Ministerio de Educación Pública
Dirección de Desarrollo Curricular
Departamento Evaluación de los Aprendizajes

Evaluación Diagnóstica

2011

Autoridades Nacionales

Leonardo Garnier Rímolo
Ministro Educación Pública

Silvia Víquez Ramírez
Viceministra Administrativa

Dyaláh Calderón de la O
Viceministra Académica

Mario Mora Quirós
Viceministro de Planificación y Desarrollo Regional

Giselle Cruz Maduro
Directora, Dirección Desarrollo Curricular

Autores

Rocío Torres Arias
Jefa, Departamento Evaluación de los Aprendizajes

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

FEBRERO, 2011

TABLA DE CONTENIDOS

Presentación…… 5

Evaluación Diagnóstica: conocer para mejorar……. 6

¿Qué significa diagnosticar? ……..... 6

Conceptos y propósitos…….. 7

Algunas características de la evaluación diagnóstica…… 8

¿Qué no se debe entender por evaluación diagnóstica?..... 9

Aspectos Cognitivos……... 10

Aspectos Socioafectivos……... 12

Aspectos Psicomotores…… 13

Instrumentos y Técnicas……... 14

Validez…….. 14

Confiabilidad…… 16

Instrumentos…… 17

- Escala de calificación…… 17
- Lista de control o de cotejo o de verificación…… 20
- Pruebas no estandarizadas…….. ……... 21
- Rúbricas o guías de evaluación …… 22
- Registro anecdótico…… 23

Técnicas……..... 24

- La autoasesoría…….. 24
- Reportes semanales…….. 25
- Perfiles de personajes admirables……..... 25

- Recordar, resumir, preguntar, conectar y comentar (RRPCC)…… 26
- La observación…… 27
- Encuesta, cuestionario y/o entrevistas…….. 28
- Diario del docente…….. 29
- Portafolio…….. 30

Autoevaluación…… 32

Referencias bibliográficas…… 33

PRESENTACIÓN

En el proceso de enseñanza - aprendizaje se plantean objetivos, contenidos curriculares o competencias, que se espera los estudiantes alcancen y la evaluación se constituye en un medio para enjuiciar esos logros, en un momento dado. De esta manera se procura apoyar y mejorar una parte o la totalidad del proceso educativo, ya sea que se deba modificar o afinar en la práctica el planeamiento didáctico.

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

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

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

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

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA: CONOCER PARA MEJORAR

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

¿Qué significa diagnosticar?

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

De acuerdo con el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes, artículo 4 inciso *a*, la evaluación diagnóstica

> "detecta el estado inicial de los estudiantes en las áreas de desarrollo humano: cognoscitiva, socio afectiva y psicomotriz con el fin de facilitar, con base en la información que de ella se deriva, la aplicación de las estrategias pedagógicas correspondientes".

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

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

Según, Pérez R. (1997), la evaluación precisará del diagnóstico para la realización de

> "pronósticos que permitan una actuación preventiva y que faciliten los juicios de valor de referencia personalizada, además, para personalizar el proceso educativo con objetivos adecuados de nivel y de campo, las técnicas de motivación, las actividades o la metodología. El diagnóstico será, así mismo, un momento clave en todas las situaciones de recuperación, e imprescindible en las de fracaso reiterado que exigen un estudio de casos."

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

- Establecer los objetivos, contenidos curriculares o competencias, posibles de alcanzar dentro el contexto educativo de aula.
- Revisar el planeamiento formulado y tomar las decisiones que mejoren los resultados.
- Comprobar el logro de los objetivos, contenidos curriculares[1] y competencias estudiados en el año lectivo anterior.
- Ajustar una programación general a las necesidades y características de los estudiantes, respetando la individualidad y la atención a la diversidad.
- Determinar cuantitativamente y cualitativamente el crecimiento del estudiante en cuanto a los niveles cognoscitivos, socioafectivos y psicomotores.
- Conocer el contexto, los antecedentes del estudiante, los datos referentes a la constitución familiar, a los niveles socioeconómico y cultural, datos que pueden ser de utilidad en los primeros momentos para comprender reacciones, adecuar estímulos o buscar apoyos.

a. Concepto y propósitos

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

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

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

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

Dimensión biológica

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

(1) Los contenidos curriculares corresponden a las asignaturas de Educación Cívica, Educación Física, Educación Musical, Artes y otras aprobadas por el Consejo de Educación Superior

