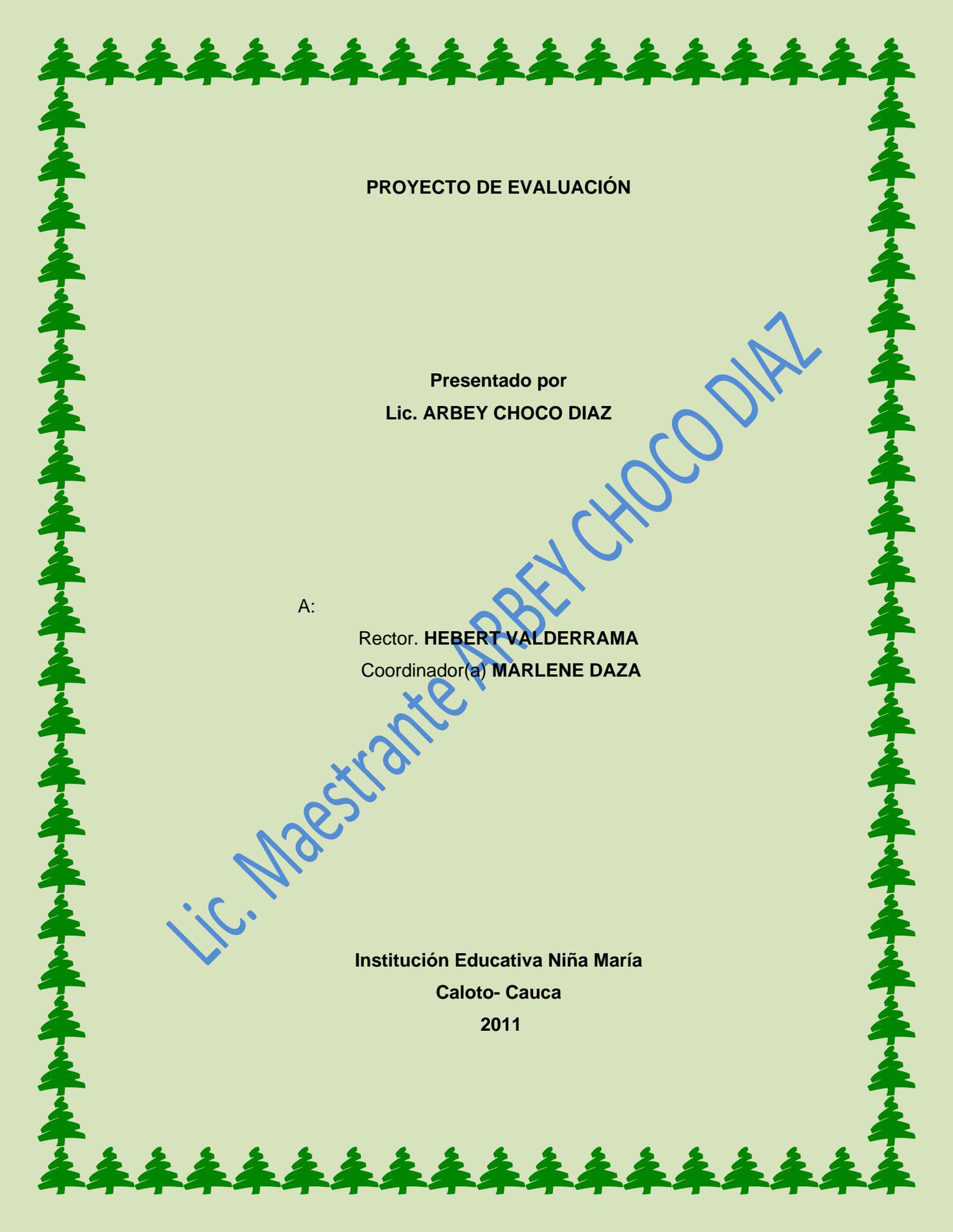




PROYECTO DE EVALUACIÓN

Presentado por
Lic. ARBEY CHOCO DIAZ

Área de tecnología e Informática
Institución Educativa Niña María
Caloto - Cauca
2011



