

MANUAL DE EVALUACIÓN. PROPUESTA PARA LA EVALUACIÓN DE RESULTADOS DE APRENDIZAJE

CAROL HEWSTONE



UNIVERSIDAD
SAN SEBASTIAN

EDICIONES

C I E S

Centro de Investigación
para la Educación Superior

Los Documentos de Trabajo son una publicación del Centro de Investigación en Educación Superior (CIES) de la Universidad San Sebastián que divulgan los trabajos de investigación en docencia y en políticas públicas realizados por académicos y profesionales de la universidad o solicitados a terceros.

El objetivo de la serie es contribuir al debate de temáticas relevantes de las políticas públicas de educación superior y de nuevos enfoques en el análisis de estrategias, innovaciones y resultados en la docencia universitaria. La difusión de estos documentos contribuye a la divulgación de las investigaciones y al intercambio de ideas de carácter preliminar para discusión y debate académico.



En caso de citar esta obra:

Hewstone, C., (2019). Manual de Evaluación. Propuesta para la Evaluación de Resultados de Aprendizaje. Serie Creación n°71. Facultad de Ciencias de la Educación: Escuela de Pedagogía en Educación Diferencial. Centro de Investigación en Educación Superior CIES-USS; Valdivia.

SERIE CREACIÓN 
DOCUMENTO DE TRABAJO N°71

Manual de Evaluación. Propuesta para la Evaluación de
Resultados de Aprendizaje

Carol Hewstone

ÍNDICE.

	Pg.
Introducción	1
I. El Proceso de Evaluación en la Universidad	2
II. Tipos de evaluación	4
2.1. Evaluación Sumativa	4
2.2. Evaluación Formativa	4
2.3. Evaluación Inicial	4
2.4. Evaluación Continua o Procesual	5
2.5. Evaluación Final	5
III. Propuesta de Evaluación	7
3.1. Indicaciones para la Construcción de una Solemne	7
3.1.1. Sistema de Cognición	8
3.2. Instrumentos	9
3.2.1. Consideraciones Básicas	10
IV. Criterios de Validación	18
V. Evaluación Nacional Transversal – Procedimiento para su Elaboración	21
5.1. Estructura de la Evaluación Nacional Transversal	23

ÍNDICE DE TABLAS.

	Pg.
Tabla 1: Asignatura desarrollo de habilidades adaptativas	6
Tabla 2: Tabla de especificaciones	7
Tabla 3: Recomendaciones para su elaboración	12
Tabla 4: Recomendaciones para su corrección	13
Tabla 5: Recomendaciones para su elaboración	14
Tabla 6: Criterios de elaboración de enunciados	15
Tabla 7: Criterios para el planteamiento de las opciones	16

Introducción

Los cambios en los programas de estudio de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial, a resultados de aprendizaje, plantean un nuevo desafío en la práctica educativa de los docentes que tienen la responsabilidad de participar en el proceso de enseñanza aprendizaje, ello requiere de una mirada no sólo a las prácticas educativas, sino también al proceso de evaluación. Stenhouse, (1984, citado en Santos 1999, p:5), plantea que este proceso:

“Tiene elementos diversos y entremezclados que no es fácil abordar de forma aislada e independiente. Comprender la naturaleza de esos elementos y saber cómo actúan es un camino para intervenir de forma más adecuada en la mejora de la práctica. Para evaluar es necesario comprender”.

Pero el proceso de evaluación también requiere coherencia con la metodología aplicada en el aula. En la actualidad el desafío está en que los estudiantes logren autonomía, capacidad reflexiva y de análisis y que esto se evidencie no solo en el aprendizaje teórico conceptual sino también el conocimiento aplicado a situaciones reales.

La puesta en marcha de estos programas conlleva una serie de nuevos desafíos tanto para docentes como para estudiantes, por un lado genera la necesidad de usar estrategias metodológicas acordes a los resultados planteados y enfrentar el contexto educativo con una mirada dialógica, integradora y mediadora y por otro lado aplicar procedimientos evaluativos, eficaces, reales y significativos, que dejan de lado la medición de aprendizajes puramente memorísticos que permitan que el estudiante no solo evidencie lo que *sabe* sino que aplique ese conocimiento en situaciones contextualizadas.

El siguiente documento presenta una propuesta para la elaboración de las pruebas solemnes y de la construcción de la Evaluación Nacional Transversal, considerando para ello la construcción de ítems de selección múltiple y preguntas de ensayo o conocimiento.

I. El Proceso de Evaluación en la Universidad

El contexto universitario plantea a los estudiantes el desafío de apropiarse de la cultura académica y de la disciplina propia de cada carrera, por otro lado el docente debe enmarcar su práctica educativa en la búsqueda y aplicación de estrategias que permitan el acercamiento con el lenguaje disciplinar, así como fomentar en el estudiante la autonomía y responsabilidad en su proceso de aprendizaje.