Dimensión psicológica

Es esencial, en particular en tres campos de especial atención: las actitudes, condicionantes del nivel de los resultados, los intereses, como indicadores de las áreas especialmente atractivas para el escolar, y la motivación, como fuerza puesta al servicio del logro, cuyo influjo puede anular o reducir el efecto de unas buenas aptitudes.
El conocimiento de las **actitudes** facilita la decisión en relación, a si el estudiante debe aspirar a algo más que al dominio de los objetivos básicos. Los **intereses** permiten orientar el trabajo optativo y libre hacia las áreas especialmente atractivas. La **motivación** da a conocer, según su fuerza y características diferenciales, los insumos a los que puede acudir el docente para estimular el esfuerzo personal, la dedicación y el trabajo.

Dimensión cognitiva

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

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

Algunas características de la evaluación diagnóstica

- No se les asigna una nota a los resultados obtenidos, esto tendería a sancionar a los estudiantes, cuando en realidad lo que se busca es dar cuenta de las habilidades, competencias, conocimientos y actitudes que poseen.

- Puede ser una actividad programada, una observación, una entrevista, un cuestionario, una prueba u otros instrumentos o técnicas. Lo importante es que se tenga muy claro el objetivo de la evaluación, porque sin este no se puede sistematizar la información obtenida.

- Puede ser individual o grupal, dependiendo de las necesidades, o si se desea tener una visión global o particular de los estudiantes.

- La información obtenida no es exclusiva del docente, sino que puede ser devuelta a los estudiantes con las respectivas observaciones, para que se den cuenta de su estado ante los nuevos conocimientos y reflexionen al respecto.

- Tiene carácter técnico y científico (objetivo, ordenado y procesual), que implica la puesta en práctica de determinadas técnicas de recolección y análisis de la información.

- Tiene carácter preventivo, ya que permite conocer las posibles dificultades que presentan los estudiantes, cuando se inicia un curso, un periodo o tema de estudio. A la vez, identifica el nivel de adquisición de los conocimientos, habilidades y destrezas, a partir de esto se establecen medidas o programaciones específicas para reforzar y hacer el seguimiento durante el desarrollo del proceso educativo.

- Tiene como finalidad aportar conocimientos para mejorar la práctica educativa, lo que implica que en el proceso de diagnóstico se incluyan actividades de valoración que faciliten la toma de decisiones.

- Se puede aplicar en los distintos ámbitos de intervención pedagógica: académica, socioafectiva, psicomotora, y no de forma exclusiva en uno de ellos.

¿Qué no se debe entender por evaluación diagnóstica?

La evaluación diagnóstica no debe ser:

- Un control sobre las programaciones y el currículo de los centros educativos. No obstante, aporta información importante para ajustar y adecuar el currículo a la realidad del contexto.

- Una evaluación de los docentes, aunque en cierta forma evalúa aspectos relacionados con su trabajo, no se trata de una evaluación de la función docente. Esto no quiere decir que los docentes no puedan extraer información valiosa que les permita ajustar su enseñanza a las necesidades de sus estudiantes.

- Una prueba que evalúa todo lo que ha aprendido el estudiante, debido a su carácter puntual y limitado deja fuera de la evaluación, aprendizajes útiles y valiosos abordados a lo largo del curso lectivo.

- Una prueba para tomar decisiones sobre la promoción o no del estudiantado, por tratarse de una evaluación de conocimientos, habilidades y destrezas del estudiante, tiene carácter formativo.

- Una prueba para justificar y argumentar los fracasos observados en las evaluaciones continuas de aula, por lo que no sería correcto utilizar esta información como una explicación de lo que ocurre en el contexto educativo.

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

ASPECTOS COGNOSCITIVOS

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

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

a. Determinación de objetivos

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

b. Planeamiento y diseño de instrumentos

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

c. Administrar los instrumentos de medición

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

d. Obtención de puntuaciones

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

e. Análisis de los resultados e interpretación de la información

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

f. Toma de decisiones

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

A continuación se presenta un ejemplo de un instrumento para el registro y el análisis de los resultados obtenidos en una evaluación diagnóstica con carácter cuantitativo, haciendo empleo de una prueba como parte del proceso de diagnóstico.

