER ARIAS, Paz; ATIENZA CERREZO, Encarna; LÓPEZ FORERO, Carmen y PUJOL LLOP, Mario. Aprender y enseñar: la redacción de exámenes. Madrid: Colección aprendizaje en práctica. 2001, p. 7.
- CAÑAS BETANCUR, Dora Cristina. El uso de pregunta como estrategia que promueve el desarrollo cognitivo de los estudiantes universitarios (Monografía). Bucaramanga: UIS. 2002, p.64.
- CORREDOR, Martha Vitalia. Estrategias de enseñanza y aprendizaje (Documento de Trabajo). Bucaramanga: UIS, 2004. p. 97.
- GARCIA GARCIA, José Joaquín. Didáctica de las ciencias, resolución de problemas y desarrollo de la creatividad. Medellín: Universidad de Antioquia. 1998, p. 368.
- GARCIA RESTREPO, LUIS E. Lectoescritura práctica. Colombia: Universidad de Caldas. 2002, p.265.
- GLAZMAN NOWALSKI, Raquel. Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria. México: Paidós. 2001, p.191.
- LAFOURCADE, Pedro. Evaluación de los aprendizajes. Argentina: Kapelusz, 1969. p. 355.
- MANTILLA, Fredy. Universidad y Sociedad (Documento de Trabajo). Bucaramanga: UIS. 2004, p. 106.

MORAN OVIEDO. La Evaluación en los aprendizajes y sus implicaciones sociales. Perfiles educativos N°3. México: 1980. EN PEREZ LOREDO Laura (1997). Evaluación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. [www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES/ipn/academia/11/sec-4.html](http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES/ipn/academia/11/sec-4.html).

PEREZ GOMEZ, B Macdonald y Otros. La Evaluación: su teoría y su práctica. Venezuela: Cooperativa Educativa, 1993. p. 61.

ROMERO, Ana Dolores y Otros. La Evaluación Escolar. Colombia: Universidad de Caldas, 1998.

ROSALES, Carlos. Criterios para una evaluación formativa. Madrid: Narcea, 1988.

SANTOS GUERRA, Miguel Angel. Evaluación Educativa. Argentina: Magisterio, 1996.

SANTOS TRIGO, Luis Manuel. Principios y métodos de la resolución de problemas en el aprendizaje de las matemáticas. México: Iberoamérica, 1997, p. 161.

SERAFINI, María Teresa. Como redactar un tema. Barcelona: Paidós. 1989, p. 256.