

Examen de preguntas abiertas

Orientaciones para su elaboración

Acuerdo 696 de la SEP



Instituto Superior de Ciencias de la Educación
del Estado de México

Examen de preguntas abiertas

Orientaciones para su elaboración

Acuerdo 696 de la SEP

Gobierno del Estado de México

Lic. Raymundo Edgar Martínez Carbajal
Secretario de Educación

**Instituto Superior de Ciencias de la Educación
del Estado de México**

Dra. Ada Esthela Rosales Morales
Directora

Dra. María del Carmen F. Sánchez Flores
Coordinadora Académica

Dra. Silvia Sánchez Rivera
Coordinadora de Investigación

Mtra. María del Carmen Mendieta Pérez
Coordinadora de Difusión y Extensión

Mtra. Josefa Mejía García
Jefa de la Unidad de Apoyo Administrativo

Comité Editorial ISCEEM

Dra. Ada Esthela Rosales Morales
Presidenta

Mtra. María del Carmen Mendieta Pérez
Secretaria

Dra. María del Carmen F. Sánchez Flores
Dra. Silvia Sánchez Rivera
Consejeras Técnicas

Dr. Miguel Ángel Sobrino Ordóñez
Mtra. María del Carmen Flores Ceja
Mtro. José Miguel Nava Vite
Mtro. Ben Hur García Hernández
Mtra. Josefa Mejía García
Vocales

**Directiva del Consejo Técnico de Educación Primaria de la Subdirección
Regional Toluca de la Dirección General de Educación Básica**

Prof. Miguel Ángel Torres Martínez
Presidente

Prof. Luis Enrique Machado Ávila
Secretario

Profa. Ana Francisca Rodríguez Osnaya
Prof. Jorge Monroy Hernández
Prof. Nicolás Romero Díaz
Prof. Eduardo Figueroa Vilchis
Vocales

Examen de preguntas abiertas

Orientaciones para su elaboración

Acuerdo 696 de la SEP

D.R. © Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México ISCEEM
Ex Rancho Los Uribe, Sta. Cruz Atzacapotzaltongo. C.P. 50030
Toluca, Estado de México. Teléfono (01 722) 2 72 70 22
Correo electrónico: difusion@isceem.mx
Página web: www.isceem.edu.mx

ISBN: *en trámite*

No. de Autorización CE: *en trámite*

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra sea cual fuere el medio -mecánico, electrónico o de cualquier otro tipo- sin el consentimiento por escrito del editor.

Índice

Presentación	9
Introducción	11
1. Referente histórico	15
<i>Elizabeth Camacho Macedo</i>	
2. Conceptos nucleares	29
<i>María Luisa Mendieta Hernández</i>	
3. Dimensiones y tipos de evaluación	37
<i>José Blas Mejía Mata</i>	
4. Orientación general acerca de la evaluación formativa y el examen de preguntas abiertas	47
<i>Ma. Guadalupe Laurent Luna</i>	
5. Criterios para diseñar preguntas abiertas	63
<i>Josefa Edith Hernández Carrillo</i>	
6. Criterios para evaluar respuestas a preguntas abiertas	77
<i>Enrique Mejía Reyes</i>	

Presentación

La presente obra, nace a interés de la Directiva del Consejo Técnico de Educación Primaria de la Subdirección Regional Toluca de la Dirección General de Educación Básica, del Gobierno del Estado de México; conformado por su presidente el Prof. Miguel Ángel Torres Martínez; como Secretario el Prof. Luis Enrique Machado Ávila y los vocales profesores Ana Francisca Rodríguez Osnaya, Jorge Monroy Hernández, Nicolás Romero Díaz y Eduardo Figueroa Vilchis.

Su propósito es ofrecer una orientación general que recupera diferentes miradas sobre la construcción de preguntas abiertas en el marco del enfoque formativo de la evaluación, para el diseño del examen final que se utilizará en el quinto bimestre de 3º de primaria a 3º de secundaria indicado en el Acuerdo 696 de la Secretaría de Educación Pública, por el que se establecen las Normas generales para la acreditación, promoción y certificación de la educación básica, publicado el 21 de septiembre de 2013; mismo en el que se establece en el Artículo 9º inciso b que “... podrá ser elaborado por el Consejo Técnico Escolar, por el Consejo Técnico de Zona o por la autoridad educativa local ...”

Fue escrita por docentes investigadores del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), cuyo objeto de estudio en investigación les vincula a la educación básica: Mtra. Elizabeth Camacho Macedo; Dra. María Luisa Mendieta Hernández; Dr. José Blas Mejía Mata; Mtra. Josefa Edith Hernández Carrillo; Dr. Enrique Mejía Reyes y la Lic. Ma. Guadalupe Laurent Luna, coordinadora interna de la propuesta.

En ésta se exponen un conjunto de textos que tratan diferentes temas, teniendo como base el diseño de preguntas abiertas. Los temas son: un referente histórico sobre el uso del examen; conceptos nucleares en la evaluación del aprendizaje; dimensiones y tipos de evaluación; orientación general acerca de la evaluación formativa y el examen de preguntas abiertas; criterios para plantear este tipo de preguntas y finalmente, se proponen criterios para evaluar las respuestas a éstas.

En espera de que la información vertida sea de utilidad e incentive el análisis de procesos de evaluación, valorando su complejidad y que posibilite su mejora en la elaboración de propuestas hacia el fortalecimiento de la calidad educativa; agradecemos a los supervisores de educación básica y lectores la confianza depositada.

Dra. Ada Esthela Rosales Morales
Directora del ISCEEM

Introducción

Tratar cualquier aspecto sobre evaluación, implica entrar en un terreno controversial y polémico, por las distintas miradas que convoca el tema; especialistas como De Alba, Díaz Barriga y Viesca (1984), Stufflebeam y Shinkfield (1987), Pacheco Méndez (2000), Gimeno Sacristán (2007), entre otros, analizan las connotaciones sociales, administrativas y axiológicas que se ponen en juego; de ahí la advertencia de delimitar el alcance de esta obra.

La presente, no está enfocada a la discusión teórica de la acción evaluativa, más bien, es una propuesta focalizada a orientar de manera general –más no superficial– a los agentes responsables de elaborar preguntas abiertas para el examen final del quinto bimestre para los grados de 3º de primaria a 3º de secundaria, decretado en el Acuerdo 696 de la SEP (SEP, 2012).

A saber, los aportes aquí plasmados están sustentados teórica y normativamente, con el firme propósito de ofrecer elementos que contribuyan a tomar distancia de una racionalidad meramente instrumental y asumir una mirada más comprensiva hacia el proceso de evaluación, en donde el enfoque formativo de ésta, adquiere relevancia.

El propósito es aportar elementos concisos que sirvan de guía para la construcción de preguntas abiertas, convocando a la reflexión y análisis del sentido que tiene el plantear una pregunta. Así mismo,

es un detonante para repensar el tipo de procesos de evaluación del aprendizaje que se llevan a cabo en las aulas.

De acuerdo a Ardoino y Berger (1989), la práctica de evaluar implica, necesariamente un sentido, el cual es construido por el sujeto que evalúa en un contexto específico, por lo que no puede generalizarse.

Esto exige que los docentes estemos conscientes de lo que implica ésta tarea, de su complejidad y su trascendencia en los sujetos que se implican. Sin perder de vista que la finalidad central de todo proceso evaluativo es la búsqueda de la mejora, por lo que entre mejor se comprenda al objeto de evaluación, mayores oportunidades de búsqueda y selección de estrategias idóneas a las necesidades identificadas tendremos.

Por otra parte, es importante tener presente que el proceso de evaluación es un permanente ir y venir, en tanto los aportes de la misma abren vetas de posibilidades de áreas de atención específicas, tanto con respecto a los aprendizajes de los alumnos como sobre los procesos de enseñanza, los recursos y aspectos contextuales.

En el marco de la propuesta curricular de Educación Básica 2011, se da principal énfasis al enfoque formativo de la evaluación, el cual desde la teoría, invita a superar en la acción la lógica de “mercado” (Contreras, 2002) que ha penetrado en las instituciones educativas, en donde la búsqueda de la “buena nota” en los exámenes internacionales parece ser la prioridad, porque de ello depende el prestigio de calidad que se demuestre ante autoridades educativas, dejando de lado la esencia misma de la educación: el desarrollo integral del ser.

La urgencia, es dar un cambio en la mirada, destacar el sentido formativo del proceso de evaluación y no basarse en acciones verificacionistas, las cuales están más guiadas al control que a la evaluación.

Los aspectos que en su conjunto integran la obra, fueron elaborados por docentes investigadores del ISCEEM, al margen del objeto de estudio que abordan en sus proyectos de investigación. Lo que aquí se comparte, es un trabajo de suma de esfuerzos que se

construyó en un lapso de dos meses por la urgencia de contar con el mismo, cuestión que no demerita su calidad.

En el apartado 1, denominado Referente histórico conceptual, la Mtra. Elizabeth Camacho Macedo, expone un panorama muy sucinto sobre la historia del examen y en particular, su uso en México.

En el apartado 2. Conceptos nucleares, la Dra. María Luisa Mendieta Hernández, presenta los principales conceptos que dan dirección a la propuesta, a fin de precisar el sentido de los mismos y su distinción semántica.

En el apartado 3. Dimensiones y tipos de evaluación. El Dr. José Blas Mejía Mata desarrolla tres aspectos: lo concerniente al sistema de evaluación, las dimensiones y los tipos de evaluación, explicando en qué consiste cada uno de ellos.

En el apartado 4. Orientación general acerca de la evaluación formativa y el examen de preguntas abiertas, la Lic. Ma. Guadalupe Laurent Luna, expone ocho aspectos: la definición de evaluación formativa; técnicas e instrumentos de evaluación; prueba o examen escrito; prueba de preguntas abiertas; el propósito del examen; consideraciones generales para la elaboración de exámenes de preguntas abiertas; y finalmente, algunos aspectos para calificar el examen.

En el apartado 5. Criterios para diseñar preguntas abiertas, la Mtra. Josefa Edith Hernández Carrillo, considera siete aspectos: un marco normativo sobre la evaluación y el uso del examen; las características del examen de preguntas abiertas; los criterios generales a considerar por el profesor en el empleo de este tipo de examen; los criterios para la elaboración de cuestionamientos o preguntas abiertas; hace énfasis en el cuadro de planeación y la estructura de este tipo de preguntas; se describe una guía para revisar la estructura del examen, las preguntas abiertas y la rúbrica analítica; finalmente, se exponen recomendaciones para los estudiantes ante un examen de preguntas abiertas.

En el apartado 6. Criterios para evaluar respuestas a preguntas abiertas; el Dr. Enrique Mejía Reyes, inicia con una distinción entre

lo que significa evaluar y calificar, posteriormente trata los tipos de rúbricas; más adelante, expone los criterios para elaborar una rúbrica y finalmente, expresa algunas sugerencias sobre este tópico. En su desarrollo, expone algunos ejemplos de rúbricas.

La obra, es sencilla, más no simple; por lo que puede representar una herramienta de apoyo a quienes tienen la encomienda de diseñar exámenes de preguntas abiertas.

1 ||

Referente histórico

Elizabeth Camacho Macedo
Docente-Investigadora del ISCEEM

1.1. El examen

El tema del examen es de relevante significancia en la educación escolarizada, ya que consiste en el instrumento de evaluación por tradición, perdurable e ineludible.

En este apartado la idea es conocer un poco de sus antecedentes, se hace una breve revisión de su uso en la historia de la educación, a través de autores como Laura Frade Rubio, Ángel Díaz Barriga, Ernesto Meneses Morales, Francisco Larroyo y Eugenia Roldán Vera; así como, información de fuentes primarias, resultado del trabajo de archivo histórico de municipios del Estado de México.

Para iniciar sobre los antecedentes del examen, Ángel Díaz Barriga (2000) precisa que:

Este instrumento tiene una historia y una evolución en la pedagogía, si bien no surgió en ella. Es importante desde una posición amplia comprender que en la historia de la educación no todo proceso de enseñanza culminó en exámenes. Asimismo es importante entender que cuando se incorporan los exámenes en la Universidad medieval, esos no son reducidos a calificaciones. No existe, hasta el siglo XIX, una evidencia de notas escolares. Es necesario tener presente que en el principio de la didáctica el examen forma parte del método. Es un lugar de aprendizaje,

no de verificación. En fin, es importante percibir que existe una forma moderna (y tecnocrática) de hacer exámenes que no corresponde a prácticas antiguas en el sistema educativo (págs. 7-8).

En este apartado se resaltan dos ideas, que en la historia de la educación, no todo proceso de enseñanza lo acompañó un examen y que el sentido cuantitativo que hoy lo guarda es relativamente reciente.

Por otra parte, Laura Frade Rubio menciona (2012): “desde la perspectiva de la educación formal, los primeros indicios de la aparición del examen se tienen en Sócrates y los maestros griegos que utilizaban cuestionarios como parte de su metodología didáctica (mayéutica)” (págs. 33-34). Aunque cabe aclarar que eran de tipo oral y su sentido no era la verificación de aprendizajes, sino el desarrollo de la capacidad de cuestionar.

La misma autora afirma que, a partir del siglo XII en los monasterios católicos se aplicó un examen para valorar la capacidad a quien pretendió ser maestro en estos espacios. Y fue hasta el XVI que el examen oral predominó bajo el dominio del conocimiento y la argumentación¹, según la misma Frade. Que en el siglo XVII los jesuitas clasificaron a sus estudiantes a partir de los resultados de aprendizaje (aunque no precisa ésta el tipo de examen realizado). Para el XIX cambió el sentido del examen, dejando a un lado la reflexión de lo que se leía, por la habilidad de concentrar una cantidad de información de manera memorizada. Afirma también que a finales de éste último empiezan a aparecer los procesos de medición de la inteligencia.

Para los primeros años del siglo XX Thorndike se pronuncia por una evaluación más objetiva que llevara a identificar los principales errores de la educación con la intención de enmendarlos y superar los resultados, podría decirse que tocaba los terrenos de la psicología educativa y el diseño de pruebas psicométricas, como lo puntualiza Frade Rubio; quién además continúa con la afirmación que Tyler, como padre de la evaluación educativa:

¹ Para ampliar esta idea se sugiere la consulta de Barriga, Á. D. (2000). *El examen. Textos para su historia y debate*, pág. 36-37.

“estableció la relación entre currículum y evaluación señalando que el proceso educativo deberá tener objetivos claramente definidos... experiencias de aprendizaje que promuevan su logro y que ambos (objetivos y actividades) deberán ser evaluados para determinar si lo que se ha hecho ha promovido su adquisición, lo que se manifiesta en cambios de comportamiento, pero además se debe identificar en qué medida se han alcanzado...”

Dice que: “es el primero que expresó la necesidad de que la evaluación debía ser objetiva, válida y confiable” (pág. 35), iniciando la especialización en el diseño de exámenes.

Añade a Bloom en el diseño del currículum y de la evaluación, quien “agregó que la adquisición de objetivos se hace en forma diferenciada, es decir que se aprende algo pero no siempre en el mismo dominio ni en el mismo nivel”, a este aporte se le conoce como la Taxonomía de Bloom (págs. 36-37). Su importante contribución fue el precisar qué evaluar.

Es innegable su contribución, ya que a partir de sus aportes empezaron a surgir nuevas propuestas de taxonomías, siempre tomándolo de base, superando la idea de que lo único evaluable es el conocimiento, dejando ver otros elementos como son los valores, las actitudes, las habilidades, las destrezas, así como otros recursos que adquiere el sujeto en su proceso de aprendizaje; Frade finalmente afirma que “esto llevó a considerar que la evaluación no es sólo el acto de preguntar por lo que se conoce o cómo se conoce, sino también identificar qué se hace con lo que se sabe en diversos contextos” (pág. 40).

Pero el uso del examen no permaneció sólo en el diseño, aplicación y sistematización, como instrumento único de valoración de lo aprendido; sino transitó sobre otras posibilidades, donde la palabra evaluación se vio favorecida y complementada por encuestas, entrevistas, productos y demostraciones, entre otros.

A la par, que nuevos elementos se consideraron como parte del proceso evaluativo; entre ellos, el examen fue especializándose, en su estructura y en la forma de realizar su cuestionamiento. La idea fue realizar la pregunta en forma creativa y distinta, así surgen sus variantes: pregunta cerrada, pregunta abierta, opción múltiple,

relación de columnas, llenado de espacios vacíos, falso y verdadero, entre otros.

En los últimos años, la idea de un examen personal, ha cambiado por la del examen masivo que puede ser codificado a través del uso de la tecnología. Consiste en un instrumento que puede ser interpretado por la máquina y aterrizado en una serie de datos para su interpretación y análisis de resultados. Esto permite que el responsable del proceso identifique los principales logros, limitantes y obstáculos para el aprendizaje, posibilitando la construcción de propuestas de atención y fortalecimiento de estrategias de enseñanza.

1.2. En la historia de México

En esta parte, la idea es presentar un breve antecedente normativo del uso del examen en el pasado de las escuelas primarias del Estado de México, revisando el proceso de valoración de los saberes adquiridos y reconociendo su papel, que con el paso del tiempo, aún sigue siendo utilizado en muchos casos como medio único e inevitable para la valoración del aprovechamiento de los alumnos en las escuelas.

La historia puede dar cuenta de su importancia en nuestro país, y en concreto en el Estado de México. Los antecedentes del examen en la escuela primaria son los conocidos como *certámenes*², definidos en el *Decreto de 16 de abril de 1825*; donde el Congreso del Estado de México, con la idea de promover la ilustración de sus pueblos, determina su realización dos veces por año, asistiendo la autoridad política y la religiosa en éste. Los saberes a examinar fueron en los ramos de leer, escribir y contar. Previendo el reconocimiento a los niños sobresalientes con dinero; así mismo a los maestros de éstos (Instituto de Estudios Legislativos de la Legislatura Local, 2001).