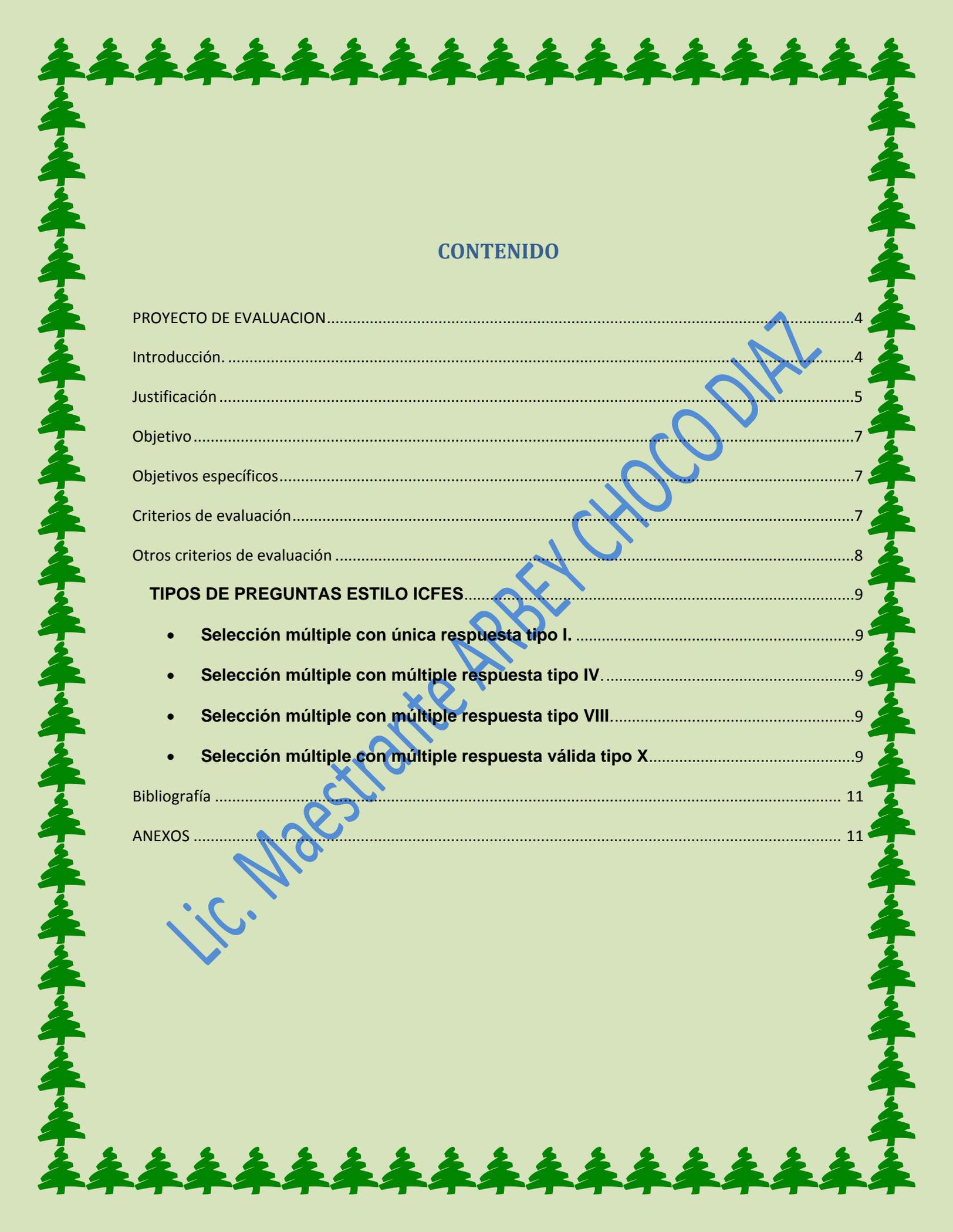
PROYECTO DE EVALUACIÓN

Presentado por
Lic. ARBEY CHOCO DIAZ

A:

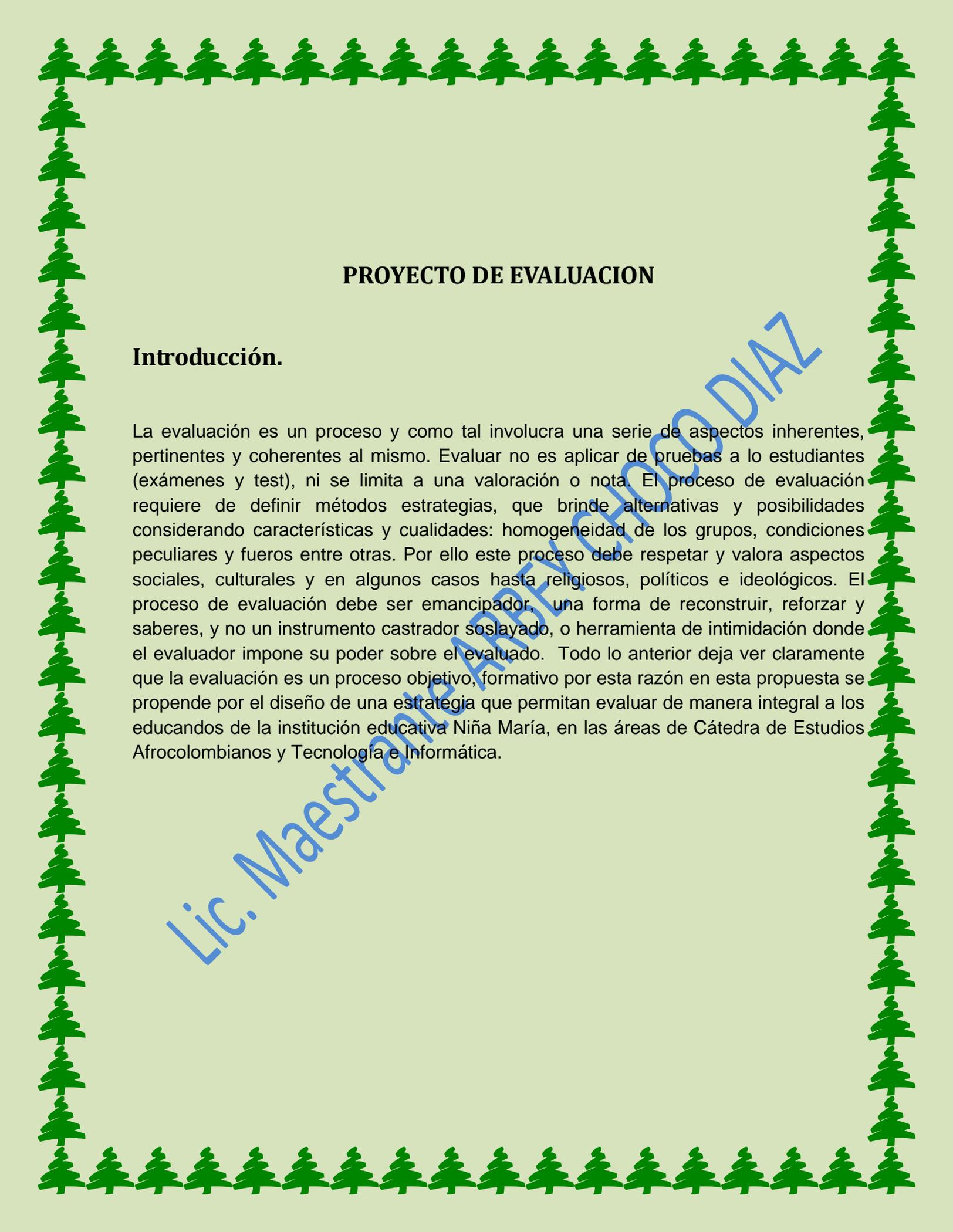
Rector. **HEBERT VALDERRAMA**
Coordinador(a) **MARLENE DAZA**