El concepto de evaluación ha sufrido cambios significativos, evolucionando desde una mirada que se centraba en la posibilidad de juzgar el valor de las cosas, a una evaluación que asigna valores a objetos determinados. En la década del 30 comienza un movimiento que focaliza la evaluación en determinadas metas, sin embargo todas coinciden en centrar este proceso en el profesor y no en el estudiante. Opuesto a esta mirada la evaluación auténtica apunta a destacar los procesos cognitivos y considera la auto y coevaluación como parte fundamental en el proceso de aprender a aprender.

Esta mirada no solo requiere replantearse la metodología usada por el docente sino que también busca mirar la evaluación desde una perspectiva más amplia, centrando este proceso en la “posibilidad de recoger vivencias y evidencias sobre el aprendizaje de procesos más que de resultados e interesada en que sea el propio alumno quien asuma la responsabilidad de aprender” (Ahumada, s.f., p:28).

Ahumada (s.f., p: 32), plantea que “al revisar las prácticas de los profesores universitarios, surge la Evaluación como un suceso independiente de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que no ha logrado ser asumida como un proceso ligado sustancialmente al aprender”, aquello tiene un efecto inmediato en la práctica educativa, entregando una enseñanza homogénea y tendiente a la memorización y repetición de contenidos, lo que se evidencia en la construcción de procesos de evaluación donde predomina la repetición y reproducción de información. Esto simplemente viene a demostrar la gran contradicción existente entre el discurso y la práctica.

Álvarez (1995, citado en Trillo, 2005 p: 5), también describe esta realidad destacando que:

“Se pretende conseguir alumnos creativos y autónomos en un sistema imitativo y repetitivo; alumnos críticos en una escuela que premia la sumisión y la adaptación y en la que la imaginación sigue siendo la pariente pobre si la comparamos con la atención y la memoria; ...[y en el que, en definitiva] ... se ensalza la evaluación formativa pero no se arbitran medidas para llevarla a cabo ni los procedimientos para ser reconocida formalmente en las acreditaciones –[pues] aquí sólo cuentan los números, es decir, las calificaciones -; ...”.

En este escenario la evaluación mantiene esa mirada homogeneizadora que busca solo un resultado, la repetición literal de la información, aun cuando en ocasiones la práctica pedagógica lleva al estudiante por el camino de la innovación, la creatividad y el análisis.

No se puede separar o desentender la situación de enseñanza aprendizaje y la evaluación cuando se entiende que el conocimiento es un proceso activo, que requiere de la participación dialógica entre docente y estudiante donde, es determinante el contexto, pues este influye en cómo se adquiere y cómo se utiliza. De esta manera es que la relación entre lo que se aprende, cómo se aprende y cómo se aplica ese nuevo conocimiento, resulta clave al momento de definir el sistema de evaluación. Aquí es donde se conjuga el “saber que” o conocimiento declarativo, que permite estructurar la experiencia por medio de conceptos y el “saber cómo” o conocimiento procedimental relacionado con la habilidad de ejecutar una acción, lo que debe estar reflejado en el proceso evaluativo, ambos procesos deben ser evidenciados en la evaluación.

Bigs (1999, citado en Álvarez 2005, p:20), destaca que “lo que los estudiantes aprenden depende de cómo ellos piensan que serán evaluados”, esto tendría un impacto en la necesidad de tener estudiantes informados sobre el proceso de evaluación, de tal manera que puedan pensar, decidir y actuar en un contexto real.

De esta manera los procesos que preceden a la evaluación, adquieren relevancia, pues son parte del proceso de aprendizaje y significancia, Para Trillo (2005, p: 2):

“Evaluar es emitir un juicio sobre el valor de una cosa, saber evaluar se convierte en un asunto complejo y delicado... que nos exige una actuación profesional seria y formada, reflexiva, deliberada, intencional, sistemática y, sobre todo, que se pueda justificar; ... y es que junto al ‘qué’ evaluar, al ‘para qué’ y al ‘cómo’, hay un ‘quién’, el que evalúa, y unos ‘para quién’ que son los destinatarios de esa actividad. Y esa condición ineludiblemente personal del proceso no puede obviarse ni enmascararse tras sofisticaciones técnicas de ningún tipo”.

Estas consideraciones, reafirman la necesidad de revisar la práctica educativa en todas sus dimensiones, con especial atención a las formas actuales de evaluación, si este proceso se cautelara y estuviera en directa relación con las estrategias aplicadas en el aula, es posible que el impacto en otras mediciones estandarizadas se haría notar de variadas formas, otorgándole a la evaluación el carácter de catalizador de cambios y mejora del proceso de enseñanza aprendizaje.