Más adelante, en la *Ley Orgánica de la Instrucción Pública del Estado de México del 13 de enero de 1834, en su Título VI, Capítulo I De los certámenes*, se menciona que, el 24 de junio y el 24 de diciembre habría examen público de primeras letras, en las escuelas de la cabecera y de sus pueblos, con la asistencia de autoridad política, autoridad religiosa y juez letrado. Todos los niños que quisieran realizarlo serían

² Para ampliar información sobre el tema de los Certámenes remitirse a Eugenia Roldán Vera (2010).

admitidos, aunque sus saberes no fueran producto de la asistencia a las escuelas.

Para motivar el interés de los niños por participar en los exámenes, se consideró la entrega de premios a los más sobresalientes; que iba desde colocar su nombre en la escuela por medio año, hasta la entrega de dinero y libros; a los profesores destacados en su labor que presentaran mayor cantidad de niños instruidos, se les recompensaba con dinero, libros y hasta un abono de diez años para la jubilación (Instituto de Estudios Legislativos de la Legislatura Local, 2001).

En 1840 se presentan las *Ordenanzas de escuelas de primeras letras*, donde en sus Artículos 16 al 18, se referirían al certamen público, con base al Sistema Lancasteriano; éste se realizaría cada seis meses y sería presidido por autoridades, gente instruida y ciudadanos sobresalientes en la comunidad. Para confirmar el éxito de este examen las autoridades realizarían visitas a las escuelas y se pediría razón a la comunidad del trabajo del maestro con los niños.

Con el *Reglamento de Escuelas de primeras letras del 15 de mayo de 1851*, las escuelas primarias del estado realizaron su examen y culminaron los más sobresalientes con premios, recibiendo libros y listones. Los saberes a examinar fueron doctrina, lectura, escritura y aritmética³.

En el *Decreto No. 49*, del 15 de mayo de 1874, en su parte final se puede observar el *Reglamento*, que da cauce a la labor de la educación. En él se encontraba la realización de los exámenes en los establecimientos de Instrucción Primaria, dos veces al año (junio y diciembre), se calificarían: mal, bien, muy bien y excelente. Los niños acreedores a premios recibirían obras elementales⁴.

La *Ley sobre Instrucción Pública Primaria*, del 19 de junio de 1890, donde la educación que impartió el Estado fue gratuita, laica y obligatoria (de 5 a 14 años), comprendió el aprendizaje del idioma castellano, del cálculo y de los deberes naturales, civiles y políticos. En su Capítulo VI, titulado *Exámenes y premios*, definió un periodo anual de exámenes, de carácter público sujetos al programa de

³ AHMT/S.E./Caja 7/Exp. 424/Foja 8/7/1/1859.

⁴ AHMT/S.E./Caja 5/Exp. 343/Foja 8/6/1/1872.

materias según su categoría (primera, segunda y tercera clase) con jurados de profesores, que al final distribuyeron premios a los niños sobresalientes⁵.

En ese mismo año, el Ejecutivo del Estado expide el *Reglamento para los exámenes de las escuelas públicas del Estado*⁶ del cual sobresale que los exámenes iniciaban el 1 de diciembre, examinándose primero las niñas y después los niños. Con un horario de mañana y tarde. Además que el jurado contaba con los resultados del año anterior, libro de inscripción, faltas de asistencia y el programa de exámenes, cuyas reglas fueron las sistematizadas en el siguiente cuadro:

ESCUELAS	SECCIONES	CURSOS			
		IDIOMA	CÁLCULO	DEBERES	CONOCIMIENTOS ACCESORIOS
Primera y Segunda Clase	Párvulos	Lectura y Escritura	Aritmética y Geometría	Moralidad y Urbanidad	-
	Elemental	Gramática	Aritmética y Geometría	Moralidad y Urbanidad	Historia de México y Geografía
	Intermedia	Gramática	Aritmética y Geometría	Moralidad y Urbanidad	Historia de México y Geografía
	Superior	Gramática	Aritmética, Geometría y Sistema Métrico Decimal	Moralidad, Urbanidad, Higiene y Constitución política	Historia de México, Geografía y Elementos de Cosmografía
Tercera Clase	Párvulos	Lectura Escritura y Gramática	Aritmética	Moral, Urbanidad e Higiene	
	Elemental				
	Superior				

Fuente: El cuadro es de elaboración personal, con base al *Reglamento para los Exámenes de las Escuelas Públicas del Estado de 1890*.

Para la realización de los exámenes, la organización estaría basada en lo que muestra en el siguiente cuadro:

⁵ AHMT/Educ. Públ./Caja 11/Exp. 8/1890.

⁶ AHMT/Educ. Públ./Caja 11/Exp. 8/1890.

CLASE	SECCIONES	DISTRIBUCIÓN	RÉPLICA	EXAMEN
Primera y Segunda Clase	Párvulos	Por grupos de 10 alumnos	45 min	Presentación completa del respectivo programa
	Elemental	Por grupos de 3 alumnos	60 min	
	Intermedia	Por grupos de 3 alumnos	1:15 min	
	Superior	Por grupos de 3 alumnos	1:30 min	
Tercera Clase	Párvulos	Por grupos de 10 alumnos	45 min	
	Elemental	Por grupos de 3 alumnos	60 min	
	Superior	Por grupos de 3 alumnos	1:30 min	

Fuente: El cuadro es de elaboración personal, con base al *Reglamento para los Exámenes de las Escuelas Públicas del Estado de 1890*.

Es interesante saber que durante el examen, el jurado podía permitir el interrogatorio de los alumnos por cualquier persona, aunque no contara su voto. El jurado aprobaba o reprobaba por unanimidad o mayoría a cada examinado. Se consideraba la entrega de premios en cada escuela. Los premios consistieron en libros, juguetes educativos o ropa, destinados de la siguiente forma:

ESCUELAS	SECCIONES	PREMIOS	
Primera y Segunda Clase	Párvulos	Juguetes	La ropa se les daba en sustitución de los otros dos premios, cuando el niño carecía de ésta.
	Elemental	Juguetes	
	Intermedia	Libros	
	Superior	Libros	
Tercera Clase	Párvulos	Juguetes	
	Elemental	Juguetes	
	Superior	Libros	

Fuente: El cuadro es de elaboración personal, con base al *Reglamento para los Exámenes de las Escuelas Públicas del Estado de 1890*.

El *accessit* fue otra forma de premiar a los alumnos, que consistía en un diploma firmado por el gobernador y el Secretario General del Gobierno. Uno más, la mención honorífica, en la que se mencionaba el

nombre del niño destacado en la lista de los premiados. Los maestros de alumnos destacados también fueron premiados.

En 1898 se presentó un nuevo reglamento, el *Reglamento para los Exámenes de la Escuelas Primarias Oficiales del Estado de México*⁷. Su importancia reside en dos aspectos primordialmente; uno, porque es un documento con una mayor claridad del proceso de valoración de saberes y dos, porque seguía utilizándose en los primeros años del nuevo siglo, del siglo XX.

En éste, el propósito de los exámenes fue: “comprobar el grado de aprovechamiento de los educandos, conforme al sistema, métodos, formas y procedimientos pedagógicos que han debido emplearse, sirviéndose de la instrucción como medio para llegar a un objeto final: la educación integral del niño”⁸ y además “comprobar que se han cumplido con los preceptos que señalan los arts. 3, 6, 128 y 141 de la Ley Orgánica”⁹.

Se identifican tres clases de exámenes de las escuelas, los cuales se sintetizan en el siguiente cuadro:

EXAMEN	VERIFICACIÓN	CARÁCTER
De reconocimiento y clasificación de alumnos.	Realizados al principio de año escolar a los niños que se presentan por primera vez sin documento que les acredite algún curso escolar.	En presencia de los padres, tutores o encargados de los niños.
Los parciales o de curso.	Realizados en fin de año escolar con los alumnos del 1º al 3er año de las Escuelas Elementales y 1º de las Superiores.	Público.
Los generales.	Aplicados a los alumnos del 4º año de las escuelas elementales y 2º de las primarias superiores.	Público.

Fuente: El cuadro es de elaboración personal, con base al *Reglamento para los Exámenes de las Escuelas Primarias Oficiales del Estado de México, 1898*.

Algunos datos destacados de este reglamento son el cambio de fechas (15 de noviembre en las escuelas cercanas a las cabeceras y el 15 de octubre en las foráneas). En los exámenes parciales el jurado estará “compuesto de tres personas competentes, imparciales y

⁷ AHMT/Educación/Caja16/Exp. 4/1898.

⁸ Ibid.

⁹ Ibid.

caracterizadas...” Se evaluaban en forma colectiva, en grupos entre 20 y 30 niños. Las asignaturas consideradas en el examen, lo fueron preferentemente las de Idioma Patrio, Lecciones de Cosas, Cálculo (Aritmética y Geometría), Moral, Instrucción Cívica y Geografía e Historia Patria.

El examen se sujetaría estrictamente al programa, sin preguntas capciosas y con “lenguaje afable, correcto y mesurado, sin exigir que los niños sepan la materia de memoria”. El horario era por la mañana y por la tarde. “Al terminar el examen de todos los alumnos de un curso, en las diversas materias de su programa, el jurado, oyendo previamente los informes del profesor y de acuerdo con el director de la escuela, decidirá quiénes de los alumnos de cada curso estaban en aptitud de pasar al inmediato superior; quiénes merecerían el 1º y 2º premios, y quiénes repetirán el curso por su ineptitud o instrucción deficiente”.

Es de notable relevancia resaltar la idea de que a los niños pequeños se preveía que la aplicación del examen les fuera amena, alternando la prueba con la presentación de coros, recitados musicales y hasta juegos escolares, para evitar que se espantaran.

Al finalizar el examen, las escuelas presentaban exposiciones de trabajos manuales y de educación artística. Se hacía entrega de la correspondiente boleta del alumno.

Finalmente, a los cinco días de la realización de los exámenes, el jurado hacía entrega de un informe, no sólo de los resultados obtenidos por los niños examinados sino que incluía elementos como:

- Aptitud, competencia y dedicación del director y profesores.
- Estimación de los alumnos al director y a sus profesores.
- Estimación de la comunidad al director y a sus profesores.
- Uso legal de los libros de administración escolar.
- Disciplina y moralidad de la escuela.
- Grado de aprovechamiento de la escuela.
- Importancia que le da la escuela a la educación física, observando los coros escolares, autogimnasia y ejercicios militares.
- Si la cantidad de maestros es suficiente.

- Observaciones para mejorar el servicio.
- El acta se cerró con la nota de premios a los alumnos distinguidos.

Un aspecto destacado en este reglamento es el de superar las características de la escuela tradicional y memorística, presentando un mayor interés por los niños y su bienestar en la escuela, influencia posiblemente de la pedagogía internacional.

Se enfatiza también la manera de impulsar la educación, a través de los reconocimientos al alumno por su esfuerzo y dedicación y por su interés por asistir frecuente y puntualmente a la escuela. Ejemplo de ello lo fueron los premios entregados en cada curso, el cual consistió en una medalla conmemorativa de plata al primer lugar y una de bronce al segundo, junto con un diploma. Hubo además premios extraordinarios para aquellos niños que sobresalieron por su puntualidad y su buena conducta, elegidos por juzgarlos dignos y con mayor mérito. Así mismo, la ley contempló premio a padres, tutores o encargados de los niños.

Éste último reglamento, el *Reglamento para los Exámenes de las Escuelas Primarias Oficiales del Estado de México, 1898*, fue utilizado por algunos años más en el siglo XX, su desuso fue paulatino con la implementación de nuevas leyes y reglamentaciones en la educación primaria; sin embargo, se reconoce a través de la revisión de toda esta serie de leyes y reglamentos, una aspiración generalizada en los mexicanos, de contar con una educación como un derecho para todos, considerándola el medio eficaz del progreso, de mejora de las condiciones de vida, de convivencia social y de fortalecimiento de valores.

De hecho, los primeros años del siglo XX se avocaron a reorganizar lo que la Revolución Mexicana había dejado; se solicitaron estadísticas a los estados de sus escuelas, maestros, alumnos y por supuesto de los niños examinados y sus resultados.

No fue hasta los veintes con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) (Meneses Morales, 1998) que se empezó a formalizar un Sistema Educativo Nacional, que fue generando las condiciones para que maestros y alumnos consiguieran los propósitos educativos, los exámenes prosiguieron, pero no fueron prioridad, lo relevante del momento lo fue el tener acceso a la educación,

alfabetizar a la mayor cantidad de la población mexicana, promover la educación técnica, mejorar las condiciones de vida de la mayoría de las comunidades.

Ya para la década de 1970,

“la SEP comenzó a realizar actividades que llevaron a la creación de la Dirección General de Evaluación (DGE) y a las primeras evaluaciones del aprendizaje alcanzado por los alumnos de primaria con muestras nacionales. La evaluación, sin embargo, no se consolidó, lo que se manifestó en deficiencias técnicas en los procesos de evaluación, y en la escasa utilización de los resultados” (INEE, 2013).

Para los primeros años de los noventa se contaba con la experiencia de la evaluación en Preescolar, Primaria y Secundaria, los exámenes de ingreso a educación normal y los de ingreso a secundaria. A fines del sexenio 1989-1994, Carrera Magisterial llevó a la aplicación de pruebas de conocimientos a maestros y alumnos anualmente. Y de 1995-2000, los estados comenzaron a desarrollar sistemas de evaluación propios; ya se empieza a considerar la importancia de las evaluaciones como un factor relevante en la calidad de la educación; fue entonces que la SEP, propone la creación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE).

“Además de continuar las evaluaciones nacionales iniciadas en los setenta y las pruebas de aprendizaje con grandes números de alumnos, en el contexto del programa de Carrera Magisterial, las principales actividades de la DGE en el sexenio 1995-2000 fueron:

Exámenes de ingreso a secundaria y a educación normal (IDANIS e IDCIEN).

Aplicaciones de pruebas junto con acercamientos cualitativos, como parte de la evaluación de programas compensatorios (PARE, PAREB).

Impulso de evaluaciones cualitativas y actividades para desarrollar la capacidad de evaluación de los maestros; impulso a las Áreas Estatales de Evaluación; constitución del Comité Técnico.

Construcción y aplicación de instrumentos de evaluación del aprendizaje de los alumnos en relación con estándares curriculares nacionales, para primaria y secundaria. Con el Ceneval, procesos de selección de alumnos para las

instituciones de nivel medio superior de la zona metropolitana de la ciudad de México...” (INEE, 2013).

Podría decirse que la labor de conformar una educación promotora del nacionalismo fue larga y afanosa, más aún poder unificarla como un derecho para todo mexicano; sin embargo, el uso de un instrumento de evaluación reconocido reglamentariamente como *examen* fue regulado poco a poco, para su mejor destino, con documentos normativos, que cuidaron de darle la seriedad y el papel de reconocimiento social para aquel individuo que pasara por el proceso de escolarización. Elementos como premios y fiestas escolares del siglo XIX, vinieron a darle finalmente el marco de una ceremonia relevante y de un acto social de distinción. Y la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación INEE, en el XX, dio la posibilidad de llevar su seguimiento y análisis de resultados.

Para finalizar se afirma que, el siglo XX responde a una nueva forma de entender la educación y su evaluación, que es a partir de 1921, con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), cuando la educación es orientada a unificar la nación mexicana, que presumiblemente pretendió la conformación del Sistema Educativo Nacional y con un nuevo modelo de evaluación, tendientes a llevar la educación a todo el territorio mexicano y posteriormente orientando a la mejora de la calidad de la educación, a través del proceso evaluativo, en donde el examen se recrea como instrumento elemental del proceso de enseñanza.

Referencias

Archivos:

Archivo Histórico Municipal de Toluca (AHMT).

Archivo Histórico Municipal de Metepec (AHMM).

Bibliográficas:

Calatayud Salom, M. A. (2000). “La supremacía del examen: la evaluación como examen. Su uso y abuso, aún, en la educación primaria” en *Bordón. Revista de pedagogía*, ISSN 0210-5934, Vol. 52, N° 2.

Díaz Barriga, A. (1994). “Una polémica en relación al examen”, en *Revista Iberoamericana de educación*, Núm. 5 Calidad de la educación Mayo-Agosto. <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie05a05.htm>

- _____ (2000). *El examen. Textos para su historia y debate (Compilación)*, CESU-Plaza y Valdés Editores-UNAM: México.
- Frade Rubio, L. (2012). *Elaboración de exámenes para evaluar competencias*, Mediación de Calidad: México.
- INEE. (2013). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Obtenido de <http://www.inee.edu.mx/index.php/servicios/proyecto-excale/marcos-de-referencia/90-publicaciones/otros-textos-de-evaluacion-capitulos/456-proyecto-de-creacion-del-inee>
- Instituto de Estudios Legislativos de la Legislatura Local, I. U. (2001). Colección de Decretos del Congreso del Estado de México 1824-1910. Toluca, México, México.
- Mainer Baqué, J. (2002). "Pensar históricamente el examen, para problematizar su presente. Notas para una sociogénesis del examen" en *Revista Jerónimo de Urtáriz de la Universidad Pública de Navarra*, N° 17-18.
- Meneses Morales, E. (1998). *Tendencias Educativas Oficiales en México, 1911-1934 y 1934-1964*, CEE-UIA: México.
- Padilla Arroyo, A. (1999). *Secularización, educación y rituales escolares en el siglo XIX*. Alteridades.
- Roldán Vera, E. (2010). "Enseñanza ceremonial: los exámenes públicos de las escuelas de primeras letras en la Ciudad de México, en el Primer tercio del Siglo XIX" en *Bordón. Revista de pedagogía*, ISSN 0210-5934, Vol. 62, N° 2 (Ejemplar dedicado a: Reinventando la América Hispana: el imaginario educativo y la independencia).

2 ||

Conceptos nucleares

María Luisa Mendieta Hernández
Docente-Investigadora del ISCEEM

La Secretaría de Educación Pública en el Diario Oficial de la Federación del 20 de septiembre de 2013, indicó las normas generales para evaluar a los alumnos de educación básica en las que se contempla la equidad educativa, la efectiva igualdad de acceso y la permanencia en las escuelas a partir de los lineamientos de evaluación, cuyos componentes son el fundamento para esbozar los conceptos nucleares aludidos en el desarrollo del presente documento, entre los que se menciona: la evaluación formativa, la pregunta como técnica para la evaluación, el examen, el reactivo, la pregunta abierta, la rúbrica y otros que se consideran en el proceso de evaluación.