Institución Educativa Niña María
Caloto- Cauca
2011



CONTENIDO

PROYECTO DE EVALUACION.....	4
Introducción.....	4
Justificación.....	5
Objetivo.....	7
Objetivos específicos.....	7
Criterios de evaluación.....	7
Otros criterios de evaluación.....	8
TIPOS DE PREGUNTAS ESTILO ICFES.....	9
• Selección múltiple con única respuesta tipo I.....	9
• Selección múltiple con múltiple respuesta tipo IV.....	9
• Selección múltiple con múltiple respuesta tipo VIII.....	9
• Selección múltiple con múltiple respuesta válida tipo X.....	9
Bibliografía.....	11
ANEXOS.....	11



PROYECTO DE EVALUACION

Introducción.

La evaluación es un proceso y como tal involucra una serie de aspectos inherentes, pertinentes y coherentes al mismo. Evaluar no es aplicar de pruebas a lo estudiantes (exámenes y test), ni se limita a una valoración o nota. El proceso de evaluación requiere de definir métodos estrategias, que brinde alternativas y posibilidades considerando características y cualidades: homogeneidad de los grupos, condiciones peculiares y fueros entre otras. Por ello este proceso debe respetar y valora aspectos sociales, culturales y en algunos casos hasta religiosos, políticos e ideológicos. El proceso de evaluación debe ser emancipador, una forma de reconstruir, reforzar y saberes, y no un instrumento castrador soslayado, o herramienta de intimidación donde el evaluador impone su poder sobre el evaluado. Todo lo anterior deja ver claramente que la evaluación es un proceso objetivo, formativo por esta razón en esta propuesta se propende por el diseño de una estrategia que permitan evaluar de manera integral a los educandos de la institución educativa Niña María, en las áreas de Cátedra de Estudios Afrocolombianos y Tecnología e Informática.

Lic. Maestrante ARYCHHO DIAZ

Justificación

El proceso de evaluación es determinante en la formación de las personas, puesto que hace parte activa de su aprendizaje. Desde esta perspectiva tener una concepción clara de la evaluación como proceso permite definir criterios y estrategias acorde con los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

La transformación constante de la educación como proceso social y la incorporación de nuevas metodologías de aprendizajes requieren de nuevos métodos de evaluación acorde a estas necesidades.

Además en el decreto 1290 se establecen los criterios de evaluación y promoción en el cual se le atribuyen características concretas:

- A. **CONTINUA:** es decir que se realizará en forma permanente haciendo un seguimiento al alumno, que permita observar el progreso y las dificultades que se presenten en su proceso de formación. Se hará al final de cada tema, unidad, periodo, clase o proceso.
- B. **INTEGRAL:** se tendrán en cuenta todos los aspectos o dimensiones del desarrollo del alumno, como las **pruebas escritas** para evidenciar el proceso de aprendizajes y organización del conocimiento.

Se le aplicarán las que permitan la consulta de textos, notas, solución de problemas y situaciones, ensayos, análisis, interpretación, proposición, conclusiones, y otras formas que los docentes consideren pertinentes y que independicen los resultados, de factores relacionados solamente con simples recordaciones o memorización de palabras, nombres, fechas, datos, cifras, resultado final, y que no tienen en cuenta el proceso del ejercicio y no se encuentren relacionadas con la constatación de conceptos y factores cognoscitivos.

La **observación de comportamientos**, actitudes, valores, aptitudes, desempeños cotidianos, conocimientos, registrando en detalle los indicadores de logros en los cuales se desarrollan, y que demuestren los cambios de índole cultural, personal y social del estudiante.

El **diálogo con el alumno**, y padre de familia, como elemento de reflexión y análisis, para obtener información que complemente la obtenida en la observación y en las pruebas escritas.



Se permitirá la **autoevaluación** por parte de los mismos estudiantes, y la participación de los padres de familia en la evaluación de sus hijos a través de tareas formativas dejadas para la casa, y sobre las que los padres evaluarán por escrito el cumplimiento de las mismas en los cuadernos de los estudiantes.

La **coevaluación** entre los alumnos, cuando se desarrollen pruebas escritas o conceptuales dentro del salón.

Conversatorios con la misma intención del diálogo, realizados entre el profesor y el educando o un grupo de ellos.

- C. **SISTEMÁTICA:** se realizará la evaluación teniendo en cuenta los principios pedagógicos y que guarde relación con los fines, objetivos de la educación, la visión y misión del plantel, los estándares de competencias de las diferentes áreas, los logros, indicadores de logro, lineamientos curriculares o estructura científica de las áreas, los contenidos, métodos y otros factores asociados al proceso de formación integral de los estudiantes.
- D. **FLEXIBLE;** se tendrán en cuenta los ritmos de desarrollo del alumno en sus distintos aspectos de interés, capacidades, ritmos de aprendizaje, dificultades, limitaciones de tipo afectivo, familiar, nutricional, entorno social, físicas, discapacidad de cualquier índole, estilos propios, dando un manejo diferencial y especial según las problemáticas relevantes o diagnosticadas por profesionales.