Objetivos/ Contenidos Procedimentales	**A**			**B**			**C**			**Objetivos/ Contenidos Procedimentales**	
Ítems / Estudiantes	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**SI**	**NO**
Joaquina	0	0	1	1	1	1	0	1	1	B-C	A
Arturo	0	0	1	0	0	0	0	0	0		A-B-C
Ariana	1	1	0	0	0	0	1	1	1	A-C	B
Marco	1	1	1	1	1	1	1	1	1	A-B-C	
Felipe	0	0	1	0	0	1	0	0	0		A-B-C

1= Sí respondió correctamente el ítem; 0= No respondió correctamente el ítem

ASPECTOS SOCIOAFECTIVOS

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

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

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

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

- Presenta relaciones razonablemente armónicas con otras personas en ambientes distintos (en casa, en la escuela, en la comunidad) sin que ello origine conflictos.

- Proyecta su tiempo y energía a la consecución de objetivos o metas que acepta como apropiadas y acordes con su cultura.

- Evidencia un grado de control emocional e impulsivo típico de su grupo de edad; conserva la espontaneidad, creatividad y voluntad de experimentar y explorar, que son esenciales para su desarrollo.

- Se adapta a los patrones de comportamiento de sus grupos de edad, sexo, cultura, de tal modo que llega a poseer sentido de pertenencia a dichos grupos y es aceptado por ellos.

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

- Súbitos cambios de comportamiento, como los que van de la amistad a la hostilidad, de la extroversión a la introversión, del aprovechamiento escolar excelente al deficiente.

- Comportamientos anormales, tales como distracción en sus actividades escolares, retirarse del grupo, dar muestras de depresión, descuidar su apariencia personal, mostrar miedo o desconfianza constante o nerviosidad extrema.

- Debilidad física o cualquier otra prueba de mala salud.

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

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

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

ASPECTOS PSICOMOTORES

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

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

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

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

Instrumentos y técnicas

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

Validez

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

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

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

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

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

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

Confiabilidad

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Instrumentos

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

Las mismas se describen a continuación:

a. Escala de calificación

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

Los elementos que deben conformar una escala son los siguientes:

- Un **encabezado,** con toda la información espacial, temporal y académica-docente necesaria, para indicar dónde, cuándo y a quién se le aplica el instrumento.

- **El o los objetivos, o contenidos curriculares que orientan el proceso de observación deben estar en consonancia,** con los rasgos que se establezcan para esta.

- Las **instrucciones** explícitas, dirigidas hacia la intención que lleva el instrumento, ya sea de autoevaluación, coevaluación o heteroevaluación.

- Los **rasgos,** características o indicadores que establecen las pautas de observación, estos se ubican generalmente a la izquierda y en orden lógico.

- Los **criterios** que tipifican la escala de calificación: numérica, descriptiva o gráfica y que se ubican a la derecha con espacios en blanco, para las marcas que realizará el evaluador.

- Un rango **de valor** para los criterios ya establecidos, que puede ser conceptual o cuantitativo, esto si el evaluador quiere otorgarlo.

TIPOS DE ESCALAS DE CALIFICACIÓN:

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

Escala numérica:

Se indica el grado en que una característica está presente, se complementa realizando una descripción de la característica presentada.
La escala de calificación numérica es útil cuando las características o cualidades por calificar pueden clasificarse dentro de un número limitado de categorías.

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

1 2 3 4 5

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

1 2 3 4 5

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

Escala gráfica:

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

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

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

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

Escala gráfica descriptiva:

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

La escala gráfica descriptiva es generalmente más satisfactoria para utilizarla en el proceso de aula. Clarifica tanto al docente como al estudiante acerca de los tipos de habilidades, destrezas o competencias que deben demostrarse. Las descripciones tienen que redactarse de manera específica, para una mayor objetividad y a una mejor precisión en la evaluación.

Ejemplo:

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

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

Nunca participa, es callado - pasivo.	Participa tanto como cualquier otro de los miembros del grupo	Participa más que cualquiera otro de los miembros del grupo.

Comentario:_____

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

Los comentarios no tienen relación con el tópico.	Los comentarios visualmente pertinentes, ocasionalmente se apartan del tópico.	Los comentarios están siempre relacionados con el tópico.

