



Trabajo final para obtener el grado de Magister profesional en educación, mención currículum y evaluación basados en competencias.

PROPUESTA DE INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE ASIGNATURAS INTEGRADAS EN LA ESCUELA HILDA HUNQUEN DE LA LOCALIDAD DE QUENUIR ALTO COMUNA DE MAULLÍN, DÉCIMA REGIÓN DE LOS LAGOS.

Nombre del candidato a Magister: Oriana Elizabeth Mardones Gajardo

Nombre del tutor guía:

Nombre tutor metodológico:

INDICE.

	Pag
Portada:.....	1
Índice:.....	2
Resumen:.....	3
Introducción:.....	4
Marco teórico:.....	5
Competencias educativas:.....	5
Principio pedagógico del enfoque de competencias:.....	6
Evaluación de competencias:.....	7
Método y técnica de evaluación a fines con el enfoque de competencia:....	7
Observación:.....	8
Entrevista:.....	8
Proyecto:.....	9
Aprendizaje basado en el problema:.....	10
Estudio de caso:.....	12
Simulaciones:.....	13
Rubrica:.....	13
Aprendizaje cooperativo:.....	15
Portafolio:.....	17
Marco contextual:.....	18
Diseño y aplicación de instrumento:.....	21
Planificación de actividad:.....	22
Guía de trabajo estudiantes:.....	24
Análisis de resultado:.....	34
Propuesta remedial:.....	35
Bibliografía:.....	36
Anexos:.....	38



Resumen.

La educación por competencias ha resurgido en todo el mundo con gran fuerza desde finales del siglo pasado. Las reformas del sistema educativo chileno emprendidas en la última década y que comprenden todos los niveles tienen un elemento en común: un currículo con un enfoque basado en competencias.

Este trabajo tiene como objetivo dar a conocer cómo se desarrolla el proceso de evaluación pedagógica en la Escuela Rural Hilda Hunquen de la comuna de Maullin

Introducción.

La acción educativa, está dirigida a lograr el desarrollo armónico de todos los aspectos de la personalidad del que aprende. Es por ello, por lo que el educador como ente responsable de lograr que otro aprenda tiene como misión fundamental planificar, desarrollar y evaluar el proceso enseñanza aprendizaje, atendiendo los diferentes aspectos, elementos y condiciones que intervienen en el proceso educativo.

En los últimos años la educación en nuestro país ha experimentado diversos cambios en los que se busca mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Para ello se busca mejorar el desempeño de cada uno de los involucrados en el proceso de enseñanza - aprendizaje, instalando procesos que permitan el desarrollo de las capacidades de todos los estudiantes.

El presente trabajo está enfocado en analizar el proceso que se desarrolla en la Escuela Municipal Hilda Hunquen de la comuna de Maullin, en cursos de Tercer Año básico. En esta escuela se planifica y trabaja en forma integrada por lo que se abordara las Asignatura de:

- Lenguaje e inglés.
- Historia-Lengua Indígena- Artes visuales.

El objetivo de este trabajo en dar a conocer como se planifican los aprendizajes utilizando la evaluación por competencias como una forma de medir el desarrollo de capacidades de los estudiantes y algunas propuestas remediales para subsanar los puntos más débiles. Cronbach (1963) definía la evaluación como: «La recogida y uso de la información para tomar decisiones sobre un programa educativo».

Marco teórico.

La evaluación es un proceso inherente al proceso de aprendizajes y podemos definirla como un proceso continuo de recolección de información para emitir juicios de valor sobre los aprendizajes y realimentarlos, apoyando al alumnado en el logro de los objetivos educativos. La evaluación cumple un papel integral de apoyo en el proceso de transformación que se requiere, para asegurar el aprendizaje de las competencias básicas, promovidas por el sistema educativo. Estos deben ser evaluados periódicamente, es decir, se deben evaluar los fines y objetivos, la administración, el currículo, los recursos técnicos y con mayor frecuencia el aprendizaje. Hacemos énfasis en la evaluación del Proceso Enseñanza – Aprendizaje Basado en Competencias, por considerar que esta es una actividad permanente en el quehacer diario del educador y del estudiante.

W.J. POPHAM (1990) define a la evaluación como una actividad inherente a toda actividad humana intencional, por lo que debe ser sistemática, y que su objetivo es determinar el valor de algo. Por su parte FERNÁNDEZ (2005), define evaluación como: “Proceso contextualizado y sistematizado, intencionalmente diseñado y técnicamente fundamentado, de recopilación de información relevante, fiable, y válida, que permita emitir un juicio valorativo en función de los criterios previamente determinados como base para la toma de decisiones.”

Dada la importancia de la evaluación dentro del proceso de aprendizaje debemos considerarla como un proceso continuo, formativo y necesario sin embargo el cambio social, el uso y desarrollo de la tecnología nos obliga a analizar nuestras practicas y buscar nuevas estrategias para desarrollar esta actividad utilizando para ello nuevos términos y formas de enfrentar la evaluación por ello analizaremos diferentes criterios que se utilizan en la evaluación por competencias.

COMPETENCIAS EDUCATIVAS.

Se define como el conjunto de conocimientos, procedimientos, valores y actitudes combinados, coordinados e integrados en la acción, adquiridos a través de la experiencia que permiten al individuo resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible, lo que las hace eficaces en una situación determinada.

trabajar por competencias nos obliga a revisar nuestras propias competencias. Deberemos mejorar nuestros conocimientos, capacidades y actitudes para lograr una mayor competencia en temas pedagógicos.

La evaluación por competencias es un proceso de recogida de evidencias (a través de actividades de aprendizaje) y de formulación de valoraciones sobre la medida y la naturaleza del progreso del estudiante, según unos resultados de aprendizaje esperados, La evaluación por competencias supone una gradualidad en su adquisición; por ello a los alumnos se los puede clasificar en etapas de inicio, de proceso o de logro de la competencia.

PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS DEL ENFOQUE DE COMPETENCIAS

En la literatura especializada, identificamos ciertos principios pedagógicos que subyacen al enfoque de competencias:

- El propósito central del dispositivo escolar no es transmitir conocimientos, sino provocar el desarrollo de competencias.
- El objetivo no consiste en aprender los conocimientos disciplinares, sino en reconstruir los modelos mentales vulgares y los esquemas de pensamiento de los alumnos.
- El provocar un aprendizaje relevante demanda implicar activamente al alumno en su proceso de aprendizaje.
- El desarrollo de competencias requiere centrarse en situaciones reales y proponer actividades auténticas.
- La organización del tiempo y el espacio ha de ser flexible y creativa.

- El aprender en situaciones de incertidumbre y cambio permanente es una condición para el desarrollo de competencias básicas.
- Las estrategias didácticas más relevantes son la preparación de entornos de aprendizaje y la cooperación entre iguales.
- El aprendizaje relevante requiere estimular la metacognición, la capacidad para comprender y gobernar el propio proceso de aprendizaje.
- El brindar un entorno seguro y cálido en el que el aprendiz se sienta libre y confiado para experimentar, equivocarse y volver a intentar.
- La evaluación será necesariamente formativa y la función del docente es planificar, acompañar, evaluar y reconducir los procesos de aprendizaje de los alumnos (Pérez, 2007).