Los profesores identificarán las características personales de sus estudiantes en especial las destrezas, posibilidades y limitaciones, para darles un trato justo y equitativo en las evaluaciones de acuerdo con la problemática detectada, y en especial ofreciéndoles oportunidades para aprender del acierto, del error y de la experiencia de vida.

- E. **INTERPRETATIVA:** se permitirá que los alumnos comprendan el significado de los procesos y los resultados que obtienen, y junto con el profesor, hagan reflexiones sobre los alcances y las fallas; para establecer correctivos pedagógicos que le permitan avanzar en su desarrollo de manera normal.

Las evaluaciones y sus resultados serán tan claros en su intención e interpretación, que no lleven a conflictos de interés entre alumnos contra profesores o viceversa.

- F. **PARTICIPATIVA:** se involucra en la evaluación al alumno, docente, padre de familia y otras instancias que aporten a realizar unos buenos métodos en los que sean los estudiantes quienes desarrollen las clases, los trabajos en foros, mesa redonda, trabajo en grupo, debate, seminario, exposiciones, prácticas de campo

y de taller, con el fin de que alcancen entre otras las competencias de analizar, interpretar y proponer, con la orientación y acompañamiento del profesor.

- G. **FORMATIVA:** nos permite reorientar los procesos y metodologías educativas, cuando se presenten indicios de reprobación en alguna área, analizando las causas y buscando que lo aprendido en clase, incida en el comportamiento y actitudes de los alumnos en el salón, en la calle, en el hogar y en la comunidad en que se desenvuelve.

Objetivo

Diseñar una propuesta de evaluación coherente con los lineamientos educativos o marcos de referencia nacional (Decreto 1290) e internacional (UNESCO) que permita evaluar a los estudiantes de una manera integral de acuerdo a las normativas vigentes sin perder de rumbo sus fueros y peculiaridades para hacer de la evaluación un proceso de construcción, reflexión, retroalimentación, autoaprendizaje y de cooperación.

Objetivos específicos

1. Definir los criterios de evaluación teniendo en cuenta énfasis y profundización
2. Establecer los marcos de referencia global y local (UNESCO; Decreto 2190)
3. Diseñar los instrumentos de control y supervisión de los respectivos procesos tanto individual como colectivos
4. Definir los mecanismos de refuerzo y recuperación en el área(s)
5. Establecer los criterios de evaluación para las respectivas aéreas

Criterios de evaluación.

- Virtualidad. Evaluación en línea, encuestas y foros
- Técnicas Orales. Debates, exposiciones y paneles
- Escrita. Evaluación estilo ICFES
- Observación directa
- Productos. Son el resultado o evidencias de aprendizaje
- Registros. Cuadernos
- Banco de información. Digital y físico



Otros criterios de evaluación

- Tener un correo electrónico activo de gmail con la lista de contactos del profesor y compañeros del curso. El correo se de configurar con la firma(nombre completo y grado), mensaje de confirmación, y apariencia al gusto
 - Foto digital estilo documentos (3x4, seria)
 - Generar alertas periódicamente sobre temas de interés que comparten con los compañeros y docentes
 - Participar periódicamente y activamente en los foros propuestos
 - Consultar con frecuencia la web del curso: <http://arbercho.jimdo.com>
 - Realizar un catalogo de 1000 términos técnicos y 100 sitios web relacionados con el área (Tecnología, Informática, Cátedra y Ambiental)
 - Realizar la administración seria, responsable de su blog o web
 - Elaborar un banco de información físico y digital
- Lic. Maestrante ARBEY CUCO DIAZ



LINEAMIENTOS PARA LA PRUEBA ESCRITA. Los lineamientos que aborda esta propuesta para las pruebas escrita están basados en los formulados por el ICFES y que se describen a continuación.

TIPOS DE PREGUNTAS ESTILO ICFES

- **Selección múltiple con única respuesta tipo I.**

Estas preguntas, utilizadas en todas las pruebas, se desarrollan en torno a una idea o a un problema y constan de un enunciado y cuatro opciones de respuesta. Se recomienda leer cuidadosamente el enunciado y, después de analizarlo, escoger entre las opciones la que se considera correcta. Luego debes estar seguro que tipo de preguntas debe resolver y si respondes la incorrecta va a hacer perjudicable, porque te la van a anular debido a que la borres.

- **Selección múltiple con múltiple respuesta tipo IV.**

Estas preguntas, utilizadas en las pruebas de historia, geografía, filosofía, violencia y sociedad, constan de un enunciado, cuatro posibles consecuencias, aplicaciones o condiciones relacionadas con el enunciado (numeradas de 1 a 4) y cuatro opciones de respuesta (A, B, C, D), resultantes de cuatro posibles.

- **Selección múltiple con múltiple respuesta tipo VIII.**

Estas preguntas, utilizadas en las pruebas de historia, geografía, filosofía, violencia y sociedad, (hace tiempo que no se utilizan) constan de una oración, con su respectiva afirmación y justificación, y cuatro opciones de respuesta (A, B, C, D), resultantes de evaluar la veracidad de la afirmación y la razón, y si realmente existe relación entre estas. Este tipo de pregunta se dejó de utilizar en la prueba ICFES desde el 2008.

- **Selección múltiple con múltiple respuesta válida tipo X**

Estas preguntas utilizadas en las pruebas de matemática (núcleo común) y lenguaje (profundización), constan de:

- Una situación, que puede ser en forma afirmativa o interrogativa.
- Cuatro opciones de respuesta.



