



MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA
DIRECCIÓN DE DESARROLLO CURRICULAR
DEPARTAMENTO DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES



EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

FEBRERO, 2010

Autoridades Nacionales

Leonardo Garnier Rímolo
Ministro Educación Pública

Silvia Víquez Ramírez
Viceministra Administrativa

Alejandrina Mata Segreda
Viceministra Académica

Yarith Rivera Sánchez
Directora, Dirección Desarrollo Curricular

Autores

Rocío Torres Arias
Jefa, Departamento Evaluación de los Aprendizajes

Asesores Nacionales de Evaluación

Jockling Barrantes Benavides
Xiomara Gutiérrez Arias
Olga Leitón Céspedes
Jorge Marchena López
Ivannia Mora Guillén
Javier Solís Arias

Febrero, 2 010

TABLA DE CONTENIDOS

Presentación.....	5
Evaluación Diagnóstica: conocer para mejorar.....	6
¿Qué significa diagnosticar?	6
Conceptos y propósitos.....	7
Características de la evaluación diagnóstica.....	8
¿Qué no se debe entender por evaluación diagnóstica?.....	9
Aspectos Cognitivos.....	10
Aspectos Socioafectivos.....	12
Aspectos Psicomotores.....	13
Instrumentos y Técnicas.....	14
Validez.....	14
Confiabilidad.....	16
Instrumentos.....	17
• Escala de calificación.....	18
• Lista de control o de cotejo o de verificación.....	20
• Pruebas estandarizadas y no estandarizadas.....	21
• Rúbricas o guías de evaluación	22
• Registro anecdótico.....	23
Técnicas.....	25
• La autoasesoría.....	25
• Reportes semanales.....	26
• Perfiles de personajes admirables.....	26

• Recordar, resumir, preguntar, conectar y comentar (RRPCC).....	27
• La observación.....	28
• Encuesta, cuestionario y/o entrevistas.....	29
• Diario del docente.....	30
• Portafolio.....	31
Autoevaluación.....	33
Referencias bibliográficas.....	34

PRESENTACIÓN

En el proceso de enseñanza y aprendizaje se plantean objetivos, contenidos curriculares o competencias, que se espera que los estudiantes alcancen, la evaluación se constituye en un medio para enjuiciar esos logros, en un momento dado. De esta manera se procura apoyar y mejorar una parte o la totalidad del proceso educativo, ya sea que se deban modificar o afinar en la práctica los planes, las actividades y los objetivos específicos, los contenidos curriculares o las competencias programadas, en las diversas áreas: académica, socio-afectiva y psicomotora.

Una de las principales funciones de la evaluación, es la diagnóstica, la cual consiste en determinar si el estudiante posee las condiciones y los requisitos previos para empezar bien la enseñanza que emprenderá, esto le permite al docente determinar el grado de dominio que posee el estudiante o grupo en general y proponer los aspectos necesarios y relevantes para que se dé una mejor calidad educativa. Por consiguiente, se puede decir, que la evaluación diagnóstica se realiza para obtener información de las capacidades cognitivas, socioafectivas y psicomotoras, generales y específicas de los estudiantes.

Con el propósito de que el diagnóstico cumpla con lo planteado desde la teoría de la evaluación, se dirige este documento a los docentes de los diferentes niveles, ciclos y modalidades del sistema educativo público costarricense, su objetivo es orientar y unificar criterios respecto a la aplicación de procesos de diagnóstico.

Para efectos de consulta, el documento se estructura de la siguiente manera:

- × Se define el concepto de diagnóstico, características, procesos de evaluación diagnóstica de los aspectos: cognitivos, socioafectivos y psicomotores.
- × Luego se aborda el concepto de validez y confiabilidad, se indican algunos procedimientos que deben cumplirse al momento de construcción de los instrumentos utilizados en el diagnóstico.
- × Por último, se presentan algunas técnicas e instrumentos, que le permitirán al docente, recopilar información en los procesos evaluativos.

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA: CONOCER PARA MEJORAR

No hay un estudiante igual a otro. No hay un curso igual al otro. ¿Pero cómo conocerlos y cómo utilizar esta información en beneficio del proceso de enseñanza aprendizaje? La clave puede estar en la evaluación diagnóstica.

Gina Giusti Muñoz

¿Qué significa diagnosticar?

En general diagnosticar significa formular hipótesis. En el campo educativo, las hipótesis formuladas, se relacionan con el nivel de aprendizaje del estudiante, dando particular importancia a sus necesidades, habilidades, destrezas e intereses.

Desde esta perspectiva, el diagnóstico cumple un papel fundamental como período organizado y coherente con objetivos, etapas y tareas claramente definidas, con el fin de obtener información cualitativa y cuantitativa relevante sobre la situación integral del estudiante.

Este conocimiento se traduce en la descripción de las características de los estudiantes y pueden ser de tipo general, que se orienta a la actuación preventiva, al desarrollo y a la potencialidad de cada estudiante; o individual, que es la identificación de problemas con el fin de resolverlos.

Según, Pérez R. (1997), la evaluación precisará del diagnóstico para la realización de “pronósticos que permitan una actuación preventiva y que faciliten los juicios de valor de referencia personalizada, además, para personalizar el proceso educativo con objetivos adecuados de nivel y de campo, las técnicas de motivación, las actividades o la metodología. El diagnóstico será, así mismo, un momento clave en todas las situaciones de recuperación, e imprescindible en las de fracaso reiterado que exigen un estudio de casos.”

El rendimiento escolar, centrado en los procesos cognitivos y en la evaluación como indicador de progreso, refleja un desfase entre los resultados que arroja el diagnóstico y el planeamiento curricular que elabora el docente en su quehacer pedagógico, ya que se deja de lado algunos propósitos de la evaluación diagnóstica, tales como:

- ◇ Establecer los objetivos, contenidos curriculares o competencias, posibles de alcanzar dentro el contexto educativo de aula.
- ◇ Revisar el planeamiento formulado y tomar las decisiones que mejoren los resultados.
- ◇ Comprobar el logro de los objetivos, contenidos curriculares y competencias estudiados en el año lectivo anterior.

- ◇ Ajustar una programación general a las necesidades y características de los estudiantes, respetando la individualidad y la atención a la diversidad.
- ◇ Determinar cuantitativamente y cualitativamente el crecimiento del estudiante en cuanto a los niveles cognoscitivos, socioafectivos y psicomotores.
- ◇ Conocer el contexto, los antecedentes del estudiante, los datos referentes a la constitución familiar, a los niveles socioeconómico y cultural, estrechamente ligados en muchos casos a los estudios de los padres y a las relaciones entre los diversos miembros, pueden ser de utilidad en los primeros momentos para comprender reacciones, adecuar estímulos o buscar apoyos.

a. Concepto y propósitos

Etimológicamente el término diagnóstico (dia-gnosis) se refiere al conocimiento que permite discernir y distinguir. **En este caso, el carácter diagnóstico de la evaluación admite analizar, distinguir y discernir entre lo que es capaz de hacer el estudiante y lo que no es capaz de hacer.**

Según Brenes (2006:27), la evaluación diagnóstica “es el conjunto de técnicas y procedimientos evaluativos que se aplican antes y durante el desarrollo del proceso de instrucción.”

Santos (1995:166), afirma que a través de la evaluación diagnóstica se puede saber cuál es el estado cognoscitivo y actitudinal de los estudiantes. Permite ajustar la acción a las características de los estudiantes. Es una radiografía que facilita el aprendizaje significativo y relevante, ya que parte del conocimiento de la situación previa, de las actitudes y expectativas de los estudiantes.

Según García (1995:50) el conocimiento básico del estudiante representa la necesidad de recoger información sobre variables o dimensiones que le son de gran utilidad al docente. Entre ellas: dimensión biológica, psicológica y cognitiva.

Dimensión biológica

Las deficiencias biológicas pueden ser un elemento significativo de determinados fracasos e inadaptaciones escolares. Se puede destacar la historia prenatal y postnatal, el desarrollo del lenguaje y motor, problemas de salud en general, la madurez biológica y el crecimiento, entre otros.