Los principios pedagógicos anteriores subrayan que una enseñanza que se sustenta en el enfoque de las competencias será, necesariamente, una enseñanza para la comprensión y, por ende, requerirá una propuesta de evaluación congruente con tales preceptos. Todo modelo de evaluación debe prever al menos los siguientes elementos: qué, cómo, cuándo, quién, para qué, por qué y qué hacer con los resultados. El qué, el cómo y el cuándo de la evaluación están establecidos, habitualmente, en el currículo formal.

EVALUACION POR COMPETENCIAS

Demandan una participación y comprometida del alumno con su propio aprendizaje. “Hay que transitar de una evaluación del aprendizaje a una evaluación para el aprendizaje” buscando mantener un equilibrio, porque ambos tipos son importantes (Stiggins, 2002; Moreno, 2012). Se trata de una evaluación formativa, centrada tanto en procesos como en productos, que considera la complejidad del aprendizaje; por tanto, prevé distintos contenidos y los valora empleando diversas técnicas e instrumentos, en definitiva, será una evaluación continua, integral y humana, que reconoce y confía en la capacidad del alumno para aprender y, además, le comunica esta confianza en la interacción cotidiana.

MÉTODOS Y TÉCNICAS DE EVALUACIÓN AFINES CON EL ENFOQUE DE COMPETENCIAS

A continuación, trataremos algunos de los dispositivos metodológicos que parecen pertinentes para la valoración de las competencias; No se trata de dispositivos metodológicos novedosos, sino que son herramientas que el docente conoce bien porque las ha usado antes para evaluar el aprendizaje de sus alumnos, lo cierto es que ahora se trata de emplearlas con otra finalidad bien distinta: el desarrollo de competencias; por tanto, se hará con una perspectiva e intencionalidad diferente a lo convencional.

Observación

Consiste en el examen atento que el docente realiza sobre sus estudiantes. La observación es la mayor fuente de datos que posee una persona y ofrece información permanente acerca de lo que ocurre en su entorno. Al respecto, Eisner plantea que "las aulas, al igual que el vino, se conocen por las cualidades aromáticas y táctiles, así como por las visuales" (1998, p. 87).

La observación se considera la técnica reina para la evaluación de las competencias porque permite dar cuenta del grado de dominio que un individuo posee de ciertas competencias mediante su actuación en contexto. Las competencias se desarrollan en el tiempo; no se trata de constatar si una persona posee una competencia o carece de ella, sino de conocer el grado en que ésta se ha conseguido y para ello la observación resulta fundamental.

Esta técnica es útil cuando se desea indagar las dificultades o necesidades de aprendizaje que tiene el evaluado para alcanzar un mayor perfeccionamiento de sus competencias y retroalimentar el proceso de aprendizaje oportunamente. Sin embargo, para que los datos recolectados posean fiabilidad y validez, la observación tiene que considerar una serie de condiciones: planificación, definición clara y precisa de objetivos, sistematización, delimitación de los datos que se recogerán, registro de datos en los instrumentos o soportes convenientes y triangulación de las observaciones realizadas. Algunos sesgos ocurren cuando su empleo es asistemático; no se tienen objetivos delimitados de antemano, se observa lo que más llama la atención, diferentes aspectos en distintos alumnos. Algún alumno puede permanecer sin que nadie haya observado nada sobre él; cuando no se

llevan registros escritos de lo observado, los datos recolectados dependen de la memoria del observador y de su interpretación personal. Cuando la observación es efectuada por un solo individuo, se corre el riesgo de que la información obtenida esté sesgada por la subjetividad del observador.

Entrevista

Es una conversación intencional. Puede ser estructurada, semiestructurada o abierta, planteada y respondida de forma oral en situación de comunicación personal directa. Es una técnica básica de evaluación de competencias que se lleva a cabo a través del diálogo; se asume de manera previa que los participantes buscan el mutuo entendimiento, al erradicar cualquier acto coercitivo de autoridad. La entrevista no tiene que ser necesariamente formal; se puede llevar a cabo mediante conversaciones informales en distintos momentos y espacios de la jornada escolar. Este formato tiene la ventaja de propiciar un clima mucho más distendido y abierto que puede generar en el entrevistado una mayor confianza hacia el entrevistador (Casanova, 1999).

Se sugiere el empleo de la entrevista cuando se requiere obtener datos que algunos sujetos no facilitarían por escrito debido a su carácter confidencial, delicado, o porque suponen una fuerte implicación afectiva, profesional o de cualquier otro tipo. Por otro lado, se debe evitar su uso cuando las capacidades de comunicación del evaluador son endebles; cuando no se distingue lo que pueden ser argucias retóricas de argumentos racionales sostenidos; cuando no se garantiza que el respeto y el diálogo abierto entre las partes sea la condición que presida el encuentro.

Proyectos

Son actividades poco estructuradas y relativamente abiertas, tanto su definición como las decisiones de su estructura forman parte del trabajo que el estudiante debe realizar. Su resolución, por lo tanto, es compleja y siempre admite múltiples concreciones que pueden ser más o menos adecuadas en función de su ajuste a unos criterios ya establecidos (Díaz Barriga, 2006).

Los proyectos pueden llevarse a cabo en la escuela o fuera de ella y estar vinculados al desarrollo de algún tipo de prácticas. En este segundo caso, se trataría de actividades con un mayor nivel de autenticidad por cuanto el estudiante se encuentra inmerso en un proyecto profesional o ciudadano que es real. Se trata de

tener en cuenta lo que sucede fuera de la escuela, en las transformaciones sociales y en los saberes, la apertura hacia los conocimientos que circulan fuera del aula y que van más allá de los contenidos establecidos en el currículo formal.

El método de proyectos es importante, entre otras razones: para aprender a establecer relaciones con la cantidad ingente de información que actualmente se produce; por la perspectiva transdisciplinar desde la que hoy se organizan y problematizan los saberes científicos; por la significación que adquiere, en una sociedad que se mueve entre lo global y lo local, el contraste de puntos de vista; y por la idea de que la realidad no es sino para el sistema o la persona que la defina.

El desarrollo de un proyecto suele incluir los siguientes elementos: definición del tipo de trabajo; establecimiento de pactos o de un contrato respecto al aprendizaje que se espera conseguir; diseño de un plan de trabajo; búsqueda, análisis y selección de la información pertinente; y síntesis del resultado del trabajo. Además, la realización de un proyecto implica siempre un periodo relativamente largo y también puede ser llevado a cabo en equipo.

Los proyectos pueden contribuir, como apunta Henry (1994, citado en Hernández, 2000), a favorecer en los estudiantes la adquisición de competencias relacionadas con la construcción de la propia identidad, lo que se estudia responde a cuestiones "inquietantes" para los estudiantes, las cuales tienen que ver con las interpretaciones que construyen del mundo y las preguntas que se hacen sobre la realidad; la autodirección, porque posibilita el desarrollo de sus iniciativas para realizar procesos de indagación, ordenación e investigación; la inventiva, a través de la utilización creativa de recursos, métodos y explicaciones alternativas a las que suelen aparecer en los libros de texto; la crítica, respecto a la puesta en cuestión, revisión de lo que se impone y lo que se silencia, análisis e interpretación de las formas de poder que se transmiten en las formas canónicas de cómo son presentados algunos saberes; el planteamiento y la resolución de problemas, el diagnóstico de situaciones y el desarrollo de estrategias analíticas, interpretativas y evaluativas; la integración conceptual, pues favorece la síntesis de ideas, experiencias e información de diferentes fuentes y disciplinas; la toma de decisiones, ya que ha de elegir lo que es relevante en la investigación y lo que se ha de incluir en el proyecto para comunicarlo; y la comunicación interpersonal, puesto que ha de contrastar las propias opiniones y puntos de vista con otros, y hacerse responsable de ellas.

