

Regina Coralia García Contreras de Funes

**Diseño y uso de registros sistematizados de evaluación
formativa en el nivel medio, carrera de magisterio de
educación primaria urbana en establecimientos oficiales
de la ciudad capital, jornada matutina
ciclo escolar 2004**

Asesor: M. A. José Bidel Méndez Pérez



**Universidad de San Carlos de Guatemala
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA**

Guatemala, septiembre de 2005

Este informe fue elaborado por la autora como trabajo de tesis, previo a optar el grado de Licenciada en Pedagogía y Ciencias de la Educación.

Guatemala, septiembre de 2005

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	i
I. MARCO CONCEPTUAL	
A. Antecedentes del problema	1
B. Importancia de la investigación	3
C. Planteamiento del problema	4
D. Alcance y límites de la investigación	4
II. MARCO TEÓRICO	
1. La evaluación: conceptos y planteamientos generales	5
A. La evaluación como parte de un proceso	5
B. Funciones de la evaluación	6
C. Cuando se piensa que la evaluación y la calificación no tienen especial importancia	8
D. Tipos de evaluación	8
E. Métodos sencillos de evaluación formativa	11
2. La evaluación de variables del ámbito afectivo	17
A. La evaluación de como se trabaja en grupo	18
B. La evaluación del clima de la clase	19
C. La evaluación de las actitudes y los valores	23

III. MARCO METODOLÓGICO

A. Objetivos	30
B. Variable	30
C. Medidas que se usarán para el análisis estadístico	31
D. Población o Universo	31
E. Instrumentos	32

IV. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

A. Recolección y procesamiento de datos	33
B. Presentación e interpretación de resultados	34

COMENTARIO GENERAL	59
--------------------	----

CONCLUSIONES	60
--------------	----

RECOMENDACIONES	60
-----------------	----

PROPUESTA	61
-----------	----

BIBLIOGRAFÍA	63
--------------	----

APÉNDICE

Apéndice 1: Instrumento No. 1: Entrevista a Director, Sub-Director, Profesores auxiliares	64
---	----

Apéndice 2: Instrumento No. 2: Encuesta a Catedráticos	65
--	----

Apéndice 3: Instrumento No. 3: Encuesta a estudiantes	67
---	----

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se origina de la inquietud personal, derivada de 30 años de experiencia como maestra de que exista en el ámbito educativo guatemalteco de realizar, dentro de la escuela, una evaluación integral del proceso instructivo y de la necesidad de que el maestro diseñe y use registros sistematizados en los cuales pueda objetivarse las actividades de evaluación planificadas y ejecutadas en su aula.

Lecturas realizadas sobre evaluación escolar nos permite afirmar que son pocas las experiencias que se tienen sobre la práctica de una evaluación integral, aquella que comprenda una fase diagnóstica, una fase formativa y una fase sumativa, sino que la mayor importancia se ha destacado en la última fase, aquella que va a determinar cuantitativamente un aprobado o reprobado por el hecho de haber contestado o no satisfactoriamente preguntas de un examen.

Esta investigación pretende destacar la importancia de la evaluación formativa, es decir, de la evaluación como un medio para informar y corregir errores a tiempo. En la evaluación que pretenda el éxito de todos los alumnos y el fracaso de ninguno planteado en la actual Reforma Educativa.

La importancia de la evaluación formativa se destaca a través de dos capítulos que forman el marco teórico de la investigación, el primer capítulo presenta algunos conceptos y planteamientos generales sobre evaluación, especialmente evaluación formativa; el segundo capítulo desarrolla las condiciones de la evaluación de variables del ámbito afectivo.

Al finalizar el trabajo se presenta una propuesta de todos los aspectos que el maestro debe tomar en cuenta para emitir juicios evaluativos que conduzcan al perfeccionamiento del proceso didáctico.

I. MARCO CONCEPTUAL

A. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

Toda actividad humana es susceptible de ser evaluada. Con ello la sociedad humana sabe a plenitud la valía y cuantía de su trabajo, lo que ha logrado, ya sea en el campo de sus actividades productivas, como en sus relaciones sociales.

La evaluación, como capacidad de discernir, la contiene y la integra como técnica educativa pues forma parte del proceso para determinar los valores que son inherentes en el desarrollo educacional.

La evaluación, como proceso científico, se inicia en 1879, con Guillermo Wundt, quien fundó en Alemania el primer laboratorio psicológico. El desarrollo de las ciencias naturales y con ello el perfeccionamiento del método experimental, influyeron grandemente en la pedagogía y en la psicología, en su marco de estudios y en sus métodos de investigación.

En el campo de la evaluación, los principios científicos que la han regido desde sus inicios, han sido reforzados mediante la investigación y observación controlada. El sistema objetivo de la evaluación ha tenido una sustentación poderosa a través de la Estadística Descriptiva e Inferencial.

Sin embargo, todo el esfuerzo de la evaluación se orientó al campo de la medición (evaluación objetiva) sobre todo en el marco de las diferencias individuales. Francis Galton y James Mckeen Cattell, se interesaron en el problema de las diferencias individuales, no sólo en las diferencias intelectuales y emocionales, sino en el campo de lo sensorio-motor.

En Guatemala, la sistematización de la evaluación se inicia en la década revolucionaria de 1944. Se dió origen a un nuevo sistema de evaluación en base a pruebas escritas. En 1945 se instaló el sistema de pruebas escritas para promover a los estudiantes. Cortéz Ruíz (1969, p. 21) informa que en 1,958 se crea el Departamento de Evaluación Escolar con el propósito de elaborar técnicamente las pruebas de carácter objetivo y orientar al magisterio en su elaboración.

El Departamento de Evaluación Escolar fue una entidad que desarrolló el campo de la evaluación del rendimiento escolar en la escuela primaria y secundaria del país a través de la elaboración de instrumentos en Lenguaje, Matemática, Estudios Sociales y Ciencias Naturales. Sin embargo, su labor se restringió al campo de la medición del aprendizaje.

Con la emergencia de nuevos programas, como el Programa de Mejoramiento de la Educación Primaria - PEMEP-, Programa de Mejoramiento de la Educación Media - PEMEM- y Proyecto de Educación Primaria Rural -PRODEPRIR- se inauguró un sistema experimental de evaluación formativa, el cual integraba, mediante procesos de orientación ocupacional, el campo de la observación controlada y hacía esfuerzos por registrar comportamientos en las áreas de habilidades y destrezas motrices. Sin embargo, estos Proyectos desaparecieron del sector oficial, por constituir parte de Convenios de préstamo entre el Estado de Guatemala y entidades de crédito internacional (Banco Mundial y Fondo Monetario Internacional).

Los actuales proyectos educativos han hecho esfuerzos por integrar la evaluación formativa al campo de la evaluación del aprendizaje. Poco se ha logrado avanzar en este esfuerzo, sobre todo en el Nivel Medio, Ciclo Diversificado.

Los Seminarios y Talleres que en el Ministerio de Educación y en las Universidades se han realizado, refieren el problema de la evaluación formativa, como una necesidad institucional, para consolidar el principio de la evaluación integral (pensar, sentir y actuar).

Sin embargo, no se ha tocado el problema de cómo traducir estos comportamientos, en aspectos objetivos, es decir, la creación simultánea de los registros y controles específicos, para objetivarla.

B. IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN

Estudiar el problema de la evaluación formativa en el contexto de la evaluación de los estudiantes es importante. Pero más importante es el poder verificar en qué medida y a través de qué acciones educativas se ha logrado materializar la evaluación de aspectos formativos; es decir, cómo un profesor del nivel primario puede objetivar todo el complejo de manifestaciones subjetivas de sus estudiantes y qué instrumentos o registros utiliza para este fin.

La importancia de esta investigación radica en dar a conocer el vacío siempre presente, no sólo de la evaluación formativa, sino de los instrumentos auxiliares que se manejan para fijarla y objetivarla en el proceso educativo del Nivel Medio. Se pretende con la investigación tratar el problema de la evaluación formativa, establecer la importancia fundamental que tiene en la formación de la actitud reflexiva (que no se forma sólo a través del contenido y la medición) y en la puesta en marcha de diseños de instrumentos, para verificarla y materializarla.

La sistematización de los registros de la evaluación formativa es importante en los siguientes aspectos.

- a. Pedagógica: porque el catedrático llevará un record de los esfuerzos realizados por el alumno en el aprovechamiento o no, de todos los contenidos desarrollados.
- b. Estadística: porque proporciona información numérica sobre la situación de los alumnos en relación a una actividad desarrollada.
- c. Didáctica: porque proporcionará información sobre la mejor utilización de métodos, procedimientos y actividades.
- d. Psicológica: porque proporciona información sobre la reacción que el estudiante ha tenido a las actividades realizadas.
- e. Social: porque indicará aquellas actividades que más han promovido la participación y socialización de los estudiantes.

Además de lo expresado, el presente estudio es:

- a. Practicable porque, en primera instancia, es factible de conocerse y luego, porque en la medida que un profesor tiene clara idea de cómo evaluar, las posibilidades de desempeño profesional son cualitativamente distintas y los procesos de evaluación son cada vez mejores.

- b. Oportuno, porque en los actuales momentos, es necesaria la incorporación del estudio, en vista de la emergencia de problemas de comportamiento social, en la familia, en la calle y en la sociedad en general.
- c. Integrador, la evaluación no sólo debe estar restringida a verificar contenidos, mediante pruebas y registros objetivos, sino evaluar la totalidad de la dinámica del estudiante, así, el proceso de evaluación deberá explorar capacidades mentales, ajustes emocional y social, actitudes, ambiente emocional y social, crisis o trastornos de desarrollo, problemas y procesos de maduración psicológica y social, etc.

C. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Estimada la importancia de la evaluación en su más amplia consideración se plantea el siguiente problema.

¿Qué registros y controles diseñan los profesores para anotar los aspectos de carácter formativo de los estudiantes de la carrera de Magisterio de Educación Primaria Urbana, sector oficial de la ciudad capital?

D. ALCANCE Y LÍMITES DE LA INVESTIGACIÓN

1. Alcance

Los resultados del estudio se generalizarán a otros niveles y grados escolares de establecimientos de la ciudad capital, que comparten el mismo problema.

Sólo se concretará a investigar el diseño y uso de registros de la Evaluación Formativa, en estudiantes de 6o. grado de Magisterio de Educación Primaria Urbana, sector oficial.

2. Límites

La investigación no incluirá al sector privado del nivel Medio de la ciudad capital, por razones de preocupación e intervención premeditada de parte de la investigadora.

Tampoco se investigará a estudiantes de 4o. y 5o. grado del Ciclo de Diversificado de la Carrera de Magisterio Urbano de Educación Primaria.

No se analizarán los instrumentos de registro de evaluación sumativa, en vista de que esto no es la unidad de análisis.

II. MARCO TEÓRICO

1. La Evaluación: Conceptos y planteamientos generales

A. La evaluación como parte de un proceso

A veces pensamos en la evaluación como el punto final del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esto es una verdad a medias, pues aunque la evaluación la coloquemos al final, también es parte del mismo proceso, y puede haber puntos finales, intermedios a lo largo del proceso.

Morales (1997, p. 21) dice que ya situemos la evaluación al final de todo el proceso, ya la situemos al final de las diversas etapas del curso escolar, es conveniente destacar que se trata de un proceso en que:

- hay unos objetivos explícitos o al menos implícitos,
- hay una metodología didáctica, ejercicios de aprendizaje,
- hay una evaluación de resultados conseguidos por los alumnos.

Y la evaluación es en sí misma otro proceso en la medida en que consta de partes diferenciadas:

- preparar unas preguntas o ejercicios,
- establecer el modo de corrección y corregir,
- cuantificar los resultados individuales,
- analizar los datos,
- evaluar en sentido propio o dar un juicio de valor.

Esta visión global del proceso nos puede ayudar a caer en cuenta o a tomar conciencia más explícita de que:

- la evaluación es parte de un proceso y hay que verla en coherencia con su propio contexto,
- la evaluación misma podemos verla y analizarla como un proceso, dentro de un proceso más amplio, con sus propias etapas o actividades diferenciadas.

En torno a la evaluación surgen con frecuencia problemas de diversa índole y con diferentes personas. Estos problemas y conflictos no se solucionan fácilmente si los vemos solamente como problemas de calificaciones o notas académicas. La fuente real del problema puede estar en otra fase del proceso: objetivos no explicitados, los niveles para el alumno están confusos, la

metodología es inadecuada, los datos no responden a los objetivos, etc. El siguiente cuadro nos indica no sólo fases, sino que sugiere funciones, es decir, para qué sirve la evaluación: no sólo para calificar a los alumnos sino para evaluar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y tomar las decisiones oportunas para irlo mejorando.

Fases y funciones de la evaluación

en relación a ella, la evaluación tiene diferentes funciones:

Función:	Etaba:	Decisiones:
Diagnóstica	Inicial	Planeamiento del aprendizaje individual y grupal
Formativa	Durante todo el proceso	Realimentación y rectificación del aprendizaje
Sumativa	Final	Promoción del alumno realimentación al curso total y al currículo para su mejoramiento

FUENTE: Galo de Lara, Carmen María. Evaluación del aprendizaje. Editorial Piedra Santa. pág. 5. 2001.

La evaluación utilizada en función diagnóstica tiene como objeto recabar información acerca de los aprendizajes previos logrados por los alumnos, localizar las carencias y limitaciones en el área o materia y permitir, por lo tanto, elaborar planes de aprendizaje adecuados y realistas.

La evaluación utilizada en función formativa posee la característica de continuidad y su propósito es la rectificación inmediata del aprendizaje no logrado o logrado parcialmente y el avance, si se ha logrado en su totalidad.

La evaluación empleada en función sumativa tiene la finalidad de determinar el logro de los objetivos generales del proceso didáctico realizado. Ordinariamente se utiliza para promover al estudiante a otro curso o grado superior. La información que aporta puede usarse, además, para establecer si el curso ha sido efectivo, si su ubicación curricular es correcta, si debe hacerse una transformación total o parcial de sus objetivos y contenidos.

B. Funciones de la evaluación: Que conseguimos de hecho con las evaluaciones y exámenes

Puede ser que nuestra única intención sea examinar para calificar a los alumnos, pero además pasan otras cosas:

- Después de haber realizado un examen, se verifica si la respuesta es la correcta. Si la respuesta es incorrecta entonces es cuando se aprende como había que haber respondido (quizá demasiado tarde).
- Después de un examen mal hecho, se da una segunda oportunidad, entonces se

aprende de los errores y no se equivoca en lo mismo.

- Los alumnos procuran enterarse de cómo pregunta un profesor para adaptar su estudio al tipo de pregunta esperado.

- Cuando se verifica que en un examen se ha respondido correctamente ese aprendizaje ha quedado consolidado y el alumno no se vuelve a equivocar.

Morales, Pedro. (1997. P. 24) sugiere las siguientes funciones o efectos de la evaluación

Finalidad pretendida
¿para qué ponemos exámenes?



para calificar, para poner notas
para poder firmar unas actas...

y los efectos que conseguimos de hecho,
tanto si los pretendemos como si no los
pretendemos



Condicionar el qué y cómo
estudia el alumno

Consolidar lo aprendido

Orientar, motivar o desmotivar...

Informar sobre los errores...
(¿demasiado tarde?)

Estos efectos de la evaluación están ahí aunque no respondan a lo que pretendemos al poner un examen. Evidentemente que es bueno informar a tiempo, dar la posibilidad de corregir errores a tiempo, condicionar un tipo de estudio inteligente... aunque más o menos y en algún grado cualquier evaluación o examen puede tener esos efectos positivos, es claro que pueden llegar demasiado tarde. Si lo que buscamos es el éxito y no el fracaso podemos plantearnos la posibilidad de diferenciar tiempos y formas de la evaluación según finalidades distintas. Podemos empezar a pensar en la evaluación no simplemente como un método de comprobación sino como un método didáctico sumamente eficaz.