Dimensión psicológica

Es esencial, en particular en tres campos de especial atención: las actitudes, condicionantes del nivel de los resultados, los intereses, como indicadores de las áreas especialmente atractivas para el escolar, y la motivación, como fuerza puesta al servicio del logro, cuyo influjo puede anular o reducir el efecto de unas buenas aptitudes o explicar logros «por encima» de aquellas.

El conocimiento de las **actitudes** facilita la decisión en relación, a si el estudiante debe aspirar a algo más que al dominio de los objetivos básicos. Los **intereses** permiten orientar el trabajo optativo y libre hacia las áreas especialmente atractivas. La **motivación** da a conocer, según su fuerza y características diferenciales, los resortes a los que puede acudir el docente para estimular el esfuerzo personal, la dedicación y el trabajo.

Dimensión cognitiva

Las estrategias intelectuales se compruebe la formación de los estudiantes en la lectura e interpretación de gráficos y símbolos de todo tipo, la observación de la realidad, la planificación y ejecución de trabajos, la comparación de objetos, situaciones o ideas, la clasificación, la ordenación y la interpretación de la realidad, la formación de conceptos, la demostración o la resolución de problemas, el análisis y la síntesis, e incluso para la expresión original en sus diversas manifestaciones y niveles.

En síntesis, si queremos que la evaluación diagnóstica cumpla con su cometido, debe seguirle de inmediato el tratamiento pedagógico o de otra índole, requerido para que la situación inicial sea la propicia al aprendizaje que se emprenderá, ajustando las estrategias de enseñanza de acuerdo con su nivel de entrada de los estudiantes, pero también puede emplearse o administrarse mientras el proceso educativo se encuentra en marcha. Por ejemplo, cuando se manifiesten en forma reiterada, problemas en el aprendizaje y adquisición de destrezas y conocimientos propios de determinado curso o unidad de enseñanza.

Características de la evaluación diagnóstica

Algunas de las características de evaluación diagnóstica son:

- ◇ No se les asigna una nota a los resultados obtenidos, esto tendería a penalizar a los estudiantes, cuando en realidad lo que se busca es dar cuenta de las habilidades, competencias, conocimientos y actitudes que poseen.
- ◇ Puede ser una actividad programada, una observación, una entrevista, un cuestionario, una prueba u otros instrumentos o técnicas. Lo importante es que se tenga muy claro el objetivo de la evaluación, porque sin este no se puede sistematizar la información obtenida.
- ◇ Puede ser individual o grupal, dependiendo de las necesidades, o si se desea tener una visión global o particular de los estudiantes.
- ◇ La información obtenida puede ser devuelta a los estudiantes con las respectivas observaciones, para que se den cuenta de su estado ante los nuevos conocimientos. No debe ser una información exclusiva del docente.

- ◇ Tiene carácter técnico y científico (objetivo, ordenado y procesual), que implica la puesta en práctica de determinadas técnicas de recolección y análisis de la información.
- ◇ Tiene carácter preventivo, ya que permite conocer las posibles dificultades que presentan los estudiantes, cuando se inicia un curso, un periodo o tema de estudio. A la vez, identifica el nivel de adquisición de los conocimientos, habilidades y destrezas, a partir de esto se establecen medidas o programaciones específicas para reforzar y hacer el seguimiento durante el desarrollo del proceso educativo.
- ◇ Tiene como finalidad aportar conocimientos para mejorar la práctica educativa, lo que implica que en el proceso de diagnóstico se incluyan actividades de valoración que faciliten la toma de decisiones.
- ◇ Se puede aplicar en los distintos ámbitos de intervención pedagógica: académica, socioafectiva, psicomotora, y no de forma exclusiva en uno de ellos.

¿Qué no se debe entender por evaluación diagnóstica?

La evaluación diagnóstica no debe ser:

- ◇ Un control sobre las programaciones y el currículo de los centros educativos. No obstante, aporta información interesante para ajustar y adecuar el currículo a la realidad del contexto.
- ◇ Una evaluación de los docentes, aunque en cierta forma evalúa aspectos relacionados con su trabajo, no se trata de una evaluación de la función docente. Esto no quiere decir que los docentes no puedan extraer información valiosa que les permita ajustar su enseñanza a las necesidades de sus estudiantes.
- ◇ Una prueba que evalúa todo lo que ha aprendido el estudiante, debido a su carácter puntual y limitado, deja fuera de la evaluación aprendizajes útiles y valiosos abordados a lo largo del curso lectivo.
- ◇ Una prueba para tomar decisiones sobre la promoción o no del estudiantado, al tratarse de una evaluación de los conocimientos, habilidades y destrezas del estudiante, tiene carácter formativo.
- ◇ Una prueba para justificar y argumentar los fracasos observados en las evaluaciones continuas de aula, no sería correcto utilizar esta información como una explicación de lo que ocurre.

A continuación se describen los procesos de la evaluación diagnóstica en los aspectos cognoscitivos, socioafectivos y psicomotores.

ASPECTOS COGNOSCITIVOS

En este ámbito, la evaluación diagnóstica propone establecer el grado de dominio que posee el estudiante con relación a las conductas correspondientes a los objetivos de aprendizaje de un curso o unidad de enseñanza.

Según Brenes (2006:34), para la evaluación diagnóstica se deben contemplar las siguientes fases de análisis de dicho proceso.

a. Determinación de objetivos

El planeamiento y confección del instrumento para la evaluación diagnóstica se realiza con base en los objetivos, contenidos procedimentales o competencias, que deben ser alcanzados, para tal efecto el docente debe establecer los requisitos previos para cada asignatura; los cuales deben corresponder a las destrezas, competencias y conocimientos que el estudiante adquirió sobre determinado tema, periodo o curso anterior.

b. Planeamiento y diseño de instrumentos

Para realizar el diagnóstico es importante preparar el instrumento que permita medir los objetivos, contenidos procedimentales o competencias propuestas, que determinen cuánto saben los estudiantes acerca de los contenidos por aprender. Se debe prestar especial atención en aquellos contenidos que tomen en cuenta conocimientos previos necesarios para alcanzar las metas propuestas para el curso.

c. Administrar los instrumentos de medición

Al realizar una evaluación es importante tomar en cuenta todos aquellos aspectos que fortalezcan las evidencias de validez y confiabilidad de los resultados. En la dimensión cognitiva se utilizan instrumentos no estandarizados, caso contrario a lo que sucede cuando se trata de aspectos no cognitivos, en los cuales se deben utilizar instrumentos estandarizados.

d. Obtención de puntuaciones

En este tipo de medición es necesario obtener un resultado expresado numéricamente, para efectos de conocer la situación real del estudiante con respecto a sus aprendizajes. La asignación de una nota al estudiante, no es un asunto que se tome en cuenta para su promoción o calificación. Estas puntuaciones tienen como objetivo facilitar el análisis de los resultados obtenidos.

e. Análisis de los resultados e interpretación de la información

En esta fase de la evaluación se procede a comparar los resultados alcanzados por los estudiantes con los criterios de conducta establecidos. Para la realización de dicho análisis se deberá elaborar un formato en el que se especifiquen con claridad, las destrezas, habilidades o conocimientos dominados o no por el estudiante.

f. Toma de decisiones

Este aspecto está relacionado con la realización de ajustes en las estrategias de enseñanza, en procura de mejorar los procesos educativos del estudiante.

A continuación se presenta un ejemplo de un instrumento para el registro y el análisis de los resultados obtenidos en una evaluación diagnóstica.

Objetivos	Objetivo A			Objetivo B			Objetivo C			Objetivos Dominados	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	SI	NO
ITEMS											
ALUMNOS											
Joaquina	0	0	1	1	1	1	0	1	1	B-C	A
Arturo	0	0	1	0	0	0	0	0	0		A-B-C
Ariana	1	1	0	0	0	0	1	1	1	A-C	B
Marco	1	1	1	1	1	1	1	1	1	A-B-C	
Felipe	0	0	1	0	0	1	0	0	0		A-B-C

1= Sí dominó el ítem; 0= No dominó el ítem

ASPECTOS SOCIOAFECTIVOS

A diferencia de los aspectos cognitivos del aprendizaje, los aspectos socioafectivos no se enseñan en una clase o como una asignatura. Son más bien experiencias transversales que deben desarrollar todos los docentes, por lo cual como proceso que es, necesita formas de evaluación adaptadas a dicha naturaleza.