En el contexto universitario resulta clave que tanto las actividades como los procesos de evaluación impliquen desafíos cognitivos. Wiggins, (1989, 1990, 1993, citado el Álvarez, 2005, p:15), indica que “los alumnos deben ser actores efectivos, deben poner en juego conocimientos previos y producir nuevos, desde refinados desempeños resolutivos”. Este desafío cognitivo debe estar en coherencia con los resultados de aprendizaje y las tareas solicitadas a los estudiantes. La coherencia y claridad de la tarea durante el aprendizaje debe verse también reflejada en el procedimiento de evaluación.

II. Tipos de Evaluaciones

2.1. Evaluación Sumativa:

Tiene lugar al final de un proceso de enseñanza-aprendizaje, que suele ser una unidad didáctica, un tema o un conjunto de lecciones, y va dirigida a obtener una serie de conclusiones sobre el proceso. Lo que obtiene es una acumulación de datos respecto al proceso concebido globalmente.

Su preocupación fundamental es el control de los resultados del aprendizaje, controla la calidad del producto final. El peligro que conlleva es que no ofrece ningún tipo de información acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación sumativa es la que se realiza al finalizar un proceso de aprendizaje, para poder otorgar alguna calificación. Para ser comprendida será necesario recurrir a un cuadro conceptual más amplio.

2.2. Evaluación Formativa:

Se realiza a lo largo del proceso y se refiere a los detalles, es decir, a las decisiones más puntuales como pueden ser la consecución de un solo objetivo, el grado en que se ha alcanzado y en que han consistido los fallos que han impedido a algunos alumnos lograrlo. Es formativa en la medida que proporciona datos que permiten la modificación del proceso.

La evaluación formativa está relacionada con la evaluación de proceso y suministra información sobre:

- Para qué ha servido el proceso.
- En qué medida se ha logrado.
- Cuáles son las acciones válidas para lograrlo.

Se realiza al finalizar cada tarea de aprendizaje y tiene como objetivo informar de los logros obtenidos y eventualmente, advertir donde y en qué nivel existen dificultades, permitiendo la búsqueda de nuevas estrategias de aprendizaje.

2.3. Evaluación Inicial:

Se realiza al comienzo del proceso y su misión es conocer lo que los alumnos saben. Su uso es variado, ya que permite comparar los resultados obtenidos con los finales y comprobar si se ha producido ganancia. Otro uso es para programar a partir de lo que ya saben los estudiantes. Otro uso apunta a la concepción constructivista del aprendizaje; el profesor es el director del proceso y es el alumno quien construye su propio conocimiento.



UNIVERSIDAD
SAN SEBASTIAN

En el marco de una evaluación formativa, resulta absolutamente necesario realizar una evaluación inicial cuidadosa de todos aquellos aspectos que pueden condicionar el proceso de enseñanza aprendizaje, especialmente los referidos a las características del alumnado.

La evaluación inicial debe proporcionarnos una base sólida sobre la que proyectar las acciones de enseñanza, se trata de valorar las necesidades educativas y las posibilidades de acción, proporcionando al educador las coordenadas básicas para la acción pedagógica.

2.4. Evaluación Continua o Procesual:

Es aquella que se realiza constantemente a lo largo del proceso. En este sentido es una forma de evaluación formativa que permite conocer el estado del proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en lo que se refiere al profesor como al alumno. Los resultados interesan tanto al profesor que puede utilizarlos para modificar su planificación, como al estudiante que puede utilizarlos para modificar sus métodos de aprendizaje. Este concepto implica una continua actividad evaluadora y la observación constante de la actividad de los estudiantes.

La evaluación continua es una fase importante del proceso educativo, por las condiciones que presupone (planificación) y por las consecuencias que genera (individualización y reajuste), resulta un medio eficaz de perfeccionamiento didáctico, mejorando así el sistema educativo.

2.5. Evaluación Final:

Sirve para conocer lo que saben los alumnos a fin de comprobar que es lo que han aprendido y como han quedado integrados los conocimientos dentro de su estructura cognitiva

De acuerdo a lo propuesto en los programas de estudio se promueve tanto la evaluación sumativa y la evaluación procesual como parte del proceso que permite medir los logros alcanzados al finalizar las unidades propuestas. Mientras que para identificar los aprendizajes globales alcanzados por los estudiantes se propone una evaluación final que en muchos casos corresponde a un trabajo práctico de aplicación que integra los conocimientos abordados durante el semestre.

