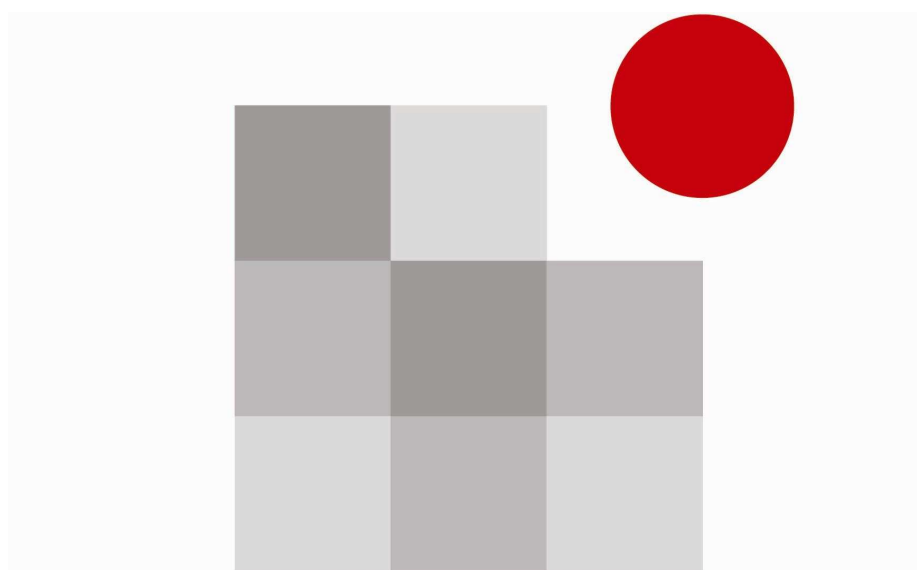


RAMO: EVALUACIÓN EDUCACIONAL I



IPLACEX
instituto profesional

UNIDAD I

CONCEPTOS BÁSICOS EVALUATIVOS EN EDUCACIÓN

CLASE 01

1. CONCEPTOS BÁSICOS DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Cuando hablamos de evaluación, podemos estar refiriéndonos a distintos ámbitos, especialmente cuando disciplinas como la evaluación de proyectos se encuentran tan en boga. Si bien las imágenes más frecuentes sobre evaluación se refieren a los mismos parámetros que aplicamos a nuestros alumnos, es importante tener en cuenta que éste es también un concepto aplicable a diferentes ámbitos de la evaluación educativa.

De este modo es posible diferenciar la evaluación:

- De aprendizajes
- De instituciones
- Del sistema educativo
- De programas o proyectos

1.1. Distorsiones del Concepto de Evaluación

Con mucha frecuencia se producen, en el ámbito de la educación, discusiones sobre la utilidad o el sentido de la evaluación; a ella se le adjudica un conjunto de significados, lo que refleja la poca claridad que existe respecto al tema.

A continuación, presentamos una típica conversación entre docentes en torno a la evaluación (extraída de Elola y Torazanos, 2000). Este texto permite darnos cuenta de las diversas visiones que existen en el ambiente pedagógico sobre evaluación.

Son las cuatro de la tarde de un miércoles cualquiera en un establecimiento educacional; los profesores van entrando a la sala de profesores para iniciar una reunión de trabajo. Sería un miércoles cualquiera sino fuera porque se aproxima fin de año. Ya se sabe, estos últimos días son siempre especiales: se incrementa el ritmo de trabajo, hay más prisa y tensiones. También aflora el cansancio acumulado durante todo el año y resulta inevitable la saturación de exámenes, notas, informes, entrevistas finales, etc... Se nota cierta mezcla de disgusto y desazón -¿y si no existieran las evaluaciones?- pregunta una profesora de lenguaje, mientras se deja caer en una silla.

- ¡cómo cambiaría todo!... nos dedicaríamos solo a enseñar, que de hecho es lo nuestro, ¿no les parece? Podríamos emplear el tiempo en otras cosas, porque siempre nos falta tiempo ¡al menos a mí!- responde otra profesora responsable del área de matemática.
- Es cierto que, si no fuera por la cantidad de pruebas y observaciones que hacemos podríamos desarrollar más los contenidos y no tendríamos la sensación de ir siempre contrarreloj. Además, no sé ustedes, pero yo después del primer trimestre ya sé cómo terminarán el curso mis alumnos- comenta una tercera docente.

- Estoy de acuerdo, tanto control, tanto control, resulta exasperante; pero suprimir las evaluaciones.... eso es soñar.
- No sé que decirles, creo que depende mucho de cómo se lo tome uno, de cómo se organice; creo que la evaluación podría servirnos mucho a nosotros como profesores porque.....
- Tú leíste mucho sobre el tema –le interrumpe la profesora de matemática– pero el asunto es complicado, hace tiempo que hablamos sobre el tema y no encontramos una solución que nos convenza a todos, en todas las áreas.....

A partir del análisis del texto, los autores Elola y Torazanos (2000), extrajeron una serie de visiones que tienen una carga negativa y alejada de lo que realmente implica la evaluación de los aprendizajes.

Veamos cuales son:

- I. Se destacan las opiniones que asocian evaluación con examen, siendo éstos últimos, considerados un instrumento de poder que refleja un estilo de enseñanza, conservador y autoritario, produciendo secuelas negativas en el desarrollo de los alumnos.
- II. La emisión de juicios de valor sobre los alumnos y sobre la calidad de sus tareas, se suelen basar en una información muy elemental. Produciéndose el peligro de predisponerse a reducir el espectro de las informaciones, simplificando sobre manera los juicios de valor.
- III. Con frecuencia los instrumentos de evaluación se usan con fines diferentes para los que fueron diseñados, un ejemplo es cuando se administran las altas calificaciones como premios y las bajas calificaciones como castigo, convirtiendo así a la evaluación, en una herramienta de control disciplinario o similar.
- IV. Se observa un notable desfase entre la teoría y la práctica vinculada con la evaluación, atribuible a múltiples causas como la burocracia educacional, la presión del tiempo; cierta inercia y rutina, consolidada a través de la práctica de la evaluación más tradicional.
- V. Existe una tendencia fuerte a identificar evaluación con calificación, lo que manifiesta una vez más el deterioro del concepto mismo de evaluación educativa.
- VI. Los instrumentos de evaluación que habitualmente se diseñan, se refieren a un número muy limitado de competencias cognoscitivas, muchas veces reducida a la memorización comprensiva, lo cual deja de lado un conjunto importante de

procesos y competencias involucradas en el aprendizaje; por lo tanto, debieran ser objeto de evaluación.

VII. Los significados que se asocian con la evaluación, son las ideas relativas a:

- El control externo
- La función penalizadora
- El cálculo del valor de una cosa
- La calificación
- El juicio sobre el grado de suficiencia o insuficiencia de determinados aspectos

Estas ideas relacionadas con la calificación, propia del ámbito educacional, ha ido permeando la definición de evaluación en su sentido más amplio y a su vez ha contribuido a la generación de un conjunto de estereotipos que dificultan la práctica evaluadora.

1.2. Evolución del Concepto de Evaluación

El modelo de evaluación vigente no considera distinciones entre evaluar y calificar, siendo éste el que se ha estado utilizado por años; en consecuencia, es el que ha establecido mayor oposición o resistencia a los cambios de orientación. En este sentido, la evaluación se identifica con poner notas, con medir los resultados finales del aprendizaje, por lo tanto, se trata de una evaluación sumativa vinculada estrictamente a la cuantificación final de los resultados del aprendizaje, en las que priman las funciones de certificación y de selección del alumnado, sobre las funciones de orientación o de guía (Quinquer, 1997).

La mayoría de las definiciones sobre evaluación, se enmarcan en un plano que se puede denominar normativo, es decir, en el “*debe ser*”, que define un modelo ideal y se constituye en el referente evaluativo. La evaluación considerada de esta forma, aparece sólo como una probabilidad de determinar en qué medida las acciones realizadas se ajustan o no a ese patrón normativo, y no así, como una posibilidad de definir nuevas normas o bien recrear las existentes.

Entre los años 60 y 70, los cambios en los paradigmas científicos influyeron en el concepto de evaluación. A partir del momento en que se cuestiona la objetividad de la ciencia, también se cuestionan los métodos cuantitativos de evaluación, abriéndole paso a los métodos cualitativos, como son, la observación, las entrevistas o los diarios de clase.

Según Quinquer(1997), en el año 1967 Scriven ya utilizaba el término evaluación formativa para designar una evaluación integrada en el proceso, que tiene como objetivo

la detección de dificultades y la regulación o adaptación de las propuestas didácticas del profesorado a la realidad del aula.

Los objetivos de esta evaluación, se han visto representados en la regulación pedagógica, la gestión de los errores y el refuerzo de los éxitos. Además, se diferencian las funciones de la evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa), los momentos del proceso en que se produce (antes, durante y después), el tipo de decisiones que se toman (orientación, regulación, certificación), y se establecen diversas formas de regulación (retroactiva, proactiva e interactiva).

La evaluación formativa se convierte ahora en evaluación formadora, con este término se designa el enfoque de evaluación que pretende que la regulación de los aprendizajes se transforme progresivamente, en una responsabilidad del propio alumnado.

Sin embargo, a pesar del desarrollo teórico y conceptual de la evaluación, en la práctica al interior de los establecimientos educacionales siguen rigiendo visiones sesgadas y estereotipadas de ella.

Hoy en día, se da a la evaluación un significado algo débil o incompleto; no se proyecta con un sentido constructivo, como una opción para revisar el proceso de enseñanza-aprendizaje, para incidir directamente en la toma de decisiones en los diferentes ámbitos pedagógicos.

Realice ejercicio n°1

A pesar de la conciencia que existe sobre la necesidad de evaluar, siendo ésta una herramienta fundamental para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, es indudable que la práctica pedagógica en los establecimientos educacionales ha estado caracterizada por una débil cultura en evaluación.

En la actualidad, el concepto de evaluación se ha dividido en dos tendencias que coexisten en el establecimiento educacional y que más que ser contradictorias, son complementarias. Estas son: la evaluación cuantitativa y la cualitativa.

a) Evaluación Cuantitativa

Se caracteriza por:

- Buscar y creer en la objetividad de la Educación. Se busca la objetividad científica mediante la confiabilidad y validez de los instrumentos empleados.
- Utilizar el método hipotético-deductivo; da un tratamiento estadístico a los datos para cuantificar la información.
- Enfatizar en los resultados de la enseñanza. Se aplica pre y post-test para comprobar la eficacia de los métodos didácticos utilizados.
- Requerir un control riguroso de los factores intervinientes, neutralizando unos y observando el efecto de otros. El aula se transforma en un laboratorio.
- Poseer un carácter longitudinal pues requiere la permanencia y estabilidad del currículum durante un periodo prologando de tiempo, independientemente del cambio de circunstancias que pueda ocurrir durante el periodo de evaluación.
- Concentrarse en la búsqueda de información cuantitativa, mediante instrumentos objetivos. Deja de lado la relevancia y la significación.
- Considerar a la educación como un proceso tecnológico. Se preocupa de comprobar los grados de logro de los objetivos establecidos.
- Cumplir una función de apoyo a la planificación previa y externa del proceso de enseñanza.

b) Evaluación Cualitativa

Se caracteriza por lo siguiente:

- Es siempre relativa, porque la objetividad pura en la ciencia y en evaluación, nunca es absoluta. Por lo tanto, la comprensión de cualquier fenómeno social, es una empresa humana intencional y tentativa, sujeta inevitablemente a limitaciones y errores.
- Integral, pues la evaluación no sólo se refiere al grado en que el alumno aprende un conjunto de habilidades o un tipo de conocimiento, también deben tomarse en cuenta las diferentes posiciones, opiniones e ideologías mediante las cuales los individuos interpretan los hechos y reaccionan en los intercambios. La evaluación debe responder a preguntas como: ¿Por qué han de aprender? ¿Qué cosa nueva han aprendido? ¿Qué han dejado de aprender?
- Posee significado, porque la vida en el aula es un sistema abierto, de intercambio, evolución y enriquecimiento, donde se comparten o se contrastan valores. Ni la educación ni la evaluación pueden comprenderse como procesos tecnológicos desligados de la esfera de los valores.

1.3. Hacia una Definición de Evaluación

A continuación, presentamos una serie de definiciones sobre evaluación, acordes con el avance de la teoría pedagógica.

Primeramente, es necesario diferenciar el concepto “evaluación” del de “medición” y “calificación”. Entonces entendemos que:

- Evaluación: es aquel proceso, planificado, continuo y sistemático que permite recoger información útil para juzgar el objeto estudiado y proponer cursos de acción que facilitan la toma de decisiones, con el fin de mejorar la calidad de nuestra educación.
- Medición: es la asignación de numerales a características o atributos de un objeto, sujeto o proceso, a través de un conjunto de reglas preestablecidas. Evaluación y medición no son equivalentes, sino más bien se complementan.
- Calificación: es una representación de un juicio de valor, correspondiente a los logros académicos de los alumnos, pero no debe confundirse con la evaluación misma.

Manhey (2003), plantea que la evaluación:

“Es el proceso de recopilación de información a través de medios formales, con el fin de emitir juicios valorativos que sirvan de base para la toma de decisiones en educación”.

De acuerdo a la misma autora, dichos juicios de valor son opiniones sobre el valor de lo observado, y un profesional de la educación tiene que emitirlos certeramente, para lo cual debe tomar en cuenta un Marco Teórico, los antecedentes del grupo, y de cada niño (a) en particular, sólo así, las decisiones que tome serán las más acertadas.

Por lo tanto, la evaluación es un proceso en el que cada etapa (medición, juicio de valor, toma de decisiones) juega un rol muy importante y no se puede obviar ninguna.

Entonces, se puede afirmar que toda *evaluación* es un proceso que genera información y en este sentido siempre implica un esfuerzo sistemático de aproximación sucesiva al objeto de evaluación; pero esta información no es casual o accesorio, sino más bien, se produce a través de aquella evaluación que genera conocimiento de carácter retroalimentado, es decir, significa o representa un incremento progresivo de conocimiento sobre el objeto evaluado. Desde esta perspectiva la evaluación permite poner de manifiesto aspectos o procesos que de otra manera permanecen ocultos, posibilita una

aproximación en forma más precisa a la naturaleza de ciertos procesos, las formas de organización de los mismos, los efectos, las consecuencias, los elementos intervinientes, entre otros.

1.4. Componentes de la Evaluación

En todo proceso de evaluación reconocemos la presencia de ciertos componentes, de acuerdo a Elola y Torazanós (2000); éstos son los siguientes:

1. **Búsqueda de indicios:** la información recolectada por medio de la observación o a través de ciertas formas de medición, viene a constituirse en los indicios visibles de aquellos procesos o elementos más complejos que representan el objetivo de nuestra evaluación. Por lo tanto, siempre hay que tener presente que toda acción en evaluación, finalmente se lleva a cabo sobre un conjunto de indicios que se seleccionan de modo sistemático y planificado, pero no por ello, dejan de ser indicios; por ejemplo, la investigación sobre la adquisición de determinadas competencias por parte de un grupo de alumnos, requiere de la búsqueda de indicios, de pistas que nos permitan estimar la presencia o ausencia de dichas competencias.
2. **Forma de registro y análisis:** el registro de cada uno de los indicios de nuestra búsqueda, se realiza en los instrumentos de evaluación seleccionados, posteriormente, el análisis de este conjunto de información, permitirá llevar a cabo la tarea de evaluar. En este sentido, resulta indispensable recurrir a la mayor variedad posible de instrumentos y técnicas de análisis con carácter complementario, ya que en todos los casos se cuenta con ventajas y desventajas en el proceso de registro y análisis de la información.
3. **Criterios:** la presencia de criterios, es decir, la existencia de elementos a partir de los cuales se puede establecer la comparación respecto del objeto de evaluación o de algunas de sus características, es un componente esencial. Éste es uno de los elementos de más difícil construcción metodológica y a la vez, el más objetable en los procesos de evaluación. Por una parte, se corre el riesgo que se planteaba inicialmente, de reducir toda la evaluación a una acción de carácter normativo en la cual sólo se intenta establecer el grado de satisfacción o insatisfacción de determinadas normas. Por otra parte, se puede caer en la tentación de eludir la búsqueda o construcción de criterios, con lo cual toda acción al evaluar resulta estéril y sólo sería posible hacer una descripción más o menos completa del objeto de estudio, pero no se podría realizar un análisis comparativo.

La mayor dificultad en materia de evaluación se denuncia alrededor de la legitimidad de los criterios seleccionados en una determinada acción evaluativa, es decir, quién y cómo se definen estos criterios. Esto se acrecienta, al considerar la débil cultura evaluativa de nuestra práctica docente.

4. Juicio de valor: constituye el componente distintivo de todo proceso de evaluación, aquí se efectúa la acción de juzgar, de emitir o formular juicios de valor; éste es el elemento central que diferencia a la evaluación de una descripción detallada, o de una propuesta de investigación que no necesariamente debe contar con un juicio de valor; por lo tanto, los juicios de valor que se establezcan, articularán y otorgarán sentido a los componentes definidos anteriormente: la búsqueda de indicios, las diferentes formas de registro y análisis y la construcción de criterios; recíprocamente, estos componentes estarán orientados hacia la formulación de juicios de valor.
5. Toma de decisiones: al final de este proceso, nos encontramos con la toma de decisiones, siendo ésta un componente inherente al proceso de evaluación, lo cual hace la diferencia ante cualquier otro tipo de indagación sistemática. Las acciones evaluativas cobran sentido en tanto representan el soporte para la toma de decisiones. Éste es un elemento relevante de la evaluación y no siempre es tenido en cuenta por quienes llevan a cabo los procesos de evaluación y/o quienes lo demandan.

Volver la mirada sobre el componente de toma de decisión, significa reconocer que todo proceso de evaluación es una forma de intervención que trae aparejada el tomar decisiones en algún sentido, aún cuando la decisión sea la inacción y, por lo tanto, los procesos o fenómenos que son objetos de evaluación no sufren ningún tipo de modificación como consecuencia de dicha decisión. Por ello, se vuelve imprescindible tener presente con anticipación, cuál es el o los propósitos que se persiguen con la evaluación propuesta.

Como podemos observar, se suele definir la evaluación como un proceso para obtener información sobre el aprendizaje, formular juicios y tomar decisiones. Desde un enfoque comunicativo, la evaluación se convierte en algo más; es un medio para conseguir aprendizajes, para traspasar y reelaborar conocimientos y actitudes. No existe una separación estricta entre las actividades de evaluación y las actividades de aprendizaje. Las actividades de evaluación no se realizan en un momento específico de la acción pedagógica, sino que se convierten en elementos permanentes (Quinquer, 1997).

Realice ejercicio n°2

CLASE 02

De acuerdo a la autora Mónica Manhey (2003), para que la evaluación sea completa es necesario llevar a cabo tres pasos, tanto en función del niño como de otros elementos del currículum; éstos son:

a) En función de los alumnos

- Medición: observación y registro en un instrumento abierto o semi estructurado, al que se le puede asignar un puntaje, siempre y cuando haya sido cuidadosamente construido y tenga unidades de medida.
- Evaluación: emisión de un juicio, según el referente elegido (lo hacen bien, regular o mal).
- Sugerencias a futuro: es la toma de decisiones, relacionadas con lo que se hará para mejorar el proceso de enseñanza–aprendizaje.

b) En Función de otros Elementos del Currículum

- Medición: es el registro de observaciones sobre lo que se quiere medir (actividades, espacio, ambiente, horario, entre otros), preferentemente en pautas previamente estructuradas, ya que demanda menos tiempo.
- Evaluación: es el juicio de valor, en relación a un marco de referencia que plantea cuál es la calidad ideal para ese elemento observado (dimensiones, equilibrio, etc).
- Sugerencias a futuro: son las decisiones que se tomarán a corto plazo para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo a los juicios emitidos.

1.5. Características y Objetivos de la Evaluación

Los datos que se obtienen a través de los instrumentos de medición, deben tener ciertas características (Manhey, 2003), que son las siguientes:

- a) Objetivos: en lo registrado no debe influir la opinión de quien observa al clasificar a los educandos en categorías de medición. Los instrumentos deben estar bien estructurados al elaborar un registro abierto.
- b) Válidos: en lo registrado, el educador tiene que escribir (observar) lo que pretende medir (el logro del objetivo que está evaluando) y no otra cosa; por ejemplo: si está midiendo psicomotricidad fina, no debe observar la expresión artística, o viceversa.
- c) Confiables: en lo registrado, el educador debe escribir con exactitud lo observado, no puede haber interferencia de otros elementos, como pueden ser la fatiga o el poco interés; a menos que esté midiendo interés y en este caso no se deben emplear palabras de interpretación ambigua o subjetiva: “muy desordenado”, “adecuado”, etc.

- **Objetivos de la evaluación**

Es posible afirmar que la evaluación busca dos objetivos esenciales, que son:

- Valorizar el proceso de enseñanza aprendizaje
- Tomar decisiones

La evaluación debe considerar todos los aspectos que conforman al ser integral; cognitivos, psicomotrices y de actitud, además deben evaluarse todas las actividades que se realicen; en fin, todos los elementos del proceso didáctico; la evaluación es parte integrante del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo acompaña en todo momento.

Es tradicional plantear que la evaluación busca:

- Identificar las debilidades de nuestros alumnos, en las que requieran una mayor atención.
- Saber la situación de aprendizaje en la que se encuentran los alumnos.
- Establecer los logros al finalizar el proceso, ya sea de la unidad o al final del año lectivo.

Por lo tanto, una adecuada evaluación nos ayuda a establecer:

- **Diagnóstico y tratamiento:** señala deficiencias en el aprendizaje y ayuda a proponer situaciones remediales.
- **Pronóstico:** predice el desarrollo de los aprendizajes en los alumnos.
- **Control:** registra adecuadamente toda la información obtenida en el proceso, en forma sistemática y oportuna.
- **Orientaciones:** proporciona los criterios básicos que contribuyen a que el proceso educativo se encamine hacia su fin o propósito.

En la actualidad, la evaluación educacional sólo se encausa al dominio alcanzado por los alumnos sobre segmentos de información; de esta manera, la evaluación se confunde con la calificación, que es sólo su expresión numérica, quedando reducida a eventos especiales, como las pruebas.

Por el contrario, la evaluación debe buscar y analizar los medios que utilizan los alumnos para organizar y relacionar la información, además de encontrar la forma en que llegan a ordenar el conocimiento. También la evaluación debe incluir y con el mismo nivel de importancia, las actitudes de los niños y jóvenes en el proceso de aprendizaje, participación, responsabilidad, colaboración, esfuerzo realizado, etc.

De esta manera, a través de la evaluación podemos conocer: logros, procedimientos, eficacia de nuestras estrategias, actitudes, necesidades, capacidades.

1.6. Principios, Funciones y Utilidad de la Evaluación Educacional

La evaluación se rige por una serie de *principios* que señalamos a continuación:

- Integral: la evaluación forma parte de todo el proceso educativo.
- Continua: se da en todo el proceso enseñanza-aprendizaje (E-A). Durante el diagnóstico, durante el proceso y al finalizar de éste.
- Cooperativa: comprende a todos los que participan en el proceso educativo.
- Cuantitativa y Descriptiva: la cuantificación o asignación de números en la medición del proceso educativo, sometido a tratamiento estadístico, en muchos casos, requiere de una rigurosa descripción de los comportamientos de los alumnos, hecha por algún docente, para obtener información sobre otros aspectos relevantes del proceso.
- Acumulativa: la evaluación debe considerar los resultados de las evaluaciones previas, a fin de determinar su efecto sobre lo sucesivo.

- Las funciones de la evaluación

De acuerdo a Elola y Torazanos (2000), se pueden reconocer diferentes funciones frecuentemente atribuidas a la evaluación, las que no son excluyentes sino complementarias.

Algunas se explican a través de las ideas más generalizadas que se tienen sobre la evaluación y otras se relacionan directamente con un concepto más completo y complejo de estos procesos.

- a) Función simbólica: la evaluación transmite la idea de finalización de una etapa o ciclo; se asocia frecuentemente con la conclusión de un proceso, aún cuando no sea éste el propósito. Cabe tener presente que para los actores participantes en alguna de las instancias del proceso evaluativo, éste adquiere una función simbólica.
- b) Función política: una de las funciones más importantes de la evaluación es su carácter instrumental-central como soporte para los procesos de toma de

decisiones. Esta función es claramente política, ya que la evaluación adquiere un rol sustantivo en la retroalimentación de los procesos de planificación y la toma de decisiones sobre la ejecución y el desempeño de los programas y proyectos.

- c) Función de conocimiento: en la definición misma de evaluación y en la descripción de sus componentes, se identifica como central el rol que representa y que permite ampliar la comprensión de los procesos complejos; en este sentido, la búsqueda de indicios en forma sistemática implica necesariamente el incremento en el conocimiento y la comprensión de los objetos de evaluación.
- d) Función de mejoramiento: en forma complementaria con la función de conocimiento y la identificada como función política, esta función destaca el aspecto instrumental de la evaluación en tanto permite orientar la toma de decisiones hacia la mejora de los procesos o fenómenos objetos de evaluación. En la medida que se fomenta una mayor comprensión de los componentes presentes, es factible dirigir las acciones hacia el mejoramiento en términos de efectividad, eficiencia, eficacia, pertinencia y/o viabilidad de las acciones propuestas.
- e) Función de desarrollo de capacidades: con carácter secundario, ya que no forma parte de los objetivos centrales de cualquier acción evaluativa, los procesos de evaluación a través de sus exigencias técnicas y metodológicas desempeñan una importante función en términos de promover el desarrollo de competencias muy valiosas. Si se aprovechan adecuadamente las instancias de evaluación, éstas contribuyen a incrementar el desarrollo de dispositivos técnicos institucionales valiosos y poco estimulados habitualmente. Estas competencias se refieren, por ejemplo, a la práctica sistemática de observaciones y mediciones, de registro de información, de desarrollo de marcos analíticos e interpretativos de la información, de inclusión de la información en los procesos de gestión, de desarrollo de instrumentos para la recolección de información, etc.

Realice ejercicio n°3

- Utilidad de la evaluación

La finalidad u objetivo de la evaluación constituye uno de los ejes centrales, junto con definir el objeto que será evaluado. En términos generales, y en función de las definiciones adoptadas, la evaluación permite identificar algunas finalidades principales de todo proceso evaluativo: diagnóstico, pronóstico, selección y acreditación. Estas finalidades, no necesariamente se plantean como excluyentes, pero sí determinan opciones metodológicas diferenciables.

- a) La finalidad del diagnóstico, enfatiza los componentes vinculados con la producción sistemática de información calificada con el objeto de orientar la toma de decisiones.
- b) La finalidad del pronóstico, enfatiza el valor predictivo que pueda tener la información que se produce, es decir, las acciones evaluativas tienen como propósito la producción de información con alto potencial anticipatorio y explicativo sobre los fenómenos o procesos, objetos de evaluación.
- c) La finalidad de la selección, pone el énfasis en la utilidad que tiene la información producida por la evaluación con propósitos de selección; un ejemplo claro de esto, son los exámenes de ingreso a diferentes instituciones educativas cuyos aspirantes superan el número de vacantes disponibles. En estas circunstancias se opta por alguna estrategia de evaluación que con frecuencia se justifica, adjudicándole un valor pronóstico a los resultados que se obtendrán (Elola y Torazanos, 2000).
- d) La finalidad de acreditación, es la que más se vincula con este valor social-simbólico que tiene la evaluación. En estos casos, el énfasis está puesto en las consecuencias que los resultados de la evaluación tienen para el individuo o la institución objeto de evaluación, ya que de su resultado depende la continuidad de los estudios para un sujeto o la interrupción parcial de su carrera educacional, etc.

Las finalidades señaladas, generan una serie de criterios en torno a los cuales se pueden proponer algunas clasificaciones de la evaluación.

De acuerdo a Mónica Manhey (2003), podemos clasificar la evaluación de la siguiente manera:

1. Según el momento que cumple dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, el propósito para el cual se hace la evaluación.
 - Diagnóstica: al comienzo del proceso de enseñanza de los alumnos, o cuando surge algo inesperado o nuevo. Determina las características iniciales de los estudiantes, lo que permite planificar el proceso.