PREGUNTAS DE SELECCIÓN MÚLTIPLE CON ÚNICA RESPUESTA

(TIPO I)

Según el texto anterior que con cuál de las siguientes categorías se califica la sociedad de la información

- A. Científica
- B. Emergente
- C. Vertiginosa
- D. neoliberal-globalizador

PREGUNTAS DE SELECCIÓN MÚLTIPLE CON MÚLTIPLE RESPUESTA

E. (TIPO 3)

¿Cuáles son los factores o elementos o características que impulsan la sociedad de la información

1. avance científico
2. marco socioeconómico emancipador
3. tecnologías de la información y la comunicación (TIC),
4. Uso indiscriminado de las tic

Si 1 y 2 son correctas, marque A.

Si 2 y 3 son correctas, marque B.

Si 3 y 4 son correctas, marque C.

Si 2 y 4 son correctas, marque D.

Si 1 y 3 son correctas, marque E.

Si la afirmación y la razón son verdaderas y la razón es una explicación correcta de la afirmación, **marque A.**

Si la afirmación y la razón son verdaderas y la razón no es una explicación correcta de la afirmación, **marque B.**

Si la afirmación es verdadera; pero la razón es una proposición falsa, **marque C.**

Si la afirmación es falsa; pero la razón es una proposición verdadera, **marque D.**

Si tanto la afirmación como la razón son proposiciones falsas, **marque E.**



Bibliografía

- La evaluación en el proceso de enseñanza/aprendizaje de César Coll
- Ley General De La Educación
- Decreto 1290

ANEXOS

CÉSAR COLL

LA EVALUACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE

Se analiza el problema de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y se aportan algunas posibilidades para que el niño fracasado supere sus dificultades. La evaluación ha de constituir un elemento más del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se analiza qué, cuándo y cómo evaluar y para qué evaluar, se distingue entre evaluación sumativa y formativa. La sumativa evalúa el aprendizaje al término del proceso de enseñanza-aprendizaje, y la formativa se realiza durante el desarrollo del proceso educativo. Por último, se señala la falta de argumentos para atribuir el fracaso escolar a las prácticas evaluativas.

La evaluación, o más exactamente una de sus consecuencias más visibles, las notas o calificaciones, es un tema recurrente en el análisis de la problemática del fracaso escolar. Desde hace ya bastantes años, asistimos a una renovada polémica entre los partidarios de racionalizar el sistema de notas y sus detractores más acérrimos.

La unanimidad es casi total respecto al carácter absurdo, injusto y antipedagógico de la mayoría de procedimientos evaluativos y de los sistemas de calificación tradicionales.



No obstante, esta crítica unánime se acompaña de una amplia gama de alternativas de acción a menudo contradictorias entre sí; desde la autoevaluación

hasta la supresión pura y simple de las calificaciones, pasando por intentos diversos de elaborar sistemas más «justos» y más «objetivos».

La vehemencia con que se exponen estas alternativas y la permanente actualidad del tema están, a nuestro juicio, plenamente justificadas; en efecto, lejos de constituir un falso problema como se ha afirmado en ocasiones, en esta polémica se encuentran presentes algunos elementos esenciales del proceso educativo. Ocurre, sin embargo,

que, en los argumentos utilizados para apoyar una u otra de las posturas enfrentadas, se observa a veces un cierto reduccionismo dogmatizante que en nada contribuye a la clarificación. Ni las calificaciones son el origen de todos los males que aquejan a nuestro sistema educativo, ni cabe esperar que de su supresión se vaya a seguir

automáticamente una solución inmediata de los mismos. Asimismo, resulta por lo menos ingenuo suponer que sólo unas mejoras en la objetividad y en la precisión del proceso evaluativo puedan constituir el remedio buscado. Pero quizás el aspecto más preocupante en esta confrontación de propuestas alternativas es la tendencia generalizada de identificar el proceso evaluativo con el proceso de atribución de notas, con la cuantificación del grado o nivel de aprendizaje alcanzado por los alumnos. Poco importa que deje de hablarse de notas o exámenes y que se adopte en su lugar el término más neutro de «evaluaciones»; o que se sustituya la heteroevaluación por la autoevaluación; o, aún, que se abandone el sistema de calificaciones numéricas (de 0 a 10, por ejemplo) a favor de otras más cualitativas (insuficientes, suficientes, bien,...); en todos los casos, la idea que predomina es que el proceso evaluativo tiene como finalidad última y única precisar el alcance del aprendizaje de los alumnos. Se intenta llevar a cabo esta tarea con el máximo rigor y de precisión posibles, se huye de los errores de apreciación, se cuidan las posibles repercusiones afectivas y motivacionales, pero indefectiblemente la evaluación es considerada, de forma unidimensional, como evaluación del aprendizaje del alumno. Se olvida de este modo que la evaluación del aprendizaje del alumno no es nunca un fin en sí misma. La evaluación es un elemento más del proceso de enseñanza/aprendizaje; se evalúa siempre para algo, se evalúa

siempre en función de algo. De hecho, la evaluación del aprendizaje del alumno puede estar al servicio de finalidades muy variadas, y son estas finalidades las que conviene analizar en primera instancia, cuando se aborda el tema en relación a la problemática del fracaso escolar. En otras palabras, las preguntas habituales acerca de qué evaluar,



cuándo evaluar y cómo evaluar son subsidiarias de otra cuestión previa: ¿para qué evaluar? Las reflexiones siguientes parten de esta última pregunta y exploran el qué, cuándo y el cómo de la evaluación, en el marco de dos respuestas típicas que nos parecen particularmente pertinentes para la problemática del fracaso escolar.

