



**Magíster En Educación Mención
Currículum y Evaluación
Basado En Competencias
Trabajo De Grado II**

**Elaboración De Instrumentos De Evaluación Diagnóstica, Para Medir Los
Aprendizajes De Los (Las) Estudiantes De Cuarto Y Octavo Básico De
Enseñanza Básica, En Las Asignaturas de Matemática Y Lenguaje Y
Comunicación**

Profesor guía:

Pedro Rosales

Alumnas:

Claudia Carola Caro Olivero

Teresa del Carmen Pampaloni Vargas

Chillán - Chile, mayo de 2016

INDICE

I.	INTRODUCCIÓN.....	3
II.	MARCO TEORICO.....	4
III.	MARCO CONTEXTUAL.....	32
IV.	DISEÑO Y APLICACIÓN DE INSTRUMENTO.....	35
V.	ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	66
VI.	PROPUESTA REMEDIALES.....	68
VII.	CONCLUSIÓN.....	78
VIII.	BIBLIOGRAFIA.....	79

I. INTRODUCCIÓN

La evaluación educativa formativa adquiere sentido y legitimidad, en la medida que está al servicio de los procesos educativos de enseñar y aprender, puesto que se integra plenamente en la práctica educativa y se debería orientar fundamentalmente a la mejora de la educación a favor de los alumnos/as y docentes.

La evaluación es parte del proceso de enseñar y aprender, es la coyuntura para guiar toda la acción educativa. Se la concibe como una responsabilidad pedagógica, ética y social, y no como una mera tarea técnica de control, selección y promoción. Su carácter continuo, procesual, contextual y estratégico en el proceso educativo, es esencialmente necesario para ayudar al alumno/a a comprender el proceso de aprendizaje en el que está involucrado junto al docente, que le brinda el auxilio y apoyo no sólo para que aprenda , sino para que aprenda a aprender mejor. A la vez, que al docente le ofrece información respecto a la calidad de su propuesta de enseñanza.

El cuerpo docente de la Escuela básica La Loma enfrenta el gran desafío de mejorar la calidad de la evaluación del logro de los aprendizajes de sus alumnos y alumnas, ya que las evaluaciones sumativas al término de la unidad no permiten tomar decisiones oportunas para reforzar o modificar la planificación, para que todos los y las estudiantes puedan mejorar sus competencias en relación a los objetivos de aprendizajes propuestos.

Frente a este objetivo se aplicarán evaluaciones diagnósticas en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas en los cursos de 4° y 8 año básico, con la finalidad de extraer información relevante para la toma de decisiones en la implementación de diversas y variados evaluaciones a implementar.

II. Marco teórico

¿Cuál es el bagaje de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que necesitamos adquirir para poder desenvolvemos con garantías en la sociedad en la que nos ha tocado vivir? ¿Qué hemos de intentar para que los alumnos y alumnas aprendan en las escuelas y, en consecuencia, qué hemos de intentar enseñarles? ¿Cuáles son los aprendizajes que todo el alumnado debería poder alcanzar en el transcurso de la educación básica? Preguntas similares a éstas han estado a menudo en el centro del debate, especialmente en los momentos en que, como sucede, las sociedades se enfrentan a nuevos retos y desafíos. Desde hace algunos años el debate sobre los aprendizajes básicos refleja cada vez con mayor intensidad la tensión generada por la necesidad de atender a dos exigencias que parecen orientarse en direcciones opuestas. Por una parte, en el nuevo escenario social, económico, político y cultural que están contribuyendo a dibujar los movimientos migratorios, los procesos de globalización, las tecnologías digitales de la información y la comunicación, la economía basada en el conocimiento, etc., parece cada vez más evidente la necesidad de incorporar nuevos contenidos al currículo de la educación básica. La convicción de que algunas competencias y contenidos de aprendizaje esenciales para el ejercicio de la ciudadanía en este nuevo escenario se encuentran escasamente representadas en el currículo escolar está ampliamente extendida y se encuentra en la base de una demanda generalizada para subsanar con urgencia esta carencia. Esta demanda se ve además reforzada como consecuencia de la creciente "des-responsabilización social y comunitaria" ante la educación (Coll, 2003) que ha llevado a transferir a la educación escolar la responsabilidad de unos aprendizajes que hasta épocas recientes era asumida por otras instancias educativas, de socialización y de formación (familia, iglesia, agrupaciones políticas y sindicales, asociaciones diversas, etc.).