Las funciones del diagnóstico pedagógico en el ámbito socioafectivo deben dirigirse a la conducta de los estudiantes, entendida como manifestaciones observables de las actitudes, para determinar el nivel de adaptación personal y social del estudiante.

Entre los conceptos esenciales, que debe conocer un docente, para determinar el estado de adaptación personal y social de sus estudiantes están: la madurez: comportamiento típico de un estudiante en concordancia con su edad, la normalidad: semejanza o desviación respecto a un comportamiento propio de su edad y la adaptación ambiental: grado en que el estudiante se desenvuelve positivamente en una situación determinada.

Se puede calificar un comportamiento adecuado por parte del estudiante cuando:

- × Presenta relaciones razonablemente armónicas con otras personas en ambientes distintos (en casa, en la escuela, en la comunidad) sin que ello origine conflictos.
- × Proyecta su tiempo y energía a la consecución de objetivos o metas que acepta como apropiadas y acordes con su cultura.
- × Evidencia un grado de control emocional e impulsivo típico de su grupo de edad; conserva la espontaneidad, creatividad y voluntad de experimentar y explorar, que son esenciales para su desarrollo.
- × Se adapta a los patrones de comportamiento de sus grupos de edad, sexo, cultura, de tal modo que llega a poseer sentido de pertenencia a dichos grupos y es aceptado por ellos.

Las señales más comunes que revelan la presencia de conflictos socioafectivos en los estudiantes pueden ser:

- × Súbitos cambios de comportamiento, como los que van de la amistad a la hostilidad, de la extroversión a la introversión, del aprovechamiento escolar excelente al deficiente.
- × Comportamientos anormales, tales como distracción en sus actividades escolares, retirarse del grupo, dar muestras de depresión, descuidar su apariencia personal, mostrar miedo o desconfianza constante o nerviosidad extrema.
- × Debilidad física o cualquier otra prueba de mala salud.

A continuación se presentan algunos puntos concretos que se deben considerar al evaluar aspectos socioafectivos:

- × Propiciar vivencias dentro del aula que permitan observar el desempeño y la actuación de los estudiantes.
- × Determinar en qué medida están siendo incorporados los valores presentados y las actitudes positivas que se han promovido en el aula, en convivencias planificadas o no.
- × Olvidar las notas o calificaciones. Se va a evaluar, no a medir.
- × Recoger datos que permitan una apreciación y valoración de determinada situación.
- × Tener presente que los juicios de valor, son personales y deben ser respetados.

Es necesario partir de la idea que la técnica fundamental para evaluar las actitudes y los valores es la observación sistemática. Todo docente que desee profundizar en este campo debe agudizar sus sentidos y aprender a desarrollar y aplicar instrumentos que faciliten dicha observación para recoger los datos adecuadamente. Por otra parte, debe también facilitar situaciones educativas que permitan evidenciar los valores y actitudes que desee promover con los estudiantes.

ASPECTOS PSICOMOTORES

Las conductas psicomotrices a las que tiene que dirigirse la actividad diagnóstica se clasifican en:

- × Conductas motrices: el equilibrio, la coordinación dinámica general y coordinación viso-manual.
- × Conductas neuromotrices: están ligadas a la madurez del sistema nervioso. Ejemplos: la incapacidad de relajación muscular voluntaria, problemas o trastornos de lateralidad y otros.
- × Conductas perceptivo-motrices: están ligadas a la conciencia y a la memoria. Por ejemplo, la organización espacial, el ritmo y la actividad motriz, organización de su esquema corporal (si es capaz de mantener el equilibrio corporal o postural, si maneja independientemente diferentes segmentos de su cuerpo), dominio de pulsiones e inhibiciones.

La evaluación de la dimensión psicomotora debe tomar en consideración los siguientes aspectos:

- ✖ Determinar si el perfil del desarrollo psicomotriz es acorde con los patrones de ejecución propios de su edad.
- ✖ Identificar las áreas psicomotrices no desarrolladas, dado que son la base de determinados problemas escolares, como por ejemplo dificultades en la escritura y en la lectura.

Instrumentos y técnicas

Independientemente del área que se evalúe o del uso que se haga de los resultados, todos los procedimientos que se usen deben poseer ciertas características comunes. Las más esenciales de dichas características pueden clasificarse bajo los encabezados de validez y confiabilidad.

Validez

Según Merhens (1990), se trata de validez si se habla de hasta donde sirven los resultados de un procedimiento de evaluación, para el uso que precisamente se les quiere dar.

La definición más común de validez está resumida por la pregunta: ¿se está midiendo lo que se piensa que se está midiendo? El énfasis de la pregunta se da en lo que se está midiendo.

Por ejemplo un docente construye una prueba para medir la habilidad que poseen sus estudiantes para resolver problemas matemáticos haciendo uso de las cuatro operaciones básicas (suma, resta, multiplicación y división), incluye en la prueba problemas donde solamente tienen que aplicar la suma y la resta. Los resultados obtenidos con la aplicación de la prueba no son válidos porque, aunque se puede medir en forma confiable la habilidad que tiene el estudiante para sumar y restar, no mide las otras habilidades que se pretendían medir.

Aunque ya se planteó la definición más común de validez debe destacarse que no existe una única validez.

En la tabla que se muestra a continuación se presenta una breve descripción de tres tipos de validez.

Tipo	Significado	Procedimiento
Validez de contenido	¿Qué tan bien mide la prueba el contenido de las materias o los comportamientos que se han propuesto?	Se compara el contenido de la prueba con el universo de contenidos o comportamientos por medir. Expresa el grado en que el contenido de una prueba constituye una muestra representativa de los elementos que el constructor pretende evaluar.
Validez ligada al criterio	¿Qué tan bien predice los resultados obtenidos con la prueba la futura actuación del estudiante?, o bien, ¿qué tan bien permite estimar la actual actuación contrastada con alguna medida ya valuada que no sea la prueba misma?	Se comparan las calificaciones de la prueba con alguna otra medida de actuación que se obtenga posteriormente (para predicción) o con alguna otra medida de actuación que se haya obtenido actualmente (para estimar cual es el estado de las cosas en el presente). Expresa las relaciones del constructo con otros constructos, operacionalizadas normalmente en términos de correlaciones y regresiones de los resultados de la prueba con otras medidas.
Validez de constructo	¿Qué tan bien puede describirse psicológicamente la actuación en la prueba?	Se determina experimentalmente, ¿qué factores ejercen influencia sobre las calificaciones de la prueba?

Confiabilidad

Algunos sinónimos de confiabilidad son: seguridad, consistencia, predictibilidad, exactitud. Por ejemplo una persona confiable, es aquella que posee un comportamiento consistente, seguro, predecible: lo hará mañana y la próxima semana será consistente con lo que hace hoy y con lo que hizo la semana pasada. Otras personas son desconfiables, muestran un comportamiento variable, carecen de estabilidad, se dicen que son inconsistentes. Así sucede con las mediciones psicológicas y educativas. Si son confiables, es posible depender de ellas, si son desconfiables, no se puede depender de ellas.

Es obvio que no podemos esperar que los resultados de las pruebas e instrumentos sean perfectamente consistentes. Hay numerosos factores diferentes de la cualidad que se está midiendo, que pueden ejercer su influencia sobre los resultados obtenidos de la prueba. Algunos factores que pueden incidir en las variaciones de los resultados entre una y otra aplicación de la prueba, pueden ser: la memoria, la atención, el esfuerzo, la fatiga física, la fatiga emocional, la capacidad de adivinar, el tiempo de ejecución, cambios en la salud, olvido, entre otros.

Según Kerlinger (1998), es posible enfocar la definición de confiabilidad en tres formas:

Un enfoque se sintetiza con la pregunta: se mide el mismo conjunto de objetos una y otra vez, con el mismo instrumento de medición o con uno comparable, ¿se obtendrán resultados similares o los mismos? Esta pregunta implica una definición de confiabilidad en términos de la estabilidad, de la seguridad y de la predictibilidad.