EL PROCESO EVALUATIVO

En su acepción más amplia, la evaluación puede caracterizarse como un conjunto de actividades que conducen a emitir un juicio sobre una persona, objeto, situación o fenómeno de función de unos criterios previamente establecidos y con vistas a tomar una decisión (Noizet y Caverni, 1978; De Ketele, 1980). Si nos fijamos ahora en

la evaluación educativa, la primera constatación que se impone es la extensa gama de posibilidades existentes respecto al objeto mismo de la evaluación: podemos evaluar desde el sistema educativo, en su conjunto, hasta cualquiera de sus segmentos o niveles; podemos evaluar los condicionantes socioeconómicos del sistema y también

su funcionamiento; tomando como unidad de análisis los procesos de enseñanza /aprendizaje; podemos identificar aún otros objetos de la evaluación educativa: los objetivos, el material, la metodología didáctica, el comportamiento del profesor, el ambiente de aprendizaje, los resultados del aprendizaje realizado por el alumno,... e, incluso, el proceso mismo tomado en su globalidad. Así pues, no debe perderse de vista que el aprendizaje de los alumnos es sólo uno de los objetos susceptibles de la evaluación educativa, y no necesariamente el más pertinente para el análisis de las causas del fracaso escolar. En segundo lugar, la evaluación conduce a emitir un juicio, una valoración, que surge de comparar un conjunto de informaciones relativas al objeto evaluado, con unos criterios previamente establecidos. Este punto es esencial, pues demasiado a menudo se confunde, por ejemplo, la evaluación del aprendizaje con la medición del aprendizaje, es decir, con el conjunto de técnicas y procedimientos que sirven para recoger las informaciones relativas al aprendizaje efectuado por los alumnos. Si bien es cierto que la riqueza y la calidad de estas informaciones

condicionan decisivamente el proceso evaluativo, no lo es menos que éste tiene un componente propio y específico, que consiste en comparar dichas informaciones con los criterios previamente establecidos. Evaluar no es, pues, sinónimo de medir.

Por otra parte, la existencia de un juicio valorativo como elemento que define y caracteriza la evaluación pone de manifiesto que tan importante es la información



recogida como los criterios con los que se compara. La referencia a unos criterios convierte la simple medición del aprendizaje con una evaluación. En el caso del aprendizaje escolar, estos criterios suelen adoptar la forma de niveles de exigencia, los objetivos a alcanzar mediante el proceso de enseñanza/aprendizaje. Por supuesto, la naturaleza y el grado de exigencia que fijan los criterios es el fruto de una decisión previa. Quizás sea éste el punto en el que se manifiesta con mayor claridad la naturaleza

intrínseca social de la educación y, consecuentemente, de las prácticas evaluativas; la elección de los criterios con relación a los cuales se compara el aprendizaje de los alumnos traduce, inevitablemente, un sistema de valores y, a través de él, unas opciones ideológicas y culturales más o menos coherentes y conscientes. Es una razón de peso

para desconfiar de los planteamientos exclusivamente técnicos o psicológicos del proceso evaluativo, que descontextualizan la educación, situándola al margen del complejo entramado de factores sociales en el que tiene lugar.

Finalmente, como señalábamos antes, el proceso evaluativo no se agota en sí mismo: se evalúa siempre con alguna finalidad, y a menudo con el propósito de disponer de una base más sólida para tomar decisiones de diverso orden. El tipo de decisión a cuyo servicio está el proceso evaluativo es sin duda el elemento rector de este último,

ya que condiciona en gran parte la naturaleza de la información que debe recogerse, los criterios con los que se comparará y también el cómo y el cuándo de la evaluación.

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE Y ACREDITACIÓN

La finalidad más obvia, más usual y con frecuencia la única que preside la evaluación del aprendizaje, es la de determinar si los alumnos han alcanzado o no el nivel de exigencia fijado por los objetivos educativos. Al final de un tema, de un conjunto de temas, de un curso o de un ciclo, puede ser útil determinar si los alumnos han

realizado los aprendizajes prescritos antes de adentrarse en un nuevo tema, un nuevo bloque temático, un nuevo curso o un nuevo ciclo. La utilidad de este tipo de evaluación, denominada sumativa, a partir de los trabajos de Bloom y de sus colaboradores (1977), tiene una doble vertiente: desde el punto de vista pedagógico es imprescindible, cuando se trata de aprendizajes cuyo dominio es una condición previa



para poder realizar aprendizajes posteriores (es el caso, por ejemplo, del aprendizaje de la lectura y de la escritura en el ciclo inicial); desde el punto de vista social, este tipo de evaluación, sobre todo cuando se aplica a niveles o a ciclos educativos completos, sirve

para acreditar ante la sociedad que los alumnos han alcanzado el nivel de aprendizaje —en extensión y en profundidad— estipulado por los criterios de exigencia. El proceso evaluativo está aquí al servicio de una decisión relativa a la acreditación o no acreditación del alumno ante el conjunto de la sociedad.

La evaluación sumativa, particularmente en su vertiente de acreditación, ha sido objeto de numerosas críticas. Las propuestas dirigidas a suprimir todo tipo de evaluación del aprendizaje de los alumnos responden, en gran parte, a la toma de conciencia de esta función social de la evaluación sumativa y a sus consecuencias. Sin ánimo alguno de mediar en la cuestión, cabe preguntarse, sin embargo, si el problema de fondo reside en la propia acreditación o en la naturaleza de los criterios de exigencia con relación a los cuales se acredita o no a los alumnos.