Aprendizaje basado en problemas (ABP)

Existen diversas formas de concebir el ABP; nosotros adoptamos la definición de McGrath (2002), que lo expresa como un "método de aprendizaje en grupo que usa problemas reales como estímulo para desarrollar habilidades de solución de problemas y adquirir conocimientos específicos". El ABP representa un enfoque innovador que se fundamenta en el constructivismo y en el que, a partir de un problema inicial, se desarrolla un trabajo creativo de búsqueda de soluciones o interpretación de la situación objeto de estudio. Esto se realiza, principalmente, a través del trabajo en grupos tutorizados y del trabajo individual autodirigido, con la finalidad de combinar la adquisición de conocimientos con el desarrollo de habilidades generales y actitudes deseables para el desarrollo personal y profesional.

Este enfoque parte del planteamiento de un problema inicial -sin lecturas, conferencias o lecciones previas- que sirve de estímulo y expone la necesidad de adquirir nuevos saberes. A partir de este punto, el alumnado inicia el trabajo en equipos, formados por lo general al azar. Habitualmente, se acta el siguiente esquema: en las primeras sesiones, se establecen las normas básicas del funcionamiento del grupo, las expectativas de los participantes, etcétera; se trata de una toma de contacto inicial en la que el alumnado comienza a identificar y definir el problema, elaborar hipótesis y explorar los conocimientos previos que posee sobre el tema para determinar cuáles deben ser adquiridos. Una vez seleccionados los temas objeto de aprendizaje -es preferible que los aspectos básicos sean estudiados por todos, y no divididos entre los miembros del equipo-, se establece un tiempo de trabajo individual. Posteriormente, los miembros del equipo debaten, discuten, comparan y contrastan sus aprendizajes con los del resto. De este modo, aprenden unos de otros y se aplica la nueva información al problema, cambiando o revaluando las hipótesis iniciales. Si es necesario, se plantearán nuevos temas a aprender y, si no, se sintetiza lo que se ha aprendido y se reflexiona sobre el progreso logrado tanto por el grupo como por cada integrante.

En síntesis, el ABP se basa en un proceso cíclico con tres fases: reflexión cooperativa sobre el problema inicial e identificación de las necesidades de aprendizaje; estudio individual autodirigido sobre los temas de aprendizaje; y aplicación, en equipo, de los nuevos conocimientos al problema y síntesis de lo aprendido.

En cuanto a la evaluación basada en la resolución de problemas para que realmente puedan emplearse como actividades de evaluación auténtica, los

problemas deben cumplir algunas condiciones:

- Insertarse en una situación que los estudiantes perciban como problemática y que, por lo tanto, se relacione con algún contexto relevante para ellos: el académico, el familiar, el personal, laboral, etcétera. Permitir la consulta de la información necesaria para avanzar en su resolución. Así, no sólo es preciso que los alumnos puedan acceder a diversas y variadas fuentes de información para resolver el problema, sino que, además, las decisiones respecto a cómo y por qué usar una información es objeto preferentemente de evaluación.

- Contar con criterios de solución que permitan establecer con claridad cuándo y por qué se ha resuelto el problema de forma satisfactoria. No se trata de que los problemas no admitan distintos niveles en su resolución; más bien, que la diferencia entre uno y otro nivel sea clara y poco discutible de forma que pueda justificarse qué respuesta es mejor que otra y por qué.

- Establecer los posibles itinerarios a seguir en su resolución y las variables -datos o aspectos- que deben ser tenidos en cuenta. La valoración del proceso resulta imprescindible para aprender a solucionar problemas similares y para interiorizar criterios eficaces de seguimiento de la propia acción (Castelló, Monereo y Gómez, 2009).

Estudio de casos

Es muy conocido el empleo de casos como herramienta de enseñanza, aunque no siempre resulte fácil distinguirlos de los problemas o los proyectos. Los casos se refieren a situaciones específicas y, a la vez, problemáticas que habitualmente fueron reales -o que pudieron haberlo sido- y que, por lo tanto, tienen un elevado nivel de autenticidad, y siempre que sean cercanos a la realidad social del alumno, pueden ser un interesante instrumento para la interiorización de las normas y reglas de cada contexto, lo que les convertirá en una herramienta de socialización. De acuerdo con Castelló, Monereo y Gómez (2009), su importancia como propuesta de evaluación de competencias se logra cuando los casos utilizados prevén las siguientes condiciones:

- Tratarse de casos reales -o que podrían serlo- y que, por lo tanto, se inserten en contextos cercanos al estudiante y permitan entender el surgimiento y el desarrollo del caso.

- No contener en su formulación todas las variables relevantes y, por lo tanto, la propia delimitación sobre qué es relevante para su resolución, también forma parte de lo evaluable.
- Admitir varias soluciones posibles, pero siempre dentro de unas condiciones que hay que preservar. Por ello, en su evaluación no se trata tanto de conseguir la solución correcta como de que la solución adoptada sea respetuosa con un determinado conjunto de condiciones.

Entre las soluciones posibles, algunas pueden ser consideradas como mejores porque aportan más beneficios a los actores o se acercan más al objetivo final.

- Las condiciones que deben respetar las soluciones adoptadas en cada situación constituyen los criterios de evaluación de este caso concreto. Por ello, deben ser no sólo conocidas por todos los estudiantes, sino que resulta muy conveniente que ellos mismos valoren sus propuestas a la luz del cumplimiento de dichas condiciones.

Simulaciones

Las simulaciones con soporte de la tecnología e incluso, en algunos casos, con la ayuda de actores, pueden ubicarnos en escenarios diferentes y ayudarnos a proyectar nuestros conocimientos y a mostrar, en consecuencia, nuestro grado de competencia (Cano, 2008). Actualmente, disponemos de diversos programas informáticos que son excelentes simuladores y pueden ser útiles para evaluar tanto contenidos de las ciencias naturales como de las ciencias sociales. Algunos de estos simuladores son juegos a los que se puede dar un uso pedagógico. En internet se puede acceder a una amplia lista de simuladores, quizá valdría la pena empezar a incorporar algunos de ellos a nuestras actividades cotidianas de enseñanza y evaluación. En este caso, la propia actividad es de enseñanza y evaluación, y es relativamente fácil que cualquier simulación finalice con una evaluación y una autoevaluación tanto del producto conseguido (¿tuvo beneficios la empresa?) como del proceso (¿qué decisiones se tomaron?, ¿por qué?).

Se recomienda el empleo de las simulaciones en la formación profesional; por ejemplo, en la creación de empresas se emula el funcionamiento de entidades bancarias, o de verdaderos talleres de mecánica. Este tipo de prácticas tiene la

ventaja de aproximarse a lo que serían actividades auténticas. Cuando nos referimos a auténtico queremos decir que está presente en la realidad para la que preparamos a los alumnos; resulta genuino en dicha realidad tanto si se trata de lograr que sean buenos ciudadanos, excelentes profesionales, o brillantes investigadores. Según Monereo y Castelló (2009, pp. 28-29), para que una actividad se considere como auténtica debe cumplir tres condiciones: ser realista en relación con el ámbito evaluado; ser relevante para el alumno; y promover la socialización del alumno.