2.1. Evaluación

La normatividad vigente específicamente en el artículo 4º del acuerdo 696 del Diario oficial de la Federación, define la evaluación como las acciones que realiza el docente durante las actividades de estudio para recabar información que le permita emitir juicios sobre el desempeño de los alumnos y tomar decisiones para mejorar el aprendizaje.

La evaluación es emitir juicios de valor, adjudicar valor o mérito a un programa o intervención, basándose en información empírica recolectada de manera sistemática y rigurosa (Alvira, 2001). En otras palabras, evaluar es fijar el valor a algo, para hacerlo se requiere efectuar un procedimiento mediante el cual se compara aquello

a evaluar respecto de un criterio o patrón determinado. (Cohen y Franco, 2002).

En el enfoque de la evaluación formativa, evaluar:

es un proceso integral y sistemático a través del cual se recopila información de manera metódica y rigurosa, para conocer, analizar y juzgar el valor de un objeto educativo determinado: los aprendizajes de los alumnos, el desempeño de los docentes, el grado de dominio del currículo y sus características; los programas educativos del orden estatal y federal, y la gestión de las instituciones, con base en lineamientos definidos que fundamentan la toma de decisiones orientadas a ayudar, mejorar y ajustar la acción educativa (Ruiz, 1996; Hopkins, 1998; Jc See, 2003; Worthen, Sanders y Fitzpatrick, 1997, citados en SEP, 2012: 19).

2.2. Evaluación educativa

Es conceptualizada como un proceso sistemático que responde al análisis de la educación de tipo institucional en relación a los procesos, los actores o los resultados (Castillo, 2008). Incluye el manejo de la información con referencia a un aspecto determinado para la interpretación de la realidad educativa estudiada.

2.3. Evaluación de los aprendizajes

Es un proceso de información y reflexión sobre el desarrollo de producción de los aprendizajes, requiere tres actividades para su ejecución (Salcedo, 1998):

- La recolección y selección de información: sobre los aprendizajes de los estudiantes, se obtiene a través de la aplicación de instrumentos.
- La interpretación y valoración de los aprendizajes: utilizando criterios de evaluación establecidos en cada área.
- La toma de decisión: involucra el definir un plan de acción para que el alumno conozca, refuerce y estimule los aprendizajes a desarrollar con el apoyo del docente mediante estrategias de enseñanza-aprendizaje alternas.

La evaluación del aprendizaje implica la mejora del proceso educativo y se vincula a la evaluación formativa.

2.4. Evaluación formativa

La evaluación formativa en el ámbito educativo es el proceso de obtener, sintetizar e interpretar información para la toma de decisiones orientadas a retroalimentar al estudiante, modificar y mejorar el aprendizaje durante el período de enseñanza (SEP, 2008a), con la finalidad de tomar decisiones sobre las acciones que no han resultado eficaces de manera que se consideren mejoras pertinentes por medio de estrategias metodológicas.

Asimismo, la evaluación formativa se realiza de manera afín con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su finalidad es de tipo pedagógico, regula el proceso de enseñanza-aprendizaje para adaptar o ajustar las condiciones pedagógicas a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. (Díaz y Hernández, 2002). Desde otra visión la evaluación formativa, proporciona al docente datos para la orientación didáctica y a su autoevaluación con el propósito de provocar condiciones favorables para que los estudiantes logren en lo posible, aprendizajes significativos (Casanova, 1999).

2.5. Estrategias de evaluación

Son utilizadas para reforzar los logros y corregir las debilidades identificadas en el aprendizaje. Desde la evaluación formativa se consideran varias técnicas, entendiendo éstas como el instrumento, situación, recurso o procedimiento que se utilice para obtener información del proceso educativo (Merton, 2009), entre las principales se identifican:

- **Mapa conceptual:** técnica usada para la representación gráfica del conocimiento a través de una red de conceptos, cuyos nodos incorporan otros conceptos enlazados.
- **Solución de problemas:** actividad cognitiva que consiste en proporcionar una respuesta-producto a partir de alguna situación.
- **Método de caso:** modo de enseñanza que se desarrolla sobre la base de experiencias y situaciones reales de los alumnos. Se relaciona dialécticamente la teoría y la práctica en un proceso reflexivo que representa el aprendizaje significativo, al mostrar y analizar cómo resolver problemas o situaciones específicas.
- **Proyecto: conjunto de las actividades que desarrolla un estudiante** para alcanzar un determinado objetivo. Cada actividad se encuentra interrelacionada y se desarrolla de manera coordinada.

- **Ensayo:** interpretación o explicación de un determinado tema, sin que se utilice documentación. Son desarrollados de manera libre y asistemática.
- **Portafolios:** técnica de enseñanza, aprendizaje y evaluación que consiste en la aportación de producciones de diferente índole realizadas por el estudiante, a través de las cuáles se pueden valorar sus capacidades en alguna materia de estudio, además de sus esfuerzos y logros en relación a los objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación establecidos previamente.
- **Técnica de pregunta:** contextualizada en las funciones de evaluación. Posibilita obtener de los estudiantes información sobre conceptos, procedimientos, habilidades cognitivas, sentimientos, experiencias y de la memoria a corto o a largo plazo. Además, dependiendo del diseño permite evaluar el nivel de procesamiento de la información que el alumno utiliza sobre el contenido.

2.6. Criterio de evaluación

Son principios, normas o ideas de valoración en relación a los cuales se emite un juicio de valor sobre el objeto evaluado. Son enunciados para comprender y saber hacer el alumno, lo que pretende la evaluación de sus conocimientos teóricos, la capacidad para la resolución de problemas y las habilidades orales, entre otros aspectos con el fin de medir el progreso en el aprendizaje del estudiante (Sáenz, 2007), de manera que se defina una evaluación orientada a ser justa y clara.

2.7. Medición

Es “la asignación de un valor numérico a conocimientos, habilidades, valores o actitudes, logrados por los alumnos durante un periodo de corte, particularmente en primaria y secundaria” (SEP, 2012: 20-21). La evaluación además de la evidencia numérica requiere compararse con otros elementos de referencia para conocer el desempeño de los estudiantes. Los resultados obtenidos de la medición posibilitan la realización de estimaciones.

2.8. Estimación

Es “la acción de emitir un juicio de lo que ha aprendido un alumno, con base en evidencias cualitativas y cuantitativas” (SEP, 2012: 21)

de acuerdo a lo especificado previamente. En el ámbito escolar, una forma de estimación es la calificación.

La estimación se realiza a través de una escala, considerada como el instrumento para registrar la observación de las potencialidades desarrolladas por el estudiante y realizar informes descriptivos sobre actitudes hacia la lectura, el estudio, la poesía, el trato cordial, la puntualidad, el cumplimiento de responsabilidades, los procesos como son la pintura, los trabajos prácticos, los ejercicios gimnásticos o producciones orales entre otros (Contreras, 2010).

2.9. Acreditación

Es “la acción y efecto de dar cumplimiento a los requisitos para el reconocimiento oficial de la aprobación de una asignatura, grado o nivel escolar” (SEP, 2008b: 23). Asimismo “consiste en tomar la decisión respecto a la pertinencia de que un alumno acceda al grado escolar o nivel educativo siguiente o termine la Educación Básica, en función de las evidencias cualitativas y cuantitativas que se tienen sobre el logro de los aprendizajes esperados de cada alumno” (SEP, 2012: 22).

2.10. Examen

El examen es un instrumento de evaluación diseñado en estrategias diferentes (preguntas de opción múltiple, abiertas o cerradas, entre otras) que permite obtener información sobre los saberes o las habilidades adquiridos por el estudiante en un curso específico (SEP, 2008a).

Un examen también se denomina prueba de evaluación (Adkins, 2010) en la que se mide el nivel de conocimientos, aptitudes, habilidades o capacidades físicas y se utiliza como herramienta para determinar la idoneidad de los estudiantes para el rendimiento en alguna materia o disciplina.

2.11. Reactivo

El reactivo a diferencia de una pregunta abierta requiere que el examinado seleccione o identifique la respuesta correcta entre un grupo de ellas y, además, sea breve y no necesita de justificación.

Los exámenes integrados por reactivos no exigen la habilidad para estructurar la información. Permiten medir conocimientos en diferentes niveles de pensamiento, memorizar, recordar, reconocer, comprender, relacionar, sintetizar, analizar y evaluar (Hinojosa y López, 2003).

2.12. Pregunta cerrada

En ella sólo se permite contestar mediante una serie cerrada de alternativas. La respuesta se limita a lo que se pregunta (SEP, 2008a). Con estas preguntas puede perderse alguna información sobre lo aprendido pero se puede cuantificar la respuesta de manera sencilla; es decir, hay facilidad al realizar una tabulación, porque los resultados son concretos, exactos y de carácter declarativo.

Las características de las preguntas cerradas estriban en que la respuesta se realiza en una o dos palabras; la respuesta puede ser correcta o incorrecta y generalmente inician con las palabras qué, dónde o cuándo.

2.13. Pregunta abierta

En ella se permite que el estudiante responda el cuestionamiento de manera libre (SEP, 2008a). Se obtiene mayor detalle en las respuestas y tiene carácter comprensivo, pero su inconveniente es su evaluación compleja.

Algunas características de la pregunta abierta son:

- el ser contestada en al menos un párrafo;
- en general inicie con las palabras por qué o qué pasaría si..., construir, diseñar, elaborar, expresar, comparar, describir, resolver, explicar;
- requieren en el estudiante un pensamiento analítico;
- el propiciar que el estudiante demuestre lo que sabe;
- que el estudiante argumente y justifique sus respuestas;
- las respuestas son complejas para evaluar.

Las respuestas de los estudiantes ante las preguntas abiertas son complejas para su evaluación se recomienda la rúbrica.

2.14. Rúbrica

Herramienta para evaluar las habilidades de los estudiantes en la creación de proyectos, ensayos, mapas conceptuales y respuestas a preguntas abiertas. Las rúbricas posibilitan estandarizar la evaluación de acuerdo con criterios específicos para delinear una evaluación consistente y acertada (Soto, 2010).

2.15. Calificación en la evaluación

La calificación es la asignación de un grado de valor que puede ser numérico o algebraico, tiene funciones administrativas, estadísticas y políticas. El recurso más utilizado para obtener una calificación es el examen para asignar un valor a lo que saben los estudiantes (Zabalza, 2000). Es una “expresión cualitativa del nivel de desempeño o cuantitativa como la escala numérica, del juicio de valor que emita el docente acerca del logro de los aprendizajes esperados de los alumnos” (SEP, 2012: 21).

Referencias bibliográficas

- Adkins, D. (2010). *Elaboración de Tests*, Trillas: México.
- Alvira, F. (2001). *Metodología de la evaluación de programas*, Centro de Investigaciones Sociológicas: Madrid.
- Casanova, M. (1999). *Manual de evaluación educativa*, La Muralla: Madrid, España.
- Castillo, R. (2008). *Conceptos básicos de la evaluación*, Encause: Lima, Perú.
- Cohen, E. y Franco, R. (2002). *Evaluación de proyectos sociales*, Siglo XXI: México.
- Contreras, R. (2010). *Evaluación y control del estudio*, La Muralla: Madrid, España.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Constructivismo y evaluación psicoeducativa*, McGraw Hill: México.
- Merton, L. (2009). *Metodologías para la enseñanza y aprendizaje*, Alianza: Madrid.
- Hinojosa, E. y López, S. (2003). *Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos*, Trillas: México.

- Hurtado, M. (1980). *Pruebas de rendimiento académico y objetivos de la instrucción*, Diana: México.
- Diario Oficial de la Federación (2013). *Diario oficial de la federación*, Poder Ejecutivo: México.
- Sáenz, J. (2007). *Sistemas de evaluación*, Universidad de Málaga: España.
- Salcedo, F. (1998). *Papel del profesor en la enseñanza de estrategias de aprendizaje*, Universidad de las Tunas: Cuba.
- Santibáñez, J. (2001). *Manual para la evaluación del aprendizaje estudiantil: conceptos, procedimientos, análisis e interpretación para el proceso evaluativo*. Trillas: México.
- SEP (2008a). *Técnicas e instrumentos de evaluación*, SEP: México.
- SEP (2008b). *Glosario. Términos utilizados en la Dirección General de Planeación y Programación 2008*, SEP: México.
- SEP (2012). *El enfoque formativo de la evaluación 1*. SEP, México.
- Soto, E. (2010). *Construcción de rúbricas para evaluación*, Universidad de Vigo: Galicia, España.
- Zabalza, M. (2000). *Comprender la evaluación*, Consejería de Educación: Andalucía, España.

3 || Dimensiones y tipos de evaluación

José Blas Mejía Mata
Docente-Investigador del ISCEEM

La evaluación tiene la función de esclarecer los avances, retrocesos, logros o pérdidas que tienen lugar en los procesos que realiza el ser humano en los diferentes campos del conocimiento, aprendizaje, servicios y de la producción en general.

Se evalúa con el propósito de tomar decisiones tendientes a mejorar tanto los procesos como los productos y los resultados parciales o finales. Sin embargo, en este afán por perfeccionar lo realizado y corregir los errores encontrados, la función que más se le ha endilgado a la evaluación es la coercitiva y sancionadora.

En el ámbito educativo la evaluación es empleada por algunos docentes como una estrategia represora o para avergonzar públicamente a los alumnos que se equivocan o que no responden a sus expectativas. Por lo tanto, es necesario dejar en claro que ésta debe considerarse como la posibilidad que tienen los docentes para recabar, analizar, interpretar y sintetizar información que les ayude en la toma de decisiones para fortalecer tanto las acciones como los buenos resultados obtenidos en los procesos formativos o para establecer estrategias que atiendan los yerros y deficiencias detectadas con la evaluación.

La evaluación ha de considerarse como la estrategia mediante la cual se obtiene información que permite identificar la correspondencia

entre los objetivos, los contenidos planeados y desarrollados, así como de los resultados alcanzados.

La evaluación tiene sentido en tanto se la considere una estrategia formativa que contribuye al progreso de la calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos; así como en la formación, actualización y profesional de los profesores.

En este orden de ideas y con el propósito de contribuir a la reflexión, enseguida se exponen tres apartados fundamentales. El primero señala qué es un sistema de evaluación; el segundo las dimensiones y el tercer los tipos de evaluación más recurrentemente desarrolladas.

3.1. Sistema de evaluación

En la literatura al respecto de la evaluación podemos encontrar posturas que entre sí pueden ser opuestas al considerar diferentes criterios para llevarla a cabo, de manera que los autores emplean uno u otros en función del o de los propósitos de la evaluación, de la formación de los evaluadores, de los contenidos y de los recursos con los que se cuenta, estos entre otros factores que caracterizan a la evaluación en sus diseños, aplicación y calificación.

...la evaluación tiene sentido en la medida en que contribuye a mejorar la calidad... si no sabemos si algo está bien o mal, en qué aspecto o medida, no podemos desarrollar estrategias de superación. Si se cuenta con buena información para evaluar, se tendrán elementos para tomar decisiones acertadas.

A partir de lo anterior, se puede precisar que **un sistema de evaluación** para cualquier escuela, **deberá tener en cuenta, por lo menos tres niveles:**

- El currículo prescrito (planes y programas oficiales, políticas y objetivos).
- El currículo aplicado (programas efectivamente desarrollados en el aula).
- El currículo logrado (desempeño del alumno)¹.

¹ Secretaría de Educación de Jalisco. Dirección de Evaluación Educativa. Curso taller para la formulación de reactivos y pruebas objetivas (2008), p.5. Adaptación hecha por **Roberto Krumm Guzmán** a partir de la propuesta de Airasian, Peter W., 2002: 100. <http://www.slideshare.net/SupervisionEscolarEstatat/taller-reactivos-dgee>

De esta manera, el nivel que se alcanza entre los contenidos fijados al inicio del curso y los contenidos alcanzados al final del mismo, se ha de valorar a partir de un proceso basado en dimensiones de evaluación.

3.2. Dimensiones de la evaluación

En la literatura académica que versa sobre la evaluación hay un amplio número de autores que clasifican, definen y conceptualizan diferentes dimensiones de evaluación, entre ellas la docencia, trabajo en el aula, aprendizaje, contexto educativo, enseñanza y/o desempeño docente; en cada una de estas dimensiones se proponen estrategias para llevar a cabo de la mejor manera la evaluación.

En consideración a lo expuesto y con el afán de contribuir a la comprensión holista e integradora de estas aportaciones, se incluye el siguiente cuadro con las **dimensiones básicas de la evaluación** considerando las interrogantes: qué, cómo, quién, con qué, cuándo, para qué², así como los referentes que lo deben sustentar.

DIMENSIONES BÁSICAS DE LA EVALUACIÓN		
DIMENSIÓN BÁSICA PREGUNTA GUÍA	ASPECTO	ELEMENTO(S) A CONSIDERAR
¿Qué?	Objeto	Contexto, necesidades, objetivos, contenidos, instituciones. Profesores, alumnos, metodología, recursos.
¿Para qué?	Finalidad	Diagnóstica, formativa, sumativa.
¿Cuándo?	Momento	Inicial, continua, final, diferida.
¿Cómo?	Modelo	Experimental, naturalista, basado en demandas, basado en costos, toma de decisiones, verificación de logros. Cuantitativa, cualitativa.
¿Con qué?	Instrumento	Observación, entrevista, cuestionario, test, pruebas objetivas, escalas. Considerar en el diseño de los instrumentos: la validez, fiabilidad, pertinencia.