Un segundo enfoque está resumido por la pregunta: ¿son las medidas obtenidas por un instrumento de medición las medidas “verdaderas” de la propiedad medida? Esta es una definición de exactitud.

Existe un tercer enfoque que no sólo ayuda a definir y resolver mejor los problemas teóricos y prácticos, sino que implica otros enfoques y definiciones. Se puede investigar qué cantidad de error de medición existe en un instrumento.

El significado de la confiabilidad, tal como se aplica a las pruebas e instrumentos y a la evaluación, puede clarificarse todavía más si se destacan los siguientes puntos:

La confiabilidad se refiere a los resultados obtenidos con un instrumento de evaluación y no al instrumento mismo. Así es más apropiado hablar de la confiabilidad de “los resultados de la prueba” o “de la medición”.

La confiabilidad siempre se refiere a un tipo particular de consistencia. El tipo apropiado de consistencia en un caso particular lo dicta el uso que va a hacerse de los resultados. Así pues, para interpretaciones diferentes necesitamos diferentes análisis de consistencia.

A diferencia de la validez, la confiabilidad es estrictamente un concepto estadístico. La confiabilidad es condición necesaria pero no suficiente de la validez. Cualquier prueba que arroje resultados totalmente inconsistentes no puede en forma alguna posible suministrar información veraz sobre el comportamiento que mide.

De acuerdo con lo anterior, la validez y la confiabilidad son dos cualidades inherentes en todo instrumento de medición.

Instrumentos

Entre los instrumentos que el docente puede utilizar para recoger los datos producto de la observación están: escalas de calificación, listas de cotejo, pruebas estandarizadas y no estandarizadas, rúbricas y registro anecdótico.

Las mismas se describen a continuación:

a. Escala de calificación

Las escalas de calificación presentan un conjunto de características o cualidades por juzgar para indicar el grado hasta el cual se halla presente cada atributo, deben construirse de acuerdo con los productos de aprendizaje por medir, los rasgos del carácter del estudiante, sus habilidades para actuar, hablar, escribir, comportarse y así como aspectos de orden personal y social. Su uso debe confinarse a aquellas áreas en las que hay suficiente oportunidad de hacer las observaciones necesarias. Si se aplican estos dos principios con propiedad, una escala de calificación sirve para varias funciones evaluativas importantes: 1) dirige la observación hacia aspectos específicos y claramente definidos del comportamiento. 2) suministra un cuadro común de referencia para comparar a todos los alumnos según el mismo conjunto de características y 3) ofrece una forma conveniente para registrar información.

Los elementos que deben conformar una escala son los siguientes:

- ◇ Un **encabezado**, con toda la información espacial, temporal y académica-docente necesaria, para indicar dónde, cuándo y a quién se le aplica el instrumento.
- ◇ **El o los objetivos que orientan el proceso de observación deben estar en consonancia**, con los rasgos que se establezcan para esta.
- ◇ Las **instrucciones** explícitas, dirigidas hacia la intención que lleva el instrumento, ya sea de autoevaluación, coevaluación o heteroevaluación.
- ◇ Los **rasgos**, características o indicadores que establecen las pautas de observación, estos se ubican generalmente a la izquierda y en orden lógico.

- ◇ Los **criterios** que tipifican la escala de calificación: numérica, descriptiva o gráfica y que se ubican a la derecha con espacios en blanco, para las marcas que realizará el evaluador.
- ◇ Un rango **de valor** para los criterios ya establecidos, que puede ser conceptual o cuantitativo, esto si el evaluador quiere otorgarlo.

TIPOS DE ESCALAS DE CALIFICACIÓN:

Las escalas de calificación bien pueden tomar muchas formas concretas, pero la mayoría se pueden identificar como: escala numérica, escala gráfica y escala gráfica descriptiva.

Escala numérica:

Se indica el grado en que una característica está presente, se complementa realizando una descripción verbal de la característica presentada.

La escala de calificación numérica es útil cuando las características o cualidades por calificar pueden clasificarse dentro de un número limitado de categorías.

1.-) ¿Hasta qué punto participa el estudiante en discusiones?



2.-) ¿Hasta qué punto están relacionados los comentarios con el tópico que se discute?



• Simbología

Excelente = 5, Muy Bueno = 4, Bueno = 3, Regular = 2 y Deficiente = 1

Escala gráfica:

Lo que la distingue es el hecho de que cada característica sigue una línea horizontal. Lo más importante es que, un conjunto de categorías identifica posiciones específicas a lo largo de la línea, pero el calificador queda en libertad de indicar entre esos puntos, si así lo desea.

1-) ¿Hasta qué punto participa el estudiante en discusiones?



2.-) ¿Hasta qué punto están relacionados los comentarios con el tópico que se discute?



Aunque la línea de la escala gráfica hace que sea posible calificar en puntos intermedios, el uso de palabras solas para identificar las categorías no tiene gran ventaja sobre el uso de números. NO concuerdan mucho quienes califican cuando se trata de precisar el significado de los vocablos tales como: rara vez, ocasionalmente y frecuentemente. Por lo anterior, **se hace necesario que el observador tenga claro y delimitado el significado de los vocablos seleccionados.**

Escala gráfica descriptiva:

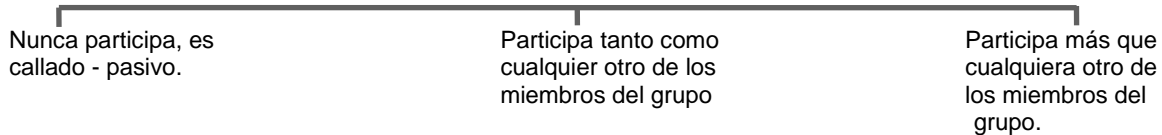
Recurre a frases descriptivas para identificar los puntos sobre una escala gráfica. Las descripciones son esbozos someros que expresan en términos de comportamiento como son los estudiantes en etapas diferentes sobre la escala. En algunas escalas solo las posiciones al centro y los extremos se describen. En otras se coloca una frase descriptiva debajo de cada punto designado. También se puede proporcionar un espacio en blanco para comentarios y permitir así a quien califica que justifique su calificación o que registre incidentes de comportamiento pertinentes a las características que se están calificando.

La escala gráfica descriptiva es generalmente más satisfactoria para utilizarla en el proceso de aula. Clarifica tanto al docente como al alumno acerca de los tipos de comportamientos que se representan. Las descripciones de comportamiento más específicas también contribuyen a una mayor objetividad y a una mejor precisión durante el proceso de calificación.

Ejemplo:

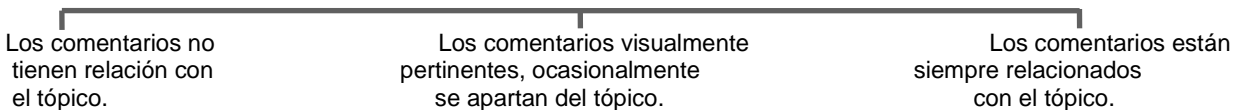
Indicaciones: Anote cada una de las siguientes características escribiendo una equis (x) en un punto cualquiera a lo largo de la línea horizontal, debajo de cada punto. En el espacio para comentarios, inclúyase cualquier aspecto que ayude a clarificar su calificación.

1.-) ¿Hasta qué punto participa el estudiante en discusiones?



Comentario: _____

2.-) ¿Hasta qué punto están relacionados los comentarios con el tópico que se discute?



Comentario: _____

b. Lista de control o de cotejo o de verificación

Una lista de control es válida para hacer el seguimiento de la evaluación continua y, para realizar la evaluación final al terminar el periodo establecido; por ejemplo: modalidad de trabajo, en función de las necesidades o acuerdos tomados en el aula. Este tipo de registro tiene una aplicación clara y muy útil para los docentes, en el momento de elaborar los informes del estudiante, sus familias y otros, es más ilustrativa que una información descriptiva puesto que con un número o una palabra explica lo que ha aprendido o dejado de aprender un estudiante en relación con los objetivos, competencias, destrezas o habilidades propuestos.