- **Formativa:** para saber cómo van aprendiendo los alumnos y qué deberían ya haber logrado o por qué no lo han hecho. Recoge información durante el proceso; su finalidad, es mejorar y perfeccionar el proceso que se evalúa.
- **Sumativa:** es un corte longitudinal que se hace en el proceso, se utiliza para saber cómo terminó el niño un semestre, un año, una unidad, etc. Determina el valor del producto final. Sirve de base para decidir sobre certificación, promoción, repetición y selección.

2. Según el marco de referencia utilizado para emitir el juicio de valor.

- **Referida a Norma (Psicométrica):** se compara el aprendizaje del niño con lo que han aprendido sus compañeros de curso (pares) o se compara con un grupo de iguales, denominado en las pruebas estandarizadas como “Grupo Normativo”.
- **Referida a Criterio (Edumétrica):** se compara el aprendizaje del niño con un criterio elegido previamente por el educador. Este criterio se manifiesta, así como las categorías de evaluación, en términos de porcentaje de dominio.

En definitiva, la evaluación es de suma utilidad tanto para los profesores como para los alumnos.

a) En el caso del profesor la evaluación ayuda a:

- Conocer el logro de los objetivos y los problemas presentados en el proceso
- Tomar decisiones para mejorar
- Recopilar información valiosa sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje
- Generar una actitud de autoevaluación

b) En el caso de los alumnos la evaluación ayuda a:

- Conocer sus puntos más débiles
- Darse cuenta de su propio progreso
- Estimularse
- Generar actitudes de autoevaluación

1.7. Requerimientos Indispensables en la Evaluación

Todo proceso de evaluación exitoso, debe observar y tener en cuenta algunos requerimientos indispensables, que implican atender a cierto conjunto de premisas.

- En primera instancia debe entenderse que toda acción evaluativa es una forma particular de intervenir en la realidad. Cualquiera que sea la/s estrategia/s metodológica/s adoptada/s, los objetos de evaluación sufren algún tipo de modificación como consecuencia de esta intervención. Este es un elemento que

debe tener presente el evaluador, por una parte, para no producir interferencias en demasía en el desarrollo habitual de las acciones, y por otra, para ponderar este efecto en la elección de las estrategias metodológicas y en el balance general de los resultados de la evaluación.

- En segunda instancia, toda evaluación por su naturaleza, requiere de criterios establecidos respecto de los cuales se formularán los juicios de valor. Como sabemos, el componente valorativo es uno de los elementos diferenciables de la evaluación respecto de cualquier otro tipo de indagación y en este sentido, la formulación, definición o construcción de criterios resulta un requerimiento ineludible.
- En tercer lugar, dado que toda acción evaluativa se sustenta en la producción de información y en la búsqueda de indicios sobre aquellos procesos o fenómenos no visibles en forma simple, es imposible plantear una evaluación que abarque todos los aspectos a considerar, que incluya todos los componentes de un programa o proyecto, que indague sobre todos los procesos de gestión, etc.; por el contrario, cualquier planteamiento al respecto implica siempre ciertos límites conceptuales, metodológicos, operativos; pero en todos los casos, son límites que suponen alguna forma de señalar los alcances de la evaluación.

La información constituye el insumo básico sobre el cual se producen los procesos de evaluación, por lo tanto, el rigor técnico dirigido hacia la selección de las fuentes, las formas de recolección, registro, procesamiento y análisis, así como la confiabilidad y validez, resultan exigencias ineludibles a la hora de llevar a cabo cualquier tipo de evaluación.

Las características propias de los procesos evaluativos, traen como consecuencia una notable movilización por parte de todos los sujetos que de una u otra manera se ven involucrados en ellos. Por ello, es necesario tener en cuenta a los individuos alcanzados, de una u otra forma, por las acciones evaluativas y generar entre ellos, cierta base de consenso y aceptación.

Esto contribuye a evitar la resistencia propia que provoca este tipo de acciones; en parte, debido a la endeble cultura evaluativa que generalmente se observa. La comunicación profunda sobre las finalidades de las acciones al evaluar, los procedimientos predominantes, la utilización de los resultados, la difusión de los mismos, son estrategias que promueven una mayor aceptación entre los involucrados.

La relevancia y la oportunidad son, definitivamente, dos requisitos básicos para que las acciones de evaluación tengan significación.

- La relevancia se refiere a la centralidad de el/los objetos de evaluación, es decir, la complejidad de un proceso de evaluación se justifica en la medida en que se lleve a cabo alrededor de problemas, aspectos o fenómenos relevantes.

- La oportunidad, es la cualidad que presenta la ubicación temporal, adecuada al proceso de evaluación y en especial a sus resultados. Un proceso de evaluación exitoso, lo es en buena medida en tanto sus resultados se encuentren disponibles en el momento adecuado, para incidir en la toma de decisiones y en los procesos de gestión en forma oportuna.

Realice ejercicio n°4

CLASE 03

2. MOMENTOS DE LA EVALUACIÓN

Se ha demostrado que sólo se producen cambios en las prácticas de evaluación, cuando se producen cambios en las concepciones sobre el aprendizaje; por ello, no se puede desvincular la evaluación de los procesos pedagógicos que se llevan a cabo, además del hecho de que *“La evaluación debe realizarse de modo permanente”*.

El desarrollo de las competencias, entendidas en un sentido amplio como sinónimo de habilidades, aptitudes o destrezas, requiere de un enfoque pedagógico que posibilite un comportamiento activo de los alumnos en la producción de conocimiento, de modo que puedan vincular lo nuevo con lo ya conocido, realizar una reflexión personal sobre lo que aprenden, así como, confrontar puntos de vista y llevar lo aprendido a diferentes planos de aplicación.

Por ello, la evaluación más que centrarse en el grado de dominio que presentan los niños respecto de porciones de información, debe centrarse en las formas y medios que utilizan para organizar y relacionar dicha información con otras, en los procedimientos que aplican para llegar a estructurar conocimientos, así como en la actitud y compromiso que manifiestan frente a sus procesos personales de aprender.

Es posible señalar que la evaluación se orienta entre otros aspectos, a:

- a) Conocer los logros y avances que presenta cada alumno en relación a los objetivos planteados.
- b) Conocer los procedimientos que utilizan los niños para aprender, cómo los aprovechan para una mejor comprensión de los tópicos de aprendizaje y el tipo de errores que cometen.
- c) Conocer el grado de adecuación de las estrategias pedagógicas empleadas.

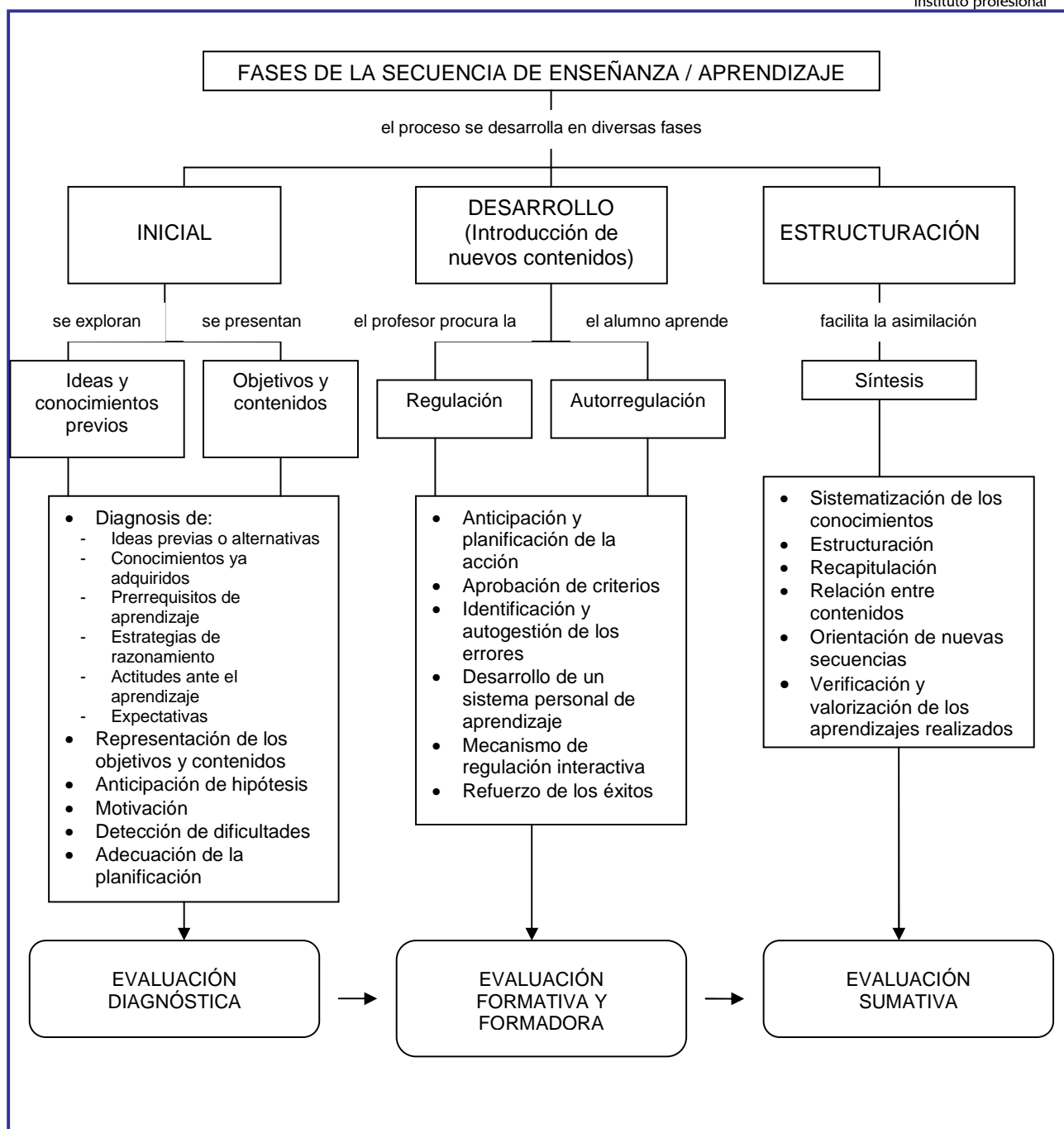
- d) Identificar las necesidades educativas de los alumnos, de modo de poder tomar oportunamente medidas pedagógicas para favorecer que todos los niños y niñas aprendan.
- e) Permitir que los alumnos conozcan sus propios rendimientos, comprendan la complejidad de las tareas emprendidas e identifiquen en sus propias capacidades, medios para reforzar, mejorar o consolidar aprendizajes.

De acuerdo al momento en que se realiza la evaluación puede cumplir diferentes funciones.

Momentos y Funciones de la Evaluación

AL INICIAR LA ACCIÓN EDUCATIVA, LA EVALUACIÓN:	DURANTE LA ACCIÓN EDUCATIVA, LA EVALUACIÓN:	AL FINALIZAR LA ACCIÓN EDUCATIVA, LA EVALUACIÓN:
Cumple una función diagnóstica.	Cumple una función formativa.	Permite una visión global de los aprendizajes alcanzados a través de una parte importante o de todo el proceso educativo.
Permite orientar la enseñanza y adaptarla a las necesidades educativas de los alumnos.	Permite regular la acción pedagógica de modo de facilitar los aprendizajes de los alumnos.	Permite conocer cómo los niños integran y otorgan significado a los conocimientos.
Está centrada sobre el evaluado y sus características.	Está centrada sobre los procesos pedagógicos y las actividades de producción de los alumnos.	Está centrada sobre las capacidades de interrelación e integración de conocimientos.

De acuerdo a Quinquer, podemos establecer la siguiente relación en la evaluación de la secuencia didáctica:



2.1. Validez del Diagnóstico

La evaluación diagnóstica se aplica al inicio del proceso, como una manera de obtener un diagnóstico de los alumnos, es decir, para verificar las condiciones en que se encuentran al comenzar un nuevo proceso de enseñanza–aprendizaje, y de esa forma detectar sus actuales necesidades, además de las diferencias existentes entre uno u otro alumno, con el propósito de diseñar las estrategias adecuadas para cada realidad.

2.1.1. Evaluación Inicial

Siempre es necesario poner en marcha algún tipo de estrategia que permita reconstruir el estado inicial real del grupo, con el que se comenzará un nuevo proceso educativo. Cuando hablamos de reconstruir este estado inicial, no estamos hablando necesariamente de pruebas escritas o cuestionarios; una charla informal con el grupo, puede ser suficiente para tener una idea del estado de los conocimientos y competencias de los estudiantes.

Es probable que el punto de partida no corresponda a la realidad; reconstruir los estados iniciales, consiste también en detectar los intereses particulares y fijar las reglas del juego en las interacciones.

Una herramienta interesante y muy útil para la evaluación de los estados iniciales, la constituye la elaboración y explicación de organizadores de la información, tipo mapas conceptuales. Resulta importante este tipo de estrategias dado que permite tener una idea sobre el nivel de manejo de los diferentes conceptos y de las relaciones existentes entre los mismos. Por otra parte, estas estrategias permiten visualizar la manera en que los estudiantes jerarquizan la información. Con la información recogida en la evaluación de los estados preliminares, se reconstruye el contexto dentro del cual se dará inicio al proceso educativo.

Realice ejercicio nº5

A continuación, presentamos algunos ejemplos de instrumentos que se pueden utilizar en el periodo de diagnóstico.

a) Informe Personal de Conceptos

Este primer ejemplo, es un instrumento de autoevaluación denominado KPSI, siglas que corresponden a "*Knowledge and Prioor Study Inventory*" (Quinquer, 1997).

Tema : “Las economías preindustriales: La agricultura tradicional”

Objetivo : Diagnóstico inicial

En el siguiente cuadro se presentan algunos conceptos claves, que son parte del tema, sobre el cual nos dedicaremos las próximas clases. Completa cada casilla con la información correspondiente, según lo que sigue:

Columna A: Has estudiado el concepto antes: 1= no; 2= sí

Columna B: Qué grado de conocimiento tienes sobre cada concepto:

- 1 (no lo conozco)
- 2 (lo conozco un poco)
- 3 (tengo un conocimiento general)
- 4 (lo conozco bastante bien)
- 5 (lo puedo explicar a un compañero o compañera)

Columna C: Una vez realizado este ejercicio y contrastadas las respuestas de cada grupo sobre los conceptos, puedes revisar las primeras apreciaciones y volver a autoevaluarte.

CONCEPTOS	Columna A Estudio previo	Columna B Conocimiento	Columna C Revisión
Tierras amortizadas			
Autoconsumo			
Poli cultivo			
Barbecho			
Crisis de Subsistencia			

b) Un Ejercicio de Empatía

El segundo ejemplo es un ejercicio basado en la empatía, es decir, en la capacidad de situarse en el lugar de otros y de entender sus motivaciones y sus acciones (Quinquer, 1997).

Tema : “Colonialismo y descolonización”
Objetivo : Diagnóstico inicial

Es muy probable que tengas ya algunas ideas sobre el colonialismo que ejercieron a partir de 1870 algunos países europeos, encabezados por Gran Bretaña y Francia sobre amplios territorios de otros continentes. Los colonizadores se impusieron fácilmente por su superioridad técnica y militar, y mantuvieron su dominio hasta la descolonización, que se produjo mayoritariamente después de la Segunda Guerra Mundial.

Primera fase: trabajo individual

- Imagínate que eres un político inglés que quiere justificar el colonialismo ante sus electores ¿Qué argumentos utilizarías? Escríbelos en pocas líneas (unas diez).
- Ahora sitúate en el punto de vista contrario. Imagínate que tú y tu familia pertenecen y viven en un país del norte de África, y que unos extranjeros se han apoderado de todo. ¿Cómo valorarías este hecho? ¿Qué argumentos utilizarías para defenderte? Escribe la respuesta en pocas líneas (unas diez).

Segunda fase: Trabajo en grupo reducido (cuatro personas)

- Debes poner en común, las diversas respuestas, discutir las y ordenarlas según la importancia de los diversos argumentos. Recuerda que debes situarte en el lugar de un colonizador y de un colonizado.

Tercera fase: Puesta en común de los diversos equipos

- Una persona de cada equipo expondrá las conclusiones del trabajo de su equipo. El profesor/a recogerá y ordenará las diversas ideas en la pizarra, luego las comentará y el alumnado intervendrá para justificarlas. El profesor/a pondrá en evidencia las interrogantes y las contradicciones más relevantes.

Cuarta fase: Trabajo en grupo reducido y puesta en común en gran grupo

- Se da lectura a una serie de textos dados. Se contrastan sus argumentos con los expuestos en clase. Se reelaboran los argumentos de los alumnos, con las aportaciones de los textos.

2.2. Evaluación Formativa o de Proceso

La Evaluación, es también importante durante el proceso de enseñanza–aprendizaje, con la finalidad de retroalimentar y readecuar el quehacer pedagógico, sobre todo en aquellos casos en que no se estén logrando los aprendizajes esperados. Es fundamental implementar en forma permanente y asociada a las experiencias de aprendizaje, la evaluación formativa, la cual debe incluir la participación de los alumnos, para que de ésta forma vayan tomando conciencia de sus logros y establezcan sus propias metas. En este momento, es importante el uso de la autoevaluación y la evaluación por sus pares.

La evaluación ofrece insumos, que permiten al profesor regular su acción pedagógica y a los alumnos, orientar sus esfuerzos de aprendizaje, haciéndolos tomar conciencia de sus logros y necesidades. La evaluación durante el aprendizaje modifica la relación del alumno con el saber y con su propia formación, haciéndolo más autónomo y comprometido. Tanto la autoevaluación como la coevaluación contribuyen a este propósito.

En síntesis, se readecuan los procesos en aquellos casos en que no se estén logrando los aprendizajes esperados; es fundamental en esta etapa, la participación de los alumnos, de modo de contribuir a formar metas propias.

Esta evaluación se entiende en su conjunto como un proceso formativo, no sólo por las características de la etapa (por ejemplo, su no obligatoriedad), sino porque además constituye un instrumento de investigación y perfeccionamiento de la propia acción docente, útil para conseguir implicar progresivamente a los educadores en la práctica de este tipo de evaluación.

De acuerdo a lo señalado por Hernández (2000), este tipo de evaluación pretende:

- a) Ofrecer una respuesta amplia al cómo evaluar, con el objeto de acentuar la necesidad de reflexionar al interior de los establecimientos educacionales, más que de exponer procesos, técnicas o instrumentos de evaluación que se puedan utilizar directamente.
- b) Contribuir a la normalización paulatina de un proceso que generalmente los profesores llevan a cabo de forma intuitiva; la mayoría de las veces, sin ser conscientes siquiera de ello.
- c) Realizar una contribución más a la tarea de evitar que la evaluación siga constituyendo una fuente de decepciones y tensión psíquica, puesto que en este caso parece hasta probable que el profesor se sintiese liberado si no tuviera que evaluar.

2.2.1. Evaluación Formativa e Intervención Didáctica

Desde un punto de vista constructivista, la evaluación formativa debe dar a conocer el nivel de organización en el que se encuentra el alumno y aplicar los procedimientos didácticos precisos para conseguir movilizar la actividad del sujeto hasta niveles de organización más elaborados.

La evaluación formativa se interesa prioritariamente por los estados transitorios del conocimiento y no por las diferencias individuales o el establecimiento de los criterios exigibles para determinar la suficiencia o insuficiencia de un nivel de competencia. Dentro de una perspectiva de enseñanza que trate de reducir las desigualdades en la adquisición de conocimientos, la evaluación formativa ha de tener en cuenta el proceso de construcción de las nociones de los niños y niñas en interacción con las actividades específicas que les son propuestas a través de las diferentes situaciones de aprendizaje (Hernández, 2000).

De la misma forma, una educación que se pretenda igualitaria tiene que tomar en consideración una variedad de tareas didácticas que permita a todos los alumnos, ejercer una verdadera actividad constructiva en el contexto educativo.

Realice ejercicio nº6

2.2.2. Objetivos y Características de la Evaluación Formativa

La evaluación formativa busca los siguientes objetivos (Hernández, 2000):

- Analizar el modo en que el alumno organiza un conocimiento determinado, a medida que va progresando en su construcción.
- Analizar las exploraciones y oscilaciones que realizan los alumnos durante la adquisición y construcción del conocimiento.

Por otra parte, la característica fundamental de la evaluación formativa, es la de actuar como reguladora del proceso educativo mediante la constatación del nivel de logro de los objetivos, el análisis de las dificultades específicas en la adquisición de los conocimientos y el reajuste del quehacer pedagógico.

Otras características que asimismo definen la evaluación formativa pueden ser:

- a) Su carácter integral o multidimensional, en el sentido que contempla la evaluación de las actitudes, el desarrollo físico, los intereses, el ajuste individual, la capacidad creativa, etc. además de la adquisición de conocimientos.
- b) Su carácter de continua, en el sentido que debe ser entendida como parte de un proceso. No se trata de multiplicar innecesariamente el número de exámenes o el de evaluadores, sino que esencialmente se caracteriza por procurar ampliar los momentos informativos-evaluadores mediante las oportunas técnicas de registro (anecdóticos, registro de actividades en el patio, sociogramas, etc.) y procurar integrar al alumno en el proceso evaluador.

CLASE 04

2.2.3. Instrumentos Valorativos: ¿Cómo Evaluar?

Es posible señalar que se constituye como técnica de evaluación, cualquier instrumento, situación, recurso o procedimiento que se utilice para obtener información sobre la marcha del proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo la observación la que mejor se adapta a las características de la evaluación formativa. Dentro de este marco el establecimiento educacional debe (Hernández, 2000):

- a) Elaborar técnicas nuevas y creativas capaces de responder más plenamente a la complejidad del acto didáctico, a fin de ganar mayor flexibilidad en el proceso; en definitiva, crear instrumentos que permitan captar aspectos que los instrumentos tradicionales no captan.
- b) Dejar espacio a la experiencia que tienen los maestros sobre ciertos problemas, de modo que puedan generar sus propios procedimientos de evaluación.

De acuerdo a Hernández (2000), los instrumentos de evaluación, se pueden agrupar en tres momentos valorativos diferentes: revisión, validación y seguimiento, que en un sentido amplio, respondería a las exigencias de la evaluación.

- La *revisión* se plantea como el primer momento de la valoración y en ella se realizan el sondeo y la revisión propiamente tal. En el sondeo, el educador debe contar con una cierta información sobre los niños y niñas, que puede obtenerse de los historiales de éstos; luego de la revisión realizada.
- Por otro lado, la *validación* se considera como un momento previo a la fase de interacción y comprende a su vez, dos aspectos que podrían calificarse como procedimiento de ensayo y de validación propiamente tal. En el ensayo, bastaría cualquier tipo de medio informal (notas mentales o escritas en hojas, blocks o sobre el propio cuaderno de programación).

- Finalmente el *seguimiento*, como último momento de la valoración, se realizará durante (seguimiento en la interacción) y después (seguimiento inmediato y a corto plazo) de la interacción, con el propósito de evaluar el conjunto de trabajo realizado.

Se debe tener en cuenta que se trata de un diseño a corto plazo, ya que:

- Lo imprevisible del acto didáctico determina el sin sentido de una evaluación que se limita únicamente a medir el aprendizaje final.
- Importa menos el control de resultados -evaluación sumativa- que la clarificación de cómo se va produciendo la participación del alumno en las diferentes actividades del aula.

Es decir, la revisión, la validación y el seguimiento constituyen los diferentes momentos de un proceso permanente de evaluación, entendido como un proceso continuamente formativo que, sin perder de vista las intenciones o expectativas del educador, se caracteriza por centrarse más en los resultados obtenidos que en las previsiones hechas de antemano. La evaluación (incluso la de carácter sumativo) no indicaría la finalización de un proceso; en todo caso, constituiría el punto de partida inmediato para su continuación, que, por limitaciones evidentes (finalización de un ciclo educativo o cambio de educadores, por ejemplo), no pudo realizar el mismo educador o equipo docente.

A continuación, presentamos un esquema con los instrumentos de valoración, según Hernández (2000):

MOMENTO	CÓMO	PARA QUÉ
REVISIÓN Sondeo Revisión	Historiales de los niños, entrevistas a los padres, agendas de bolsillo, hojas de registro, conversaciones colectivas, preguntas en clase, etc. Consideración de programaciones anteriores, de programas referidos a observación y registro de los cambios del entorno con el tiempo: tablas, listas, croquis, etc.	Clarificar el punto de partida; valorar todos los elementos que intervienen en la acción educativa; ajustar la intervención a las características individuales de los niños y a las limitaciones reales, evitando el desinterés, introduciendo modificaciones y nuevos materiales, detectando incorrecciones y ambigüedades; que tomen conciencia los niños y niñas de sus limitaciones y contradicciones; obtener información útil para el educador (a qué nivel de profundidad han de abordarse los contenidos...), etc.
VALIDACIÓN Ensayo Validación	Notas mentales, apuntes sobre el cuaderno de programación, etc. Consideración de programaciones anteriores, de programas referidos a observación y registro de los cambios del entorno con el tiempo: tablas, listas, croquis, etc.	Someter a prueba la previsión, evitar descuidos de última hora, familiarizarse con los materiales, conocer cuáles son sus posibilidades, introducir modificaciones, ganar seguridad, descubrir nuevas posibilidades, evaluar el grado de interés y de implicación de los niños en la actividad, etc.
SEGUIMIENTO Interactivo Inmediato A corto plazo	Programas de observación, además de entrevistas, grabaciones sonoras o audiovisuales; también, registros y anotaciones, mapas espaciales o descriptivos, etc. Técnicas de dinámica de grupo adaptadas (asamblea, coloquios...), relatos, etc. Diario, agenda de bolsillo, trabajo de documentación sobre la actividad realizada (revisión y análisis de las grabaciones, anotaciones, mapas descriptivos, gráficas...), reflexión crítica, etc.	Adaptar las programaciones al desarrollo de la clase y a los ritmos individuales de los alumnos, averiguar los factores causantes de los logros y las dificultades, valorar el grado de estabilidad de los conocimientos logrados, evaluar el conjunto del trabajo realizado y la eficacia de la intervención educativa en el cumplimiento de expectativas, ganar experiencia, servir de estímulo para futuras intervenciones, etc.

Realice ejercicio nº7

- Ejemplos de instrumentos de evaluación formativa

A continuación, presentamos algunos ejemplos de instrumentos de evaluación que se pueden utilizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es frecuente que los estudiantes realicen actividades de aprendizaje de manera rutinaria, sin saber claramente cuál es el objeto de la tarea o cuáles son los contenidos básicos que han de aprender.

a) Formulario de comunicación de objetivos y de autorregulación

Este primer instrumento, consiste en un formulario tipo, que detalla los objetivos que se quieren conseguir. Los estudiantes van autoevaluando en diversos momentos, sus progresos y sus dificultades.

Tema: “.....”

Objetivo: Facilitar que los estudiantes conozcan los objetivos y contenidos a trabajar en la actividad.

A continuación, presentamos los objetivos que se pretenden conseguir con esta unidad. Utilizando los códigos que figuran al pie de la tabla, debes anotar en cada columna, la fecha y tu estado de aprendizaje. Recuerda que el objetivo de este cuadro, es ayudarte a regular y conocer tu estado de aprendizaje y avance.

Tema:

OBJETIVO	1º EVALUACIÓN			2º EVALUACIÓN		
	FECHA	ESTADO DE APRENDIZAJE	COMENTARIO	FECHA	ESTADO DE APRENDIZAJE	COMENTARIO

Códigos:

1. No conseguido aún
2. Conseguido de forma parcial
3. Conseguido completamente

b) Parrilla para identificar dificultades

Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, los profesores/as de los diversos sub-sectores saben que los estudiantes suelen presentar una serie de dificultades en el aprendizaje de determinados temas. En el siguiente ejemplo, un equipo cooperativo formado por tres estudiantes, identifican los errores que han cometido al elaborar un eje cronológico y con la ayuda del profesor, confeccionan una parrilla, a partir de errores que se cometen con frecuencia al realizar la tarea.