Comentario:_____

b. Lista de control, de cotejo o de verificación

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

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

Ejemplo:

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

c. Pruebas no estandarizadas

Las pruebas no estandarizadas son aquellas que elabora, aplica y califica cada educador y tienen la ventaja de se obtiene información rápida sobre todos los estudiantes de un grupo y son especialmente útiles cuando se quiere hacer evaluación diagnóstica al inicio, durante o al final del periodo escolar; a diferencia de la observación, en las pruebas todos los estudiantes ejecutan o verbalizan ciertas acciones, en un tiempo determinado, según consignas, situaciones y materiales iguales.

Las pruebas en general, entregan datos cuantitativos y permiten determinar niveles de logros del grupo y de cada estudiante en particular. Aunque con estas pruebas se obtengan puntuaciones, ello no significa que sean válidas y confiables, por esta razón los datos obtenidos a través de este tipo de pruebas deben ser analizados y "leídos" con mucha cautela antes de hacer juicios y usarlos como fundamentos para tomar decisiones.

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

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

d. Rúbricas

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

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

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

¿Cómo se elaboran las rúbricas?

Las rúbricas se elaboran con tres componentes esenciales: indicadores y criterios, niveles de desempeño o ejecución y los valores o puntuaciones según una escala. Lo fundamental son los indicadores que se establecen para caracterizar la conducta esperada o requerida para completar la tarea.

Los niveles indican el grado de competencia que categoriza la ejecución de los estudiantes, según los indicadores formulados para tal fin. La escala indica los valores o puntuaciones mediante la cual cuantificamos la ejecución de los estudiantes y de este modo facilitar una medición más precisa y objetiva.

Para su elaboración se debe considerar lo siguiente:

- Determinar el desempeño de acuerdo con los objetivos específicos, contenidos curriculares o competencias, según corresponda.
- Identificar las características del desempeño.
- Formular los indicadores, criterios de evaluación y la escala de valoración.

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

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

e. Registro Anecdótico

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

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

1.- Centrar las observaciones en aquellas áreas de comportamiento que no pueden valorarse por otros medios.

2.- Limitar las observaciones de los estudiantes en un momento dado, a unos cuantos aspectos.

3.- Restringir el uso de observaciones extensivas de comportamiento a los estudiantes que más necesiten de una ayuda especial.

4.- Anotar los comentarios y actos del estudiante en varias situaciones naturales, proporciona ciertos indicios, de cuáles son sus actitudes, intereses, susceptibilidades para aprender hábitos y pautas de ajuste, elementos que no pueden obtenerse por otros métodos.

5.- Delimitar las observaciones y los informes, a tipos específicos de comportamiento. Es mucho mejor tener un plan de observaciones delimitado y que se pueda llevar a cabo que terminar con una colección incompleta de incidentes.

Recomendaciones:

1.- Determinar por adelantado lo que se va observar, pero se debe permanecer en estado de alerta para descubrir cualquier comportamiento poco frecuente o particular.

2.- Observar y registrar la situación presentada. Registre incidentes de comportamiento, tanto positivos como negativos.

3.- Limitar cada anécdota a una breve descripción de un solo incidente concreto. Mantenga separadas las descripciones de los hechos, de la interpretación de los mismos.

4.- Reunir varias anécdotas de un estudiante antes de derivar influencias relativas al comportamiento típico.

TÉCNICAS

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

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

a. La Autoasesoría

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

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

Procedimiento

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

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

a) Reconocer los obstáculos que tienen los estudiantes para comprender y para redactar los casos.

b) Captar lo que se revela y emplear la información, como realimentación para que los estudiantes superen sus propios obstáculos.

b. Reporte semanales

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

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

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

Procedimiento

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

Los estudiantes individualmente responden a cada pregunta de la manera más objetiva posible. El docente recoge el material y lo lee en tiempo libre.

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

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

c. Perfiles de personajes admirables

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

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

Procedimiento

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

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

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

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

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

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

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

Procedimiento

Recordar: enlistar en orden de importancia las ideas revisadas en la última sesión de clase. Uno o dos minutos es suficiente.
Resumir: sintetizar en una oración lo que han expresado o escrito en el punto de recordar. Uno o dos minutos son suficientes.
Preguntar: piensan y anotan una o dos preguntas importantes que desean les sean contestadas con relación a los objetivos y contenidos estudiados en la clase anterior. También se da uno o dos minutos.
Conectar: deben identificar un hilo conductor entre el tema de la clase anterior con el objetivo propuesto de la asignatura. Todo en una o dos oraciones escritas en igual número de minutos.