Una lista de control o de cotejo indica si una determinada característica o comportamiento importante de observar está presente o no lo está. Como instrumento de observación, por tanto, la lista de cotejo incluye un conjunto de afirmaciones, ya sea características que se deban observar en el proceso, o bien un comportamiento cuya presencia o ausencia se desea verificar en la actuación o desempeño de los estudiantes, docentes, directivos o padres de familia. Generalmente, estas afirmaciones van acompañadas de un espacio especial para indicar si cada una está o no presente, si fue observada o no.

Ejemplo:

CONDUCTAS OBSERVABLES	CRITERIOS	
	NO	SI
Respeto el espacio oral de los compañeros.		
Respeto las opiniones que emiten sus compañeros.		
Propone soluciones alternativas a la situación planteada.		
Participa en la elaboración de las respuestas a las situaciones planteadas.		
Colabora con sus compañeros en el logro del objetivo propuesto con la actividad.		

c. Pruebas estandarizadas y no estandarizadas

Las pruebas que elabora y aplica cada educador, y por tanto no son estandarizadas, tienen la ventaja de que con su aplicación se obtiene información rápida sobre todos los estudiantes de un grupo y son especialmente útiles cuando se quiere hacer evaluación diagnóstica al inicio, durante o al final del periodo escolar; a diferencia de la observación, en las pruebas todos los estudiantes ejecutan o verbalizan ciertas acciones, en un tiempo determinado, según consignas, situaciones y materiales iguales. Las pruebas en general, estandarizadas o no estandarizadas, entregan datos cuantitativos y permiten determinar niveles de logros del grupo y de cada estudiante en particular. Sin embargo, aunque con las pruebas no estandarizadas se obtengan puntuaciones, ello no significa que sean válidas y confiables; por esta razón, los datos obtenidos a través de este tipo de pruebas deben ser analizados y "leídos" con mucha cautela antes de hacer juicios y usarlos como fundamentos para tomar decisiones.

En caso de decidir la aplicación de este tipo de instrumentos, además de garantizar las evidencias de validez y de confiabilidad, es necesario definir y organizar situaciones de evaluación apropiadas e integrales, para que se den los comportamientos que se quieren evaluar.

Aun cuando las pruebas buscan mediciones individuales de los estudiantes, deben aplicarse en situaciones en que éstos se expresen en la forma más espontánea y natural posible; para ello, el educador debe explicarles en forma sencilla y motivante, lo que se va a hacer y elegir muy bien los materiales, el tiempo, el momento y el espacio, y decirles qué se espera de ellos, según las rúbricas evaluativas diseñadas. Las pruebas no estandarizadas pueden ser escritas, orales o de ejecución.

d. Rúbricas o Guías de Evaluación

La rúbrica es un conjunto de orientaciones que describen diferentes niveles del desempeño de los estudiantes y se usan para evaluar las actuaciones o los trabajos realizados por ellos.

Entre los problemas más comunes que se tiene al construir listas de cotejo o escalas de apreciación, se encuentra la definición clara y precisa de los indicadores, descriptores o "rúbricas", que son afirmaciones que permiten centrar el registro de las observaciones. Es necesario que los indicadores sean fácilmente observables, estén planteados en términos positivos, sean relevantes, tengan lenguaje preciso y den una sola opción de interpretación.

Las rúbricas especifican el nivel de desarrollo esperado para obtener diferentes niveles de calidad. Estas pueden estar expresadas en términos de una escala (excelente, buena, regular, deficiente) o en términos numéricos (4-3-2-1)

Las rúbricas, como herramienta de evaluación formadora, son un conjunto fijo de criterios expresados claramente y acompañados por una escala que define qué se considera un desempeño aceptable y uno inaceptable. Estas deben responder a qué acciones caracterizan una determinada ejecución, según la visión del docente? o ¿qué tendrá que evidenciar un estudiante para considerar que la ejecución de su tarea es excelente, buena, regular o deficiente?

¿Qué elementos conforman una rúbrica?

Una rúbrica está conformada por los siguientes elementos:

- × Una o más características, dimensiones o criterios que sirven de base para juzgar los desempeños, competencias o habilidades de los estudiantes.
- × Definiciones y ejemplos para clarificar el significado de cada criterio.
- × Una escala de valores que se usa para evaluar cada criterio.
- × Normas, patrones o estándares que tipifican distintos niveles de desempeño.

Una rúbrica efectiva para el estudiante proporciona expectativas precisas sobre lo que será considerado en la evaluación. A medida que los estudiantes logran experiencia en el uso de la rúbrica se posibilita la autoevaluación, la coevaluación y la autonomía en el aprender.

A la vez, comunica a los estudiantes qué constituye un desempeño excelente y cómo autoevaluar su trabajo, ayuda a asesorar los estudiantes en los aspectos específicos que necesita mejorar y explica los juicios acerca de la calidad del desempeño que emite el docente.

e. Registro Anecdótico

El registro anecdótico proporciona una descripción del comportamiento del estudiante en situaciones naturales. Consiste en una ficha personal del estudiante en la cual se realizan anotaciones de cualquier situación que se presenta. Cada incidente se describe brevemente como sucede sin dar ninguna interpretación objetiva, sin embargo en algunos casos especiales a juicio del docente es conveniente proporcionar espacio adicional para recomendaciones relativas a las maneras de mejorar el aprendizaje o desarrollar conductas; esto cuando se requiere de algunas interpretaciones.

Los objetivos propuestos y los productos guiarán al docente en la determinación de las conductas que va a tomar en cuenta. Además, estar alertas ante los incidentes excepcionales que contribuyen a una mejor comprensión del patrón único de comportamiento de cada alumno.

Para limitar y controlar las observaciones de un sistema realista de registros, se pueden tomar en cuenta las siguientes recomendaciones:

- 1.- Centrar las observaciones a aquellas áreas de comportamiento que no pueden valorarse por otros medios.
- 2.- Limitar las observaciones de todos los alumnos de un momento dado cualquiera, apenas a unos cuantos tipos de comportamiento.
- 3.- Restringir el uso de observaciones extensivas de comportamiento a los alumnos que más necesiten de una ayuda especial.
- 4.- Anotar los comentarios y actos del alumno en varias situaciones naturales proporciona ciertos indicios de cuáles son sus actitudes, intereses, susceptibilidad para aprender las cosas, hábito y pautas de ajuste, elementos todos que no pueden obtenerse por otros métodos cualquiera.
- 5.- Limitar las observaciones y los informes a tipos específicos de comportamiento, es frecuentemente necesario para hacer que el procedimiento sea factible. Es mucho mejor tener un plan de observaciones claramente delimitado y que se pueda llevar a cabo que terminar con una colección incompleta y no tónica de incidentes que no tienen relación entre sí.

Recomendaciones:

- 1.- Determinar por adelantado lo que se va observar, pero se debe permanecer en estado de alerta para descubrir cualquier comportamiento poco frecuente o particular.
- 2.- Observar y registrar la situación con frecuencia para que el comportamiento tenga significado.
- 3.- Registrar el incidente tan pronto como se da la observación.
- 4.- Limite cada anécdota a una breve descripción de un solo incidente concreto.
- 5.- Mantenga separadas las descripciones de los hechos de la interpretación de los mismos.
- 6.- Registre incidentes de comportamiento tanto positivo como negativo.
- 7.- Reúna varias anécdotas de un alumno antes de derivar influencias relativas al comportamiento típico.
- 8.- Practique la escritura de registros anecdóticos.

TÉCNICAS

Las técnicas ayudan al docente a profundizar en el desenvolvimiento del estudiante, en ciertos contextos, para verificar la forma en que se las habilidades cognitivas, actitudinales, valores propuestos, destrezas y competencias.