Tema : Historia Universal

Objetivo : Identificar errores y reflexionar sobre las dificultades en la elaboración de gráficos cartesianos de una sola variable.

Primera fase:

- El profesor explicará en la pizarra en qué consiste cada uno de los posibles errores y cada equipo cooperativo (tres alumnos) analizará conjuntamente los gráficos que han elaborado individualmente. Se indicará con una X si se dan algunas de estas circunstancias.

POSIBLES ERRORES	Alumno a	Alumno b	Alumno c
No ha tenido en cuenta el espacio de papel milimetrado disponible en relación al total de años que debía representar.			
La unidad de la escala no está bien definida y por esta razón el gráfico no es proporcionado.			
La unidad de la escala no es siempre la misma.			
Los números negativos (antes de JC) no se utilizan de forma correcta.			
Las fechas no están situadas en el lugar exacto que les corresponde en el gráfico.			
Otros errores			

Segunda fase:

- Cada equipo intentará entre todos sus componentes, resolver las dudas planteadas. Si es necesario, pedirán la ayuda del profesor.

Tercera fase:

- Elaboración conjunta de una base de orientación que precise las acciones que el grupo cree que se deberían realizar para elaborar un gráfico de una variable para representar el tiempo histórico. Estas acciones deben presentarse según su orden de realización.

c) Evaluación mutua y autogestión de errores

Este ejemplo busca afianzar conocimientos y gestión de errores, es un test de respuestas múltiples que los estudiantes deben responder. Después corrigen el test de un

compañero/a; finalmente, deben analizar la causa de sus errores y justificar la respuesta correcta.

Tema : El sistema mundial al final del siglo XX
Objetivo : Afianzar conocimientos y gestión de errores

1. Respuesta individual

En las actividades anteriores, has manejado diversa información sobre los contrastes que aparecen en el espacio mundial; por tanto, puedes responder las preguntas que aparecen en este test. Debes señalar (la o las) respuestas correctas:

- A) El nivel de desarrollo
1. Es considerable cuando
 - a. La agricultura emplea muchas personas
 - b. La industria emplea muchas personas
 - c. Los servicios emplean muchas personas
 2. Es débil cuando
 - a. El PNB es alto y la población escasa
 - b. El PNB es alto y la población elevada
 - c. El PNB es bajo y la población elevada
- B) El norte se identifica con
- a. Los estados situados al norte del Ecuador
 - b. Los estados desarrollados
 - c. Altas tasas de población urbana
 - d. Población envejecida
- C) El sur se identifica con
- a. Altas tasas de fecundidad
 - b. Los estados situados al sur del Ecuador
 - c. Altas tasas de población urbana
 - d. Elevada tasa de mortalidad infantil
- D) Comprueba si esta clasificación es correcta:
1. Pertenece al norte
 - a. Australia
 - b. Corea del sur
 - c. India
 - d. Brasil
 2. Pertenece al sur
 - a. Canadá
 - b. Taiwan
 - c. China
 - d. Filipinas

2. Identificación de aciertos y errores mediante una evaluación mutua

En la pizarra encontrarás las respuestas correctas: identifica y señala los errores encontrados en el test del compañero o compañera que está a tu lado.

3. Autogestión de los errores

Utilizando el material estudiado en clases, justifica cuál debería haber sido la respuesta correcta y por qué razón te has equivocado.

Señala los errores	Respuesta correcta y Justificación	Causa del error
1.		
2.		
3.		

d) Actividades de evaluación mutua

Es frecuente que los alumnos no conozcan claramente los criterios con que se valorarán sus producciones, o los criterios de puntuación que se aplican. No clarificar dichos criterios es un obstáculo que hace más difícil el aprendizaje. Si se concibe la evaluación como una actividad de comunicación y de negociación a través de la cual profesores y alumnos aproximan sus representaciones, hay que ir más allá. Conviene crear situaciones didácticas que permitan a los estudiantes no solamente conocer los criterios de evaluación de una tarea, sino apropiarse de ellos y convertirlos en un instrumento que guíe su acción y facilite el aprendizaje.

El siguiente ejemplo, busca que el alumno se apropie de los criterios de producción de un texto.

Tema : El antiguo Egipto: Un viaje por el Nilo.
 Objetivo : Apropriarse de los criterios de producción de un texto narrativo, sobre el antiguo Egipto.

Utiliza esta pauta de criterios para corregir el texto elaborado por un compañero/a. si consideras que los criterios están utilizados de forma regular o inadecuada debes explicar el porqué en la columna de observaciones.

Criterios	Bien	Regular	Inadecuadamente	Observaciones
1. Situar el relato en el tiempo, teniendo en cuenta la época del año en el que se realiza el viaje				
2. Situar el itinerario en el espacio geográfico del antiguo Egipto				
3. Relacionar el personaje con la sociedad del antiguo Egipto y caracterizar el grupo social al que pertenece				
4. Explicar las actividades económicas más importantes				
5. Explicar las características de la navegación por el Nilo y el tipo de barco con el que se navega				
6. Utilizar las creencias de los antiguos egipcios en el relato (dioses; momificación; el mas allá, etc.				
7. Explicar aspectos de la vida cotidiana (alimentación, vestidos, diversiones, etc.).				
8. Utilizar un registro narrativo adecuado al personaje				
9. Elaborar un texto narrativo (estructura, conectores temporales, verbos en pasado, etc.)				

CLASE 05

2.3. Evaluación Sumativa o Verificación del Logro de los Objetivos

Al final de un proceso, se busca verificar el logro de los objetivos de aprendizaje, pero más que eso, la evaluación acumulativa es una buena oportunidad para que los alumnos logren realizar una síntesis que les permita integrar lo aprendido, otorgándole significado.

En definitiva la evaluación debe estar presente en todo momento, debe convertirse en una práctica habitual.

No obstante la evaluación que acompaña al proceso de aprendizaje cumple con la función de entregar sistemáticamente información respecto del estado de avance de los alumnos; en ocasiones es necesario complementar esta evaluación, con procedimientos orientados a proveer oportunidades para que los niños y niñas integren el conocimiento; esto contribuye a que desarrollen conciencia de totalidad, puedan asignar mayor significado a lo que están aprendiendo y consecuentemente puedan apropiarse del conocimiento. Esta evaluación puede realizarse cuando en el proceso de aprendizaje se ha cubierto el tratamiento de una o varias unidades o al finalizar el período lectivo.

- Contrato de evaluación

Los contratos de evaluación, facilitan la aproximación de las representaciones que tienen profesores y estudiantes sobre los contenidos y los criterios de evaluación de un tema. Este tipo de actividades pueden ser también de recapitulación o síntesis y servir para verificar hasta qué punto los estudiantes han logrado los objetivos y los contenidos que pretendía el profesor.

Para elaborar este contrato se ha seguido el siguiente proceso: los estudiantes (en grupos reducidos) a partir de los objetivos del tema y de las actividades realizadas en clase, han elaborado un precontrato que posteriormente ha sido discutido entre todo el grupo y el profesor/a. Finalmente, cada estudiante ha corregido y complementado su propio contrato donde constan los acuerdos realizados.

Contrato de evaluación
(Producción de alumno)

Tema : La Guerra Civil de 1891
Objetivo : Negociar y clarificar las demandas de evaluación

Nombre del alumno :
Fecha de realización :
Condiciones : Duración 1 hora; no se puede consultar documentación

- Primer objetivo : Analizar y comentar textos históricos primarios

Tarea: Comentar un texto sobre la guerra civil

Criterios de evaluación

- a. He de situar brevemente el texto (el autor, la fecha, el contexto en que se ha producido, etc.)
- b. He de identificar la idea o las ideas principales y sintetizarlas.
- c. He de comentar el texto en relación con la Guerra Civil de 1891 (situar la tesis del texto y del autor en relación con los hechos, las tendencias políticas o la información que aparezca). He de demostrar que tengo conocimientos sobre este período histórico.

Puntuación: 7 puntos sobre 10 (a=2 puntos; b=2 puntos; c=3 puntos)

- Segundo objetivo : Definir vocabulario específico

Tarea: Definición de tres conceptos específicos

Criterios de evaluación:

- a. He de seguir las pautas para definir conceptos históricos
- b. He de procurar que la definición sea completa

Puntuación: 3 puntos sobre 10 (1 punto por concepto bien definido)

- Trabajo de preparación

- He de revisar las actividades realizadas en clase, especialmente los comentarios de texto. He de estudiar la síntesis del tema, las diversas tendencias políticas, la periodificación de la guerra; también listas de conceptos básicos y las pautas para definirlos.

Firmado : _____ El alumno _____ El profesor

- Base de orientación

Las bases de orientación son instrumentos muy útiles para habitar a los estudiantes a anticipar y planificar las acciones que han de realizar en las tareas diarias, especialmente para aprender procedimientos, ya que es importante identificar todos los pasos o acciones que requiere su ejecución. A continuación, le presentamos un ejemplo:

Base de orientación
(Producción de alumno)

Procedimiento : Definir conceptos históricos
Objetivo : anticipar y planificar la acción

ACCIONES

Precisar de qué se trata, si es una etapa de la historia, una teoría económica, una institución, etc.

Referir el concepto que hemos de definir a otro más general en el que puede incluirse.

Sitarlo en el tiempo y en el espacio.

Precisar las características fundamentales que lo diferencian de otros conceptos parecidos.

Completar la explicación con otras características menos fundamentales.

Dar ejemplos.

Realice ejercicio nº8

3. LA EVALUACIÓN EN EL MARCO DE LA REFORMA EDUCACIONAL

La evaluación constituye uno de los principales aspectos del proceso de Reforma que está viviendo nuestra educación; ésta parte de una visión crítica de la evaluación que se lleva a cabo en el país.

El poder que viene del proceso evaluado es tan grande, que permite atribuir causalidades arbitrariamente, catalogar éticamente, justificar decisiones y clarificar realidades.

Dentro de este marco, Miguel Santos Guerra (1995) habla sobre las patologías de la evaluación, que a continuación analizaremos en detalle:

1. Sólo se evalúa al alumno

El alumno es el protagonista; se le asigna un valor numérico que parece ser de su exclusiva responsabilidad, pensamiento generalizado en padres, profesores y en los mismos alumnos. Persiste la idea de que el resultado es producto de su capacidad y/o su falta de esfuerzo, si fracasa, sólo él deberá cambiar, lo demás podrá seguir como están. Se compara al alumno con los otros, sin saber si se evalúan sus capacidades, los esfuerzos realizados, los conocimientos adquiridos, o la suerte que ha tenido. En síntesis, sólo se evalúa al alumno, quiéralo o no, quedando fuera de esta evaluación muchos responsables del proceso.

2. Se evalúan solamente los resultados

Analizar sólo los resultados, es una actitud muy parcial y esto generalmente lleva a la imprecisión y a las tergiversaciones. No sólo importa qué es lo que ha conseguido, sino el cómo, a qué precio, con qué ritmo, con qué medios, con cuánto esfuerzo, para qué fines, etc.

3. Se evalúan sólo conocimientos

El proceso enseñanza-aprendizaje se realiza sobre conocimientos más o menos estructurales, no se puede aprender en el vacío. Los contenidos son necesarios para articular el pensamiento, para adaptarse a la realidad y para poder manejarla. Sin embargo, limitarse a la evaluación de conocimientos es un reduccionismo escandaloso. Existen otras áreas que deben contemplarse en el proceso evaluador: actitudes, destrezas, hábitos, valores... ¿De qué sirve implantar la evaluación continua si el profesor continúa evaluando con viejas prácticas? Es un repetir continuamente esas prácticas de evaluación memorística.

4. Sólo se evalúan los resultados directos, pre-establecidos

La pretensión de que el alumno adquiriera un elevado nivel de conocimiento, ejercida de manera despótica, puede generar una aversión hacia el estudio. La evaluación debe tener en cuenta tanto los resultados inmediatos que se buscaban, como aquéllos logrados anteriormente.

5. Se evalúa principalmente la vertiente negativa

Los establecimientos educacionales están más atentos a los errores que a los aciertos de los alumnos; los evaluadores externos, a describir problemas y deficiencias, más que a resaltar valores y logros.

Una evaluación rigurosa requiere un tratamiento holístico de los fenómenos y de los productos. La evaluación adquiere sentido en el análisis estructurado, donde la interconexión de todos los elementos permita la explicación y el significado.

6. Sólo se evalúa a las personas

Generalmente, se evalúa a las personas emitiendo juicios de valor, sin tener en cuenta las condiciones, los medios, los tiempos y el contexto en que se mueven.

7. Se evalúa descontextualizadamente

Una calificación sobresaliente puede ser considerada “algo despreciable” en un contexto determinado y una experiencia pedagógica ideal, puede ser valorada negativamente, si se presenta fuera de su contexto.

Al evaluar se deben establecer los criterios, respetando la realidad viva, los fenómenos complejos y la dinámica de integrar toda su cultura; sólo así los resultados tendrán auténtico significado.

8. Se evalúa cuantitativamente

Nuestra cultura nos ha programado para pensar que una nota alta o baja es un indicador claro de cuánto ha progresado el alumno; sin embargo, “valor numérico” deja fuera de la evaluación aspectos como:

- ¿Cómo aprende el alumno?
- ¿Cómo reacciona a lo aprendido?
- ¿Cómo aplica los conocimientos adquiridos?
- ¿Para qué le sirve lo aprendido?
- ¿Ha disfrutado lo aprendido?

9. Se utilizan instrumentos inadecuados

En muchos casos, los instrumentos evalúan o entregan información parcial del proceso o simplemente al estar mal diseñados, no evalúan lo que nosotros pedimos.

10. Se evalúa en forma incoherente con el proceso enseñanza-aprendizaje

Por ejemplo, se requiere desarrollar un aprendizaje por comprensión, pero luego se realiza una prueba de carácter memorístico; partiendo de la base de un desarrollo integral del alumno, termina con una evaluación preocupada exclusivamente de los conocimientos.

11. Se evalúa competitivamente

La evaluación del alumno es competitiva y comparativa, siempre existe el marco de referencia “mejor que”, “saber menos que”. El éxito parece consistir en aventajar al mejor.

12. No se evalúa éticamente

La evaluación ha sido un instrumento de control, de amenaza, e incluso de venganza, respecto a alumnos que se han permitido ejercitar el derecho a la crítica, a la discrepancia o a la indisciplina. La evaluación entonces, puede convertirse en un elemento de opresión ¿Qué sucederá si no existiese la evaluación? ¿Qué haría el profesor?

13. No se evalúa desde fuera

Una experiencia educativa necesita la evaluación externa para poder realizar una mejora sustantiva. No hacerlo así, significa cerrar el horizonte valorativo y arriesgarse a la miopía.

14. No se hace autoevaluación

Habitualmente se evita la autoevaluación, porque pensamos que el alumno no se calificará con criterios justos, por falta de objetividad o por carencia de referencias exteriores que sirvan de contraste.

Según K. Popper, realizamos más progresos al reflexionar sobre nuestros errores que al descansar en nuestras virtudes.

Una anécdota al respecto es la siguiente: En un Establecimiento Educacional no se practicaba la autoevaluación, porque los alumnos “eran muy pequeños y no tenían capacidad para ello”; al mismo tiempo, en una Universidad, los profesores argumentaban que “la autoevaluación de los alumnos no era posible en el ámbito universitario, porque no tenían la experiencia de haberla practicado en el establecimiento de educación básica”.

15. No se hace metaevaluación

No se evalúan los instrumentos de evaluación.

Realice ejercicio n°9

CLASE 06

3.1. Modificación de los Sistemas de Evaluación

Fueron los propios docentes los que en las conclusiones del Primer Congreso Nacional de Educación (1997), señalaron las características que debe tener la evaluación.

La evaluación atraviesa toda la acción pedagógica y el diseño curricular, por tanto, y en virtud de su importancia, debe reunir las siguientes características, cualquiera sean los niveles de enseñanza y las etapas de desarrollo de los alumnos:

- Ser considerada como parte integrante del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que debe ser efectuada permanentemente y sistemáticamente durante todo el desarrollo de éste.
- Debe asumir formas variadas como consecuencia de reconocer el proceso de enseñanza-aprendizaje, como un proceso básico en el desarrollo integral del alumno.
- Debe considerar prioritariamente la autoevaluación y la evaluación entre los pares.
- Por constituir un medio y no un fin en sí misma, la evaluación debe reasumir su carácter formativo y también colaborador en la toma de decisiones pedagógicas, en reemplazo de su actual sentido punitivo o de control.
- Debe favorecer los logros educativos basados en la comprensión, integración, relación, análisis, síntesis y aplicación del conocimiento por sobre lo memorístico.
- Debe privilegiar la adquisición y validación de destrezas y habilidades, abarcando todas las áreas de desarrollo.
- Es necesario crear instrumentos de evaluación dirigidos a los objetivos transversales, en sus distintos componentes, especialmente en los ámbitos axiológicos y afectivos.
- Deben generarse modelos de evaluación cualitativa, en reemplazo de la medición cuantitativa, por su componente motivacional en el desarrollo y en el aprendizaje, evitándose de esta manera, que se pueda atentar contra la autoestima.
- Se recomienda en los casos que sea pertinente, utilizar la evaluación Edumétrica, como modalidad adecuada para evaluar los cambios de cada persona.

- Se considera ineludible modificar los actuales sistemas de evaluación imperantes en Chile, para adecuarlos a las necesidades existentes.
- Cada establecimiento educacional, sin distinguir su área de dependencia (municipal o particular), debería estar en condiciones de evaluar permanentemente sus propios resultados, readecuando su proyecto educativo, redefiniendo su currículum y replanteando las estrategias metodológicas de su cuerpo docente, de acuerdo a las conductas de entrada de sus alumnos.

3.2. Los Cambios en Evaluación

Los cambios más importantes en evaluación, se podrían resumir en los siguientes:

- Se incrementa el rango de las capacidades, habilidades y actitudes que se evalúan.
- Se amplía el repertorio de los instrumentos y procedimientos de evaluación.
- Se enfatiza la importancia de la evaluación como elemento para retroinformar el proceso formativo.
- Se acepta la participación de otros agentes -además del profesor- en la evaluación, principalmente la del propio alumno y de sus compañeros (autoevaluación y evaluación de pares o coevaluación).
- El profesor pasa a tomar un rol más activo, en el sentido que planifica sus evaluaciones con más orientación pedagógica que reglamentaria, aplicando criterios formativos en forma flexible.
- La evaluación se da naturalmente como parte del quehacer diario y no se considera una interrupción molesta del proceso de aprender.

De acuerdo a Rodríguez (1999), aunque existan cambios como los mencionados anteriormente, esto no significa que haya variado el concepto de evaluación que manejamos, pues no hay cambios fundamentales, aún cuando hay diferencias importantes en el énfasis que tradicionalmente hemos dado a algunos de los componentes del concepto y, principalmente, a las funciones que asignamos a la evaluación dentro del proceso educativo.

En términos generales, la evaluación será siempre un juicio que emitimos sobre una realidad determinada, articulando alguna idea o representación de lo que debería ser, con un conjunto de datos acerca de esa realidad. El profesor que evalúa no es, pues, ni un simple observador que describe cómo son las cosas, ni alguien que prescribe como deberían ser, sino un mediador que establece un vínculo entre lo uno y lo otro. Cualquiera que sea el propósito de la evaluación, el evaluador siempre necesita de un marco de referencia que le permita "leer" la realidad para decir algo sobre ella, basándose en ese marco de referencia.

Lo esencial de la evaluación, entonces, sería pronunciarse sobre alguna situación en función de algún criterio que representa el “deber ser”.

Debemos considerar la evaluación como un *“juicio que se formula en función de algún criterio que deriva de un sistema de valores, atendiendo tanto los aspectos técnicos, como éticos que ella involucra”*.

La evaluación educacional se ha centrado tradicionalmente en los alumnos que, en la práctica, han sido los únicos evaluados en los establecimientos educacionales. Al respecto y según Santos Guerra (1969), *“hay que evitar a toda costa hacer de la evaluación un instrumento de dominación. Este sentido vertical y descendente desvirtúa y empobrece sus funciones. Por el contrario, hay que hacer de ella un proceso de diálogo, comprensión y mejora de la práctica educativa. Esto se consigue con una práctica evaluadora depurada éticamente, con una metaevaluación rigurosa y con un control democrático de ambas”*.

3.3. Los Cambios en Evaluación que derivan de los Nuevos Planes y Programas de Estudio

¿Cómo se aplica esta conceptualización general de la evaluación a los desafíos que nos plantea la Reforma Educacional actual, con sus nuevas expectativas de aprendizajes para los alumnos y, consecuentemente, con un enfoque pedagógico diferente?

El cuadro siguiente sintetiza las principales diferencias entre la evaluación concebida dentro de un paradigma tradicional y una evaluación que podría satisfacer mejor las demandas de los planes y programas de estudio actuales. Con el propósito de destacar las diferencias, en el cuadro se contrastan características en forma muy simplificada, sin entrar, en los matices que son propios del hecho educativo (Rodríguez, 1999).

ENFOQUE TRADICIONAL	ENFOQUE ACTUAL
<p>Todos los alumnos aprenden de la misma manera de modo que la enseñanza y la evaluación se pueden estandarizar.</p>	<p>No existen alumnos estándar. Cada uno es único y, por lo tanto, la enseñanza y la evaluación deben ser individualizadas y variadas.</p>
<p>La mejor forma de evaluar el progreso de los alumnos, es mediante pruebas de papel y lápiz.</p>	<p>Variados procedimientos que incluye, entre otros, la observación, proyectos y trabajos de los alumnos, las carpetas que los alumnos crean y mantienen, pruebas de papel y lápiz; es decir, muestran un cuadro mas global del progreso del alumno.</p>
<p>La evaluación está separada del currículo y de la enseñanza; esto es, hay tiempos, lugares y métodos especiales para ella.</p>	<p>Los límites entre currículo y evaluación se confunden: la evaluación ocurre en y a través del currículo y en la práctica diaria.</p>
<p>Los instrumentos y agentes de evaluación externo, proporcionan la única descripción objetiva y verdadera del conocimiento y del aprendizaje del alumno.</p>	<p>El factor humano, es decir, las personas comprometidas con el alumno: profesores, padres y los mismos compañeros, son clave para realizar un proceso de evaluación exacto.</p>
<p>Existe un cuerpo de conocimientos bien definido que los alumnos deben dominar en el establecimiento educacional y que deben ser capaces de demostrar o reproducir en una prueba.</p>	<p>El fin principal de la educación es formar personas capaces de aprender durante toda su vida y la evaluación contribuye a ello.</p>
<p>Al diseñar un procedimiento evaluativo, la eficiencia (su facilidad de corrección, de cuantificación, de aplicación) es la consideración más importante.</p>	<p>Al diseñar un procedimiento evaluativo, importan principalmente los beneficios que éste puede tener para el aprendizaje del alumno, esto es, su validez consecucional.</p>
<p>Tanto la enseñanza como el aprendizaje deben centrarse en los contenidos curriculares y en la adquisición de información.</p>	<p>La enseñanza y el aprendizaje deben centrarse en el proceso del aprendizaje, el desarrollo de habilidades de pensamiento y en la comprensión de las relaciones dinámicas entre los contenidos curriculares y la vida real.</p>
<p>Una enseñanza exitosa prepara al alumno para rendir bien en pruebas diseñadas para medir sus conocimientos en distintas materias.</p>	<p>Una enseñanza exitosa prepara al alumno para vivir efectivamente durante toda su vida; por lo tanto se centra en enseñar para transferir el aprendizaje más allá del aula, hacia la vida diaria.</p>

Los nuevos enfoques y las diferencias observadas con el pasado, no significa que debamos olvidar todo lo que aprendimos sobre los instrumentos de medición, ya que nos dan información útil para formular juicios valorativos sobre el trabajo de los alumnos. Tampoco olvidar, en términos generales, lo que respecta a la necesidad de fundar nuestros juicios sobre evidencias válidas, o específicamente, con respecto a los tipos de instrumentos que aprendimos a elaborar. Sí es necesario recordar, que en el caso de las capacidades, competencias, habilidades y actitudes que el sistema educacional ha definido actualmente, y dentro del enfoque pedagógico que nos orienta, las pruebas de papel y lápiz adecuadas para los contenidos actuales que enfatizaban los currículos anteriores, resultan insuficientes.

“Esto significa que debemos ampliar nuestras fuentes de información, incorporando procedimientos evaluativos adicionales, o bien, cambiando algunas de las características de los que tradicionalmente hemos aplicado” (Rodríguez, 1999).

Con respecto a los criterios para interpretar las informaciones sobre los alumnos y para juzgar su desempeño, en un establecimiento educacional centrado casi exclusivamente en el conocimiento enciclopédico, cuyo referente principal son las disciplinas, la función básica de la evaluación ha sido la selección de los alumnos más preparados para proseguir estudios universitarios, mediante un proceso que se caracteriza por ser sancionador y calificador. Su propósito se ha limitado a verificar el grado en que los alumnos han conseguido los objetivos previstos para cada nivel educacional.

Las evidencias que arrojan los instrumentos de medición, se juzgan en función del rendimiento de un grupo o de criterios absolutos, la mayoría de las veces mal definidos “comunes” para todos los alumnos (por ejemplo 60% para el 4) y los juicios resultantes se expresan por medio de una nota. El resultado final, del semestre o del año, es una calificación que se supone representa el nivel en que el alumno ha conseguido los objetivos de la asignatura, calificación que normalmente se calcula promediando de algún modo las notas parciales obtenidas durante el período (Rodríguez, 1999).

Si, cambiamos nuestro referente pedagógico en el sentido que estamos proponiendo y en concordancia con los propósitos formativos de los nuevos planes y programas, el proceso seguido por el alumno y su progreso personal, pasan a ser los objetos principales de la evaluación y su función más importante, la de constituirse en una ayuda para lograr la formación integral de cada joven, de modo tal que el proceso formativo no apunta sólo al aprendizaje de contenidos actuales, sino también al desarrollo de las capacidades individuales de los educandos.

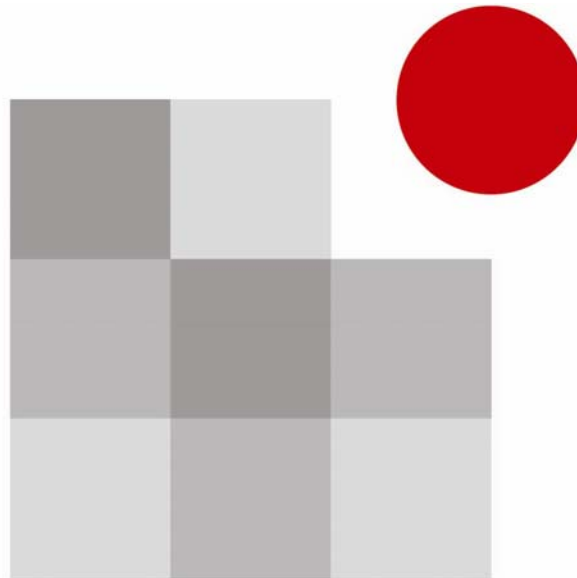
De acuerdo a la Guía de Autoevaluación y Mejoramiento de la Escuela (MINEDUC, 2000), las distintas áreas de un establecimiento educacional contienen indicadores que

orientan la observación y el análisis. Por ello, a través de esta guía, el establecimiento educacional reflexiona sobre cada indicador y determina la etapa de desarrollo en que se encuentra; éstas son:

- Etapa de instalación: el establecimiento educacional ha comenzado el mejoramiento de este aspecto, es necesario fortalecerlo.
- Etapa de implementación: el establecimiento educacional ha avanzado en el mejoramiento de este aspecto. Se notan progresos en relación con el punto inicial, hay un mayor compromiso de los actores. Existen puntos pendientes.
- Etapa de consolidación: el aspecto se desarrolla en toda su potencialidad.