De todos los efectos positivos o negativos de la evaluación, el más importante es el que condiciona el qué y el cómo del estudio del alumno.

El cómo estudia el alumno no es una cuestión trivial, porque el cómo estudia es lo que forma al alumno (o lo deforma). Un alumno estudiará de memoria o estudiará inteligentemente, procurando entender y relacionar, según sea el tipo de examen o pregunta esperado. El profesor no sólo controla el qué hace el alumno en clase sino que además controla cómo estudia y trabaja en su casa o en otros lugares cuando prepara exámenes y tareas.

La manera más rápida y eficaz de cambiar y mejorar el cómo estudian los alumnos consiste en cambiar el modo de evaluación.

C. Cuando se piensa que la evaluación y la calificación no tienen especial importancia

La evaluación tiene importancia siempre, al menos para verificar si el profesor y los alumnos están perdiendo el tiempo. Pero hay dos situaciones en las que a veces se resta importancia a la evaluación:

1. En enseñanza no reglada, voluntarias, informales. En estas situaciones puede no tener sentido el calificar, pero sí tiene sentido evaluar, verificar si se consiguen los resultados pretendidos; esto siempre tiene sentido. Recordar que evaluar tiene un significado más amplio que calificar, y que no todo lo que es evaluable es calificable.

2. En ocasiones algunos profesores dan muy poca importancia a las calificaciones. Es lo que sucede a veces en asignaturas juzgadas como secundarias, o cuando el profesor no quiere hacer impopular la asignatura.

Es muy normal por otra parte que estas asignaturas secundarias o no importantes tengan un gran interés formativo y por eso precisamente se incluyen en el plan de estudios.

D. Tipos de evaluación: La evaluación formativa y la evaluación sumativa

Morales (1997, p. 26) afirma que los tipos o enfoque en la evaluación se pueden categorizar de muchas maneras. En general responden a finalidades distintas y conviene ir cayendo en cuenta de que a finalidades distintas es lógico que correspondan modos distintos de evaluar y examinar.

- Exámenes de admisión en un programa de estudios.
- Exámenes puramente diagnósticos.
- Exámenes parciales y laboratorios a lo largo del curso.
- Exámenes finales de cada asignatura.
- Exámenes finales comprensivos de fin de carrera.
- Defensa de tesis, proyectos.

Aquí lo más importante es distinguir dos tipos de evaluación denominados evaluación formativa y evaluación sumativa.

1. Cuadro comparativo entre la Evaluación Formativa y la Evaluación Sumativa:

Diferencia entre evaluación informativa y evaluación sumativa

	EVALUACIÓN FORMATIVA	EVALUACIÓN SUMATIVA
CUÁNDO <i>frecuencia</i>	<p>Aportar información (feedback) a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>1. Al profesor:</p> <p>a. para evaluar nivel de aprendizaje, el método, ritmo, etc., y en consecuencia cambiar si es necesario, proponer nuevas experiencias de aprendizaje o repaso, etc.</p> <p>b. para poner remedio a tiempo a las deficiencias encontradas en alumnos individuales; esta evaluación tiene un carácter más diagnóstico.</p> <p>2. Al alumno: Le aporta información válida para su propia autoevaluación, para que sepa dónde está, le informa sobre sus errores, sobre qué es lo importante, etc. Esta evaluación orienta, motiva y facilita el aprendizaje, sobre todo si se comentan los resultados</p>	<p>La evaluación sumativa tiene como función fundamental el calificar o certificar el nivel del alumno al terminar un determinado período (parte del curso, curso completo, etc.)</p> <p>Otra función importante es la de evaluar la eficacia de un método, sistema, etc. Sin excluir la autoevaluación del profesor, centro, etc y las otras funciones de la evaluación formativa, el énfasis está puesto en la evaluación y calificación de los alumnos y en la comunicación de los resultados finales. Los exámenes finales convencionales pertenecen a este tipo de evaluación.</p>
CÓMO <i>métodos</i>	<p>Varias veces a lo largo del curso, por ejemplo al terminar una unidad didáctica, un tema, etc. o siempre que se juzgue conveniente. En principio cuanto más frecuente se dé este tipo de evaluación, mejor.</p>	<p>Al final del curso o tal como se determine en cada centro; puede haber varias evaluaciones sumativas, como en el caso de los exámenes parciales y laboratorios.</p>
CRITERIOS de EVALUACION	<p>En la evaluación puramente formativa caben métodos más sencillos e informales, se pueden corregir los ejercicios en la misma clase, etc.</p>	<p>El método debe ser más riguroso porque las consecuencias son de mayor importancia; la fiabilidad es aquí importante.</p>
CALIFICACIÓN	<p>El mejor criterio es por objetivos conseguidos, o por temas, aspectos parciales, etc.</p>	<p>Puede haber varios tipos de criterios que pueden combinarse entre sí; por objetivos conseguidos, en relación a los resultados de todo el grupo, etc.</p>
	<p>Posiblemente es preferible no calificar, o al menos dar a la calificación un peso menor: disminuye la tensión, es más llevadera la evaluación frecuente, etc. Para calificar es más importante lo que el alumno sabe después, al terminar el período de aprendizaje. Esta es precisamente la finalidad de la evaluación formativa; informar a tiempo.</p>	<p>Normalmente sí se califica y ésta suele ser la finalidad de este tipo de evaluación.</p>

FUENTE: Morales, Pedro. Evaluación y aprendizaje de calidad. Universidad Rafael Landívar. Pág. 27. 1997.

2. Diferencia entre la evaluación formativa y la evaluación sumativa

a. La diferencia más radical entre los dos enfoques es la finalidad. La evaluación sumativa está conformada por los exámenes finales que ponemos a los alumnos para ver dónde está cada uno y qué nota merece. La evaluación formativa tiene como finalidad fundamental informar al profesor (y reexaminar el ritmo con que lleva la asignatura, ver qué debe volver a explicar, qué ejercicios adicionales preparar, etc.) y al alumno, para que tome conciencia de dónde está y pueda corregir sus errores.

Los efectos positivos (informar, corregir errores) y con frecuencia no pretendidos de los exámenes, pueden convertirse en el fin explícito de la evaluación. La frecuencia, tiempos y modos de la evaluación pueden adaptarse a esta finalidad: informar a tiempo al profesor y a los alumnos para evitar el fracaso. Los efectos positivos de la evaluación aunque no sean pretendidos son: consolidar lo aprendido, corregir errores y además a tiempo. Pues de eso se trata con estas evaluaciones. Hay alumnos que ni siquiera saben qué es lo que no saben y no necesariamente por culpa suya.

Con la evaluación formativa lo que se pretende es evaluar el proceso sobre la marcha para mejorarlo, conseguir un rendimiento mayor en los alumnos y evitar en la medida de lo posible el mayor número de fracasos o todos. Muchos fracasos se deben en buena medida a falta de información y de orientación, y es esto lo que se pretende aportar con estas evaluaciones.

b. La evaluación formativa es por su misma naturaleza una evaluación diagnóstica, aunque cabe hacer también una evaluación diagnóstica propiamente dicha.

c. Las características de cada tipo de evaluación pueden variar según lugares y tradiciones educacionales, pero cuando se habla de evaluación formativa en principio no se trata de calificar, sino de controlar el proceso para hacerlo más eficaz. Es muy frecuente no calificar estas evaluaciones sobre todo si el resultado es malo: lo que importa es lo que el alumno sabe al final, no en la mitad del proceso; precisamente se ponen estas evaluaciones para asegurar el éxito final. En otros lugares los resultados de la evaluación formativa cuentan si son suficientemente buenos; en caso contrario no se tienen en cuenta o tienen un peso menor en las calificaciones. Según lugares, situaciones y tradiciones, caben distintas políticas; lo que es claro es que el alumno debe estar claramente informado.

d. Si la finalidad de una evaluación es distinta, también pueden ser distintos el cómo, la frecuencia de la evaluación.

e. Los exámenes finales (evaluación sumativa) deben cumplir las funciones de la evaluación formativa, al menos para el profesor y autoridades académicas.

E. Métodos sencillos de evaluación formativa

Se puede estar fácilmente de acuerdo en que la evaluación frecuente es provechosa para los alumnos y también para los profesores. El fracaso de los alumnos es de alguna manera el fracaso del profesor aunque él no se vea responsable del fracaso y no lo sea realmente; siempre se tratará de una actividad profesional que no ha tenido éxito o un éxito menor del deseable.

El problema de la evaluación frecuente, y que puede desanimar a muchos profesores, está en el trabajo extra y tiempo extra que supone para el profesor: preparar las evaluaciones, corregirlas, comentarlas. Sin embargo, en este tipo de evaluaciones caben métodos muy sencillos, que llevan poco tiempo y que son muy viables para cualquier profesor, no hay que pensar en los exámenes finales tradicionales y tenerlos como único modelo de evaluación. Con imaginación, creatividad y experiencia un profesor puede dar con otros métodos apropiados a su asignatura.

1. Preguntas Orales

Las preguntas orales que podemos hacer en clase son el procedimiento más sencillo de evaluación: no lleva tiempo extra, no hay que corregir nada. También es un método limitado; ni se pregunta a todos los alumnos, ni al alumno se le devuelve un ejercicio corregido que le puede servir para un estudio posterior. Pero estas preguntas bien administradas y bien pensadas son un buen método de evaluación.

Para que nuestras preguntas sean eficaces debemos pensar en primer lugar y de manera más refleja, en las funciones que pueden cumplir estas preguntas sobre todo el relación con la evaluación formativa. Podemos pensar en finalidades específicas, y en función de la finalidad que pretendamos, podemos pensar en unas preguntas u otras.

a. Para repasar y verificar el progreso de la clase

Podemos formular a algunos alumnos preguntas de repaso, para verificar si quedan puntos oscuros o si hacen falta más ejemplos. No se trata ya de verificar, sino de dar información a los

alumnos para que corrijan sus errores; que es una de las funciones del profesor que más pueden contribuir a su aprendizaje.

b. Para consolidar lo ya aprendido

Podemos preguntar lo que ya sabemos que saben. Una serie de preguntas hacen recordar lo quizás ya olvidado, se insiste en lo importante, sirven para hacer resúmenes significativos, se prepara a los alumnos para pasar a un punto nuevo en la explicación. Las preguntas hechas en clase que más contribuyen al aprendizaje del alumno son las que requieren manipular la información, ejercitarse mentalmente, interpretar, crear o justificar la respuesta.

c. Para hacer un diagnóstico de los problemas de aprendizaje

No se trata ya simplemente de verificar lo que los alumnos saben o no saben o de reforzar lo ya aprendido, sino de ir a la raíz de los problemas de aprendizaje. Con esta finalidad las preguntas orales pueden ser una buena herramienta.

Morales (1997, p. 31) señala que además de estas funciones (repaso y clarificación de errores, consolidación de lo aprendido, diagnóstico de problemas de aprendizaje) las preguntas hechas en clase pueden cumplir estas otras funciones:

- Para centrar la atención de los alumnos y estimular su interés.
- Para iniciar períodos de discusión y estimular la participación de los alumnos.
- Para estimular la aplicación de lo que se va aprendiendo e ir abriendo fronteras.
- Para estimular el pensamiento crítico y creativo.
- Antes de entrar a un nuevo tema.

Al hacer una pregunta debemos ser conscientes de verbo que obligamos a conjugar al alumno en su respuesta. Hay preguntas cuya respuesta es un sí o un no, o un nombre, un dato. Pero puede haber preguntas que requieren una explicación, una reformulación, identificar una relación, distinguir entre una condición necesaria pero no suficiente y una condición necesaria y suficiente. No es lo mismo preguntar con un qué a un por qué. Podemos pensar en categorías de preguntas: preguntas que requieren explicar, preguntas que requieren evaluar, o que requieren predecir.

Las buenas preguntas se pueden pensar de antemano y se pueden anotar. No es siempre fácil improvisar buenas preguntas sobre la marcha. Si al preparar la clase, al profesor se le ocurren buenas preguntas, preguntas que requieren aplicación de principios u otras que requieren

pensar más, es útil llevarla anotadas; en definitiva son parte del método de enseñanza y son complementarias a la explicación.

Debemos pensar también no solamente qué preguntamos, sino cómo preguntamos y cuál es nuestra relación con los alumnos en esta situación. Las preguntas orales hechas en clase pueden además contribuir a una mejor relación profesor-alumno.

a. Hay que dar tiempo al alumno para que piense en la respuesta; hay que saber esperar... unos segundos al menos, antes de hacer otra pregunta o preguntar a otro alumno. El alumno debe sentirse respetado.

b. Si un alumno responde incorrecto... es bueno darle otra oportunidad; se le puede hacer otra pregunta que le ayude a pensar. Se puede reconocer el acierto incompleto, que la respuesta señala la dirección pero no llega al final... El alumno que se siente abandonado rápidamente después de una respuesta incorrecta puede que aprenda a responder rápidamente, a ver si hay suerte, y mal...

c. Es útil pedir a otro alumno que reformule o aclare más la respuesta dada por otro... se mantiene mejor la atención y se facilita la comprensión de preguntas y respuestas.

d. Las preguntas se pueden hacer a toda la clase para que respondan a la vez todos los que quieran, se pueden hacer preguntas para que las responda algún voluntario, y se pueden hacer preguntas a alumnos concretos.

Es conveniente preguntar a alumnos concretos y no dejar que siempre respondan voluntarios. Esta práctica tiene un efecto claro: si cualquiera puede esperar una pregunta, todos tienen que atender... además se evita que los tímidos permanezcan permanentemente tímidos... El alumno tímido y retraído que es preguntado, que experimenta que su respuesta es atendida y comentada, se ve reconocido y gana en confianza en sí mismo.

2. Preguntas Abiertas

Hay modalidades de preguntas abiertas que se prestan a una evaluación rápida y eficaz, y sin mucho trabajo extra de corrección. Aunque caben niveles de perfeccionismo, se sugiere:

Al final de la clase, o en otro momento apropiado, se dicta a los alumnos una pregunta de

respuesta abierta. Esta pregunta debe estar bien pensada, y conviene disponer de categorías de preguntas, por ejemplo:

- Una pregunta que requiere explicar algo de lo visto en esa clase.
- Una pregunta que suponga establecer una relación entre lo visto en clase y otra cuestión tratada antes o cualquier otra información de interés.
- Una pregunta que requiera del alumno exponer lo que juzga más importante de lo visto en esa clase, y por qué.
- Una pregunta de información, para ver con qué se va quedando de lo que se acaba de explicar.
- Una pregunta que suponga aplicar lo visto en clase a otra situación o a otros datos, o a una información aparecida en la prensa.
- Un problema, un caso, una situación compleja, para que el alumno diga qué método escogería para resolverlo, cuáles son los datos esenciales, qué tipo de información adicional necesitaría.
- Las preguntas formuladas en forma de frases incompletas que el alumno debe completar pueden ser otra forma sencilla de evaluación rápida.

Naturalmente si se hace una pregunta o se encarga una breve tarea a los alumnos, hay que corregirla y dar información a los alumnos sobre sus respuestas. Es la manera de que estas preguntas contribuyan a su aprendizaje.

En función del tiempo disponible y del valor que se quiera dar a las respuestas de los alumnos caben muchas posibilidades, por ejemplo:

1o. Se recogen las respuestas y se corrigen

a. Este tipo de preguntas se corrigen con rapidez, a veces basta un golpe de vista para clasificar las respuestas en unas sencillas categorías ya previstas (respuestas muy adecuada, adecuada, insuficiente, bien, mal). La pregunta se puede formular teniendo en cuenta cómo se quiere corregir después.

b. En la clase siguiente se indica y comenta la respuesta correcta, se justifica por qué se hizo esa pregunta.