² Las preguntas que dan contenido a la tabla, a las dimensiones y a la denominación de las mismas, que ahora se incluye en este escrito, son adecuaciones de las aportaciones de Tejada Fernández, José (1998). La evaluación de programas: consideraciones generales. UAB. <http://es.scribd.com/doc/177933555/TEJADA-EVALUACION-DE-PROGRAMAS>

¿Quién?	Evaluador	El evaluador o evaluadores pueden ser: profesores, alumnos, equipo directivo, usuario, expertos. La posición del evaluador determina si ésta es: autoevaluación, heteroevaluación, interna-externa
Referente		Coherencia con las finalidades definidas por la política de formación. Adecuación a las necesidades formativas del contexto inmediato. Adecuación a determinados principios psicopedagógicos. Adecuación a los participantes (necesidades, expectativas, intereses).

Tabla 1. Adaptado del denominado Dimensiones básicas de la evaluación educativa (Tejada 1991: 88).

Hay coincidencias en las diferentes aportaciones de los autores consultados, quienes mencionan que en la evaluación hay tres dimensiones básicas:

- **Evaluación diagnóstica.** Mediante su aplicación, análisis y resultados, el docente sabrá cuáles son los conocimientos, actitudes y valores que los alumnos poseen, como antecedentes de los nuevos conocimientos, actitudes y valores que se desarrollaran en la siguiente etapa de formación. La evaluación diagnóstica ayuda a anticipar los posibles problemas que se generen durante el desarrollo de los nuevos procesos de enseñanza y aprendizaje.
- **Evaluación formativa.** Tiene el propósito de retroalimentar a los maestros y, sobre todo, a los alumnos durante el proceso formativo, por lo que se realizan evaluaciones al término de un tema, unidad, bimestre o semestre, mediante estos cortes se toman decisiones tendientes a mejorar los procesos de enseñanza y el aprendizaje y así, obtener mejores resultados. Su principal propósito está centrado en optimizar sobre la marcha: estrategias, procesos, recursos, materiales, tiempos y contenidos, entre otros aspectos, para alcanzar las metas y expectativas previstas. La evaluación formativa es considerada la más apropiada para valorar los procesos educativos. Este tipo de evaluación también es identificada como evaluación continua.
- **Evaluación sumativa.** Es la que se realiza al final de un proceso (un tema, un bimestre, un ciclo escolar), con la finalidad de decidir si un alumno alcanzó o no con los objetivos estipulados, o conocer el nivel de aprendizaje que logró entre los contenidos planeados y los resultados esperados y así, tomar las decisiones

sobre su acreditación. Es considerada para aplicarse en la evaluación de productos, en el entendido de que se aplica al finalizar el desarrollo de los contenidos, del semestre o del ciclo escolar. Con este tipo de evaluación se pretende determinar el logro alcanzado en el aprendizaje de los contenidos. La evaluación sumativa adquiere importancia en tanto establece incisiones durante el proceso formativo, con el propósito de otorgar una calificación justa y acorde a los conocimientos del alumno.

Con la finalidad de proporcionar mayor información sobre estas tres dimensiones básicas de la evaluación, a continuación se presenta una tabla comparativa³, con algunas características muy específicas de cada una de ellas.

CARACTERÍSTICAS	DIAGNÓSTICA	FORMATIVA	SUMATIVA
Propósito	Ofrecer al maestro una percepción rápida y un conocimiento práctico de las características de su grupo.	Planear las actividades docentes y vigilar el avance de la instrucción.	Proporcionar elementos al maestro para otorgar una calificación en el proceso de acreditación de estudios.
Tiempo	En las primeras semanas de clase o al iniciar un nuevo tema.	Diariamente durante el año lectivo.	Periódicamente durante el año lectivo.
Instrumentos y técnicas	Principalmente pruebas, preguntas dirigidas, observaciones.	Observación formal e informal, trabajos escritos individuales y por equipos con el fin de planear y dar seguimiento.	Pruebas formales, trabajos escritos, reportes, problemas y tareas.
Tipo de información recabada	Cognitiva, afectiva y psicomotriz.	En su mayoría cognitiva, procedimental y afectiva.	Principalmente cognitiva y afectiva.
Registros	Información. Logro del alcance programático.	Planes escritos de avances programáticos.	Se conservan registros formales en listas, expedientes y boletas de los alumnos.

Tabla 2. Contrastación de las tres dimensiones básicas de la evaluación⁴.

³ Secretaría de Educación de Jalisco. Dirección de Evaluación Educativa. Curso taller para la formulación de reactivos y pruebas objetivas (2008), p. 5. Adaptación hecha por **Roberto Krumm Guzmán** a partir de la propuesta de Airasian, Peter W., 2002: 100. <http://www.slideshare.net/SupervisionEscolarEstatal/taller-reactivos-dgee>

⁴ Ibidem p. 5.

3.3. Tipos de evaluación

Considerando las **dimensiones básicas de la evaluación**, expuestas anteriormente, ahora se abunda sobre los principales tipos de evaluación que de ellas se desprenden.

3.3.1. En consideración al objeto de evaluación

Para llevar a cabo esta evaluación se determina el objeto a evaluar, el cual puede ser: los alumnos, los docentes, el currículo, una unidad de trabajo, reglamentos y lineamientos, entre otros. Un objeto importante es la evaluación del logro de los aprendizajes y conocimientos obtenidos del desarrollo de los contenidos durante el ciclo escolar.

3.3.2. Con base en su amplitud

Evaluación integral. En esta evaluación es recomendable tomar en cuenta, entre otros aspectos, la individualidad de los alumnos, su capacidad de retención, características personales, procedencia familiar, habilidades cognitivas, axiológicas y de actitud. Este tipo de evaluación ayuda a:

- Comprender los estilos de aprendizaje de los alumnos.
- Disminuir los rasgos apreciativos de primera vista, de sentido común o mensurable.

Sin embargo, debemos tomar en cuenta que no es posible comprender todos y cada uno de los estilos de aprendizaje de los alumnos, ni erradicar totalmente estos rasgos, ya que al ser una evaluación holística y realizar algún ajuste, cambio o modificación en cualquiera de sus elementos, ésta impacta en todos los demás.

Evaluación focalizada. Su propósito está ubicado en detectar y valorar algunos aspectos, contenidos, aprendizajes o conocimientos de los alumnos, por ejemplo, un tema o unidad de aprendizaje de la asignatura de español, matemáticas, expresión artística, entre otras. Mediante esta evaluación se logra detectar debilidades y/o las fortalezas que los alumnos muestran durante su proceso formativo.

3.3.3. De acuerdo a su finalidad, función y del momento de su aplicación

Aquí se distinguen tres tipos de evaluación, sobre los que hay que poner mayor atención, ya que son el punto central de la postura holística de la evaluación, mediante la cual se valora la relación entre los procesos de enseñanza y aprendizaje en la consecución de resultados favorables que beneficien a los alumnos, docentes, padres de familia y comunidad.

Evaluación inicial: Su aplicación se lleva a cabo al momento de iniciar algún curso, seminario o taller académico, o bien, cuando se inicia la implantación o implementación de un programa educativo, del funcionamiento de una institución escolar, etc. Consiste en la recogida de datos en la situación de partida. Este tipo de evaluación también es necesaria al iniciar cualquier cambio o ajuste educativo, en el cual se plantean objetivos que se pretenden lograr al término del evento académico y así, valorar si los resultados obtenidos son satisfactorios o insatisfactorios.

Evaluación procesual o formativa: es aquella que consiste en la valoración a través de la recogida continua y sistemática de datos, del funcionamiento de una escuela, de un programa educativo, del proceso de aprendizaje de un alumno, de la eficacia de un profesor, etc. a lo largo del periodo de tiempo fijado para la consecución de unas metas u objetivos. Este tipo de evaluación es muy importante dentro de una concepción formativa de la evaluación, porque permite tomar decisiones de mejora sobre la marcha. Su propósito es perfeccionar los procesos formativos mediante el establecimiento de estrategias que optimicen la enseñanza, los aprendizajes y los conocimientos. Se realiza mediante *cortes* en el desarrollo de los contenidos para llevar a cabo evaluaciones de los *tramos* concluidos.

Esta evaluación se utiliza preferentemente como estrategia de mejora y para ajustar sobre la marcha, los procesos educativos de cara a conseguir las metas o expectativas previstas. Es la más apropiada para la evaluación de procesos, aunque también es formativa la evaluación de productos educativos, siempre que sus resultados se empleen para la mejor de los mismos. Suele identificarse con la evaluación continua. DyC-TIPOS DE EVALUACIÓN. <http://www.mzapata.uncu.edu.ar/upload/tipos-de-evaluacion.pdf>

Evaluación final o sumativa: consiste en la recogida y valoración de los resultados obtenidos al finalizar un tema, unidad, bimestre, programa o periodo de tiempo previsto para el logro de aprendizajes y de los objetivos planteados al iniciar el proceso formativo.

...suele aplicarse más en la evaluación de productos, es decir, de procesos terminados, con realizaciones precisas y valorables. Con la evaluación no se pretende modificar, ajustar o mejorar el objeto de la evaluación, sino simplemente determinar su valía, en función del empleo que se desea hacer del mismo posteriormente. DyC-TIPOS DE EVALUACIÓN. <http://www.mzapata.uncu.edu.ar/upload/tipos-de-evaluacion.pdf>

Mediante este tipo de evaluación se pretende detectar los conocimientos y aprendizajes que alcanzaron los alumnos al finalizar el proceso de formación establecido tanto temporal como académicamente y con base en ello contrastar la correspondencia entre lo planeado y los logros obtenidos, se pretende saber si los conocimientos y aprendizajes de los alumnos corresponden a lo demandado por el perfil de egreso.

3.3.4. Con base en los evaluadores

Para llevar a cabo los diferentes tipos y dimensiones de evaluación se requiere tener en cuenta quiénes son los actores educativos que van a participar de ella, ya sea como evaluadores o evaluados.

En este aspecto se expone la posición de los evaluadores y cuál es la función que desarrollan en los dos principales tipos de evaluación, la interna y la externa.

Evaluación interna. Es llevada a cabo y promovida por los propios integrantes de una institución, un programa educativo, etc., la que al mismo tiempo ofrece las siguientes alternativas de realización: autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación.

- **Autoevaluación:** los evaluadores evalúan su propio trabajo, por ejemplo: un alumno su rendimiento, una escuela o programa su propio funcionamiento, etc. Los roles de evaluador y evaluado coinciden en las mismas personas.
- **Coevaluación:** los sujetos o grupos se evalúan mutuamente, por ejemplo, los alumnos y profesores se evalúan unos a otros, es decir, mutuamente, los equipos docentes, el equipo directivo

al Consejo Escolar y viceversa. Evaluadores y evaluados intercambian su papel alternativamente.

- **Heteroevaluación:** personal externo a los alumnos o docentes evalúan la actividad, objeto o producto. Es decir, los evaluadores son distintos a las personas evaluadas, por ejemplo, puede ser; el Consejo Escolar a las academias o colegiado de profesores; un profesor a sus alumnos, etc.

Evaluación externa. Se lleva a cabo con personal que no es parte de la planta docente ni de la comunidad académica, administrativa o de los alumnos de la institución. A éste tipo de evaluación también se le conoce como *evaluación de expertos*. El personal que integra estos grupos de evaluadores puede ser los supervisores de las zonas escolares, los integrantes de la administración central, investigadores educativos de instituciones de educación superior, entre otros.

Estos dos tipos de evaluación son muy necesarios y se complementan mutuamente. En el caso de la evaluación, que se ha dado en llamar *de centro*, sobre todo, se está extendiendo la figura del “asesor externo”, que permite que el propio centro o programa se evalúe a sí mismo, pero le ofrece su asesoría técnica y cierta objetividad por su no implicación en la vida del centro.

Referencias bibliográficas

- Cano, Elena (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes*, Grao: España.
- Diego Martín, José Luis. *Tipos de evaluación* (s/a). <http://www.redes-epalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/EVALUACION/ECDH%20-%20EV%20-%20JLDM/EV%20-%20TIPOS.pdf>
- Tejada Fernández, José UAB (1998). *La evaluación de programas; consideraciones generales*. <http://es.scribd.com/doc/177933555/TEJADA-EVALUACION-DE-PROGRAMAS>
- Tobón Tobón, Sergio (2010). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*, ECOE Ediciones: Bogotá.
- Secretaría de Educación de Jalisco (México). Dirección de Evaluación Educativa (2008). *Curso taller para la formulación de reactivos y pruebas objetivas*. Adaptación hecha por Roberto Krumm Guzmán a partir de la propuesta de Airasian, (Peter W., 2002: 100). <http://www.slideshare.net/SupervisionEscolarEstatal/taller-reactivos-dgee>

Secretaría de Educación del Gobierno del estado de Veracruz, México (2010). *Manual para la elaboración de reactivos bajo el enfoque por competencias*, Tempera Impresos de la ciudad de Xalapa, Veracruz. <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/EVALUACION/ECDH%20-%20EV%20-%20JLDM/EV%20-%20TIPOS.pdf>

DyC-TIPOS DE EVALUACIÓN (s/a). <http://www.mzapata.uncu.edu.ar/upload/tipos-de-evaluacion.pdf>

4

Orientación general acerca de la evaluación formativa y el examen de preguntas abiertas

Ma. Guadalupe Laurent Luna
Docente-Investigadora del ISCEEM

4.1. Evaluación formativa

La noción de evaluación formativa alude al “proceso que **permite obtener evidencias sobre el progreso en el aprendizaje de los alumnos, emitir juicios sobre éste y tomar decisiones relacionadas con su logro y mejora a través de la retroalimentación**” (SEP, 2011).

En tal sentido, **la evaluación no se aprecia como un fin, ni como un acto mecánico e independiente de la dinámica de enseñanza aprendizaje; sino que es parte constitutiva de la misma, en tanto permite contar con información sobre el aprendizaje de los estudiantes y sobre la intervención de los diferentes actores**, lo que posibilita reconocer debilidades en los aspectos que se implican en el proceso (estrategias de enseñanza, aprendizaje y la misma evaluación; auxiliares didácticos, planes y programas, entre otros) a fin de identificar áreas que requieren atención y ayudar a su mejora.

Desde esta mirada, la connotación que centraba la atención en la calificación del estudiante, representando un símbolo de intimidación y de represión al terminar estigmatizando como “no apto” a quien no cubría los parámetros de aprobación, cambia; hoy, el foco de la evaluación formativa son los aprendizajes esperados, no el sujeto; es decir, *se evalúa para aprender* (Santos Guerra, 2003 y SEP, 2011). Aprendizaje que va dirigido a todos los involucrados en el proceso

de formación (alumnos, profesores, padres de familia, autoridades educativas, especialistas, entre otros) por tanto, la responsabilidad de que un alumno se promueva al grado inmediato superior, no depende sólo de él, sino que es un asunto de corresponsabilidad.

De ahí que “**evaluar para aprender**” se reconozca como séptimo principio pedagógico del Plan de Estudios 2011 de Educación Básica¹ (SEP, 2011: 31).

Este enfoque, da prioridad a las evidencias del aprendizaje de los alumnos, dejando de lado la centralidad que ha tenido la calificación y con ello, el papel excluyente que identificaba a la evaluación.

Por otra parte, la hipervaloración que durante muchos años se le ha dado al examen como instrumento de evaluación predominante y su fortalecimiento a través de los exámenes estandarizados de carácter internacional, ha provocado que los alumnos se preocupen más por obtener una buena nota que por aprender. Razón por la que los estudiantes “[...] quieren saber exactamente lo que va a venir en el examen. Su motivación no es saber, sino obtener una calificación y nada más” (Tiba, 2010: 153).

En esta lógica hay un serio conflicto de sentido, porque con esta práctica, se aprende a reproducir y no a comprender y aplicar la transferencia de conocimientos, habilidades, aptitudes y valores en contextos particulares.

El valor que se le da a la nota, de ningún modo significa aprendizaje, aprender es un asunto más complejo² que no se puede reducir a un número o una literal. Éstos tan sólo son referentes cuantitativos del desempeño, que obedecen a cuestiones administrativas, pero la formación no se limita a la certificación.

¹ Es el documento rector que define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes, y que se propone contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global, que consideran al ser humano y al ser universal (Plan de Estudios 2011).

² Complejo no es sinónimo de complicado, sino que refiere el entramado de acciones, interacciones y retroacciones, determinaciones y azares, previsión e incertidumbre que involucra (Morin, 1990). Es aquello que contiene, abarca, reúne varios elementos distintos, incluso heterogéneos (Ardoino, 2005).

Aprender, es un proceso dinámico en el que se movilizan saberes, representaciones, significaciones, historias de vida y horizontes. “Es una práctica constructiva, propositiva, intencional, activa y consciente, que incluye actividades recíprocas que implican intención-acción-reflexión” (Coll y Solé, 1990).

Por tanto, es importante dialogar con los alumnos acerca de la trascendencia que implica el aprender y no tanto, la nota; ésta debe ser una derivación, no lo esencial.

A saber, la propuesta curricular actual de educación básica, puntualiza el carácter formativo de la evaluación, con lo cual se relativiza el poder y uso de los instrumentos en esta tarea, en tanto se reconoce que para evaluar, no basta un solo instrumento. Este carácter, afecta también la dinámica áulica porque los esfuerzos se dirigen al logro de aprendizajes esperados en los alumnos y no sólo a aprobar un examen; luego entonces, la promoción del nivel o grado educativo no se valora como meta, sino como consecuencia del aprendizaje del alumno.

El cambio de mirada que se promueve en diferentes acuerdos internacionales y de la SEP en particular, así como en el Plan de Estudios de Educación Básica (2011) y en la Serie: “Herramientas para la evaluación en educación básica” (2012), entre otros; subraya la complejidad del proceso, tanto por los elementos que implica (emociones, tanto del estudiante como del docente³; formas de enseñanza y aprendizaje, métodos, técnicas y estrategias utilizadas, relaciones tanto interpersonales, como con el conocimiento, con la tarea, los recursos empleados en el aprendizaje, valores), las acciones que demanda (considerar diferentes tipos de evaluación, selección de instrumentos, uso de diversas técnicas y estrategias, entre otras) y por las consecuencias que tiene la emisión de juicios⁴ sobre el logro satisfactorio o no de aprendizajes, en cuanto de ello depende la inclusión o exclusión en el nivel inmediato superior; por ello, se considera que la evaluación, es un asunto ético⁵, por el impacto que tiene en los estudiantes, característica que no debemos soslayar.