Realice ejercicio nº10

RAMO: EVALUACIÓN EDUCACIONAL 1



**IPLACEX**
instituto profesional

UNIDAD II

CONCEPTOS EVALUATIVOS Y SU RELACIÓN
CON EDUCACIÓN DIFERENCIADA

CLASE 01

1. EVALUACIÓN DIFERENCIADA Y NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Existe una serie de aspectos que presentan una especial dificultad a la hora de evaluar y que han sido objeto de estudio por parte de los especialistas; esto dice relación con dos aspectos fundamentales.

- En primer lugar, encontramos la evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales, lo que se ha plasmado en el reglamento de evaluación, como evaluación diferenciada.
- En segundo lugar, lo que dice relación con la evaluación de los valores y actitudes de los alumnos, planteados en el currículum como los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT)
- Por último, la elaboración del Reglamento de Evaluación de cada establecimiento educacional, de modo que éste sea un reflejo de los cambios producidos en la teoría pedagógica en las últimas décadas.

1.1. ¿Qué Entendemos por Necesidades Educativas Especiales?

Nos encontramos ante un nuevo concepto, que lejos de ser un término más, para denominar a los alumnos y alumnas, hasta ahora llamados deficientes, minusválidos, discapacitados, entre otros; implica un cambio conceptual importante a la hora de plantear la educación que éstos y otros alumnos necesitan.

En el concepto de alumnos con necesidades educativas especiales, subyace el principio de que los grandes fines de la educación (proporcionar toda la independencia posible, adueñarse del conocimiento del mundo que les rodea, participar activamente en la sociedad...) deben ser los mismos para todos los alumnos, aunque el grado en que cada alumno o alumna alcance esos grandes fines sea distinto, así como el tipo de ayuda que necesiten para alcanzarlos.

Se trata, por tanto, de empezar a hablar de un alumnado diverso, que requiere respuestas a la diversidad de necesidades que presentan. El sistema educativo en conjunto, debe ser capaz de proveer los medios necesarios, para otorgar la ayuda que cada alumno necesita, dentro de un contexto educativo, lo más normalizado posible.

Pensar en el término "*necesidades educativas*", puede resultar en principio una expresión compleja, debido a una falta de hábito en nuestro sistema educativo; puesto que a la hora de preocuparse por las dificultades de aprendizaje del alumnado, ha imperado la

tendencia de lo suficiente, para determinar una intervención educativa dentro del contexto educacional.

Lo que necesitan los diferentes profesionales que van a intervenir en la educación de los alumnos con mayores dificultades para aprender, es saber qué contenidos son adecuados y prioritarios para ese alumnado, cómo enfrentarse a la tarea de enseñárselos, qué materiales son los más convenientes o qué tipo de apoyo precisa.

Es decir, hay que cambiar el punto de mira, y traducir “*déficit*” en: “*necesidades educativas*”; reflexionar acerca de qué necesita aprender, cómo y en qué momento; qué se debe evaluar, cómo y en qué momento, además de considerar los recursos necesarios para el desarrollo integral de los alumnos, su proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Podemos considerar que un alumno tiene *necesidades educativas especiales* cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno sociofamiliar, o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículo.

Este cambio terminológico, no significa olvidar que algunas dificultades presentes en los alumnos tienen una base biológica. Ejemplo evidente, son las pérdidas visuales o auditivas, los problemas motrices, las lesiones cerebrales o alteraciones genéticas, etc., que tienen directa repercusión en su aprendizaje. También es cierto, que determinados alumnos pueden tener necesidades educativas especiales derivadas de una mala historia de aprendizaje, o como consecuencia de vivir en un contexto sociofamiliar deprivado.

Es importante recordar, que para llegar a considerar a un alumno con necesidades educativas especiales, se deben tener siempre en cuenta que tales necesidades especiales sólo podrán determinarse tras un proceso de evaluación completo del alumno y del contexto educativo y sociofamiliar.

1.2. Evaluación Diferenciada

En los últimos tiempos, se ha abierto paso al concepto de evaluación diferenciada, que en un principio partió siendo hija exclusiva de la educación diferenciada, pero que en la actualidad ha sido llamada a tener un mayor protagonismo; ésta consiste en evaluar al alumno con respecto a sí mismo, no es una evaluación normativa, ni referida a criterio, sino que se evalúa el grado de desarrollo que tiene el propio alumno, comparando un momento de su desarrollo con otro. Lo anterior considera el respeto de sus características individuales, ya que hay alumnos que pueden haber avanzado más que otros, pero no nos damos cuenta por que ellos partieron de mucho más atrás. Se pretende que cada alumno llegue más alto en relación consigo mismo y de acuerdo a sus potencialidades.

Todo alumno, en el transcurso de sus años de escolaridad puede requerir por alguna circunstancia determinada, de un tratamiento especial en su procedimiento de evaluación. Lo anterior es posible, en la medida que se ponga en práctica una evaluación diferenciada, que permita medir cambios en los individuos, que se centre en el proceso, que determine lo que el alumno ha logrado como consecuencia de dicho proceso educativo, comparándose consigo mismo, determinar si el alumno puede o no realizar una tarea, exhibir una conducta o demostrar una competencia.

Para posibilitar un desempeño eficaz de todos sus alumnos, el docente deberá aplicar un marco educacional flexible, dinámico y adaptativo.

En este contexto, la evaluación diferenciada se entenderá como la aplicación de procedimientos que permitan evaluar los aprendizajes, mediante la administración de instrumentos técnicamente acondicionados a las necesidades educativas de los alumnos y alumnas de un establecimiento.

La *evaluación diferenciada* se podrá aplicar a todo un curso, a un grupo o a un alumno en forma permanente o esporádica, dependiendo de la situación detectada. Esta evaluación deberá reunir un conjunto de condiciones técnicas que pueden abarcar algunas de las siguientes ideas:

- a. Los procedimientos de evaluación deberán considerar la utilización de diversos instrumentos de pruebas, observación e informe. Su aplicación será en cualquier momento o instancia del proceso educativo, según las necesidades detectadas por el profesor, considerando el estado de avance del alumno.
- b. Los procedimientos de evaluación se referirán a los mismos contenidos establecidos en la planificación para lograr los objetivos del curso.
- c. La corrección de los procedimientos se deberá establecer sobre la base de un esquema "referido a criterios", donde el criterio será el desarrollo evidenciado a partir de una situación inicial (diagnóstico), intraindividual; esto es, comparado consigo mismo. El resto del curso podrá ser evaluado con este criterio o uno más normativo, interindividual o en comparación con el grupo curso.
- d. El grado de dificultad de los instrumentos evaluativos que se utilicen, deberá ser diferente a los aplicados con el resto del curso; se considerarán los mismos contenidos y objetivos, pero con otras preguntas.
- e. Las preguntas que constituyen una prueba diferenciada, deben tener otro tipo de dificultades a las establecidas para los demás alumnos; estarán referidas al mismo tema, pero con un índice de dificultad heterogéneo.
- f. El logro deberá establecerse según los niveles manifestados, siendo éstos, diferentes a los establecidos para los demás alumnos.
- g. La discriminación será una característica irrelevante de las preguntas, al estructurar una prueba o procedimiento de evaluación diferenciada.

Estas indicaciones son un medio de información útil para que el docente pueda tomar decisiones adecuadas y oriente todas las instancias de aprendizaje de sus alumnos.

La calificación que obtenga el alumno deberá basarse en la normativa de evaluación vigente, incluida para tal efecto, en el reglamento de evaluación interno de cada establecimiento educacional.

Otras situaciones especiales de evaluación y promoción, pueden ser las que se adecuarán para aquellos alumnos, que presenten algún nivel de discapacidad diagnosticada por el especialista respectivo o derivados de algún Establecimiento Educacional Especial, que se encuentren en condiciones de integrarse a la Educación General Básica o Media, e ingresen a un establecimiento común. Deberán tener un tratamiento adecuado en materia de evaluación y promoción concordante con las normas flexibles del decreto 146 y del Decreto Supremo 490/90, y las soluciones que en este marco técnico adopte el establecimiento educacional.

Realice ejercicio n°1

CLASE 02

1.3. Problemas Generales de Aprendizaje y Trastornos Específicos del Aprendizaje

Para empezar conviene dividir las dificultades de aprendizaje en Problemas Generales del Aprendizaje y Trastornos Específicos del Aprendizaje (TEA). Ambos tipos de deficiencias no son excluyentes, pero requieren un tratamiento psicológico y educacional diferente.

a) Problemas Generales de Aprendizaje

Los problemas generales de aprendizaje pueden revelarse de diversas maneras y afectan el rendimiento global del niño; se manifiesta usualmente, en un retardo general en todo el proceso de aprendizaje. Equivale al grupo clasificado por Rutter y colaboradores (1970) como “*atrasados*”.

Los problemas de aprendizaje son globales, porque el retardo en el proceso de aprender no se manifiesta solamente en algunas materias, aún cuando los alumnos pueden presentar dificultades con ciertas características más definidas, también se manifiesta en lentitud y desinterés para el aprendizaje, y a veces, puede aparecer como retardo mental leve.

Otra característica, es la deficiencia en la atención a los estímulos educativos y la

dificultad para concentrarse en la realización de determinadas tareas o lecciones.

La presencia de problemas generales de aprendizaje, depende en alto grado de las características del establecimiento educacional, de las metas y objetivos propuestos por los programas para cada curso y del nivel de exigencias. Así por ejemplo, el aprender a leer en primer o segundo año es una exigencia programática, muchas veces estudiada sin tomar en cuenta la madurez o el nivel de desarrollo intelectual real de los niños; esta exigencia puede provocar problemas de aprendizaje a niños carentes de estimulación cultural o de maduración, sin que por ello, tengan una deficiencia para aprender.

Un porcentaje de niños con problemas generales de aprendizaje, se caracteriza por presentar un conglomerado de dificultades leves:

- Inteligencia limítrofe
- Retardo del lenguaje
- Retardo perceptivo
- Retardo psicomotor

Predominan en los grupos socioculturales deprimidos y tienen alta incidencia de fracaso escolar en los primeros años básicos. Son considerados estudiantes de aprendizaje "lento" o "limítrofe" y muchas veces repiten cursos de manera reiterada debido a su velocidad de aprendizaje, encontrándolos permanentemente bajo las exigencias mínimas de aprendizaje.

Los problemas generales para aprender abarcan la mayor parte de las materias educacionales y pueden tener diversos orígenes, tanto en el niño como en el sistema educativo; el siguiente cuadro, permite visualizar esta comparación:

Del alumno	Del sistema educativo
<ul style="list-style-type: none"> - Insuficiencia intelectual - Inmadurez - Interferencia emocional - Retardo sociocultural - Alteraciones orgánicas sensoriales y/o motoras - Lentitud para aprender - Falta de motivación 	<ul style="list-style-type: none"> - Deficiencias del maestro - Metodología inadecuada - Programas rígidos - Malas relaciones profesor-alumno - Malas relaciones entre profesores - Deficiencias del establecimiento - Prácticas pedagógicas obsoletas

Realice ejercicio n°2

b) Trastornos Específicos del Aprendizaje

Son alteraciones del desarrollo del niño de probable origen neuropsicológico, lo que puede producir:

- Desnivel entre capacidad y rendimiento.
- Alteraciones delimitadas a ciertas áreas.
- Dificultades reiteradas y crónicas.
- Requieren métodos especiales e individualizados.
- Pronóstico incierto (se potencian con los problemas generales para aprender).
- Pueden darse en diferentes niveles educacionales.
- Aparecen en todos los niveles socioculturales.
- Se descarta retardo mental y deficiencias sensoriales, emocionales y/o motoras primarias.

En el cuadro siguiente, se señalan algunos factores que se encuentran presentes con mayor frecuencia entre niños con trastornos específicos del aprendizaje y que deberían ser evaluados al momento de establecer el diagnóstico psicopedagógico y su pronóstico.

Trastornos específicos de aprendizaje (factores referentes al alumno)

Factores Etiológicos (alteran el funcionamiento del SNC)	<ul style="list-style-type: none"> - Genéticos - Disfuncionales (daño o disfunción del SNC) - Maduracionales
Factores Psicológicos (alteran intrínsecamente el proceso de aprender)	<ul style="list-style-type: none"> - Retardo en el desarrollo de las funciones básicas, previas para el aprendizaje. - Alteraciones en el procesamiento de la información, en sus diferentes etapas (percepción, atención, memoria, lenguaje, etc.)
Factores concomitantes o correlativos (acompañan frecuentemente los TEA pero no los originan)	<ul style="list-style-type: none"> - Psicomotores (Sobre actividad) - Intelectuales (lentitud, disparidad) - Emocionales y/o conductuales
Factores intervinientes (constituyen riesgo y/o alteran el pronóstico)	<ul style="list-style-type: none"> - Somáticos (problemas crónicos de salud) - Deprivación sociocultural o diferencias culturales con el establecimiento educacional. - Bajo nivel educacional.
Factores consecuentes	<ul style="list-style-type: none"> - Reacciones angustiosa y/o depresiva. - Desinterés por el aprendizaje. - Desviaciones conductuales secundarias. - Alteraciones familiares.

CLASE 03

1.4. Concepto de Evaluación Diferenciada en la Normativa Nacional

La evaluación diferenciada es un sistema de evaluación educacional establecida como *recurso técnico* en el Decreto N° 146/86, para evaluar a los alumnos que presentan dificultades en el proceso de aprendizaje, donde amerita por parte del profesor, de la Unidad Técnico Pedagógica o de la Dirección del establecimiento educacional, una medición especial de los cambios; en cuanto a conocimientos y habilidades educativas, en relación a sí mismo, pudiendo ser, dicha evaluación, más fácil o más difícil que para el resto del curso.

El Decreto 511 del 8 de mayo de 1997 señala en su Art. 3 letra d que el reglamento de evaluación de cada establecimiento educacional deberá contener disposiciones de evaluación diferenciada que permitan atender a todos los alumnos que así lo requieran, ya sea en forma temporal o permanente.

El artículo N° 5 agrega que: los alumnos que tengan impedimentos para cursar en forma regular un subsector, asignatura o actividad de aprendizaje, se les deberá aplicar procedimientos de evaluación diferenciada.

De acuerdo a lo anterior podríamos decir que un profesor Universitario, de Instituto Superior, de Enseñanza Media, de Educación General Básica o Rural, podría, si así lo determinase, evaluar a sus alumnos o alumno de acuerdo a sus propios cambios; es decir, evaluar el proceso en particular para cada uno, observando y analizando los avances en relación a un punto inicial de conocimiento o habilidad.

Realice ejercicio n°3

2. EVALUACIÓN DE LOS OBJETIVOS FUNDAMENTALES TRANSVERSALES (OFT)

Otro aspecto que representa un gran desafío en la labor pedagógica dice relación con la evaluación de los valores y actitudes que los alumnos desarrollan en su vida educativa, estos los podemos sistematizar en los OFT.

Evaluar en la institución educacional los niveles de logro que se han alcanzado integralmente en torno a los objetivos cognitivos, valóricos y actitudinales que están comprometidos en los OFT, es una tarea fundamental, pero no del todo sencilla. A continuación, nos ocuparemos de la evaluación en el campo valórico-actitudinal, dado que

los objetivos transversales de carácter cognitivo han recibido tradicionalmente bastante atención (Magendzo, 1997).

Evaluar lo valórico-actitudinal es penetrar, preferentemente, en el mundo de lo subjetivo y de lo cualitativo, por ello reviste una particular complejidad para la labor docente.

2.1. Los Objetivos Fundamentales Transversales y el Nuevo Currículum

El Decreto Supremo de Educación N° 220 del 18 de mayo de 1998 establece los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media chilena, y a su vez, el decreto 40 de 1996, los establece para la Enseñanza Básica.

El mismo decreto define los Objetivos Fundamentales como las competencias o capacidades que los alumnos y alumnas deben lograr al finalizar los distintos niveles de la Educación Media y que constituyen el fin que orienta al conjunto del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El marco curricular distingue dos clases de Objetivos Fundamentales:

- Objetivos Fundamentales Verticales: son aquellos que se refieren a determinados cursos o niveles y cuyo logro demanda aprendizajes y experiencias vinculadas a sectores, subsectores o especialidades del currículum de la Educación Media.
- Objetivos Fundamentales Transversales: son aquellos que tienen un carácter comprensivo y general, cuyo logro se funda en el trabajo formativo del conjunto del currículum, o de sub-conjuntos de éste que incluyan más de un sector, subsector o especialidad.

Los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) se caracterizan por trascender a un sector o subsector específico; son de responsabilidad de varios subsectores y superan con mucho los contenidos de un sector. Esto obedece a que se relacionan con las prácticas docentes, las relaciones de éstos con los alumnos, el clima que se vive en el establecimiento educacional; en definitiva, con el llamado currículum oculto.

El desarrollo de los OFT, requiere de coherencia entre el currículum explícito y el currículum oculto, es decir, debe haber armonía entre la teoría y la práctica, sólo así se podrán alcanzar los objetivos deseados.

Esta coherencia debe verse reflejada en las relaciones establecidas por los distintos integrantes de la comunidad educativa, a medida que éstos van interactuando, se irán configurando los distintos modelos de establecimientos educacionales que pueden ser democráticos o autoritarios. El primer modelo es campo abierto para el desarrollo de valores, como el respeto a los DDHH, al medio ambiente, la tolerancia, la justicia, etc.; mientras

que el currículum oculto del segundo modelo, juega en contra del desarrollo de dichos valores.

El Decreto N° 220 señala los aspectos básicos que se deben considerar:

- Crecimiento y auto afirmación personal
- Desarrollo del pensamiento
- Formación ética
- La persona y su entorno

Cabe señalar, que los Objetivos Fundamentales Transversales no sólo se refieren a los aspectos éticos, sino que además, considera aspectos cognitivos, ya que toma en cuenta el desarrollo de habilidades como la investigación, resolución de problemas, comunicación, etc.

CLASE 04

2.2. Acciones y Actividades para Concretar los OFT

Los OFT pueden ser llevados a cabo mediante acciones de diversa índole, tanto a través del currículum manifiesto de las diferentes disciplinas, como también a través de otras actividades propuestas por el establecimiento. Pueden tener expresiones en los siguientes ámbitos o dimensiones del quehacer educativo:

- a. El proyecto educativo de cada establecimiento. Los OFT son una fuente de reflexión y debate interno de la institución educativa cuando se establece o evalúa su proyecto educativo. Contribuyen a establecer dimensiones de continuidad e identidad nacional, en la diversidad de los proyectos educativos de Educación Media del país, convirtiéndose de este modo, en un marco básico de orientaciones comunes sobre el cual se conjugará la diversidad de proyectos educativos de cada comunidad educativa.
- b. Los OF y CM de los diferentes sectores y subsectores de aprendizaje. Éstos han sido definidos teniendo presente los principios expresados en los OFT. Tales principios y orientaciones, se manifestarán y promoverán a través de los planes y programas de estudio, los textos y materiales didácticos. Los ejes de habilidades intelectuales de orden superior, así como las actitudes y valores de los Objetivos Fundamentales Transversales, tienen presencia central en los objetivos y contenidos de cada uno de los subsectores del currículum.
- c. La práctica docente. Los profesores determinan la naturaleza de las prácticas de enseñanza-aprendizaje en el aula, definen de manera decisiva tanto el tipo de interacción personal que establecen entre ellos y sus alumnos, como la que éstos últimos establecen entre sí, incluyendo el conocimiento del quehacer cotidiano en el aula y en el establecimiento. Cada una de las relaciones y prácticas aludidas se constituye como un

ámbito privilegiado para la realización de los principios y orientaciones definidos en los Objetivos Fundamentales Transversales.

- d. El clima organizacional y las relaciones humanas. El clima organizacional y de relaciones humanas en los establecimientos educacionales deben ser portadores eficaces de los valores y principios que buscan comunicar e inculcar los OFT. Este factor debe estar regido por el principio de coherencia entre lo que se dice y lo que se hace, no se puede hablar de democracia y proceder de forma autoritaria. Lo anterior cabe dentro de la dimensión “convivencia de la gestión integral”.
- e. Actividades ceremoniales. Las actividades ceremoniales periódicas (anuales, semestrales, quincenales), que la comunidad educativa del establecimiento organiza, son ocasiones para orientar y fortalecer algunos o varios de los objetivos fundamentales señalados. Por ejemplo, velar por que los actos de los días lunes no sean acciones rutinarias, sino que en ellos se traten temas interesantes para los alumnos, de una manera entretenida y participativa.
- f. Disciplina en el establecimiento. La disciplina debe promover el ejercicio de la libertad responsable y la capacidad de auto gobierno, con plena participación de los alumnos en la definición de las normas de convivencia, y de su protagonismo en la vida liceana o colegial. Esto constituye una dimensión trascendental de la formación ética y del desarrollo personal, definidos en los OFT.
- g. El ejemplo cotidiano. Constituye una de las dimensiones formativas más profundas de la experiencia educacional. Debe estar acorde con los OFT y ser exteriorizado por los profesores, directivos, administrativos del establecimiento y también, por los propios estudiantes.
- h. El ambiente en recreos y actividades definidas por los jóvenes. Los contextos y eventos definidos para el despliegue de la expresividad y capacidad de iniciativa de los alumnos y alumnas, constituyen también un ámbito formativo de los Objetivos Fundamentales Transversales (Decreto Supremo de Educación N° 220).

En definitiva, los OFT pueden estar asociados a dos grandes aspectos de la vida educativa:

- Los principios expresamente enunciados en el Proyecto Educativo y difundidos oficialmente por el establecimiento y asociados a los contenidos de los diversos sectores y subsectores de aprendizaje.
- El clima que se vive en el establecimiento educacional, lo que incluye la práctica de los docentes, las relaciones interpersonales, no sólo entre alumnos y alumnas con profesores y profesoras, sino que también las de éstos últimos con la dirección. El carácter de la dirección determina si estamos en presencia de un establecimiento educacional democrático o autoritario.

Un real aprendizaje se logra cuando se dan estos dos aspectos, especialmente en el plano ético y moral, ya que este plano requiere coherencia entre la teoría y la práctica.

La relación complementaria que se debe producir entre los OFT y los contenidos de los sectores y subsectores, le otorga una mayor profundidad al proceso enseñanza-aprendizaje, amén de que requieren un mayor esfuerzo de reflexión por parte del docente, para relacionar permanentemente contenidos con valores.

2.3. Comunicación del Logro de los Objetivos Fundamentales Transversales: El Informe de Desarrollo Personal y Social

La evaluación de los Objetivos Fundamentales Transversales se rige por los mismos criterios y orientaciones propuestas para evaluar los Objetivos Fundamentales Verticales correspondientes a los distintos Subsectores de aprendizaje; se trata de realizar una evaluación integrada que incluya estos dos tipos de objetivos. Importa conocer, tanto lo que los niños y niñas aprenden, los procesos que realizan para aprender, como las actitudes y valores que van desarrollando.

Visto así, será necesario que los profesores que atienden a un mismo nivel educativo, consideren en los postulados del Proyecto Educativo del Establecimiento, las edades y las características del contexto sociocultural de los alumnos y sus familias, definir los Objetivos Fundamentales Transversales de cada área: formación ética, crecimiento y autoafirmación personal, la persona y su entorno, estableciendo una jerarquía según la importancia que se le asigne en cada nivel educativo. Sobre la base de estas definiciones, será más fácil diseñar estrategias para el desarrollo y evaluación de estos objetivos.

Considerando que los Objetivos Fundamentales Transversales se abordan, fundamentalmente, a través del trabajo correspondiente a los diferentes subsectores de aprendizaje, interesa que se vayan evaluando, en forma simultánea y sistemática, en cada subsector.

Es conveniente además, que el equipo de profesores de cada nivel educativo defina con la mayor precisión posible, el alcance, la extensión y la profundidad con que esperan que los niños desarrollen los Objetivos Fundamentales Transversales en el correspondiente nivel educativo, y además formulen acuerdos, en enunciados claros para los niños y sus familias; estas formulaciones pueden sustituirse y/o complementarse en el cuerpo del Informe de Desarrollo Personal y social.

En este mismo sentido, es recomendable que para los fines del Informe de Desarrollo Personal y social, se consigne un número reducido de Objetivos Fundamentales Transversales, aún cuando el equipo de profesores haya decidido abordar un número mayor. Esta decisión contribuye a agudizar las miradas de los profesores, y por tanto, les permite disponer de información más fina, y además favorece que los niños y sus padres puedan focalizar su atención en algunos aspectos sustantivos.

Desde esta perspectiva, es necesario que la comunicación del logro de los objetivos fundamentales Transversales, se realice en términos cualitativos; de este modo tiene mayor significación para los niños y sus familias. Además de utilizar sistemas simbólicos o gráficos, es conveniente que en el Informe de Desarrollo Personal y Social se destine un espacio para:

- Toda vez que sea posible, el profesor haga comentarios para aclarar o profundizar en determinados aspectos.
- Los niños expresen su autoevaluación.
- Los padres de familia, incluyan comentarios de cómo ven a sus hijos en relación a los aspectos evaluados.

El informe de evaluación debe ordenar e integrar la información, a modo de evitar parcializaciones que dificulten la comprensión del verdadero sentido de la evaluación. En primer lugar, debe integrar la mirada conjunta del equipo responsable de la labor educativa con el objeto de consensuar sobre distintas experiencias con el alumnado; en segundo lugar, integrar los aspectos conceptuales y actitudinales, así como también la articulación lograda por los alumnos; en tercer lugar, integrar al propio proceso de enseñanza-aprendizaje dado que la transversalidad de los OFT compromete también ese espacio formativo; y finalmente, las acciones educativas generales de los establecimientos educacionales, porque la evaluación ha de ser considerada en sí misma, parte de un proceso educativo (Magendzo, 1997).

INFORME DE ORIENTACION (1º a 4º Año Enseñanza Básica)

ALUMNO..... CURSO:	
Ciudad PARRAL	Provincia de LINARES
Región DEL MAULE	
PROFESOR DE CURSO:.....	
AREAS DE DESARROLLO	CONCEPTOS
I. CRECIMIENTO Y AUTOAFIRMACION PERSONAL 1. Cuida su higiene y presentación personal. 2. Cumple con la presentación de sus materiales escolares 3. Llega puntualmente a clases 4. Prepara sus lecciones sistemáticamente. 5. Demuestra espíritu de superación. 6. Es capaz de reconocer sus errores. 7. Presenta estabilidad en su estado emocional. 8. Demuestra creatividad en el trabajo individual y colectivo. 9. Es capaz de expresarse de acuerdo a su edad.	_____ _____ _____ _____ _____ _____ _____
II. FORMACION ETICA 1. Procede con honradez.	_____

<ol style="list-style-type: none"> 2. Es capaz de aceptar opiniones e ideas de los demás, aunque no concuerden con las suyas. 3. Es capaz de establecer un diálogo con sus compañeros para salvar situaciones conflictivas. 4. Reconoce y respeta la igualdad de derechos de todas las personas. 5. Demuestra una actitud solidaria hacia los demás. 	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>III. PERSONA Y SU ENTORNO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Colabora con el aseo del Establecimiento. 2. Actúa de acuerdo a las disposiciones internas del Establecimiento. 3. Mantiene actitudes, modales y lenguaje correcto : a) con sus compañeros b) con sus profesores 4. Colabora en actividades de : a) Su curso b) Con sus compañeros 	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>OBSERVACIONES :</p> <p>.....</p>	

ESCALA DE EVALUACION	
S = SIEMPRE :	Permanencia y continuidad en la evidencia del rasgo. El alumno se destaca.
G = GENERALMENTE :	En forma frecuente manifiesta el rasgo.
O = OCASIONALMENTE :	A veces manifiesta el rasgo.
N/O= CONDUCTA SIN EVIDENCIA :	Conducta sin evidencia – No observada

En el caso de Enseñanza Media, podemos agregar lo siguiente:

<p>IV DESARROLLO DEL PENSAMIENTO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Enfrenta y trata de resolver los problemas en forma positiva. 2. Aplica conocimientos y habilidades para investigar. 3. Expresa claramente ideas, opiniones, sentimientos, etc. 4. Demuestra iniciativa, creatividad y originalidad. 	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
---	-------------------------

CLASE 05

La condición social postmoderna y el fenómeno de la globalización, han producido profundos cambios en nuestra sociedad.