Entre las técnicas que el docente puede aplicar para obtener información están: la autoasesoría, reporte semanal, perfiles de personajes admirables, recordar, resumir, preguntar, conectar y comentar, la observación, encuestas, cuestionarios, entrevistas, el diario de clase y el portafolio las mismas se describen a continuación.

a. La Autoasesoría

El estudiante en forma privada y directa confronta actitudes personales, paradigmas y prejuicios que puede tener inconscientemente y que forman barreras que no permiten aprender. Esencialmente, el docente presenta a los estudiantes formas alternativas de ver casos controversiales y les pide que indiquen, en fichas u hojas, qué punto de vista se aplican a sí mismos. Esto ayuda a evidenciar diferentes formas o estilos de pensamiento y actitudes sobre temas delicados, evitando que alguien se abochorne y se sienta mal. Tiene como propósito promover la autorreflexión, acoger otros paradigmas, botar prejuicios o barreras de aprendizaje. Todo lo anterior en el campo de los contenidos conceptuales.

Esta técnica tiene mejores resultados cuando el clima entre docentes y estudiantes es de mutua confianza.

Procedimiento

El docente pide que todo se responda en forma anónima en fichas u hojas. Les presenta por escrito dos o más casos controversiales, en forma de declaraciones en primera persona. Pide a los estudiantes que respondan a las dos o tres preguntas que hará y que también aparecen por escrito en carteles, en una presentación o en la pizarra. Cuando los estudiantes responden, las respuestas se revuelven tres o cuatro veces antes de ser leídas. Posteriormente se leen y se hacen consensos o votaciones a favor o en contra de las respuestas. De esa forma se respeta la confidencialidad.

Para que funcione bien la técnica, el docente tiene dos retos básicos:

- a) Reconocer los obstáculos que tienen los estudiantes para comprender y para redactar los casos.
- b) Captar lo que se revela y emplea como realimentación para que los estudiantes superen sus propios obstáculos.

b. Reporte semanales

Es una realimentación rápida para saber lo que los estudiantes creen que están aprendiendo, qué dificultades experimentan, así como las inquietudes que se van despertando en este proceso de crecimiento.

Deben ser reportes breves, idealmente de una página, en la cual los estudiantes deben responder objetivamente lo que se les pregunta, para lo cual hay que prepararlos. Incluso, ellos pueden contestarlas en su casa como una tarea. El docente debe planificar el tiempo necesario para poder leerlas y ordenarlas adecuadamente.

Es una técnica que provee la ventaja de tener una visión de la satisfacción emocional que posee el estudiante con respecto a los objetivos y contenidos desarrollados en el aula.

Procedimiento

El docente anota las preguntas en la pizarra, cartel u otro. Por ejemplo: ¿qué valor aprendí esta semana?, ¿qué aspecto no me quedó claro?, ¿quedó algo inconcluso?, ¿qué le gustaría preguntarle a sus compañeros o compañeras, si fuera usted el docente, para saber si entendieron?

Los estudiantes individualmente responden a cada pregunta de la manera más objetiva posible. Deben redactar de tal forma que usen solamente una hoja.

El docente recoge el material y lo lee en tiempo libre.

Se ordenan las hojas según las respuestas. Pueden separarse entre las "esperadas" y las "no esperadas".

Luego se devuelven los trabajos y se comentan, haciendo la realimentación respectiva. Una desventaja de esta técnica es que los estudiantes necesitan redactar bien para sintetizar las ideas que se preguntan.

c. Perfiles de personajes admirables

Esta técnica requiere que los estudiantes tengan acceso a perfiles o biografías breves y concisas de los personajes que interesen dentro de un curso o asignatura. De acuerdo con su edad o intereses se les pueden proporcionar ya hechos o se les puede pedir que ellos los investiguen.

Uno de los propósitos puede ser que los estudiantes seleccionen a los personajes y escriban sus perfiles o bien, que estos los lean, se apropien de ellos y luego seleccionen los que más les impacten. Con esto se logra que los estudiantes reflejen los valores que admiran y el docente pueda tener un banco de valores de toda la clase e ir actualizándolo, cada vez que crea conveniente, para determinar las modificaciones que se dan según el avance de sus contenidos socioafectivos. Es una técnica que fácilmente se puede trabajar en forma individual o en grupos.

Procedimiento

Se empieza por tener un banco de personas admirables, separados por campo de estudio. Se anotan explicaciones de por qué son admirables y cuál es su perfil, formado por las cualidades que son objeto de admiración.

De acuerdo con el tiempo disponible, la edad e intereses de los estudiantes, el contexto y posibilidades, entre otros, se selecciona el procedimiento, entre los mencionados en el apartado anterior.

Se deben proporcionar indicaciones claras a los estudiantes, ya sea para que hagan los perfiles de quienes despiertan su admiración y sus cualidades, o bien, para que entre una serie de perfiles que el docente proporciona, los estudiantes escojan aquellos que llaman su atención. En ambos casos es importante que señalen las cualidades que admiran en ellos y justifiquen el por qué. Un perfil no debería llevar más de una hoja. De acuerdo con la edad de ellos, puede pedírseles que los ordenen del más al menos impactante.

Se recogen los trabajos y posteriormente, se clasifican por valores o cualidades y se trata de hacer un mapa de la situación que predomina en la clase.

Se devuelven los perfiles y se comentan las razones de la selección como una forma de realimentación.

Al igual que otras técnicas es mejor que se trabaje en forma anónima.

d. Recordar, Resumir, Preguntar, Conectar y Comentar (RRPCC)

Es una técnica de múltiple aplicación que anima a los estudiantes a recordar y repasar contenidos y reacciones hacia actividades, tareas y materiales usados en el aula. Le sirve al docente para comparar las perspectivas de los estudiantes con las suyas. Esta técnica ayuda a los estudiantes que poseen menos destrezas para organizar información y aplicarla a principios básicos de la asignatura, o para aquellos que tienen dificultad para detectar el punto de vista del docente. Tiene mucha aplicabilidad en el campo de los valores y las actitudes. Es recomendable usarla a intervalos regulares de tiempo, de acuerdo con la frecuencia de las actividades de aprendizaje y los procedimientos particulares del docente.

Procedimiento

Recordar: enlistar en orden de importancia las ideas revisadas en la última sesión de clase. Uno o dos minutos es suficiente.

Resumir: sintetizar en una oración lo que han expresado o escrito en el punto de recordar. Uno o dos minutos son suficientes.

Preguntar: piensan y anotan una o dos preguntas importantes que desean les sean contestadas a con relación a los objetivos y contenidos estudiados en la clase anterior. También se da uno o dos minutos.

Conectar: deben identificar un hilo conductor entre el tema de la clase anterior con el objetivo propuesto de la asignatura. Todo en una o dos oraciones escritas en igual número de minutos.

Comentar: se invita a los estudiantes a escribir un comentario que evalúe la clase anterior. Pueden usar frases como "He disfrutado esto.../ Me costó mucho...", "Me he sentido bien cuando.../ No me ha gustado"... etc. La realimentación, luego de leídos los trabajos, puede ser decisiva.

e. La observación

La observación, considerada como técnica para obtener datos, consiste en el examen atento que un sujeto realiza sobre otro u otros sujetos o sobre determinados objetos y hechos, para llegar al conocimiento profundo de los mismos, mediante la consecución de una serie de datos, generalmente inalcanzable por otros métodos (Casanova, 1998:143, citado por Najarro: 2002).

Es necesario que al momento de decidir el uso de la observación, se elaboren instrumentos o se definan cuáles serán los procedimientos apropiados para registrarlas; las tradicionales escalas de apreciación (conceptuales, de frecuencia o numéricas), listas de cotejo, los registros anecdóticos y otras pautas menos tradicionales, como son las observaciones de intereses, los registros de observaciones con comentarios, las pautas de registros de observaciones en situaciones específicas de aprendizaje.

Para cuidar la objetividad de la observación se recomienda elegir situaciones similares para con todos los estudiantes, registrar lo más rápido posible las observaciones y en caso de que se usen rúbricas, variables, indicadores o criterios preestablecidos, tenerlos disponibles al momento de registrar.

Por lo que respecta a la observación de los estudiantes, ésta puede realizarse a partir de sus trabajos, así como de la observación de sus interacciones, conversaciones y juegos. Como afirma Santos Guerra, "Preguntar a los estudiantes es un modo de acercarse a su mente y a su vida"(citado por Najarro: 2002).

