

# La evaluación por competencias

Laura Frade Rubio



Inteligencia  
educativa

®

# Índice

Glosario de términos Introducción  
Definición del concepto de evaluación  
Características científicas de la evaluación  
Tipos de evaluación y sus instrumentos Rúbricas  
**Pasos para diseñar una rúbrica**  
Plan de evaluación  
*Elaboración de exámenes*  
Reglas básicas para el diseño de exámenes  
*Reglas para la elaboración de reactivos de opción múltiple sencilla*  
*Reglas para la elaboración de reactivos de opción múltiple complejo*  
*Reglas para hacer una relación de objetos o una relación de columnas*  
*Reglas para la elaboración de oraciones que están incompletas*  
*Reglas para la elaboración de reactivos cuya respuesta sea falso o verdadero*  
*Reglas para la elaboración de preguntas abiertas o entrevistas*  
La evaluación en preescolar y en otros programas  
Conclusiones  
Bibliografía

**FREE**LIBROS.ORG

## Glosario

- Actitud:** El interés que se demuestra para hacer algo, incluye tres aspectos: la motivación, los valores que se le asignan a la tarea y la norma social establecida.
- Competencia:** Capacidad adaptativa, cognitiva y conductual que despliega un sujeto como respuesta a una demanda y que se observa en un desempeño concreto. Es una meta terminal y procesual que incluye un saber pensar para poder hacer, ser y vivir en sociedad.
- Conocimientos:** Información que posee y produce un objeto, sea interno, como las emociones, o externo, como una lámpara, que son construidos por el sujeto que lo observa o identifica.
- Constructo:** Tema, materia o asignatura que se usa para evaluar.
- Descriptor:** Es una oración que describe un método o fenómeno.
- Destreza:** Es una ejecución automática que se hace sin pensar, sin hacerlo conscientemente, como caminar.
- Diario de campo:** Es un instrumento para evaluar que consiste en escribir diariamente todo lo que sucede en el quehacer educativo. Posteriormente puede ser examinado sobre la base de categorías de análisis, es decir, sobre patrones o acciones que se repiten, o que, por el contrario, se presentan de manera única.
- Dominios:** Ámbitos de aprendizaje que incluyen niveles de desarrollo diferente, tradicionalmente han sido: afectivo, cognitivo y psicomotriz.
- Evaluación por competencias:** Proceso mediante el cual se realiza un balance objetivo, válido, confiable y significativo para identificar en qué medida los alumnos/as han desarrollado un desempeño adecuado a las demandas del entorno que se les presentan y que encontrarán en el transcurso de su vida, utilizando los conocimientos, habilidades de pensamiento, destrezas y actitudes necesarias. Es una oportunidad de aprendizaje.
- Evaluación formativa:** Balance objetivo, válido, confiable del proceso que lleva a cabo el estudiante para aprender de manera cotidiana.
- Evaluación sumativa:** Balance objetivo, válido y confiable de los resultados obtenidos por el estudiante.
- Examen:** Instrumento para evaluar que se concentra en obtener información sobre los resultados que registra o emite el estudiante antes, durante y después del proceso de aprendizaje.
- Habilidades de pensamiento:** verbos mentales, acciones que suceden en nuestro cerebro para conocer y usar el conocimiento, son capacidades que nos permiten conocer algo a la vez que producimos nuevos conocimientos.
- Indicador de desempeño:** Descriptor del proceso para desarrollar una competencia, son oraciones que describen el proceso para desarrollar la competencia.
- Mediación:** Es la acción que realiza un adulto o persona que sabe, o más experimentada, para impulsar que otro sujeto aprenda ciertos conceptos o actividades. Utiliza instrumentos -

como el lenguaje-, y herramientas -cualquier objeto que modifique la conducta del sujeto que aprende desde fuera de él-. Un ábaco o las regletas son herramientas.

**Metacognición:** Habilidad o función ejecutiva que consiste en evaluar el propio pensamiento, emoción, acción y saber: permite definir qué se sabe, siente, piensa o cómo se realizó una acción determinada para establecer qué falta por hacer, sentir o pensar.

**Nivel de desempeño:** Descriptor del resultado que realiza una persona en el uso del conocimiento frente a una demanda determinada. Cuando las personas tienen una competencia cuentan con diferentes niveles de desempeño cuando la ejecutan, algunas lo hacen mejor que otras.

**Portafolio:** Instrumento para evaluar: consiste en reunir regularmente los trabajos realizados como parte de un constructo o tema, de manera que se pueda identificar el avance y retroceso que ha seguido un estudiante.

**Producto:** Resultado concreto y tangible que se formaliza como consecuencia de una actividad o acción, puede ser un dibujo, una maqueta, un ensayo, etcétera.

**Puntos de referencia:** Instrumento para evaluar que incluye dos o más actividades, productos o materiales similares elaborados por un estudiante o un grupo de estudiantes, de modo que se puedan identificar los cambios en el transcurso del tiempo; éstos no se realizan necesariamente de forma consecutiva.

**Registro anecdótico:** Instrumento para evaluar que consiste en observar, identificar y escribir los avances significativos realizados por un grupo o por un estudiante:

**Secuencia didáctica:** serie de actividades que al estar articuladas en un orden y secuencia lógica desarrollan una o varias competencias.

**Situación didáctica:** Escenario de aprendizaje diseñado por un educador para que los estudiantes respondan a las demandas del entorno utilizando el conocimiento, sus habilidades y destrezas con una actitud determinada. Se crea mediante la presentación de un caso, proyecto, problema, experimento, etc., y una secuencia de actividades que, al estar articuladas entre sí, desarrollan la competencia.

**Técnicas proyectivas:** Instrumento que consiste en la realización de una actividad en la que los estudiantes manifiesten los sentimientos y percepciones que tienen sobre sí mismos y de la realidad, mediante dibujos, obras de teatro, etc.

**Zona de desarrollo próximo ZDP:** Distancia existente entre el nivel real y el nivel potencial de desarrollo del sujeto que aprende: lo que puede hacer solo, o bien con ayuda y lo que no puede hacer.

# Introducción

La evaluación ha sido considerada como un proceso para identificar en qué medida los y las estudiantes han logrado las metas y objetivos propuestos. Para alcanzar esto los docentes e instituciones se han basado en el instrumento por excelencia: el examen. Sin embargo, su aplicación no genera toda la información requerida para identificar qué se logró y qué falta por hacer y, sobre todo, en qué nos tenemos que concentrar para que los alumnos y alumnas puedan mejorar su desempeño.

Entendemos por desempeño el resultado de un proceso cognitivo que nos lleva a la realización de una serie de comportamientos que, articulados entre sí, producen una tarea específica que tiene un objetivo determinado. Por tanto, el desempeño es un resultado del pensamiento, la emoción y la acción psicomotriz.

Desde esta perspectiva, la evaluación no sólo debe concentrarse en los conocimientos que el alumno adquiere, sino también en cómo los aplica y con qué actitud.

En el contexto del desempeño la evaluación se complica porque no puede ser considerada única y exclusivamente como la identificación del dominio que el alumno tiene sobre los contenidos, sino sobre lo que sabe hacer y cómo lo hace.

Más aún la evaluación no puede ser considerada como la aplicación de exámenes en los que sólo se visualice en qué medida el estudiante conoce la información, sino como la oportunidad para identificar cómo se desempeña frente a las demandas problemas y contextos que se le presentarán a lo largo de la vida. Por ejemplo, en lugar de preguntar qué es el ADN en un examen de biología, se debería describir un caso en el que se demuestre su impacto en la vida de las personas: dos gemelos idénticos nacieron separados al nacer, ¿qué características heredarán de sus padres biológicos y cuáles de los adoptivos?.

Lo anterior conlleva un cambio de paradigma docente, una modificación profunda entre un concepto para evaluar conocimientos y uno para evaluar el desempeño de una persona de cara a los problemas que enfrentará en la vida.

El presente documento parte de las definiciones teórico-metodológicas necesarias para entender qué es la evaluación por competencias, qué características debe tener, qué instrumentos se utilizan, cómo se diseña un plan de evaluación y cómo se aplica.

Nuestro objetivo es ofrecer una herramienta práctica para evaluar por competencias en cualquier nivel en el que se encuentre el docente: preescolar, primaria, secundaria y bachillerato.

Queremos señalar que en varios momentos se utiliza la diagonal para escribir el femenino y el masculino de algunos sustantivos. Si bien se podrían utilizar los dos juntos, esto dificulta la lectura, por esto hemos decidido abreviarlo. Lo que queremos señalar es que estamos incluyendo a ambos.

## Definición del concepto de evaluación

La evaluación debe entenderse como un proceso inicial, formativo y sumativo, mediante el cual se identifica en qué medida los alumnos/as han desarrollado un mejor desempeño en la resolución de los problemas que se les presentan y que se les presentarán a lo largo de su vida, utilizando los conocimientos, habilidades de pensamiento, destrezas y actitudes que les permitirán contar con las competencias requeridas para hacerlo.

Por el aspecto inicial, estamos entendiendo el diagnóstico que se realiza al inicio del proceso educativo, la indagación sobre lo que saben hacer los estudiantes frente a la situación didáctica presentada. No es sólo un cuestionamiento sobre los conocimientos previos que poseen, sino lo que saben hacer frente a la demanda establecida por el docente. Por ejemplo, es muy diferente preguntar al inicio de una sesión: ¿qué saben ustedes sobre la sexualidad?, que presentar el caso de dos adolescentes que al tener relaciones sexuales la consecuencia fue que la muchacha se embarazó. Cuando se presenta la historia, los estudiantes dirán lo que saben sobre esto de una manera más real. La diferencia en este tipo de indagación inicial es que no sólo se detecta lo que saben, sino lo que saben hacer.

Cabe señalar que por el aspecto formativo entendemos la dinámica que se establece al aplicar situaciones didácticas apropiadas para lograr que un alumno desarrolle las competencias necesarias que harán posible que salga adelante en la vida en un momento determinado. Dichas competencias incluyen los conocimientos como las habilidades, destrezas y actitudes que se utilizan en la resolución de problemas y que promueven un desempeño óptimo. El aspecto formativo mencionado se centra en evaluar el proceso realizado para lograr un alto desempeño.

Por el aspecto sumativo entendemos la dinámica establecida para identificar el resultado obtenido por los estudiantes en las situaciones didácticas realizadas en el aspecto formativo. Lo sumativo se centra en evaluar el resultado alcanzado por los estudiantes.

En consecuencia, la evaluación es una oportunidad de aprendizaje en la que se identifican los aciertos realizados para repetirlos y los errores para evitarlos, de manera que se despliegue una dinámica de aprendizaje continuo.