En lo relativo a la dimensión cultural:

“Este mundo es al mismo tiempo, igualador y desigual: tiende a establecer igualdad en las ideas y en las costumbres que impone, y se muestra desigual en las oportunidades que brinda. Las maquinarias de la igualación compulsiva actúan contra la más linda energía del género humano, que se reconoce en sus diferencias y desde ellas se vincula. Lo mejor que el mundo tiene, está en los muchos mundos que el mundo contiene” (Galeano, 1999:25).

En la sociedad actual, estamos presenciando el dominio creciente de la cultura occidental, la que se ha ido imponiendo a través de los medios de comunicación, especialmente de las cadenas mundiales. Lo anterior ha traído como consecuencia una resistencia en algunos grupos más ortodoxos.

La rica pluralidad de la globalización, sólo se puede apreciar desde el sentido característico y particular de cada grupo que la integra, y éste sólo se otorga a aquellas cosas que valora cada colectividad y las propias manifestaciones de su vida, es decir, la propia cultura. La tensión entre globalización y particularización, tan importante en el mundo del futuro, sólo puede ser creadora y pacífica a través de la conciliación de las múltiples diferentes expresiones culturales, donde la educación superior tiene tanto que aportar (Mayorga, 1999).

La globalización de la cultura occidental ha generado fuertes reacciones en sectores que buscan reafirmar su identidad sobre la base de sus tradiciones; es el caso del fundamentalismo islámico, lo que ha generado una gran tensión entre oriente y occidente.

Este es el escenario en que nos encontramos, y como plantea Magendzo (1997), hoy en día está tenso por distintas visiones valóricas y por diferentes apreciaciones sobre preguntas tan relevantes como aquellas referidas a ¿quién tiene la responsabilidad de formar en valores?, ¿sobre qué valores formar?, ¿qué evaluar?, ¿para qué evaluar?, etc. Si utilizamos la distinción de Popper entre "sociedades abiertas" y "sociedades cerradas", la nuestra pretende ser una sociedad abierta y, por tanto, dispuesta a abrirse a las distintas propuestas emergentes desde sus actores sociales.

Por lo tanto, nuestro país recibe múltiples influencias, lo que le asigna al establecimiento educacional un rol clave. Es sabido que la educación cumple un doble papel, por una parte, es la encargada de transmitir los patrones culturales creados por la

sociedad a través de la historia y por otro lado, debe ayudar a los alumnos a asimilar dichas creaciones culturales, de modo de poder incorporarse a la sociedad o socializarse de la mejor manera posible.

Es así, como entendemos que *“las sociedades humanas se valen de la educación para auto regenerarse en el tiempo, perdurando y desarrollándose como sociedades”* (Millas, 1979: 1).

De modo que la sociedad se abre a la búsqueda de consensos valóricos. La historia moderna ha mostrado los diferentes caminos que conducen a la aceptación, tanto de la diversidad valórica como a la construcción consensuada de ciertos valores universalmente reconocidos (Magendzo, 1997).

Realice ejercicio n°4

2.4. La Normativa Vigente sobre la Evaluación de los OFT

El Decreto 40, al recoger el sentir consensuado existente respecto a los valores enseñables en nuestro país, asume el desarrollo de una opción valórica que coloca a los establecimientos educacionales en un terreno de co-responsabilidad con otros actores sociales, especialmente la familia, en la formación y en la evaluación valórica de los educandos (Magendzo, 1997).

Ello quiere decir, en términos simples, que los establecimientos educacionales deben reflexionar sobre su rol evaluador, y que la materia ha evaluar no son los grados extremos de liberalismo ni de adoctrinamiento, sino los logros en el terreno de la formación de sujetos autónomos y socialmente comprometidos con los valores de la sociedad. Se debe evaluar concientes de que no todo está permitido o tiene el mismo valor, y también reconociendo la existencia de la interacción entre las dimensiones privadas y públicas en la formación valórica (Magendzo, 1997).

De este modo, los establecimientos educacionales son espacios públicos, que están habilitados para entrar en diálogo con sus educandos, para que lo conversado en el espacio privado acerca de sus valores, también lo hagan con los valores del espacio público, y sobre la calidad de ese diálogo, evaluar formal y sistemáticamente.

Tal como reseñamos recientemente, las estrategias formativas-valóricas son diversas y la evaluación, en definitiva, dependerá de las estrategias elegidas. Las orientaciones del Decreto 40 al respecto, son las siguientes:

"La evaluación del grado de logro en los alumnos de los OFT constituye un proceso complejo, que requiere la elaboración cuidadosa de procedimientos que permitan observar y registrar el desarrollo de las capacidades requeridas". En esta perspectiva el sistema nacional de evaluación, acerca del cumplimiento de los OF-CMO, señala en el Art. 19° de la LOCE que, "deberá conformar para los Objetivos Fundamentales Transversales, criterios y procedimientos evaluativos de carácter cualitativo, distintos a los que habitualmente se emplean para constatar logros de aprendizaje cognoscitivo. Además de la observación y otras evidencias acerca del proceso de maduración de la capacidad comprensiva de niños y niñas, de la adquisición de hábitos de vida y del fortalecimiento de actitudes e ideales personales, será de utilidad establecer instancias en que la institución educacional como comunidad, realice actividades de evaluación del logro de estos objetivos".

"Los resultados de la evaluación deben servir para afirmar o modificar prácticas pedagógicas del establecimiento, pero en ningún caso deben constituir elementos de juicio para reprobar a una alumna o alumno" (Mineduc, 1996).

En los Planes y Programas de Estudio para el Nivel Básico 1 difundidos por el Mineduc (1996) se sugieren orientaciones evaluativas de vigencia para toda la escolaridad básica, allí se establece:

"Los OFT no son traducibles a conductas específicas que se espera los alumnos realicen al finalizar un período determinado. La evaluación, por lo tanto, debe centrarse preferentemente en las formas que los niños van aproximándose a las habilidades, actitudes y valores que se espera desarrollen, más que en los resultados". (p 14)

En este mismo documento se explicita claramente el para qué evaluar, cuando afirma:

"Interesa por sobre todo que la información que se recoja respecto a este desarrollo sirva para informar a los padres de familia y para retroinformar a los propios niños y niñas, respecto a cómo marchan sus procesos. Ofreciendo alternativas que contribuyan a su mejora. De esta manera la evaluación se convierte en una herramienta de colaboración entre familia y establecimiento educacional a partir del análisis de aquellos objetivos especialmente críticos". (p 14)

Los OFT se aprenden también, a través de las prácticas de enseñanza-aprendizaje, en las formas de interacción personal, en el desarrollo de las tareas educativas, y en los modos de enfocar los contenidos; en éste sentido el diseño y aplicación de estrategias de evaluación del aprendizaje, constituyen actividades profesionales que tienen gran repercusión en el desarrollo de los niños y niñas. Las metodologías de trabajo empleadas, así como los procedimientos de evaluación determinan tanto, los estilos de relación que los profesores establecen con los alumnos. Como el tipo de relación que los alumnos llegan a establecer con los contenidos de aprendizaje (Mineduc, 1996).

El Art. 8 del Decreto 511 del 8 de mayo de 1997 señala que el logro de los Objetivos Fundamentales Transversales se registrará en el Informe de Desarrollo Personal y Social del alumno, el que se entregará periódicamente a los padres y apoderados junto con el informe de calificaciones.

El Art. 7 agrega que la evaluación de los Objetivos Fundamentales Transversales no incidirá en la promoción de los alumnos.

Del mismo modo, el Decreto 112 del 20 de abril de 1999 señala que el reglamento de evaluación de cada establecimiento educacional deberá contener disposiciones sobre:

- *Formas, tipos y carácter de los procedimientos que aplicará el establecimiento educacional, para evaluar los aprendizajes de los alumnos en el logro de los Objetivos Fundamentales Verticales y Objetivos Fundamentales Transversales, de acuerdo con su proyecto educativo.*
- *Sistema de registro de logros alcanzados por los estudiantes durante su proceso de aprendizaje, incluyendo los Objetivos Fundamentales Transversales.*

La tendencia a escolarizar la formación valórica y, por ende, la evaluación de la misma, es muy recurrente en nuestros establecimientos. Entendiendo por tendencia a escolarizar, a aquella preferencia que demuestran algunos establecimientos educacionales por los mecanismos evaluativos formales y estandarizados, que resuelven las demandas por evaluar como una exigencia administrativa más que como un desafío formativo.

La reforma educativa en marcha, busca revertir esta tendencia e instalar en el debate educativo el verdadero sentido de las evaluaciones. La reforma propone a los establecimientos, recuperar en el proyecto educativo institucional la dimensión formativa de la evaluación.

Frente a este desafío, se hace necesario reforzar las habilidades evaluativas institucionales y, en particular, aquéllas orientadas a evaluar las dimensiones cualitativas de los procesos educativos. Para tal efecto, es imprescindible diseñar nuevas estrategias evaluativas en concordancia con la visión y misión del PEI y de la reforma educativa (Magendzo, 1997).

Realice ejercicio n°5

CLASE 06

El Proyecto Educativo Institucional

Es en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) donde se deben plasmar los valores que sustenta cada establecimiento educacional.

El PEI orienta el quehacer del establecimiento educacional, explicitando su propuesta educacional y especificando los medios que se pondrán en marcha para realizarla. Debe considerar las demandas que provienen del medio externo y las necesidades internas del establecimiento. La propuesta debe ser compartida por sus miembros, quienes deberían estar dispuestos a comprometerse participando para reforzar los aspectos logrados y generar estrategias para superar los déficit (Mineduc, 1995).

Los valores de los establecimientos educacionales se concretan en el marco doctrinal.

- Marco doctrinal o teórico: está constituido por los principios doctrinales básicos que identifican, orientan e iluminan al centro educativo. Mediante estos objetivos se crea una situación ideal que quizás nunca se conquiste, pero que engendra un dinamismo renovador, constructivo, actualizado y también una especie de tensión constante en todos los integrantes de la comunidad que les impulsa a realizar lo que todavía no está hecho.

Por ejemplo, un colegio de la VII región hizo la siguiente definición de sus valores fundamentales.

- Concepción humanista
- Solidaridad
- Tolerancia
- Adogmatismo
- Fraternidad
- Clima afectivo y democrático
- Diálogo permanente
- Libertad de conciencia y opinión
- Promoción y desarrollo de la conciencia crítica
- Autodisciplina

2.5. La Evaluación Iluminativa

Magendzo (1997) adhiere a la llamada evaluación iluminativa, su propósito principal es lograr información necesaria para "*iluminar*" los procesos, acciones y programas que están siendo evaluados, con el objeto de mejorarlos y de renovarlos. El nombre fue acuñado por M. Parlett del Instituto de Tecnología de Massachussets (MIT) y por D. Hamilton de la Universidad de Edimburgo, en el año 1967.

Es evidente que los instrumentos de evaluación que se inscriben dentro de la tradición cuantitativa, no son los adecuados para evaluar valores.

La evaluación iluminativa recupera para el debate sobre evaluación, preguntas sobre la concepción antropológica de toda estrategia evaluativa. Preguntas como: ¿qué entendemos por ser humano, cuáles son los sentidos de su existencia, de sus esfuerzos?, ¿qué es lo perfectible en él, qué es lo evaluable y para qué?, entre otras, son interrogantes básicas que subyacen explícita o implícitamente en las propuestas evaluativas (Magendzo, 1997).

a) Características

Según Magendzo (1997), la estrategia de evaluación iluminativa, a juicio de sus autores, es caracterizada como holística, hermenéutica, interpretativa, iluminativa y sensible.

- Es holística, por cuanto su pretensión es la globalidad y la integración de los procesos evaluados.
- Es hermenéutica (arte de interpretar textos) porque no descuida el rol del lenguaje, de los significados y sentidos que los programas evaluados tienen para sus participantes.
- Es interpretativa porque se apoya en las explicaciones que los protagonistas tienen de lo evaluado, más que en los objetivos explicitados por los diseñadores del programa.
- Es iluminativa al proponerse destacar las deficiencias, las carencias y debilidades del programa evaluado, en la perspectiva de promover el cambio cultural.
- Es sensible porque asume las necesidades sentidas y explicitadas por los participantes como fundamento de las sugerencias, modificaciones y reformulaciones del programa evaluado.

b) La opción evaluativa basada en la articulación de valores

De lo que se trata es de evaluar la articulación entre el razonamiento formal y las acciones concretas, es decir, de la coherencia entre el pensar, decir y actuar.

En otras palabras, el aprendizaje valórico no puede agotarse en un buen conocimiento y en un buen razonar sobre los valores porque si así fuese, se estaría prefiriendo un desarrollo más cognoscitivo que formativo-integral de los estudiantes. La formación valórica puede ser evaluada en las acciones y conductas de los educandos, ya que ellas hacen visible la articulación de las actitudes con los valores aprendidos al momento de la evaluación. En esta articulación se juega el grado de coherencia existente en el estudiante entre su ser y su hacer, entre el valor que lo inspira y el modo cómo traduce ese valor en su cotidianidad (Magendzo, 1997).

- Evaluar la articulación entre los valores personales y los sociales

Articular correctamente, en este caso, significa la apropiación autónoma y responsable de aquellos valores que encuentro en el diálogo con mi contexto social. La evaluación de esa articulación, en los modos que ésta se presenta, como en sus fundamentos, ha de ser sin duda, una de las evaluaciones más preocupantes de los establecimientos educacionales, en la medida que ella interviene en la evaluación de su proyecto educativo mismo.

- Evaluar la articulación entre los valores vigentes y los nuevos valores

Esta articulación permite entrever los grados de compromiso existentes en relación a las necesidades de cambios e innovaciones permanentemente presentes en la vida cotidiana. Y la evaluación de ello, le permite al establecimiento educacional considerar los niveles de participación y creatividad que ella promueve.

c) ¿Para qué evaluar?

De acuerdo a Magendzo (1997), al estar en manos del PEI la construcción del sentido del quehacer educativo, la comunidad educativa; (a saber: docentes, educandos y apoderados) debe velar para que ese sentido no se desdibuje en la implementación del PEI, por lo que:

- Se evalúa *para informarse sobre los avances* en el desarrollo del PEI y mejorar la pertinencia del mismo.
- Se evalúa *para informarse sobre la calidad* de las interacciones existentes entre las acciones, procesos y personas involucradas en el PEI, con el objeto de poder intervenir en ellas.

d) ¿Qué evaluar?

De acuerdo a Magendzo (1997), se evalúa para mejorar la propuesta del PEI, entonces hay que evaluar aquello sustantivo al PEI mismo; (a saber: sus acciones, sus procesos, sus protagonistas, sus dinamismos e interdependencias).

- Las *acciones* del PEI son aquel conjunto de actividades planificadas y ejecutadas en el marco del PEI, orientadas a dar cuenta de sus objetivos.
- Los *procesos* son las secuencias y las formas de interacción y de interrelación que expresan claramente el dinamismo de la implementación del PEI.
- Los *protagonistas* no son otros que los actores de la comunidad educativa, los

participantes activos del PEI.

Pero *¿qué evaluar de estos actores?* Sus acciones, y no a las personas en sí, y a través de estas acciones, sus fundamentos cognoscitivos y actitudinales; estos fundamentos conforman los contenidos a evaluar. En efecto, lo que hay que evaluar son los contenidos, pero hablamos de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, considerados éstos en su interdependencia y en sus interrelaciones. La evaluación de los OFT pondrá preferentemente, pero no exclusivamente, el foco en los contenidos procedimentales y actitudinales, por cuanto son ellos quienes mejor evidencian el impacto del esfuerzo formativo (Magendzo, 1997).

e) *¿Quiénes evalúan?*

La responsabilidad de evaluar recae en aquéllos que asumieron el desafío del diseño del PEI y de su implementación (Magendzo, 1997).

- Los directivos docentes, en la medida que a ellos les atañe velar por la integridad del desarrollo del PEI y por la coordinación balanceada entre las dimensiones administrativas y educativas del mismo.
- Los docentes, por su aporte profesional en el trabajo asignado para ellos en la malla curricular y otras labores formativas del PEI.
- Los alumnos y alumnas, por ser ellos y ellas los destinatarios del PEI y los más interesados en la calidad del mismo.
- Los padres y apoderados, en su calidad de ser co-responsables con el establecimiento educacional en la formación integral de los estudiantes.

Realice ejercicio n°6

CLASE 07

2.6. Metodologías de Evaluación

Las prácticas de evaluación, si son realizadas desde los principios educativos que inspiran a los OFT, son una excelente instancia para el desarrollo de valores. No debemos olvidar que la adquisición de hábitos capaces de formar el juicio moral-autónomo requiere del desarrollo de un razonamiento moral que los fundamente. La evaluación, si es empleada

como instrumento formativo y no sólo para seleccionar y calificar alumnos, puede contribuir a que los alumnos y alumnas aprendan a deliberar públicamente sobre sus resultados y las razones que conducen a sus comportamientos (Magendzo, 1997).

2.6.1. Metodologías y Técnicas Observacionales

Se refiere a la observación directa a través del uso de instrumentos como los siguientes:

- a) Registros anecdóticos: a través de los cuales se consignan en cuadernos y/o fichas, anécdotas, historias, situaciones críticas, comportamientos representativos, etc., tal como sucedió. El registro suele presentarse en forma de ficha y tiene 3 partes:
 - La primera, reservada para datos de identificación del sujeto observado, nombre del observador, contexto de lo observado, etc.,
 - La segunda, para la descripción objetiva del hecho, y
 - Por último, la tercera parte, para la interpretación de lo observado.

- b) Escalas y pautas de observación: construidas por los propios docentes y que tienden a estructurar la observación evaluativa. Estas pautas permiten evaluar los grados de intensidad en que se dan ciertas actitudes o conductas representativas y facilitan la definición sobre los grados de aprendizaje que los alumnos han realizado en relación con una determinada actitud o valor.
 - Escala de valoración, consiste en una serie de características, cualidades, aspectos, etc.; sobre las que interesa determinar el grado de presencia. Éste, se expresa mediante categorías que pueden ser:
 - Cuantitativas: Cantidad (mucho, bastante, poco, casi nada, nada) y Frecuencia (siempre, casi siempre, a veces, casi nunca, nunca).
 - Cualitativas: excelente, muy bueno, bueno, regular, suficiente, insuficiente, deficiente.

A continuación, presentamos un ejemplo de la aplicación de una técnica observacional:

Pauta de observación para evaluar “COMPAÑERISMO”:

DEFINICION: Compañerismo se define como una actitud que favorece el compartir, respetar y colaborar con el otro, enriqueciendo la convivencia entre alumnos con el propósito de realizarse como persona.

INDICADORES	Escala de Apreciación			
	P	F	O	RV
A. COMPARTIR 1. Tengo relaciones cordiales con todos mis compañeros. 2. Comparto buenos y malos momentos con mis compañeros. 3. Soy capaz de guardar un secreto cuando un amigo lo solicita. 4. Estoy dispuesto a relacionarme con todos mis compañeros. 5. Comparto mis materiales de trabajo. 6. Me gusta trabajar en grupo. 7. Demuestro cariño a los integrantes del curso.				
B. RESPETAR 1. Trato a mis compañeros por su nombre, evitando apodos que puedan molestar. 2. Respeto la opinión de mis compañeros aunque no concuerden con la mía. 3. Apoyo las decisiones de la mayoría. 4. Acepto las conductas atípicas de un compañero.				
C. COLABORAR 1. Ayudo a mis compañeros que tienen dificultades en el estudio. 2. Ayudo al aseo y ornato de la sala. 3. Escucho los problemas de mis compañeros. 4. Aporto mi experiencia a la solución de problemas.				

INSTRUCCIONES: Para responder utilice la siguiente escala

P	: Permanentemente	75 a 100 % de las veces
F	: Frecuentemente	50 a 74 % de las veces
O	: Ocasionalmente	25 a 49 % de las veces
RV	: Rara vez	00 a 24 % de las veces

- c) Lista de Comprobación o Cotejo: consiste en una lista de características, aspectos, cualidades, secuencia de acciones, etc., sobre las que interesa determinar su presencia o ausencia; corresponde a la medición de variables discretas (sí-no, lo hizo-no lo hizo, presente–ausente, lo trae–no lo trae, etc.); en consecuencia, no hay términos medios.

Un ejemplo sería el siguiente:

Lista de cotejo sobre “La capacidad de interactuar con sus compañeros”

Rasgos a Observar	Juana	Pedro	Daniel	César
Con frecuencia inicia juegos y conversaciones con sus compañeros.				
Ayuda a sus compañeros.				
Comparte objetos, juegos, materiales.				
Participa en juegos o en conversaciones, propuestos por sus compañeros.				
Solicita o acepta ayuda cuando lo requiere.				

INSTRUCCIONES: Coloque SI O NO según corresponda.

Otro tipo de instrumento es *El Diario de los Alumnos*; convenientemente asesorado por los docentes, recoge la mirada de ellos y ellas sobre distintos tópicos del quehacer educativo. Comentarios sobre el ambiente en clase y en el establecimiento educacional, relaciones entre ellos y ellas, grados diversos de satisfacción en las actividades, actitudes y reflexiones

sobre situaciones críticas, etc., hacen de éste un instrumento para el ejercicio de la autoevaluación y de la autocrítica (Magendzo, 1997).

CLASE 08

2.6.2. Metodologías y Técnicas No Observacionales

En este sentido, nos encontramos con las escalas de actitudes estandarizadas que suelen usarse al inicio y al término de alguna actividad o programa. Se acostumbra a expresar en estas escalas, una listas de enunciados que los encuestados responden de acuerdo a grados, según sus sentimientos y actitudes (Magendzo, 1997).

- Ejemplo: Escala Semántica Diferencial.

Interesante _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : Aburrida Valiosa _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : inútil
--

- Ejemplo: Escala de Likert para medir la actitud en relación con el trabajo en el aula.

INSTRUCCIONES PARA EL ALUMNO: Marque un casillero en cada línea para indicar cómo se siente sobre el planteamiento.					
PLANTEAMIENTO	Totalmente de acuerdo	Estoy de acuerdo	Incierto	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1. El trabajo en la clase es muy interesante					
2. El profesor tiene un estilo democrático					
3. Los alumnos pueden plantear sus puntos de vista					
4. La forma de evaluar es acordada democráticamente					
5. El profesor es justo a la hora de evaluar					

2.6.3. Análisis de Discursos y Resolución de Problemas

Las acciones y actitudes observadas y evaluadas, se ven enriquecidas cuando se incorporan los relatos y discursos de sus protagonistas. El indagar los motivos, los razonamientos y/o fundamentos de esas acciones, acerca al evaluador hacia su propósito. A los diálogos informales que se suceden en el establecimiento educacional, se pueden agregar otros más formales como los sugeridos por Magendzo (1997), entre ellos, los debates y asambleas, que permiten el diálogo horizontal, el desarrollo de habilidades comunicativas y la exteriorización de convicciones. A través de estos instrumentos y otros parecidos (simulación, rol playing, dramatizaciones, etc.) se crean situaciones que permiten al evaluador incorporarse de mejor manera a la cultura y clima valórico de sus evaluados. Estos instrumentos abren la posibilidad de evaluar el razonamiento moral y los niveles de coherencia, entre estos razonamientos y la vida real.

- Algunas ideas y formas de trabajo grupal
 1. A través de dinámicas grupales se puede trabajar la Investigación documental, buscando datos en libros, revistas y periódicos o una Investigación testimonial a través de observaciones, encuestas, cuestionarios, etc. y luego hacer una presentación ante el curso. También se puede hacer lectura comentada de textos históricos, económicos, etc.
 2. Los alumnos deben tomar parte en las decisiones sobre la forma en que se realizarán las investigaciones, el número de integrantes por grupo, el tiempo e incentivos.
 3. Es recomendable intercambiar opiniones, dentro de grupos pequeños, basados en un texto, en un cuestionario breve o una frase; luego se elige un secretario que tome apuntes y un expositor que entregue la opinión del grupo ante el curso.
 4. Se pueden ir introduciendo variables como por ejemplo, poner un tiempo limitado de duración al trabajo, el cual va a depender de la naturaleza del tema que se trate y del nivel de motivación de los alumnos, también se puede dividir el grupo en parejas y que luego se vuelvan a reunir.
 5. Es recomendable ofrecer un incentivo al grupo que cumpla de mejor manera los acuerdos en la operatoria del trabajo asumidos por el curso, es importante por ejemplo, que todos trabajen y no sólo algunos; esto puede ser premiado.
 6. Otra forma de trabajo se conoce como lluvia de ideas, en donde el profesor, un alumno o un grupo pueden decir una palabra y los demás decir lo primero que se les venga a la cabeza, se debe usar cuando se pretenda obtener nuevas ideas sobre un tema en un ambiente de libertad y confianza.

Se divide al curso en grupos pequeños y se les señala un tiempo específico por integrante para decir todo lo que se le venga a la cabeza sobre el tema, un

secretario irá dejando registro de lo expresado y el tiempo lo controlará un cronometrista. Al final se hace una síntesis de todas las ideas expresadas por el grupo.

7. Una buena forma de trabajo con el grupo curso es organizar debates, en que dos alumnos o grupos de alumnos, presenten opiniones encontradas sobre un tema ante el curso y lo discutan. Es conveniente en esta actividad, velar por el respeto a la opinión del otro; también aquí se pueden acordar incentivos, para el o los grupos que no interrumpa, que sean capaces de respetar su turno para hablar, y para aquéllos que no se alteren y no caigan en descalificaciones personales.

En la realización de esta dinámica es necesario precisar claramente el tema, los objetivos de la discusión; establecer un tiempo máximo de duración y los criterios básicos para la fundamentación de las opiniones.

Se utiliza esta dinámica cuando se requiere fomentar la motivación al abordar un tema, dar a conocer en forma activa diversos puntos de vista, buscar un mayor desarrollo de la capacidad de comprensión y crítica.

8. Es una novedad para los alumnos y alumnas traer algún invitado o invitados para que hablen sobre un tema contingente y de actualidad, relacionado con lo que se está tratando en la asignatura, estos invitados deben abordar el tema desde distintas dimensiones, como: la economía, sociología, medicina, etc. Lo anterior se conoce con el nombre de Simposio, es conveniente que los alumnos participen en su organización, entrega de las invitaciones, hagan de moderadores, etc.

Esta actividad busca presentar información y puntos de vista sobre un tema, especialmente cuando es muy complejo; el reunir distintos puntos de vista le permite al alumno llegar a conclusiones propias.

9. También se puede traer un panel de invitados a que respondan preguntas de los alumnos.
10. Para todas estas actividades es menester acordar algunos aspectos formales que permitan su buen desarrollo y por supuesto, tener claros los objetivos al realizar dicha actividad.

Realice ejercicio n°7

CLASE 09

4. PROCEDIMIENTOS EVALUATIVOS EN LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Otro factor del cual se ha hablado mucho en los últimos tiempos, dice relación con la teoría planteada por Gardner, conocida como “*la teoría de las inteligencias múltiples*”. Lo que implica que los procedimientos que en un momento elijamos para desarrollar un tema deben ser variados, porque nuestros jóvenes tienen distintos estilos de aprendizaje, ya que no existen unos más inteligentes que otros, sino que su tipo de inteligencia es distinta; si nosotros queremos considerar sólo los aspectos cognitivos, evidentemente que vamos a estar marginando a un grupo importante de sujetos de nuestros parámetros de inteligencia.

Gardner, a través de su popularizada teoría de las inteligencias múltiples ha hecho un aporte sustantivo en el reconocimiento a la diversidad del ser humano y a la valoración de aquéllos que por mucho tiempo escapaban a lo considerado normal, al Standard que definía el éxito personal. Este autor, distingue los siguientes tipos de inteligencia:

1. Inteligencia lingüística, es la capacidad de usar palabras y el lenguaje de manera efectiva.
2. Inteligencia musical, es la capacidad de percibir y expresar variaciones en ritmo, sonido y melodía.
3. Inteligencia lógico-matemática, es la capacidad de usar números correctamente y de aplicar el razonamiento lógico para resolver problemas.
4. Inteligencia espacial, es la capacidad de percibir al mundo físico claramente y de poder pensar en imágenes, cuadros e ilustraciones mentales.
5. Inteligencia corporal-Cinestésica, es la capacidad de usar el cuerpo para expresar ideas y sentimientos; como también el manipular objetos con destreza.
6. Inteligencia interpersonal, es la capacidad de entender, percibir y apreciar los sentimientos y disposiciones de los demás.
7. Inteligencia intrapersonal, es la capacidad de entenderse a sí mismo, comprender las fortalezas, las debilidades y dirigir las acciones por medio de este autoentendimiento.