2o. Se recogen las respuestas de los alumnos pero no se corrigen

a. Se anota quiénes respondieron: el hecho de haber respondido es ya un indicador de asistencia y participación que incluso se puede tener en cuenta como información válida para la nota.

b. En la clase siguiente se leen y comentan unas pocas respuestas escogidas al azar, se explica la respuesta correcta.

3o. Ni se recogen las respuestas ni se corrigen

a. El profesor hace la pregunta y los alumnos responden.

b. El profesor explica a continuación por qué ha hecho esa pregunta y comenta la respuesta correcta.

4o. Los alumnos responden en casa

a. Se hace una pregunta a los alumnos para que la traigan respondida al día siguiente. De respuesta muy breve.

Los alumnos pueden consultar el texto, o quizá la copien de un compañero, pero todos o la mayoría tienen que fijarse en un punto determinado que el profesor considera importante.

3. Preguntas Objetivas

Se prestan de una manera especial a evaluaciones formativas relativamente sencillas. La información que aportan es en general más precisa y se prestan a dar un feedback a los alumnos muy específicos y claro.

Las pruebas objetivas dejan fuera cosas importantes, pero tienen su lugar en un planteamiento global de la evaluación.

Si se trata de evaluaciones formativas, con calificación o sin ella, que van a ser frecuentes, podemos pensar en modalidades mucho más sencillas, así:

- Pruebas cortas, sin más preguntas de las que caben en una página e incluso menos.
- Preguntas sencillas que incidan en lo que el profesor considera importante.

- También se pueden hacer unas pocas preguntas muy complejas, para que el alumno se vaya acostumbrando a niveles mayores de dificultad en situaciones de menor riesgo que los exámenes finales.
- Preguntas con dos respuestas del tipo Verdadero-Falso, fáciles de preparar y que aunque se puede acertar la respuesta correcta respondiendo al azar, en este tipo de evaluaciones son útiles y cómodas. Se puede incluso dictar. Estas preguntas pueden incluso no recogerse: el profesor dicta las preguntas, los alumnos van respondiendo y al final el profesor comenta la respuesta correcta.

2. La evaluación de variables del ámbito afectivo

Por ámbito afectivo se entiende en este contexto todo lo que no son en sentido estricto los conocimientos y habilidades que solemos evaluar y calificar: actitudes, sentimientos, valoraciones.

Morales (1997, p. 105) piensa en evaluar el área de los sentimientos y actitudes, al menos ocasionalmente, por las siguientes razones:

- Podemos tener objetivos en el área de las actitudes y valores que no se manifiestan necesariamente a través de los conocimientos que evaluamos y calificamos habitualmente. Aunque no tengamos objetivos específicos en esa línea, eso no quiere decir que no influyamos en nuestros alumnos de muchas maneras precisamente en la línea de actitudes y valores.
- Las actitudes, el gusto o disgusto por el estudio, por determinadas asignaturas, etc., son aprendidas. En este terreno podemos encontrar resultados no pretendidos, buenos o malos, que nos pueden hacer reflexionar. Los profesores enseñan lo que pretenden enseñar y además, frecuentemente sin darse cuenta, enseñan más cosas.
- Los sentimientos de los alumnos, la percepción y valoración que tienen de los maestros, de lo que les hacen, hacer del modo de llevar la clase, etc., interfieren con el aprendizaje convencional, tanto para reforzarlo como para impedirlo.

Después de tratar de la evaluación de conocimiento y habilidades hay que prestar atención a la evaluación de otros aspectos muy relacionados con el aprendizaje del alumno y que en sí mismos son importantes. Aquí se pueden incluir tanto resultados pretendidos como resultados no pretendidos. No todo lo que el alumno aprende de hecho queda reflejado en calificaciones y actas. Puede incluso ser lo más importante.

La evaluación del ámbito afectivo se puede estructurar en tres partes:

- Los trabajos en grupo, principalmente cómo trabajan los grupos.
- El clima de la clase; cómo se sienten los alumnos en clase.
- Las actitudes y valores; tanto si se tienen objetivos explícitos en esta línea como si no se tienen.

A. La evaluación de como se trabaja en los grupos

Se suelen proponer trabajos en grupo por alguna de estas razones:

- Para que los alumnos aprendan a trabajar en equipo.
- Se pueden proponer estos trabajos o tareas como un método didáctico más para lograr un determinado aprendizaje.
- Para ahorrar tiempo en la corrección de trabajos, que serán menos si los alumnos los hacen en equipo.
- Puede haber tareas que no sería realista proponer como trabajos individuales, o el mismo tipo de trabajo puede requerir la colaboración entre varios.

Cualquiera sea la razón debe tomarse en cuenta que: no se aprenderá a trabajar bien en tareas colaborativas si no hay después una evaluación del cómo se trabaja en equipo.

a. Algunas consideraciones sobre los trabajos en grupo:

- Los trabajos en grupo son frecuentes en ambientes escolares. Un trabajo en grupo puede ser una breve tarea, discusión, etc., que se hace en la misma clase, dividida en pequeños grupos. Como método didáctico es muy utilizado, por ejemplo, para variar la clase magistral. También es frecuente que muchos trabajos para hacer en casa se hagan en grupo. Los trabajos en grupo son un dato de la realidad académica que no es neutro y que no podemos pasar por alto tratando de la evaluación.
- Cuando hay un trabajo en grupo, el grupo comunica los resultados o conclusiones o entrega la tarea terminada que es evaluada o comentada por el profesor. Lo que ya no es tan frecuente es evaluar cómo ha trabajado el grupo.
- Trabajando en grupo se puede aprender a trabajar mal en grupo o a no trabajar. Unos trabajan más y otros menos o nada; se puede aprender a no trabajar porque ya lo hacen otros. Se puede aprender a callar y a inhibirse, a no cooperar, etc., cuando estas conductas y actitudes son provechosas o simplemente cómodas. - Una manera de condicionar un aprendizaje positivo es dar a los participantes del grupo la oportunidad de evaluar y discutir su cómo han trabajado. Se trata de una autoevaluación que no se daría, de manera estructurada y eficaz si el profesor no la hace posible.
- Para dar estructura a esta evaluación basta preparar un cuestionario de autoevaluación y dar a los miembros del grupo la oportunidad de responder y comentar sus respuestas. El profesor puede o no intervenir, o puede hablar

después; al menos facilita la evaluación y un aprendizaje positivo.

El siguiente es un modelo que puede servir como sugerencia. Se pueden hacer muy breves y muy adaptados a cada situación. Conviene que haya preguntas globales (satisfecho o no satisfecho) y otras que toquen puntos muy concretos y útiles para aprender a trabajar en grupo.

Evaluación del trabajo en equipo

1.	Como impresión general me he sentido satisfecho en este trabajo en grupo.	----- verdadero	----- a medias	----- falso
2.	Me siento satisfecho con respecto al trabajo mismo, a la eficacia del grupo, a los resultados conseguidos.	----- verdadero	----- a medias	----- falso
3.	He estado escuchando, prestando atención a las ideas de los demás.	----- verdadero	----- a medias	----- falso
4.	No nos hemos puesto de acuerdo al comienzo sobre el objetivo, sobre lo que realmente había que hacer.	----- verdadero	----- a medias	----- falso
5.	Nos ha faltado orden, dar con un método de trabajo que nos ayude a aprovechar el tiempo.	----- verdadero	----- a medias	----- falso
6.	Ha faltado alguien que dirija, nos ha faltado nombrar un coordinador o un secretario.	----- verdadero	----- a medias	----- falso
7.	Uno o nos pocos han acaparado demasiado el trabajo y apenas han dejado intervenir a los demás	----- verdadero	----- a medias	----- falso
8.	Uno o más han estado muy callados, sin intervenir apenas.	----- verdadero	----- a medias	----- falso
9.	Nos hemos desviado mucho del objetivo inicial, hemos hablado o hecho otras cosas.	----- verdadero	----- a medias	----- falso

FUENTE: Morales, Pedro. Evaluación y aprendizaje de calidad.

Universidad Rafael Landívar. Pág. 108. 1997

B. La evaluación del clima de la clase

1. Importancia de la dimensión afectiva en el aprendizaje

El cómo nos sentimos influye en el cómo y cuánto aprendemos. Por clima de la clase entendemos esa dimensión afectiva, hecha de miedos, de esperanzas, de gana o desgana por aprender, de angustia ante los exámenes, de expectativas de éxito o de fracaso, de la percepción que se tiene del profesor, de aburrimiento, de sentimiento de seguridad o de inseguridad, de sentirse desbordado por tantas exigencias y fechas tope. La motivación de los alumnos, de la que tanto se quejan tantos profesores, tiene que ver con todo esto.

Una manera de reforzar los aspectos positivos y minimizar los aspectos negativos de esta dimensión afectiva consiste en evaluarla. Poner de manifiesto y traer a la conciencia lo que está más o menos oculto: obtener datos que permitan una reflexión útil tanto para los profesores como para los alumnos.

2. Cómo evaluar el clima de la clase

Una breve selección de preguntas-tipo puede sugerir qué se podría preguntar. Se dividen según sean más apropiadas para el principio del curso, o como preguntas puestas al final de un examen o evaluación o para cualquier situación o momento.

Los análisis son muy sencillos, basta una simple tabulación de respuestas que se pone después en el pizarrón o en una transparencia. Se trata de devolver a los alumnos sus respuestas algo organizadas. Cada uno sabe dónde está, compara su respuesta con las de los demás y puede preguntarse por qué lo que para él es difícil es fácil para otros.

Morales (1997, p. 109-113) propone los siguientes tipos de preguntas:

a. Preguntas más apropiadas para el comienzo del curso: Los comienzos son siempre importantes porque en esos días pueden cuajar actitudes muy condicionantes para el resto del curso. Preguntas anónimas, aparentemente muy simples, y que se responden en una papeleta, pueden ser tan sencillas como ésta:

		1	2	3	4	5	6		
Esta asignatura te parece...	fácil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		difícil
	entretenida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		aburrida
	útil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		inútil

Las respuestas de los alumnos se tabulan y se presentan a la clase otro día. Lo que importa no son tanto las respuestas de los alumnos como nuestros propios comentarios. Las respuestas de los alumnos nos pueden dar hecha una buena introducción, y las introducciones y los primeros días de clase son muy importantes para crear el clima propicio, despertar el interés y crear expectativas de éxito.

Otras preguntas útiles pueden estar referidas a la metodología prevista.

b. Preguntas más apropiadas para ser añadidas a un examen o evaluación: Estas serían las preguntas fuera de concurso, añadidas a las preguntas de conocimientos. Es una buena oportunidad para preguntar algo más.

La pregunta más obvia en estos casos es sobre la dificultad del examen o ejercicio, y también es un momento apropiado para preguntar sobre el ritmo o velocidad en alguna asignatura.

A continuación tenemos un ejemplo de dos preguntas añadidas al final de una evaluación de 20 preguntas objetivas, puesta a mitad de curso y después de ver en clase un determinado tema:

Preguntas fuera de concurso...

	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1. El tema de esta evaluación te parece..	muy difícil	bastante difícil	más bien fácil	muy fácil
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2. El ritmo que llevamos te parece...	más bien rápido	más bien lento	adecuado para mí	

Lo que importa no son los resultados en sí mismo, sino el uso que se haga de ellos en clase.

c. Preguntas apropiadas para cualquier momento del curso: Nos pueden servir para tomar en cuenta la posibilidad de establecer un diálogo por correspondencia con los alumnos o realizar una evaluación informal de la dimensión emocional de la clase.

Estas preguntas se categorizan en tres tipos:

- (1) Preguntas relacionadas con temas específicos.
- (2) Preguntas relacionadas con métodos y procedimientos.
- (3) Preguntas muy generales para captar el clima general o impresiones globales.

(1) Preguntas relacionadas con temas específicos:

Tienen que ver cómo les va en general a los alumnos en determinados temas o tareas, las preguntas pueden referirse a conceptos o detalles muy específicos, por ejemplo:

	bien	regular	mal
Lo que significa la desviación típica creo que lo entiendo...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Se pueden enumerar una serie de temas y conceptos. También se le puede dar a las respuestas un aire más informal y humorístico:

	oscuro y tenebroso	más o menos...	muy claro
El tema A creo que lo tengo en general	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El concepto B creo que lo tengo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mi comprensión sobre la importancia de C está	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mi capacidad ahora para aplicar el método D la veo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Se trata de un examen de conocimiento pero sin preguntas concretas de conocimientos. Lo importante es que los alumnos vean dónde está la clase en su conjunto y sobre todo los comentarios que el profesor quiera hacer.

(2) Preguntas relacionadas con métodos y procedimientos:

Por ejemplo:

	En qué grado los consideras eficaces para aprender.				En qué grado te sientes a gusto			
	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Los ejercicios que hacemos en clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Los trabajos individuales para hacer en casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Los trabajo en equipo para hacer en casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. El estudio individual, en privado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Es importante que este tipo de evaluación haga referencia a varios aspectos, como en este caso eficacia y satisfacción. Nunca faltan alumnos que reconocen que con determinadas tareas se lo pasan muy bien pero aprenden poco.

(3) Preguntas muy generales para captar el clima general o impresiones globales: En un momento dado, se puede captar también el clima de la clase en torno a un aprendizaje que puede ser difícil.

Pregunta fuera de concurso. ¿Qué piensas de lo que estamos viendo ahora en clase?
¿Por dónde te sitúas en esta escala?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
lio integral ando muy perdido	me entero de muy poco...	me entero a medias...	algo más que a medias	bastante bien...	creo que voy muy bien...

Caben otras categorías de preguntas referidas a actitudes, valores y gustos personales que tienen que ver con lo que se va viendo en clase. Cualquier profesor puede pensar qué preguntas de interés se pueden hacer a los alumnos o porqué tienen interés en sí mismas o por los comentarios que tenemos previstos hacer.

3. El riesgo de evaluar el clima de la clase:

Al evaluar el cómo se sienten los alumnos con los maestros se puede encontrar dos dificultades:

a. Nunca se ha hecho, no es costumbre, a los alumnos les va a parecer extraño, no es apropiado: Este tipo de preguntas que ponen de manifiesto la dimensión afectiva presente en

el aula pueden parecer extrañas e inapropiadas, hasta que todos se acostumbren y vean normales estas preguntas fuera de concurso. Después de todo solo se trata de exteriorizar y convertir en educativos los juicios que hacen todos los alumnos todos los días, pero sin derecho de réplica del profesor y sin la oportunidad de hacer reflexionar a los alumnos.

b. Aunque los alumnos hablen de sí mismos, indirectamente, en muchas ocasiones, pueden estar evaluando a los profesores de manera muy clara. Estas preguntas se pueden ver como un riesgo para el profesor, pues indirectamente le están evaluando a él, al menos en parte, pero:

- Cada uno pregunta lo que estima conveniente y puede medir su capacidad de aceptar el riesgo de una crítica indirecta de sus alumnos.
- La evaluación institucional del profesorado que se hace en muchos lugares cumple sus funciones, pero puede ser recibida como una crítica injusta que despierta la defensa. La evaluación más eficaz para mejorar y modificar aspectos de la docencia puede ser la propia autoevaluación, pero basada en la percepción que tiene del maestro los que en definitiva son los destinatarios de la acción profesional como docentes.

Las respuestas a este tipo de preguntas dan opción a los profesores de enterarse de cómo son evaluados por los alumnos. Cómo son percibidos y valorados por los alumnos. Los mensajes que los alumnos reciben pueden no coincidir con los mensajes que los maestros creen que transmiten.

- Los cuestionarios institucionales de evaluación del profesorado son muy generales: los alumnos responden a lo que se les pregunta, pero no quizás a lo que los profesores quisieran que respondieran.