Rúbricas

Son guías de puntuación usadas en la evaluación del desempeño de los estudiantes que describen las características específicas de un producto, proyecto o tarea en varios niveles de rendimiento, con el fin de clarificar lo que se espera del trabajo del alumno, de valorar su ejecución y facilitar la proporción de retroalimentación.

Convencionalmente, se distinguen dos tipos básicos de rúbricas, que varían en razón de su estructura o concepción formal: analíticas y holísticas. Desde un punto de vista temático, ambas pueden ser, a su vez, genéricas (referidas por ejemplo a competencias transversales, como la expresión oral o escrita) o específicas de un dominio, disciplina o tarea.

Las rúbricas responden eficazmente a dos desafíos fundamentales que plantea la evaluación auténtica y alternativa: evaluar los productos/desempeños del estudiante con objetividad y consistencia, y proporcionar retroalimentación significativa a los alumnos y otorgar calificaciones sin invertir grandes cantidades de tiempo. Las rúbricas son una herramienta de gran potencialidad didáctica, capaz de contribuir significativamente a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en su conjunto, más allá de la estricta parcela de la evaluación entendida en términos tradicionales, además, las rúbricas pueden ser un instrumento eficaz antes, durante y al término de una unidad didáctica o proceso determinado de enseñanza-aprendizaje en varios sentidos: ayudan al docente a clarificar y refinar los objetivos del aprendizaje y de la evaluación y a mantenerlos vinculados a los contenidos y las actividades del curso; facilitan la comunicación a los estudiantes de los resultados de aprendizaje esperados; permiten proporcionar retroalimentación

descriptiva y oportuna tanto en contextos formativos como sumativos; y disponen de un escenario favorable para fomentar la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes (Goñi, 2005).

Se sugiere el empleo de las rúbricas cuando se necesita emitir un juicio sobre la calidad de un trabajo y se tiene que evaluar un amplio rango de asignaturas y actividades; cuando se tienen que evaluar ensayos o trabajos individuales de los alumnos, actividades grupales breves, proyectos amplios realizados en equipo o presentaciones orales colectivas. Las rúbricas se pueden emplear para evaluar áreas técnicas, científicas o las ciencias sociales y humanidades.

Cuándo y dónde usar una rúbrica no depende ni del área ni del tipo de asignatura, sino más bien del objetivo de la evaluación y de la tarea de aprendizaje propuesta.

Aprendizaje cooperativo

Los métodos de aprendizaje cooperativo son estrategias sistemáticas de instrucción que pueden ser utilizadas en cualquier curso o nivel académicos y aplicarse en la mayoría de las asignaturas de los curriculum escolares (Sharan, 1980; Slavin, 1983). Existen distintos métodos de aprendizaje cooperativo y todos ellos presentan dos características generales comunes: la primera, división del grupo amplio de la clase en pequeños equipos heterogéneos que sean representativos de la población total del aula en cuanto a los distintos niveles de rendimiento, sexo y raza; y la segunda, llevar a los miembros de estos equipos a mantener una interdependencia positiva mediante la aplicación de determinados principios de recompensa grupal o de una determinada estructuración de la tarea que debe realizarse para conseguir los objetivos propuestos (comunes a todos los miembros del grupo) (Serrano y Calvo, 1994).

El trabajo en pequeños grupos que presenten un cierto grado de heterogeneidad interna, orientado hacia una meta común cuyo logro sólo será posible si cada miembro del grupo lleva a cabo una tarea (o parte de ella) que le corresponde; de esta manera, son las relaciones alumno-alumno las que se destacan en este tipo de instrucción (sin que esto signifique que se olviden las que se establecen entre profesor-alumnos). Por otro lado, en los métodos de aprendizaje cooperativo el trabajo no se orienta exclusivamente hacia el producto de tipo académico, sino que también persigue una mejora de las propias relaciones sociales (Serrano y Calvo, 1994, pp. 17-18).

La cooperación contribuye a desarrollar dimensiones del aprendizaje que son comúnmente admitidas: fomenta el desarrollo de actitudes que crean un clima de desarrollo intelectual en clase, estableciendo normas de funcionamiento de los grupos, aceptadas por todos sus miembros, y evitando la difusión de responsabilidad. Además, facilita la adquisición e integración de conocimientos, lo que genera mayor variedad de alternativas y ofrece una información valiosa sobre la precisión, veracidad y validez de la información empleada en la resolución de las tareas. Por otro lado, colabora a ampliar el conocimiento, dado el carácter multidimensional de muchas de las tareas, que abarcan aspectos como comparar, clasificar, inducir, deducir, analizar errores o abstraer.

La cooperación contribuye a que los estudiantes se involucren personalmente, a través del establecimiento de recompensas de grupo, basadas en el aprendizaje de sus miembros. También potencia un uso coherente del conocimiento en tareas tales como la toma de decisiones, la investigación o la resolución de problemas; dichas tareas implican el uso de numerosas estrategias cognitivas, como la identificación de hechos, la explicación de fenómenos o la evaluación de resultados, y desarrolla hábitos mentales favorables a través de mecanismos de retroalimentación (Gavilán, 2009).

Los beneficios del aprendizaje cooperativo parecen más que evidentes: promueve el desarrollo de habilidades tanto cognitivas como sociales, y es particularmente positivo para aquellos alumnos con bajo rendimiento o que se encuentran en riesgo de fracaso escolar; contribuye a la construcción de relaciones interpersonales más horizontales en el aula; propicia una comunicación más fluida y abierta entre los participantes; genera un clima de cooperación y apoyo mutuo antes que de competitividad entre los alumnos. En este escenario, formas participativas de evaluación (como la autoevaluación y la coevaluación) obtienen "carta de naturaleza"; el alumno se involucra de forma responsable en el proceso de evaluación y, al hacerlo, aprende y desarrolla habilidades y actitudes positivas para evaluar de forma justa y objetiva su propio trabajo y el de sus pares, competencias nada desdeñables en la sociedad actual, caracterizada por una férrea competitividad y un exacerbado individualismo.

La evaluación dentro de los métodos de aprendizaje cooperativos admite distintas opciones y combinaciones, pero como norma bastante generalizada se puede afirmar que el proceso evaluador tiene en cuenta no sólo el logro de objetivos especificados para el equipo (puntuación de equipo) o para el alumno (puntuación individual), sino también las aportaciones de éste al equipo o del equipo al resto del

grupo (si existe cooperación intergrupala). En ese sentido, cuando la fuente de evaluación es el propio alumno o el equipo (solo o en colaboración con el profesor), las evaluaciones adoptan la siguiente forma: en primer lugar, evaluaciones por parte del profesor y de los estudiantes de los productos y exposiciones del equipo; en segundo, evaluaciones por parte del profesor de las disertaciones del estudiante basadas en sus contribuciones personales al equipo y, finalmente, evaluaciones por parte de los compañeros de las contribuciones individuales que cada miembro hace a su equipo (para la determinación y el peso que cada elemento tiene en los métodos de aprendizaje cooperativo) (Serrano y Calvo, 1994, p. 35).

