

## Instrumentos y tipos de evaluación

### Instruments and types of evaluation

Yuriria Domínguez-Rodríguez <sup>a</sup>

#### Abstract:

Promoting the use of assessment instruments in upper secondary education allows the teacher to provide the student with clear and precise tools on how to deliver each of the activities, assignments, projects, etc. student learning. At the same time, it makes it easier for the teacher to evaluate learning with specific, clear and fair criteria. Knowing the different evaluation instruments will give us an overview of when and how to use them.

#### Keywords:

Rubric, Evaluation, Instruments, communication, education, quality, responsibility, formative, summative, diagnostic.

#### Resumen:

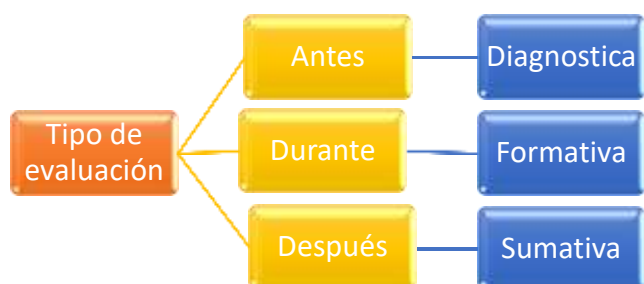
Promover el uso de instrumentos de evaluación en la educación media superior permite al docente brindar al alumno herramientas claras y precisas del como deberán entregar cada una de las actividades, trabajos, proyectos etc. Estas a su vez permiten el desarrollo de habilidades y competencias en el aprendizaje del alumno. A su vez facilita al docente evaluar el aprendizaje con criterios específicos, claros y justos. Conocer los diferentes instrumentos de evaluación nos dará un panorama de cuando y como implementarlos.

#### Palabras Clave:

Rúbrica, Evaluación, Instrumentos, comunicación, educación, calidad, responsabilidad, formativa, sumativa, diagnóstica.

## Introducción

Una de las actividades más complejas con las



que el docente se enfrenta en su quehacer

profesional es: la evaluación. Ya que ello le enfrenta a un juicio de calidad y profesionalismo en los trabajos de los alumnos. Es por ello que se debe elegir cuidadosamente el instrumento adecuado para dicho juicio.

Si bien sabemos que la evaluación cuenta con 3 principales tipos (Diagnostica / inicial, formativa y sumativa) todos ellos cuentan con un propósito y momento para su aplicación. El evaluar los aprendizajes lleva a un proceso en el cual se observa, recoge y analiza información importante respecto al aprendizaje con la finalidad de reflexionar, tomar decisiones pertinentes y oportunas en mejora del proceso de enseñanza – aprendizaje.

La evaluación diagnóstica

<sup>a</sup> Autor de Correspondencia, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Escuela Preparatoria Número Cinco: <https://orcid.org/000-0001-6187-1051/>, Email: [yuriria\\_dominguez@uaeh.edu.mx](mailto:yuriria_dominguez@uaeh.edu.mx)

La evaluación diagnóstica es aquella que se realiza previamente al desarrollo de un proceso educativo, cualquiera que éste sea. También se le ha denominado evaluación predictiva. Cuando se trata de hacer una evaluación de inicio a un grupo o a un colectivo se le suele denominar pronóstico, y cuando es específica y diferenciada para cada alumno lo más correcto es llamarla diagnóstico (Jorba y Casellas, 1997). La evaluación diagnóstica también puede ser de dos tipos: inicial y puntual (Rosales, 1991). Evaluación diagnóstica inicial. Entendemos por evaluación diagnóstica inicial, la que se realiza de manera única y exclusiva antes de algún proceso o ciclo educativo amplio. Para la evaluación. En primera instancia la podemos definir como aquella donde se desea obtener información precisa la cual permita identificar el grado de adecuación de las capacidades cognitivas generales y específicas de los estudiantes, en relación con el programa pedagógico al que se van a incorporar. Esta a su vez nos arroja 2 tipos de resultados: El alumno es cognitivamente competente y la falta o mejora de aptitudes cognitivas y con ello buscar actividades y estrategias para su mejora.

#### La evaluación formativa

tiene como finalidad lograr un proceso de comprensión y reflexión sobre la enseñanza en donde participan los docentes, quienes deciden —a través de la reflexión y del autoconocimiento de su práctica— realizar los cambios o mejoras deseados (Rosales, 2000; Santos Guerra, 1995; Moral Santaella, 1995; Latorre, 1992)

El propósito central de la evaluación formativa es facilitar y promover el cambio, pero no un cambio aparente y circunstancial, sino la transformación real mediante la modificación de concepciones y creencias de las personas que participan en el programa educativo estudiado. En este sentido los conceptos del profesor como investigador (Stenhouse, 1981) de autoevaluación (Elliot, 1982), y el modelo de evaluación democrático (McDonald, 1976) 60 Reencuentro reflejan dichas posiciones eminentemente cualitativas, mismas que consideran necesario investigar y evaluar la vida en las aulas, por medio de planteamientos y procedimientos metodológicos naturalistas (cualitativos).