C. La evaluación de las actitudes y los valores

1. Por qué podemos (y debemos) plantearnos la evaluación de actitudes y valores:

Por actitudes entendemos una predisposición interna a reaccionar positiva o negativamente ante ideas, grupos, actividades, etc. Pueden definirse operativamente con estar de acuerdo con, sentir gusto por, estar a favor de, etc., siempre con una carga valorativa importante. Por valor se indica una preferencia, un grado de importancia.

La evaluación de actitudes y valores, es decir, obtener información que facilite la reflexión, la podemos plantear por las siguientes consideraciones:

a. Porque son importantes en sí mismas:

1. Los conocimientos se olvidan, actitudes y valores son más permanentes. Si se educa, enseña y forma para el futuro no puede dejarse fuera del campo de la atención las actitudes y los valores.
2. Nuestras actitudes y valores condicionan nuestras conductas y decisiones importantes. Si educamos, enseñamos y formamos para lo importante no podemos dejar fuera del campo de nuestra atención las actitudes y los valores.
3. La escuela y la universidad no pueden mantenerse al margen de este influjo social, al menos para despertar la conciencia crítica de los alumnos frente a esta educación ambiental de la que los alumnos no son siempre conscientes y que incluso puede ser opuesta a la que propugna la misma institución educacional.

b. Porque tenemos objetivos, o podemos tenerlos, en relación a actitudes y valores:

1. Este tipo de objetivos, están con frecuencia explícitos en los documentos e idearios de muchas instituciones educativas; con frecuencia la educación en determinados valores en su razón de ser.
2. En algunas asignaturas en especial pueden ser objetivos, e incluso son estos objetivos los que a veces justifican en buena medida la asignatura. Algo que cabe evaluar en todas las asignaturas es la actitud hacia la propia asignatura: utilidad, gusto, etc.
3. La ciencia no es neutra; muchas asignaturas conectan naturalmente con determinados valores y actitudes: en relación con cuestiones sociales. Aunque no se trate de un objetivo explícito o prioritario, las cuestiones de valores surgen espontáneamente.

c. Porque en cualquier caso nuestro influjo en los alumnos va más allá de los conocimientos:

1. En toda interacción humana se da siempre un influjo mutuo, y en la interacción profesor-alumno, el influjo del profesor no se limita al área de los conocimientos.
2. Aunque también los alumnos influyen en el profesor, la responsabilidad mayor de la dirección y calidad de este influjo está en el profesor, pues es él quien controla la situación, estructura la tarea de aprendizaje y dispone de mayores recursos.
3. El profesor influye en las actitudes y valores de sus alumnos de las siguientes formas:

- a. A través del tipo de relación con los alumnos.
- b. A través de lo específico de la mera docencia.
- c. A través de ser un buen modelo de identificación o de rechazo.

2. Cómo podemos evaluar las actitudes y los valores:

En primer lugar se debe recordar:

- Se trata de evaluar, no de calificar.
- Se trata de una evaluación anónima, grupal, pero que permite o facilita la autoevaluación individual de cada alumno. El dato de cada sujeto puede ser poco fiable pero los datos de todos expresan mejor la tónica de un grupo.
- La misma evaluación se convierte en una forma o actividad educativa. El profesor puede influir también en actitudes y valores simplemente evaluándolos y comunicando los resultados.

a. Información que ya tenemos o podemos obtener con facilidad: Mucha o alguna de la información que está relacionada con la comprobación y evaluación de actitudes y variables semejantes ya existe o se puede obtener fácilmente: consultando documentos, ficheros; preguntando a quien disponga de la información; mediante la observación directa de conductas; preguntándosela a los mismos sujetos mediante cuestionarios sencillos. Esta información para que sea útil debe estar organizada.

Resúmenes estadísticos simples pueden ser suficientes, así:

% de aprobados en...	➔	sistematizar
% de asistentes a...	➔	comparar
% de voluntarios para...	➔	valorar
% de ingresados en...	➔	interpretar
% de subscripciones a...	➔	decidir
% de participantes en...		
% de afiliados a...		
% de votos afirmativos para...		
% de aceptados en...		
% de sujetos que están de acuerdo con...		

Es conveniente disponer de la información biográfica y sociológica que se pueda obtener con facilidad y que sea relevante para lo que se desea evaluar, porque estos datos permiten hacer comparaciones, detectar relaciones, etc.

Actitudes y valores se pueden evaluar también a través de la observación directa de las conductas que los manifiestan, tomando en cuenta las siguientes dificultades específicas: la conducta puede tener otras fuentes o también las conductas que de manera genuina expresan actitudes y valores se dan donde y cuando no podemos observarlas.

b. Preparación de cuestionarios sobre actitudes y valores:

(1) Utilidad de estos instrumentos: Para obtener cualquier tipo de información habrá que preparar instrumentos: guías de observación, cuestionarios, etc. Un instrumento será todo método suficientemente estructurado destinado a recoger una determinada información. Es útil preparar instrumentos por estas razones:

- Porque obliga a definir mejor lo que queremos comprobar, a concretarlo de manera que todos lo entiendan de la misma manera; en definitiva el instrumento define lo que se mide.
- Porque facilita recoger, organizar, analizar e interpretar la información.
- Porque facilita el que no se confunda el dato con su interpretación.
- Porque se evita que distintos evaluadores se fijen en cosas distintas.
- Para disponer de datos fácilmente comparables con datos obtenidos con los mismos instrumentos en situaciones distintas, en tiempos distintos, en grupos distintos.

(2) Cómo evaluar actitudes: Aunque hay varios enfoques y métodos, es recomendable basarse en las opiniones expresadas que son actitudes verbalizadas. El mostrar acuerdo o desacuerdo con opiniones es una manera fácil de evaluar actitudes, o más bien de obtener datos sobre actitudes.

Los ejemplos de preguntas para evaluar el clima de la clase son también ejemplos de cómo preguntar sobre actitudes.

Una sencilla manera de preparar un cuestionario para evaluar actitudes puede ser el siguiente:

(a) Preparar una serie de ítems que son simplemente opiniones acerca del objeto de la actitud que queremos evaluar. Las opiniones pueden formularse de manera bastante radical, y puede ser a favor o en contra del objeto de la actitud.

Ejemplos:

- Opiniones que expresan actitudes hacia la democracia:
- Las elecciones libres ofrecen un cauce eficaz para que todos participemos en la

marcha del país.

- Digan lo que digan a la hora de la verdad no hay mejor sistema de gobierno que una buena dictadura.
- En los sistemas democráticos hay menos corrupción que en los sistemas autoritarios.
- Opiniones que expresan actitudes hacia la conservación de la naturaleza:
- No se puede detener el progreso de una comarca con la excusa de proteger animales salvajes.
- Los recursos empleados en proteger espacios naturales son recursos perdidos.
- El mejor lugar para animales es peligro de extinción son los parques zoológicos.
- No me importan si quedan muchos o pocos animales salvajes que nunca podré contemplar.

(b) Decidir el tipo de respuesta que se va a proponer. Más que sí o no, o de acuerdo o en desacuerdo, es preferible poner una gradación de respuestas. Por ejemplo:

Muy de acuerdo - Más bien de acuerdo - Más bien en desacuerdo - Muy en desacuerdo.

Aunque el grado de acuerdo es una respuesta adecuada para medir actitudes, caben otras formulaciones, como el estar a favor o en contra. Es útil ver modelos, no necesariamente para copiarlos sino porque podemos encontrar sugerencias útiles.

Se pueden poner más respuestas, pero el poner un número par tiene la ventaja de que las respuestas se pueden después dividir en dos categorías si se desea una información más simple.

Hay métodos más complejos para medir actitudes, pero se recomienda usar sistemas sencillos, como un cuestionario con las preguntas o ítems apropiados, pueden dar una buena información. Para hacer un test de este estilo es conveniente obtener información adicional para poder hacerlo bien. El proceso es:

- Preparar un sencillo cuestionario para recoger datos.
- Tabular los resultados o hacer algún tipo de análisis que permita interpretar las respuestas. El ver cuántos escogen cada respuesta puede ser suficiente para pensar después.

En la evaluación de actitudes y valores cabe la colaboración entre profesores.

(c) Hay que comunicar los datos, a los mismos alumnos y a personas interesadas,

para reflexionar y juzgar. Hay que distinguir siempre entre el dato y su interpretación o valoración. Esta actividad es especialmente útil para:

- Disponer de datos de otros grupos para facilitar la interpretación; un término de comparación siempre es sugeridor.
- Tener datos de antes y después de un proceso para poder apreciar un posible cambio.
- Poder detectar relaciones.

La evaluación de muchas actividades incluye o debería de incluir la evaluación de las actitudes en las que supuestamente influyen esas actividades. Muchas actividades escolares o extra-escolares pero organizadas por instituciones docentes se justifican por su impacto educativo en los alumnos. Este impacto se debería evaluar, y frecuentemente esta evaluación requiere algún término de comparación.

(3) Para evaluar valores también son válidos los procedimientos anteriores, ya que las actitudes también expresan valores. Cuando el énfasis está en los valores y se quiere ceñir más el concepto de valor, la respuesta más apropiada es indicar la importancia o mejor todavía la jerarquía, el comparar unos ítems con otros: cuando se elige entre alternativas o tenemos que ordenarlas según preferencias personales es quizás cuando mejor expresamos nuestros valores. Por ejemplo

Al plantearse su futuro profesional ¿Qué importancia tiene para Ud...?

	ninguna importancia 1	alguna importancia 2	importancia moderada 3	bastante importancia 4	muchísima importancia 5
1. Ganar mucho dinero para poder vivir muy confortablemente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Destacar como un excelente profesional con prestigio en mi campo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Llevar una vida segura, tranquila y sin muchas complicaciones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Poder ayudar a los demás para que tengan una vida mejor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Realizarme en mi profesión como cristiano comprometido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Otra manera más radical y que responde más literalmente al concepto de valor es pedir a los sujetos que pongan por orden según su preferencia personal los diversos ítems o valores. Ejemplo:

Numera según tu preferencia personal las siguientes aspiraciones que uno puede tener en su vida profesional: pon el No. 1 a tu primera preferencia, el No. 2 a tu segunda preferencia, etc., y el No. 5 lo que para tí ocupe el último lugar.

- | | |
|---|--------------------------|
| Ganar mucho dinero para poder vivir muy confortablemente. | <input type="checkbox"/> |
| Destacar como un excelente profesional con prestigio en mi campo. | <input type="checkbox"/> |
| Llevar una vida segura, tranquila y sin muchas complicaciones. | <input type="checkbox"/> |
| Poder ayudar a los demás para que tengan una vida mejor. | <input type="checkbox"/> |
| Realizarme en mi profesión como cristiano comprometido. | <input type="checkbox"/> |

Al interpretar y valorar las respuestas hay que tener en cuenta que el número de orden indica una preferencia relativa, no un interés en términos absolutos; lo puesto en último lugar puede ser muy importante para el que responde, pero menos importante que lo indicado en los otros ítems.

Debe presentarse las dos formas de responder: indicar la importancia en términos absolutos y además jerarquizar todas las alternativas. Las dos formas de responder aportan información distinta, útil y complementaria.

Una simple tabulación de frecuencia puede ser suficiente para reflexionar sobre la jerarquía de valores que predomina en un grupo, aunque caben otros análisis. También la comparación de grupos distintos da lugar a la reflexión. Si se presentan a los alumnos los datos de todos también es una invitación a reflexionar sobre los propios valores.

No se trata de que el profesor o institución perciba dónde están sus alumnos, sino que la misma evaluación pueda convertirse en un método didáctico; en el sentido de que los mismos datos invitan a los alumnos a su propia autoevaluación y a la reflexión.

III. MARCO METODOLÓGICO

A. OBJETIVOS

1. Objetivo General

- a. Determinar el tipo de registros y controles que diseñan y utilizan los profesores del Ciclo Diversificado del Nivel Medio, Carrera de Magisterio de Educación Primaria Urbana, del sector oficial de la ciudad capital.

2. Objetivos Específicos:

- a. Identificar los registros y controles que diseñan y utilizan los profesores para objetivar la Evaluación Formativa realizada a estudiantes de la Carrera de Educación Primaria Urbana.
- b. Especificar la frecuencia del uso que los profesores le dan a los registros y controles de Evaluación Formativa.
- c. Identificar las áreas o aspectos del estudiante que se toman en cuenta en el diseño y uso de los registros y controles de Evaluación Formativa.
- d. Sugerir criterios, para mejorar el proceso de objetivación de la evaluación formativa, en el nivel medio, Carrera de Magisterio Urbano.

B. Variable:

1. Variable única:

Tipo de registros y controles en evaluación formativa que diseñan y utilizan los profesores del Ciclo Diversificado del Nivel Medio, Carrera de Magisterio de Educación Primaria Urbana, del sector oficial de la ciudad capital.

2. Definición conceptual de la Variable:

Por diseño de registros y controles en Evaluación Formativa se entiende el esfuerzo

intelectual y técnico del maestro en objetivar y describir los procesos de desarrollo actitudinal y formativo del estudiante graduando de la Carrera de Magisterio Primaria Urbana, sector oficial de la ciudad capital.

3. Manejo operacional de la variable:

Conceptos	Indicadores	Instrumentos:	
		Maestro	Alumnos
Tipo de registros y controles en evaluación formativa que diseñan y utilizan los profesores del Ciclo Diversificado del Nivel Medio, Carrera de Magisterio de Educación Primaria Urbana, sector oficial ciudad capital.	Selección de actividades de evaluación formativa	1	1
	Periodicidad de la evaluación Tipos de Evaluación	2	2
		3	3
	Uso de instrumentos para evaluar aspectos formativos o actitudinales. Dificultades en su aplicación	4	4
		5-6-7	5-6-7
Informe que se proporciona.	8	8	

C. Medidas que se usarán para el análisis estadístico

1. Distribución de frecuencias: Las mediciones individuales que se realicen se ordenarán desde la más baja hasta la más alta para indicar la frecuencia con que aparecen los datos.
2. Representación gráfica: Se realizará a través de la elaboración de gráficas de sectores circulares que nos permitirán establecer comparaciones entre las respuestas dadas en los distintos establecimientos por los profesionales y estudiantes encuestados.

D. Población o Universo:

1. Población o Universo: Se tomará en cuenta toda la población de:
 - Profesionales40
 Integrado así:
 - Directores4

Subdirectores	4
Profesores auxiliares	8
Catedráticos de sexto magisterio	24
- Estudiantes de 6o. magisterio	455

El siguiente cuadro contiene los Establecimientos educativos oficiales con la Carrera de Magisterio Primaria Urbana de la ciudad capital, cantidad de directores, Sub-Directores, Profesores y estudiantes de la jornada matutina.

No.	Establecimientos	Profesionales			Estudiantes
		Director	Sub-Director	Profesores Aux/Cat.	Población
1.	Instituto Normal Central para Señoritas "Belén"	1	1	8	115
2.	Instituto Normal Centro América	1	1	8	120
3.	Instituto Normal Mixto "Rafael Aqueche"	1	1	8	100
4.	Escuela Normal Central para Varones	1	1	8	120
TOTALES:		4	4	32	455

E. Instrumentos Utilizados

1. Los instrumentos utilizados para la investigación de campo fueron 3, en la forma siguiente:

Instrumento No. 1:

Entrevista: Cuestionario dirigido a Director, Sub-Director, Profesores auxiliares. Consta de 8 preguntas cerradas y abiertas que permitirán al entrevistado expresar sus opiniones y experiencias acerca del objeto de estudio.

Instrumento No. 2:

Encuesta anónima dirigida a todos los Catedráticos de Sexto Magisterio, consta de 8 preguntas cerradas que permitirán el encuestado expresar sus experiencias en cuanto a evaluación formativa.