Portafolio

Es una colección de documentos que reflejan el rendimiento (resultados de exámenes, calificaciones, premios...) y los trabajos (composiciones, resúmenes de libros, cartas, cintas con exposiciones orales, dibujos, fotografías...) producidos por el alumno durante el proceso de aprendizaje, dentro o fuera del centro escolar. El alumno tiene libertad de elegir los documentos a incluir en su portafolio, pero tiene que especificar de qué tipo son. Los profesores u otros evaluadores revisan el portafolio y lo utilizan para evaluar al alumno, pero éste es parte importante del proceso. Puede decidir lo que va a contener el portafolio. Se le puede, incluso, invitar a comentar los documentos, discutir su importancia con el profesor e influir el modo en que serán evaluados.

El uso del portafolio tiene muchas implicaciones psicopedagógicas; en el campo de la enseñanza de las ciencias, por ejemplo, facilita el pensamiento científico desde el momento en que utiliza: evidencias para acompañar una afirmación o un fenómeno natural, considera las posibles consecuencias, muestra explicaciones alternativas, y proporciona el espacio para brindar nuevas vías de actuación, en lugar de explicar una serie de conceptos y procedimientos memorizados y requeridos por un sistema de evaluación cerrado. En la enseñanza de las ciencias sociales ocurre algo similar, ya que un buen uso del portafolio potencia: la comprensión profunda de hechos y conceptos mediante su análisis y la explicación que de ellos se hace a otras personas, la justificación de fenómenos sociales acontecidos y la argumentación de perspectivas personales adoptadas (Barberá, 2005).

El procedimiento en la construcción de un portafolio consta del siguiente esquema

básico: comprensión del fenómeno (habilidades de observación, decodificación, análisis y síntesis); selección relevante (habilidades de discriminación y valoración); y justificación explicativa (habilidades de composición y argumentación). Un elemento clave es el proceso de reflexión por parte del alumno; las habilidades metacognitivas deben conducirlo a la toma de conciencia de su propio aprendizaje. El empleo del portafolio es altamente recomendable como una técnica de evaluación de las competencias, porque cuenta con dos ventajas fundamentales que otros dispositivos no ofrecen: i) la alta motivación y constante estimulación que logra mantener en los alumnos, al tratarse de un trabajo continuado y no de un ejercicio aislado realizado en un contexto artificial; y ii) se tienen desde el inicio de las clases los criterios con que serán evaluados los alumnos. Entre estos criterios podemos mencionar la coherencia interna, relevancia y reflexión en las elecciones, intencionalidad y explicación verbal, autorregulación y autoevaluación del aprendizaje, flexibilidad cognitiva..., estos criterios se deben compartir desde el primer momento y hacerse transparentes a los alumnos, ayudándolos a comprenderlos (Barberá, 2005, p. 501). Es importante considerar diferentes procedimientos de evaluación en el mismo portafolio.

Marco contextual.

Las escuelas de nuestro país son organizaciones complejas que se encuentran en constante cambio y, con ello, surgen nuevos desafíos para los docentes quienes tienen la misión de organizar, planificar, ejecutar, gestionar pedagógicamente la enseñanza, los aprendizajes y los resultados académicos de los estudiantes. En este contexto el presente trabajo analiza el desarrollo pedagógico que se realiza en un apartado sector rural perteneciente a la Región de Los Lagos

La Escuela Rural Hilda Hunquén, perteneciente a la Ilustre Municipal de Maullín, está inserta en la localidad de Quenuir Alto, calle Vicente Cárcamo S/ N en la comuna de Maullín, funciona aproximadamente desde mayo del 1920 y es el único establecimiento educativo en ese sector. Tiene en la actualidad 118 alumnos distribuidos entre Pre-Kínder y Octavo Año Básico, en jornada escolar

completa. Su índice de vulnerabilidad es de un 96,66%.

Quenuir es una comunidad con alrededor de 2000 habitantes, con bajos índices económicos, un gran porcentaje de ellos realizan actividades de pesca artesanal, la cual ha ido disminuyendo en forma considerable. La juventud tiene muy pocas expectativas de trabajo, sin embargo, el 85% de las y los estudiantes que egresan de esta escuela continúa estudios en Enseñanza Media.

RESUMEN HISTORICO DEL ESTABLECIMIENTO

1983: Se inicia la Prebásica (KINDER).

1987: Internado con 16 estudiantes.

1996 ingresa el establecimiento a Jornada Escolar Completa

2016 nuestra escuela cuenta con el Programa de Integración Escolar.

El Establecimiento funciona con un docente Directivo, una Coordinadora de ciclo, 10 docentes titulados y comprometidos con su labor docente y

4 Asistentes de la Educación.

El establecimiento cuenta con salas de clases implementadas con el proyecto TIC en Aula de pre- Kinder a 8° Año básico, laboratorio de computación, biblioteca CRA y Gimnasio.

Es importante señalar que para el año 2022, los docentes del establecimiento se han comprometido en lograr que las y los estudiantes se sientan identificados con su escuela, lograr mejorar el rendimiento escolar, convivir en un ambiente grato, mantener o aumentar la matrícula y alcanzar un promedio de un 95% de asistencia media.

En su Misión señala que es una institución educativa que centra sus esfuerzos en una educación inclusiva para todos sus educandos, la no discriminación, abierta a la interrelación educativa y cultural con el entorno social, Padres y Apoderados, redes de apoyo, instituciones y amigos de la Unidad Educativa. Para lograr esta misión la escuela cuenta con diferentes

estrategias orientadas a formar integralmente a sus estudiantes, tales como el Plan de Mejoramiento Educativo (PME), Manual de Convivencia, Plan de Seguridad Escolar, Plan de Inclusión escolar, Plan de Formación Ciudadana, Plan de sexualidad y Género, entre otros.

De acuerdo con este compromiso hoy centra el trabajo Pedagógico, planificando en forma Integrada con la finalidad de lograr aprendizajes óptimos, siendo el estudiante actor principal de sus aprendizajes, fomentando valores fundamentales para la vida como:

Responsabilidad, solidaridad y esfuerzo entre otros.

Evaluar es un desafío constante de estos docentes, quienes actualmente se encuentran desarrollando estrategias nuevas indicadas por el Mineduc de acuerdo al Decreto 67 e incursionando en la Evaluación por Competencias.

ANDER EGG (2000) define a la evaluación como una forma de investigación social aplicada, sistemática, planificada y dirigida; encaminada a identificar, obtener y proporcionar de manera válida y fiable, datos e información suficiente y relevante en que apoyar un juicio acerca del mérito y el valor de los diferentes componentes de un programa (tanto en la fase de diagnóstico, programación o ejecución), o de un conjunto de actividades específicas que se realizan, han realizado o realizarán, con el propósito de producir efectos y resultados concretos; comprobando la extensión y el grado en que dichos logros se han dado, de forma tal, que sirva de base o guía para una toma de decisiones racional e inteligente entre cursos de acción, o para solucionar problemas y promover el conocimiento y la comprensión de los factores asociados al éxito o al fracaso de sus resultados. La evaluación es una forma de investigación social aplicada, sistemática, planificada y dirigida; encaminada a identificar, obtener y proporcionar de manera válida y fiable, datos e información suficiente y relevante en que apoyar un juicio acerca del mérito y el valor de los diferentes componentes de un programa (tanto en la fase de diagnóstico, programación o ejecución), o de un conjunto de actividades específicas que se realizan, han realizado o realizarán, con el propósito de producir efectos y resultados concretos; comprobando la extensión y el grado en que dichos logros se han dado, de forma tal, que sirva de base o guía para una toma de decisiones racional e inteligente entre cursos de acción, o para solucionar problemas y promover el

conocimiento y la comprensión de los factores asociados al éxito o al fracaso de sus resultados.