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

e. La observación

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

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

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

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

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

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

Las ventajas que tiene la observación es que permite "mirar" a las personas en el contexto y directamente en su escenario natural.

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

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

Pautas de observación

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

f. Encuestas, Cuestionarios y/o Entrevistas

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

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

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

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

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

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

g. El Diario del Docente

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

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

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

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

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

h. Portafolio

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

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

Objetivos del portafolio

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

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

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

También se pueden organizar distintos tipos de portafolios, ya sea por campo de formación y sus competencias, por estudiante, por grupos de estudiantes, por familias y se contará con un procedimiento válido, objetivo, confiable y consistente para evaluar los progresos de los estudiantes, ya que además de recoger una variedad de evidencias o datos, se diseña a partir de una clara definición de las competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) que se desean evaluar y de los propósitos o intenciones que se asignen al portafolio como instrumento de recolección y conservación de evidencias (Condemarín, 2000 citado en Najarro:2002). Si no se aplican estos criterios, el portafolio puede transformarse en un archivo para guardar antecedentes aislados, que no tienen utilidad evaluativa o en un "álbum" sin valor para la evaluación de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

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

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

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

En síntesis, para obtener información válida, confiable y objetiva que permita emitir juicios y tomar decisiones acertadas, se requiere el uso de variados procedimientos evaluativos, ya que todos ellos aportan desde su especificidad, elementos valiosos para tomar decisiones correctas. La planificación de la evaluación es fundamental para resguardar los requisitos de una evaluación de calidad (validez, confiabilidad, objetividad) y al mismo tiempo para dimensionar con sentido de realidad las posibilidades de evaluación que se tienen, considerando los recursos disponibles (de tiempo y humanos) y el contexto educativo.

AUTOEVALUACIÓN

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

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brenes, Fernando. (2006). **Evaluación diagnóstica, formativa y sumativa de los aprendizajes**. Costa Rica: Editorial EUNED.

Chadwick, Carlos. (1990). **La tecnología educacional para el docente**. Argentina: Editorial Paidos.

Davis, Robert H. (1992) **Diseño del Sistema de Aprendizaje. Un enfoque del Mejoramiento de la Instrucción.** México: Editorial Trilla.

D'Agostino, Giussepa. (2005). **Aspectos teóricos de la evaluación educacional.** Costa Rica: Editorial EUNED.

Galo de Lara, Carmen María. (1992). **Evaluación del Aprendizaje**. Guatemala: Editorial Piedra Santa.

Gañé, Robert M. y Briggs Leslie J. (1992). **La Planificación de la Enseñanza sus Principios.** México: Editorial Trilla.

García, Víctor (1995). **Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones.** España: Ediciones Rialp, S.A.

Gronlund Norman E. (1990). **Medición y Evaluación en la Enseñanza. Centro Regional de Ayuda Técnica, Agencia para el Desarrollo Internacional (AID)**. México/Buenos Aires.

Huerta, Fernando Carreño. (1994). **Enfoques y Principios Metodológicos de la Evaluación**. México: Editorial Trilla.

Iglesias, María (2006). **Diagnóstico escolar: teoría, ámbitos y técnicas.** España: Editorial Pearson

Kerlinger Fred N.(1988). **Investigación del comportamiento**. Mc Graw-Hill. México.

La Forcade, Pedro D. (1976). **Evaluación de los aprendizaje**. Argentina: Editorial Kapelusz.

Malagón Guadalupe (2006). **La evaluación y las competencia en el jardín de estudiantes.** México: Editorial Trillas.

Martínez Arias Rosario (2005). **Psicometría: Teoría de los tests Psicológicos y educativos. Editorial Síntesis S.A. España.**

Ministerio de Educación Pública (2004). **Módulo de Aprendizaje**. Costa Rica: Editorial Imprenta Nacional.

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

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

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

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

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

Artículos de internet

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

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

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

Guía de evaluación de educación inicial, 2005. Ministerio de Educación de Perú. Mayo del 2009 www.educacioninicial.gob.pe/normas/archivos/otros/guia2005.pdf

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