³ “el educador no es un ser invulnerable, Es tan gente, tan sentimiento y emoción como el educando” (Freire, 2004).

⁴ Los juicios evaluativos incluyen como mínimo de elementos un objeto y un criterio de juicio o valoración. Ver: Barbier (1993). *La evaluación en los procesos de formación*.

⁵ Evaluar es una de las tantas responsabilidades que tiene el docente y así como menciona Freire (2004) “el educador no debe aventurarse a enseñar sin la competencia necesaria para hacerlo”, también advierto, tampoco debe evaluar sin la responsabilidad ética que le impone el deber de prepararse para ello,

Apreciar así a la evaluación, es concebir al currículum en su connotación más integral, en donde no sólo impera un planteamiento estructural formal expresado en planes y programas de estudio y en los materiales didácticos que apoyan su desarrollo, sino también se consideran lo que Alicia de Alba (1994) denomina “aspectos procesales prácticos”, los cuales refieren los procesos que se juegan en el desarrollo práctico del currículum, su devenir; en donde los elementos subjetivos de los sujetos que intervienen en éste, sus historias de vida, experiencia, cultura, representaciones, y horizontes se manifiestan.

Por otra parte, es importante hacer énfasis que el centro de la evaluación son los aprendizajes y no los estudiantes (Frade, 2012; Morán, 2007; entre otros); es decir, se valora el desempeño, por lo que para evaluar se requiere de una diversidad de procedimientos formales e informales, integrados en el proceso enseñanza aprendizaje, de tal forma que el alumno aprenda a identificar y regular sus propios avances al reconocer cómo aprende, a fin de que el docente le ofrezca la ayuda idónea para lograr los aprendizajes esperados.

Esta forma de concebir a la evaluación, exige considerar un cambio en nuestras creencias y concepciones con relación a educación, los procesos que implica, las condiciones de trabajo, el conocimiento del modelo a sustituir y participar en la construcción de una forma diferente de actuación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por tanto, los instrumentos de evaluación deben ser variados y ricos en cuanto a su contenido a fin de ofrecer evidencias que permitan tomar las mejores decisiones respecto al apoyo que se deberá ofrecer a los alumnos para mejorar su nivel de desempeño.

4.2. Técnicas e Instrumentos de evaluación

La evaluación “debe permitir el desarrollo de habilidades de reflexión, observación, análisis, pensamiento crítico y la capacidad para resolver problemas.” (SEP, 2012:17) Esto exige **implementar diversas estrategias, técnicas e instrumentos adecuados a los aprendizajes esperados a evaluar, sin perder de vista que “querer abordar el verdadero sentido de la educación implica asumir la complejidad de una enseñanza para la vida que también se debe reflejar en el proceso evaluador”** (Zabala, 2008: 199).

Actualmente existe un sin número de estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación⁶, que apoyan al docente para evaluar y emitir un juicio acerca del aprovechamiento del estudiante.

Entendiendo por **estrategia al “conjunto de métodos, técnicas y recursos que utiliza el docente para valorar el aprendizaje del alumno”** (Díaz Barriga y Hernández, 2002). Son procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible.

Las estrategias de evaluación, por el tipo de instrumento que utilizan, tienen las finalidades siguientes (SEP, 2012):

- 1) **Estimular la autonomía.**
- 2) **Monitorear el avance e interferencias.**
- 3) **Comprobar el nivel de comprensión.**
- 4) **Identificar necesidades.**

Las técnicas de evaluación **“son los procedimientos utilizados por el docente”** (SEP, 2012: 9).

Las técnicas que se promueven en los materiales de la SEP (2012) son:

- **Observación.** Esta técnica posibilita evaluar los procesos de aprendizaje en el momento en que se producen: conocimientos, habilidades, actitudes y valores que poseen los alumnos y cómo los emplean ante una situación determinada.

Entre los instrumentos en que se apoya son: guía de observación, registro anecdótico, diario de clase, diario de trabajo y escala de actividades.

- **Desempeño de los alumnos.** Le denominan así a aquellas técnicas que requieren de manera focalizada el desarrollo de una tarea determinada en el que el alumno demuestre su aprendizaje, sea respondiendo o elaborando algo, en el que ponen en juego la integración de valores, actitudes, habilidades y conocimientos.

Entre los instrumentos utilizados en estas técnicas están: preguntas sobre el procedimiento, cuadernos de los alumnos y organizadores gráficos.

⁶ Al respecto, se recomienda consultar el Cuaderno No 4 de la Serie: Herramientas para la evaluación en Educación Básica, que edita la SEP (2012); Díaz Barriga y Hernández (2006).

- **Análisis del desempeño.** Son aquellas que integran evidencias detalladas del desempeño cotidiano y en momentos clave de un curso de los alumnos.

Esta técnica se apoya en el uso del portafolio, la rúbrica y la lista de cotejo.

- **Interrogatorio.** Son aquellas que cuestionan o interrogan los saberes de los alumnos, su comprensión, reflexión, análisis, capacidad de síntesis, niveles de apropiación, argumentación, interpretación y explicación.

Utiliza como instrumentos los tipos textuales como el debate y el ensayo; además de los tipos orales y escritos como las pruebas escritas.

Existe una gran variedad en la clasificación de técnicas e instrumentos de evaluación, con el propósito de tener otro punto de referencia se comparte la clasificación que propone Berliner (1987) a partir del grado de formalidad y estructuración con que se realizan las evaluaciones.

- **Técnicas de evaluación informal:** Son aquellas que utiliza el profesor de manera cotidiana y discrecional durante el desarrollo de la clase con el fin de apreciar el desempeño del alumno, sin necesidad de especificar el acto evaluativo.

Observación de las actividades realizadas por los alumnos.

Exploración por preguntas formuladas por el profesor a los alumnos.

- **Técnicas semiformales:** Éstas requieren mayor tiempo en su preparación, exigen mayor tiempo para su valoración y demandan a los alumnos respuestas más precisas. A este tipo de actividades evaluativas si se les asigna una calificación, por lo que los alumnos las perciben claramente como tales.

Los trabajos y ejercicios que los alumnos realizan en clase.

Las tareas y los trabajos que los profesores encomiendan a sus alumnos para realizarlos fuera de clase.

La evaluación de portafolios.

- **Técnicas formales.** Son aquellas que demandan un proceso más sistemático en su planeación y organización, en tanto su elaboración es más sofisticada y se aplican en situaciones que requieren un mayor grado de control (Genovard y Gotzens, 1990).

Pruebas o exámenes.

Mapas conceptuales.

Evaluación del desempeño.

Los instrumentos o herramientas, son recursos que permiten a docentes y alumnos obtener información específica acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje, además de los ya citados, podemos referir los siguientes: mapa mental, video o cortometraje, programa de radio, periódico y noticiero escolar, cartel, exposición oral, proyecto, estudio de casos, entre otros; que pueden apoyar al docente a obtener evidencias del desempeño de los estudiantes y a hacer más objetiva la evaluación.

Su uso adecuado radica en la finalidad que se sigue en la evaluación, por lo que no hay instrumento negativo, todo depende del uso pertinente que le dé el docente.

Para el caso que nos ocupa, nos centraremos en la prueba o también llamado examen escrito, el cual dentro de las clasificaciones referidas, se ubica entre las técnicas de interrogatorio y las técnicas formales.

4.3. Prueba o examen escrito

Se define como el “conjunto de preguntas claras y precisas..” (SEP, 2012: 63) y también como “aquellas situaciones controladas donde se intenta verificar el grado de rendimiento o aprendizaje logrado por los aprendices” (Díaz Barriga y Hernández, 2002: 379).

Un examen “es una herramienta para evaluar que consiste en la realización de un conjunto de reactivos que buscan determinar en qué medida el sujeto cuenta o no con el constructo que se está evaluando, que puede ser de varios tipos: el conocimiento, la inteligencia, la motivación, la competencia, el proceso para construirlo, etc.” (Frade, 2012: 246).

Las pruebas escritas, se reconoce por varios autores, siguen siendo los instrumentos más utilizados en la evaluación escolar (Díaz Barriga y Hernández, 2002; Larroyo, 1982; entre otros). La intención de su uso, es buscar la supuesta objetividad en la evaluación.

Los exámenes se clasifican por su fuente de elaboración en dos tipos: los exámenes estandarizados elaborados por especialistas con base en normas y los exámenes formulados por los profesores de acuerdo a las necesidades pedagógicas de los alumnos, los cuales se basan en criterios. En las primeras se compara a un sujeto con un grupo de referencia y en la segunda, la evaluación criterial, el punto de referencia del alumno son los propios criterios diseñados con anterioridad y que son de su conocimiento, en tanto se le explicaron previo al examen. Este último centra la evaluación en el grado de dominio sea conceptual, actitudinal o procesual mostrado en la respuesta a una pregunta.

Existen diferentes tipos de preguntas (SEP, 2012):

- a) **De opción múltiple.** Se elige una respuesta de un conjunto de respuestas, donde sólo una es correcta.
- b) **De base común.** También llamada de multirreactivo. De una misma información se formulan varias preguntas.
- c) **De ordenamiento.** Se exponen varios hechos, conceptos o cifras en desorden y el alumno tiene que darles un orden con base a un criterio preestablecido.
- d) **Verdaderas o falsas.** Se proponen una serie de afirmaciones correctas e incorrectas sobre determinados temas, la tarea del alumno, es diferenciar cuáles de ellas son verdaderas y cuáles son falsas.
- e) **De correlación.** Se establecen dos columnas cuyos conceptos, ideas o símbolos se relacionan entre sí. La función del alumno es encontrar la relación entre ambas columnas.
- f) **Para completar ideas.** Se presenta un planteamiento incompleto, el alumno tiene que completar la idea con información que le dé coherencia y sentido.
- g) **Cerradas y abiertas.** Las preguntas de carácter cerrado, son aquellas cuya respuesta es única, a diferencia de las preguntas abiertas que demandan libertad del alumno para responder y exigen además de conocimientos, una serie de habilidades de pensamiento de orden superior.

Por otra parte, con respecto al examen, Frade (2012) menciona que de acuerdo al constructo que se evalúa existen tres tipos de exámenes:

- 1) El examen que busca evaluar el conocimiento, es decir el grado de dominio por parte del estudiante. Generalmente son los

conocidos como exámenes de opción múltiple, exámenes de respuesta cerrada, entre otros.

- 2) El examen que busca evaluar competencias, para saber qué tanto el estudiante aplica los recursos que posee: conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes. Éste se diseña en escenarios que son casos y problemas reales. El estudiante tiene que tomar decisiones, inferir, interpretar una lectura o una gráfica, entre otros. Ejem. Examen PISA de OCDE.
- 3) El examen que busca evaluar el proceso de construcción para emitir una respuesta sobre un constructo, **se conoce como examen de respuesta construida, basado en preguntas abiertas que el estudiante deberá desarrollar. No hay opciones, es una pregunta o instrucción abierta. Se exponen argumentos en el desarrollo de temas, en el análisis de situaciones, elaboración de ensayos, la respuesta puede apoyarse en diversas estrategias como mapas mentales o conceptuales, redes semánticas, etc.**

Por su diseño y estructura, los exámenes también se clasifican en estructurados, semiestructurados y no estructurados.

El presente escrito se centra en el tercer tipo de examen que evalúa el proceso de construcción, también llamado de preguntas abiertas, ubicado como instrumento de técnicas de interrogatorio o de acuerdo a Berliner denominadas formales, a razón de atender la petición concreta de diseño de pregunta abierta para el examen final del quinto bimestre de educación básica.

4.4. Prueba o examen de preguntas abiertas

Las pruebas de pregunta abierta, se ubican dentro de lo que se ha denominado evaluación cualitativa, en la cual se prioriza el enfoque formativo de la evaluación, tomando distancia de la denominada evaluación de corte cuantitativo, **en tanto el interés principal no está en la calificación, sino en la valoración del nivel de desempeño del alumno, en función de la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, mostrados en la solución a las preguntas planteadas.**

“Los reactivos abiertos, de solución de problemas o de temas a desarrollar, que solicitan que el alumno diga con sus propias palabras lo esencial (parfraseo) o que son elaborados de modo que demanden la aplicación y la solución de problemas, así como el análisis y la reflexión crítica de la información aprendida, valorarán un aprendizaje de mayor significatividad

porque exigen que se usen de modo flexible y funcional” (Díaz Barriga y Hernández, 2002: 382).

El examen de pregunta abierta, es más comprensivo que memorístico, aunque no se niega la importancia que como habilidad cognitiva tiene la memoria, en cuanto “ésta es funcional y al servicio de una transformación en el pensamiento y manera de encarar los temas por parte del alumno” (Larroyo, 1982: 436), “la gran diferencia entre lo que se memoriza y lo que se aprende es que el alumno, al final del curso, usa los conocimientos como quiere y tiene la posibilidad de crear y superar incluso lo que el profesor le enseñó” (Tiba, 2006: 151). Esto se subraya porque a veces entre los docentes solemos soslayar la importancia de la memoria y creemos que por estar en un enfoque cualitativo se prescinde de ella, cuando no debe ser así. La crítica a las pruebas denominadas objetivas, no es el uso de la memoria, sino el abuso que de ésta se hace al margen de la posibilidad de utilizar o movilizar las demás habilidades.

A fin de hacer énfasis en lo que implica la tarea de plantear preguntas, a continuación expongo de manera arbitraria y sucinta, algunas ideas parafraseadas de Gadamer⁷ (1992), considerando su gran aportación:

- Es esencial a toda pregunta el que tenga un cierto sentido, es decir, una orientación, siendo simultáneo a la dirección que adopte la respuesta.
- Cuando una pregunta carece de sentido, no es posible obtener una respuesta.
- Lo preguntado conlleva una determinada perspectiva tanto del contenido como de quien selecciona el contenido.
- Preguntar es más difícil que contestar, para poder hacerlo, es preciso querer saber, en cuanto todo saber pasa por la pregunta (Gadamer, 439).
- Preguntar quiere decir abrir. La apertura de lo preguntado consiste en que no está fija la respuesta. Lo preguntado queda abierto, distante de cualquier sentencia decisoria y confirmatoria; es decir, en la pregunta abierta no se buscan “respuestas correctas” sino reflexiones, argumentos, la aplicación de saberes.

⁷ Recomiendo revisar “La primacía de la pregunta” tema que desarrolla Gadamer (1992: 439-458).

- Quien cree que todo lo sabe, es incapaz de plantear preguntas abiertas, porque para poder preguntar hay que querer saber.
- La importancia y sentido del preguntar, consiste en dejar al descubierto la esencia de lo que se pregunta, esto es lo que la hace una pregunta abierta.
- En la pregunta también hay una delimitación, marcada por el horizonte de la propia pregunta.
- Una pregunta está mal planteada cuando no alcanza la apertura y contiene falsos presupuestos.
- Tener presente el lenguaje común.

Con respecto al *examen de preguntas abiertas*, se plantean a continuación algunas orientaciones de carácter general para su diseño.

4.5. El propósito general de las pruebas o exámenes, es ofrecer evidencias irrefutables acerca de:

- El grado de dominio que muestra el estudiante sobre un contenido específico.
- El nivel de desarrollo de diferentes habilidades, actitudes y valores.
- Los posibles errores en los que se incurre al abordar un planteamiento en el que se exige contar con conocimientos y habilidades para su solución.

4.6. Aspectos a considerar en el diseño del examen

La evaluación formativa y en específico, el examen de preguntas abiertas atiende cinco aspectos principales: confiabilidad, validez, claridad, asignación de un valor a cada pregunta y consecuencias favorables.

- 1) **La confiabilidad** refiere la consistencia o estabilidad de una medición. Un examen es confiable cuando se obtienen de él los conocimientos, habilidades, valores, destrezas y en general las competencias que posee el estudiante. Ésta depende de considerar los elementos siguientes:
 - Consistencia en la elaboración del examen, es decir, respetar cuestiones técnicas, normativas, aprendizajes esperados en el nivel correspondiente como punto de partida; el nivel de los estudiantes, condiciones culturales y contextuales.

- El examen debe ser coherente con la naturaleza del aprendizaje a evaluar, por lo que a su elaboración debe preceder el análisis de los aprendizajes esperados y los contenidos correspondientes, jerarquizándolos de acuerdo a su impacto en el perfil de egreso.
 - Seleccionar los aprendizajes esperados y contenidos que sean más integrales y fundamentales en la formación.
 - El número de reactivos a considerar en el examen es prudente; no excesivo. Tomar en cuenta que el cuestionamiento es el detonador de la expresión del estudiante.
 - La respuesta a la pregunta abierta debe mostrar evidencias del aprendizaje, de tal forma que sean éstas las que guíen la toma de decisiones y no sólo la opinión del docente.
- 2) **La validez** es la condición que se cumple cuando una prueba mide aquello para lo que fue diseñada. Resulta posible cuando se toma en cuenta lo siguiente:
 - **Inequívoca.** El lenguaje utilizado debe ser acorde al nivel del alumno, claro y preciso.
 - **Coherente.** En relación con planes y programas de estudio, así como con la metodología empleada en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
 - **Suficiente.** Ha de contener los aspectos considerados como fundamentales.
 - **Económica.** El tiempo debe ser prudente de acuerdo a la naturaleza del examen y a las características de los estudiantes.
 - 3) **Claridad en el planteamiento.** Evitar ambigüedades, plantear las preguntas en un sentido comprensible y familiar; sin ideas subsidiarias que puedan distraer el sentido de la pregunta.
 - 4) **Asignación de un valor a cada pregunta.** Desde su diseño, el examen debe tener asignado un puntaje total, mismo que se obtiene del puntaje asignado a cada una de las preguntas dependiendo del nivel de complejidad de las mismas.
 - 5) **Consecuencias favorables.** Evitar la descalificación y asumir la corresponsabilidad del aprendizaje de los estudiantes. Los resultados de la evaluación son aprendizaje para todos los actores, por lo tanto, sus efectos deben ser favorables para todos, considerando que las evidencias ofrecen áreas de oportunidad para su atención.