Se pueden recolectar datos a partir de fotografías, videos y grabaciones. En la medida que los estudiantes sean más autónomos, pueden participar más directa y activamente en la evaluación, entregando sus percepciones y autoevaluaciones, a través de entrevistas o cuestionarios en los que un docente de toda su confianza registra sus respuestas.

La observación es uno de los procedimientos más eficaces, para valorar resultados y especialmente en los estudiantes; en la medida que sea posible observar lo que ellos hacen, se tendrá información más precisa acerca de sus fortalezas, intereses, estrategias de aprendizaje y tipos de inteligencias.

Las ventajas que tiene la observación es que permite "mirar" a las personas en el contexto y directamente en su escenario natural, en cambio, la medición a través de pruebas, saca de contexto y no recoge los momentos ni las circunstancias en que se dan las interacciones importantes y claves para la evaluación.

Para que la evaluación basada en la observación sea objetiva, el educador debería ser capaz de "tomar distancia para con objetividad precisar, distinguir y analizar diferentes aspectos que en la práctica se dan mezclados" (Carlino y Santana, 1999 citado por Najarro: 2002).

A fin de superar esta dificultad, dichos autores recomiendan utilizar el registro o la reconstrucción por escrito de lo sucedido durante las experiencias de enseñanza aprendizaje, de acuerdo con determinadas unidades o ejes de análisis. Estos registros aportan datos sobre los aprendizajes de los estudiantes y facilitan al educador la reflexión sobre su práctica.

La observación, puntual o sistemática, en el caso de los educadores, puede desarrollarse mediante autoobservaciones de los aspectos de su práctica docente. Esta debe quedar registrada en una escala de valoración predeterminada y dar lugar a un informe escrito en el que sea posible constatar reflexiones personales u observaciones entre docentes, siguiendo las indicaciones de la enseñanza cooperativa.

Pautas de observación

- × Elija un asunto de interés particular para observar.
- × Seleccione un aprendizaje, conducta o valor esperado de acuerdo con los procesos de mediación desarrollada.
- × Defina qué quiere diagnosticar de ese aprendizaje y para qué.
- × Diseñe un instrumento de observación de acuerdo con lo que se propone evaluar.
- × Elabore los ítems o indicadores que van a orientar la observación y los registros.
- × Someta a discusión de otros docentes su instrumento de observación con sus respectivos antecedentes.
- × Aplique el instrumento de observación durante un periodo y registre comentarios sobre su utilidad.
- × Evalúe a los estudiantes usando estos instrumentos de observación.

f. Encuestas, Cuestionarios y/o Entrevistas

Suelen ser útiles, prácticos y relevantes para obtener datos de los estudiantes, las familias, los docentes y otros miembros de la comunidad educativa. Por ejemplo, las expectativas y los intereses de los padres o familiares respecto de la educación de los estudiantes, los niveles de escolaridad, la disponibilidad de tiempo, los espacios para la enseñanza en el hogar, los intereses de participación y otros. También son apropiados para conocer las oportunidades de aprendizajes que la comunidad puede ofrecerles.

El cuestionario y la encuesta son instrumentos muy comunes en el ámbito educativo y se pueden definir como recursos para obtener información de muy variados tópicos, mediante un conjunto de preguntas, ordenadas con secuencia lógica. Las preguntas que se formulan en un cuestionario o encuesta generalmente están en función de los objetivos propuestos en los ámbitos cognitivo, socioafectivo y psicomotor, con el propósito de obtener información relevante sobre un determinado problema o asunto de interés para el desarrollo integral del estudiante.

La entrevista es una conversación entre dos personas, por lo menos, en la cual uno es el entrevistador y otro, u otros, son los entrevistados. Todas estas personas dialogan según ciertas normas o esquemas acerca de un problema o una cuestión determinada, teniendo como objetivo un propósito profesional. Esto implica la existencia de personas y la posibilidad de una interacción verbal dentro de un proceso de acción recíproca.

El objetivo de la entrevista o propósito profesional con que se utiliza esta técnica, está en cumplir algunas de las funciones: a) obtener información de individuos o grupos; b) facilitar información; c) influir en ciertos aspectos de la conducta, tales como opiniones, sentimientos, comportamientos, etc., o ejercer un efecto terapéutico, como es en el caso de la clínica o en el área de las necesidades educativas especiales. Es posible que la entrevista tenga más de un objetivo pero, de ordinario, predomina uno de ellos, de acuerdo con la finalidad profesional que se utilice.

La entrevista es una de las estrategias más utilizadas para obtener información en la investigación y, especialmente, en la metodología clínica. Pues esta técnica permite obtener información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas: actitudes, creencias, opiniones, valores o conocimientos, entre otros aspectos. Suele ser complemento de la observación.

La entrevista como técnica de recopilación va desde la interrogación estandarizada hasta la conversación libre, en ambos casos se recurre a una guía que puede ser un cuestionamiento o un esquema de preguntas que se han de tratar en dicha conversación.

g. El Diario del Docente

El diario del docente o diario escolar quizás sea, el instrumento por excelencia de seguimiento continuado de la vida del aula. La intensidad de seguimiento vendrá determinada por la regularidad con que se escriba.

Al igual que un diario personal, el diario escolar plasma lo que sucede en las interacciones cotidianas en las clases.

El diario facilita a docentes y estudiantes la reflexión sobre las tareas que se llevan a cabo, y permite intercambiar puntos de vista sobre los aspectos vertebradores del proceso educativo: los objetivos, los contenidos de aprendizaje, la metodología utilizada, los resultados del aprendizaje, etc. En una evaluación del proceso, la finalidad básica de un diario del docente es la de identificar los aspectos susceptibles de modificación y ajuste y, por supuesto, también los que se deberían potenciar.

También se pueden proponer otros temas de registro, por ejemplo: el clima de clase y la conducta de los estudiantes en determinadas actividades, la relación entre el nivel de exigencia escolar y el comportamiento competitivo, la repercusión en la motivación y el desarrollo social cuando se trabaja en grupo, la predisposición de los estudiantes para ayudar a compañeros con dificultades, las maneras y los momentos en los que se pidió ayuda, etc.

El diario del docente registra las actividades, las reflexiones y los incidentes que se producen diariamente en la clase. Se recomienda transcribir frases textuales, dejar constancia del día, la hora y el lugar en que sucede un hecho concreto que previsiblemente se repetirá, y enlazar las acciones relevantes con las reacciones subsiguientes (tipos de respuestas verbales, contenidos, gestos, etc.).

h. Portafolio

Las carpetas o portafolios son considerados no sólo un instrumento, sino un conjunto de reglas o principios, dado que articulan y hacen confluir en un solo recurso diferentes factores que en una evaluación estandarizada encontramos dispersa y aislada.

Es otro procedimiento evaluativo que incluye distintos tipos de trabajos: bocetos, descripciones, distintas versiones de una propuesta, materiales, registros de producción de una obra, borradores, registros de hipótesis, apreciaciones, transcripciones de conversaciones, comentarios, dibujos, planificaciones, registros de intereses y otros, en general lo más representativo del desarrollo de pensamientos, ideas, crecimiento, logros y realizaciones. Estas fuentes de información permiten conocer en profundidad y amplitud la calidad de un trabajo y el estudiante puede realimentar su trabajo, tomar conciencia de su propio desarrollo y planear futuras experiencias.

Objetivos del portafolio

El portafolio brinda la oportunidad de autorregular y evidenciar el proceso de construcción de conocimiento, permitiendo:

- ✓ Averiguar el progreso y el proceso seguido en el aprendizaje por parte de los estudiantes y, también, las ayudas que el educador realiza en su seguimiento.
- ✓ Autoevaluación constante.
- ✓ Reflexión y análisis crítico de las clases.
- ✓ Considerar el error como fuente de aprendizaje.
- ✓ Diseñar y aplicar nuevas alternativas de acción.
- ✓ Redefinir el recorrido metodológico de acuerdo con un proceso de toma de decisiones autónomo.
- ✓ Apropiación de la evaluación como proceso de mejora personal y desarrollo profesional.