Esta teoría abre un amplio campo para la didáctica, a partir de los elementos que se deben considerar al preparar un tema a tratar o a la hora de evaluar. Este último aspecto, nos entrega los parámetros para evaluar integralmente a una persona, considerando los distintos tipos de inteligencia.

La teoría de las inteligencias múltiples nos ofrece una manera de establecer y ordenar distintas actividades que pueden ser objeto de evaluación.

A continuación, damos a conocer algunas actividades para evaluar a los alumnos en cada inteligencia (Nuzzi, 1997).

Lingüística

- Escribir en un diario de vida
- Contestar preguntas tipo ensayo
- Ejercitar la memoria, por ejemplo: memorizar capitales, nombre de provincias y regiones
- Participar en debates, para observar la capacidad de argumentar
- Desarrollar rimas como herramientas para memorizar
- Tomar / dar pruebas orales

Musical

- Crear letra nueva para canciones populares
- Crear composiciones musicales originales
- Aprender canciones basadas en el currículo, por ejemplo: inventar una canción que cuente una historia relacionada con el tema que se está tratando
- Presentar una obra musical en la sala

Lógico-matemática

- Crear juegos y simulaciones, por ejemplo, en geografía, simular el movimiento de los cuerpos celestes.
- Esquematizar, construir mapas conceptuales.
- Desarrollar instrumentos mnemónicos (asociaciones mentales para facilitar el recuerdo).
- Crear categorías de “top ten”, establecer un orden de importancia, por ejemplo: de las causas de la independencia de Chile.
- Sacar fotos o hacer un vídeo.
- Completar ejercicios acrósticos.

Espacial

- Crear collage, posters y murales.
- Crear mapas, flujogramas, gráficos, a partir de datos estadísticos, pedir al alumno que construya gráficos.
- Diseñar diarios murales y exposiciones.
- Dibujar, pintar o esculpir.

Corporal-Cinestésica

- Presentar una obra de teatro o realizar dramatizaciones en la sala de clases.
- Desarrollar un lenguaje de señas, inventar formas de comunicar ideas a través de símbolos y signos corporales.

- Psicodramas, juego de roles (role playing), por ejemplo asumir la identidad de algún personaje histórico.
- Demostrar el manejo correcto de herramientas o instrumentos, como brújula, altímetro, etc.

Interpersonal

- Tomar los dos lados de un argumento, por ejemplo defender una idea y luego combatirla
- Enseñar a un compañero, y después cambiar de roles
- Participar en actividades de pares o de grupo
- Hacer rompecabezas cooperativamente
- Lluvia de ideas sobre un tema

Intrapersonal

- Nombrar lo más importante aprendido en una unidad específica
- Mencionar que te gustaría saber más
- Explicar cómo un conocimiento nuevo, significa una diferencia personal para ti

Realice ejercicio n°8

CLASE 10

5. ELABORACIÓN DEL REGLAMENTO DE EVALUACIÓN EN LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES

Reflexionando acerca de lo expuesto anteriormente, queda claro que todos los cambios señalados en el terreno de la evaluación educacional deben plasmarse en el reglamento de evaluación de cada establecimiento educacional, el que debe cumplir con una serie de requisitos. Para profundizar sobre los parámetros que se deben considerar en su elaboración, nos basaremos en el material elaborado por el MINEDUC, titulado, *Reglamento de Evaluación. Material de Apoyo para la Elaboración del Reglamento Interno de Evaluación del Establecimiento Educacional*, para la educación básica y por supuesto, aplicables a la enseñanza media.

La normativa vigente define al Reglamento Interno de Evaluación del establecimiento como un documento escrito, en el que se expresan todos los acuerdos complementarios al Decreto Exento de Evaluación N° 511/97, el cual incluye a todos los miembros de la comunidad educativa.

El Reglamento Interno de Evaluación se aplicará a todos los cursos y niveles del Establecimiento, de acuerdo a la gradualidad establecida en el Art. 1º del referido Decreto.

Siendo el proceso educativo una actividad compartida entre el establecimiento educacional y la familia, se debe comunicar a padres, apoderados y alumnos las principales disposiciones contenidas en el Reglamento Interno de Evaluación del Establecimiento (Mineduc, 1997).

El reglamento de evaluación debe contemplar las estrategias para evaluar los aprendizajes de los alumnos.

El marco curricular establecido por el Decreto Supremo 40/96 es un estímulo para que la enseñanza se plantee como un proceso orientado a aprendizajes significativos, lo cual supone el desarrollo de variadas metodologías de enseñanza. Consecuentemente, el Decreto de Evaluación estimula la diversificación de modalidades, instancias o procedimientos para evaluar los aprendizajes. Se ha denominado estrategias para evaluar los aprendizajes de los alumnos, a esta diversidad de formas para abordar el proceso evaluativo.

Los profesores del establecimiento, de acuerdo a las características de los niños y niñas, diseñarán variados sistemas de evaluación, siguiendo una serie de sugerencias al respecto (Mineduc, 1997).

En este sentido, el reglamento de evaluación debe contemplar la Evaluación Diferenciada.

En la aplicación de procedimientos de evaluación adecuados para atender a la diversidad de alumnos existentes en cualquier grupo curso, es cuando la evaluación diferenciada permite conocer los cambios que cada uno de los alumnos va experimentando a través del tiempo.

El concepto de evaluación diferenciada es pertinente y adecuado para todo grupo de niños, pero se hace más necesario para aquellos alumnos que en forma temporal o permanente presentan impedimentos que le dificultan trabajar en pos de algunos objetivos.

La evaluación diferenciada permite conocer y respetar los estilos y ritmos de aprendizaje de los niños, conocer cómo los niños aprovechan sus potencialidades para seguir aprendiendo, y también permite conocer las estrategias pedagógicas que le resultan más favorables (Mineduc, 1997).

Además, dicho Reglamento debe consignar la forma en que los alumnos serán calificados.

Del mismo modo que el establecimiento educacional puede definir diferentes estrategias para evaluar, puede definir diversas modalidades para expresar a los niños y sus familias, los resultados de la evaluación. Ésta puede expresarse en términos cualitativos (apreciación narrativa o utilizando otros códigos que expresan conceptos: símbolos figurativos, etc.) cuantitativos (expresada en notas, gráficos de porcentajes) u otras formas que el establecimiento determine.

Las calificaciones se comunicarán a los alumnos, padres y apoderados, a través de un informe periódico escrito. La periodicidad de entrega de estos informes, se deberá consignar en el Reglamento Interno de Evaluación del establecimiento (Mineduc, 1997).

Los establecimientos educacionales son libres para decidir cómo se divide el año lectivo y la oportunidad de entrega del informe de evaluación.

Los periodos en que se organizará el proceso educativo, será decidido por el equipo docente y directivos del establecimiento educacional, de acuerdo a razones técnico-pedagógicas y administrativas. Los periodos podrán ser bimestrales, trimestrales o semestrales. Al finalizar cada periodo, se entregará a los niños y sus familias un informe de las evaluaciones.

El equipo del establecimiento educacional deberá decidir la frecuencia de las evaluaciones, considerando que la meta es que todos los estudiantes alcancen las competencias establecidas para cada uno de sus niveles, y que los resultados de la evaluación, constituyen valiosos antecedentes para que los alumnos orienten sus esfuerzos de aprendizaje y los profesores orienten sus esfuerzos de enseñanza (Mineduc, 1997).

También debe consignar los procedimientos para determinar la situación final.

La autonomía que otorga el Decreto, permite a los establecimientos educacionales definir los procedimientos que seguirá para llegar a establecer la situación de los alumnos.

El equipo de profesores acordará qué hará para llegar a resolver la situación de los alumnos y así establecer “la calificación final”; por ejemplo: si realizará eventos especiales de evaluación con este propósito, si sacará el promedio de las calificaciones de los diferentes periodos del calendario escolar, si complementará promedios con una apreciación valorativa acerca del desenvolvimiento de los alumnos a través del año, etc. (Mineduc, 1997).

- La normativa vigente permite la aplicación de un Examen Final

Coherentemente con esto, el establecimiento está facultado para decidir si administra o no algún procedimiento especial al final del periodo anual. Los establecimientos que decidan establecer un procedimiento de examen final, deberán describir y precisar sus características y determinar en qué cursos, subsectores y asignaturas de aprendizaje, se aplicará.

En todo caso, si se decidiera aplicar examen final, éste de ninguna manera tendrá una ponderación mayor al 30% de las notas obtenidas por los alumnos en el transcurso del año.

El examen final puede asumir diferentes formas. Puede consistir, por ejemplo: en la elaboración de un proyecto, la participación en un panel, foro o mesa redonda, la preparación de una monografía, la realización de fichas bibliográficas, el montaje de una exposición, la aplicación de pruebas, etc. El examen final puede ser individual o colectivo, puede ser para todos o para los alumnos que en el transcurso del año no hayan alcanzado un nivel satisfactorio de logros (Mineduc, 1997).

CLASE 11

- Los resultados finales

Cualquiera que sea la decisión sobre la forma de evaluar los aprendizajes y cómo se comunicarán los resultados de las evaluaciones, para efectos del registro en Actas y Certificados, deben convertirse a la escala numérica de 1.0 a 7.0. Esto es necesario para cautelar la movilidad de los alumnos dentro del Sistema Educativo.

El Decreto 511 de 1997 (original), establecía que los alumnos de primer año para ser promovidos a segundo año, y los de tercero, para ser promovidos a cuarto año, sólo debían cumplir con el requisito de un 85% de asistencia; este decreto fue modificado y se establece “una flexibilización de la promoción automática, en 1° y 3° básico”, lo que significa que los alumnos pertenecientes a éstos cursos pueden reprobar en situaciones excepcionales; lo que rige a contar del año escolar 2003.

La promoción de alumnos de segundo a tercer año, así como los de cuarto hasta octavo año, además de los requisitos de asistencia, necesita cumplir con los requisitos de aprobación en subsectores, asignaturas o actividades de aprendizaje.

No obstante lo anterior, es necesario tener presente que los establecimientos educacionales tienen la facultad para decidir sobre situaciones especiales, por ejemplo, ante alumnos con buen rendimiento que no cumplen con el requisito de asistencia o que tengan notas limítrofes en algún subsector, asignatura o actividad (ejemplo: nota 3.9). El Decreto establece las condiciones para procesar estas situaciones, las que deben ser resueltas antes de consignar las calificaciones finales en actas y certificados.

La asistencia exigida es del 85% de las clases efectivamente realizadas por el establecimiento (Mineduc, 1997).

- ¿Qué incide en la promoción?

Todos los alumnos y alumnas deben ser evaluados en los diferentes contenidos tratados, en cada Sector, Subsector, Asignatura o Actividades de Aprendizaje contemplados en el Plan de Estudio vigente en el Establecimiento.

Los resultados de la evaluación correspondiente a los diferentes sectores, subsectores, asignaturas o actividades de Aprendizaje, a excepción de Religión y Orientación, inciden en la promoción.

El Subsector de Aprendizaje de Religión, continúa rigiéndose por el Decreto Supremo N° 924 de 1983. Es decir, se evalúa en conceptos y no incide en la promoción de los alumnos.

Respecto al subsector de Orientación, éste no es calificado (Mineduc, 1997).

Como sabemos, se evalúan los Objetivos Fundamentales Verticales y el marco curricular establecido por el Decreto Supremo 40/96, incluyendo los Objetivos Fundamentales Transversales. Los alumnos, así como sus padres o apoderados, deben ser informados acerca de los avances experimentados en relación a estos objetivos.

El informe de Desarrollo Personal y Social del Alumno, es un documento elaborado por el establecimiento educacional, en el cual se comunica por escrito, el desarrollo personal de cada alumno o alumna en relación a las tres áreas en que se han organizado estos objetivos:

- Formación Ética
- Crecimiento y Autoafirmación Personal
- La Persona y su Entorno
- Desarrollo del Pensamiento (para Educación Media)

El Decreto Exento 511 del 08.05.97, además de precisar las disposiciones generales relativas a evaluación, calificación y promoción, señala que los establecimientos educacionales deben elaborar sus propios Reglamentos Internos de Evaluación.

El presente documento, ofrece sugerencias para apoyar a los establecimientos educacionales en la elaboración de sus Reglamentos de Evaluación.

5.1. ¿Qué debe considerar el Establecimiento Educativo para elaborar su Reglamento Interno de Evaluación?

La elaboración del Reglamento Interno de Evaluación del Establecimiento Educativo supone tomar acuerdos sobre aspectos de gran relevancia para la vida de los niños y niñas y para las prácticas pedagógicas del establecimiento; por ello, la finalidad es llegar a definiciones compartidas, es necesario que este Reglamento sea producto de los aportes de padres, apoderados y estudiantes del establecimiento.

Las bases que la comunidad educativa debiera considerar para elaborar su Reglamento Interno de Evaluación son (Mineduc, 1997):

- El proyecto educativo institucional del Establecimiento Educativo.
- Los principios rectores de la Reforma de la Educación: mejorar la Calidad y la Equidad Educativa.
- Los Planes y Programas de Estudio, elaborados sobre la base del Decreto Supremo N° 40 y N° 220, vigentes en el Establecimiento.
- El Reglamento de Evaluación y Promoción escolar de niñas y niños de enseñanza básica (Decreto 511, incluyendo su modificación).
- La Teoría Evaluativa.

Se presenta a continuación, un conjunto de sugerencias y preguntas destinadas a apoyar la reflexión del equipo de profesores del establecimiento; los acuerdos y conclusiones obtenidas constituirán los insumos básicos para elaborar el Reglamento Interno de Evaluación.

En primer lugar, el Proyecto Educativo Institucional establece el marco de propósitos, ideas y valores compartidos del centro educativo (misión del establecimiento educativo); especifica el tipo de formación que se quiere otorgar a los alumnos y alumnas; orienta respecto de las formas de organización pedagógica y administrativa y sobre los estilos de relación que se establecen en ella. El Proyecto Educativo -esté o no explicitado en un documento- le permite a la escuela actuar en el presente y proyectarse en el tiempo.

Se produce una interesante relación entre el Proyecto Educativo y el Reglamento Interno de Evaluación. Por una parte, del Proyecto Educativo se desprenden valiosos criterios para la elaboración del Reglamento de Evaluación y, por otra, el Reglamento enriquecerá el Proyecto Educativo al proponer líneas de acción concretas, que den mayor coherencia al conjunto de acciones del establecimiento educativo con las finalidades expresadas en su Proyecto Educativo (Mineduc, 1997).

Por lo señalado, es conveniente que los integrantes del establecimiento educativo reflexionen en torno a preguntas como la siguiente:

¿Cómo podemos abordar los procesos de evaluación, calificación y promoción a fin de que contribuyan a otorgar la formación que queremos para nuestros alumnos?

Los criterios y procedimientos que se utilizan para conducir los procesos de evaluación, calificación y promoción, inciden de manera sustantiva en la calidad y equidad educativa; por ello, esta dimensión deber ser considerada al momento de elaborar el Reglamento Interno de Evaluación del Establecimiento.

CLASE 12

Es conveniente que al interior de los establecimientos se creen equipos docentes, para que puedan reflexionar en torno a preguntas del tipo:

- ¿Cómo incide en la calidad y equidad de la educación de nuestro establecimiento educacional, la forma en que evaluamos y calificamos?
- ¿Cómo tendrían que ser los procesos de evaluación, calificación y promoción en nuestro establecimiento, a fin de promover aprendizajes de calidad?
- ¿Cómo tendrían que ser los procesos de evaluación y calificación a fin de mejorar la calidad de las prácticas pedagógicas?
- ¿Cómo tendrían que ser los procesos de evaluación y calificación a fin de favorecer el aprendizaje de todos los niños y niñas de nuestro establecimiento educacional?
- ¿Qué nos aporta la teoría evaluativa al respecto? (Mineduc, 1997).

Un tercer aspecto a considerar, son los planes y programas de estudio vigentes en el establecimiento, producidos sobre la base del Decreto Supremo N° 40 y N° 220, sean los elaborados por el Ministerio de Educación o por los propios establecimientos.

El DS N° 40 y N° 220, establece los Objetivos Fundamentales, expresados en términos de competencias y los contenidos mínimos obligatorios, referidos a los conocimientos específicos y el tipo de experiencias de aprendizaje para que los niños y niñas desarrollen destrezas y actitudes.

En el inciso 1.12 del Decreto Supremo N° 40, se señala:

“Orienta al nuevo marco curricular el principio de que el aprendizaje debe tener lugar en forma de trabajo pedagógico, que tiene por centro la actividad de los alumnos, sus características y conocimientos previos. Centrar el trabajo pedagógico en el aprendizaje más que en la enseñanza exige, adicionalmente, desarrollar estrategias pedagógicas diferenciadas y adaptadas a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje de un alumnado heterogéneo, y reorientar el trabajo educativo desde su forma actual, predominantemente lectiva, a una basada en actividades de exploración, búsqueda de la información y construcción de nuevos conocimientos por parte de los alumnos, tanto individual como colaborativamente y en equipo. Por último, el aprendizaje buscado se orienta en función del desarrollo de destrezas y capacidades de orden superior (tales como descripción, clasificación, análisis, síntesis, capacidad de abstracción, y otras especificadas en cada sección de los Objetivos Fundamentales), a través del conocimiento y dominio de unos contenidos considerados esenciales para constituir el núcleo cultural común de las nuevas generaciones del país”.

Cada establecimiento educacional dispone de Planes y Programas de Estudio elaborados sobre la base de estos planteamientos (sean los producidos por el Ministerio de Educación o por los propios establecimientos), los cuales llevan a un primer nivel operativo, los planteamientos expresados en el DS N° 40 y N° 220.

Considerando que los procedimientos de evaluación y calificación deben ajustarse al nuevo marco curricular, el cual define tanto, el tipo de aprendizajes como las múltiples experiencias que influyen en este aprendizaje y que el establecimiento debe favorecer, es conveniente que el equipo de profesores reflexione en torno a preguntas tales como :

- ¿Cómo podemos evaluar las competencias que se refieren a los Objetivos Fundamentales?
- ¿Qué tipo de medios, instancias o instrumentos nos permitirán conocer los procesos que desarrollan los niños para aprender?
- ¿Cómo saber si las experiencias de aprendizaje que desarrollamos en el establecimiento educacional conducen al logro de los objetivos previstos?
- ¿Cómo evaluar los conocimientos específicos en el marco del desarrollo de competencias? (Mineduc, 1997).

En definitiva, el reglamento de evaluación y promoción (Decreto exento N° 511 de 08.05.97) es un documento normativo que contiene las disposiciones generales relativas a evaluación, calificación y promoción, que deben cumplir todos los establecimientos educacionales del país, a fin de disponer de criterios y procedimientos compartidos entre los establecimientos educacionales y, en última instancia, permitir la movilidad de los alumnos y alumnas dentro del sistema.

Considerando que las disposiciones contenidas en el referido Decreto, inciden tanto

en las prácticas pedagógicas como en la evaluación, calificación y promoción, se sugiere reflexionar en torno a preguntas como las siguientes:

- ¿Qué espacios para la acción profesional otorga el presente decreto?

La elaboración del Reglamento Interno de Evaluación de el Establecimiento Educacional, es en lo esencial, un trabajo colaborativo del equipo técnico y docente, que se sustenta en los conocimientos y experiencias de los profesores y profesoras y se nutre de los aportes de la teoría evaluativa.

El Art. 3 del Reglamento de evaluación y promoción escolar de niñas y niños de Enseñanza Básica, señala que el Reglamento Interno de Evaluación de cada Establecimiento debe contener:

- Disposiciones respecto a estrategias para evaluar los aprendizajes de los alumnos.
- Formas de calificar y comunicar los resultados a los alumnos, padres y apoderados.
- Procedimientos que aplicará el establecimiento, para determinar la situación final de los alumnos.
- Disposiciones de evaluación diferenciada que permitan atender a todos los alumnos que así lo requieran, ya sea en forma temporal o permanente.

El Mineduc ofrece algunas sugerencias para que los establecimientos esclarezcan cómo van a enfocar la evaluación y a partir de allí, elaboren las disposiciones de su Reglamento Interno de Evaluación.

Se ha demostrado que sólo se producen cambios en las prácticas de evaluación, cuando se producen cambios en las concepciones sobre el aprendizaje; por ello, no se puede desvincular la evaluación de los procesos pedagógicos que se llevan a cabo.

El desarrollo de competencias, entendidas en un sentido amplio como sinónimo de habilidades, aptitudes o destrezas, requiere de un enfoque pedagógico que posibilite un comportamiento activo de los alumnos en la producción de conocimientos, de modo que puedan: vincular lo nuevo con lo ya conocido, realizar una reflexión personal sobre lo que aprenden, así como, confrontar puntos de vista y llevar lo aprendido a diferentes planos de aplicación. Por ello, la evaluación más que centrarse en el grado de dominio que presentan los niños respecto de porciones de información, debe centrarse en las formas y medios que utilizan para organizar y relacionar dicha información con otras, en los procedimientos que aplican para llegar a estructurar conocimientos, así como en la actitud y compromiso que manifiestan frente a sus procesos personales de aprender (Mineduc, 1997).

Considerando que la evaluación se orienta hacia aspectos tales como:

- Conocer los logros y avances que presenta cada alumno en relación a los objetivos planteados.
- Conocer los procedimientos que utilizan los niños y niñas para aprender el tipo de errores

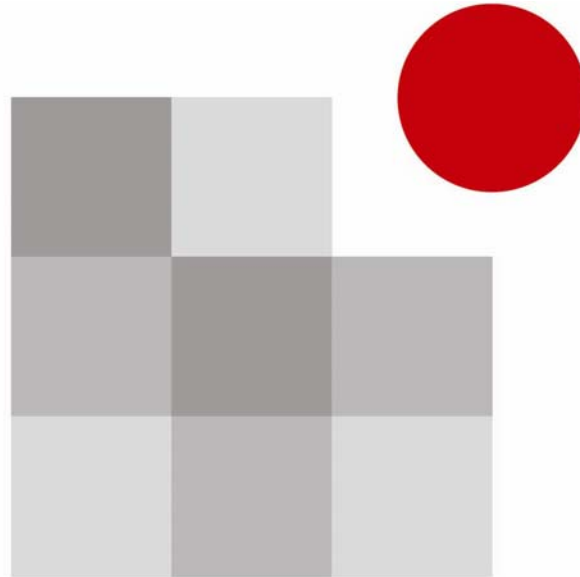
que cometen y cómo los aprovechan para una mejor comprensión de los tópicos de aprendizaje.

- Conocer el grado de adecuación de las estrategias pedagógicas empleadas.
- Identificar las necesidades educativas de los alumnos de modo de poder tomar oportunamente medidas pedagógicas para favorecer que todos los niños y niñas aprendan.
- Permitir que los alumnos conozcan sus propios rendimientos, comprendan la complejidad de las tareas emprendidas e identifiquen en sus propias capacidades, medios para reforzar, mejorar o consolidar aprendizajes (Mineduc, 1997).

Es conveniente definir criterios, respecto a la periodicidad con que se evaluará y sobre las instancias, medios o instrumentos que se utilizarán.

Realice ejercicio n°9

RAMO: EVALUACIÓN EDUCACIONAL 1



IPLACEX
instituto profesional

UNIDAD III

EL ROL DE LOS INSTRUMENTOS EVALUATIVOS EN LA EDUCACIÓN

CLASE 01

1. VARIEDAD EN LOS PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN

En la actualidad, los docentes tienen a su disposición una gran variedad de procedimientos de evaluación.

Al utilizar variados procedimientos de evaluación se está reconociendo la diversidad con que se debe trabajar, ya que no todos los alumnos aprenden del mismo modo, ni desarrollan igual sus habilidades.

La idea predominante acerca de las características que debe tener la evaluación, es su carácter múltiple, es decir, el deber de evaluar los distintos aspectos del aprendizaje de formas variadas y a través de distintos instrumentos. Lo anterior se corrobora a partir de la teoría de las Inteligencias Múltiples, la cual señala que los alumnos deben ser evaluados, considerando las múltiples posibilidades. Sin embargo, muchas veces esto no sucede al momento de evaluar en las instituciones educativas, sino que se evalúa a través de un mismo tipo de instrumento homogéneo para todos los alumnos.

La evaluación debe ser orientada más allá de la simple calificación, y debe tratar de abarcar las diferentes potencialidades que tienen los alumnos. Para tener una mejor comprensión acerca de que significa este proceso. A continuación, les damos a conocer los principios por los que se debe guiar la evaluación de acuerdo a Nuzzi (1997). Para él, la evaluación debe considerar lo siguiente:

- Énfasis en evaluar en vez de tomar pruebas.
- Evaluación como algo sencillo, natural y que ocurre en un calendario flexible.
- Evaluación de conocimiento válido, actual y necesario.
- Uso de instrumentos y procedimientos que respetan las inteligencias múltiples.
- Uso de mediciones múltiples.
- Sensibilidad a las diferencias individuales, niveles de desarrollo y formas de especialidad.
- Uso de materiales intrínsecamente interesantes y motivadores.

1.1. Procedimientos Evaluativos

Para llevar a cabo la evaluación existen múltiples metodologías, las cuales deben ser utilizadas de acuerdo a lo que se quiera evaluar y a los alumnos a los cuales se evaluará. De tal modo que este proceso sea lo más atingente y pertinente posible.

En la actualidad, existen una serie de instrumentos disponibles para el profesor. A continuación, se menciona la clasificación de los procedimientos evaluativos propuestas por Smith (1994 citado por Rodríguez, 1999):

- a) Pruebas escritas. Las que se pueden clasificar en Pruebas Objetivas y Pruebas de Ensayo.
- b) Observación. La que puede ser espontánea o estructurada.
- c) Documentos y trabajos de los alumnos. Se puede llevar a cabo a través de:
- Selección de trabajos, que muestran las etapas seguidas en su desarrollo y las estrategias usadas (borradores, esquemas de trabajo).
 - Documentos varios elegidos por el alumno, que muestran sus puntos de vista o la evolución de su pensamiento y permiten conocer su desarrollo como alumno y como persona.
- d) Desempeño. En la que se pueden utilizar las siguientes estrategias:
- Demostración: son presentaciones que realizan los alumnos para demostrar capacidades o habilidades.
 - Discusión estructurada: oralmente, los alumnos interpretan, analizan y aplican conceptos a alguna pregunta o problema que el profesor les presenta y deben llegar a una solución o conclusión.
 - Ejercicios de simulación, de dramatización y juegos: el alumno debe demostrar su comprensión al enfrentar distintos puntos de vista, aplicar sus conocimientos y habilidades, para responder a una situación nueva en el escenario, ejercer un rol y una tarea que ya ha sido definida.
 - Muestra o versión preliminar de un trabajo: borrador o primera versión de algún trabajo, que muestre una perspectiva, un punto de vista o ideas en desarrollo.
 - Actividades de laboratorio: tareas estructuradas frente a las que el alumno debe aplicar conocimientos y procesos para llegar a una solución o conclusión, usando materiales.
- e) Trabajo Destacado. Se puede evaluar a través de:
- Exposición, colección: presentación formal de un conjunto de trabajos en torno a un tema o idea central.
 - Invento: diseño y construcción de un nuevo aparato o proceso que innova o mejora, en el que se evalúa la definición del problema, el pensamiento crítico o creativo, las estrategias y la solución.