La evaluación se caracteriza por ser un balance entre los logros y las dificultades, los avances y los retrocesos, los beneficios y los obstáculos, lo que se aprendió y lo que falta por aprender, pero, sobre todo, entre la oportunidad y el contratiempo para desarrollarse. Por lo anterior, no debe concebirse como un proceso para identificar qué sabe o qué no sabe el alumno y emitir un juicio, porque esto limitará su aprendizaje y generará reacciones encontradas e inesperadas en él. Lo cual lo conducirá a una actitud negativa frente a la enseñanza. La evaluación siempre deberá ser vista como un proceso metacognitivo en el cual

el educando deberá identificar lo que sabe, lo que le falta para desempeñarse mejor y lo que debe mejorar, de modo tal que pueda hacer un plan de cambio que propicie su aprendizaje continuo.

La evaluación también es un proceso científico cuya peculiaridad consiste en contar con una metodología propia y adecuada, si no se quiere caer en la arbitrariedad y la subjetividad que lleva a los docentes a discriminar y emitir juicios con los que los estudiantes no aprenden y se producen rencores y actitudes negativas frente al aprendizaje.

## **Características científicas de la evaluación**

La evaluación por competencias se caracteriza por ser un proceso objetivo, válido, confiable, completo, integral, significativo, predictivo, que conduce a la toma de decisiones, es transparente y promueve la rendición de cuentas entre el docente, el alumno y el resto de los actores que participan en la educación.

¿Qué entendemos por cada una de estas características?

- *Objetivo*: atributo que define en qué medida los instrumentos permiten identificar lo real, lo que existe, lo que es. sin tomar en cuenta criterios subjetivos inherentes a juicios personales. Por ejemplo si el alumno/a me cae bien o mal; si me parece que hizo o no hizo, sin tener evidencias que lo comprueben.
- *Válida*: mide lo que está destinada a medir. Se refiere a la exactitud que nuestros instrumentos y exámenes tienen para establecer de manera precisa el nivel de desempeño definido en el programa.
- *Confiable*: se refiere a la consistencia de los instrumentos cuando se aplican en diferentes condiciones y contextos y se obtiene el mismo resultado. Esto quiere decir que dicho instrumento no cuenta con elementos que se presten a diferentes interpretaciones. Por ejemplo, cuando un examen cuenta con un dibujo que no se entiende, se puede interpretar de diversas formas, lo cual baja su confiabilidad, o bien cuando se dan unas instrucciones que no están claras para la entrega de un producto.
- *Completa*: alude a que la evaluación debe considerar todos los aspectos o contenidos del programa o currículo o de la unidad que se esté evaluando.
- *Integral*; conciso en que la evaluación debe incluir todas las áreas involucradas en la tarea asignada: psicomotora, afectiva, cognoscitiva, así como todos los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes.

- **Significativa:** se refiere a que los resultados y análisis obtenidos de la evaluación deben contar con contenidos y utilidad tanto para el sujeto evaluado, como para el evaluador y para el contexto en el que se mueven de manera tal que el significado que tenga se encuentre definido por una realidad que requiere ser modificada dadas las necesidades y problemas humanos.
- **Predictiva:** define con anterioridad a la realización de la evaluación los aspectos a evaluar, los mecanismos, instrumentos y estrategias. de modo que todos los actores participantes en el proceso sepan a qué atenerse.
- **Debe conducir a la toma de decisiones** y aportar elementos sustantivos para la mejora continua en el proceso de enseñanza aprendizaje que se imparte.
- **Transparente:** atributo que define que tanto el proceso de evaluación como sus resultados son auditables, es decir que existen registros que confirman el resultado final. Piénsese que si se le entrega una calificación de ocho al alumno/a tiene que haber registros que lo comprueben, de otra manera ni él ni sus padres podrían reclamar.
- **Promueve la rendición de cuentas:** cualidad que busca que las y los docentes rindan cuentas a la sociedad, a quien los contrata, a los padres y madres de familia, y a sus propios alumnos sobre su trabajo, logros y avances. Por ejemplo, cuando un maestro/a muestra los resultados de su evaluación a sus directivos, exhibe que tan competente es, lo que lo impulsará a mejorar su práctica.

Las características anteriores implican que cuando evaluamos a nuestros alumnos y alumnas debemos tomar en cuenta tres aspectos, el aspecto inicial, el formativo y el sumativo, es decir, tanto la línea base desde la cual partimos, como lo que sucede en el proceso y los resultados que se logran como consecuencia de nuestro trabajo. Para lograrlo, tenemos que utilizar diversos instrumentos que nos permitan recopilar la evidencia que van dibujando los estudiantes a lo largo del camino, asunto que no sólo se centra en observar lo que saben, sino lo que saben hacer como se ha mencionado anteriormente, ya que la evaluación por competencias busca observar el desempeño en sus distintos dominios. Es decir, trata de identificar tanto los conocimientos adquiridos, como las habilidades de pensamiento utilizadas, las desunzas requeridas y sobre todo la actitud con la cual se realizan. Por tanto, tenemos que abarcar lo cognitivo, lo psicomotriz y cognitivo al mismo tiempo, en las ejecuciones que se llevan a cabo y no de manera separada como generalmente se ha hecho.

## **Tipos de evaluación y sus instrumentos**

Hará que las características antes descritas se apliquen, la evaluación debe incluir varios momentos: la evaluación inicial, formativa, sumativa y la que se encuentra implícita en el trabajo diario que nos lleva a realizar un balance sobre nuestro propio desempeño. Es decir si queremos evaluar por competencias tendríamos que establecer una línea base, el inicio desde el cual valoraremos cómo se dará el avance, para luego visualizar el proceso desde el cual estaremos impulsaremos la adquisición de las competencias, esto es lo formativo, lo que nos llevará finalmente a identificar los resultados que se obtendrán, lo sumativo. A lo largo de este camino, estaremos observando de manera constante en dónde debemos intervenir para llegar a la meta y que debemos modificar en nuestra intervención.

Esto supone que cuando evaluamos las competencias tenemos que diseñar un plan de evaluación que incluya los instrumentos que nos permitan recopilar la evidencia necesaria para identificar el desempeño a todo largo del proceso. De forma que al estudiante le quede muy claro y de manera objetiva, válida, confiable, transparencia, y con la mira en la toma de decisiones y la rendición de cuentas, lo que debe saber hacer para que lo evalúen. Para lograrlo se utilizan las rúbricas que establecen los criterios sobre los cuales vamos a calificar.

Fase de la evaluación:	Instrumentos utilizados	Herramientas para la verificación	Proceso de análisis metodologías para hacerlo
<p><u>Evaluación inicial</u></p> <p>Centrada en identificar la línea base, el inicio para el desarrollo de la competencia</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Examen de ingreso</li> <li>- Valoración directa en el desempeño del estudiante en una situación didáctica puesta por el docente</li> <li>- Técnicas proyectivas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rúbricas: analítica y holística</li> <li>- Autoevaluación</li> <li>- Coevaluación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Cualitativa:</b> identifica la zona de desarrollo próximo y las necesidades de intervención. Se busca conocer a los estudiantes y lo que saben hacer</li> <li>- <b>Cuantitativa:</b> identifica la media, moda y mediana en el examen de ingreso, es la valoración inicial</li> </ul>
<p><u>Evaluación formativa</u></p> <p>Centrada en el proceso que se realiza para desarrollar la competencia</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Portafolio y/o puntos de referencia</li> <li>- Productos realizados en las situaciones didácticas: investigaciones, resultados de experimentos, ensayos, maquetas, guías para el análisis de lectura, etc. etc</li> <li>- Tareas</li> <li>- Elementos formativos: asistencia, participación, puntualidad, trabajo en clase, trabajo en equipo, etc.</li> <li>- Diario de campo y/o registros anecdóticos</li> <li>- Listas de cotejo sobre conductas determinadas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rúbrica holística</li> <li>- Coevaluación</li> <li>- Auto evaluación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Cualitativa:</b> analiza los avances y retrocesos en el portafolio, tareas, el cumplimiento de la rúbrica en los productos que se obtienen. Se identifica qué si pueden hacer y qué todavía no. En la rúbrica se busca promover la capacidad del estudiante para autoevaluarse, que errores encuentra y cuáles no, en el trabajo que realiza. En la coevaluación, los estudiantes intercambian sus trabajos para corregirse mutuamente.</li> <li>- <b>Coactiva:</b> a nivel individual, se adjudica una calificación al estudiante sobre la base de la rúbrica establecida. A nivel grupal, se saca la media, moda y mediana del puntaje logrado por todos.</li> </ul>

<p><u>Evaluación sumativa</u></p> <p>Centrada en el resultado alcanzado por las estrategias para desarrollar la competencia</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exámenes escritos: con preguntas de respuesta corta o bien con respuesta larga, opción múltiple simple o compleja</li> <li>- Productos</li> <li>- Exámenes orales y/o entrevistas</li> <li>- Escalas de evaluación neuropsicológica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rúbricas analíticas</li> <li>- Autoevaluación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuantitativa: identifica los logros con respecto a la rúbrica. Saca estadísticas del grupo: moda, media y mediana</li> <li>- Cualitativa: identifica qué es lo que pudieron hacer y qué no para tomar decisiones sobre el proceso</li> </ul>
<p><u>Evaluación implícita</u></p> <p>Centrada en identificar de manera constante la zona de desarrollo próximo para detectar cuándo se interviene y cómo por parte del docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observación directa de los estudiantes: lo que dicen, hacen y manifiestan, saben hacer o por el contrario no pueden</li> <li>- Cuestionamiento constante sobre lo que hacen con miras a que logren todo su potencial</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Heteroevaluación</li> <li>- Diálogo durante la mediación: se detecta la zona de desarrollo próximo, en dónde y cuándo se interviene</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cualitativa: identifica la zona de desarrollo próximo de manera constante para intervenir cuando sea necesario</li> <li>- Cuantitativa: se identifica cuántos caen en la zona real, cuántos en la potencial y se determinan las medidas de intervención grupales</li> </ul>

Como se observa en la tabla de evaluación anterior, se deben llevar a cabo los cuatro momentos con sus instrumentos y herramientas. Lo anterior no sólo estimula la rendición de cuentas por parte del docente, sino también la capacidad metacognitiva como habilidad que identifica qué aprendí, qué sé, qué hice y qué me falta por aprender, saber y hacer. Es encontrar el acierto para repetirlo y el error para evitarlo. Como ya se ha mencionado, lo que constituye la base del desempeño adecuado frente a las demandas que se establecen en el entorno.

La evaluación es por tanto un proceso sistemático y continuo que se realiza durante todo el tiempo por parte del docente. No obstante, los dos momentos centrales son el aspecto formativo y el sumativo, ya que requieren de una planeación y estructuración en la que se defina paso por paso lo que llevará a cabo el estudiante como veremos en adelante.