.



Diseño y aplicación de instrumentos.

Los instrumentos de diseños y Evaluación que se presentan a continuación son desarrollados en un Tercer año Básico, donde la estudiante de este Magister se desempeña como docente y profesora jefe.

En este establecimiento los Docentes del Primer ciclo imparten todas las asignaturas de sus cursos por lo que planificar en forma integrada permite desarrollar aprendizajes óptimos y valores necesarios para desenvolverse en su vida cotidiana evaluando en forma permanente los contenidos con el fin de tomar decisiones remediales cuando es necesario.

PLANIFICACIÓN ACTIVIDADES 3° AÑO

CURSO	3°
PROFESOR ASIGNATURA	ORIANA MARDONES GAJARDO
ASIGNATURA	Historia – Lengua Indígena- Artes visuales

NOMBRE UNIDAD	OBJETIVO DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES	EVALUACIÓN	FECHA
Unidad 1: “Pensamiento espacial, utilizando los puntos cardinales para comprender las coordenadas geográficas. Reconocer continentes y océanos”.	<p><u>Historia</u></p> <p>(OA 7) Distinguir hemisferios, línea del Ecuador, trópicos, polos, continentes y océanos del planeta en mapas y globos terráqueos.</p> <p><u>Lengua Indígena</u></p> <p>(OA9): Leer comprensivamente y escribir textos breves relativos a la naturaleza y la vida cotidiana.</p> <p><u>Artes Visuales</u></p> <p>(OA 1): Expresar y crear trabajos de arte a partir de la observación del:</p> <p>› entorno cultural: personas y patrimonio cultural de Chile</p>	<p style="text-align: center;"><u>Guía</u></p> <p><u>Clase 1</u></p> <p>Contenidos de repaso: “Océanos, continentes, paralelos y meridianos”</p> <p>Observan el video (youtube)</p> <p>I. Nivel Inicial</p> <p>Actividad 1: Observan detenidamente la imagen del planisferio, luego escriben el nombre de cada hemisferio en el recuadro dado, identifican y mencionan el nombre de la línea a la que corresponde cada letra.</p> <p>Actividad 2: Una vez leídas las oraciones marcan con una X la alternativa correcta.</p> <p><u>II NIVEL INTERMEDIO</u></p> <p>Actividad 3: Seleccionan las palabras apropiadas del recuadro y construyen las definiciones.</p>	<p>Evaluacion Formativa</p> <p>Evaluación Sumativa</p>	

	<p>› entorno artístico: obras de arte local, chileno, latinoamericano y del resto del mundo.</p>	<div data-bbox="690 191 1079 352" style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <p>Mapa- Plano- Planisferio –Globo terráqueo</p> </div> <p>Actividad 4: Una vez leído el pian o relato mapuche acerca de la creación del mundo, analizan e ilustran mediante un dibujo lo expuesto en el relato.</p> <p><u>III NIVEL AVANZADO</u></p> <p>Actividad 5: Fundamentan las preguntas de acuerdo a lo aprendido.</p> <p>Actividad 6: Crean una obra que represente el arte textil con elementos de desecho, trozos de tela, hilos, lana, cordones o el material que tengan a disposición en su casa.</p>	<p>Evaluacion Formativa</p> <p>Evaluación Sumativa</p>	
--	--	--	--	--

Puntaje Ideal: 65 puntos
Puntaje obtenido: ___ puntos
Nota:

GUIA INTEGRADA 3° AÑO
HISTORIA – LENGUA INDÍGENA- ARTES VISUALES

Nombre: _____

Curso: 3° año _____ Fecha: _____

Objetivo de Aprendizaje	<p><u>Historia</u></p> <p>(OA 7) Distinguir hemisferios, línea del Ecuador, trópicos, polos, continentes y océanos del planeta en mapas y globos terráqueos.</p> <p><u>Lengua Indígena</u></p> <p>(OA9): Leer comprensivamente y escribir textos breves relativos a la naturaleza y la vida cotidiana.</p> <p><u>Artes Visuales</u></p> <p>(OA 1): Expresar y crear trabajos de arte a partir de la observación del:</p> <ul style="list-style-type: none">› entorno cultural: personas y patrimonio cultural de Chile› entorno artístico: obras de arte local, chileno, latinoamericano y del resto del mundo.
Indicaciones o instrucciones	<ul style="list-style-type: none">- Lee atenta y detenidamente las instrucciones antes de comenzar a desarrollar la guía.- No olvides utilizar las mayúsculas y el color rojo cuando corresponde.- Se consideran las faltas de ortografía en cada respuesta que realices, no olvides esto para que no tengas menor puntaje en tus actividades.- No olvides responder de manera completa las preguntas con desarrollo.

	<ul style="list-style-type: none"> - El porcentaje de exigencia es de 60%. - La guía consta de 65 puntos, la que será evaluada en forma sumativa. - Para obtener la nota 4,0 debes tener 38 puntos. - El puntaje total, corresponde a las actividades de la guía más el puntaje obtenido en la pauta. - Si tienes dudas con el desarrollo de la guía, puedes realizar las consultas a la docente.
--	--

Contenidos de repaso: “Océanos, continentes, paralelos y meridianos”



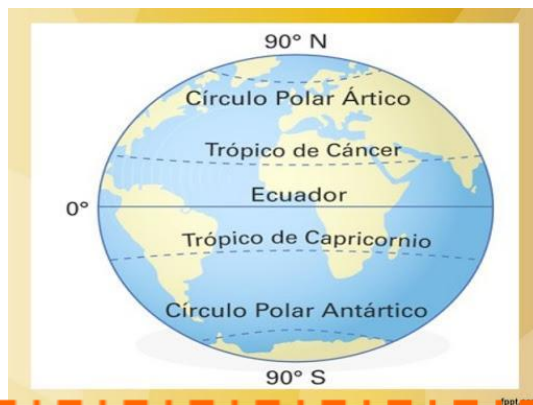
No olvides que la superficie terrestre se compone principalmente por los **océanos** que son grandes **masas de agua** que cubren gran parte de la tierra; y los **continentes** que son **grandes extensiones de tierra** separadas entre sí por los océanos.

El continente más extenso es Asia, seguido por América, África, Antártica, Europa y Oceanía que es el más pequeño.

El océano más extenso es el Pacífico, seguido del Atlántico, el Índico, el Austral y el Ártico, que es el más pequeño.

¿Recuerdas cuáles son las líneas referencia para ubicarnos en planeta?