Instrumento No. 3:

Encuesta anónima dirigida a todos los estudiantes de sexto magisterio, consta de 8 preguntas cerradas que permitirán, a través de lo expresado, conocer la actividad del docente en cuanto a evaluación formativa.

IV. PRESENTACION DE RESULTADOS

A. Recolección y procesamiento de datos:

Para recopilar información sobre el tipo de registros y controles en evaluación formativa que diseñan y utilizan los profesores del ciclo diversificado del nivel medio, carrera de magisterio de educación primaria urbana, del sector oficial de la ciudad capital se visitó a cada establecimiento educativo, en donde se solicitó hablar con el Director o Directora respectivo. Se le explicó el motivo de la visita, se le enseñó un modelo de cada instrumento a aplicar y se concertó día y hora para su aplicación.

Los instrumentos elaborados pretendían averiguar las actividades de evaluación formativa, periodicidad y tipos de evaluación, uso de instrumentos para evaluar aspectos formativos o actitudinales, las dificultades en su aplicación y el propósito del informe que se proporcionaba a los alumnos.

El instrumento No. 1 era un cuestionario tipo entrevista dirigido a Director, Sub-Director y Profesores Auxiliares, consta de 8 preguntas tipo abierto, lo cual permitió la libre expresión de opinión de los profesionales.

El Instrumento No. 2, fue una encuesta anónima voluntaria dirigida a Catedráticos de Sexto Magisterio, dicho instrumento permitió conocer las experiencias y opiniones en cuanto a evaluación formativa.

El Instrumento No. 3 fue una encuesta anónima voluntaria dirigida a Estudiantes de Sexto Magisterio, que permitió conocer la actividad del docente en cuanto a evaluación formativa.

Los tres instrumentos aplicados constaban de 8 preguntas exactamente iguales para que, al analizar los resultados obtenidos, hacer una comparación de opiniones, Dichos instrumentos fueron aplicados durante los meses de mayo y junio de 2,004.

Los tres instrumentos fueron tabulados manualmente, pregunta por pregunta. La interpretación se hizo de acuerdo a los indicadores propuestos.

Para la interpretación de los datos obtenidos en la investigación se utilizaron gráficas circulares en las que en porcentajes se expresan las respuestas obtenidas a las preguntas formuladas. Todas las preguntas formuladas fueron de selección múltiple y en algunos casos se podía seleccionar más de una respuesta.

B. Presentación e interpretación de resultados:

1. Interpretación de la Encuesta a Director, Sub-Director y Maestros Auxiliares de Sexto Magisterio:

Pregunta 1: Actividades que realizan los profesores para controlar el proceso educativo:

Evalúa:

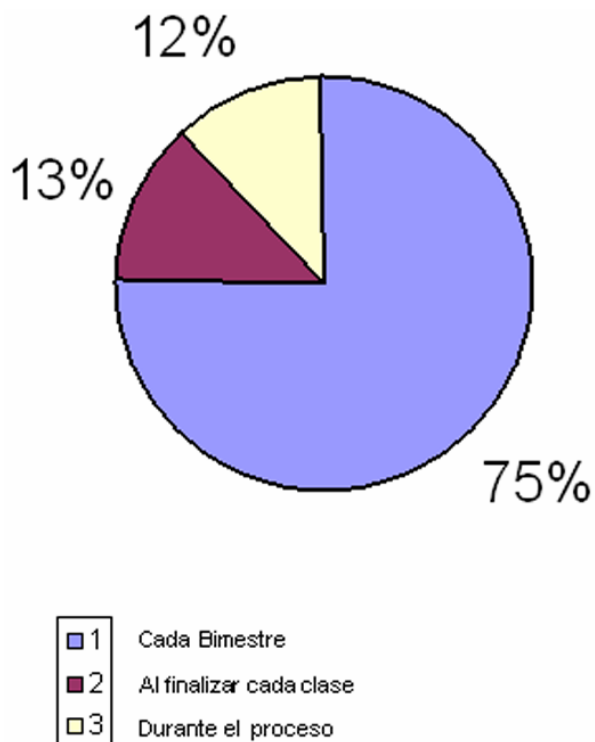


Los Directores, Sub-Directores y Maestros Auxiliares opinan que utilizar las pruebas objetivas es la actividad que más realizan los profesores para controlar el proceso educativo, haciendo poco uso de las otras actividades.

Pregunta 2: Periodicidad con que es evaluado el alumno:

Evalúa:

El esfuerzo técnico del maestro en objetivar y describir los procesos de desarrollo actitudinal y formativo del estudiante graduando de la Carrera de Magisterio Primaria Urbana, sector oficial de la ciudad capital.

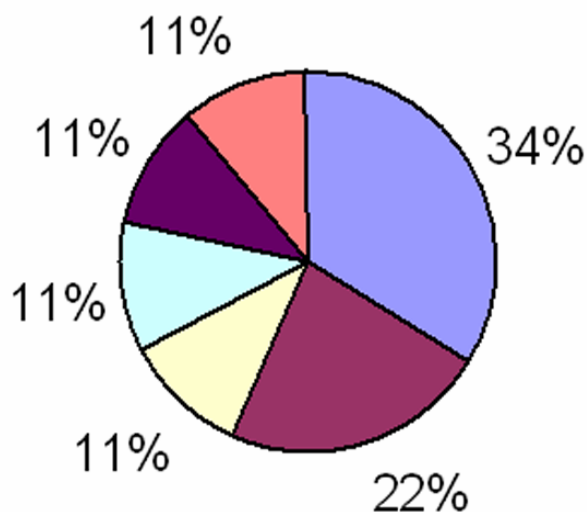


La mayoría de maestros evalúan cada Bimestre a sus estudiantes, aplicando en mínimo porcentaje la evaluación al finalizar la clase o durante el proceso, recursos propios de la evaluación formativa.

Pregunta 3: Tipo de evaluación que es más usado por el maestro.

Evalúa:

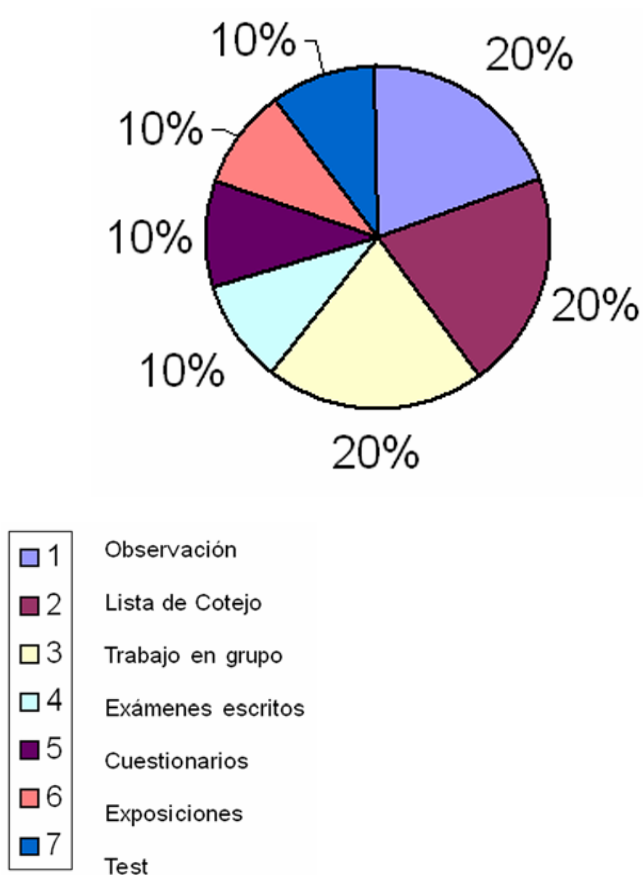
El esfuerzo técnico del maestro en objetivar y describir los procesos de desarrollo actitudinal y formativo del estudiante graduando de la Carrera de Magisterio Primaria Urbana, sector oficial de la ciudad capital.



El tipo de evaluación más usado por los maestros es la Prueba escrita seguido de la prueba objetiva, practicando en un mínimo porcentaje otros tipos de evaluación muy importantes que le dan oportunidad de mejor rendimiento al alumno que tiene habilidad verbal.

Pregunta 4: Instrumentos que utilizan los maestros para evaluar aspectos formativos o actitudinales.

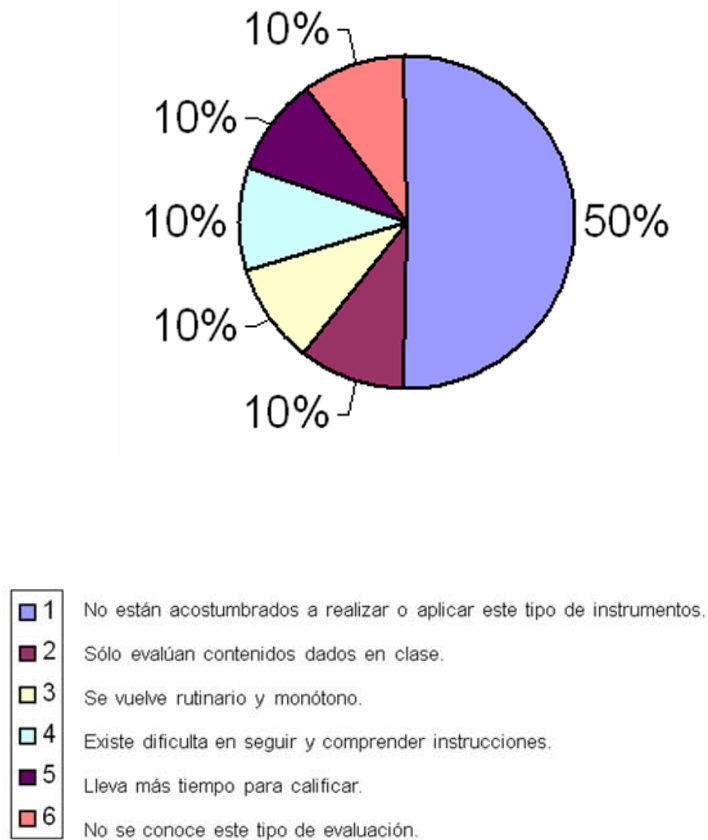
Evalúa: El esfuerzo intelectual y técnico del maestro en objetivar y describir los procesos de desarrollo actitudinal y formativo del estudiante graduando de la Carrera de Magisterio Primaria Urbana, sector oficial de la ciudad capital.



La observación, la lista de Cotejo y los trabajos en grupo, son los instrumentos más usados por los maestros para evaluar en sus alumnos aspectos formativos o actitudinales. Aunque se clasifican como instrumentos la observación que es una técnica y los trabajos en grupo que es un procedimiento.

Pregunta 5: Problemas que encuentran los profesores al aplicar instrumentos de evaluación formativa.

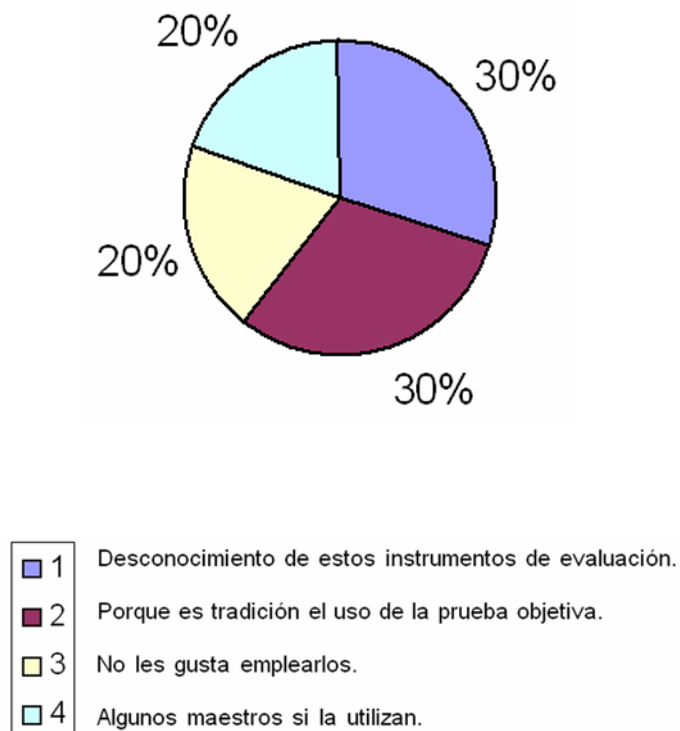
Evalúa: El esfuerzo intelectual del maestro en objetivar y describir los procesos de desarrollo actitudinal y formativo del estudiante graduando de la carrera de Magisterio Primaria Urbana, sector oficial de la ciudad capital.



El principal problema que encuentran los profesores al aplicar instrumentos de evaluación formativa es que no están acostumbrados a realizar o aplicar este tipo de instrumentos, en vista de que en la actualidad no se le ha dado importancia a la información oportuna que proporciona dicha evaluación.

Pregunta 6: Razón por la que los maestros no utilizan instrumentos de evaluación formativa.

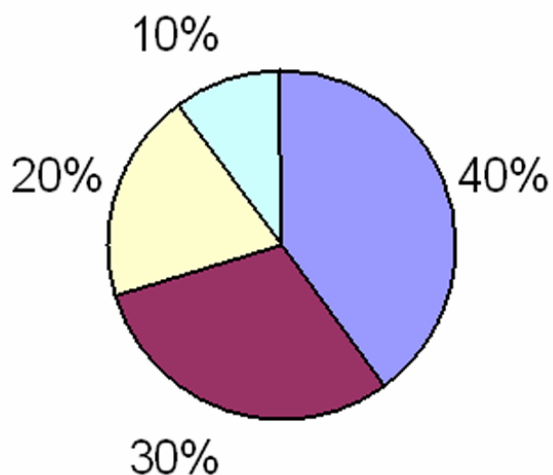
Evalúa: El esfuerzo intelectual y técnico del maestro en objetivar y describir los procesos de desarrollo actitudinal y formativo del estudiante graduando de la Carrera de Magisterio Primaria Urbana, sector oficial de la ciudad capital.



Las principales razones de no utilizar instrumentos de evaluación formativa son el desconocimiento de estos instrumentos de evaluación y porque es tradición el uso de la prueba objetiva, además, reforzado con la afirmación de que no están acostumbrados a realizar o aplicar este tipo de instrumentos.

Pregunta 7: Razón de no utilizar la evaluación formativa en los Establecimientos del Nivel Medio.

Evalúa: El esfuerzo intelectual y técnico del maestro en objetivar y describir los procesos de desarrollo actitudinal y formativo del estudiante graduando de la Carrera de Magisterio Primaria Urbana, sector oficial de la ciudad capital.

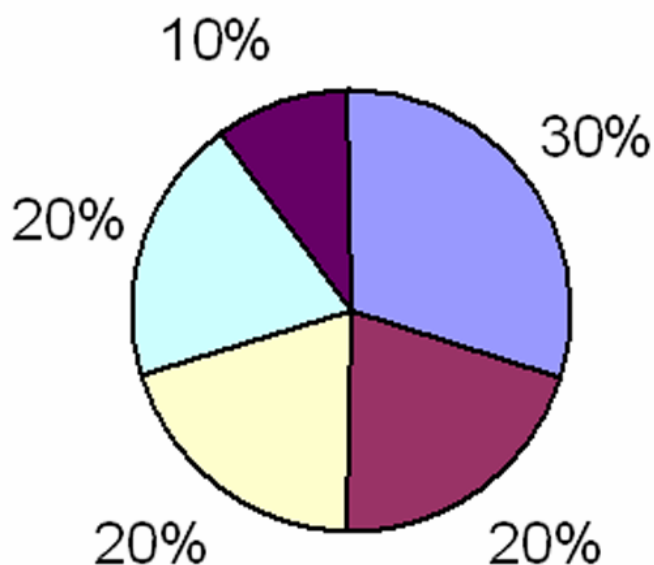


- 1 Poca costumbre que se tiene en el uso de los instrumentos de evaluación formativa.
- 2 Al docente no le interesa este aspecto.
- 3 Porque los períodos de clase son cortos.
- 4 Sí se usa.