## Rúbricas

Una rúbrica es el instrumento que define los criterios que utilizaremos para evaluar cualquier actividad, producto, evento o instrumento. En ella se describe claramente lo que observará el docente para llevar a cabo esa evaluación. La rúbrica puede ser holística o general, puesto que sólo define las características a evaluar; o bien analítica o descriptiva, cuando incluye los detalles sobre los cuáles se evaluará cada punto, o inclusive cada respuesta. Ejemplos:

### *Rúbrica de los tareas de la materia de español de tercero de secundaria del mes de mayo*

Durante este mes se te dejaron muchas tareas, lo que el docente observara para calificar es lo siguiente:

1. Que la tarea se entregue a tiempo.
2. Que la tarea esté terminada.
3. Que se encuentre bien presentada: letra legible, cumpliendo las reglas de ortografía y redacción.
4. Que renga los datos del alumno/a: escuela, nombre, fecha, grupo, grado.
5. Que cumpla con los contenidos que se han solicitado de manera completa.
6. Que sea original del alumno, no copiada, es decir que no cuente con ideas de otros, párrafos ni palabras de otros.

Por cada aspecto que no se cumpla se te quitara un punto. Un surco se considera el 100% de Cada aspecto. Así, si se cuenta con 5 faltas de ortografía, se descontará el 50% del valor total del aspecto de ortografía

Observa cómo la rúbrica holística define de manera muy general lo que se espera que el alumno/a lleve a cabo para lograr una calificación. Dichas rúbricas holísticas se utilizan cuando queremos que no haya dificultad en calificar ciertos procesos que se distinguen por ser formativos, esto es, que se centran en el desempeño, en la formación de hábitos cotidianos, en la responsabilidad. Lo anterior no significa que no se observe el contenido de la competencia a desarrollar, sino que el énfasis estará en que el alumno identifique lo que se quiere que realice de manera formativa. En el caso anterior, cada tarca puede contar con su rúbrica respectiva.

En este contexto, un reto más del docente es aprender a observar el proceso en el desarrollo de la competencia en la evaluación formativa, asunto que va más allá de conceptualizar lo formativo como participación, asistencia y cumplimiento. Por ejemplo, en la competencia: *Elabora diversos tipos de texto utilizando las reglas de ortografía y redacción*, tendría que evaluarse el desempeño del estudiante en la resolución del problema que se presenta en la situación didáctica, o sea como evoluciona su capacidad para redactor escritos. Esto implica que la evaluación formativa está íntimamente ligada a los productos que se obtienen en dicha situación. Ejemplo de la competencia mencionada:

#### ***Rúbrica holística***

*Rúbrica del ensayo sobre la obra de Sor Juana Inés de la Cruz que se entregará el día 5 de mayo del 2009*

La revisión del ensayo considera todos los aspectos mencionados en la rúbrica de las tareas de español, que sumarán el 50% de la calificación, pero además se vigilará que incorpore los siguientes puntos:

- a)** Contenido, sobre la obra de Sor Juana Inés de la Cruz. Se debe incluir la enumeración de todo lo que escribió Sor Juana con nombre de la obra, tipo de trabajo y, de manera muy general, de qué se trataba. Para lograr esto puedes buscar información en la internet.
  - b)** Debe hacerse énfasis en una sola de sus obras de modo que elijas una y sobre ella elabores un resumen y emitas tu opinión.
  - c)** Debe contener las críticas que su obra recibió en el momento histórico que vivió.
- Estos puntos valen el otro 50% de la calificación.

## **Rúbrica analítica**

*Rúbrica del producto final de la materia de español  
de tercero de secundaria para calificar el mes de mayo*

Para la calificación del mes de mayo se te ha solicitado la elaboración de un ensayo sobre un tema libre de formación cívica y ética. Dicho ensayo certifica tres niveles para su calificación:

### **Nivel 3. máximo**

- Muestra un dominio total del tema, incluye: hechos, razones, causas y argumenta su posición al respecto, Cada uno de éstos vale medio punto (2 punto\*).
- Utiliza todas las reglas de ortografía y redacción (2 puntos). Por cada falta se disminuye una decima.
- La longitud del ensayo es mayor a cinco hojas en letra Arial 11 en hoja tamaño carta de computadora (2 puntos).
- El trabajo esta limpio (sin borrones. tachaduras o enmendaduras) y las ideas que se presentan en una secuencia clara que permitió identificar las partes del ensayo: introducción, definición de problemática, causas de la misma, nudos principales, explicación de estos, conclusiones (2 puntos).
- Se define la bibliografía con todas sus partes. (2 juntos).

### **Nivel 2, medio**

- Muestra un buen dominio sobre el tema, incluye hechos, razones y causas (1.5 puntos).
- Utiliza varias de las reglas de ortografía y redacción (1.5 puntos).
- La longitud del ensayo es mayor a tres hojas en letra Arial 12, en hoja tamaño carta de computadora (1.5 puntos).
- El trabajo esta limpio y las ideas se presentan en una secuencia ordenada: inicio, nudo y final (1.5 puntos).
- Se define la bibliografía con algunos errores (1.5 puntos).

### **Nivel 1, bajo**

- Muestra poco conocimiento del tema, incluye hechos y razones que no explican en su totalidad al fenómeno, le faltan datos (1 punto).
- Su trabajo tiene faltas de ortografía y redacción (1 punto).
- La longitud del ensayo es de dos o tres hojas en letra Anal 12, en hoja tamaño carta de computadora (1 punto).
- El trabajo no esta limpio y las ideas no se presentan en una secuencia clara que permite identificar las partes del ensayo (1 punto).
- La bibliografía tiene algunas ausencias; no tiene el orden que debe, le faltan datos específicos (1 punto).

### **Nivel 0. Reprobó.**

- Ausencia de todos los anteriores

## **Pasos para diseñar una rúbrica**

*Para elaborar una rúbrica el docente requiere:*

1. Definir inicialmente el aspecto que está evaluando: si es formativo o sumativo.
2. Determinar cuál instrumento es el más adecuado para lo que quiere evaluar, por ejemplo: ¿qué es más apropiado para evaluar la redacción de un alumno: un portafolio, el conjunto de tareas o bien un producto? Dependiendo de sus necesidades, de la cantidad de alumnos que tenga, del tiempo del que disponga para evaluar, etcétera; el docente tomará una decisión.
3. Una vez definido el instrumento sobre la base del tema o competencia que estará evaluando, entonces procede a diseñar una rúbrica.
4. Para diseñar la rúbrica necesita tener una respuesta para: ¿qué es lo que quiero que haga el alumno? Esta pregunta debe ser analizada paso por paso. Por ejemplo: deseo que escriba un ensayo, que incluya todos los momentos históricos que estudiamos en el capítulo y que diga su opinión. De acuerdo con la respuesta que se le dé a este interrogante se decide si se usa una rúbrica holística o una analítica. En general, la rúbrica holística se utiliza para evaluar el aspecto formativo, y la analítica para el sumativo. Sin embargo se pueden usar indistintamente, lo importante a tener en cuenta es que en la analítica se definen los aspectos a incluir de manera descriptiva, paso por paso, con todos los contenidos y en la general sólo los criterios que se usaran para evaluar.
5. Una vez establecido el contenido, se procede a identificar los elementos que debe contener: los puntos a tratar, lo que incluye cada uno de ellos, la manera de presentarlo, la fecha, el valor que se le da a cada punto y la suma total de los mismos. Ejemplo:

***Para evaluar el ensayo sobre el capítulo 12 del libro de Historia que aborda la dependencia de México. se considerará la inclusión de los siguientes puntos:***

- a) ***Todos los momentos históricos con fecha, descripción del evento y actores que participaron, en una secuencia lógica y ordenada en la que se describa qué pasó primero y qué después (valor 40 %).***
- b) ***Emitir una opinión que parta de esos cuestionamientos; de acuerdo con el hecho de que los españoles no querían la Independencia, ¿que críticas recibían en España los movimientos independentistas y qué opinaban en la Nueva España sus habitantes, quién crees que tenía la razón y cuál es tu argumento? {valor- 40%}.***
- c) ***El ensayo debe estar escrito cumpliendo las reglas de ortografía y redacción, así como limpio y en orden (sin enmendaduras, borrones o tachones). Debe incluir tu nombre, grupo y fecha (valor 20%).***

***Fecha de entrega: 12 de abril***

**Valor: 100 puntos correspondientes a 40% de la calificación del mes**

6. Una vez escrita la rúbrica se revisa que no falten los elementos mencionados en el punto número 5.

Cabe mencionar que en el caso de preescolar, las rúbricas deben realizarse tanto para que el maestro identifique lo que va a observar en cada producto, trabajo, tarea o actividad, como para que el padre y la madre también lo sepan. Si hablamos de un dibujo que es producto de la elaboración de un proyecto, el docente de preescolar puede diseñar la siguiente rúbrica:

**Competencia a desarrollar: "Comunica y expresa creativamente sus ideas, sentimientos y fantasías mediante representaciones plásticas. Usando técnicas y materiales variados" (PEP 2004).**

Además de examinar las manifestaciones de la competencia que vienen en el programa, la educadora decide observar que el alumno/a:

- **Describe lo que dibujó y sabe lo que es**
- **Señala los sentimientos que le provoca**
- **Utiliza materiales que pueden manejar**
- **Muestra seguridad en el trazo: sigue en la forma establecida sin salirse**
- **Dibuja dentro de los límites acordados**
- **Usa los colores y dice cuáles son**
- **Evalúa su propio dibujo diciendo cómo le quedó**

Estas son conductas que definen con objetividad lo que la maestra/o revisará con atención en el dibujo de acuerdo con una competencia determinada. Tanto ella/él como el padre y la madre de familia tienen claro qué fue lo que se evaluó.

En síntesis: las rúbricas establecen con claridad y transparencia lo que debe hacer el alumno en una actividad o procesos determinados con anticipación, describen qué, cómo, cuándo y dónde, y son útiles desde preescolar hasta la universidad. Sus objetivos son dos: dar a conocer los criterios sobre los cuales se va a evaluar, y promover el desarrollo de la metacognición de los estudiantes. Es decir, la capacidad para autoevaluar el propio desempeño, lo que se sabe, lo que se ha hecho, y lo que falta por aprender para responder de manera más adecuada a lo que el medio solicita. Así, cuando el estudiante es capaz de revisar lo que el docente le pide, analiza su trabajo y encuentra sus propios aciertos para repetirlos y los errores para corregirlos o evitarlos, se encuentra en mejores condiciones para salir airoso/a ante los retos que se presentan en la vida.

## Plan de evaluación

La evaluación por competencias implica el diseño de un plan de evaluación que incorpore todos los elementos que el profesor espera que los alumnos realicen en los aspectos inicial, formativo y sumativo en un tiempo determinado, materia, grado, año escolar. Estos deben ser definidos por los docentes antes de que se realice el proceso, tarea o desempeño de las y los estudiantes.

### ***El plan debe incluir:***

- 1) El aspecto inicial a evaluar: ¿cómo se desempeña utilizando el conocimiento frente a las demandas del entorno? Se evalúa lo que sabe hacer en un contexto determinado.
- 2) Los aspectos formativos a evaluar (el proceso): la participación, asistencia, actitudes y valores. Además de identificar el proceso seguido mediante la recopilación de evidencias que demuestren lo que sabe hacer utilizando instrumentos como: productos, tareas, etc.
- 3) Los aspectos sumativos (el resultado) que incluyan: exámenes orales o escritos, productos, entrevistas, etcétera.
- 4) La rúbrica de cada uno de los instrumentos a utilizar.
- 5) El porcentaje asignado a cada aspecto o instrumento
- 6) El total adquirido por todos los aspectos, productos e instrumentos.
- 7) El tiempo y fecha en los que deben ser entregados y el formato correspondiente. A continuación se presenta un ejemplo de un plan de evaluación.