Por otra parte, sin embargo, en muchos países amplios sectores del profesorado de la educación básica coinciden en valorar, y compartimos esa valoración, que es más bien imposible que el alumnado pueda aprender y el profesorado pueda enseñar

todos los contenidos ya incluidos en los currículos vigentes. Se trata también de una valoración extendida, pero que conduce en este caso a subrayar la necesidad de una revisión del currículo en una dirección opuesta a la anterior, es decir, orientada más bien a reducir los contenidos de aprendizaje. En efecto, las implicaciones altamente negativas para la calidad de la educación escolar de unos currículos sobrecargados y excesivos son de sobra conocidas.

Frente a este estado de cosas, con unos u otros términos –formación fundamental, cultura básica común, destrezas o habilidades básicas, competencias básicas, aprendizajes fundamentales, etc. y desde enfoques y planteamientos ideológicos, pedagógicos, psicopedagógicos y didácticos diversos, la necesidad de redefinir qué es lo básico en la educación básica ha empezado a abrirse en el debate pedagógico contemporáneo (Gauthier & Laurin, 2001; Coll, 2004).

Un aspecto a considerar es el relacionado con la aceptación de un principio al que se ha prestado escasa o nula atención hasta el momento, pero que tiene implicaciones importantes para la toma de decisiones sobre qué enseñar y aprender en la educación básica, que puede enunciarse como sigue: en estos niveles educativos no se puede enseñar todo lo que nos gustaría que los niños y jóvenes aprendiesen; ni siquiera lo que con toda seguridad es beneficioso que los niños y jóvenes aprendan. La sobrecarga de contenidos que caracteriza a los currículos de educación básica en muchos países es en realidad el resultado de la aplicación reiterada de una lógica esencialmente acumulativa en los sucesivos procesos de revisión y actualización del currículo escolar. En efecto, la ampliación, el refuerzo o la introducción de nuevos contenidos casi nunca han ido acompañados, contrariamente a lo que cabía esperar, de una reducción simétrica y equilibrada de la presencia de otros contenidos, y mucho menos de una reestructuración en profundidad del conjunto del currículo. La solución adoptada es casi siempre menos racional desde el punto de vista pedagógico y de la gestión del tiempo de enseñanza y aprendizaje –aunque sea más realista y pragmática desde el punto de vista de la dinámica social y de la gestión de los conflictos corporativos–: ante la manifestación de nuevas "urgencias" y necesidades sociales, lo habitual no es la sustitución de unos contenidos por otros, sino la ampliación y la introducción de nuevos contenidos. Es necesario optar. Al

introducir nuevos contenidos o nuevas competencias en el currículo de la educación básica, hay que recortar o excluir otros. Los currículos sobrecargados que no tienen en cuenta este hecho son un obstáculo para el aprendizaje significativo y funcional, una fuente de frustración para el profesorado y el alumnado y una dificultad añadida para seguir avanzando hacia una educación inclusiva.

También implica establecer, una distinción entre lo básico imprescindible y básico deseable en el currículo de la educación básica. El término "básico" es utilizado habitualmente, en el marco del currículo escolar y referido a la concreción de las intenciones educativas –aprendizajes esperados del alumnado definidos en términos de competencias o de contenidos de aprendizaje–, con una multiplicidad de significados interconectados e interrelacionados. Los contenidos y competencias identificados como básicos con el fin de justificar su presencia en el currículo escolar remiten siempre a la realización de unos aprendizajes considerados necesarios para los alumnos. La polisemia del concepto reside no tanto en la supuesta necesidad de los aprendizajes, como en la finalidad o propósito para cuya consecución dichos aprendizajes se consideran necesarios. Así, es habitual que la presencia de los contenidos o competencias en el currículo de la educación básica se justifique argumentando que su aprendizaje es necesario para alcanzar uno o varios de los propósitos siguientes:

- 1) para hacer posible el pleno ejercicio de la ciudadanía en el marco de la sociedad de referencia;
- 2) para poder construir y desarrollar un proyecto de vida satisfactorio;
- 3) para asegurar un desarrollo personal emocional y afectivo equilibrado; o
- 4) para poder acceder a otros procesos educativos y formativos posteriores con garantías de éxito.