La principal razón de no utilizar la evaluación formativa en los establecimientos del Nivel Medio es la poca costumbre que se tiene en el uso de los instrumentos de evaluación formativa, en vista de que no se ha destacado la valiosa y oportuna información que proporciona a los maestros.

Pregunta 8: Propósito por los que los maestros comentan los resultados obtenidos:

Evalúa: El esfuerzo intelectual y técnico del maestro en objetivar y describir los procesos de desarrollo actitudinal y formativo del estudiante graduando de la Carrera de Magisterio Primaria Urbana, sector oficial de la ciudad capital.



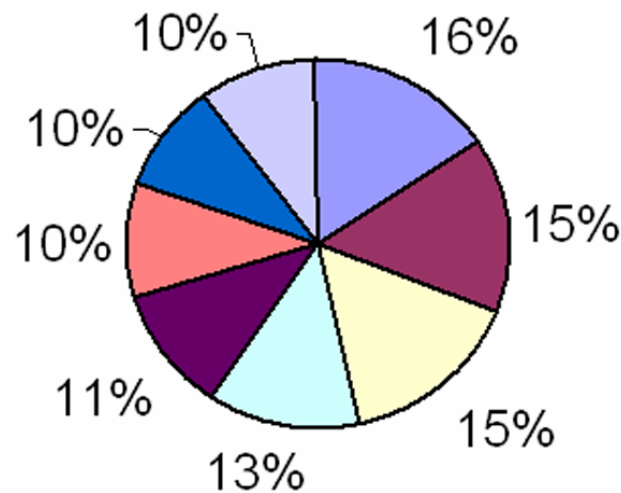
- 1 Para buscar remediales, nuevas alternativas o para el mejor rendimiento de los estudiantes.
- 2 Comparar los resultados obtenidos y ver en qué medida se pueden superar.
- 3 Buscar áreas débiles y fortalecerlas a través de retroalimentación.
- 4 Localizar fracasos, limitaciones y alcances positivos obtenidos.
- 5 Mejorar el sistema educativo.

El principal propósito de los maestros al comentar los resultados obtenidos es buscar procesos remediales, nuevas alternativas o para el mejor rendimiento de los estudiantes, pero a veces, la información llega tarde.

2. Interpretación de la Encuesta a Catedráticos de Sexto Magisterio.

Pregunta 1: Actividades que realiza con sus alumnos para controlar el proceso educativo.

Evalúa: El esfuerzo intelectual del maestro en objetivar y describir los procesos de desarrollo actitudinal y formativo del estudiante graduando de la Carrera de Magisterio Primaria Urbana, sector oficial de la ciudad capital.

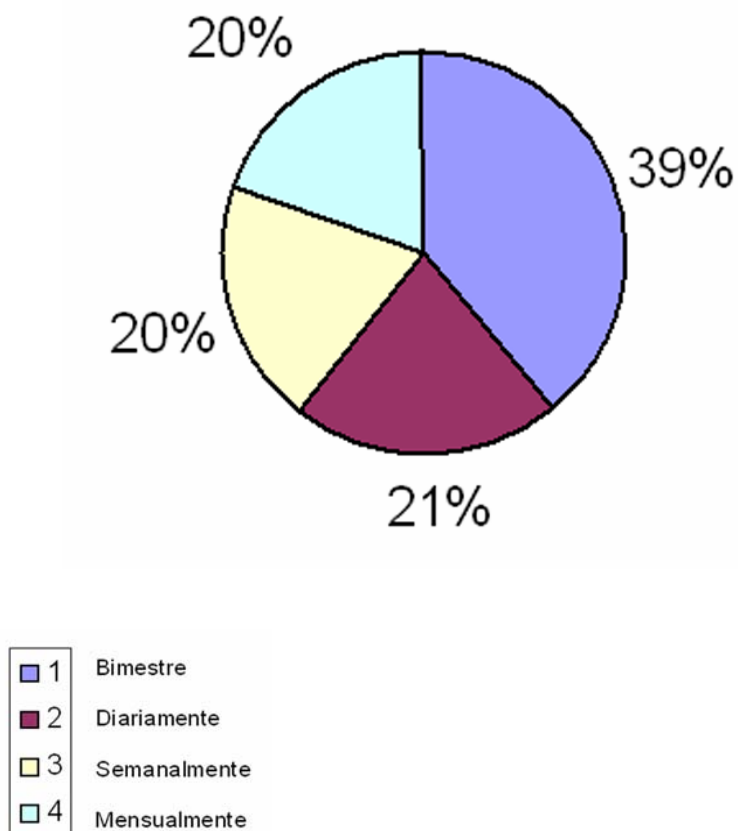


1	Preguntas orales para repasar y verificar el proceso de la clase.
2	Preguntas orales para consolidar lo ya aprendido.
3	Trabajos en grupo.
4	Preguntas orales para hacer un diagnóstico de los problemas de aprendizaje.
5	Preguntas objetivas
6	Preguntas abiertas
7	Evaluación de la dimensión afectiva en el aprendizaje.
8	Evaluación de las actitudes y los valores.

La pregunta oral es la actividad que más realizan los maestros con sus alumnos para controlar el proceso educativo, aunque es mínima la diferencia con las otras actividades propuestas, estando en desventaja los alumnos que no tienen habilidad verbal.

Pregunta 2: Periodicidad con que evalúa a sus estudiantes:

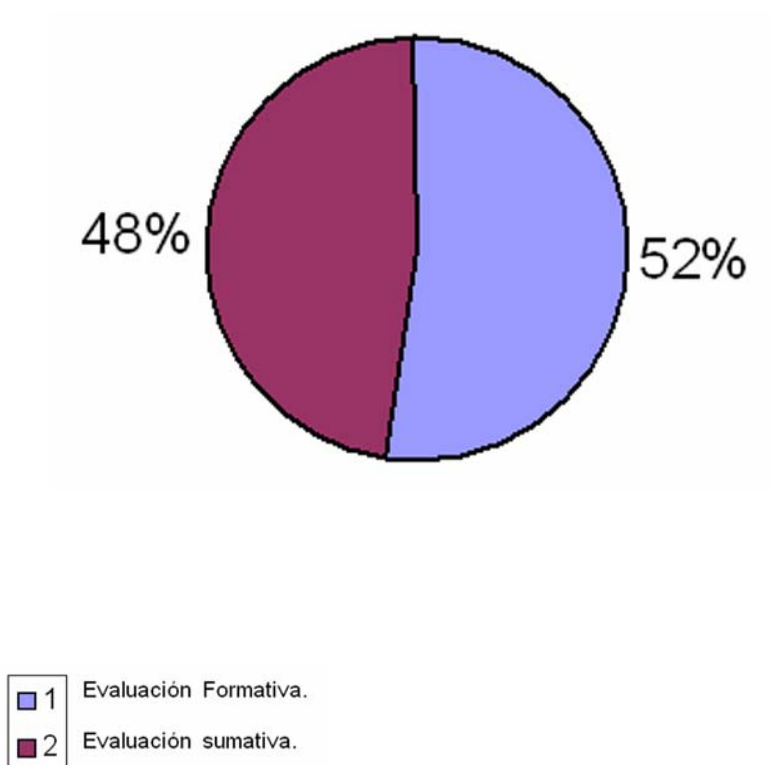
Evalúa: El esfuerzo técnico del maestro en objetivar y describir los procesos de desarrollo actitudinal y formativo del estudiante graduando de la Carrera de Magisterio Primaria Urbana, sector oficial de la ciudad capital.



El maestro evalúa a sus alumnos cada Bimestre, aunque existe poca diferencia con las otras modalidades. La desventaja de la evaluación bimensual es que pudo haber pasado mucho tiempo para descubrir aprendizajes erróneos y haber hecho las correcciones a tiempo.

Pregunta 3: Tipo de evaluación más usual en su quehacer docente:

Evalúa: El esfuerzo técnico del maestro en objetivar y describir los procesos de desarrollo actitudinal y formativo del estudiante graduando de la Carrera de Magisterio Primaria Urbana, sector oficial de la ciudad capital.



Los maestros indican hacer más uso de la evaluación formativa en su quehacer docente, aunque esta respuesta contradice lo expresado en la pregunta 5, 6 y 7.

Pregunta 4: Instrumentos utilizados para evaluar aspectos formativos o actitudinales:

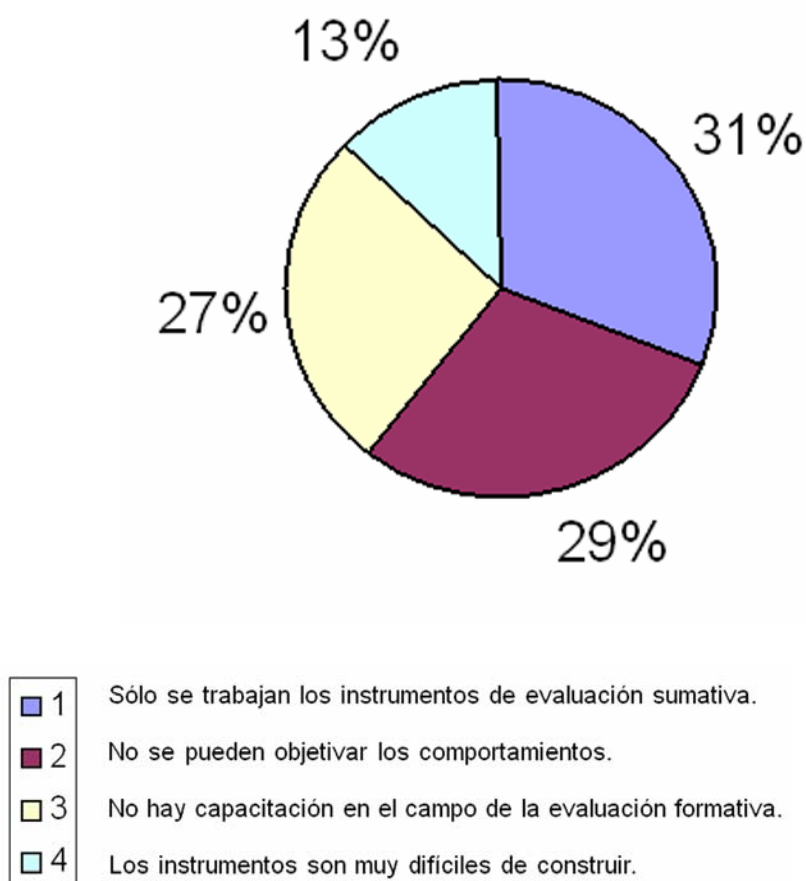
Evalúa: El esfuerzo intelectual y técnico del maestro en objetivar y describir los procesos de desarrollo actitudinal y formativo del estudiante graduando de la Carrera de Magisterio Primaria Urbana, sector oficial de la ciudad capital.



La Lista de cotejo y la Escala de calificación son los instrumentos más usados por los docentes para evaluar aspectos formativos o actitudinales, aunque no se pudo observar el uso de dichos cuadros o registros.

Pregunta 5: Problemas que se encuentran al aplicar instrumentos de evaluación formativa:

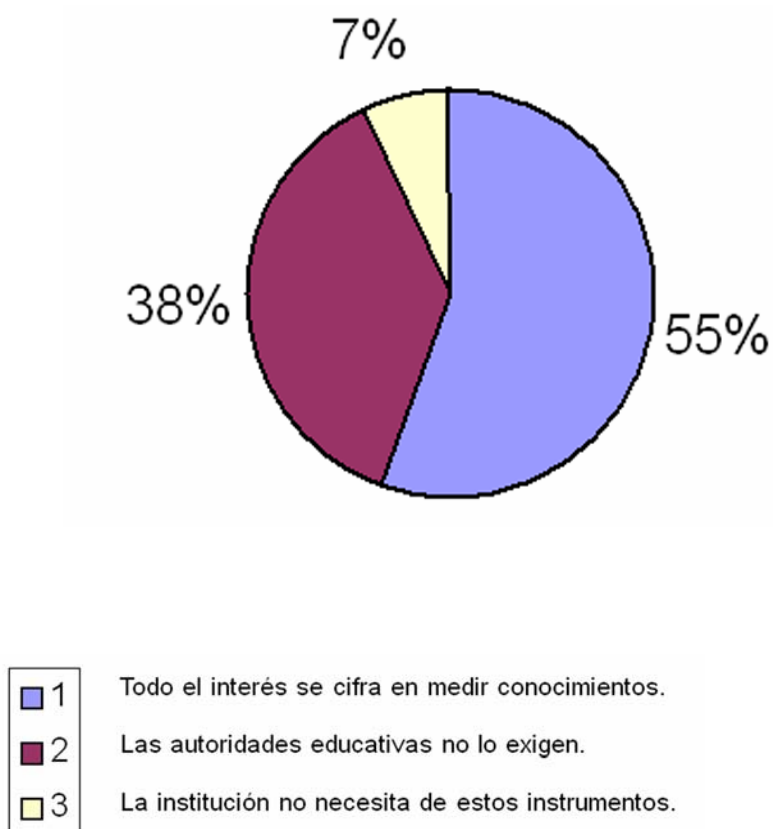
Evalúa: El esfuerzo intelectual del maestro en objetivar y describir los procesos de desarrollo actitudinal y formativo del estudiante graduando de la Carrera de Magisterio Primaria Urbana, sector oficial de la ciudad capital.



El principal problema que encuentran los maestros al aplicar instrumentos de evaluación formativa es que no se pueden objetivar los comportamientos, pero la mayoría de los docentes opinan que sólo trabajan los instrumentos de evaluación sumativa, contradiciendo lo indicado en la pregunta 3.

Pregunta 6: Razón por la que no utilizan instrumentos de evaluación formativa:

Evalúa: El esfuerzo intelectual y técnico del maestro en objetivar y describir los procesos de desarrollo actitudinal y formativo del estudiante graduando de la Carrera de Magisterio Primaria Urbana, sector oficial de la ciudad capital.



La principal razón por la que los maestros no utilizan instrumentos de evaluación formativa es porque todo el interés se cifra en medir conocimientos, además de que las instituciones educativas no exigen el uso de este tipo de instrumentos.

Pregunta 7: Razón por qué no se utiliza la evaluación formativa en los Establecimientos del Nivel Medio:

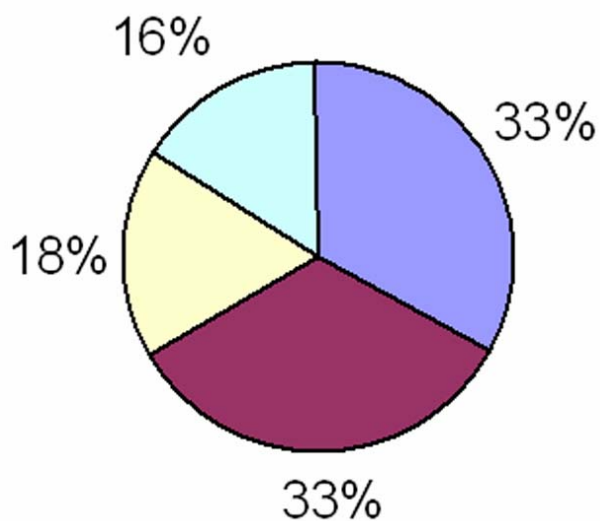
Evalúa: El esfuerzo intelectual y técnico del maestro en objetivar y describir los procesos de desarrollo actitudinal y formativo del estudiante graduando de la Carrera de Magisterio Primaria Urbana, sector oficial de la ciudad capital.