## Plan de evaluación del bimestre de la materia de español para 1º de secundaria

Aspecto a evaluar dentro de la asignatura	Rúbrica holística	Porcentaje de la calificación
<b>Participación en clase</b> (aspecto formativo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Muestra interés por realizar las actividades especificadas, esto se observa en que pide la palabra para opinar, aportar y dar comentarios</li> <li>- Ejecuta las instrucciones que se le piden en la clase</li> <li>- Pone atención a lo que se le pide en clase o de tarea</li> <li>- Realiza la tarea que le corresponde en el trabajo de equipo</li> <li>- Contesta lo que se le pregunta</li> </ul>	20% (cada indicador vale 4%)
<b>Tareas</b> (aspecto formativo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cumple con la tarea, la termina y la entrega</li> <li>- Realiza la tarea con una calificación aprobatoria</li> <li>- Contesta lo que se le pregunta o pide en la tarea realizada, el contenido es satisfactorio porque está completo y cumple con los requisitos</li> <li>- Entrega la tarea en limpio y en orden: no tiene borrones, tachones o enmendaduras</li> </ul>	10% (cada indicador vale 2%)
<b>Producto</b> (aspecto formativo, ya que no se consideró como calificación sumativa final, ya que es parte del proceso)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cumple con las instrucciones definidas en la rúbrica del producto que se entregan junto con este plan de evaluación.</li> <li>- Elabora el producto con limpieza, orden, organización y estructura (se entiende, no tiene tachones, borrones, etc., empieza por el principio, y sigue un orden lógico)</li> <li>- Cumple con la información solicitada en el producto, responde a las especificaciones que se le pidieron en términos de contenidos</li> </ul>	20% (cada indicador vale 4%)

continúa...

Aspecto a evaluar dentro de la asignatura	Rúbrica holística	Porcentaje de la calificación
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los contenidos son de calidad, lo que se observa en que describe los conocimientos, pero hace contribuciones propias que surgen de su análisis y síntesis personales (por ejemplo, en el libro no dice algo que el alumno por sí mismo concluye y agrega)</li> <li>- La elaboración del producto es propia (no se la hicieron en casa, o bien no la copió de la computadora)</li> </ul>	40%
<b>Portafolio</b> (aspecto formativo, ya que incluye varios trabajos dejados durante el mes)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cumple con las instrucciones definidas en la rúbrica del portafolio, que se entregarán en este plan de evaluación</li> <li>- El portafolio está limpio, en orden, con estructura lógica, se entiende su letra, cuenta con los datos básicos (nombre, fecha, tema, preguntas, respuestas, conclusiones)</li> <li>- Los contenidos del portafolio cumplen con las especificaciones solicitadas</li> <li>- La elaboración del portafolio es propia, no lo copió de otros compañeros, lo cual se observa en que sus respuestas son diferentes</li> </ul>	2.5% a cada uno de los indicadores señalados)
<b>Examen</b> (aspecto sumativo, ya que busca medir en qué grado se lograron los aprendizajes)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cumple con las instrucciones definidas en la rúbrica examen</li> <li>- Cuenta con una calificación aprobatoria</li> </ul>	40%
Total		100%

El plan de evaluación se distribuye al principio del proceso. Nunca al final porque esto impide la rendición de cuentas y el desarrollo de la metacognición. Sí el estudiante no sabe qué hacer, entonces no se le podrá exigir. No se debe evaluar lo que no se advirtió, consideró o enseñó.

Como se puede ver en este plan se encuentran definidos los aspectos, instrumentos, rúbricas y porcentajes correspondientes de la calificación.

Obviamente, además de este plan es indispensable agregar las rúbricas del portafolio, producto y tareas. Una parte de la rúbrica del examen deberá estar incluida en los reactivos que se presenten en el mismo. Por ejemplo, si se ponen varios reactivos de opción múltiple, entonces al lado de la instrucción señalamos: "cada una de las respuestas que des a las siguientes preguntas valdrá 2 puntos", o si establecemos una sección en la que deba elaborar un ensayo, entonces definimos ahí mismo los niveles de desempeño, o si hacemos una sección con preguntas abiertas también precisamos dicho niveles de las respuestas a las preguntas realizadas.

Una vez determinado nuestro plan de evaluación, procedemos a diseñar las rúbricas de cada aspecto, y finalmente diseñamos el examen. Todos estos aspectos, instrumentos y rúbricas deben entregarse al alumno por adelantado, como ya se mencionó, a excepción de la rúbrica del examen, porque en éste se especifican las respuestas y lo que el alumno/a debe decir (a excepción de puntualizar cuánto vale cada respuesta en el examen que se entrega como se ha dicho antes).

Vale la pena mencionar que el plan de evaluación debe ser diseñado tomando en cuenta los tiempos estipulados para informar: el mes, el bimestre, el trimestre, el semestre, etcétera; de manera que con anterioridad se identifique cómo se recopilarán las evidencias tanto en el aspecto formativo como sumativo.

Esto conlleva considerar todas las situaciones didácticas que se llevaron a cabo así como los productos elaborados y los exámenes que se aplicaron durante el periodo establecido. A continuación se describe cada instrumento y su proceso para la elaboración:

tema  
bajos.  
a el  
milio.  
qué y  
in puede  
mo. La  
haga.  
re el  
verencia,  
ble para  
ce del  
e  
rez es  
isas sobre  
Además  
de los  
acerla.  
continúa...

¿  
por qué  
el alumno.

en  
s

¿  
: revisar  
ive para  
le están  
acidad  
mentos  
rdiantes.

nerales,  
unás  
mente. La  
uestas y  
ocente

continúa...

---

## **ión brica**

---

a cada estudiante  
a responde, de  
resentada por  
estas con el  
e asigna la

guntas y los  
respuesta. Así se  
entre a cada  
puntaje  
de contar con  
ara cada  
en que

definir: tema,

5.  
omás del valor  
xamen debe  
ida en la que se  
en cada parte y  
men correctamen-  
las cuales se

---

ener conforme a su  
de la doctora Laura



## ***Elaboración de exámenes***

Los exámenes, como hemos mencionado, son instrumentos para evaluar los resultados, pero estos últimos suelen ser diferentes, entre las personas que los realizan, es decir, cuando un sujeto aprende algo, lo llega a dominar en distintos niveles de ejecución. Cuando se da el aprendizaje no es parejo. Así mientras unas personas logran dominar totalmente un aspecto de un contenido, otras apenas entendieron de qué se trata.

Benjamín Bloom decía en 1960 que para que la educación se promueva de una manera integral, era necesario identificar la existencia de tres aspectos, tres dominios diferenciados: lo afectivo, lo cognitivo y lo psicomotriz. Por lo afectivo entendía el desarrollo de actitudes y valores; por lo cognitivo, la adquisición de conocimientos y habilidades de pensamiento; y, por lo psicomotriz, el desarrollo de acciones netamente motrices.

Bloom afirmaba, además, que cuando aprendemos algo en cada uno de estos dominios seguimos un proceso definido por niveles, pues no todos llegamos a dominar un contenido de la misma manera. Así por ejemplo, si aprendemos algo, piénsese en una suma, primero la conocemos -entramos en contacto con ella-, luego la comprendemos, la aplicamos, la analizamos, la sintetizamos y, finalmente, la evaluamos. A esto se le llama niveles de *dominio en el aprendizaje cognitivo*, ya que cada uno de los otros aspectos, el afectivo y el psicomotriz, cuentan con otros niveles de dominio similares, los cuales él no estudió, pero que sí investigaron y definieron sus seguidores.

Al proceso de clasificar por un lado los aspectos en los que aprende una persona: cognitivo, afectivo y psicomotriz y por el otro los dominios hasta los que se puede llegar: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis, evaluación, se le denomina taxonomía de Bloom. Por taxonomía estamos entendiendo una clasificación.

Bloom era conductista. y por lo tanto, su taxonomía estaba ligada a los objetivos de aprendizaje, ya que en su época la educación estaba diseñada conforme a este tipo de metas, en las que se establecía qué debía aprender el alumno como resultado de las actividades realizadas en clase. Así, cada uno de los objetivos que se definían para educar a los alumnos contaba con niveles de dominio, los cuales estaban definidos por un verbo que Bloom había clasificado previamente dentro de esos seis niveles.

Pongamos un caso: el objetivo "El alumno describirá las causas de la Revolución Mexicana mediante la lectura del texto". Era un objetivo con nivel 2, ya que el verbo *describir* se encuentra dentro de la lista de Bloom en el nivel de comprensión (véase la lista de verbos que se presenta en la tabla de la página 41).

Durante años se utilizó esta forma de enseñar y hasta la fecha siguen empleándose estos niveles: conoce, comprende, aplica... Es decir: presentamos un concepto, lo explicamos y luego ponemos a los alumnos a aplicarlo mediante ejercicios... Muchas veces no se analiza, sintetiza o evalúa. En los exámenes esto se manifiesta en una situación similar: preguntamos sobre el concepto y luego planteamos preguntas de aplicación de los conocimientos; de nuevo los niveles de análisis, síntesis o evaluación quedan fuera.

Con la Reforma de 1993 en la educación básica, las propuestas de Bloom se dejaron de usar en los programas, los cuales se diseñaron desde una perspectiva constructivista; ahora ya no había objetivos, sólo los propósitos del docente y sus respectivos temas a tratar; pero en la práctica los maestros/as, continuaron recurriendo a Bloom, pues por lo general siguen haciendo lo mismo: presentan, dan a conocer, explican, hacen que el alumno comprenda, y finalmente aplican los conocimientos, asunto que además se reproduce en los exámenes. Veamos un caso. La siguiente es una pregunta de un examen:

La biología es.

- a) La ciencia que estudia a los animales
- b) La ciencia que estudia a las plantas
- c) La ciencia que estudia la vida

Esta pregunta corresponde al nivel uno: conocimiento, porque lo único que tiene que hacer el estudiante es "conocer, definir qué es la biología". Pero si, con el mismo tema se interroga;

La biología es la ciencia que trata

- a) El ciclo de vida de los animales
- b) El ciclo de vida de las plantas
- c) El ciclo de la vida de todos los seres que cuentan con ciclo de reproducción

La pregunta se ubica en un nivel de comprensión, porque estamos definiendo la biología ya no sólo como una explicación de lo que es, sino de manera en que se comprende cuál es su ámbito de acción. Mientras que sí se formula una pregunta así:

De las siguientes personas señala quién está realizando un trabajo estrictamente biológico:

- a) El zootecnista que está inyectando una vacuna porque se intoxicó con insecticida
- b) El agricultor que está echando insecticida a las plantas
- c) El trabajador que está observando el crecimiento de la misma planta en situaciones ecológicas diversas que pueden afectar su

La pregunta no sólo es de aplicación sobre qué es la biología, sino también de análisis, pues el estudiante tiene que analizar lo que está haciendo cada trabajador para determinar quien efectivamente está llevando a cabo un proceso estrictamente biológico. El dominio que tiene el alumno sobre el contenido es diferente, ya que habrá quienes sólo podrán contestar la

primera pregunta, otros la segunda y unos más llegarán a la tercera. Hasta hace unas cuantas décadas, el diseño de los exámenes se vinculaba al conocimiento, en este caso la biología, y a los niveles de dominio de Bloom, que hoy se conocen como habilidades de pensamiento micrológicas, porque son la base del pensar.