4.7. Consideraciones generales para la elaboración de exámenes de preguntas abiertas

- Definir el objetivo del examen.
- Jerarquizar los aprendizajes esperados.
- Seleccionar los aprendizajes más fundamentales por asignatura, para evaluar de acuerdo a su impacto en el perfil de egreso.
- Definir criterios de evaluación, tomando como referencia los aprendizajes esperados.
- Construir los reactivos apropiados. Las preguntas o instrucciones deben ser cortas y claras, la idea es que se expresen los estudiantes en las respuestas.
- La estructura de la pregunta se orienta a la obtención de la información necesaria.
- Las respuestas a una pregunta abierta pueden ser cortas o largas, lo que importa es el nivel de argumentación; no su extensión.
- El nivel de complejidad de los planteamientos debe ser acorde al nivel educativo al que se dirige. Su complejidad debe ser el contenido y no la forma de estructurar o plantear el reactivo.
- La construcción de reactivos debe ser consistente, evitando factores ajenos que dispersen la atención del planteamiento e impidan su solución.
- Los planteamientos deben propiciar la expresión de los aprendizajes que se pretenden medir.
- Establecer por anticipado la puntuación que se le dará a cada pregunta.
- El examen debe mostrar las áreas (conocimientos, procesos, habilidades u otros) que requieren atenderse para mejorar el aprendizaje de los alumnos.

Entre las herramientas que se utilizan para calificar una evaluación desde este enfoque están la lista de verificación, la escala estimativa y la rúbrica; sin embargo, por su nivel de complejidad, se recomienda la rúbrica analítica para evaluar un examen de pregunta abierta, en tanto define con precisión los niveles de desempeño del estudiante. En el último apartado se profundiza este tema.

En específico, con respecto al examen final para evaluar el quinto bimestre, la Secretaría de Educación Pública, señala algunos aspectos a tomar en cuenta al calificar el examen de preguntas abiertas.

4.8. Aspectos a considerar para calificar el examen (SEP, 2013)

- Dominio de los aprendizajes.
- Capacidad de expresión.
- Capacidad de comprensión.
- Capacidad de opinión.

Así mismo, en las Normas de control escolar (2013) se menciona que se podrán utilizar los resultados de los procesos de evaluación del bimestre con el objeto de mejorar la calificación del estudiante.

En tal sentido, a manera de cierre de este apartado, la construcción del examen de preguntas abiertas desde el enfoque formativo de la evaluación, es una tarea que exige por parte de los diseñadores, compromiso, disposición, apertura teórica, un pensamiento reflexivo, actitud flexible y conocimiento de los principales insumos como el plan de estudios, programas, auxiliares didácticos y demás recursos que la Secretaría de Educación Pública ha proporcionado a los docentes, a fin de ser coherentes con las demandas de la propia propuesta de evaluación.

Así mismo, es pertinente no olvidar que la evaluación desde esta mirada es todo un proceso del cual aprendemos todos los actores de la educación.

Referencias bibliográficas

- Ardoino, J. (2005). *Pensar la educación desde una mirada epistemológica*, Ediciones Novedades Educativas: Buenos Aires.
- Barbier, Jean Marie (1993). *La evaluación en los procesos de formación*, Paidós: España.
- Berliner, D.C. (1987). "But do they understand?" en: Díaz Barriga y Hernández (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, Mc Graw Hill: México.
- Coll César e Isabel Solé (1990). "La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje" en: C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (eds). *Desarrollo psicológico y educación II*, Alianza: Madrid.
- De Camilloni, Alicia R. W., Susana Celman, Edith Litwin y María del Carmen Palou de Maté (2001). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Paidós, Argentina.

- Díaz Barriga Frida y Gerardo Hernández (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, Mc Graw Hill: México.
- Frade, Rubio Laura (2012). *Competencias en el aula*, GEM: México.
- Freire, Paulo (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*, México: Siglo XXI.
- Frola, Patricia y Jesús Velázquez (2012). *La evaluación cualitativa del aprendizaje*, CIECI: México.
- Gadamer, Hans-Georg (1992). "La primacía de la pregunta" en: *Verdad y Método I*, Sígueme: Salamanca.
- García Córdoba Fernando (2012). *El cuestionario*, Limusa: México.
- Genovard C.y Gotzens C. (1990). *Psicología de la instrucción*. Santillana: Madrid.
- Larroyo, Francisco (1982). *La Ciencia de la educación*, Porrúa: México.
- Morales, Vallejo Pedro (2010). *Ser Profesor: una mirada al alumno*, Universidad Rafael Landívar: Guatemala.
- Morán, Oviedo Porfirio (2007). "Hacia una evaluación cualitativa en el aula en: *Revista Reencuentro*, No. 48, abril. UAM Xochimilco: México.
- Morín, Edgar (1994). *Introducción al pensamiento complejo*, Gedisa: México.
- Santos Guerra, M.A. (2003). *Una flecha en la Diana. La evaluación como aprendizaje*, Narcea: Madrid.
- SEP (2011). *Acuerdo Número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*, SEP: México.
- SEP (2011b). *Acuerdo Número 696 por el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica*, SEP: México.
- SEP (2011c). *Plan de estudios 2011 de Educación Básica*, SEP: México.
- SEP (2012). *Serie: Herramientas para la evaluación en Educación Básica*, Cuaderno No. 4.
- SEP (2013). *Normas de Control Escolar relativas a la Inscripción, Reinscripción, Acreditación, Promoción, Regularización y Certificación en la Educación Básica 2013-2014*, SEP: México.
- Tiba Icamí (2006). *Enseñar aprendiendo*, Aguilar Fontanar: México.
- Zabala, Antoni y Laia Arnau (2008). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*, Graó: España.

5 ||

Criterios para diseñar preguntas abiertas

Josefa Edith Hernández Carrillo
Docente-Investigadora del ISCEEM

El propósito de este escrito es aportar aspectos para el diseño de preguntas abiertas para construir un examen. Su intención es atender el requerimiento planteado en el Acuerdo número 696, publicado por el Diario Oficial de la Federación y que en su artículo 9 fracción a, señala: “para evaluar el quinto bimestre de 3º de primaria a 3º de secundaria, se utilizará un examen final que servirá para calificar el quinto bimestre” (p. 4).

Este examen debe ser parcialmente estructurado, abierto y flexible de tal manera que se adapte a la singularidad de cada sujeto. En su diseño, se habrá de tomar en cuenta su carácter sumativo; es decir, abarca los aprendizajes esperados del grado correspondiente sin perder de vista el perfil de egreso de los alumnos.

En este mismo sentido, la Secretaría de Educación Pública ha emitido una serie de documentos normativos con relación al tema de la evaluación en educación básica. Por el alcance del tema que nos ocupa, se presenta un cuadro en el que se especifican algunos artículos, principios y considerandos que denotan la importancia de que el personal de supervisión, directivos, docentes, alumnos y padres de familia, tengan conocimiento de los mismos, de igual manera orientan los puntos considerados en la exposición de este apartado.

DOCUMENTOS NORMATIVOS QUE ABORDAN LA EVALUACIÓN

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, Capítulo IV del proceso educativo Artículo 50	ACUERDO NÚMERO 592... Principio pedagógico 1.7 Evaluar para aprender	ACUERDO NÚMERO 696... Artículo 9 y 10	NORMAS DE CONTROL ESCOLAR... Título VII Acreditación, y Promoción 67 y 70.2.2	LINEAMIENTOS CONSEJOS TÉCNICOS ESCOLARES Considerando II
<p>"La evaluación de los educandos comprenderá la medición en lo individual de los conocimientos, las habilidades, las destrezas y, en general, del logro de los propósitos establecidos en los planes y programas de estudio.</p> <p>Las instituciones deberán informar periódicamente a los educandos y, en su caso, a los padres de familia o tutores, los resultados y calificaciones de los exámenes parciales y finales, así como, de haberlas, aquellas observaciones sobre el desempeño académico de los propios educandos que permitan lograr mejores aprovechamientos". (DOF 2013a, pp.17 de 51)</p>	<p>"Para que el enfoque formativo sea parte del proceso de aprendizaje, el docente debe compartir con los alumnos y sus madres, padres de familia o tutores lo que se espera que aprendan, así como los criterios de evaluación. Esto brinda una comprensión y apropiación compartida sobre la meta de aprendizaje, los instrumentos que se utilizarán para conocer su logro, y posibilita que todos valoren los resultados de las evaluaciones y las conviertan en insumos para el aprendizaje, en consecuencia, es necesario que los esfuerzos se concentren en cómo apoyar y mejorar el desempeño de los alumnos, y la práctica docente". (DOF, 2011a, p. 15).</p> <p>"Durante el ciclo escolar se promueven en el aula distintos tipos de evaluación... uno de ellos es la formativa que se realiza durante los procesos de aprendizaje y es para valorar los avances, y la sumativa para el caso de la educación primaria y secundaria, cuyo fin es tomar decisiones relacionadas con la acreditación...". (DOF, 2011a, p. 16).</p>	<p>"a) En los grados de 3º de primaria a 3º de secundaria se aplicará un examen final que servirá para calificar el quinto Bimestre.</p> <p>Dicho examen deberá calificarse diez días hábiles antes de la terminación del ciclo escolar en el caso de primaria...</p> <p>b) El examen final podrá ser elaborado por el Consejo Técnico Escolar, por el Consejo Técnico de Zona o por la autoridad educativa local y se hará con preguntas abiertas que muestren los aprendizajes más relevantes de los alumnos, respecto a la totalidad de las asignaturas cursadas; esto es, se deberán elaborar reactivos que permitan evaluar cada una de las asignaturas respecto a los contenidos de los cinco bimestres. La elaboración del examen final corresponde en primera instancia al Consejo Técnico Escolar.</p> <p>Entre otros aspectos, el docente deberá considerar para calificar el examen final, además del dominio de los aprendizajes, la capacidad de expresión, comprensión y opinión que demuestre el alumno, así mismo, tomará en cuenta los resultados de los procesos de evaluación que se hayan implementado durante el bimestre con el objeto de mejorar su calificación (trabajos de investigación, ensayos, elaboración de proyectos, y en general, actividades que al efecto haya realizado el educando para alcanzar los aprendizajes esperados)...</p> <p>Art. 10. Promedio final de la asignatura; será el promedio de las calificaciones obtenidas en cada uno de los cinco bimestres que comprende el ciclo escolar". (DOF, 2013a, p. 4)</p>	<p>"67.- Obligación de evaluar: Es obligación de las instituciones educativas públicas o particulares evaluar el desempeño de los educandos, de conformidad con lo establecido en las disposiciones aplicables.</p> <p>Asimismo, la evaluación tomará en cuenta las características de diversidad social, lingüística, cultural, física e intelectual de los alumnos.</p> <p>Todas las evaluaciones deben conducir al mejoramiento del aprendizaje, así como a detectar y aprender las fortalezas y debilidades en el proceso educativo de cada alumno". (SEP, 2013b, p. 54)</p> <p>"70.2.2. El examen final podrá ser elaborado por el Consejo Técnico Escolar, por el Consejo Técnico de Zona o por la autoridad educativa local y se hará con preguntas abiertas que muestren los aprendizajes más relevantes de los alumnos, respecto a la totalidad de las asignaturas cursadas; esto es, se deberán elaborar reactivos que permitan evaluar cada una de las asignaturas respecto a los contenidos de los cinco bimestres. La elaboración del examen final corresponde en primera instancia al Consejo Técnico Escolar.</p> <p>Entre otros aspectos, el docente deberá considerar para calificar el examen final, además del dominio de los aprendizajes, la capacidad de expresión, comprensión y opinión que demuestre el alumno, así mismo, tomará en cuenta los resultados de los procesos de evaluación que se hayan implementado durante el bimestre con el objeto de mejorar su calificación (trabajos de investigación, ensayos, elaboración de proyectos, y en general, actividades que al efecto haya realizado el educando para alcanzar los aprendizajes esperados)...</p> <p>Concluida la aplicación de los exámenes, el tiempo restante de la jornada y del calendario escolar se dedicará a realizar actividades que fortalezcan y enriquezcan los aprendizajes logrados a lo largo del ciclo, especialmente aquellas relacionadas con las asignaturas que requieren reforzamiento". (SEP, 2013b,p. 56)</p>	<p>"Que dicho órgano es la instancia que de manera inmediata y a partir de sus necesidades y contextos específicos identifica, analiza, atiende, da seguimiento y evalúa situaciones de mejora educativa en beneficio de los estudiantes de su centro escolar a partir de los principios de equidad, pertinencia, relevancia, eficiencia y eficacia". (SEP, 2013c, p. 7)</p> <p>"Los resultados de estas evaluaciones serán la materia prima de las conversaciones entre el colectivo docente. De ellas se desprenderán decisiones para mejorar". (SEP, 2013c.14).</p>

Fuente: Elaboración propia. Josefa Edith Hernández Carrillo

5.1. Exámenes de pregunta abierta

Los exámenes que se integran con preguntas abiertas movilizan los saberes de los alumnos y le permite expresar sus propias ideas a través de reconstrucciones y aplicaciones, Baigorri, (2007) señala:

“requieren de la elaboración de respuestas argumentadas por parte de los alumnos. Son el único tipo de examen que permite valorar los niveles superiores de conocimiento, como son la capacidad de análisis y síntesis, de valoración, de aplicación de las ideas y conceptos teóricos a hechos nuevos y de integración de los aprendizajes, en donde el estudiante pone en juego su comprensión, reflexión, interpretación, análisis y sobre todo su capacidad de expresión; además de las cualidades de creatividad y originalidad” (106).

Las preguntas abiertas se usan para desarrollar habilidades de pensamiento, determinar fortalezas y debilidades en el proceso de aprendizaje, son más complejas que las preguntas cerradas, el tiempo para su elaboración debe ser flexible. Las respuestas a las preguntas abiertas pueden ser cortas, largas, o extensivas, estas últimas contemplan el desarrollo de temas, elaboración de ensayo, resolución de casos o problemas.

Asimismo, una pregunta abierta no se sujeta a un cuestionamiento, una instrucción sino que puede surgir de un planteamiento más amplio que requiere de su análisis para dar la respuesta. En este orden de ideas, los exámenes de pregunta abierta son instrumentos que posibilitan al estudiantes manifestar libremente sus saberes y habilidades, en donde la capacidad de relacionar, hechos, conceptos, procedimientos y experiencias son básicas en su expresión.

5.2. Criterios generales a considerar por el profesor

1. El referente obligado para el diseño del examen final del quinto bimestre son los aprendizajes esperados de cada asignatura, éstos presentan una secuencia y gradualidad del primero al quinto bimestre, situación que no limita a organizar dos o más aprendizajes esperados para diseñar una pregunta abierta.
2. En el programa del grado correspondiente, identificar los aprendizajes esperados más relevantes con posibilidad de someterlos a evaluación, cuidando la coherencia entre los aprendizajes esperados, los contenidos, las estrategias de enseñanza empleadas y el contenido de las preguntas que comprenden el examen.

3. Los contenidos a considerar para el examen, además de ser derivados de los aprendizajes esperados, **serán los que hayan sido cubiertos por el profesor a la fecha de la aplicación. No se puede evaluar algo que desconocen los alumnos.**
4. **La finalidad del examen debe ser formativa y orientadora,** que además de los conocimientos adquiridos haga uso de las habilidades superiores de pensamiento: el análisis, la síntesis y la evaluación.
5. **Habrá que informar con antelación a alumnos y padres de familia acerca de las condiciones de la evaluación establecidas en el Acuerdo 696, de los aprendizajes esperados,** “(asignaturas, medios, técnicas que van a emplearse,...limitaciones que se impondrán y penalizaciones complementarias)” (Baigorri, 2007, p. 104).
6. **Las preguntas abiertas se evaluarán sobre el total de puntos asignados para el examen.** Con base a la norma 70.2.2. de las normas de Control Escolar Relativas a la Inscripción, Reinscripción, Acreditación, Promoción, Regularización y Certificación en la Educación Básica 2013-2014. SEP, 2013a):

“Entre otros aspectos, el docente deberá considerar para calificar el examen final, además del dominio de los aprendizajes, la capacidad de expresión, comprensión y opinión que demuestre el alumno, así mismo, tomará en cuenta los resultados de los procesos de evaluación que se hayan implementado durante el bimestre con el objeto de mejorar su calificación (trabajos de investigación, ensayos, elaboración de proyectos, y en general, actividades que al efecto haya realizado el educando para alcanzar los aprendizajes esperados)...” (p. 56).

7. **Los cuestionamientos se redactan en función de los aprendizajes esperados, tomando en cuenta el perfil de egreso y nivel cognitivo que se busca en cada uno de ellos.**
8. **Para valorar el examen se sugiere una rúbrica analítica que establezca los criterios de desempeño y la calificación que ha de otorgarse para cada criterio.**
9. **El alumno debe ser informado de manera oportuna que el examen de preguntas abiertas que presentará, será evaluado mediante una rúbrica analítica, explicitarle los criterios que la integran y el valor que tiene cada uno de ellos.**
10. **Tener presentes las ideas clave con las que se definirán los elementos que el alumno considerará para estructurar sus respuestas. Esto permitirá al alumno tener claridad en lo que se espera que conteste, explicar, describir, definir, ejemplificar, entre otros.**

11. Durante el ciclo escolar se debe guiar a los alumnos a crear sus propios criterios de evaluación, promover en ellos el análisis, la argumentación y la construcción de aprendizajes significativos. La autocrítica como forma más elevada de la voluntad racional es un factor importante a impulsar en ellos respecto a sus evaluaciones.
12. Aun cuando las preguntas requieren que el tiempo destinado a contestarlas sea un tanto flexible, el estudiante debe saber aproximadamente que tiempo va invertir en cada pregunta.
13. El día del examen el alumno deberá estar concentrado para esa actividad, por ello, habrá que prever que cualquier actividad (proyectos, tareas, escalas, entre otros), de evaluación formativa del quinto bimestre esté culminada al menos dos días antes del examen.
14. Es importante comunicarles a los alumnos que no deben presionarse para memorizar contenidos o conceptos, sino que realicen ejercicios que les apoyen a desarrollar su capacidad de análisis, argumentación, síntesis, evaluación, entre otros.