- Proyecto de investigación: trabajo que incluye la exploración de algún hecho, asunto o problema importante, usando estrategias de investigación.
- Recital: presentación formal de alguna habilidad específica ((danza, monólogo, poesía, interpretación musical).
- Adaptación, composición: la primera es la transformación de una pieza musical o dramática y la segunda, un trabajo original sobre algún tema: una historia, una sinfonía, un collage, etc.

f) Carpetas. Pueden ser:

- De trabajo: muestra ordenada de los trabajos realizados, para exhibir su progreso.
- De final de ciclo: se usa como uno de los requisitos para comprobar que se han alcanzado los estándares de término de un ciclo.
- De exhibición de los mejores trabajos de un alumno: suele usarse para postular al siguiente nivel de escolaridad o a un puesto de trabajo.

g) Escalas de apreciación y listas de cotejo, entre otros muchos instrumentos disponibles

Tal como se mencionó anteriormente, los procedimientos evaluativos que un profesor decida utilizar dependen de muchos factores, entre los cuales podemos mencionar:

- Las concepciones pedagógicas que maneje
- Su experiencia docente
- Su conocimiento de dichos procedimientos
- El apoyo que encuentre en la dirección del establecimiento y en sus colegas
- Las características y edades de los alumnos

El disponer de un repertorio amplio de procedimientos evaluativos, ciertamente no significa que debemos relegar al olvido las pruebas escritas que hasta ahora nos habían proporcionado la mayor parte de la información que necesitábamos sobre nuestros alumnos, por cuanto ellas serán siempre una fuente valiosa de antecedentes, sobre los conocimientos y comprensiones que los alumnos han elaborado (Rodríguez, 1999).

La nueva mirada que se está propiciando se refiere más bien, a la forma en que planteamos las preguntas u otros estímulos para que el alumno responda.

Desde el momento en que los objetivos de aprendizaje están referidos fundamentalmente a competencias amplias, a habilidades aplicables a contenidos variados y a comprensiones integradoras; resulta evidente que una prueba que pregunte por conocimientos fragmentados, aislados de contextos relevantes, que apele principalmente al

recuerdo de información -ya sea a través de preguntas de selección múltiple o de ensayo- no va a tener validez para lo que estamos tratando de averiguar. Pero es claro que estas características, bastante típicas de las pruebas escritas tradicionales, no son inherentes a las pruebas escritas en sí y por lo tanto, éstas también pueden elaborarse de modo tal que exijan al alumno poner de manifiesto las capacidades complejas que hemos definido como importantes (Rodríguez, 1999).

Por ejemplo, en el sector Lenguaje y Comunicación, en el anexo del programa para 5° año básico sobre evaluación, incluye un excelente ejemplo de criterios y descriptores que se podrían utilizar para evaluar la *comunicación escrita*, para lo cual propone (Mineduc, 1995):

- Desarrollo del Contenido: ordenación, desarrollo del argumento, comienzo y final, explicaciones, detalles significativos, descripciones.
- Expresión y comunicación de experiencias y sentimientos personales.
- Uso de un vocabulario variado, apropiado al contexto, al propósito y a la audiencia.
- Uso de las convenciones gramaticales, de puntuación y ortografía.

Es interesante destacar que en el programa también se propone la combinación de estos criterios y descriptores para conformar una escala, que dé cuenta de distintos niveles de logro.

Realice ejercicio n°1

CLASE 02

2. PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN

Para que este proceso sea de mayor calidad, los alumnos deben tener participación en la generación de los instrumentos de evaluación. Así por ejemplo, se puede realizar una actividad en que ellos mismos sean los que hagan las preguntas sobre un tema. No deja de ser interesante para los alumnos que en vez de responder un cuestionario, sean ellos los que formulen las preguntas. De hecho, formular buenas preguntas requiere de un proceso de reflexión mayor que responderlas.

Desde muy temprana edad, el ser humano está capacitado para emitir juicios de existencia o esencia de las cosas y juicios de valor, lo que significa que no hay razón alguna para excluir de la vida del niño esta función tan necesaria, que constituye un derecho legítimo de todo estudiante: el conocer sus éxitos o fracasos.

Es aconsejable que la actividad de evaluación sea una práctica habitual de los alumnos, para que de esa manera no influyan en sus resultados, aspectos como el temor a lo desconocido.

También es aconsejable, que la evaluación plantee situaciones significativas y que tengan sentido para los alumnos. Por ejemplo, mejor que preguntar por las causas de la contaminación ambiental, es plantear un problema en el cual puedan surgir las fuentes de contaminación en el entorno del alumno.

Forman parte de este proceso de participación de los alumnos en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación por los pares o mutua.

2.1. Autoevaluación, Coevaluación y Evaluación Mutua

Así como existen diversos procedimientos para evaluar, también existen diversas modalidades en cuanto a las personas que evalúan. Este es el caso de la Autoevaluación, la Coevaluación y la Evaluación Mutua.

En las actividades de *Evaluación Mutua*, se evalúa la producción entre compañeros; mientras que en una *Coevaluación*, la evaluación se realiza en conjunto, alumno y profesor. Por otro lado, en la *Autoevaluación*, el alumno evalúa su propia producción, tomando como guía una serie de criterios que previamente se han negociado para entender bien su significado.

En este último tipo de evaluación, es en el que se requiere de una mayor profundización, pues la actual reforma educacional pone énfasis en que el alumno sea capaz de aprender a aprender, y esta forma de evaluar contribuye directamente a ese objetivo al propiciar la metacognición, en donde el alumno deberá pensar qué es lo que hizo bien y mal, en fin, saber como utiliza sus habilidades y estrategias cognitivas.

Sin embargo, para que se produzca un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad, la autoevaluación no debe ser sólo utilizada por el alumno, sino que también debe llevarla a cabo el profesor de aula, los directivos y toda la unidad educativa en general.

2.1.1. Autoevaluación Educativa

Una de las quejas más frecuentes que se escucha acerca de la autoevaluación, y en aquella efectuada por los pares; es que se suele ser muy generosos con la puntuación o calificación que entregan. A partir de nuestra experiencia, podemos concluir que esto se supera teniendo una pauta clara y un compromiso que obligue al alumno a justificar el puntaje que asigna.

En este tipo de evaluación, es fundamental que el alumno o alumna tenga conciencia de los cambios que se están produciendo en la didáctica y que éste le traerá consecuencias positivas, por lo que debe cooperar en el avance del proceso y así lograr el éxito que todos deseamos.

La autoevaluación no es un proceso fácil, pues requiere que exista un cuestionamiento auténtico de la propia labor. Con el fin de lograr una mayor claridad acerca de este tipo de evaluación, a continuación se explica el proceso que deben seguir las actividades de autoevaluación:

Primero, el alumno debe conocer los objetivos que persigue el aprendizaje, y después, a medida que va desarrollando de los contenidos del programa didáctico, revisará periódicamente los progresos alcanzados en la consecución de esas metas, y llevará cuenta de los errores y deficiencias que aprecie en su rendimiento, y en sus demás actuaciones. La práctica continua de la autoevaluación le hará más significativo el propósito que persigue, le ayudará a reforzar aquellas actividades más apropiadas para obtenerlo y le provocará una motivación espontánea para realizarlo (Cardounel, 1969).

A través de esas actividades de autocontrol, el educando aprende el mecanismo de ciertas pruebas de medición y evaluación, y por ese motivo puede cooperar activamente en pos del éxito de las mismas.

En el ámbito educativo pueden efectuarse una serie de actividades que sirven de medios propicios para que el niño conozca el estado de sus progresos, en el aspecto instructivo y formativo, entre las cuales destacan las siguientes:

- Comparar los productos del trabajo actual, con los resultados obtenidos anteriormente.
- Realizar experiencias de comprobación.
- Preparación de gráficos de progreso, donde se representen los adelantos conseguidos.

- Realizar competencias entre bandos, y otros eventos en los que se ponga de manifiesto las ganancias, aptitudes, etc., de cada uno.
- Realizar repasos y tareas de aplicación, tales como: resúmenes finales, cuadros sinópticos, etc.
- Intercambios o conferencias individuales, entre maestros y alumnos.
- Verificación de resultados en forma colectiva.
- Revisión de las conductas positivas y negativas que hayan influido en el éxito o fracaso de la actuación personal, en un período determinado de tiempo, a fin de fijar metas a alcanzar en ese sentido.

CLASE 03

En los distintos cursos de enseñanza básica y media, pueden aplicarse cuestionarios y listas de cotejo, entre otros instrumentos; para que el alumno tenga una pauta donde comparar, juzgar y anotar cualquier aspecto de su conducta o una actividad cualquiera.

Supongamos que se tratará de evaluar la intervención y eficacia del alumno en una discusión de clase, sobre una unidad o un asunto cualquiera. Para que el niño pueda juzgar su actuación, debe disponer de un cuestionario parecido a éste (Cardounel, 1969):

AUTOEVALUACIÓN DE MI PARTICIPACIÓN EN CLASE

A. Participación y Preparación

1. ¿Participé activamente en el debate?
2. ¿Pude intervenir en todos los puntos tratados?
3. ¿Dejé de participar en algunas de las controversias, por carecer de la información indispensable?
4. ¿Sustenté argumentos impresionantes, pero falsos, o expuse opiniones y conceptos pertinentes, ya elaborados con anterioridad?
5. ¿Planteé alguna idea general acerca del tema en debate, que fuera eje de

vacilaciones para los demás?

6. ¿Expuse alguna idea que los otros pudieran rechazarme por errónea y desacertada?
7. ¿Mantuve las ideas ordenadas en la mente cuando las exponía?
8. ¿Pude entender claramente todos los conceptos expuestos por los demás?
9. ¿Qué fuentes de información consultadas por otros compañeros dejé de revisar?

B. Comportamiento

1. ¿Sentí nerviosismo al exponer ante los demás?
2. ¿Supe escuchar con atención a los otros compañeros?
3. ¿Respeté los puntos de vista acertados que diferían de los míos?
4. ¿Traté de reforzar el argumento de algún compañero, por pura simpatía, o por llevarle la contraria a otro?
5. ¿Ridiculicé a alguno de los otros alumnos con mis argumentos?
6. ¿Contribuí con mi actitud a tornar el debate didáctico en una discusión vulgar, sensiblemente apartada del tema estudiado?
7. ¿Entorpecí alguna vez el curso del debate con argumentos preparados para promover desórdenes o perturbar a los demás?

C. Resultados Obtenidos

1. ¿Logré alguna información nueva que no poseyera?
2. ¿Llegué a formular alguna conclusión importante con las ideas expuestas por los demás?
3. ¿Aclaré algún concepto dudoso o erróneo que tuviera con anterioridad al debate?
4. ¿Me ha servido lo escuchado, para motivarme en la realización de otros estudios?
5. ¿Podré aplicar a otra situación nueva algo de lo aprendido durante el debate?
6. ¿Gané prestigio y confianza ante el grupo?

Sugerencias para que los alumnos adquieran la capacidad de autoevaluación (Mineduc, 1995):

- Reflexionar durante cinco a diez minutos sobre lo realizado en clases. Primero con el colectivo, luego en grupos.
- Estimular la participación de todos.
- Escribir en el pizarrón algunas preguntas, por ejemplo: ¿qué hicimos?, ¿qué no entendimos?, ¿terminamos?, ¿qué faltó?; luego de algunas semanas, agregar más preguntas.
- Responder primero individualmente y luego en grupo.
- Realizadas y asumidas las etapas anteriores, solicite la calificación.
- Calificar individualmente y luego en equipo.
- Enseñar el uso de ciertos criterios y escribirlos en el pizarrón, por ejemplo: ¿aprendiste?
- ¿Hizo con cuidado las cosas?, ¿tuvo resultados correctos?, ¿qué calificación se pondría?
- Informar que la calificación que le asignen o que se asigne será tomada en cuenta.
- Asegúrese que la evaluación del estudiante obedece al desarrollo del proceso y del producto.

Realice ejercicio n°2

CLASE 04

2.2. Consideraciones Teóricas Sobre la Autoevaluación

El término evaluación encierra múltiples significados. En primer lugar, evaluar involucra el hecho de medir con precisión, y esto expresa una medida cuantificada; en segundo lugar, evaluar implica operaciones como estimar, apreciar, aprehender, pero también pronunciar un juicio cualitativo y aproximativo sobre una realidad.

La evaluación es una actividad compleja. *Evaluar* es una acción que involucra a los principales actores del acto didáctico, y pone en evidencia la concepción subyacente en las acciones evaluativas que despliega el docente. En consecuencia, la evaluación supone complejidad, porque es una decisión a tomar, es una iniciativa a poner en marcha, es una opción metodológica a tener en cuenta, es una transformación a considerar, es una estrategia a planificar.

En suma, es un entramado de constituyentes heterogéneos y asociados que presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. Esto implica una tensión permanente entre la aspiración de la totalidad del saber, y el reconocimiento de “lo incompleto” de todo conocimiento (Herrera, 2003).

El orden, el desorden, lo uno y lo diverso, se complementan e interactúan en los procesos evaluativos, porque de alguna manera, estarían dando cuenta de una necesidad de organización, de encontrar los principios de evolución comunes de los fenómenos, y así tratar de explicarlos.

Pensar en la evaluación desde este lugar, posibilitaría abordar sus procesos y resultados desde las dimensiones genuinas de su constitución, a la vez que se reconocería la totalidad y las partes que conforman dichos procesos.

En este sentido, estaríamos reconociendo a la evaluación como un acto de conocimiento porque en la práctica, definiría: la coherencia entre los postulados y las acciones, entre lo que se dice y lo que se hace, entre lo deseable y lo posible. No todo debe ser evaluado, pero sí debemos tomar conciencia de nuestras elecciones en el acto de evaluar.

Entender la complejidad de la enseñanza, implica reconocer que el conocimiento adquirido debe convertirse en un instrumento de actuación e indagación sobre la realidad, ya no se trata de un saber dogmático, sino de un saber que se enriquece, que se construye a partir de las contradicciones y conflictos en un sentido psíquico y social.

Por tanto, la actividad de evaluar se convierte en valorativa y, como tal, el sujeto que evalúa y el sujeto evaluado están directamente implicados y comprometidos *“con una actividad que debe orientarse por principios de justicia”* (Herrera, 2003).

La evaluación, parte esencial del proceso de enseñar y aprender, es una etapa de síntesis y replanteamiento para guiar toda la acción docente. Desde aquí, se la concibe como una responsabilidad pedagógica, ética y social, y no como una mera tarea técnica de control, selección y promoción.

También la evaluación debe estar orientada a que los alumnos se apropien progresivamente de los criterios utilizados, que desarrollen y afinen la práctica de la autoevaluación, el análisis y la corrección de los propios errores. La autoevaluación debe surgir como un proyecto propio del alumno, donde cada uno decida las acciones y observe las propias posibilidades y limitaciones.

“La autoevaluación así concebida, debe tener -como mínimo- dos condiciones básicas: una relacionada con la capacidad de objetivar las acciones realizadas, y la otra ligada a la responsabilidad y al compromiso” (Herrera, 2003). En este sentido, la autoevaluación permite un proceso reflexivo, útil para el análisis de las acciones realizadas, de acuerdo con el proyecto en el que se inscriben.

Los modos de pensar, las formas de comprender la vida, los valores implícitos, son diferentes en cada sujeto. Cada uno responde a una cosmovisión en la que inciden su pertenencia social y su peculiar historia de vida. La profesionalización implica no sólo el dominio de la disciplina, sino la toma de conciencia de las propias contradicciones que enmarcan su práctica diaria. Al decir contradicciones, se hace referencia a la inconsistencia, al quiebre, al espacio de fractura entre lo pensado, lo dicho y lo actuado.

Es por ello que el profesor evaluador, debe redefinir su propia función y orientar sus acciones a la coparticipación, a la deliberación y a la innovación, para que el alumno evaluado *“cuente con”* las correspondientes explicaciones. Ese *“contar con”* permite una nueva construcción evaluativa que evita las prácticas arbitrarias en las que sólo actúa quien ostenta el poder y tiene la última palabra.

La posibilidad de diálogo se constituye en la fuente fundamental para obtener información útil sobre los procesos evaluativos, porque presta atención a la comprensión e interpretación de aspectos puntuales tal como se van desarrollando, en un aquí y en un ahora.

La autoevaluación es una forma de evaluación compartida entre profesor y alumno, donde el esfuerzo concertado entre las partes, se erige como garante de la más clara objetividad.

Por su parte, la observación y el contacto directo con el sujeto que se está evaluando, contribuyen a que los juicios vertidos posean una base natural de veracidad y de justicia.

“En el momento de la evaluación, además del profesor-evaluador, el sujeto-evaluado tiene algo que decir, y lo dice participando directamente en el proceso de evaluar” (Herrera, 2003).

Para el profesor, el evaluar con justicia se convierte en una preocupación que tiene que ver con una dimensión ética. En esa preocupación, la pretensión de eficacia y la discusión técnica sobre el sentido y significado de la práctica de los alumnos, cobra especial relevancia con la finalidad de emitir juicios objetivos en relación al desempeño de cada uno de ellos; desde esa premisa, el carácter cualitativo de la evaluación trasciende a la técnica y recursos, porque lleva a la valoración y emisión de un juicio fundamentado, basado en la calidad de los datos obtenidos.

CLASE 05

A continuación, presentamos una serie de ejemplos de instrumentos aplicados a la autoevaluación.

a) Coevaluación y autoevaluación de un trabajo grupal

Para calificar a los integrantes del grupo de trabajo, se solicita a usted asignar una nota a cada uno de ellos.

Los indicadores que debe tener en cuenta son:

- Asistencia a reuniones de trabajo
- Puntualidad en hora de llegada a las sesiones de trabajo
- Aporte de ideas para el trabajo
- Cantidad de trabajo realizado
- Calidad del trabajo realizado

Se le solicita incorporar en la tabla, las calificaciones que le corresponden; es decir, autocalificarse. Utilice la escala de notas de 1,0 a 7,0.

ALUMNO (A)	Asistencia Reunión	Puntualidad Llegada	Aportes Ideas	Cantidad Trabajo	Calidad Trabajo	Promedio
María						
Paulina						
Jorge						
Roberto						
Mauricio						
Pedro						
Israel						
Calificación realizada por :						
Fecha :						

b) Lista de cotejo: Autoevaluación del Comportamiento Personal

Nombre : _____
 Curso : _____
 Mes : _____
 Año lectivo : _____

Nº	Comportamientos	Sí	No
1	¿Soy puntual en mi hora de llegada al Colegio?		
2	¿Voy aseado al Colegio?		
3	¿Cuido mi ropa?		
4	¿Cuido de mi material de trabajo?		
5	¿Cuido del material del establecimiento educacional?		
6	¿Cuido de la sala de clases y del patio?		
7	¿Atiendo a las explicaciones del profesor(a)?		
8	¿Hago mis tareas?		
9	¿Procuro no olvidarme de mis deberes de estudiante?		
10	¿Perturbo los estudios de mis compañeros?		
11	¿Perturbo el recreo de los compañeros?		
12	¿Sé trabajar en silencio?		
13	¿Procuro ayudar a mis compañeros?		
14	¿Procuro colaborar en los trabajos del grupo?		
15	¿Respeto a mis compañeros?		
16	¿Soy respetado por mis compañeros?		
17	¿Respeto a mis profesores?		
18	¿Soy respetado por mis profesores?		
19	¿Busco el consejo de mis profesores?		
20	¿Devuelvo los objetos que no me pertenecen?		
21	¿Ayudo a mis padres y hermanos cuando me necesitan?		
22	¿Acostumbro a hablar mal de los demás?		

c) Lista de cotejo: Autoevaluación del Desempeño en una Prueba

Nombre : _____
 Curso : _____
 Prueba de : _____
 Mes : _____
 Año lectivo : _____

N°	Antecedentes	Sí	No
1	¿Estoy satisfecho/a con el resultado de la prueba?		
2	¿El resultado estuvo por encima de lo que yo esperaba?		
3	¿El resultado estuvo por debajo de lo que yo esperaba?		
4	¿Estoy de acuerdo con los errores señalados?		
5	¿Hubiera podido obtener mejor resultado?		
6	¿Fui precipitado/a en la ejecución de la prueba?		
7	¿Dediqué la debida atención a prepararme para la prueba?		
8	¿Estaba a la altura de la materia del examen?		
9	¿Comprendí adecuadamente las preguntas?		
10	¿Las preguntas estaban bien formuladas?		
11	¿Mis anotaciones en las clases me ayudaron al estudio?		
12	¿Me faltaron apuntes para prepararme?		
13	¿Me faltaron elementos bibliográficos?		
14	¿Comprendí bien los apuntes que utilicé?		
15	¿Comprendí bien los libros que estudié?		
16	¿Hubo otras actividades en el establecimiento educacional que perjudicaron la preparación de la prueba?		
17	¿Debo buscar otros elementos que mejoren mi desempeño en esta asignatura?		

d) Escala para la autoevaluación de un trabajo grupal

Nombre del alumno: _____

Instrucciones: Indique el grado en que se manifiesta cada indicador, marcando con una X, en el casillero correspondiente, utilizando la siguiente escala.

Puntaje:

Deficiente, escasamente	1
Regular, ocasionalmente	2
Bueno, frecuentemente	3
Muy bueno, permanentemente	4

Indicadores	1	2	3	4
Asistencia a las reuniones de trabajo grupal				
Realización de lectura previa				
Interés en la participación del trabajo grupal				
Calidad de los aportes conceptuales expresados				
Dominio del vocabulario conceptual				
Claridad en la expresión conceptual				
Integración de los fundamentos				
Capacidad de síntesis de lo leído				
Capacidad de escuchar las explicaciones de otros				
Facilidad en la comprensión de lo expresado por otros				
Participación en la elaboración del informe				
Total				

CLASE 06

3. EVALUACIÓN POR APRECIACIÓN Y CALIFICACIÓN

La evaluación por apreciación, implica que los profesores desarrollen la idea de autonomía, es decir, que se dejen guiar por sus principios, valores y criterios pedagógicos, y de esa manera se dediquen a observar y registrar aquellos aspectos de los alumnos que consideren importantes; por lo tanto, los alumnos se darán cuenta que todas las actividades, y todo trabajo que realicen, es evaluado.

Es importante que los docentes comiencen a emplear la evaluación por apreciación, para verificar el progreso de sus alumnos; porque la evaluación tradicional sólo nos presenta un momento, una fotografía de ellos, no nos permite captar el proceso en su total dimensión. Debemos apreciar el desarrollo de nuestros alumnos, y para esto existen diversos instrumentos y técnicas que pueden ayudar.

De acuerdo al principio planteado, es recomendable expresar la calificación en términos cualitativos, ya que si la evaluación constituye una fuente de información, ésta nos debe permitir conocer la realidad compleja de nuestros alumnos. La calificación basada solamente en escalas numéricas no nos permite distinguir las características individuales de nuestros alumnos, así, si tenemos dos alumnos con promedio 5.0, matemáticamente son iguales, pero sabemos que eso no es así, pueden haber diferencias en los estilos de aprendizaje, en las habilidades que ellos tienen, en su actitud reflejada en distintos niveles de participación, esfuerzo, responsabilidad, etc. y todo lo anterior, debe reflejarse en la calificación. Nosotros pensamos que una buena forma de calificación, es aquella que permite medir el grado de avance de los alumnos en comparación consigo mismos, por ejemplo, en porcentajes de logros.

3.1. Síntesis y Comunicación de Resultados: Las Calificaciones

Tradicionalmente, las calificaciones han sido representaciones cuantitativas, cuyo propósito es informar sobre los resultados obtenidos por los alumnos en instancias evaluativas formales: pruebas, exámenes, normalmente correspondientes a evaluaciones sumativas.

¿Qué tan adecuadas resultan las calificaciones para comunicar información pedagógicamente significativa y útil a los principales actores involucrados en el proceso educativo?

La respuesta no es clara. Mucho más útil sería que en vez de (o además de) informar sobre el resultado de una prueba mediante una nota (4.0), el alumno conociera sus fortalezas y debilidades, y de ese modo pudiera sentir satisfacción por sus logros y trabajar para superar las dificultades. Sería entonces importante que las calificaciones correspondieran más bien a una sistematización de las informaciones que proporciona la actividad educacional cotidiana, y así representarían una síntesis de un conjunto de evidencias de progreso, no promedios.

Sin embargo, se hace necesario buscar un punto intermedio de carácter conceptual, que permita comunicar el progreso que presenta el alumno en la construcción de su aprendizaje a través de las etapas de desarrollo que va cumpliendo.

Debido a lo anterior, es que algunos profesores al dar cuenta de los avances que tienen los alumnos, lo hagan mediante detalladas descripciones escritas, en vez de las tradicionales calificaciones.

Esto tiene la ventaja de proporcionar información más significativa, ya que se evitan explicaciones exhaustivas que podrían resultar abrumadoras, tanto para los alumnos como para los padres, y por otro lado, porque no se cae en el resumen carente de contenido pedagógico que son las calificaciones, ya sea que se expresen a través de números o de letras.

Rodríguez (1999), se pregunta:

¿Cómo compatibilizar la necesidad de asignar notas que representen nuestra visión sucinta del progreso del alumno, para efectos de informar a los niveles generales del sistema, con estas formas alternativas de dar a conocer estos progresos a los agentes educativos?

Surge aquí la duda acerca de la objetividad que pudiera tener una síntesis como la que se propone. Al respecto, cabe recordar que siendo las notas, juicios del profesor, tienen un fuerte componente de subjetividad, aunque nos den la impresión de objetividad y de precisión por estar representadas por números.

El hecho que podamos colocar calificaciones con muchos decimales, no las hace más exactas ya que en la base de cualquier nota hay elementos de subjetividad, que se hacen más críticos en la medida que el profesor no explicita los objetivos de aprendizaje que perseguía, ni menos los criterios con que las asignó.

¿Qué significado, en términos de aprendizajes logrados, podría tener, por ejemplo, un 3,8 en una prueba cuando se exigió un 60% de respuestas correctas para el 4,0?

Se vive una ilusión de precisión: estamos indicando un porcentaje exacto; notas con décimas; un punto de corte fijo, pero nada sabemos acerca del procedimiento (prueba u otro) que arrojó la información que llevó a definir estos criterios.

De aspectos como: su cobertura, dificultad, tipo de estímulos, contexto en que se respondió, ni tampoco acerca de las capacidades, conocimientos, habilidades o disposiciones que estaba tratando de poner de manifiesto. Y el resultado final, bien podría ser que el alumno reprobara la asignatura sin más fundamentos que esta supuesta exactitud matemática.

Con esto estamos diciendo que los esfuerzos que el grupo de profesores de un área haga por aclarar los objetivos curriculares -conocimientos, habilidades, actitudes- y por derivar de ellos, criterios de evaluación y niveles de desempeño, podrían conducirlos a asignar calificaciones mucho más válidas, basadas en apreciaciones con mayor fundamento educacional, que las que podrían surgir de cálculos aritméticos exactos aplicados a antecedentes de valor pedagógico indefinido.

El *trabajo en equipo*, es la clave para que los inescapables elementos de subjetividad se mantengan lo más controlados posible, y de ese modo se preserve la confiabilidad de la información que se entrega. La validez queda asegurada, toda vez que el proceso evaluativo se haga descansar sobre la base de un análisis a fondo del propósito de la evaluación (para qué evaluar en cada situación), de las competencias, conocimientos, destrezas o disposiciones que se evaluarán (qué vamos a evaluar), de los procedimientos que nos permitirán disponer de datos válidos y confiables, así como de los criterios que nos facilitarán su interpretación (cómo se va a llevar a cabo la evaluación), (Rodríguez, 1999).

CLASE 07

3.2. Utilización de los Resultados

Así como esperamos que los resultados de una prueba o de cualquier procedimiento de evaluación, entreguen al alumno retroinformación que le sea útil para avanzar en su proceso de aprendizaje, así también, es preciso aprovechar las posibilidades que nos dan estos resultados para mejorar la propia docencia.

Esto significa que la responsabilidad del profesor en relación con una prueba, un informe de laboratorio o de lectura, una escala de actitudes, una presentación teatral o una grabación que hayan hecho los alumnos, no termina con la entrega de la evaluación y hacer comentarios de ésta al alumno y sus padres; sino que debe continuar con un análisis del conjunto de datos disponibles, que sirven, básicamente, para mejorar el proceso docente.