Se debe prestar especial atención en el esfuerzo por "redefinir lo básico en la educación básica" tiene que ver con el tema clásico de las fuentes del currículo. Buscar el equilibrio entre la toma de consideración de las exigencias educativas y de formación derivadas de las demandas sociales –y en especial, del mundo laboral–, las derivadas del proceso de desarrollo personal del alumnado y las derivadas del

proyecto social y cultural –tipo de sociedad y de persona– que se desea promover mediante la educación escolar.

Es necesario introducir en las decisiones sobre los contenidos de la educación básica, y que interactúa con los anteriores, especialmente con la propuesta de tomar en consideración la distinción entre lo básico imprescindible y lo básico deseable, es el relacionado con la responsabilidad respectiva de la educación escolar y de otros escenarios y agentes educativos en los procesos de desarrollo, de socialización y de formación de las personas. Se trata, en este caso, de hacer un esfuerzo por diferenciar en la medida de lo posible entre los aprendizajes cuya consecución es fundamentalmente una responsabilidad de la educación escolar, los aprendizajes que son una responsabilidad compartida entre la educación escolar y otros escenarios y agentes educativos, y los aprendizajes en los que la educación escolar tiene una responsabilidad claramente "secundaria" o "complementaria". No se puede seguir pensando y tomando decisiones sobre el currículo de la educación básica como si los centros escolares y el profesorado fueran los únicos escenarios y agentes educativos implicados en la educación y la formación de las personas. Como es sabido, esta manera de proceder ha llevado a proyectar sobre la educación escolar un cúmulo impresionante de expectativas y exigencias relativas a los aprendizajes que debe promover en el alumnado, con la sobrecarga del currículo y el elevado riesgo de fracaso de las instituciones escolares que ello comporta. Tampoco podemos seguir pensando y tomando decisiones sobre el currículo de la educación básica como si los escenarios y agentes educativos tradicionales –especialmente la familia, el grupo de iguales y el entorno comunitario inmediato del alumnado– siguieran asegurando los aprendizajes que tenían lugar habitualmente en ellos.

Otro aspecto que ha tenido y sigue teniendo una influencia decisiva sobre la identificación y definición de los aprendizajes básicos concierne al hecho de que la educación básica ha estado asimilada tradicionalmente a la educación inicial, es decir, al proceso de desarrollo, de socialización y de formación de las personas que tiene lugar durante la educación obligatoria. Todos los sistemas nacionales de educación han sido organizados y funcionan aún en gran medida a partir del supuesto de que la formación adquirida durante estos años constituye la base sobre

la que se asienta la totalidad del desarrollo posterior de las personas. Durante los años de la educación obligatoria, entre seis y diez según los países, se ha de garantizar la satisfacción de *todas* las necesidades básicas de aprendizaje. En suma, todo está organizado como si, una vez finalizada la educación obligatoria, ya no tuviera sentido hablar de educación básica.

Las competencias y la definición de las intenciones educativas

De acuerdo con el proyecto DeSeCo de la OCDE (2002, p. 8)

“Una competencia es la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales para realizar una actividad o una tarea. Este enfoque externo, orientado por la demanda o funcional tiene la ventaja de llamar la atención sobre las exigencias personales y sociales a las que se ven confrontados los individuos. Esta definición centrada en la demanda debe completarse con una visión de las competencias como estructuras mentales internas, en el sentido de que son aptitudes, capacidades o disposiciones inherentes al individuo. Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y comportamentales que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz. Aunque las habilidades cognitivas y la base de conocimientos sean los elementos esenciales de una competencia, es importante no limitarse a la consideración de estos componentes e incluir también otros aspectos como la motivación y los valores.”

Por su parte, para la Comisión Europea (2004, p. 4 y 7)

"Se considera que el término 'competencia' se refiere a una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y a la inclusión de la disposición para aprender, además del saber cómo. (...) Las competencias claves representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo. Éstas deberían haber sido desarrolladas para el final de la enseñanza o

formación obligatoria, y deberían actuar como la base para un posterior aprendizaje como parte de un aprendizaje a lo largo de la vida”.