5.3. Criterios para la elaboración de cuestionamientos o preguntas abiertas¹

¿Qué evaluar?

1. Para delimitar el contenido a evaluar es necesario tener presente el perfil de egreso que se espera lograr al concluir la educación básica. Identificar que aprendizajes esperados por asignatura y bloque responden al rasgo del perfil deseado y elegir el o los que más respondan a este. Posteriormente, ubicar los contenidos, temas de reflexión o ejes más relevantes y finalmente determinar cuáles de éstos serán objeto de evaluación.
2. Se localizan los conceptos, procedimientos, ideas clave o puntos principales de esos aprendizajes esperados, considerando que las ideas clave especifican la acción a realizar y evaluar, por ejemplo: definir, evidenciar, explicar, analizar, evaluar, describir, explicar, jerarquizar, entre otros.
3. De todas las ideas clave seleccionadas, determinar cuáles serán evaluadas.
4. Sería significativo evaluar todas las ideas clave o procedimientos, de no ser así, seleccione aquellas ideas clave que refieran conocimientos, habilidades, capacidades indispensables para la asignatura y que impactan al perfil de egreso.

¹ (Quesada, 1998; Saavedra, 2001).

5. Una pregunta puede solicitar el desarrollo de varios procesos que le den respuesta, con la finalidad de evidenciar lo aprendido. Asimismo, se pueden integrar varios aprendizajes esperados para elaborar una sola pregunta.
6. En caso de requerirlo, para evaluar la aplicación de conocimientos, la habilidad del pensamiento, resolución de problemas o la expresión escrita, y atendiendo a las características de diversidad social, lingüística, cultural, física e intelectual de los alumnos, será necesario contextualizar la pregunta.

¿Cuánto evaluar?

7. Una vez que se tienen seleccionadas las ideas clave que serán incluidas en el examen, se plantea el nivel cognitivo, el número de preguntas que se elaborarán para cada idea clave conceptos o procedimientos seleccionados, y el valor en puntos que tendrá.
8. El número de preguntas se decide en función del nivel de complejidad del aprendizaje a evaluar y número de ideas clave o procedimientos y el tiempo destinado para responder al examen.
 - a. Considerando las ideas que son esenciales, se recomienda elaborar al menos una pregunta por idea clave.
 - b. A mayor complejidad, mayor número de preguntas, por eso habrá que decidir menos ideas clave para dar lugar a mayor número de preguntas en las ideas más complejas.
 - c. El número de preguntas abiertas del examen estará de acuerdo con el tiempo disponible que tiene para responder, considerando que algunas preguntas pueden ser respondidas en menor tiempo y otras en mayor tiempo.
 - d. Se sugiere elaborar un cuadro en donde se registren los elementos a evaluar: aprendizajes esperados, las ideas clave, el nivel cognitivo, aspectos a evaluar, entre otros, que servirán de base para estructurar los cuestionamientos (ver cuadro de planeación).
 - e. El número de preguntas del examen debe dar elementos para comprobar que el alumno ha aprendido lo esencial de los aprendizajes esperados.
9. Se evalúa el saber y saber hacer para conocer qué tanto el alumno ha alcanzado los aprendizajes, sin considerar que resuelva el examen más rápido o menos rápido que sus compañeros. No tener un tiempo fijo da mayor libertad para reflexionar y elaborar las respuestas; sin embargo, conviene planear un periodo mínimo de

tres horas, considerando los descansos intermedios necesarios o realizarlo en diferentes días.

10. En la asignatura de matemáticas se puede evaluar la aplicación de los pasos del procedimiento y los procedimientos opcionales; sólo el procedimiento sin tomar en cuenta el resultado o ambas cosas el procedimiento y el resultado.

¿Con qué evaluar?

11. Una parte importante que introduce al alumno hacia lo que se espera de él, son las indicaciones claras y precisas, de tal manera que no tenga duda de la acción que se le pide realizar.
12. Las preguntas se enuncian con acciones que movilizan habilidades de pensamiento como: construye, diseña, elabora, expresa, describe, resuelve, explica, categoriza, clasifica, organiza, resuelve problemas, generaliza, resume, analiza, identifica, integra, relaciona, da evidencias.
13. Los cuestionamientos deberán ser planteados en la medida de lo posible dentro de su contexto, algunos pueden estar relacionados con sus vivencias cotidianas.
14. Las respuestas deben contener argumentos de fondo y ampliamente justificados; el procedimiento es parte del problema y debe exponerse con toda claridad.
15. Las estrategias que se utilicen para responder a una pregunta, como mapa mental, mapa conceptual, esquema, cuadros sinópticos, deben haberse conocido y utilizado para el desarrollo y aprendizaje de los contenidos en clase.

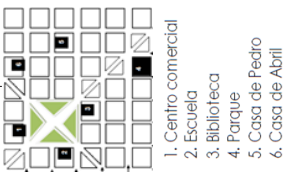
5.4. Estructura de las preguntas abiertas

En este punto se muestra el cuadro de planeación con ejemplos de preguntas y la estructura de algunas de éstas. Una pregunta abierta puede iniciar por un cuestionamiento como pueden ser: qué, cómo, cuándo, por qué, para qué, dónde, con quién.

La estructura de la pregunta abierta debe contener sujeto, acción y complemento. Puede construirse a partir de una base común con otras preguntas o ser independiente.

Para elaborar el cuadro de planeación se consideraron los aprendizajes esperados del programa de quinto grado (SEP, 2011c, pp.42-239) y el perfil de egreso de la educación básica (SEP, 2011d, p 39-40).

5.4.1. Cuadro de Planeación

ASIGNATURA	APRENDIZAJES ESPERADOS	TEMAS DE REFLEXIÓN, CONTENIDOS, EJES	IDEAS CLAVE	NIVEL COGNITIVO	CANTIDAD DE PREGUNTAS O PLANTEAMIENTOS	PREGUNTAS ABIERTAS O CUESTIONAMIENTOS	ASPECTOS A EVALUAR
Español Bloque I	Organiza un texto en párrafos con oración tópica y oraciones de apoyo, empleando puntuación y ortografía convencionales.	Oraciones tópicas y oraciones de apoyo	2	Conocimiento	1	Escribe un texto sobre las causas y consecuencias de la contaminación del agua en los ecosistemas y las posibles acciones que sugieres para evitarla.	-Oraciones tópica y oraciones de apoyo -Redacción coherente -Ortografía y redacción
				Análisis Organización de ideas			
Ciencias Naturales Bloque II	Propone y participa en acciones que contribuyan a prevenir la contaminación del agua en los ecosistemas.	Acciones, prevención	2	Conocimiento		Este es el plano de la Ciudad donde viven Pedro y Abril, observa el plano y realiza la actividad que se te pide.	Señalar el recorrido Precisión en la descripción Argumentación
				Análisis Aplicación			
Matemáticas Bloque IV	Describe rutas y ubica lugares utilizando sistemas de referencia convencionales que aparecen en planos o mapas.	Descripción Ubicación	2	Observación	1		Señalar el recorrido Precisión en la descripción Argumentación
				Ubicación Argumentación Descripción			
						Todos los días, cuando Pedro va a la escuela pasa por su amigo Abril para acompañarse. Camino a la escuela pasan a comprar golosinas al centro comercial. Señala en el plano el posible recorrido que hace Abril y Pedro todos los días, descríbelo. Y argumenta por qué elegiste ese recorrido y no otro.	

ASIGNATURA	APRENDIZAJES ESPERADOS	TEMAS DE REFLEXIÓN, CONTENIDOS, EJES	IDEAS CLAVE	NIVEL COGNITIVO	CANTIDAD DE PREGUNTAS O PANIEMIENTOS	PREGUNTAS ABIERTAS O CUESTIONAMIENTOS	ASPECTOS A EVALUAR
Geografía Bloque V	Compara la calidad de vida de los continentes a partir de los ingresos, empleo, salud y ambiente de la población.	Calidad de vida Continentes Factores: Ingresos, empleo, ambiente	6	Comparación Análisis Evaluación	1	Menciona qué diferencias y semejanzas hay entre la calidad de vida de los habitantes de los países de América del Norte con relación a los países del Norte de África.	Comparación Semejanzas Diferencias
Historia Bloque V	Explica las causas de la situación económica y la apertura comercial, y las consecuencias de la expansión urbana, la desigualdad y protestas sociales en el campo y la ciudad.	Situación económica Apertura comercial Expansión urbana Desigualdad Protestas sociales	5	Análisis Síntesis Argumentación Evaluación Crítica	1	Argumenta sobre las causas de la apertura comercial y las consecuencias de la expansión urbana y cómo ésta se relaciona con la desigualdad y las protestas sociales en el campo y la ciudad.	Argumentación: causas consecuencias Relación: desigualdad protestas sociales
Español Bloque III	Establece criterios de clasificación al organizar información de diversas fuentes. Compara las características básicas de los diferentes ecosistemas del país para valorar nuestra riqueza natural.	Criterios Características Ecosistemas	1	Clasificación Organización Valoración Descripción Análisis Comprensión Síntesis	1	¿Cuáles serían los criterios de clasificación que puedes utilizar para organizar los diversos ecosistemas del país?	Criterios Clasificación Organización Ecosistemas
Formación Cívica y Ética Bloque I	Define acciones que contribuyen a un proyecto de vida sano y seguro.	Proyecto de vida sano y seguro	1	Argumentación aplicación	1	Explica ¿qué acciones contribuyen a tener un proyecto de vida sano y seguro?	Acciones Proyecto

Fuente: Adaptado de Quesada C, R. (1998). Guía para evaluar el aprendizaje teórico y práctico. México: Limusa.

5.5. Estructura de cuestionamientos.

Ejemplo 1: Escribe un texto sobre las causas y consecuencias de la contaminación del agua en los ecosistemas y las posibles acciones que sugieres para evitarla.

CUESTIONAMIENTO O INDICACIÓN	SUJETO	ACCIÓN	COMPLEMENTO	ASPECTOS A EVALUAR
Qué	La contaminación del agua	Escribe Sugiere	Las causas y consecuencias y las posibles acciones para evitarla.	Oraciones tópico y oraciones de apoyo Redacción coherente Ortografía y redacción

Elaboración propia: Josefa Edith Hernández Carrillo

Ejemplo 2: Menciona qué diferencias y semejanzas hay entre la calidad de vida de los habitantes de los países de América del Norte con relación a los países del Norte de África.

CUESTIONAMIENTO O INDICACIÓN	SUJETO	ACCIÓN	COMPLEMENTO	ASPECTOS A EVALUAR
Qué	Países de América del Norte y del Norte de África	Analiza Menciona	Diferencias y semejanzas entre la calidad de vida de los habitantes de los países de América del Norte y del Norte de África.	Semejanzas Diferencias

Elaboración propia: Josefa Edith Hernández Carrillo

5.6. Guía para revisar la estructura del examen, las preguntas abiertas y la rúbrica analítica.

Instrucciones: Para cada pregunta coloque una ✓ en el cuadro de la derecha, si el examen y la rúbrica cumplen con los requisitos señalados.

GUÍA PARA REVISIÓN DE EXAMEN, PREGUNTAS ABIERTAS Y RÚBRICA		✓
a) Estructura del examen		
1	¿El examen incluye instrucciones por cada sección de preguntas?	
2	¿Las instrucciones están redactadas de modo imperativo?	
3	¿Las preguntas están ordenadas de acuerdo al contenido?	
4	¿Las preguntas están organizadas de lo más simple a lo más complejo?	
5	¿Las preguntas que integran dos o más aprendizajes esperados están de acuerdo con el contenido?	
b) Redacción de las preguntas		
6	¿El tipo de vocabulario utilizado es acorde al nivel de los alumnos que se van a evaluar?	
7	¿El nivel de dificultad de la pregunta está basado en la especificidad de su contenido y no en su redacción?	
8	¿El nivel cognitivo que se le requiere al alumno para contestar la pregunta está de acuerdo al grado que cursa?	
9	¿Se preguntan cuestiones importantes de acuerdo a los aprendizajes esperados y no trivialidades?	
10	¿Las preguntas utilizadas implican cierto nivel de razonamiento, reflexión y comprensión?	
11	¿Se evitó utilizar enunciados de carácter controvertido?	
12	¿Se evitaron las preguntas capciosas?	
13	¿Cada pregunta es independiente?	
14	¿Las preguntas están planteadas en forma clara y sin ambigüedades?	
15	¿Las preguntas están planteadas en forma positiva?	
16	¿Cada una de las preguntas contiene el valor en puntos que le corresponden?	
17	¿Cada pregunta cuenta con espacio suficiente para la respuesta?	
b) Rúbrica		
18	¿Se tiene elaborada la rúbrica analítica del examen?	
19	¿La rúbrica considera todas y cada una de las preguntas o cuestionamientos del total para ser evaluados?	
20	¿La rúbrica especifica los niveles de desempeño considerando los aspectos nucleares de la pregunta?	

Fuente: Adaptado de Aguilar - Morales, J.E. (2011) Guía para elaborar exámenes. México: Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C.

5.7. Recomendaciones para los estudiantes ante un examen de preguntas abiertas

Antes del examen

1. En este tipo de exámenes no debe haber temario, tampoco hay que memorizar contenidos o conceptos, sino que los estudiantes tienen la libertad de expresar con sus propias palabras lo que se les pide, explicar el conocimiento o demostrar la habilidad.
2. Conviene organizarse para trabajar las diferentes asignaturas un poco cada día, para ello, se recomienda elegir una estrategia de estudio que le facilite un aprendizaje profundo. El aprendizaje superficial o estratégico aplicado al final del bimestre, crea en el alumno agotamiento, inseguridad y tensión.
3. El examen de preguntas abiertas demanda el saber y el saber hacer, por lo que el alumno tendrá que realizar acciones que exigen el uso de sus habilidades de pensamiento respecto a lo que se le pide. No requiere de repasar las actividades y ejercicios realizados en clase, recordar los temas en los que el docente hizo énfasis o en las partes destacadas de los libros.
4. El material necesario para presentar el examen debe ser preparado con antelación: bolígrafos, lápiz, sacapuntas, goma, regla, compás. El material debe ser el que esté permitido utilizar para el examen.
5. El día del examen se debe estar en armonía con uno mismo. Es fundamental dormir el tiempo necesario los días anteriores, además de tener una alimentación rica en frutas y verduras y tomar suficiente agua.

Durante el examen

1. Los cuestionamientos diseñados en este tipo de exámenes demanda de los estudiantes analizar, explicar, describir, expresar, dar ejemplos, con argumentos que construyen a partir de los conocimientos y habilidades desarrolladas en clase en el transcurso del ciclo escolar.
2. Para eliminar cualquier indicador de angustia, se debe pensar que lo que se pide es lo que ha estudiado y comprendido durante cada bimestre del grado que cursa.
3. El examen es propicio para utilizar estrategias de aprendizaje como organizadores gráficos (mapa mental, mapa conceptual, esquemas, cuadros sinópticos, entre otros) para integrar y expresar lo aprendido en cada una de las asignaturas de una manera diferente.

4. La atención es importante al leer preguntas, identificar las palabras clave y asegurarse de entender lo que se pide antes de contestar. Si se tiene duda del sentido de la pregunta, hacerlo saber al docente que aplica el examen.
5. La concentración es sustancial, para contestar lo que se le pregunta y para ello tiene que **identificar las ideas clave; es decir, si se pide definir se debe dar una definición, si se piden ejemplos se deben dar ejemplos, si se pide dar evidencias, se dan evidencias.**
6. **El examen demanda comprensión de los contenidos, así que no debe angustiarse por dar respuestas correctas, hay que mostrar lo que se ha aprendido.**
7. Las respuestas pueden ser cortas o largas, dependiendo de lo que se pide que conteste el alumno.
8. Es fundamental contestar las preguntas que parezcan de menor complejidad y después las de mayor complejidad. Esto dará seguridad y se aprovechará el tiempo establecido.
9. El trabajo, el estudio y la preparación que realizó con anterioridad, le darán confianza en sus posibilidades.
10. Cuidar la expresión, la ortografía y revisar si no le faltan datos o contestar alguna pregunta antes de entregar.

Referencias bibliográficas

- Aguilar-Morales, J.E. (2011). *Guía para elaborar y evaluar exámenes*, Asociación Oaxaqueña de Psicología, A.C.: México.
- Baigorri, A. (2007). *Enseñando SOCIOLOGÍA a profanos*, Lulu Press: Extremadura, España.
- DOF (2011a). *ACUERDO número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*. (Segunda Sección), México.
- DOF (2013 a). *Ley General de Educación*. Nueva Ley publicada el 13 de julio de 1993. Última modificación en septiembre de 2013, México.
- DOF (2013b). *ACUERDO número 696 por el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica*. (Primera Sección), México.
- Quesada C, R. (1998). *Guía para evaluar el aprendizaje teórico y práctico*, Limusa: México.
- Saavedra R. M.S. (2001). *Evaluación del aprendizaje conceptos y técnicas*, Pax México: México.

SEP (2011b). *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro de Educación Básica. Primaria. Quinto Grado*, México.

SEP (2013c). *Normas de Control Escolar relativas a la Inscripción, Reinscripción, Acreditación, Promoción, Regularización y Certificación en la Educación Básica 2013-2014*. Oficio Circular DGAIR/007/2013, México.

SEP (2011c). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*, México.

SEP (2013d). *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares*. Educación Básica. PREESCOLAR • PRIMARIA • SECUNDARIA, México.