Tal como se aprecia en:

Tabla N°1 – Asignatura: Desarrollo Habilidades Cognitivas

Porcentaje Final	Actividades de Evaluación	Tipo de Evaluación
Prueba solemne 1 15%	10% mapa conceptual Procesos Cognitivos básicos (sensación percepción-atención).	Evaluación de Proceso
	10% diseño de actividad y material de estimulación.	Evaluación de Proceso
	80% evaluación teórica	Evaluación Sumativa
Prueba solemne 2 20%	20% diseño de actividad y material de estimulación (memoria).	Evaluación de Proceso
	80% evaluación teórica.	Evaluación Sumativa
Prueba Solemne 3 40%	20% diseño de actividad y material de estimulación procesos cognitivos superiores (pensamiento).	Evaluación de Proceso
	80% evaluación teórica	Evaluación Sumativa
Trabajo Integración	Diseño y planificación de intervención en base a análisis de caso	Evaluación Final

III. Propuesta de Evaluación

3.1. Indicaciones para la Construcción de una Solemne

Es el docente de cada asignatura el encargado de construir una prueba solemne, para ello debe basar este proceso considerando las siguientes decisiones:

1. Qué peso tendrá en la solemne cada una de las partes del contenido.
2. Qué tipo de dificultad cognitiva (relacionada con la tarea que tiene que realizar el alumno) tendrán las distintas preguntas.
3. La relación entre la dificultad cognitiva de la tarea a realizar en cada pregunta y el contenido de la misma.
4. Qué tipo de instrumento de evaluación es más indicado para recoger el tipo de información que se precisa.

Para realizar estas operaciones sistemáticamente es conveniente utilizar un instrumento como la tabla de especificaciones, la cual consiste en una tabla de doble entrada que recoge en una de ellas cada uno de los apartados en los que se divide el contenido objeto de evaluación y en la otra entrada el tipo de aprendizaje que se pretenden evaluar, este procede de los resultados de aprendizaje.

Tabla 2.
Tabla de especificaciones.

Pregunta	Unidad	Puntaje	Tipo de Aprendizaje
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			

3.1.1. Sistemas de Cognición:

En un proceso de evaluación se debieran considerar distintos niveles de conocimientos. Cada uno de ellos apunta al desarrollo de aprendizajes diferentes y requieren de tipos de enunciados y preguntas construidas para favorecer su evaluación.

Para una mejor comprensión de los procesos mentales involucrados en el aprendizaje, se utilizará la taxonomía de Marzano (2001), para la definición de dichos dominios del conocimiento.

- ✓ **Conocimiento:** Requiere el recuerdo de la información exactamente como fue almacenada en la memoria permanente. Implica nombrar, identificar o reconocer.
- ✓ **Comprensión:** Identifica los detalles de la información que son importantes. Requiere de poder recordar y ubicar la información en la categoría apropiada.
- ✓ **Análisis:** Aplica el conocimiento en situaciones específicas. Involucra, establecer relaciones, clasificar, analizar errores, generalizar y realizar especificaciones.
- ✓ **Utilización (Aplicación):** Implica que el estudiante demuestre el manejo de contenido a través de ejemplificaciones y de la búsqueda de soluciones, es decir, aplica el conocimiento en situaciones específicas. Requiere tomar decisiones, la resolución de problemas, la investigación.

Ejemplos de reactivos según aprendizaje evaluado:

<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento:
<p>La siguiente definición: “La combinación de un concepto o imagen mental y de una imagen acústica que componen en conjunto una entidad lingüística de dos caras interdependientes”, ¿a qué concepto corresponde?:</p> <p>a) Concepto b) Significado c) Significante d) Signo lingüístico e) Imagen acústica</p>

• **Comprensión:**

El siguiente ejemplo: “Estoy enojado con Julián porque no me prestó su autito rojo”. ¿A qué función del lenguaje corresponde?:

- a) Textual
- b) Expresiva
- c) Experiencial
- d) Instrumental
- e) Interpersonal

• **Análisis:**

Realice un análisis sobre el proceso de adquisición del lenguaje, que integre los aportes más significativos en torno a las distintas corrientes teóricas estudiadas.

• **Utilización:**

Lea el siguiente corpus de lenguaje de un alumno de **6 años**, que asiste a primer año de enseñanza básica. Luego analice y responda las preguntas.

/eh niño taba agadándo el pálo y el abuelíto/ /la ceñóla tába acéndo uno cahcetínes y una poléda/
/La niñíta kon su mamá/ /El kabayédo con la señóa tába/ /Los niños jugándos, las niñas saltandós/

Especifique cuáles son las principales dificultades que presenta a nivel fonético y a nivel fonológico

3.2. Instrumentos:

Según los fines que pretendan con la evaluación, se pueden usar distintos instrumentos con sus correspondientes técnicas. En el caso de la prueba solemne puede considerar, por ejemplo:

- Las pruebas abiertas en las que el estudiante construye su propia respuesta, que puede ser de: ensayo, de respuesta larga o de respuesta breve.
- Las pruebas cerradas: en los que el alumno encuentra ya construida la respuesta, entre otros se encuentran: las pruebas de verdadero y falso, relacionar columna, reordenación de series, preguntas de opción múltiple.