Podemos retomar ahora las preguntas relativas al qué, al cómo y al cuándo de este tipo de evaluación. Empezando por la última, es evidente que la evaluación sumativa sólo tiene sentido al término de un proceso de enseñanza/aprendizaje, pues su propósito es determinar lo que el alumno ha aprendido realmente, en relación con lo que se pretendía que aprendiera. El hecho de multiplicar las evaluaciones tomando procesos de enseñanza/ aprendizaje de corta duración temporal (lecciones, temas, unidades didácticas, etc.) confiere al proceso evaluativo un carácter micro-sumatorio, pero no modifica en absoluto su naturaleza. En este sentido, no es superfluo señalar que las propuestas de evaluación continua equivalen, a menudo, a propuestas de evaluación micro-sumativa. Tampoco el qué y el cómo presentan a primera vista mayores dificultades. La evaluación sumativa exige que se obtenga el máximo de información fiable y válida sobre el grado de dominio de los objetivos por los alumnos. A nivel práctico, esto se concreta prestando atención a los comportamientos que son considerados como indicadores fehacientes del dominio de los objetivos. La simplicidad del procedimiento, sin embargo, es solamente aparente, como saben muy bien todos los educadores, por experiencia propia. No siempre es fácil identificar los indicadores relevantes de que se ha producido un determinado aprendizaje (por ejemplo, el aprendizaje de normas sociales en el parvulario; o el aprendizaje de resolución de problemas multiplicativos en el ciclo superior), y, mucho menos, establecer lo que significa el dominio de determinados objetivos educativos. En cuanto



al cómo, existe un amplio abanico de técnicas de medición que van, desde el examen escrito clásico, hasta la respuesta oral y las pruebas objetivas con ítems de elección múltiple (una descripción bastante detallada de algunas de estas técnicas puede encontrarse en el libro de De Ketele ya mencionado). El problema de fondo del qué y el cómo en la evaluación sumativa del aprendizaje —al igual, por lo demás, que en los otros tipos de evaluación— remite, en último extremo, a la concepción que se tenga de la manera en qué aprende el alumno y a la concepción del aprendizaje que se sustente. Tradicionalmente, se ha identificado el aprendizaje con el cambio producido en el comportamiento observable del alumno, de tal manera que la búsqueda de indicadores y el diseño de técnicas de medición se han orientado hacia el registro de los comportamientos que manifiestan los alumnos, en el transcurso de situaciones cuidadosamente construidas. La psicología cognitiva pone en entredicho esta identificación y distingue entre el cambio comportamental que resulta del aprendizaje y el aprendizaje mismo, concebido como un conjunto de procesos internos, encubiertos, no directamente observables; en este caso, los indicadores buscados se refieren a estos hipotéticos procesos internos y las técnicas para su identificación y registro son diseñadas en consecuencia. La base psicológica de los procedimientos evaluativos es un tema sumamente complejo, cuyo tratamiento escapa totalmente a las posibilidades de estas páginas. Señalemos únicamente que, de la misma manera que las finalidades del proceso evaluativo no se pueden desligar de factores de orden ideológico y sociológico, la elección de indicadores del aprendizaje y la elaboración de técnicas para su registro son siempre tributarias de una determinada concepción del aprendizaje.

EVALUACIÓN Y AJUSTE PROGRESIVO DE LA ACCIÓN PEDAGÓGICA

No siempre la evaluación del aprendizaje responde al propósito de certificar el grado de dominio de los objetivos alcanzado por los alumnos. La evaluación puede servir para otros fines: para fundamentar decisiones relativas al establecimiento de grupos de aprendizajes (grupos homogéneos o heterogéneos); para ordenar jerárquicamente a los alumnos según la amplitud y la calidad del aprendizaje realizado; para tomar decisiones respecto al futuro académico o profesional de los alumnos (elección entre FP y BUP, entre diversas profesiones, etc.); para comparar la eficacia respectiva de diferentes métodos de enseñanza o materiales didácticos, etc. Más allá de las diferencias que imprimen a la evaluación estas diversas finalidades, en todos los casos mencionados ésta se sitúa al margen del proceso de enseñanza/ aprendizaje: se evalúa antes o después del mismo. La modalidad que vamos a comentar brevemente a continuación



se caracteriza por integrarse en la dinámica del proceso de enseñanza/ aprendizaje, por formar parte de él y por responder a la finalidad de ajuste progresivo de la enseñanza, a la evolución del aprendizaje de los alumnos. Se trata de la evaluación formativa.

La denominación elegida, siguiendo igualmente a Bloom y sus colaboradores, subraya la voluntad de poner el proceso evaluativo al servicio de la formación, es decir, de utilizarlo como base para tomar decisiones pedagógicas encaminadas a guiar el aprendizaje de los alumnos, hasta el logro de los objetivos previamente establecidos. Queda, pues, claro que la evaluación sólo puede ser formativa en la medida en que tenga lugar durante el desarrollo del proceso educativo y, sobre todo, en la medida en que proporcione indicaciones útiles para reconducirlo. La búsqueda de información se dirigirá, en este caso, a encontrar indicadores relevantes de los progresos y dificultades que experimentan los alumnos en el transcurso del aprendizaje. El juicio evaluativo no concierne tanto a la distancia que separa al alumno del logro de los objetivos fijados, como a las razones supuestamente responsables de los progresos efectuados y de las dificultades encontradas.

Es menester apereibirse de la importancia que tiene este componente de interpretación del juicio evaluativo que fundamenta, en último término, las correcciones a introducir en la acción pedagógica, con vistas a potenciar y afianzar el aprendizaje, así como a subsanar las dificultades y a superar los obstáculos.