La pregunta actualmente es: ¿cómo se hacen los exámenes por competencias? Para poder contestar, precisemos qué son las competencias: son metas *terminales y procesales* en la educación, que definen lo que cada alumno debe saber pensar para poder hacer frente a las demandas que se presentan en contextos diferenciados. Las competencias son *desempeños específicos*.

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) son el conjunto de comportamientos, conocimientos, habilidades psicoafectivas, cognoscitivas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo un desempeño o

Por ejemplo, una competencia en : sexto de primaria es: Vinculo su *proyecto de vida con su sexualidad*. Esta competencia implica que, además de que los estudiantes posean conocimientos sobre la reproducción humana, puedan vincular dichos conocimientos con el impacto que este hecho biológico tiene a lo largo de su vida. Por lo anterior, esta competencia cuenta con pequeñas subcompetencias, o un conjunto de saberes-haceres llamados indicadores de desempeño que son los descriptores del proceso para desarrollar la competencia, estos son:

- Reconoce las partes y funciones del aparato reproductor femenino y masculino
- Identifica la influencia de los medios de comunicación en la sexualidad

Tomando en cuenta esto, y volviendo a nuestra pregunta sobre que necesitamos para diseñar un examen, debemos considerar lo siguiente:

- Los conocimientos que tiene la competencia general, en este caso: aparato femenino y masculino y sus funciones, relaciones sexuales, embarazo, parto y cuidados, papel de
- Las habilidades de pensamiento que se usan para desplegar la competencia, o sea. los verbos mentales; lo que hace nuestro cerebro con el conocimiento que está vinculado a cada nivel: conoce, comprende, aplica, analiza, sintetiza, evalúa, y otras habilidades de pensamiento superior, que se conocen como macrológicas puesto que utilizan las micrológicas como base.
- El contexto en el cual se utilizan esos conocimientos y habilidades, que puede ser privado, publico, familiar, personal, histórico, social.

Entonces, para diseñar un examen cenemos que seguir los siguientes pasos:

1. Definir los conocimientos -conceptuales, declarativos, procedimentales- Estos vienen establecidos en los temas a tratar en cada bloque de un programa, o son definidos por el maestro al identificar la competencia que está evaluando. Por ejemplo, en la competencia de preescolar: "Reconoce las características de los objetos", los conocimientos pueden ser: los colores, las formas, los tamaños, los sabores, las texturas, etc.
2. Elegir la habilidad de pensamiento a utilizar de acuerdo con Bloom, pero recurriendo también a la clasificación que hace Manzano sobre las mismas, tomando en cuenta también las de índole superior. La tabla mostrada en la siguiente página nos permite elegir un nivel de dominio de Bloom con una habilidad de pensamiento de Marzano lo que se refleja en verbos, o sea en acciones cognitivas a desarrollar.
3. Definir el contexto en el cual se usarán los conocimientos con las habilidades de pensamiento, porque al evaluar por desempeño lo que nos interesa no es sólo qué tanto sabe el alumno, sino en que medida se desempeña con dichos conocimientos en la resolución de problemas que estén lo más apegados a la vida real y en qué condiciones: personal, local, público, etc.
4. Una vez elegido el conocimiento, la habilidad de pensamiento y el contexto, se procede a diseñar los reactivos, como veremos en la página.

Ejemplo de reactivo. Se definen primero los elementos;

<b>Conocimiento</b>	<b>Nivel de dominio (Bloom) habilidad de pensamiento</b>	<b>Contexto</b>
La Revolución Francesa	Superior: Interpretación de los hechos	Internacional historico

Luego se elabora el reactivo: Lee el siguiente texto:

El 14 de julio de 1789 se llevó a cabo la Toma de la Bastilla en París. Francia. En este lugar se encontraban los presos. Este hecho fue el inicio de lo que hoy se conoce como la Revolución Francesa que buscó el establecimiento de una República en la que todos los hombres tuvieran los mismos derechos. El lema que se gritaba en las calles era: *Libertad, igualdad, fraternidad*. Poco después cayó el último rey francés. Luís XVI, junto con su esposa María Antonieta a quienes les cortaron la cabeza. ¿Cual fue la razón de esta ejecución?

- a) Fue una injusticia cometida contra los propios reyes.
- b) El pueblo estaba cansado del cobro de altísimos impuestos a cambio de ningún beneficio y quería acabar con los causantes.
- c) El pueblo quería acabar con la aristocracia

Otro ejemplo:

Conocimiento	Nivel de dominio (Bloom) habilidad de pensamiento	Contexto
Cronología de la historia de México	Análisis: Identifica el error	Nacional

En la siguiente línea del tiempo, hay un error identifícalo:

1521	1810	1850	1910	2009
La conquista	Independencia	Reforma Liberal	Constitución de México	Año Actual

La elaboración de un examen va a depender del tipo de reactivo que se quiera utilizar, entre ellos:

- Opción múltiple sencilla. Se redacta una pregunta cuya respuesta es una sola opción.
- Opción múltiple compleja. Se redacta una pregunta cuya respuesta está jerarquizada, es decir, todas las respuestas son correctas, no se repiten, pero sólo una es la idónea.
- Preguntas de respuesta corta. Se hace una pregunta cuya respuesta es menor de tres renglones, es una sola oración.
- Preguntas de respuesta larga. Se da una instrucción que implique una tarea mas compleja, como: "Elabora un ensayo", o bien: "Haz una composición".
- Relación de objetos y columnas. Se pone una columna con objetos a identificar y del otro lado los conceptos que (os representan).
- Oraciones incompletas. Se escribe una oración a (a que fe falta el sujeto o el predicado para que el estudiante las complete).
- Afirmaciones falso o verdadero. Se escriben varias oraciones con el objeto de que al leerlas, el estudiante analice su veracidad y señale cuáles son ciertas y cuáles no lo son.
- Relación de columnas. Se escriben dos columnas con conceptos que pueden estar relacionados entre sí por un vínculo los alumnos/as tienen que analizar cuates Son correspondientes al juntar mediante una línea el concepto de una columna con el de la otra.

- Casos. Se expone una historia o escenario que puede ser una caricatura, un mapa, una noticia, una lectura, un letrero, un problema, etcétera; y se busca que el alumno resuelva varias preguntas sobre el mismo, utilizando cualquiera de los reactivos anteriores (opción múltiple, múltiple compleja, preguntas de respuesta corta, oraciones incompletas, etcétera). Éste es el tipo de pregunta que utiliza el examen PISA de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), evaluación que se aplica a una muestra de estudiantes de países pertenecientes a este organismo. Su objetivo es conocer el grado de calificación de la mano de obra de esas naciones, considerando tercero de secundaria como el año mínimo de egreso para salir a trabajar. Este tipo de reactivos también lo usa la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares, conocida como ENLACE.

La elaboración de cualquiera de estos reactivos cumple con ciertas reglas de lógica que impulsan su validez y contabilidad. Si dichos reactivos no se elaboran de acuerdo con las reglas básicas, la posibilidad de que los alumnos se equivoquen aumenta, sin que esto necesariamente sea su responsabilidad. Más adelante se exponen las reglas para la elaboración de exámenes.

5. Una vez que hemos diseñado los reactivos, se elabora la rúbrica para calificar el examen, ésta no la conoce el alumno/a, sino que sirve de base al calificar, de manera que exista un criterio para hacerlo. En la rúbrica se define:
  - ✚ El nivel de desempeño determinado por conocimiento, habilidad de pensamiento y contexto
  - ✚ Los puntos que tiene cada reactivo de acuerdo con cada nivel, el más alto tiene más calificación, el más bajo menos
  - ✚ El total de puntos de cada sección de acuerdo con los reactivos
  - ✚ El número de reactivos totales
  - ✚ Las respuestas correctas a cada reactivo

Recientemente se ha empezado a utilizar una nueva taxonomía para diseñar competencias y para evaluar desde la perspectiva estadounidense de los llamados *standards* (metas terminales generales a las cuáles se accede sin importar la metodología empleada fue elaborada por Robert Marzano y John S. Kendall, tomando en cuenta una revisión profunda de los objetivos de Bloom y de la propuesta posterior elaborada por Anderson. Esta nueva taxonomía parte de un modelo de conducta que un sujeto inicia por el sistema propio de comportamiento frente al estímulo, luego hace un análisis metacognitivo del conocimiento que se quiere aprender, continúa con un esquema cognitivo y termina en la adquisición del conocimiento.

A partir de estos tres sistemas, los autores diseñan una "nueva taxonomía", en la que se establecen una serie de operaciones mentales para cada uno de los mismos. Así, el nivel del sistema propio cuenta con la habilidad de examinar tanto la importancia, como la eficacia, la respuesta emocional y la motivación que le genera un objeto o evento al sujeto que lo observa. El nivel metacognitivo define los objetivos, el monitoreo del proceso, la claridad y la exactitud con la que el sujeto responde a la demanda presentada. El último sistema está centrado en conocer y pensar y es el cognitivo, cuenta a su vez con cuatro niveles: uso del conocimiento, análisis, comprensión y el acto de recordar. Cada uno de éstos tiene a su vez otras habilidades del pensamiento:

Sistema propio: el sujeto decide si se involucra o no en la tarea, se define el nivel de motivación que le genera dicho aprendizaje o estímulo

Sistema metacognitivo: el sujeto analiza o que sabe sobre el conocimiento para definir un plan que lo involucre en la tarea

Sistema cognitivo: el sujeto utiliza diferentes habilidades de pensamiento para conocer el objeto de conocimiento

Aunque la nueva taxonomía es jerárquica, y Marzano sostiene que todo aprendizaje comienza en el momento en que se pone en juego el sistema de pensamiento propio (lo que me interesa, me gusta, lo que conozco, etcétera), cuando él explica su teoría señala que los objetivos diseñados por los docentes o por las autoridades educativas se pueden colocar en cualquier nivel de acuerdo con las operaciones que el sujeto realiza. Por tanto, si la competencia dice: "Utiliza los números en situaciones variadas que implican poner en juego los principios de conteo" (PEP 2004), ésta corresponde al nivel 4 en la resolución de problemas.