Para evaluar los procesos de aprendizaje, el portafolio es muy útil y apropiado, permite monitorear los progresos diarios o secuenciados durante el desarrollo de las experiencias de aprendizajes, además, recoger evidencias de los desempeños de los estudiantes, que manifiestan en situaciones reales.

También se pueden organizar distintos tipos de portafolios, ya sea por campo de formación y sus competencias, por estudiante, por grupos de estudiantes, por familias y se contará con un procedimiento válido, objetivo, confiable y consistente para evaluar los progresos de los estudiantes, ya que además de recoger una variedad de

evidencias o datos, se diseña a partir de una clara definición de las competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) que se desean evaluar y de los propósitos o intenciones que se asignen al portafolio como instrumento de recolección y conservación de evidencias (Condemarin, 2000 citado en Najarro:2002). Si no se aplican estos criterios, el portafolio puede transformarse en un archivo para guardar antecedentes aislados, que no tienen utilidad evaluativa o en un "álbum" sin valor para la evaluación de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

El portafolio fue creado para que los estudiantes registren sus procesos y progresos de aprendizaje, para hacerlos participantes de sus aprendizajes y de la evaluación, y favorecer su autonomía y responsabilidad. En el caso de los estudiantes de los primeros niveles, el portafolio es conducido preferentemente por el educador y la familia, aún cuando los estudiantes podrían aportar y revisar frecuentemente su contenido.

El portafolio es también una importante vía para que el educador evalúe su práctica educativa; en él pueden incluir, además de las planificaciones y evaluaciones, informes técnicos de seguimiento o supervisión, registros de conversaciones y reuniones con las familias, que den testimonio de diferentes situaciones educativas y muestre elementos conceptuales y teóricos que son parte de la enseñanza.

Así, para el educador es una herramienta útil en la sistematización y la metacognición (reflexión) de la práctica que realiza; como se dijo antes, el portafolio va estructurándose según criterios cronológicos, de contenido, campos formativos y otros, con una finalidad claramente establecida. El portafolio facilita un trabajo profesional auténtico, ya que refleja el sello personal del educador y de su grupo, curso, su compromiso con el aprendizaje y el aporte al análisis de la variedad de información que puede disponer.

En síntesis, para obtener información válida, confiable y objetiva que permita emitir juicios y tomar decisiones acertadas, se requiere el uso de variados procedimientos evaluativos, ya que todos ellos aportan desde su especificidad, elementos valiosos pero insuficientes para tomar decisiones correctas. Por ello, es necesario hacer un plan de evaluación, el cual se incluya en la planificación del proyecto pedagógico o plan anual de acción pedagógica, como también en la planificación de la enseñanza. La planificación de la evaluación es fundamental para resguardar los requisitos de una evaluación de calidad (validez, confiabilidad, objetividad) y al mismo tiempo para dimensionar con sentido de realidad las posibilidades de evaluación que se tienen, considerando los recursos disponibles (de tiempo y humanos) y el contexto educativo.

AUTOEVALUACIÓN

1. ¿Qué significa diagnosticar?
2. ¿Por qué se plantea una evaluación diagnóstica?
3. ¿Quiénes participan en la evaluación diagnóstica?
4. ¿En el diagnóstico, qué dimensiones o variables pueden ofrecer información relevante al docente?
5. Mencione las etapas más representativas de una evaluación diagnóstica de inicio de curso lectivo o de un periodo.
6. ¿En qué momento del proceso educativo se pueden realizar actividades diagnósticas que aporten información al accionar docente?
7. ¿Cómo complementar en la práctica educativa la evaluación diagnóstica que se aplica en la cotidianidad del aula con la que se aplica a los estudiantes con adecuación curricular no significativa?
8. ¿Cómo se organiza el centro educativo para realizar la evaluación diagnóstica de inicio o final de curso lectivo?
9. ¿Qué tipo de preguntas se incluyen en las pruebas e instrumentos del diagnóstico?
10. ¿Qué tipo de informes se confeccionan?
11. ¿Quiénes llevan a cabo la aplicación de los instrumentos que se utilizan en la evaluación diagnóstica?
12. ¿Qué usos le doy a los resultados del diagnóstico?
13. ¿Por qué se deben manejar con reserva los resultados obtenidos del diagnóstico?
14. ¿Por qué debemos asegurarnos de que los instrumentos utilizados en el diagnóstico muestren evidencias de validez y confiabilidad?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brenes, Fernando. (2006). **Evaluación diagnóstica, formativa y sumativa de los aprendizajes**. Costa Rica: Editorial EUNED.
- Chadwick, Carlos. (1990). **La tecnología educacional para el docente**. Argentina: Editorial Paidós.
- Davis, Robert H. (1992) **Diseño del Sistema de Aprendizaje. Un enfoque del Mejoramiento de la Instrucción**. México: Editorial Trilla.
- D'Agostino, Giussepa. (2005). **Aspectos teóricos de la evaluación educacional**. Costa Rica: Editorial EUNED.
- Galo de Lara, Carmen María. (1992). **Evaluación del Aprendizaje**. Guatemala: Editorial Piedra Santa.
- Gañé, Tobert M. y Briggs Leslie J. (1992). **La Planificación de la Enseñanza sus Principios**. México: Editorial Trilla.
- García, Víctor (1995). **Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones**. España: Ediciones Rialp, S.A.
- Gronlund Norman E. (1990). **Medición y Evaluación en la Enseñanza. Centro Regional de Ayuda Técnica, Agencia para el Desarrollo Internacional (AID)**. México/Buenos Aires.
- Huerta, Fernando Carreño. (1994). **Enfoques y Principios Metodológicos de la Evaluación**. México: Editorial Trilla.
- Iglesias, María (2006). **Diagnóstico escolar: teoría, ámbitos u técnicas**. España: Editorial Pearson
- Kerlinger Fred N.(1988). **Investigación del comportamiento**. Mc Graw-Hill. México.
- La Forcade, Pedro D. (1976). **Evaluación de los aprendizaje**. Argentina: Editorial Kapelusz.
- Malagón Guadalupe (2006). **La evaluación y las competencia en el jardín de estudiantes**. México: Editorial Trillas.
- Martínez Arias Rosario (2005). **Psicometría: Teoría de los tests Psicológicos y educativos**. Editorial Síntesis S.A. España.
- Ministerio de Educación Pública (2004). **Módulo de Aprendizaje**. Costa Rica: Editorial Imprenta Nacional.

Ministerio de Educación Pública. (2004). **Evaluación de los Aprendizajes en el Contexto de las Adecuaciones Curriculares**. San José, Costa Rica

Najarro, Armando. (2002). **Evaluación de los aprendizajes en la escuela primaria: una nueva visión**. Costa Rica: Ediciones Obando.

Pérez, Ramón. y García, José. (1997). **Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones**. España: Editorial Rialp, S.A.

Santos, Miguel. (1995). **La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora**. España: Ediciones Aljibe.

Sección de Evaluación. Servicio de Inspección Educativa. Gobierno de Navarra (2008). **Marco teórico de la evaluación diagnóstica**. España: Idaluzma Industrias Gráficas S.A.

Artículos de internet

Cambios curriculares: Diagnóstico pedagógico, currículo escolar y calidad de la educación, s.f., Margarita Silvestre Oramas, agosto del 2008. www.ibe.unesco.org/publications/ProspectsPdf/125s/oras.pdf

Un Punto de Vista acerca del Diagnóstico Pedagógico o Educativo, s.f, Lic. Juan Carlos Reyes Díaz, Dr. C. Faustino Repilado Ramírez, diciembre del 2008. www.educar.org/articulos/diagnosticoed.asp

Hacia un nuevo modelo de diagnóstico educativo de necesidades educativas especiales, s.f. Tomado de www.edu.ar (Ministerio de Educación de la Nación de Argentina) febrero del 2009. www.educared.edu.pe/modulo/upload/44627369

Guía de evaluación de educación inicial, 2005. Ministerio de Educación de Perú. Mayo del 2009 www.educacioninicial.gob.pe/normas/archivos/otros/quia2005.pdf

El centro escolar y su entorno, en un mundo global, octubre de 2008, s.a. octubre del 2009 educacion-orcasur.blogspot.com/2008_10_01_archive.html