Más aún si cabe que en la evaluación sumativa, la recogida de las informaciones pertinentes y su interpretación están estrechamente vinculadas a la concepción, implícita o explícita, que se sustente del aprendizaje. Como ha señalado L. Allal (1980), en el marco de una concepción neoconductista las dificultades serán atribuidas, por ejemplo, a la falta de dominio de los requisitos necesarios para realizar el aprendizaje, a un tiempo insuficiente de enseñanza o a una programación incorrecta de las actividades y de las tareas; por el contrario, en el marco de una concepción cognitiva, se aludirá, más bien, a factores como las limitaciones impuestas por el nivel de desarrollo intelectual de los alumnos, sus representaciones incorrectas de las tareas de aprendizaje o las asimilaciones deformantes de conceptos y hechos. En cualquier caso, resulta imposible proceder a una evaluación formativa, sin referirse a una teoría de aprendizaje escolar y a una teoría de la instrucción, es decir, sin disponer de un marco interpretativo de cómo aprende el alumno en las situaciones de enseñanza/aprendizaje. Las enormes dificultades que implica esta exigencia —y que se derivan tanto de la ausencia de teorías del aprendizaje escolar suficientemente elaboradas y válidas, como del desconocimiento de las existentes por los enseñantes— explican por qué la



evaluación formativa sigue siendo una práctica que sólo excepcionalmente se lleva a cabo de forma sistemática. Nuestra opinión personal, sin embargo, es que la evaluación formativa es practicada de manera intuitiva por los profesores de todos los niveles, con mayor frecuencia de lo que se cree, en la interacción continua que se da en la clase entre un profesor y sus alumnos, el primero forma continuamente impresiones sobre los intereses y motivaciones de los segundos, sobre sus progresos y dificultades, y adecua probablemente sus intervenciones subsiguientes a dichas impresiones. Pero estas impresiones, al ser el resultado de la observación espontánea que todo profesor hace de sus alumnos, están expuestas a múltiples sesgos, contaminaciones y errores. Un paso importante, en la dirección de la evaluación formativa, consiste precisamente en intentar sistematizar el proceso mediante el cual se forman dichas impresiones. Entre todas las técnicas disponibles, hay una que ha sido objeto de particular interés y atención en los últimos años: la observación sistemática.

Para que la observación sistemática sea útil a los fines de la evaluación formativa debe respetar algunas condiciones básicas. En primer lugar, debe realizarse a lo largo del proceso de enseñanza/aprendizaje, y no únicamente al principio o al final del mismo, pues sólo así será susceptible de proporcionar informaciones sobre la evolución del aprendizaje de los alumnos; en segundo lugar, debe materializarse en un registro que permita seguir dicha evolución; en tercer lugar, tiene que incluir todas las áreas del comportamiento con relación a las cuales se han definido los objetivos educativos: y en cuarto lugar, tiene que incluir informaciones suficientemente detalladas sobre las situaciones y actividades de aprendizaje en las que se manifiestan los comportamientos registrados. La observación sistemática es únicamente una técnica de recogida de datos al servicio, en este caso, de la evaluación formativa y debe responder, en consecuencia, a las exigencias peculiares que impone la naturaleza y los propósitos de esta última. Urge, pues, elaborar y desarrollar procedimientos de observación y de registro que tengan en cuenta estas exigencias.

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE Y FRACASO ESCOLAR

Recordábamos al principio que se suele atribuir a las prácticas evaluativas una parte considerable de la responsabilidad del fracaso escolar. Esta tendencia no carece de fundamento, habida cuenta de que la evaluación del aprendizaje habitualmente practicada es una evaluación sumativa, que responde, casi siempre de forma exclusiva, una finalidad de acreditación y que utiliza procedimientos de fiabilidad y de validez dudosa. De aquí a proscribir la evaluación del conjunto de prácticas pedagógicas hay



no obstante un salto que sólo puede darse ignorando las funciones, tanto de orden social, como pedagógico que cumple. Los dos tipos de evaluación comentados cumplen funciones distintas y presentan características también distintas. Los análisis efectuados por los sociólogos de la educación a partir de los años sesenta han puesto de relieve las funciones sociales de la evaluación sumativa y han hecho tomar conciencia de que la acreditación es, en sí misma, una fuente generadora de fracaso escolar. Con todo es discutible si el hecho de suprimir la evaluación sumativa constituye un remedio eficaz y realista. Por una parte, la acreditación es una exigencia presente en todas las sociedades conocidas, independientemente de las características de sus sistemas educativos y de sus opciones políticas e ideológicas; por otra, la evaluación sumativa suple también funciones pedagógicas no desdeñables.

En cuanto a la evaluación formativa, el panorama es completamente distinto. Nos encontramos con una práctica evaluativa integrada en la dinámica del proceso de enseñanza/aprendizaje y cuya finalidad última es la de ajustar la enseñanza a la evolución del aprendizaje de los alumnos. Desde la perspectiva de la problemática del fracaso escolar, la evaluación formativa es irrenunciable, por cuanto su propósito es precisamente evitar dicho fracaso, guiando el aprendizaje de los alumnos hasta el logro de los objetivos educativos. Históricamente y conceptualmente, la propuesta de evaluación formativa constituye una respuesta al problema del fracaso escolar. Las dificultades son aquí de otro tipo y conciernen, sobre todo, a las limitaciones del conocimiento que poseemos, en la actualidad, sobre los mecanismos psicológicos responsables del aprendizaje escolar. La mejor comprensión de estos mecanismos y la instrumentación práctica de procedimientos eficaces de evaluación formativa son dos retos que tiene planteados la Psicología de la Educación; son también dos vías de acceso prioritarias para afrontar el tratamiento psicopedagógico del fracaso escolar.