La línea del Ecuador se ubica en la más ancha del planeta y corresponde a la línea imaginaria

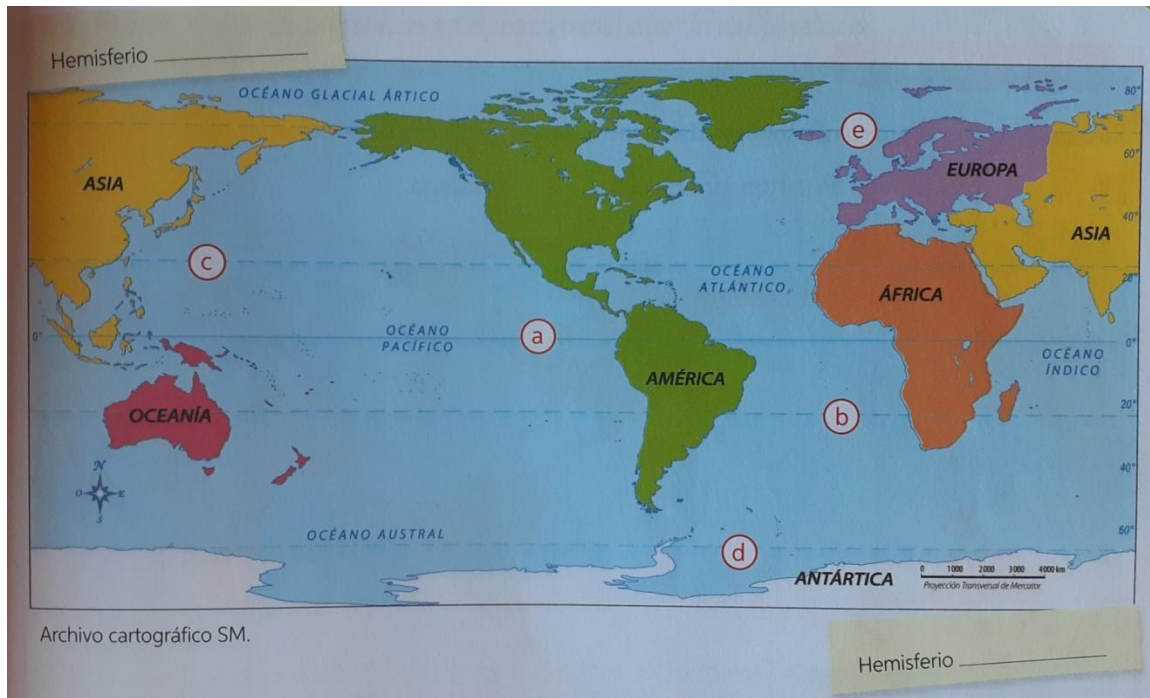


de nuestro parte más

importante, pues divide a la tierra en dos partes iguales: el hemisferio norte y hemisferio sur, lo que nos permite saber si estamos al norte o al sur de esta línea de referencia.



Observa y escucha atentamente el video



I. NIVEL INICIAL

1.- **Observa** detenidamente la imagen del planisferio luego **escribe** el nombre de cada hemisferio en el recuadro dado, **identifica** y **menciona** el nombre de la línea a la que corresponde cada letra. (10 puntos).

a) Línea del
Ecuador

b)

c)

d)

e)

2.- Una vez **leídas** las oraciones **marca** con una **X** la alternativa correcta. (8 puntos)

<p>1.-En el hemisferio sur se encuentran los siguientes continentes:</p> <p>A.- Europa B.- Oceanía C.- Asia</p>	<p>2.- Los continentes que tienen territorio en ambos hemisferios son:</p> <p>A.- África y América B.- Oceanía C.- Europa</p>
<p>3.- El continente más extenso es:</p> <p>A.- Oceanía B.- Asia C.- Europa</p>	<p>4.- El océano más extenso es:</p> <p>A.- Océano Índico B.- Ártico C.- Pacífico</p>

II. NIVEL INTERMEDIO

3.- **Selecciona** las palabras apropiadas del recuadro y **construye** las definiciones. (8 puntos)

Mapa- Plano- Planisferio –Globo terráqueo

- a) _____ objeto tridimensional de forma esférica donde se representan los continentes, océanos, relieves y toda la superficie de la tierra.
- b) _____ es un dibujo de un lugar visto desde arriba.
- c) _____ es una representación cartográfica o plana de toda la superficie terrestre, también llamado mapamundi.
- d) _____ es la representación gráfica de un territorio sobre una superficie bidimensional.

Ubicación geográfica de Chiloé

El Territorio de Chiloé pertenece a la Región de Los Lagos y se emplaza entre los 42° y 43° de Latitud y 75° y 73° de Longitud Sur. Administrativamente corresponde a la provincia del mismo nombre y se encuentra a una distancia de 87.99 kilómetros al Sur de la Capital regional Puerto Montt. El Territorio de Chiloé es un archipiélago formado por más de treinta islas, con una extensión de 9.181 kms², la Isla Grande tiene una longitud de 180 Km. de norte a sur. El Territorio, se encuentra dividido en diez comunas: Castro, la capital provincial, Ancud, Quellón, Chonchi, Quinchao, Quemchi, Dalcahue, Queilen, Puqueldón y Curaco de Vélez. Quellón posee el territorio más extenso con, aproximadamente, un 35% del total provincial; le siguen Ancud con un 19%, Chonchi con un 15% y Dalcahue con un 13% de participación en el territorio de la Provincia. En el otro extremo, Curaco de Vélez, Puqueldón y Quinchao, son en ese orden las más pequeñas territorialmente, y su área, en conjunto, alcanza a sólo un 4% aproximado de la

Treng-treng filu y Kay kay filu.

Hace mucho tiempo se levantó del mar una enorme serpiente que comenzó a gritar “¡kay, kay, kay, kay kay!” cada vez más fuerte. Gritó tan fuerte la serpiente que provocó una gran tormenta, que luego se transformó en diluvio e inundó toda la Tierra. Para salvarse, las personas subieron a los cerros arrancando del agua y cuando ya no podían subir más del cansancio y el agotamiento de tanto correr y correr, oyeron una voz que venía del fondo de la tierra que decía “¡treng, treng, treng, treng, treng!” Era la serpiente de la tierra Treng treng que venía a salvarlos. Cuando se encontraron estas dos serpientes gigantes comenzó una gran batalla, mientras Kay Kay gritaba más fuerte, Treng Treng hacía temblar la tierra y la levantaba más y más. Las personas al ver que Treng treng se debilitaba, realizaron un llellipun, donde pidieron que las aguas bajaran. Treng Treng tomó más fuerza y pudo derrotar a Kay kay. Viéndose vencida, la serpiente del agua se hundió en las profundidades del mar, donde no la volvieron a ver nunca más. Desde entonces, cuando tiembla y los maremotos inundan la tierra o cuando llueve demasiado y suben las aguas de los ríos y lagos, nosotros los mapuches realizamos un llellipun (rogativa) para pedir que la naturaleza vuelva a la calma. Además nos comprometemos a cuidar y respetar a la naturaleza y a todos los seres que ahí habitan. Afortunadamente, ahora Treng Treng ya está alerta, de manera que antes que kay Kay haga daño y comience a inundar la Tierra, la hace callar con su sonido sordo que hace crecer la tierra.

4.- Una vez leído el piam o relato mapuche acerca de la creación del mundo, **analiza e ilustra** mediante un dibujo lo expuesto en el relato. (8 puntos)



III. NIVEL AVANZADO

5.- **Fundamenta** las siguientes preguntas de acuerdo a lo leído. (10 puntos)

a) ¿Quiénes eran los personajes principales? Señala sus características:

b) ¿Qué hicieron las personas para salvarse de la ira de Kay kay?

c) ¿Qué acción realizó Treng treng en la historia? ¿Para qué lo hizo?

d) ¿Para qué los mapuches hacen llellipun?

e) ¿Cuál es tu parte favorita del piam? ¿Por qué?

f) ¿Por qué es importante para la cultura mapuche el piam de Treng treng y Kay kay?