La razón principal por la que los maestros no utilizan la evaluación formativa en los establecimiento del Nivel Medio, es porque no hay conocimiento sobre este tipo de evaluación, contradiciendo lo expresado con anterioridad, al afirmar que el tipo de evaluación más usado es la evaluación formativa.

Pregunta 8: Propósito por los que el maestro comenta con sus alumnos los resultados obtenidos.

Evalúa: El esfuerzo intelectual y técnico del maestro en objetivar y describir los procesos de desarrollo actitudinal y formativo del estudiante graduando de la Carrera de Magisterio Primaria Urbana, sector oficial de la ciudad capital.



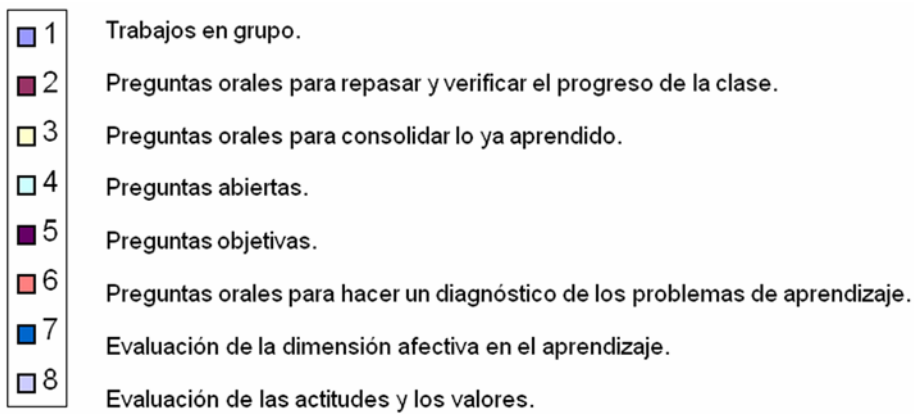
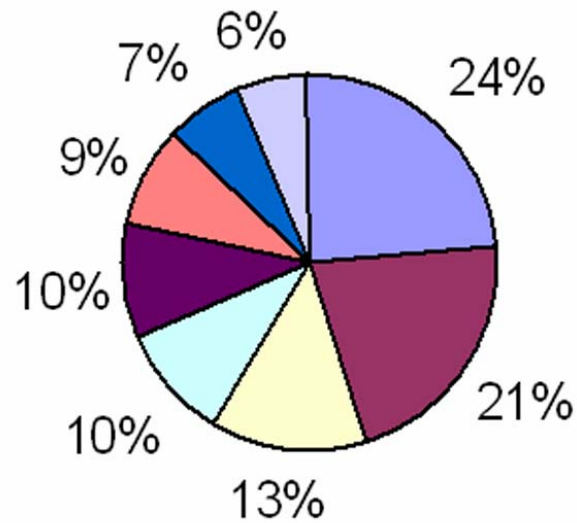
- | | |
|---|--|
| 1 | Para su propia autoevaluación. |
| 2 | Para orientarlo, motivarlo y facilitar el aprendizaje. |
| 3 | Para informarle de sus errores. |
| 4 | Para que el alumno sepa donde está. |

Los principales propósitos por los que el maestro comenta con sus alumnos los resultados obtenidos son para su propia autoevaluación y para orientar, motivar y facilitar el aprendizaje de sus alumnos, esto como resultado del uso solamente de la evaluación sumativa.

3. Interpretación de la Encuesta a Estudiantes de Sexto Magisterio:

Pregunta 1: Actividades que realiza con sus profesores para controlar el proceso educativo:

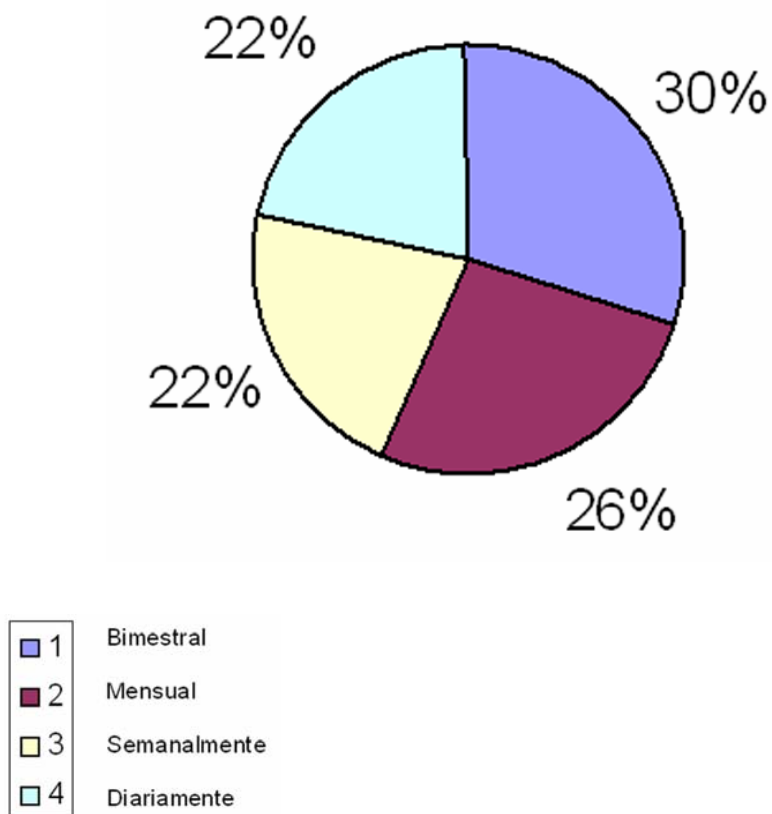
Evalúa:



La actividad que más realizan los alumnos para controlar el proceso educativo es el trabajo en grupo, haciendo poco uso de otras actividades que promueven la participación individual.

Pregunta 2: Periodicidad con que es evaluado:

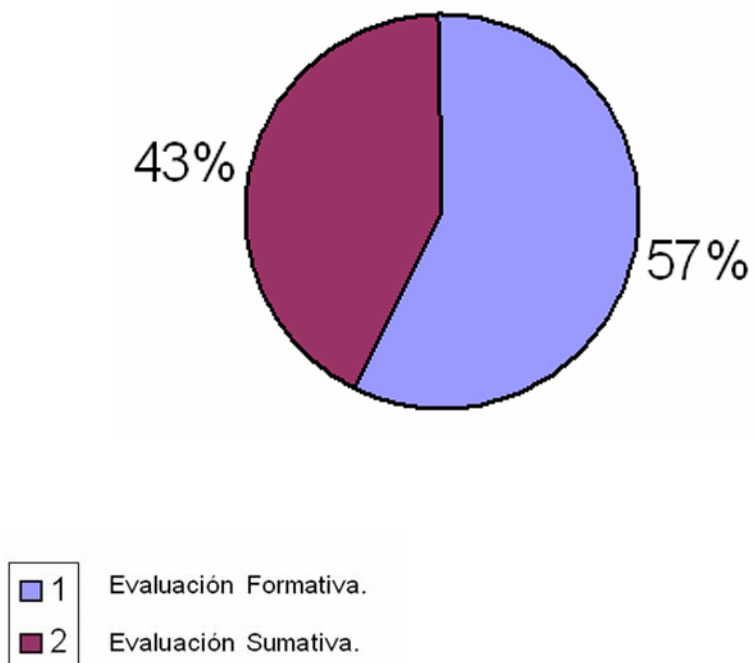
Evalúa: El esfuerzo técnico del maestro en objetivar y describir los procesos de desarrollo actitudinal y formativo del estudiante graduando de la Carrera de Magisterio Primaria Urbana, sector oficial de la ciudad capital.



El alumno es evaluado por Bimestre, pudiendo originar que los errores de aprendizaje se descubran tarde.

Pregunta 3: Tipo de evaluación que es más usado por los maestros:

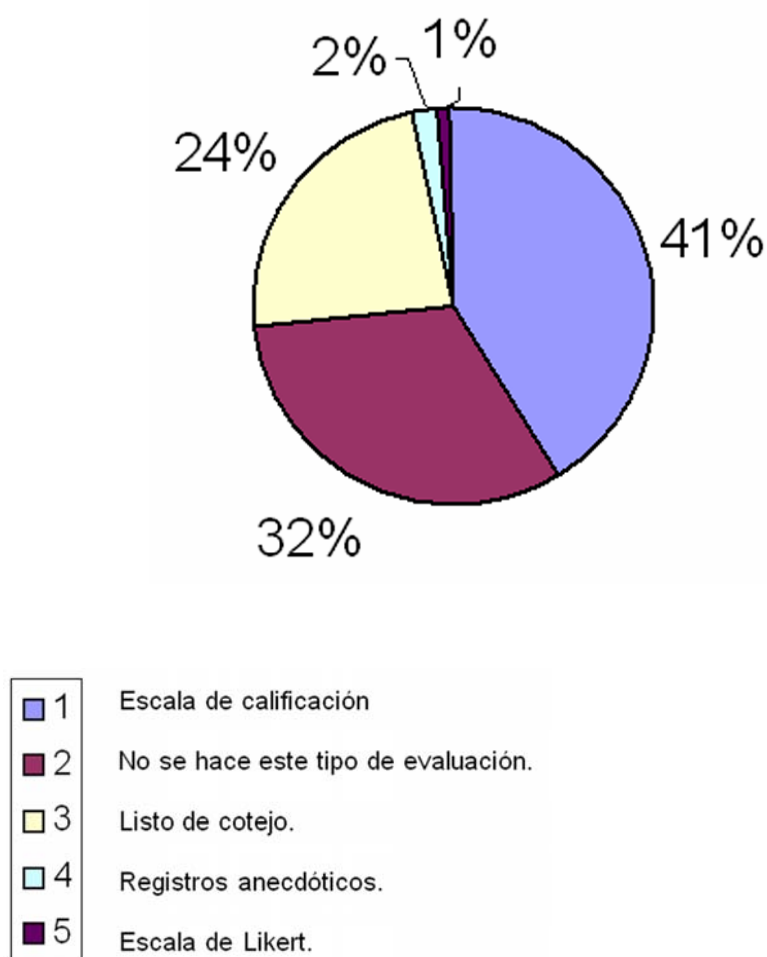
Evalúa: El esfuerzo técnico del maestro en objetivar y describir los procesos de desarrollo actitudinal y formativo del estudiante graduando de la Carrera de Magisterio Primaria Urbana, sector oficial de la ciudad capital.



El tipo de evaluación que más usa el maestro es la evaluación formativa, aunque después contradice esta respuesta.

Pregunta 4: Instrumentos que utilizan los maestros para evaluar aspectos formativos o actitudinales.

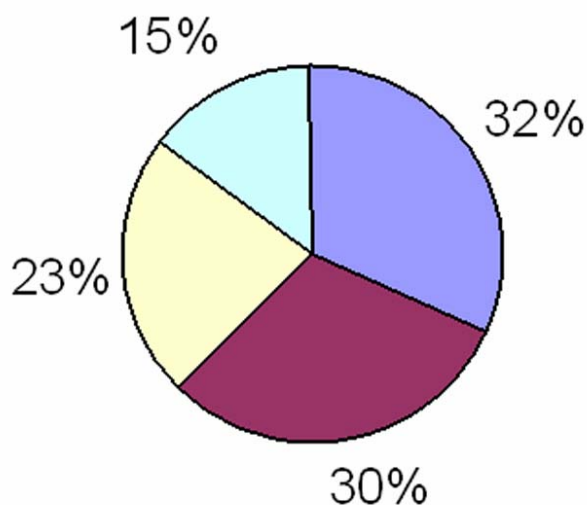
Evalúa: El esfuerzo intelectual y técnico del maestro en objetivar y describir los procesos de desarrollo actitudinal y formativo del estudiante graduando de la Carrera de Magisterio Primaria Urbana, sector oficial de la ciudad capital.



El instrumento más usado por los maestros para evaluar aspectos formativos o actitudinales es la escala de calificación, aunque, un alto porcentaje dice que no se hace este tipo de evaluación, contradiciendo en cierta forma la respuesta de la gráfica 3.

Pregunta 5: Problemas que encuentran los profesores al aplicar instrumentos de evaluación formativa.

Evalúa: El esfuerzo intelectual y del maestro en objetivar y describir los procesos de desarrollo actitudinal y formativo del estudiante graduando de la Carrera de Magisterio Primaria Urbana, sector oficial de la ciudad capital.



1	Sólo se trabajan instrumentos de evaluación sumativa.
2	No se pueden objetivar los comportamientos.
3	No hay capacitación en el campo de la evaluación formativa.
4	Los instrumentos son muy difíciles de construir.

La mayoría de alumnos opinan que sólo se trabajan instrumentos de evaluación sumativa, contradiciendo la respuesta proporcionada en la gráfica 3, un grupo considerable opina que el problema que encuentran sus profesores para aplicar instrumentos de evaluación formativa es que no se pueden objetivar los comportamientos.

Pregunta 6: Razón por la que sus maestros no utilizan instrumentos de evaluación formativa:

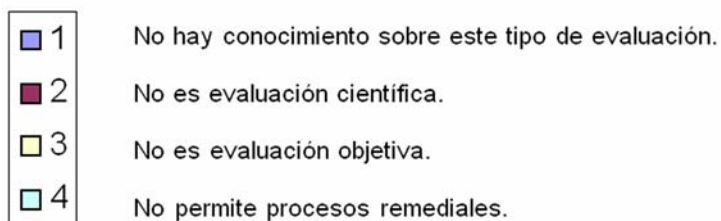
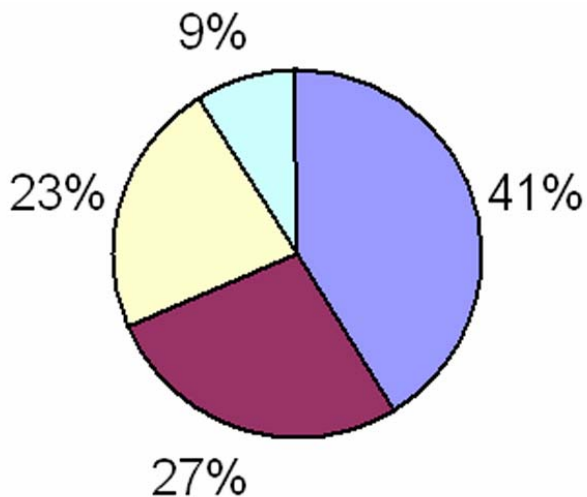
Razón: El esfuerzo intelectual y técnico del maestro en objetivar y describir los procesos de desarrollo actitudinal y formativo del estudiante graduando de la Carrera de Magisterio Primaria Urbana, sector oficial de la ciudad capital.



Los alumnos opinan que la principal razón por la que sus maestros no utilizan instrumentos de evaluación formativa es porque todo el interés se cifra en medir conocimientos. Contradiendo a respuesta proporcionada en la gráfica 3.

Pregunta 7: Razón por qué no se utiliza la evaluación formativa en los establecimientos del Nivel Medio:

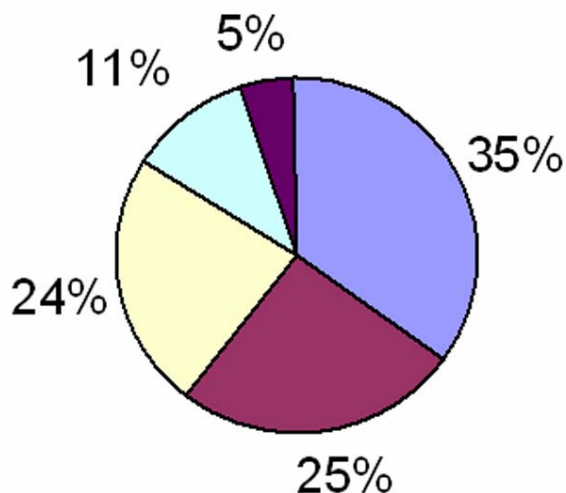
Evalúa: El esfuerzo intelectual y técnico del maestro en objetivar y describir los procesos de desarrollo actitudinal y formativo del estudiante graduando de la Carrera de Magisterio Primaria Urbana, sector oficial de la ciudad capital.