3.2.1. Consideraciones Básicas:

*Fuente:

Otilia, R. (2002). Las pruebas de aula: Su formulación. Tegucigalpa, Honduras: Guaymuras.

a. Pruebas de Ensayo:

Se les llama también **pruebas de composición**. Estas pruebas le proporcionan al estudiante la oportunidad de elaborar una respuesta propia y original. A diferencia de las pruebas objetivas, en las que él suministra o reconoce respuestas estructuradas, estos ítems lo dejarán en libertad para seleccionar y presentar las ideas con su propio lenguaje y estilo de redacción.

Existen dos variantes o extremos:

- a. Con respuesta extensiva
- b. Con respuesta restringida

- **Pruebas de ensayo con respuesta extensiva (r/e):**

Se prestan para medir resultados complejos del aprendizaje, por ejemplo: El estudiante puede demostrar su capacidad para:

- Producir, organizar y expresar ideas.
- Integrar aprendizajes originados en diferentes campos.
- Crear formas originales (diseños, experimentos, proyectos).
- Evaluar el valor de las ideas (analizar obras literarias).

Para efecto de calificación se deben consignar límites prácticos y estrictos de tiempo, espacio y valor, por lo que se hace necesario que cada ítem se presente con sus indicaciones.

Ejemplo 1:

Evalúe el programa “Chile Califica” del presente Gobierno. Enfatique sus ventajas y desventajas.

Extensión : 2 páginas como mínimo, 3 como máximo

Tiempo : 10 días

Fecha de presentación : 14 de mayo

Valor : 20%

Para realizarlo en casa

Ejemplo 2:

Redacte una composición relacionada con la “Celebración del Bicentenario del Nacimiento de Marcela Paz”; atienda los aspectos de contenido y forma.

Extensión : Mínimo 1 página, Máximo 2 páginas

Valor : 15%

Tiempo : 60 minutos

- **Prueba de ensayo con respuesta restringida (r/r):**

Los ítems de esta prueba no son tan valiosos para medir la organización y originalidad de las ideas, ya que el alumno se ve limitado en cuanto al contenido y a la forma en que tendrá que presentar su respuesta. Esas limitaciones se expresan en las indicaciones, cuando se le solicita al estudiante que defina, compare o discuta y que proporcione una respuesta breve y precisa. Son útiles para medir los resultados del aprendizaje en los niveles de comprensión, aplicación y análisis. Las pruebas de ensayo con respuesta restringida miden la capacidad para:

- Explicar relaciones de causa-efecto.
- Describir aplicaciones de principios.
- Presentar razonamientos oportunos.
- Formular hipótesis bien fundamentadas
- Formular conclusiones válidas.
- Enunciar suposiciones necesarias.
- Describir las limitaciones de los datos.
- Explicar métodos y procedimientos.

Ejemplo:

Explique el significado de los versos de Roberto Sosa que dicen: / Los Pobres son muchos / y por eso / es imposible olvidarlos /.

Ejemplo:

Mencione cinco precauciones que se deben atender para evitar el contagio del cólera.

Ejemplo:

Defienda o rebata la siguiente afirmación: "La justicia chilena es imparcial".

Ejemplo:

Exponga la causa que genera el alto porcentaje de desempleo en Chile.

- **Inconvenientes que presentan las pruebas de ensayo:**

Algunas preguntas son contestadas con deficiencia debido a la falta de habilidad de algunos alumnos para expresarse en forma escrita. O al revés, lo que tienen esa habilidad, aunque no conozcan la materia pueden resolverlas satisfactoriamente, engañando de esa forma al profesor, quien califica con injusticia.

También puede suceder que se otorgue una calificación a un alumno, contagiada por el criterio a favor o en contra que el profesor tenga de él. En este caso (como en el anterior) la calificación no representa una medida confiable del aprovechamiento de los estudiantes.

Tabla 3:
Recomendaciones para su Elaboración

Recomendaciones para su elaboración	<p>Incluya ítems que midan resultados complejos del aprendizaje. Dele oportunidad al alumno para que pueda proporcionar razones, explicar relaciones, describir datos, formular conclusiones, evaluar un experimento o una obra literaria.</p> <hr/> <p>Comience el ítem con una descripción precisa de la conducta que se va a medir: “interprete”, “relacione”... esto ayudará al estudiante a determinar el límite del contenido y la forma en que deberá organizar su respuesta.</p> <hr/> <p>Evite comenzar los ítems con: “qué”, “quién”, “dónde”, porque sólo medirán el nivel del recuerdo.</p> <hr/> <p>Incluya, en las indicaciones específicas, la extensión, el tiempo y el valor de los ítems.</p> <hr/> <p>Formule cada ítem con cuestiones novedosas, que inviten a la reflexión.</p> <hr/> <p>Valore entre 3-5 los ítems de respuesta restringida y entre 5-20 los de respuesta extensiva.</p> <hr/> <p>Conceda suficiente tiempo para contestar la prueba. Se evalúan conocimientos, no rapidez.</p> <hr/>
--	---

Tabla 4:
Recomendaciones para su corrección

Recomendaciones para su corrección

Evalúe las respuestas en función del aprendizaje que desea medir.