Este análisis se enriquecerá si se hace con un equipo de profesores, ojalá con la participación de colegas de distintas especialidades cuando se trata de objetivos que cruzan varios subsectores. Podría referirse a aspectos como los siguientes (Rodríguez ,1999):

- Los objetivos curriculares: esto es, los conocimientos, habilidades y disposiciones que fueron el foco de la acción pedagógica; las definiciones con que se trabajó, las dimensiones que apoyaron dichas definiciones.
- Las actividades de aprendizaje, los medios y los recursos que se hayan empleado para apoyar a los alumnos en la elaboración de sus aprendizajes.
- Los procedimientos y los criterios de evaluación que se definieron.
- Los aprendizajes que desarrollaron los alumnos, las formas de comunicarlos, las fortalezas y debilidades de grupo.

En definitiva, la evaluación debe ser una oportunidad de aprendizaje, no sólo para los alumnos, sino también para los profesores

Realice ejercicio n°3

4. CLASIFICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Tal vez llame la atención, la cantidad de posibilidades que existen para clasificar los instrumentos de evaluación, ya que los criterios con que se puede hacer son muy diversos. Además en el marco de la evaluación pueden ser útiles instrumentos muy distintos entre sí, incluso algunos que tradicionalmente escapan al concepto de instrumento de evaluación como por ejemplo: la discusión, las dramatizaciones, el análisis de versiones preliminares de un trabajo, las actividades de laboratorio; que son parte de nuestro repertorio de técnicas docentes. En la concepción evaluativa que aquí proponemos, sin embargo, todas ellas pueden también arrojar información útil para juzgar avances y desempeños de los alumnos y convertirse en consecuencia, en procedimientos útiles para la evaluación (Rodríguez, 1999).

Es probable que hayamos desestimado el uso de muchos de ellos con fines evaluativos, por haber estado inmersos en un paradigma psicométrico que nos hizo actuar con otros supuestos y consecuentemente, privilegiar el uso de ciertas herramientas por sus características técnicas, aún cuando su valor educativo a veces nos merecía dudas. Si, en cambio concebimos la evaluación como parte de nuestra práctica docente habitual, resulta lógico que muchos de los procedimientos que aplicamos, sirvan tanto para evaluar determinadas actitudes, capacidades y habilidades, como para apoyar a los alumnos en la internalización de aprendizajes (Rodríguez, 1999).

4.1. Clasificación de Instrumentos de Evaluación, desde una Perspectiva Constructivista

Una primera clasificación que se da a conocer es aquella que obedece a la Teoría Constructivista, la cual se puede utilizar en todos los niveles de educación, los cuales son representados a través del siguiente cuadro:

<i>Tipo de Contenido</i>	<i>Instrumentos o Técnicas Evaluativas</i>
1) Declarativos a. Hechos específicos (conocimientos acabados y por lo general relacionados) b. Conceptos (conocimientos que están siempre en desarrollo y evolución)	<ul style="list-style-type: none"> - Pruebas de respuesta simple, breve o unívoca (oral o escrita). - Pruebas de identificación de componentes (utilizando figuras). - Pruebas de ordenamiento o jerarquización. - Pruebas de asociación de hechos. - Pruebas de verdadero-falso. - Pruebas de completación de frases. - Pruebas de términos pareados. - Pruebas de selección múltiple. - Pruebas de libro abierto; los multi-ítems (basados en un artículo gráfico, figura, etc.) - Disertaciones orales. - Ensayos sobre una determinada temática. - Mapas conceptuales.

<p>2) Procedimentales</p> <p>a. Actividad de ejecución manual. Manipulación instrumental, representación gráfica, expresión plástica, confección de planos, maquetas, etc.</p> <p>b. Acciones y decisiones de naturaleza mental. Habilidades de recopilación y organización de información, medios de comunicación efectiva, formas de expresión verbal, resolución de problemas, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Observaciones. - Escala de calificación rígidas o móviles (numéricas, gráficas o descriptivas). - Grabaciones en video. - Autoevaluaciones, etc.
<p>3) Actitudinales</p> <p>a. Conocimientos y creencias (Componente cognitivo)</p> <p>b. Sentimientos y preferencias (Componente afectivo)</p> <p>c. Declaraciones de intenciones o acciones manifiestas (Componente conductual)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Procedimientos observacionales narrativos y de análisis de discurso. - Procedimientos de observación indirecta (a través de diversas actividades). - Evaluación del ambiente de la unidad educativa. - El sujeto reconoce determinados comportamientos no sólo en el ámbito educativo, sino que en la familia y comunidad.

CLASE 08

4.2. Clasificación de Instrumentos de Evaluación según Mónica Manhey

Otra clasificación, es la entregada por la autora Mónica Manhey (2003), en su texto sobre Planificación y Evaluación en Educación Parvularia, en el cual plantea una clasificación de los instrumentos de evaluación más adecuados para ese nivel de educación.

Es así, como clasifica los instrumentos de evaluación en:

- Instrumentos Abiertos; No Estructurados:
 - Registro anecdótico: registran un hecho no esperado.
 - Registros abiertos: se planifica de antemano lo que se va a observar; puede ser una conducta difícil de medir (dato cualitativo), o alguna duda reiterada que tenga el educador (a) respecto a un niño (a).
- Instrumentos Estructurados y Semi-Estructurados:
 - Escalas: permiten registrar grados de aprendizaje.
 - Lista control, de cotejo o comprobación: registran la presencia o ausencia de la conducta observada.
- Instrumentos de Observación:
 - El registro anecdótico y el registro de observación abierto.
 - Las Listas de Control y Escalas de Apreciación.
 - También lo son las Pruebas Estandarizadas, llamadas Tests.

Ventajas y limitaciones de los instrumentos de evaluación

Los instrumentos se utilizan de acuerdo a ciertos criterios (ninguno es mejor que el otro), el educador(a) debe analizar, para elegir el más adecuado en un momento dado, ya que cada uno tiene ventajas y limitaciones.

1) Instrumentos Abiertos (No estructurados)

VENTAJAS	LIMITACIONES
<ul style="list-style-type: none"> · Permiten hacer descripciones cualitativas. · Pueden registrarse hechos relevantes no previstos. · Permiten disipar dudas sobre un niño (a) determinado. · Permiten registrar aspectos poco conocidos por el educador(a) (por ejemplo: creatividad, participación efectiva, expresión, dominio del lenguaje, etc.). · Permiten hacer una apreciación sobre la evolución del niño, con respecto a una conducta. · Permiten conocer a fondo cómo es cada niño (a). 	<ul style="list-style-type: none"> · Son difíciles de llenar adecuadamente. · Son más subjetivos. · Necesitan un dominio del lenguaje escrito por parte del educador(a). · Se pueden registrar pocos niños en cada sesión (o actividad). · Su interpretación es difícil (si no se tiene muy claro el marco de referencia). · Es difícil lograr la exactitud de la medición (confiabilidad). · Es difícil hacer con ellos interpretaciones sobre el grupo (para tomar decisiones grupales).

2) Instrumentos Estructurados (y Semi-estructurados)

VENTAJAS	LIMITACIONES
<ul style="list-style-type: none"> · Son más objetivos (conductas y categorías definidas antemano). · Son fáciles y rápidos de llenar. · Se puede registrar la conducta de todo un grupo. · Como los indicadores y su orden ascendente están explicitados, son fáciles de interpretar. · Son más exactos (confiables). · Son más válidos (Miden lo que se pretende). · Permiten hacer planillas de todo un grupo (visión grupal) para tomar decisiones generales. 	<ul style="list-style-type: none"> · No permiten registrar hechos inesperados. · Son difícil de construir adecuadamente (debe definirse claramente el marco referencial, y colocarse los indicadores (descripciones) en orden de complejidad de la conducta o aprendizaje. · Sólo permiten registrar aspectos ya conocidos (en la literatura o en su experiencia previa) por el educador(a). · Si están mal contruidos registran hechos irrelevantes, que además pueden no tener validez.

Por tanto, cada educador (a) debe seleccionar qué instrumento va a utilizar dependiendo de:

- La conducta que se pretende medir (máxima o típica)
- La función que tiene la evaluación (para qué se hace)

- La claridad en el marco de referencia
- El tiempo que dispone el educador
- Si es otra persona quien realiza el registro (estructurado por el educador)

Un punto importante, es saber que siempre se van mejorando (optimizando) los instrumentos de registro, así como la pericia de quien lo construye, o de quien registra, y la rigurosidad del dato que se obtiene. Es decir, mientras más experiencia y dedicación se tenga, más fácil y mejor es cómo nosotros evaluamos.

Lo importante, es que siempre demos nuestro juicio e inmediatamente sugerir qué vamos a hacer nosotros, el niño o niña y los padres, para mejorar los aprendizajes (ya sea en relación a su actividad, o a los elementos del currículo).

CLASE 09

4.3. Clasificación de Instrumentos de Evaluación según Elolas y Torazanos

Elolas y Torazanos (2000), nos dan a conocer otra manera de clasificar los instrumentos de evaluación.

Centrando la atención en la evaluación de los aprendizajes, la preocupación se ubica en la selección de las herramientas, las técnicas y los instrumentos más adecuados para llevar a cabo la tarea de evaluación.

En la búsqueda de los instrumentos de evaluación, es necesario tener presente algunos aspectos fundamentales:

- Una de las principales tareas del evaluador es la construcción de instrumentos, por lo que es en éste aspecto dónde se pone de manifiesto la pericia del evaluador.
- Ningún objeto de evaluación, por ejemplo: el dominio de determinadas competencias, puede ser abarcado en su totalidad con un único instrumento; por lo tanto, es necesario abandonar la idea sobre la posibilidad de construir un instrumento de evaluación absolutamente abarcativo.
- Cada uno de los diferentes tipos de instrumentos y técnicas de recolección y registro de la información, poseen ventajas y desventajas, la ponderación de ambos aspectos y la idea de complementariedad de éstos, deben orientar la selección de los instrumentos a emplear.

Existen muchas tipologías o clasificaciones de instrumentos, pero más allá de la adopción de unos u otros criterios clasificatorios, lo central es poder identificar estas diferentes herramientas como complementarias entre sí y por ende, la necesidad de incluir cierta variedad de las mismas en la tarea de la evaluación.

A continuación, se presenta un cuadro donde se enumeran diferentes técnicas e instrumentos elaborados especialmente para generar la información que alimente los procesos de evaluación.

TÉCNICAS	INSTRUMENTOS	TIPO
<i>Observación</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Registros • Listas de cotejo • Escalas 	<ul style="list-style-type: none"> - Anecdóticos - Acumulativos
<i>Comprobación</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Pruebas 	<ul style="list-style-type: none"> - Orales - Escritas - De actuación
<i>Autoinforme</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios • Informes • Intravistas (presentación de sí mismos) 	<ul style="list-style-type: none"> - Abiertos - Cerrados - Abiertos - Guiados - Abiertas - Guiadas

Por último, se enumeran tipos de herramientas cuyo contenido central tiene existencia anterior o independiente del proceso de evaluación y a los que se recurre productivamente, para extraer información según las necesidades impuestas por este proceso. Entre ellos encontramos:

- Análisis de contenido
- Portafolios

Realice ejercicio n°4

CLASE 10

5. EVALUACIÓN FORMATIVA

En el marco de la clasificación de los instrumentos de evaluación, desde la óptica de los paradigmas cuantitativo y cualitativo, resalta la evaluación formativa como un concepto que ha cobrado relevancia en los últimos años. A continuación, queremos referirnos a dos instrumentos de evaluación que no han sido practicados masivamente en nuestro país, a saber:

- Carpeta o portafolio
- Mapas conceptuales

5.1. Carpeta o Portafolios

Los portafolios son carpetas que contienen muestras de trabajos realizados por los alumnos/as que demuestran el tipo de experiencias involucradas en esos trabajos, el proceso desarrollado y los productos obtenidos. Se los puede utilizar especialmente para trabajos en las asignaturas de lenguaje, matemática, artes, ciencias naturales y sociales. En efecto, consisten en registros que hacen los alumnos sobre lo más significativo de sus experiencias respecto a las actividades educativas en que se involucran: el aula, su propio aprendizaje, experiencias en terreno, creaciones, etc. (Rodríguez, 1999).

La técnica del portafolio es importante, porque permite a los docentes una visión del grado de avance que han tenido durante el año, es muy útil para un tipo de evaluación diferenciada.

El que usted pueda reunir información sobre lo que hacen los alumnos a través de portafolios (y si ellos lo permiten, sus registros personales) le puede servir como una fuente valiosa de evaluación formativa y como material para realizar un diálogo interesante con sus alumnos.

Los portafolios son un buen material para comunicar a los apoderados el nivel alcanzado por los alumnos. Usted puede exponer los trabajos en la reunión de apoderados.

- Pauta de Evaluación de una Carpeta

Toda carpeta debe tener claramente definido una serie de aspectos como:

- Objetivo de la carpeta
- Rol de esta evaluación

Como instrumento de evaluación, una carpeta puede permitir observar una serie de indicadores de los aprendizajes de los alumnos, como por ejemplo:

a) La organización del contenido:

- Presenta una idea central
- Apoya esa idea con otras
- El texto resulta coherente

b) La formación de oraciones:

- Usa oraciones completas
- Coordina sujeto y predicado

c) La ortografía:

- Usa adecuadamente las mayúsculas
- Usa correctamente la puntuación
- La ortografía acentual está de acuerdo al nivel del curso
- La ortografía literal es similar

CLASE 11

5.2. Mapas Conceptuales

Los mapas conceptuales, están dentro de las estrategias que buscan la organización de los nuevos conocimientos en coherencia con los anteriores. Se apoyan en el criterio de la jerarquización, estableciendo una especie de pirámide de conceptos, en la que los más abstractos o generales se colocan en la parte superior (Ontoria y Molina, 1995).

Esta estrategia tiene por objeto *“representar relaciones significativas entre conceptos en forma de proposiciones”*. Una proposición se refiere a dos o más términos conceptuales unidos por palabras, y que en conjunto forman un significado específico.

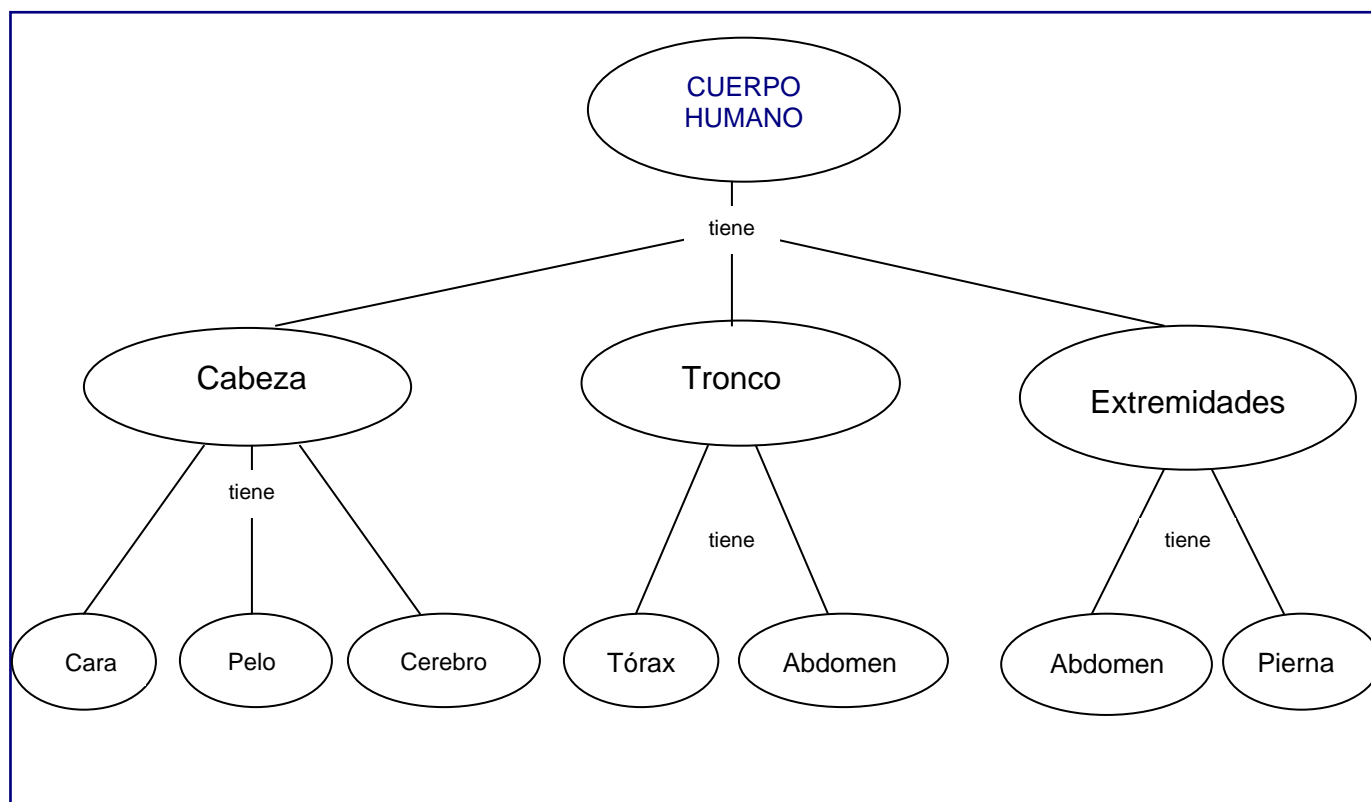
Otra manera de entender los mapas conceptuales es considerarlos como *“Recursos esquemáticos para representar un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones”* (Novack y Gowin, 1998). En general, se sabe que los aprendizajes significativos se producen más fácilmente cuando los conceptos nuevos se engloban bajo otros conceptos más amplios, más inclusivos.

Como sabemos, el mapa conceptual es una estrategia de aprendizaje que se aplica a la Teoría del Aprendizaje Significativo, a partir del cual, se pueden desarrollar dos procesos:

1) Diferenciación progresiva:

Se produce cuando un concepto general o importante (inclusor) se desencadena con otros conceptos menos generales, éstos con otros más específicos y así hasta terminar.

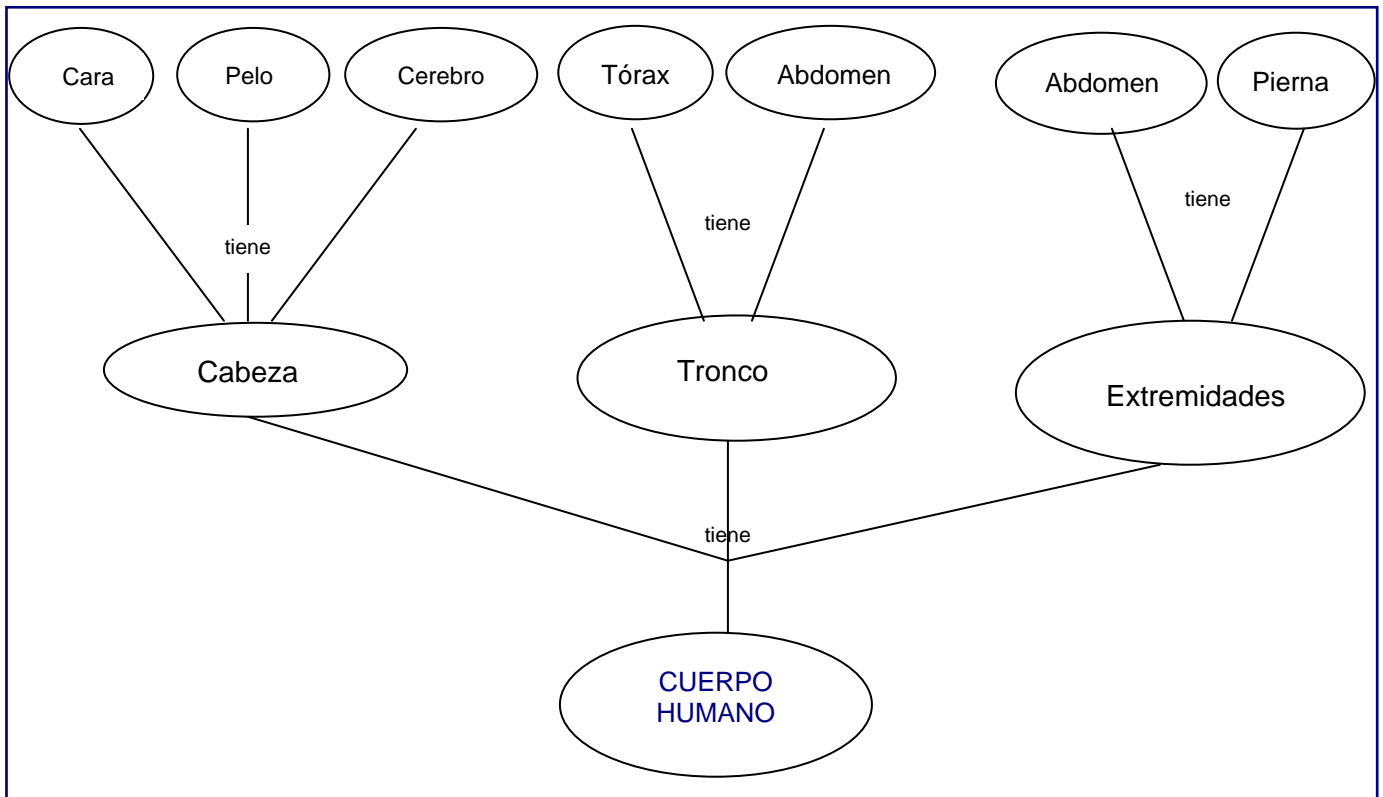
Por ejemplo: Las Partes del Cuerpo Humano son, cabeza, tronco, extremidades, etc. El concepto general es las partes del Cuerpo Humano y los demás son más específicos. La forma de llevar a cabo este mapa conceptual de acuerdo a la diferenciación progresiva sería la siguiente:



2) Reconciliación Integradora:

Es un proceso inverso al anterior. Los conceptos de los que se parte se unen o integran en otro más general, pudiendo dar lugar a un nuevo significado.

Observe el siguiente ejemplo:



CLASE 12

a) ¿Para qué sirve el Mapa Conceptual?

Los mapas conceptuales son un medio de visualizar conceptos y relaciones jerárquicas entre conceptos. Por lo tanto, los mapas nos sirven como instrumentos poderosos para observar los matices en el significado que un alumno da a los conceptos que incluye; éstos revelan con claridad la organización cognitiva de los estudiantes.

El mapa conceptual:

- Responde a un modelo educativo centrado en el alumno.
- Son expresiones de ideas que posee y asimila el alumno.
- Implica reflexión y toma de decisiones sobre la selección y organización de las ideas y/o conceptos.

Puede haber pluralidad de mapas conceptuales sobre un mismo tema propuesto o texto dado, y también pueden darse coincidencias parciales, ya que la forma en que se organiza un mapa conceptual es reflejo de la subjetividad y diversidad del ser humano, puesto que las experiencias, valores o puntos de vista diversos, influyen en la selección y organización jerárquica de conceptos.

Los mapas conceptuales, además permiten trabajar valores sociales como:

- Participación
- Consenso
- Diálogo
- Intercambio
- Valores individuales (autoestima, autonomía, capacidad crítica y reflexiva)

Los mapas conceptuales tienen una gran utilidad a la hora de planificar los temas a tratar en clases y también en las distintas instancias de evaluación.

b) Elementos del Mapa Conceptual

El mapa conceptual tiene tres elementos claves:

- I. El Concepto: es una palabra o término que manifiesta una regularidad en los hechos, acontecimientos, objetos, ideas, cualidades, animales, etc.
- II. La Palabra Enlace: une conceptos y señala la relación existente entre ellos.
- III. La Proposición: es una frase que consta de dos o más conceptos unidos por palabras enlace, dándonos un significado determinado.

Ejemplo:

- Concepto : Atmósfera
 - Palabra enlace : Se divide en
 - Conceptos : Tropósfera, Estratósfera, Ionósfera , Exósfera
 - Proposición : La atmósfera se divide en tropósfera, estratósfera, ionósfera y exósfera
- Consideraciones (Ontoria y Molina, 1995):
 - Los conceptos se escriben dentro de un *óvalo* o *elipse*. El óvalo o elipse tiene mayor impacto visual que el cuadrado o el rectángulo, ya que el concepto está más centrado.

- En el mapa conceptual no se repite más de una vez el mismo concepto.
- Los conceptos se unen con una línea, donde se colocan las palabras enlace.
- Como palabras enlace se usan: verbos, artículos, preposiciones, conjunciones; nunca los conceptos.
- Conviene escribir los conceptos con letra mayúscula y las palabras enlace con letra minúscula. De esta manera, se plasman en el gráfico las diferentes funciones de estos dos elementos del mapa conceptual.
- Las palabras enlace pueden ser distintas a las utilizadas en el texto, mientras se mantenga el mismo significado de la frase.
- Se pueden utilizar detalles complementarios, como colores o incluso dibujos, si facilitan el impacto visual.
- La claridad y la simplicidad, son dos cualidades que se tendrán presente en la representación gráfica.
- Existen relaciones cruzadas entre conceptos, que son las conexiones entre conceptos no inclusivos entre sí.

c) La Jerarquización, clave de un mapa conceptual

Los conceptos más generales se sitúan en la parte superior de la estructura gráfica, a continuación, otros más específicos y así sucesivamente, hasta llegar a los ejemplos, si los hay. Los conceptos se colocan según un orden jerárquico.

- Pasos para establecer la jerarquización:
 - Sacar las ideas fundamentales del tema trabajado.
 - Seleccionar los conceptos más relevantes o importantes del tema de trabajo, que servirá para elaborar el mapa conceptual.
 - Reflexionar sobre el tipo de relación que existe, o puede existir, entre los conceptos y decidir las palabras enlace.
 - Ordenar los conceptos, desde los más generales (inclusivos) a los más específicos, construyendo la representación gráfica o mapa conceptual.

El mapa conceptual tiene un número reducido de conceptos (para favorecer la claridad y la simplicidad). Si se desea recoger más conceptos e ideas, es preferible hacer mapas a partir de los otros conceptos de menos importancia o subconceptos.

Un mismo tema puede darse en una gran variedad de mapas conceptuales, es aquí donde se pone en evidencia la diversidad de miradas que sobre un acontecimiento tienen las personas, para algunos puede haber un hecho más importante, y para otros, un nuevo hecho puede ser el más significativo, esto va a depender de su experiencia y conocimientos previos.

El profesor no puede pretender imponer su particular mirada, es el momento en que se genere un consenso a partir de un diálogo y una negociación, para llegar a un acuerdo en el que todos hayan contribuido. De esta forma entonces, se puede llegar a un mapa consensuado.

Los Mapas Conceptuales se convierten en una herramienta útil en el plano de la evaluación. Ésta debe realizarse de acuerdo a tres criterios básicos:

1. Organización Jerárquica de la Estructura Cognoscitiva

Permite evaluar si el alumno ha conseguido entender y memorizar comprensivamente las relaciones conceptuales y en consecuencia, los significados básicos, al relacionar correctamente en cuanto a su subordinación conceptos generales con otros más específicos.

2. Diferenciación Progresiva

Se puede elegir un concepto clave y pedir a los alumnos que elaboren un mapa conceptual en el que muestren los conceptos y relaciones importantes que puedan conectar con dicho concepto base. O se puede seleccionar varios conceptos de un tema de estudio, y pedir a los alumnos que hagan un mapa con ellos. Se podrá comprobar si las conexiones son correctas.

3. Reconciliación Integradora

Este criterio establece que *“existe una mejora en el aprendizaje significativo, cuando el que aprende reconoce nuevas relaciones o vínculos conceptuales entre conjuntos relacionados de conceptos o proposiciones”*.

Una forma de evaluar es pedir que se elabore un mapa previo al análisis de un tema dando algunos conceptos y otro mapa al terminar. Se comparan los dos y se ve el nivel

de progreso, según los nuevos conceptos y relaciones correctas, incorporadas en el segundo mapa.

Realice ejercicio n°5