Para ayudar a los docentes a clasificar las competencias. Marzano y Kendall proponen la siguiente tabla, misma que comienza por la descripción del último nivel y termina por el primero, es decir es descendente:

Nivel y operación/ Dominio	Información	Procedimientos mentales	Procedimientos psicomotores
<b>Nivel 6. Sistema propio de pensamiento</b> <i>Examen de la importancia que tiene el objeto</i> <i>Examen de la eficacia del objeto</i> <i>Examen de la respuesta emocional frente al mismo</i> <i>Examen de la motivación que nos genera el objeto</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> </ul>
<b>Nivel 5. Metacognición</b> <i>Establecimiento de objetivos propios frente a la demanda</i> <i>Monitoreo del proceso de ejecución frente a la demanda</i> <i>Monitoreo de la claridad de lo que se hace</i> <i>Monitoreo de la exactitud de lo que se realiza</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> </ul>
<b>Nivel 4. Uso del conocimiento</b> <i>Toma de decisiones</i> <i>Resolución de problemas</i> <i>Experimentación</i> <i>Investigación</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> </ul>
<b>Nivel 3. Análisis</b> <i>Identificación de atributos</i> <i>Clasificación</i> <i>Análisis de errores</i> <i>Generalizando</i> <i>Especificando</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> </ul>
<b>Nivel 2. Comprensión</b> <i>Integrando</i> <i>Simbolizando</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> <li>•</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> <li>•</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> <li>•</li> </ul>
<b>Nivel 1. Obtención de la información</b> <i>Reconocer</i> <i>Recordar</i> <i>Ejecutar</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>

Fuente: Robert J. Marzano y John S. Kendall, *The New Taxonomy of Educational Objectives*, Corwin Press, Thousand Oaks, 2a. edición, 2007.

La propuesta de Marzano es nueva y todavía no ha sido muy utilizada, sin embargo ha sido diseñada sobre la base de las competencias como nuevos estándares educativos. Para utilizarla, el autor propone una metodología que puede resultar compleja en el contexto de nuestro país, por esto se plantea una propuesta:

I. Desde *una perspectiva sintético-analítica*: identificar en qué nivel se quiere que el estudiante realice la acción. Ejemplo:

**Nivel 1.** Obtener la información en la operación de ejecución: que un niño de preescolar señale el color rojo y lo busque en el ambiente: que una niña de primero de primaria busque la palabra Paco en el salón y la escriba en su cuaderno.

**Nivel 2.** Comprensión en la operación de simbolización: que un niño escriba el número dos y dibuje cuántos elementos son.

**Nivel 3.** Análisis en la operación de identificación de patrones: que un niño de cuarto año señale en qué se parecen una ballena y un león (en que son mamíferos).

**Nivel 4.** Uso del conocimiento en la operación de toma de decisiones: que una niña de sexto año tome la decisión sobre el momento en que debe ponerse a dieta una persona de acuerdo con su edad, peso y características.

**Nivel 5.** Metacognición en la operación de monitoreo de la exactitud: que una niña encuentre los errores cuando está bailando frente a un modelo.

**Nivel 6.** Sistema propio de pensamiento en la operación de la motivación: que un adolescente en primero de secundaria identifique las razones por las cuáles no quiere estudiar y las supere.

2. Desde *una perspectiva analítico-sintético*: primero se diseña el objetivo, la competencia o el reactivo que servirá de evaluación, para luego ubicarlo en algún nivel determinado.

Por ejemplo, la competencia de preescolar del 2004: "Utiliza los números en situaciones variadas que implican poner en juego los principios del conteo", se ubicaría en el nivel 4, que se usa el conocimiento en la operación de resolución de problemas.

De cualquier forma, lo importante al diseñar un reactivo para evaluar es que identifiquemos niveles de desempeño más complejos que simplemente la obtención de la información o la comprensión del conocimiento.

La propuesta de Marzano puede ser una buena opción para la evaluación por competencias, pero tiene el problema de que deja ciertas operaciones o habilidades de pensamiento fuera de su taxonomía: la interpretación, la predicción, la anticipación, la elaboración de hipótesis, entre otras. Además, reduce las competencias a algunas operaciones mentales que no son todas.

Otra crítica que se le hace es que los contextos no se consideran como parte del uso de las operaciones mentales que nombra en cada nivel. Por ejemplo, en el nivel de análisis, sólo señala la identificación de atributos que pueden ser similares o iguales, pero no se describe

en qué contexto se hace esto, lo que deja el diseño de la competencia o del reactivo en términos muy generales, piénsese en la misma competencia de preescolar que estábamos analizando, la que utiliza los números en situaciones variadas. no es lo mismo manejar los números en cualquier situación, que sólo en el salón de clase. El contexto en el que se usa el conocimiento es lo que eleva el nivel de dominio de una habilidad determinada y en esta propuesta no se aborda.

Sin embargo, lo importante a considerar es que cuando se diseñan reactivos para evaluar las competencias debemos salirnos del tradicional esquema de conoce, comprende, aplica que se ha utilizado hasta la fecha, pasando a esquemas más complejos en los cuales se utilice el conocimiento con habilidades de pensamiento superior en la resolución de problemas en contextos diferenciados,

## **Reglas básicas para el diseño de exámenes'**

Además de las consideraciones anteriores, cuando se diseñan exámenes se deben cumplir ciertas reglas que emanan de la lógica como ciencia formal, y de la práctica y la experiencia en el diseño de los exámenes. A lo largo de muchos años de experiencia se ha encontrado que cuando los reactivos no están bien elaborados se prestan a diferentes interpretaciones, mismas que derivan en resultados diversos, y cuando no se cumplen las reglas se baja la confiabilidad del instrumento, ya que al contestarlo cada persona interpreta lo que quiere. Por esto las reglas para elaborar un examen son las siguientes.

### ***Reglas para la elaboración de reactivos de opción múltiple sencillo***

- Las preguntas deben estar de acuerdo con la competencia y sus indicadores de desempeño, así como con los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes definidos en la planeación utilizada. Debe estar muy claro el nivel de desempeño, es decir los diversos resultados que se emiten cuando se despliega una competencia frente a las demandas del entorno, (ver página 40 y 42 para su diseño).
- Las preguntas deben estar relacionadas con el trabajo realizado en clase.
- Las preguntas no deben ser más largas que las respuestas.
- Las preguntas no deben estar repetidas en las respuestas.
- Las respuestas distractoras deben ser viables, plausibles y con la misma dificultad que la pregunta, o sea deben estar relacionadas con el tema del que se trata.

- Las respuestas distractoras deben estar bien redactadas, y no contener pistas, puesto que su función es distraer.
- De preferencia, las opciones de respuesta deben estar enlistadas verticalmente. Si se quiere ahorrar papel, entonces se deben poner horizontalmente, pero debe haber espacio suficiente para diferenciarlas. Deben seguir, además, un orden lógico.
- En una lista de contestaciones, la respuesta correcta debe variar de posición entre aquellas distractoras, por ejemplo, si son diez reactivos, la respuesta no debe ser siempre la primera (la correspondiente a la letra *a*).
- Nunca se deben usar las frases: "Todas las de arriba" o "Ninguna de las de los elementos mencionados", porque no generan una coherencia lógica y se prestan a malas interpretaciones.
- Las preguntas deben ser hechas de manera positiva. Si se usa una forma negativa, la negación debe estar subrayada.
- Los reactivos de opción múltiple sencilla se emplean para evaluar los niveles de desempeño más simples, correspondientes por lo general a conocimiento, comprensión y aplicación.

### ***Reglas para la elaboración de reactivos de opción múltiple compleja***

Se hacen siempre relacionadas con el análisis de casos en donde se requiere usar el conocimiento con una interpretación que demuestra un proceso de jerarquización con una actitud determinada. Por tanto, siempre tienen un contexto que se lee y que describe un problema, caso, historia, noticia del periódico, pasaje literario, un poema, datos de una gráfica, una pintura o un informe que constituye un escenario real a analizar por parte del estudiante.

Habitualmente se usan para evaluar habilidades de pensamiento superior macrológicas, y varias a la vez, como comparar y contrastar, determinar la relevancia, encontrar exactitudes o bien distancias, inferir y emitir juicios, tomar decisiones, etcétera. Para su correcta elaboración es menester considerar las siguientes reglas:

- ✓ Seleccionar el material contextual (caso, problema, historia, pasaje, etcétera) que sea apropiado para evaluar la competencia a un nivel adecuado del desarrollo de los estudiantes. Si los niños/as son de primaria se pueden usar caricaturas que conozcan; si son grandes, historias de su edad. etc.
- ✓ La información contextual tiene que ser muy clara, fácil de leer, porque lo que interesa no es evaluar su comprensión lectora, sino el uso del conocimiento con habilidades de pensamiento. Se puede incluir cualquier tipo de información que sea relevante para el alumno, pero que se haya estudiado en clase.

- ✓ Brindar las instrucciones de manera muy clara y en orden, utilizando una redacción sencilla: sujeto, verbo y predicado, porque las oraciones largas confunden. Lo importante no es meter trampas en las instrucciones sino en las respuestas que analicen el texto.
- ✓ Diseñar las preguntas de tal modo que su respuesta requiera forzosamente que las y los alumnos piensen.
- ✓ Cerciorarse de poner preguntas y respuestas que estén relacionados con el texto.
- ✓ Escribir preguntas del mismo largo que las respuestas.
- ✓ Asegurarse de que otra persona lea el examen antes de aplicarlo, para garantizar que no se pueda malinterpretar.
- ✓ Las respuestas pueden ser más de una. pero existe un proceso de jerarquización, hay una respuesta que necesariamente es más importante, es la *clave* del análisis. Las respuestas no deben ser iguales o parecidas, sólo relacionadas, o bien representar parte de un proceso. En la jerarquización que se da a la respuesta no hay objeción, existe un acuerdo convencional sobre la respuesta; es decir, cuando cualquier persona la lee llega al mismo resultado que el evaluador.
- ✓ El formato de las respuestas de opción múltiple compleja puede incluir; falso y verdadero, respuesta corta, respuesta larga, etcétera.
- ✓ Incluir casos de la vida más que casos ficticios, esto promoverá que el diseño sea más efectivo y que se preste a menos confusión.
- ✓ Debe confirmarse que las preguntas siguientes no tengan la respuesta de la pregunta anterior, porque cuando se diseñan casos de respuesta múltiple compleja suele suceder que el evaluador siga el caso de manera procesual, entonces delata las respuestas en las subsiguientes. Las respuestas no deben contener más información del texto; toda la información sobre el caso o problema debe estar descrita en el mismo y no en las respuestas. Considerar, también, las reglas que se utilizan en el diseño de reactivos de opción múltiple simple.

**Reglas para hacer una relación de objetos  
o una relación de columnas**

- La columna con las preguntas debe tener una respuesta en la columna con las respuestas.
- La información debe ser heterogénea, no debe repetirse constantemente; debe contar con representatividad del contenido estudiado.
- Las preguntas o afirmaciones largas van del lado izquierdo, las respuestas cortas del lado derecho, debe ser así porque leemos de izquierda a derecha.
- Debe haber más elementos en la columna de respuestas que en la de preguntas.
- La columna de respuestas debe tener un orden lógico.