Si se les pide que comparen los estados del agua, revise que la respuesta proporcionada sea la adecuada.

El estilo con que esté escrita, los errores ortográficos y gramaticales no deben influir en la calificación, excepto si se ha llegado a un acuerdo previo con los estudiantes.

Se requiere de una pauta de corrección que determine el puntaje asignado, indicando la respuesta esperada y la puntuación correspondiente.

b. Las pruebas de respuesta breve.

*Fuente:

Otilia, R. (2002). Las pruebas de aula: Su formulación. Tegucigalpa, Honduras: Guaymurás.

Se formulan como preguntas directas. El alumno la contesta con una palabra, una frase corta, un número o una fórmula, la que escribe en un espacio que se asigna para tal fin.

Ejemplo:

Indicaciones: Conteste las siguientes preguntas utilizando los renglones de la derecha

- ¿Cuál es el pseudónimo de Nefalí Reyes?-----(__Pablo Neruda__)
- ¿Quién escribió “La casa de los espíritus”?-----(__Isabel Allende__)

Tabla 5
Recomendaciones para su Elaboración

Recomendaciones para su elaboración

Comience las preguntas con pronombres interrogativos debidamente tildados (cuál, quién, dónde, cuándo, etc.) y coloque signos de interrogación al principio y al final de las mismas.

Tenga cuidado al usar pronombres como: qué, por qué, para qué, ya que dan lugar a respuestas tipo ensayo.

Formule preguntas unívocas, que no exijan respuestas detalladas, pues el alumno puede desarrollar un pequeño ensayo.

Evite colocar preguntas que puedan ser contestadas con un sí o no, eso corresponde al tipo verdadero o falso.

Presente preguntas que se refieran a un aspecto importante del tema.

Redacte preguntas inequívocas, o sea claras y expresadas con lenguaje sencillo, para que midan el aprovechamiento y no la comprensión de la lectura.

Trace los espacios de la misma longitud, para que el tamaño de los mismos no determine la respuesta; además, colóquelos en una misma columna para facilitar su revisión.

Asegúrese de que cada ítem sea independiente de los demás, que no se responda con información contenida en los anteriores.

Valore de 1 a 2 cada ítem e incluya hasta 10 en una prueba integrada.

c. Ítem de Selección Múltiple

Tabla 6
Criterios Técnicos para la Elaboración de un Enunciado

Criterios Técnicos para la Elaboración de un Enunciado	Está formulado en forma clara, ya sea como pregunta o como frase por completar.
	Contiene una sola idea expresada en forma completa para evitar interpretaciones.
	Presenta sólo información que es necesaria para la respuesta.
	No se debe preguntar por lo incorrecto (no, excepto, falso).
	Hay concordancia gramatical entre el enunciado y cada una de las opciones.
	Si se usan abreviaturas, éstas son de dominio de los estudiantes.
	No se usan términos absolutos: nunca, siempre, generalmente, a veces, muchos.
	Cumplen con las reglas de gramática, ortografía y puntuación.
	Evitar el uso de condicionales.

Ejemplo:

Las palabras se pueden clasificar dependiendo de su estructura. En el ejemplo, la palabra subrayada en la oración: “En el centro encontrarás muchas librerías”, ¿a qué clase de palabra corresponde?:

- a. Palabra simple.
- b. Palabra compleja.
- c. Palabra compuesta.
- d. Palabra parasintética.

Tabla 7
Criterios Técnicos para el Planteamiento de las Opciones

Criterios técnicos para el planteamiento de las opciones	Pueden ser 4 ó 5 opciones de respuesta, manteniéndose el mismo número de opciones en toda la prueba.
	Sólo una opción es correcta. Las demás se llaman distractores y es condición su plausibilidad. Los distractores parecen tan aceptables como la respuesta correcta-verosímiles-).
	Tienen la misma extensión, precisión, complejidad y estructura gramatical.
	Si necesariamente tienen distinta extensión, se ordenan de menor a mayor extensión o a la inversa.
	En caso de ser opción múltiple compuesta, selección única, los números deben ordenarse solamente de menor a mayor.
	No usar “Todas las anteriores” y “Ninguna de las anteriores”.
	Las palabras repetidas en todas las opciones forman parte del enunciado.
	En la corrección se le asigna un punto a la respuesta correcta.