6.- **Crea** una obra que represente el arte textil con elementos de desecho, trozos de tela, hilos, lana, cordones o el material que tengas a disposición en tu casa. (21 puntos, ver pauta adjunta)

Pauta de Evaluación Artes Visuales 3° Año
Obra de Arte Textil “Trengr trengr y Kay kay”

Nombre estudiante:

—

Curso 3°

Objetivo de Aprendizaje

Historia

(OA 7) Distinguir hemisferios, línea del Ecuador, trópicos, polos, continentes y océanos del planeta en mapas y globos terráqueos.

Lengua Indígena

(OA9): Leer comprensivamente y escribir textos breves relativos a la naturaleza y la vida cotidiana.

Artes Visuales

(OA 1): Expresar y crear trabajos de arte a partir de la observación del:

- › entorno cultural: personas y patrimonio cultural de Chile
- › entorno artístico: obras de arte local, chileno, latinoamericano y del resto del mundo.

Descripción de la evaluación:

Según la información trabajada en guías de artes visuales N°1 a N°6, cada estudiante debe confeccionar una obra de “**Arte textil**” relacionada con el **relato mapuche**, que se sitúa en el **hemisferio sur** de nuestro continente, cuyo origen acontece en el “**Océano Pacífico**”, puedes realizar un collage, dibujo o pintura, aplicando diversos tipos de líneas trabajadas

(verticales, horizontales, diagonales, quebradas, onduladas, zigzag, curva, debes incluir figuras geométricas (triángulo, cuadrado, rectángulo, rombo, romboide, trapecio, pentágono, círculo, entre otras).

Para desarrollar este trabajo, debes reunir materiales de desecho presentes en tu hogar, como trozos de tela, hilos, lana, cueros, piedras, hojas o el material que tengas a disposición.

Debe ser realizado en una hoja de block N° 99 (que tienes en casa).

En la parte superior de la hoja debe contener título de la obra y a la derecha del título, nombre y apellido del alumno o alumna.

Tipo de trabajo: Presentación individual.

Criterios de evaluación	Puntaje
Utiliza a lo menos 5 figuras geométricas.	3 pts
Utiliza material de desecho o reutilizado.	3 pts
Utiliza a lo menos cuatro tipos de líneas.	3 pts
El trabajo se presenta en óptimas condiciones de limpieza y orden	3 pts
Respeto la fecha de entrega indicada por la docente.	3 pts
Indica título y nombre alumno (a)	3 pts
El trabajo creado represente el "Arte textil"	3 pts
Puntaje total	21 puntos

Observaciones: _____

Análisis de los resultados.

Una vez aplicada la evaluación y de acuerdo con el puntaje obtenido se analizan los resultados considerando el ejemplar de la guía aplicada. En este análisis se solicita el apoyo de la coordinadora de Ciclo y el director quienes en forma conjunta revisan el instrumento para determinar las principales fortalezas y debilidades con la finalidad de buscar nuevas estrategias de fortalecimiento que la docente y equipo directivo considere necesario.

Propuestas remediales.

.-Reforzar de acuerdo con los resultados, considerando el promedio alcanzado por el curso.

.-Formar grupos de estudiantes con aprendizajes menos logrados y reforzar en forma personalizada.

.-Aplicar nuevas estrategias que sean de interés para los estudiantes.

Bibliografía.

- . * Cronbach (1963) definía la evaluación como: «La recogida y uso de la información para tomar decisiones sobre un programa educativo».
- W.J. POPHAM (1990) define a la evaluación como una actividad inherente a toda actividad humana intencional, por lo que debe ser sistemática, y que su objetivo es determinar el valor de algo.
- FERNÁNDEZ (2005), define evaluación como: “Proceso contextualizado y sistematizado, intencionalmente diseñado y técnicamente fundamentado, de recopilación de información relevante, fiable, y válida, que permita emitir un juicio valorativo en función de los criterios previamente determinados como base para la toma de decisiones.”
- (Pérez, 2007). “La evaluación será necesariamente formativa y la función del docente es planificar, acompañar, evaluar y reconducir los procesos de aprendizaje de los alumnos”.
- (Stiggins, 2002; “Moreno, 2012) “Hay que transitar de una evaluación del aprendizaje a una evaluación para el aprendizaje” buscando mantener un equilibrio, porque ambos tipos son importantes”.
- (1998, p. 87) “Al respecto, Eisner plantea que "las aulas, al igual que el vino, se conocen por las cualidades aromáticas y táctiles, así como por las visuales”
- . (Casanova, 1999) “Este formato tiene la ventaja de propiciar un clima mucho más distendido y abierto que puede generar en el entrevistado una mayor confianza hacia el entrevistador”
- (Díaz Barriga, 2006) “Su resolución, por lo tanto, es compleja y siempre admite múltiples concreciones que pueden ser más o menos adecuadas en función de su ajuste a unos criterios ya establecidos”

- Los proyectos pueden contribuir, como apunta Henry (1994, citado en Hernández, 2000),
- McGrath (2002), que lo expresa como un "método de aprendizaje en grupo que usa problemas reales como estímulo para desarrollar habilidades de solución de problemas y adquirir conocimientos específicos"
- La valoración del proceso resulta imprescindible para aprender a solucionar problemas similares y para interiorizar criterios eficaces de seguimiento de la propia acción (Castelló, Monereo y Gómez, 2009).
- (Cano, 2008). "Actualmente, disponemos de diversos programas informáticos que son excelentes simuladores y pueden ser útiles para evaluar tanto contenidos de las ciencias naturales como de las ciencias sociales".
- Monereo y Castelló (2009, pp. 28-29), para que una actividad se considere como auténtica debe cumplir tres condiciones: ser realista en relación con el ámbito evaluado; ser relevante para el alumno; y promover la socialización del alumno.
- Su resolución, por lo tanto, es compleja y siempre admite múltiples concreciones que pueden ser más o menos adecuadas en función de su ajuste a unos criterios ya establecidos (Díaz Barriga, 2006).
- permiten proporcionar retroalimentación descriptiva y oportuna tanto en contextos formativos como sumativos; y disponen de un escenario favorable para fomentar la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes (Goñi, 2005).
- Los métodos de aprendizaje cooperativo son estrategias sistemáticas de instrucción que pueden ser utilizadas en cualquier curso o nivel académicos y aplicarse en la mayoría de las asignaturas de los curriculum escolares (Sharan, 1980; Slavin, 1983).
- Existen diversas formas de concebir el ABP; nosotros adoptamos la definición de McGrath (2002),
- la explicación de fenómenos o la evaluación de resultados, y desarrolla hábitos mentales favorables a través de mecanismos de retroalimentación (Gavilán, 2009).

- estos criterios se deben compartir desde el primer momento y hacerse transparentes a los alumnos, ayudándolos a comprenderlos (Barberá, 2005, p. 501).

Anexos.

Puede anexar en este punto los formatos aplicados o cualquier información que considere relevante y sea un aporte a su trabajo.



Aspectos Formales del trabajo

Se espera que el trabajo cumpla con el formato exigido, incorpore un adecuado uso del lenguaje técnico, posea una coherencia y secuencia lógica en su presentación.

Formato cuerpo del trabajo

- Letra Arial, 12 puntos, con interlineado 1.5, con sangría en la primera línea de cada párrafo.
- Alineación justificada.
- Hoja tamaño carta.
- Títulos centrados, 14 puntos, en negrita.
- Subtítulos, 12 puntos, en negrita, alineados a la izquierda.
- Enviar en formato PDF.