Los estudiantes opinan que la principal razón porque no se utiliza la evaluación formativa en los Establecimientos del Nivel Medio es porque no hay conocimiento sobre este tipo de evaluación, y con anterioridad han afirmado que todo el interés de sus maestros ha sido medir conocimientos.

Pregunta 8: Propósitos por los que su maestro comenta los resultados obtenidos:

Evalúa: El esfuerzo intelectual y técnico del maestro en objetivar y describir los procesos de desarrollo actitudinal y formativo del estudiante graduando de la Carrera de Magisterio Primaria Urbana, sector oficial de la ciudad capital.



- | | |
|---|--|
| 1 | Para orientar, motivar y facilitar el aprendizaje. |
| 2 | Para informarle de sus errores. |
| 3 | Para su propia autoevaluación. |
| 4 | Para que el alumno sepa dónde está. |
| 5 | No comenta con los alumnos los resultados. |

El principal propósito por los que los maestros comentan con sus alumnos los resultados obtenidos es para orientar, motivar y facilitar el aprendizaje, usando en un bajo porcentaje otros propósitos que pueden mejorar el aprendizaje.

4. Cuadro comparativo de respuestas proporcionadas:

PREG.	Director Sub-Director Maestros- Auxiliares	Catedráticos de Sexto Mag.	Estudiantes de Sexto Mag.
1. Actividades que se realizan para controlar el proceso educativo:	- Pruebas Objetivas	- Preguntas Orales	- Trabajos en grupo
2. Periodicidad con que es evaluado el alumno:	- Bimestre	- Bimestre	- Bimestre
3. Tipo de evaluación que es más usado por el maestro:	- Escrita	- Formativa	- Formativa
4. Instrumentos que utiliza para evaluar aspectos formativos o actitudinales:	- Observación	- Lista de cotejo	- Escala de calificación
5. Problemas que encuentra el profesor al aplicar instrumentos de evaluación formativa:	- No están acos- tumbrados a realizar o aplicar este tipo de ins- trumentos.	- Sólo se trabajan instrumentos de evaluación sumativa	- Sólo se trabajan instrumentos de evaluación sumativa
6. Razón por la que los maestros no utilizan instrumentos de evaluación formativa:	- Desconocimiento de estos instrumen- tos de evaluación.	- Todo el interés se cifra en medir co- nocimientos.	- Todo el interés se cifra en medir conocimientos.
7. Razón de no utilizar la Evaluación Formativa en los Establecimientos del Nivel Medio:	- Poca costumbre que se tiene en el uso de instrumentos de evaluación forma- tiva.	- No hay conoci- miento sobre este tipo de evaluación.	- No hay conocimiento sobre este tipo de evaluación.
8. Propósitos por los que los maestros comentan los resultados obtenidos:	- Buscar procesos remediales, nuevas alternativas y para mejorar el rendimien- to de los alumnos.	- Para su propia autoevaluación. Para orientar, mo- tivar y facilitar el aprendizaje de sus alumnos.	- Para orientar, motivar y facili- tar el aprendizaje de sus alum- nos.

COMENTARIO GENERAL:

Finalizada la investigación es posible plantear los siguientes aspectos generales respecto a la evaluación que practican los profesores de la carrera de magisterio de Educación Primaria Urbana de establecimientos oficiales de la ciudad capital.

- a. El sentido pedagógico de la evaluación se ha reducido a promover o no promover a los alumnos. La evaluación está ligada a un valor numérico entendido como sinónimo de aprendizaje.
- b. Se obvian las funciones de la evaluación como diagnóstico y dentro del proceso como factor de aprendizaje que ayuda a descubrir las limitaciones y errores en los que el proceso ha incurrido con el fin de corregirlos y mejorarlos en lo sucesivo.
- c. Se evalúa sólo a los alumnos. No se evalúa a educadores, metodología, contenidos, padres de familia, ni los factores sociales ligados a la educación que pudieron haber afectado o favorecido.
- d. La forma generalizada y casi única de evaluación es a través de exámenes escritos individuales.
- e. No se evalúan procesos de interpretación, análisis, síntesis, resolución de problemas, creación.

Estos aspectos evidencian, lo planteado ya en la importancia de la investigación, el vacío que existe de la evaluación formativa y la urgente necesidad que la evaluación del estudiante sea no simplemente un método de comprobación sino un método didáctico sumamente eficaz.

CONCLUSIONES

El tipo de registro y control que diseñan y utilizan los maestros del Ciclo Diversificado del Nivel Medio, Carrera de Magisterio de Educación Primaria Urbana, del sector oficial de la ciudad capital son cuadros específicos con el nombre de los alumnos en donde se anotan los resultados de todas las actividades de evaluación que realiza durante el proceso enseñanza-aprendizaje. Dichas actividades son propias de la evaluación sumativa.

Para objetivar la Evaluación Formativa realizada a estudiantes de la Carrera de Educación Primaria los profesores utilizan la lista de cotejo y la escala de calificación cada bimestre, cuando realizan la evaluación.

Los registros y controles de evaluación formativa no son usados con frecuencia ya que los maestros no tienen conocimiento sobre este tipo de evaluación o no están acostumbrados a su aplicación.

Las áreas o aspectos del estudiante que se toman en cuenta en la evaluación formativa, aunque en mínima proporción, son los problemas de aprendizaje, la dimensión afectiva, las actitudes y los valores.

RECOMENDACIONES

Las Recomendaciones son parte importante y necesaria de un trabajo de investigación, sin embargo en el presente informe se ha preferido hacer una propuesta para realizar en forma sistemática y científica la evaluación formativa. Dicha propuesta se presenta en el siguiente apartado y toma como base las indicaciones del Marco general de la transformación curricular propuesto en la nueva Reforma Educativa guatemalteca.

PROPUESTA PARA REALIZAR LA EVALUACIÓN FORMATIVA:

El nuevo paradigma educativo guatemalteco enfatiza la construcción del aprendizaje respetando los estadios evolutivos del niño, con una concepción de ellos como seres humanos con la fuerza para forjar su propia persona y desarrollar sus potencialidades, con el acompañamiento del maestro como ser educador.

En el nuevo paradigma curricular el trabajo escolar comprende muchos conceptos, procesos y actitudes que hay que medir para poder realizar una interpretación y un juicio acerca de lo que los niños aprenden. Entre ellos el conocimiento de conceptos (contenidos conceptuales) el desarrollo de los procedimientos (contenidos procedimentales) y las actitudes adquiridas (contenidos actitudinales).

En la dinámica del aprendizaje, estos contenidos no se dan por separado, sino que son parte integral de todas las actividades escolares.

El nuevo enfoque curricular enfatiza las acciones escolares en el desarrollo de competencias, éstas integran los tres tipos de contenidos.

En el currículo se establecen varios tipos de competencias:

- a. Competencias marco: Son los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales que ligados a realizaciones o desempeños, deben poder realizar de manera pertinente los estudiantes.
- b. Competencias de eje: Permiten articular los problemas, expectativas y necesidades sociales al currículo integrando la escuela a la vida cotidiana.
- c. Competencias de área: Están ligadas a los diversos campos del saber, representan conocimientos actuados, lo que implica una estrecha relación entre lo cognitivo y lo sociocultural.
- d. Competencias de ciclo: Son las que se deben cumplir al terminar cada uno de los ciclos en que se estructuró el currículo.
- e. Competencias de etapa: Son las realizaciones o desempeños en el diario que hacer del aula.

Para evaluar las competencias debemos construir sus indicadores de logro, los que pueden describirse como evidencias o rasgos observables del desempeño humano.

En la actualidad la transformación curricular está hablando de formar personas competentes, es decir, seres humanos capaces de resolver los problemas que enfrenta cada uno de ellos y que enfrenta la sociedad en su conjunto. Esto implica el desarrollo de competencias, es decir de capacidades para desempeñarse en los diferentes ámbitos que hacen la vida humana.

Se propone competencias y no objetivos, ya que este último plantea un resultado a lograr, pero no muestra explícitamente el sentido o para qué y el ámbito donde se aplicará. Por el contrario, la competencia posee ambos elementos como una característica esencial.

Las competencias involucran a la persona en su totalidad y van más allá de la adquisición de conocimientos.

La evaluación por competencias se puede realizar a través de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación y pueden emplearse los siguientes procedimientos e instrumentos:

- a. Observación; utilizando la lista de cotejo, escala de rango o escala de Likert, las fichas anecdóticas.
- b. Preguntas en clase.
- c. Tareas para hacer en casa.
- d. Portafolio.
- e. Mapa conceptual.
- f. Texto paralelo
- g. Pruebas: orales, escritas, de ejecución, objetivas o subjetivas.

E. BIBLIOGRAFIA

1. Cortéz Ruíz, Hernán. Evaluación Escolar. Guatemala. 1969.
2. Galo de Lara, Carmen María. Evaluación del Aprendizaje. Guatemala, C. A. Editorial Piedrasanta. 1989.
3. Morales, Pedro J., Evaluación y Aprendizaje de calidad. Guatemala; Universidad Rafael Landívar. Vicerrectoría Académica. Programa de Fortalecimiento Académico de las Sedes Regionales: 1,997.

UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
Facultad de Humanidades
Departamento de Pedagogía y Ciencias de la Educación

APÉNDICE No. 1

**INSTRUMENTO DE ENTREVISTA
PARA DIRECTOR, SUBDIRECTOR, PROFESOR AUXILIAR**

1. ¿Qué actividades realizan los profesores para controlar el proceso educativo?
2. ¿Con qué periodicidad es evaluado el alumno?
3. ¿Qué tipo de evaluación es el más usado por los maestros?
4. ¿Qué instrumentos utilizan los maestros para evaluar aspectos formativos o actitudinales?
5. ¿Qué problemas encuentran los profesores al aplicar instrumentos de evaluación formativa?
6. ¿Por qué los maestros no utilizan instrumentos de evaluación formativa?
7. ¿Por qué no se utiliza la evaluación formativa en los establecimientos del nivel medio?
8. ¿Con qué propósitos comentan los maestros los resultados obtenidos?

APÉNDICE No. 2

**INSTRUMENTO DE ENCUESTA
PARA PROFESORES:**

Señor (a) Profesor (a): A continuación se le agradece responder las siguientes interrogantes. Seleccione la que usted considere más apropiada, con una "X".

1. Qué actividades realiza con sus alumnos para controlar el proceso educativo?
 - a. Preguntas orales para repasar y verificar el progreso de la clase í
 - b. Preguntas orales para consolidar lo ya aprendido í
 - c. Preguntas orales para hacer un diagnóstico de los problemas de aprendizaje í
 - d. Preguntas abiertas í
 - e. Preguntas objetivas í
 - f. Trabajos en grupo í
 - g. Evaluación de la dimensión afectiva en el aprendizaje..... í
 - h. Evaluación de las actitudes y los valores í

2. Con que periodicidad evalúa a sus estudiantes?
 - a. Diariamente í
 - b. Semanalmente í
 - c. Mensualmente í
 - d. Otro íEspecifique:

3. Qué tipo de evaluación es la más usual en su quehacer docente?
 - a. Evaluación sumativa í
 - b. Evaluación formativa..... í

4. Que instrumentos utiliza para evaluar aspectos formativos o actitudinales?
- a. Lista de cotejo Í
 - b. Escala de calificación Í
 - c. Registros anecdóticos Í
 - d. Escalas de Likert Í
 - e. No se hace este tipo de evaluación..... Í
5. Qué problemas encuentra en aplicar instrumentos de evaluación formativa?
- a. No se pueden objetivar los comportamientos Í
 - b. Los instrumentos son muy difíciles de construir Í
 - c. No hay capacitación en el campo de la evaluación formativa Í
 - d. Sólo se trabajan los instrumentos de evaluación sumativa Í
6. Por qué no se utilizan instrumentos de evaluación formativa:
- a. Las autoridades educativas no lo exigen Í
 - b. La institución no necesita de estos instrumentos Í
 - c. Todo el interés se cifra en medir conocimientos Í
7. Por qué no se utiliza la evaluación formativa en los Establecimientos del Nivel Medio?
- a. Porque no es evaluación científica Í
 - b. Porque no es evaluación objetiva Í
 - c. Porque no permite procesos remediales Í
 - d. Porque no hay conocimientos sobre este tipo de evaluación..... Í
8. Con qué propósitos comenta con sus alumnos los resultados obtenidos?
- a. Para su propia autoevaluación Í
 - b. Para que el alumno (a) sepa dónde está Í
 - c. Para informarle de sus errores..... Í
 - d. Para orientarlo, motivarlo y facilitarle el aprendizaje..... Í
 - e. No comenta con los alumnos los resultados..... Í

APÉNDICE No. 3

**INSTRUMENTO DE ENCUESTA
PARA ESTUDIANTES**

Apreciable estudiante: A continuación se le agradece responder las siguientes interrogantes. Seleccione la que considere más apropiada, con una "X".

1. Qué actividades realizan con sus profesores para controlar el proceso educativo?
- a. Preguntas orales para repasar y verificar el progreso de la clase í
 - b. Preguntas orales para consolidar lo ya aprendido í
 - c. Preguntas orales para hacer un diagnóstico de los problemas de aprendizaje í
 - d. Preguntas abiertas í
 - e. Preguntas objetivas í
 - f. Trabajos en grupo í
 - g. Evaluación de la dimensión afectiva en el aprendizaje..... í
 - h. Evaluación de las actitudes y los valores í
2. Con que periodicidad es evaluado?
- a. Diariamente í
 - b. Semanalmente í
 - c. Mensualmente í
 - d. Otro í
- Especifique:
3. Qué tipo de evaluación es el más usado por sus maestros?
- a. Evaluación sumativa í
 - b. Evaluación formativa í

4. Que instrumentos utilizan sus maestros para evaluar aspectos formativos o actitudinales?
 - a. Lista de cotejo Í
 - b. Escala de calificación..... Í
 - c. Registros anecdóticos Í
 - d. Escalas de Likert..... Í
 - e. No se hace este tipo de evaluación Í

5. Qué problemas encuentran sus profesores al aplicar instrumentos de evaluación formativa?
 - a. No se pueden objetivar los comportamientos..... Í
 - b. Los instrumentos son muy difíciles de construir. Í
 - c. No hay capacitación en el campo de la evaluación formativa Í
 - d. Sólo se trabajan los instrumentos de evaluación sumativa Í

6. Por qué sus maestros no utilizan instrumentos de evaluación formativa:
 - a. Las autoridades educativas no lo exigen..... Í
 - b. La institución no necesita de estos instrumentos Í
 - c. Todo el interés se cifra en medir conocimientos..... Í

7. Por qué no se utiliza la evaluación formativa en los Establecimientos del Nivel Medio?
 - a. Porque no es evaluación científica Í
 - b. Porque no es evaluación objetiva Í
 - c. Porque no permite procesos remediales Í
 - d. Porque no hay conocimientos sobre este tipo de evaluación. Í

8. Con qué propósitos comenta con sus maestros los resultados obtenidos?
 - a. Para su propia autoevaluación Í
 - b. Para que el alumno (a) sepa dónde está Í
 - c. Para informarle de sus errores..... Í
 - d. Para orientarlo, motivarlo y facilitarle el aprendizaje..... Í
 - e. No comenta con los alumnos los resultados..... Í