- El ejercicio de relación de columnas no debe ser más largo que una página, porque si no las respuestas no se ubican y además la gente se cansa al responder.
- Si se utilizan dibujos, éstos deben ser claros para todos/as, no puede haber múltiples interpretaciones. El dibujo debe representar necesariamente lo que es.

### ***Reglas para la elaboración de oraciones que están incompletas***

- Debe haber algún lugar en donde se mencionen las respuestas: en un párrafo, si es lectura de comprensión; en respuestas enumeradas, si es otra materia o asignatura; antes o después de la sección de oraciones incompletas. No se usan afirmaciones que están vinculadas con el léxico o lenguaje de los alumnos/as.
- Las palabras a llenar en los espacios en blanco deben estar relacionadas con la competencia y sus indicadores, así como con la separación de contenidos elaborados en la planeación y que se trabajaron en el salón de clases.
- No se usan muchos espacios en blanco en una sola oración. Los espacios deben tener el mismo tamaño, para no dar indicaciones falsas.
- Lo mejor es poner los espacios en blanco al final de la oración, a menos que la afirmación requiera un espacio antes.
- Los espacios deben ser usados por palabras o frases del mismo tamaño

### ***Reglas para la elaboración de reactivos cuya respuesta es falso o verdadero***

- Las preguntas deben estar de acuerdo con las competencias, indicadores de desempeño y niveles de desempeño previamente definidos.
- Cada oración debe incluir una sola proposición, no debe haber dos proposiciones.
- Se debe enfocar en ideas importantes, no en asuntos triviales.
- No se deben emplear afirmaciones que utilicen el lenguaje muy conocido por los alumnos/as.
- No se deben usar dos negativos en una afirmación, porque se hace un positivo.
- Debe haber certeza de que la afirmación es en realidad falsa o verdadera.
- Hacer las proposiciones del mismo largo. Distribuir las proposiciones falsas y verdaderas de manera aleatoria en el examen.
- En las proposiciones, evitar las palabras: siempre, nunca, usualmente, generalmente.

### ***Reglas para la elaboración de preguntas abiertas o entrevistas***

- ✚ Seleccionar el material sobre el cual se hará el examen y determinarlo con claridad.
- ✚ Establecer cuáles son los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que se evaluarán.
- ✚ Elaborar las instrucciones de manera clara, por pasos.
- ✚ Establecer un número de preguntas y la puntuación que se le dará a cada una.
- ✚ Nunca hacer preguntas cuya respuesta sea: SÍ, NO, NO SE. etcétera. Por ejemplo: ¿Por qué durante la Segunda Guerra Mundial Hitler invadió Polonia! Porque si. Mejor: ¡Cuáles fueron las causas que llevaron a Hitler a invadir Polonia en 1939?
- ✚ Diseñar las preguntas de tal manera que se pueda dar una respuesta larga.
- ✚ Las preguntas deben tener una longitud corta, elaboradas con una so/a oración aunque la respuesta sea larga.
- ✚ Diseñar preguntas cuya respuesta sea objetiva, que nadie pueda estar en desacuerdo, a menos que lo que se pretenda sea que hagan una evaluación sustentada.

## **La evaluación en preescolar y en otros programas**

En el caso de preescolar. la evaluación por desempeño debe considerar algunos procedimientos diferentes. Para empezar es necesario señalar que en nuestro país se ha desechado el aspecto sumativo como un elemento clave en la evaluación, no obstante éste es necesario. Cuando decimos que se ha desechado nos referimos ¿que no hay calificaciones en el preescolar, porque además, a que, aunque se cursa de manera obligatoria, nada impide que un niño o niña pueda ser retenido en preescolar si fuera el caso de que requirieran pasar más tiempo en este nivel. Pese a que contar con evaluaciones numéricas en este ciclo resultaría totalmente inadecuado, y que reprobar a los niños y niñas que no estén listos para ingresar a la primaria es un aspecto muy discutido en la práctica educativa, la realidad es que identificar los resultados alcanzados por los pequeños en este nivel aportaría elementos para:

Identificar los problemas de aprendizaje que podrían tener los estudiantes en una temprana edad, de manera que puedan ser atendidos en tiempo, forma y oportunidad.

Ubicar los avances y logros que realizan los pequeños, las y los docentes así como la escuela en si misma, de modo que el propio programa en el preescolar pueda ser evaluado de una forma cuantitativa. Es decir, la introducción del aspecto sumativo en el preescolar estaría observando también tanto la eficacia como la eficiencia del propio plan de estudios.

Realizar un diagnóstico educativo que nos permita adecuar nuestras acciones de trabajo a la realidad vigente.

El problema en el preescolar es cómo construir un concepto de la palabra sumativo en un contexto en el que la mayoría de los alumnos todavía no construyen el concepto de número y mucho menos una escala, qué instrumentos es necesario diseñar y cómo deben aplicarse.

Lo sumativo debe ser observado desde la posibilidad de identificar los resultados obtenidos por la mediación docente en términos de la zona de desarrollo próximo de Vygotsky.

Vygostky decía que el aprendizaje se logra cuando un adulto más experimentado realiza una mediación o intervención con un niño o niña, de manera que éste último interioriza los conceptos poco a poco hasta que un día lo hace de forma independiente. Este proceso de apropiación se logra por que se establece una zona de desarrollo próximo que es el diferencial que existe entre saber hacer algo y no hacerlo, o hacerlo con la ayuda de alguien. En palabras del autor: la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel potencial del mismo.

En este contexto, cuando se evalúa en preescolar desde una visión sumativa se debe considerar si el alumno puede realizar las actividades que se han impulsado como aprendizaje en la situación didáctica de manera que al terminar éstas, las realice por sí mismo, solo, o bien con ayuda de alguien, o por el contrario se identifica que no puede hacerlas. Esto nos da la pauta para detectar el resultado en el desarrollo de las competencias por parte del niño y la niña, así como la posibilidad de analizar, con herramientas estadísticas, lo que sucede en el grupo.

Desde el punto de vista formativo. en el preescolar debemos observar el proceso seguido por los alumnos/as para desarrollar las competencias, para así reconocer los logros, avances, obstáculos y dificultades. Cuando en el preescolar se evalúan los aspectos formativos, se identifica lo que sucede antes, durante y después de una actividad. Un esquema práctico para evaluar en preescolar sería;

## Tabla de evaluación de preescolar

Fase de la evaluación:	Instrumentos utilizados	Herramientas a utilizar
<p><u>Evaluación inicial</u> Centrada en identificar la línea base, el inicio para el desarrollo de la competencia</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Examen de Ingreso, escalas de evaluación del desarrollo</li> <li>- Valoración directa en el desempeño del estudiante en una situación didáctica puesta por el docente</li> <li>- Técnicas proyectivas que permitan identificar lo que siente, piensa y es el alumno/a</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rúbrica holística: herramienta inicial que define qué se observará en el proceso de aplicación de las situaciones didácticas que servirán de base para elaborar un diagnóstico y la rúbrica analítica que utiliza las escalas de desarrollo o maduración como punto de partida para elaborar un diagnóstico, que permita identificar los problemas que se presentan para que los alumnos/as desplieguen el potencial que tienen</li> </ul>
<p><u>Evaluación formativa</u> Centrada en el proceso que se realiza para desarrollar la competencia</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Portafolio que reúna los trabajos de los estudiantes por campo formativo o bien por competencias</li> <li>- Puntos de referencia</li> <li>- Productos realizados en las situaciones didácticas: investigaciones, resultados de experimentos, maquetas, etc.</li> <li>- Elementos formativos: asistencia, participación, trabajo en clase, trabajo en equipo, etc... identificando qué hace y cómo lo hace.</li> <li>- Diario de campo y/o registros anecdóticos</li> <li>- Listas de cotejo sobre conductas determinadas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rúbrica holística: herramienta que define qué se observará en el proceso de realización de las diversas situaciones didácticas, sólo se enumeran los cambios que se esperan lograr</li> </ul>
<p><u>Evaluación sumativa</u> Centrada en el resultado alcanzado por las estrategias para desarrollar la competencia</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escalas de evaluación neuropsicológica que permitan identificar qué problemas enfrenta en su desarrollo neurológico (motor, cognitivo y socioafectivo)</li> <li>- Observación de los cambios que podrían hacer antes y que pueden hacer ahora</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rúbrica analítica: define los indicadores de desempeño de las competencias que se han trabajado con miras a ubicar la zona de desarrollo próximo, es decir si es capaz de ejecutar por sí sólo/dichos indicadores, o bien lo hace con ayuda o todavía no los hace</li> </ul>
<p><u>Evaluación implitiva</u> Centrada en identificar la ZDP para detectar cuándo se interviene y cómo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observación directa de los estudiantes</li> <li>- Cuestionamiento sistemático sobre lo que hacen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diario de campo y diversos registros (videós, fotografías) con los que se define el tipo de intervención necesaria para cada estudiante y también para el grupo. Se busca establecer: qué se necesita hacer, cómo, cuándo, dónde y cuál es la razón.</li> </ul>

La evaluación en preescolar implica la misma conceptualización que se ha descrito, pero se centra más en la capacidad observadora del docente que en su habilidad para diseñar instrumentos de evaluación, tal y como sería el caso de las y los maestros de primaria, secundaria, bachillerato y universidad.

Dadas las condiciones de maduración neuropsicológica de los niños y niñas del preescolar, en el sentido de que es durante los ocho primeros años de vida cuando se impulsa una mayor mielinización (aunque el proceso termina a los 21) y con esto muchos cambios que afectan su proceso de aprendizaje; la educadora debe considerar la integración de otros insumes que le permitan determinar en qué momento de su desarrollo se encuentran sus alumnos/as en los ámbitos neurológicos más específicos, por ejemplo el desarrollo del lenguaje, de la coordinación motora gruesa o fina, y las conductas adaptativas y sociales. Lo anterior obviamente supone utilizar escalas de desarrollo validadas científicamente por expertos en la neurología y pediatría. Esto apoyaría el dictamen que emita la educadora, pero además impulsaría una elaboración más profunda y científica. (En la Internet están disponibles varias de estas gráficas y cartas de desarrollo que utilizan los gobiernos en sus programas de salud pública, se recomienda bajar y usar aquellos cuya fuente sea fidedigna.)

Lo anterior plantearía una reformulación de la zona de desarrollo de Vygotsky, de manera que se identifique no solamente si lo hace solo, con ayuda o no lo hace, sino también: lo hace y es temprano para que lo haga, ya lo hace, lo hace con ayuda, no lo hace pero todavía es tiempo de que lo haga, y no lo realiza y ya debería hacerlo. Estas categorías de análisis permitirían reconocer problemas en el desarrollo y en el aprendizaje de manera oportuna.