✓ Ejemplo Opción Múltiple Simple, selección única:

Martín tiene 24 meses, dentro de su conducta se destaca el que nombra por medio de emisiones a la persona a quien se dirige y espera una contestación de parte de ella antes de continuar con lo que dice. ¿Qué conducta refleja este aprendizaje?:

- a) Toma de turnos
- b) Selección del tópico
- c) Iniciación del tópico
- d) Tópico de conversación
- e) Continuación del tópico

✓ Ejemplo Opción Múltiple Compuesta, selección única:

Alrededor de los tres meses la conducta del bebé se caracteriza por miradas recíprocas y vocalizaciones con el adulto. Esta conducta se denomina co-acción, la cual se caracteriza por:

- I. Favorecer el vínculo emocional.
 - II. Estimular al niño a compartir experiencias.
 - III. Permitir que los bebés aprendan a iniciar, mantener o interrumpir las acciones conjuntas.
 - IV. Gradualmente se van convirtiendo en juegos de rutinas que mantiene la atención mutua.
- a) Sólo II
 - b) Sólo III
 - c) I y III
 - d) II, III y IV
 - e) I, II, III y IV

IV. Criterios de Validación

La elección de una técnica determinada, estará en función de los objetivos y de las circunstancias que rodean a la evaluación, esto determinará el grado de éxito de la evaluación.

La clave está en verificar: la validez, la fiabilidad y la objetividad.

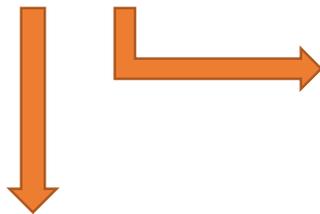
✓ **Validez**

Las pruebas válidas son las que prueban aquello que se debe someter a examen. En otras palabras pone a prueba las habilidades y los conocimientos específicos definidos en los resultados de aprendizaje. A veces puede verse claramente la diferencia entre el resultado de aprendizaje y el ejercicio de una prueba.

Por ejemplo:

Unidad I EVALUACION PSICOPEDAGOGICA
Resultado de Aprendizaje:
Analiza críticamente los modelos y constructos del diagnóstico psicopedagógico, y su aplicación a la práctica psicoeducativa concreta.

Analiza críticamente



Como la habilidad cognitiva corresponde a analizar, no se podría evaluar esta habilidad a través de preguntas que involucren el aprendizaje memorístico, por lo tanto se requiere el uso de preguntas de ensayo con respuesta extensiva.

De esta manera se asegura que exista validez en la pregunta y se mide directamente el resultado de aprendizaje.

Se requiere que el alumno ofrezca un examen detallado y debatido de los modelos de evaluación psicopedagógica, mencionando las interrelaciones relevantes entre las variables claves involucradas en el cuestionamiento.

Incluye, además, una postura crítica relativa al tema en cuestión.

✓ **Fiabilidad:**

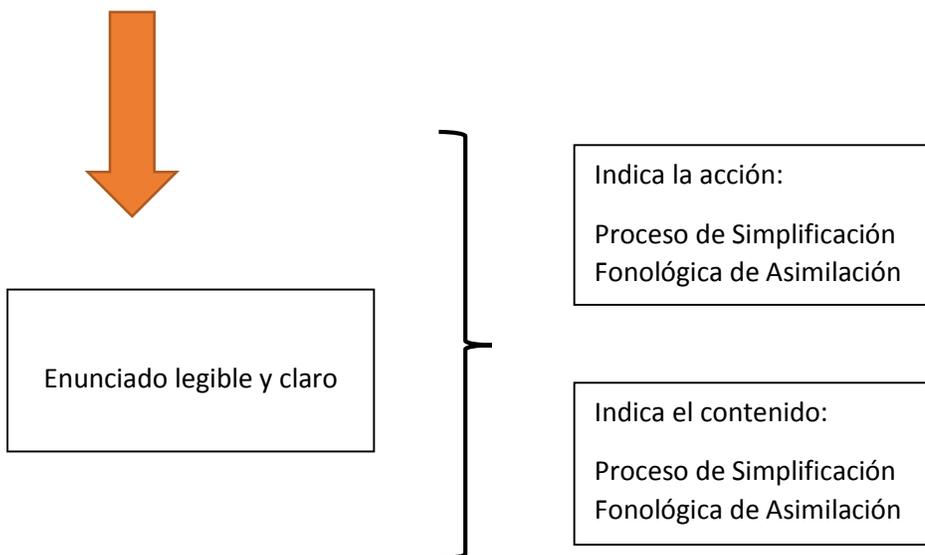
La pregunta es fiable si es internamente consistente, si reproduce los mismos resultados en situaciones análogas. Existen preguntas cuyos enunciados pueden ser interpretados de distinta forma, de manera que distintos alumnos leen distintas cosas, e incluso la misma persona cuando lo lee en otro momento interpreta que la realización es otra.

La fiabilidad está relacionada con la legibilidad de los enunciados, la adecuación al nivel de dificultad de la clase y la relación longitud de la prueba/tiempo y realización.