6 || Criterios para evaluar respuestas a preguntas abiertas

Enrique Mejía Reyes
Docente-Investigador del ISCEEM

Una parte fundamental de la práctica docente es la evaluación misma que se refleja en la calificación, la cual puede obtenerse de múltiples maneras. Uno de los instrumentos utilizados en dicho proceso es el examen, el cual se ha sobrevalorado. Calificar exámenes es para todos los maestros una rutina ya conocida, pues desde hace décadas el examen escrito anual, semestral o bimestral es aplicado en todos los grados de educación primaria. Sin embargo, ha prevalecido la visión cuantitativa y poco se ha atendido la parte cualitativa, limitada por el propio instrumento de evaluación. Desde luego que no podemos hablar de una continuidad estable y permanente en los modos de calificar este tipo de instrumentos, pero sí sabemos que se ha priorizado a la batería pedagógica a través del tiempo.

Pero ¿qué hacer después de elaborar y aplicar un examen de preguntas abiertas? Hay que calificarlo –por supuesto– pero ¿bajo qué criterios? Calificar un instrumento como este es apelar tanto al profesionalismo y ética de los docentes como a los modos de aprender de los estudiantes; al respecto podemos comentar algunas reflexiones:

- Calificar se fundamenta en evidencias, sin que por ello se desconozca la parte subjetiva de quien califica.

- Calificar es hacer una mediación entre los aprendizajes esperados, los modos de aprender de los estudiantes y las formas de expresión de los mismos.
- Calificar es ponderar las prácticas sociales de lenguaje (aplicable a todas las asignaturas) por encima del enfoque por competencias.
- Quien califica conoce los modos de aprender de sus estudiantes y, por ende, de sus modos de responder a una pregunta abierta.

Así, tomando en cuenta lo anterior y haciendo caso a los modos de evaluar propuestos por la SEP, el instrumento más idóneo para evaluar las respuestas a preguntas abiertas es la rúbrica analítica, entendida como matriz de valoración diferente a los modos tradicionales de calificar, donde una pregunta cerrada o de opción múltiple tiene una sola respuesta. A simple vista calificar con una “clave” es el modo más cómodo; frente a esto, al explicitar niveles de desempeño e indicadores, las rúbricas valoran el grado de aprendizaje del estudiante. De tal manera, “una rúbrica es una herramienta que define las características que debe tener cierto comportamiento o producto que vamos a evaluar. En ella se describe claramente qué es lo que observa el docente para llevar a cabo dicha evaluación y los criterios con los cuales se evaluará” (Frade, 2012: 236).

6.1. Tipos de rúbrica

- La rúbrica global, comprehensiva u holística hace una valoración integrada del desempeño del estudiante, sin determinar los componentes del proceso o tema evaluado. Se trata de una valoración general con descriptores correspondientes a niveles de logro sobre calidad, comprensión o dominio globales.
- La rúbrica analítica se utiliza para evaluar las partes del desempeño del estudiante, desglosando sus componentes para obtener una calificación total. Puede utilizarse para determinar el estado del desempeño; identificar fortalezas, debilidades y permitir que los estudiantes conozcan lo que requieren mejorar (Gatica-Lara, 2013: 62).

Para calificar un examen de preguntas abiertas, es conveniente el uso de la rúbrica analítica, ya que valora los niveles de desempeño del

estudiante de acuerdo con el contexto, avance de cada estudiante y aprendizajes esperados. Ejemplo:

ESCALA	DESCRIPTOR
3	Desde su punto de vista hay comprensión de la pregunta demostrada en la respuesta del alumno, la cual denota amplia consistencia en la reflexión, sintaxis y exposición ordenada de las ideas
2	Desde su punto de vista hay regular comprensión de la pregunta demostrada en la respuesta del alumno, la cual denota regular consistencia en la reflexión, sintaxis y exposición ordenada de las ideas
1	Desde su punto de vista no hay comprensión de la pregunta demostrada en la respuesta del alumno, la cual denota inconsistencia en la reflexión, sintaxis y exposición ordenada de las ideas

En este caso, es necesario hacer algunas acotaciones:

- **La “amplia consistencia”** se puede traducir en observar en la respuesta una reflexión del alumno a través de la paráfrasis, el rescate de las ideas centrales del texto, además de tener ortografía y redacción con pocos o nulos errores.
- **La “regular consistencia”** es de menor rango que la anterior, ya no se demuestra la paráfrasis y las ideas centrales, sino sólo alguna de ellas, además de que puede haber faltas de ortografía y fallas en la redacción.
- **La escala menor, la de “poca consistencia”**, es aquella donde no hay reflexión del texto, por lo tanto se desconoce si el estudiante rescata las ideas centrales; no hay paráfrasis, además de que la sintaxis y la ortografía son de muy baja calidad.

Tomemos un ejemplo desde la pregunta:

ESCALA	DESCRIPTOR
3	Desde su punto de vista hay comprensión de la pregunta demostrada en la respuesta del alumno acompañada de una reflexión de las ideas centrales del texto, además de una exposición ordenada de las ideas.
2	Desde su punto de vista no hay comprensión de la pregunta demostrada en la respuesta del alumno, pero rescata ideas centrales del texto expresadas en una exposición regular de las ideas.
1	Desde su punto de vista no hay comprensión de la pregunta demostrada en la respuesta del alumno , hay en las respuestas ideas del texto pero en desorden.

Como sugerencia, presentamos un ejemplo donde se pueden observar los tres niveles antes descritos:

Después de leer el texto, describe las acciones más importantes del protagonista, usa las diversas modalidades de verbos en pasado y usa la tercera persona del singular.

- a) “Érase una vez un pequeño perro al que se le puso por nombre Tobi, vivía en una ciudad llamada Metrópoli, después de vivir en una casa, donde lo maltrataban mucho vago solo por la ciudad . Estaba solo y abandonado y no tenía amigos. Una noche pensó en buscar algo para comer, por lo que no tardó en encontrarse con otros amigos con la misma idea; después de encontrar comida Tobi organizó una cena con sus nuevos compañeros.” Esta respuesta sería valorada con el descriptor 3, es decir el más alto.
- b) “Erase una vez un perro que era un cachorro y más tarde crecio le pusieron nombre se llamaba Tobi, le echaron de casa después se escondio en el parque se izo de noche; se fue a cazar con otros perros y se encontra una familia de perros. Luego de tener comida y el perro les invito a cenar la madre se llamaba lacera y el hijo laz.”. Esta respuesta sería valorada con el descriptor 2, es decir el regular.
- c) “Abia un dia un pero gababundo y se llamaba balentin y bibia sol y jugaba solo era muy feliz y era bonito y timido y es jugueton entonces le gustaba jugar solo.” Esta respuesta sería valorada con el descriptor 1, es decir, el más bajo.

En lo que se refiere a preguntas abiertas para la asignatura de matemáticas, entendemos que se prioriza el planteamiento de problemas que exigen una o más operaciones (dependiendo del grado), de tal modo, el maestro valorará el procedimiento usado por el alumno para llegar a las respuestas. Se sugiere aceptar la diversidad de procedimientos, ya que pueden haber varios modos de llegar a la resolución del planteamiento.

ESCALA	DESCRIPTOR
3	Desde su punto de vista el modo en que el alumno solucionó el problema demuestra amplio razonamiento matemático . Este juicio se traduce en que los procedimientos del estudiante se asemejan mucho a los convencionales con una respuesta correcta.
2	Desde su punto de vista el modo en que el alumno solucionó el problema demuestra un regular razonamiento matemático . Este juicio se traduce en que los procedimientos del estudiante se alejan de los convencionales, además de que la solución es incorrecta.
1	Desde su punto de vista el modo en que el alumno solucionó el problema demuestra poco razonamiento matemático . Este juicio se traduce en que no hay elementos para emitir un valor a la respuesta.

El “amplio razonamiento” significa que el estudiante puede tener sus propios procedimientos que simplifican la solución del planteamiento. Aquí también entran los procedimientos extensos y con una respuesta correcta.

El “regular razonamiento” puede ser aquel donde el alumno se extiende en el procedimiento y que al final llegue a la solución incorrecta.

El “poco razonamiento” denota operaciones que no se relacionan con el planteamiento y con respuesta incorrecta.

Para ejemplificar lo anterior podemos partir de lo siguiente: Ana Victoria tiene 6 caramelos y su hermana Montse 18 veces más. ¿Cuántos caramelos tiene Montse?

- A) $18 \times 6 = 108$. Se observa aquí **una operación convencional** y acertada.
- B) $18 + 18 + 18 + 18 + 18 + 18 = 118$. Se observa **una operación válida**, pero de resultado incorrecto.
- C) $18 - 6 = 12$. Se observa un **procedimiento y un resultado incorrectos**.

6.2. La elaboración de la rúbrica

De acuerdo con Frade (2013) para elaborar una rúbrica es necesario tener los siguientes criterios:

- Definir lo que se va a evaluar. Para eso, es indispensable identificar el aprendizaje esperado y el contenido a evaluar.
- Determinar qué tipo de producto se evaluará (en este caso es el examen con preguntas abiertas).

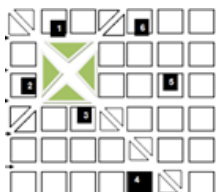
- Establecer de manera clara los grados de “amplia consistencia”, “regular consistencia” e “inconsistencia” para cada rúbrica (SEP, 2012).
- Tener claro que calificará los aprendizajes de los estudiantes, nunca hará una valoración de su persona.
- Saber que un aspecto son los modos de apropiación y otro el modo en que se expresan (por escrito), de ahí que la evidencia reside en esto último.
- Identificar las características de la evidencia. Esto tiene que ver con factores deseables, como ¿Qué espero que contengan las respuestas de los estudiantes?

Dado lo anterior tenemos que pensar en cuatro elementos: fondo, forma, calidad y cantidad. El primero tiene que ver con la profundidad de la respuesta; el segundo con el modo de comunicar las ideas (sintaxis y ortografía); el tercero con elementos cognoscitivos, valorales o actitudinales, dependiendo de la pregunta, en este caso, habrá que definir cómo se usa el conocimiento a nivel social y cultural; el último se refiere a la extensión de la respuesta.

Sugerencias:

- Calificar preguntas abiertas en un examen es una valoración de los aprendizajes de los alumnos en relación a los aprendizajes esperados en cada asignatura. Es importante considerar la situación particular de cada estudiante: sus estrategias de comunicación y su cultura en general. Es necesario reflexionar la valoración que se va a realizar.
- En las respuestas de redacción, poner más atención a las ideas expresadas que a la ortografía y puntuación. Por ningún motivo tomar en cuenta el trazo, ya que lo se evalúa es el contenido y su nivel de argumentación.
- Para calificar el planteamiento de un problema matemático es necesario observar el procedimiento que hace el estudiante; no sólo el resultado.
- Evitar, en lo posible, tener un formato o texto preestablecido para cada respuesta o problema planteado porque sesga el valor de la diversidad de miradas.
- Explicar con días o semanas de antelación a los alumnos el tipo de examen que van a contestar y los aspectos que se van a calificar a partir de índices e indicadores de las rúbricas. Se puede usar posibles tanto de preguntas como de respuestas, así como los grados y niveles a considerar.
- Evitar calificar los exámenes en una sola sesión. Por las características de las preguntas, este trabajo es muy reflexivo y comprensivo, por lo que es recomendable hacerlo en varias sesiones.

EJEMPLO DE RÚBRICAS CON BASE A LAS PREGUNTAS

PREGUNTAS ABIERTAS O CUESTIONAMIENTOS	ASPECTOS A EVALUAR	VALOR	RÚBRICA
Escribe un texto sobre las causas y consecuencias de la contaminación del agua en los ecosistemas y las posibles acciones que sugieres para evitarla.	Oraciones tópico y oraciones de apoyo Redacción coherente Ortografía y redacción	3	Desde su punto de vista, hay amplia consistencia en la respuesta , la cual maneja oraciones tópico y de apoyo acompañadas de una redacción y ortografía depuradas.
		2	Desde su punto de vista, hay regular consistencia en la respuesta , la cual maneja oraciones tópico, pero las oraciones de apoyo y redacción y ortografía depuradas.
		1	Desde su punto de vista, hay inconsistencia en la respuesta , la cual no maneja oraciones tópico, además de que la redacción y la ortografía son deficientes.
Este es el plano de la Ciudad donde viven Pedro y Abril, observa el plano y realiza la actividad que se te pide. 	Señalar el recorrido Precisión en la descripción Argumentación	5	Desde su punto de vista hay amplia consistencia en la respuesta , ya que señala de manera precisa la descripción del recorrido, además de argumentarlo.
		3	Desde su punto de vista hay regular consistencia en la respuesta , ya que no señala de manera precisa la descripción del recorrido, además de no argumentarlo.
		1	Desde su punto de vista hay inconsistencia en la respuesta , ya que no hay descripción del recorrido ni argumento.
1. Centro comercial 2. Escuela 3. Biblioteca 4. Parque 5. Casa de Pedro 6. Casa de Abril Todos los días, cuando Pedro va a la escuela pasa por su amiga Abril para acompañarse. Camino a la escuela pasan a comprar golosinas al centro comercial. Señala en el plano el posible recorrido que hace Abril y Pedro todos los días, descríbelo. Y argumenta por qué elegiste ese recorrido y no otro.			

PREGUNTAS ABIERTAS O CUESTIONAMIENTOS	ASPECTOS A EVALUAR	VALOR	RÚBRICA
Menciona que diferencias y semejanzas hay entre la calidad de vida de los habitantes de los países de América del norte con relación a los países del Norte de África.	Criterios de comparación Semejanzas y diferencias	3	Desde su punto de vista, la respuesta presenta amplia consistencia porque describe claramente las diferencias y semejanzas de los habitantes de las regiones señaladas.
		2	Desde su punto de vista, la respuesta presenta regular consistencia porque describe solamente una de las dos vertientes solicitadas (semejanzas o diferencias) de los habitantes de las regiones señaladas.
		1	Desde su punto de vista, la respuesta es inconsistente porque no responde a lo solicitado.
Argumenta sobre las causas de la apertura comercial y las consecuencias de la expansión urbana y cómo esta se relaciona con la desigualdad y las protestas sociales en el campo y en la ciudad.	Argumentos Causas y consecuencias Relación con desigualdad y protestas sociales	5	Desde su punto de vista hay un amplio análisis en la respuesta , expresado en la enunciación argumentada de causas, consecuencias.
		3	Desde su punto de vista hay un amplio análisis en la respuesta, expresado en la enunciación argumentada de causas, consecuencias.
		1	Desde su punto de vista hay un amplio análisis en la respuesta, expresado en la enunciación argumentada de causas, consecuencias.
¿Cuáles serían los criterios de clasificación que puedes utilizar para organizar los diversos ecosistemas del país?	Criterios Clasificación Organización ecosistemas	3	Desde su punto de vista hay amplia consistencia en la respuesta, ya que enuncia los criterios de clasificación y la organización de los ecosistemas.
		2	Desde su punto de vista hay regular consistencia en la respuesta, ya que enuncia algunos criterios de clasificación y es confusa en la organización de los ecosistemas.
		1	Desde su punto de vista hay inconsistencia en la respuesta, ya que no enuncia ni criterios de clasificación ni la organización de los ecosistemas.
Explica ¿Qué acciones contribuyen a tener un proyecto de vida sano y seguro?	Acciones del proyecto	3	Desde su punto de vista hay amplia consistencia en la respuesta, la cual expresa un proyecto vida sano y seguro.
		2	Desde su punto de vista hay regular consistencia en la respuesta, la cual expresa muy ambiguamente un proyecto de vida sano y seguro.
		1	Desde su punto de vista hay inconsistencia en la respuesta, la cual no expresa un proyecto de vida sano y seguro.

Referencias bibliográficas

- Etxabe Urbietal, José María (2011). "Diseño de rúbricas en la formación inicial de maestros/as" en: *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*. Vol. 4, N° 3, 156-169.
- Frade, Laura (2012). *Elaboración de rúbricas, metacognición y aprendizaje*. Inteligencia educativa: México.
- Martínez-Rojas, José Guillermo (2008). "Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y su uso" en: *Avances en Medición*, No. 6, Universidad Nacional de Colombia, Colombia.
- Navarro García, Juan Pedro, Ortells Roca, Miguel Juan; Martí Puig, Manuel (2010). Las "rúbricas de evaluación" como instrumento de aprendizaje entre pares Universitat Jaume I de Castelló (España), Dpto. d'Educació, consultado en http://giac.upc.es/JAC10/09/Doc_69.pdf (20-12-2013).
- Secretaría de Educación Pública (2013). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo. Cuaderno 4*. México.

Flor de María T. Fonseca Montes de Oca
Área de Edición y Publicaciones

Liborio Morán Rosales
Portada

Examen de preguntas abiertas. Orientaciones para su elaboración.
Acuerdo 696 de la SEP. Se terminó de reproducir en las instalaciones
del ISCEEM en el mes de **enero de 2014**.

El presente, surge a iniciativa de la Directiva del Consejo Técnico de Educación Primaria de la Subdirección Regional de Educación Básica Toluca del Gobierno del Estado de México y académicos del ISCEEM vinculados al estudio de la educación básica, a fin de apoyar con orientaciones generales la construcción de preguntas abiertas para el examen final del 5to. Bimestre de tercero de primaria a tercero de secundaria que establece el Acuerdo 696 que emite la Secretaría de Educación Pública en el cual establece las normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica, publicado el 20 de septiembre de 2013.

En este, se expresan diversas miradas que contribuyen a tener un acercamiento al enfoque de la evaluación formativa a considerar en la elaboración de “preguntas abiertas”; así mismo se enfatiza la importancia de tomar en cuenta las características de diversidad social, lingüística, cultural, física e intelectual de los alumnos y centrar la evaluación en el logro de los aprendizajes esperados.

Incluye un referente histórico, conceptos nucleares, dimensiones y tipos de evaluación, así como la orientación general sobre la evaluación formativa y el examen de preguntas abiertas, considerando criterios para formular dichas preguntas y para evaluar respuestas a preguntas abiertas.

En tal sentido, la obra, es un auxiliar para quienes tienen la responsabilidad de construir el citado examen.