No obstante, las educadoras y los educadores deben construir también sus propias capacidades para diseñar las rúbricas que utilizarán, de manera que sus observaciones y proceso de evaluación sean claros, transparentes y rendidores de cuentas a los padres y madres de familia, pasando de la subjetividad que ha caracterizado esta dinámica en algunos docentes a la utilización de elementos científicos más objetivos, validos y confiables.

## Conclusiones

La evaluación no es un fin, la evaluación debe ser considerada como una oportunidad de mejora basada en la toma de decisiones analíticas sobre el proceso y el resultado que cada uno de los alumnos sigue y logra respectivamente. Por esto es indispensable llevar a cabo una dinámica que considere los aspectos formativos y sumativos mediante instrumentos y herramientas útiles para observar lo que pueden hacer, lo que no pueden y lo que podrían lograr con ayuda, porque lo que pueden hacer con apoyo es lo que tarde o temprano lograrán hacer solos.

Los docentes debemos aprender a diseñar procesos de evaluación que sean científicamente contruidos y para esto se requiere poner en uso todos los conocimientos aquí expuestos, pues con ello se asegurará la calidad educativa en el corto, mediano y largo plazos.

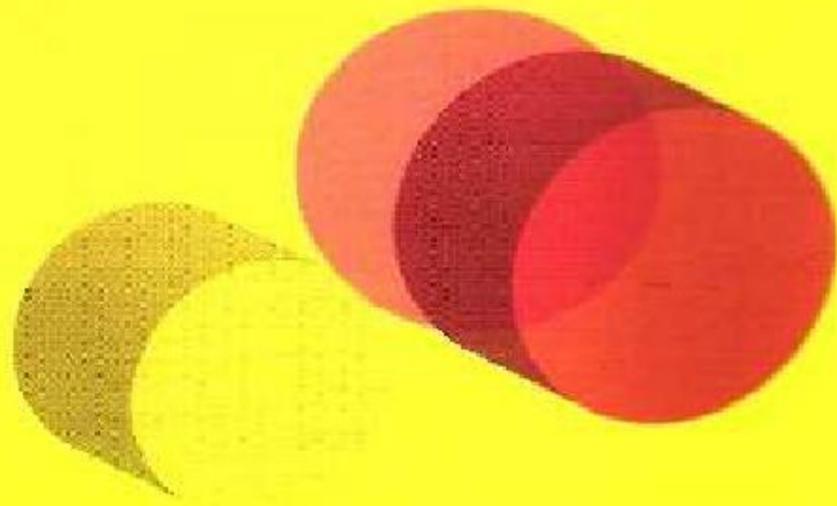
Lo cierto es que, si en las evaluaciones nacionales e internacionales una escuela, grupo o alumno/a sale bajo, esto sucede porque no se ha aprendido a usar el conocimiento con habilidades de pensamiento y destrezas de ejecución. Lo que ocurre es que han memorizado muchos conceptos que no saben usar. El conocimiento se queda inerte, tal y como lo decía Perkins en su momento.

Por esto, la evaluación debe ser concebida como parte del proceso educativo y no como el fin. Cuando se incorpora un concepto de integralidad en la dinámica evaluativa, no sólo estamos observando todos los dominios (afectivo, cognitivo y psicomotriz) sino también el saber pensar y actuar con una actitud adecuada al medio ambiente circundante y al momento histórico en el cual se realiza. Evaluar, por tanto, es evaluarse, evaluarse es aprender con gusto, es desarrollar nuestras propias competencias para enfrentar las demandas que se presentan en el Siglo XXI.

## Bibliografía

- Bloom, Benjamin, *Taxonomy of Learning*, McGraw-Hill, Nueva York. 1980,
- Bundcsministerium fiir Bildung und Forschung (BMBF) [Federal Ministry of Education and Research], *Kompetenz im globales Wettbeiverb (Competence in a global competition)*, BMBF, Bonn, 1998.
- Chatterji. Madhabi, *Designing and Using Tools for Educational Assessment*, Pearson Education/Prentice Hall, Estados Unidos. 2003.
- Centra Intcramcricano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (Cinterfor)/Banco Interamericano de Desarrollo (BID)/Moncr.ary Investment Fund/Fondo Multilateral de Inversiones (MIF-Fomin). *Diseño curricula! basado en competencias, conceptos y orientaciones metodológicas*, Buenos Aires. 2004.
- Delors.Jaques, et oí, *I a c-ducoción encierro un tesoro*. UNESCO. 1997.
- Dirube Mañuco.José Luis. *Gestión por competencias, lecciones aprendidos*. Gestión 2000;Epise. 2000.
- Driscoll. Marcy, *Psychology of Learning for instruction*, Pearson/Allyn & Bacon, Boston, 2005.
- Frade. Laura, *Inteligencia Educativa, Mediación de Calidad*, México, 2008.
- , *Desarrollo de corobetencios en educación básica, desde prixsajhr hasta bachillerato*. Mediación de Calidad S.A.do C.V., México. 2008.
- , *Déficit de atención e biperactividad. Fundamentos y estrategias para el manejo en el solón de clase*. Fundación Cultural Federico Hoth. México, 2006.
- French, Joyce N.y Carol Rhoder. *TeacbingThinlcing Si<Hls.Ti)Cory and Practice*. Routledge (Garland Reference Library of Social Science). Nueva York, 1992.
- Gagnó, Robert M.WalterW.Wagcr. Katherine Golas yjohn Keller.Prin-cipíes of *Instructional Design*, Wadswui trw'Thonipson Learning, Estados Unidos, 5a ed., 2004.
- Gardner, Howard, *tames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, Nueva York. 1983.
- Goldberg. Elkhonon. *The Executive Broifr; frontal Lobes and the GviSzert Mind*. Oxford University Press, Nueva York. 2001.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (1NEE). *PISA pom docentes, Lo evai'jwMo como uno oportunidad de aprendizaje*. INEE/ SEP. México, 2005.
- Iram, Siraj-Blatchford (ad.), *A curriculum Development Handbook for Early Childhood Edoco!ois*,Trenthani Books. Inglaterra, 1998.
- Kirshner, David, y James A. Whitson (ads.). *Situated cognition: Sociol. Semiotk and Psychological Perspectives*. Lawrence EHbauni, Associates, Nueva Jersey. 1997
- Marzano, Robert j.. ei ol.. *Dimensions ofTI\inking,A fiarnewok for curriculum and instruction*, Association for Supervision and Curricu/jm DevclopmenL Estados Unidos, 1988.

- Marzano. Robert J. y John S. Kendall, *The New Taxonomy of Educational Objectives*. Corwin Press. Thousand Oaks, 2007. 2a ed.
- McClelland. D. C, "Testing for competence rather than for 'intelligence'", en *American Psychology*, num. 28, enero. 1973, pp. 1-14.
- Moll, Luis M. (comp.), *Vygotsky y la educación: connotaciones y aplicaciones de la psicología soviética en la educación*. Aique. Buenos Aires, 1993.
- OECD. *Knowledge and Skills for life. First Results PISA*, OECD, Paris. 2001.
- , *Learning for Tomorrow's World, First Results From PISA, 2003*. OECD, Paris, 2004.
- Paul, Richard y Linda Elder, *Critical Thinking, Tools for Taking Charge of Your Learning and Your life*. Prentice Hall. Nueva Jersey, 2000.
- Perkins, David, *Smart Schools: Better Thinking and Learning for Every Child*, Free Press, Nueva York, 1995
- Perrenoud. Philippe. *Construir competencias desde la escuela*. Dolmen Ediciones. Santiago de Chile, 2002.
- Qualifications and Curriculum Authority (QCA). *Desirable Outcomes for Children's Learning on Entering Compulsory Education*, Londres. 2003. 2004 y 2005.
- Rothwell. William J. y H. C. Kazanas. *Mastering the Instructional Design Process. A systems! Approach*. Pfeiffer- Estados Unidos, 1998. 2a ed.
- Secretaría de Educación Pública (SEP), *Programa de Educación Preescolar 2004*, SEP México. 2004.
- Programa para la Licenciatura de Educación Primaria*. SEP, México, 1997.
- Weinert, Franz *Concepts of Competence* (colaboración, parte del proyecto. Definition and Selection of Competencies (DeSeCo). Theoretical and Conceptual Framework, Neuchâtel, 1999.
- Whitehead. Alfred North. *The aims of Education and other essays*. Free Press. Nueva York, 1967.



¿Qué es la evaluación por competencias? ¿Qué se evalúa? ¿Cómo se hace? ¿Qué instrumentos se usan? En este manual encontrarás consejos prácticos para llevarla a cabo, así como algunos ejemplos y tablas para aplicarla.

Incluye, entre otros, los siguientes temas:

Evaluación por competencias

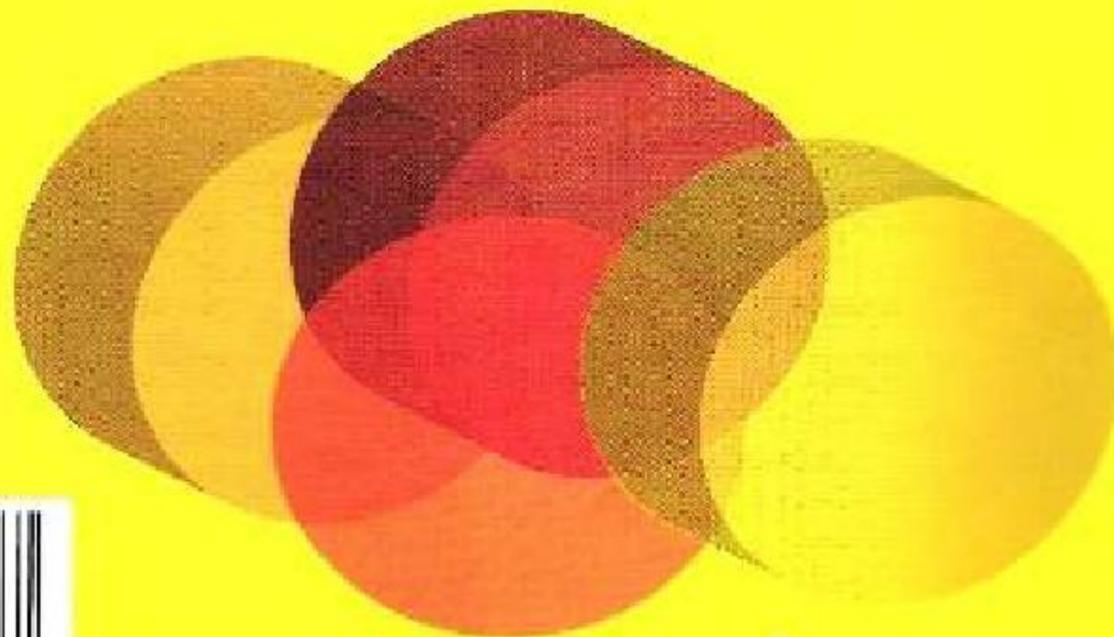
Evaluación formativa y sumativa

Evaluación en preescolar

Plan de evaluación

Instrumentos para evaluar

Rúbricas holística y analítica



9 789709 524437