Ejemplo:

Marca la alternativa que representa un proceso de simplificación fonológica de asimilación de la palabra /teléfono/:

- a. /te – lé – fro – no/
- b. / fe – lé – fo –no/
- c. / lé – fo – no/
- d. / é – fo – no/



✓ **Objetividad:**

Una pregunta es objetiva en su formulación cuando deja definida la demanda sin ambigüedades. Esta característica está relacionada con el tipo de datos que requiere la respuesta y con el tipo de juicio a emitir por el evaluador.

Compare el desempeño en el nivel morfosintáctico y semántico con el desarrollo normal de acuerdo a la edad del alumno, fundamente su respuesta.



La demanda es clara:

“Comparar”



Se determinan los datos o contenidos para la comparación y el aspecto a considerar para la realización de la tarea.

V. Evaluación Nacional Transversal – Procedimiento para su Elaboración

La siguiente propuesta se sustenta en el procedimiento ya establecido por la Universidad para la elaboración de la ENT, pero busca mejorar el procedimiento de su construcción, validación y posterior aplicación.

✓ **Procedimiento:**

1. Para cada asignatura a evaluar, el Director de Escuela, designa un Coordinador de ENT, de la nómina de **docentes que dictan la asignatura** en cada sede.
2. En un plazo no superior a cuatro semanas después de iniciadas las clases, el Director de Escuela, deberá enviar la lista de asignaturas para ENT, los datos del coordinador, el cronograma de construcción de la prueba y las fechas de aplicación de estas, asegurando que los estudiantes no rindan más de una evaluación el mismo día.
3. El coordinador de ENT elegido, es quien elabora la prueba, bajo la supervisión de la Directora de Escuela.
4. Los datos del coordinador, nombre y correo se envían a cada Director de Carrera en las distintas sedes para favorecer el contacto entre los docentes participantes.
5. Así también el coordinador de ENT, recibe los datos de los docentes que dictan la asignatura en otras sedes para contactarse con cada uno de ellos.
6. Para la construcción de la prueba los docentes de las otras sedes que dictan la asignatura deberán enviar propuestas de preguntas al coordinador(a) correspondiente, completando para ello la tabla de especificaciones. De esta manera se determina de ante mano el tipo de aprendizaje a evaluar.
7. Para la construcción del instrumento, se deberá considerar la siguiente ponderación:

Tipo de Reactivo	Ponderación	
Selección Múltiple	20%	40%
Desarrollo	80%	60%

Se deberá considerar la siguiente estructura para la elaboración de preguntas:

Sistema de Cognición	Selección Múltiple o Composición (Respuesta Breve)	Composición (Respuesta Extensiva)
Conocimiento y Comprensión	X	
Aplicación (ejemplificación)	X	
Aplicación (proponer soluciones)		X
Análisis		X

8. Una vez construida la ENT, esta se envía para ser validada por los docentes que dictan la asignatura, utilizando para ello un formato de validación de juicio de expertos.
9. La propuesta también debe ser conocida y validada por la Directora de Escuela.
10. Para la validación se determina un periodo no superior a 7 días, dentro de los cuales quienes participan de la validación deben hacer llegar sus comentarios al coordinador de ENT.
11. El coordinador de ENT, debe considerar las opiniones de cada sede y hacer los ajustes propuestos, construyendo así la prueba final.
12. La prueba es enviada a la Directora de Escuela para su revisión final y posterior envío a cada director de sede.
13. Además de las preguntas obligatorias, la prueba debe considerar preguntas de la sede, considerando para ello el siguiente porcentaje:

Porcentaje	
Construcción entre sedes	Construcción Intrasede
30%	70%

5.1. Estructura de la ENT:

Item	Aprendizaje	Puntaje Total	Cantidad de Reactivos		Total de preguntas
			Construcción Nacional	Intrasede	
Selección Múltiple (simple/compuesta)	Conocimiento Comprensión Aplicación (ejemplificación)	20 pts.	15	5	20
Composición (respuesta restringida)	Aplicación de (Búsqueda de soluciones) Análisis	20 pts.	3	1	4
Composición (respuesta extensa)	Aplicación de (Búsqueda de soluciones) Análisis	30 pts.	2	1	3

Bibliografía

- Ahumada Acevedo, P. (s.f.). Estrategias y procedimientos para una evaluación auténtica de los aprendizajes en la enseñanza universitaria. Cuadernos IRC. Disponible en belkys37.aprenderapensar.net/.../ESTRATEGIAS-Y-PROCEDIMIENTO...
- Álvarez Valdivia, I. (2005) Evaluación como situación de aprendizaje o evaluación auténtica. *Perspectiva Educacional*. Nº 45, 45- 67.
- Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- Santos Guerra, M. (1999). *Evaluación Educativa*. Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Trillo Alonso, F. (2005). *Competencias docentes y evaluación auténtica: ¿Falla el protagonista?*. Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria N°3. Disponible en <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/cuadernillo03.pdf>.