En la evaluación formativa, también existe un interés por enfatizar y valorar los aciertos o logros que los alumnos van consiguiendo en el proceso de construcción, porque se considera que ello consolida el aprendizaje y le da al alumno la oportunidad de saber qué criterios se están siguiendo para valorar su aprendizaje (criterios que posteriormente podrá internalizarlos y aplicarlos por sus propios medios). Modalidades de evaluación formativa. Son tres las modalidades de evaluación

formativa que se emplean para que ocurra la regulación del proceso enseñanza – aprendizaje (véase Santos Guerra, Miguel A):

- Regulación interactiva
- Regulación retroactiva
- Regulación proactiva

#### La evaluación sumativa

Mejor conocida como evaluación final, es aquella que se realiza al término de un proceso instruccional o ciclo educativo cualquiera. Uno de los principales propósitos es el verificar el grado en que las intenciones educativas han sido alcanzadas. Por medio de la evaluación sumativa el docente conoce si los aprendizajes estipulados en las intenciones fueron cumplimentados según los criterios y las condiciones expresadas en ellas. Pero, especialmente, esta evaluación provee información que permite derivar conclusiones importantes sobre el grado de éxito y eficacia de la experiencia educativa global emprendida. En suma, mediante la evaluación sumativa se establece un balance general de los resultados conseguidos al finalizar un proceso de enseñanza-aprendizaje, y en ella existe un marcado énfasis en la recolección de datos, así como en el diseño y empleo de instrumentos de evaluación formal confiables (Jorba y Sanmartí, 1993).

Coll y Onrubia (1999) señalan una serie de propuestas para recuperar y reforzar la función pedagógica de la evaluación sumativa, a saber:

- Vincular la evaluación sumativa de los aprendizajes con la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Y procurar que los resultados de la evaluación sumativa repercutan en las mejoras del proceso de enseñanza-aprendizaje. Como ya se mencionaba, la información arrojada por la evaluación sumativa en un momento dado puede contribuir a una mejor adaptación del programa nuevo al cual se integrarán los alumnos, y/o le permitirá al docente reflexionar y derivar conclusiones globales sobre la propuesta pedagógica que siguió en dicho proceso o ciclo.

- Unos continuado y sistemático de la evaluación sumativa para unidades relativamente pequeñas del proceso instruccional, con el objetivo de promover regulaciones proactivas para las próximas unidades de aprendizaje (véase subsección anterior) y para facilitar la adquisición de estrategias autorreguladoras en los alumnos.

- La utilización de técnicas, instrumentos o situaciones de evaluación en las que participen y se involucren activamente los alumnos, y les sirvan como experiencia para adquirir criterios de autoevaluación y autorregulación de sus aprendizajes. Los alumnos pueden participar junto con el profesor en la elaboración de

pruebas o diseño de experiencias de evaluación, la definición de criterios, la corrección y valoración, el uso de técnicas de autoevaluación o de coevaluación, el diseño y definición de estrategias como la evaluación del desempeño, los portafolios, etcétera.

- Buscar formas alternativas de comunicar a los padres y a los alumnos los resultados de la evaluación sumativa que procuren disminuir el componente acreditativo. En tal caso, habría que ir más allá del mero dato calificativo o comparativo, y en su lugar proveer información que destaque la dimensión pedagógica de la evaluación. Así, por ejemplo, podría ser más ilustrativo proporcionar un informe que incluya un “conjunto de valoraciones, explicaciones y orientaciones específicas y contextualizadas” (Coll y Onrubia, ob. Cit., p. 149). Dicho informe podría servir como una pauta orientadora para los padres y para los docentes de los próximos ciclos (diferenciada según el caso), para que

ellos analicen las capacidades y progresos de los alumnos, y a partir de dicho informe tomen un referente para potenciar sus próximos avances.

- Que la evaluación sumativa asuma su función acreditativa sólo al término de un ciclo completo (por ejemplo, al final de la educación primaria, media, etcétera).

Finalmente, es importante no olvidar que la evaluación de la docencia, como toda evaluación, tiene posibilidades y límites que será necesario conocer, para no depositar en ella expectativas desfasadas o irreales. Revisar y considerar los criterios de distribución de las asignaturas o módulos, del número y características de los estudiantes que tienen los grupos, las condiciones físicas de la institución, así como las condiciones laborales de los docentes, podrán contribuir a un mejor trabajo de la docencia sin esperar la aplicación de un sistema de evaluación al vapor.

## Referencias

- [1] C Coll, JO Goñi, TM Majós Anuario de psicología/The UB Journal of psychology 38 (3), 377-400  
Elliot, John, Self Evaluation Professional Development and Accountability (Mimeo), Cambridge Institute of Education, Cambridge, 1982.
- [2] Moral, Santaella, “Los mapas cognitivos como estrategia de reflexión y de generación del conocimiento práctico del profesor”, Revista de Ciencias de la Educación, núm. 167, Universidad de Granada, 1995, pp. 101-110.
- [3] Rosales, Carlos, Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza, Narcea, Madrid, 2000.
- [4] Santos Guerra, Miguel A., La evaluación un proceso de diálogo, comprensión y mejora, Aljibe, Granada, 1995.
- [5] Stenhouse, Laurence, Case Study. Educational Research and Evaluation (Mimeo), East Anglia University, Norwich, 1981