Estas definiciones subrayan algunos componentes esenciales del concepto de competencia. El primero se refiere a la movilización (Perrenoud, 2002) de los conocimientos. Ser competente significa, desde este enfoque, ser capaz de activar y utilizar ante un problema el conocimiento que el alumno o la alumna tiene. Sin duda esta dimensión del aprendizaje es fundamental, lo que no implica que sea totalmente novedosa. La definición de funcionalidad del aprendizaje como una de los indicadores de su significatividad hace tiempo que está presente en las teorías constructivistas del aprendizaje (por ejemplo, Ausubel et al., 1978).

La integración de los distintos tipos de conocimientos que los estudiantes deberían aprender gracias, entre otras, a la educación escolar es otro componente esencial del concepto de competencia. Se asume por tanto la distinta naturaleza psicológica del conocimiento humano –se aprende de distinta manera los conocimientos conceptuales, las habilidades, los valores y actitudes– y por tanto es preciso tener en cuenta esta especificidad a la hora de enseñarlos y evaluarlos (Coll, 1991). Sin embargo, usar el conocimiento para comprender la realidad y actuar sobre ella de acuerdo con las metas que uno se propone implica movilizar de forma articulada e interrelacionada estos diferentes tipos de conocimiento.

Evaluaciones de rendimiento:

La utilización de las evaluaciones de rendimiento del alumnado para determinar el grado de eficacia del currículo, de la enseñanza o del funcionamiento de los sistemas educativos ha conocido un desarrollo espectacular en el transcurso de las dos últimas décadas (OECD, 2003). Varios organismos internacionales promueven la realización de estudios comparativos del rendimiento del alumnado en áreas clave del aprendizaje escolar (matemáticas, ciencias, lectura y escritura fundamentalmente) como una estrategia dirigida a desencadenar y favorecer procesos de mejora de la calidad y la equidad en la educación. Muchos países han creado instituciones encargadas específicamente de la evaluación del sistema educativo y han puesto en marcha planes para evaluar de forma periódica y

sistemática el rendimiento del alumnado en determinados momentos de su escolaridad. En este contexto, la propuesta de situar la evaluación en el corazón mismo de las reformas curriculares surge de manera natural (Agrawal, 2004). La evaluación de rendimiento se presenta como el instrumento que puede proporcionar la información necesaria para conducir y orientar los procesos de revisión y actualización del currículo y, a través de ellos, mejorar la eficacia y la calidad de la educación escolar (Solomon, 2003). Entre los múltiples factores que han contribuido a la difusión y aceptación creciente del esquema que vincula la evaluación de rendimiento con la planificación y conducción de los cambios curriculares, hay tres determinantes. El primero es la puesta en relieve de la función reguladora de la evaluación, es decir, la propuesta de utilizar las informaciones proporcionadas por la evaluación para tomar decisiones susceptibles de introducir medidas de corrección, y en consecuencia de producir mejoras, en los diferentes componentes o elementos del sistema educativo y en su articulación. El segundo, la importancia cada vez mayor atribuida en la sociedad actual a la función de rendición de cuentas de la evaluación, es decir, al uso de los resultados de la evaluación para mostrar el grado de consecución de los objetivos perseguidos por –o el grado de cumplimiento de las funciones encomendadas a– una persona, un grupo, una instancia o cualquier otro elemento del sistema. Y el tercero, el establecimiento de estándares de calidad en la educación, definidos a menudo en términos de los niveles de rendimiento que deben alcanzar –o de lo que deben saber y saber hacer– los alumnos de una edad o de un nivel educativo determinado.

La confluencia de estos tres ingredientes está en la base de una nueva oleada de reformas educativas que, surgidas en primera instancia en los EE.UU. al amparo de la filosofía y los planteamientos de la ley Federal No Child Left Behind, se ha ido extendiendo progresivamente a otros muchos países y ha contribuido en gran medida a colocar la evaluación del rendimiento del alumnado en el centro de los esfuerzos por mejorar la educación y también en el centro de las reformas curriculares (Darling-Hammond, 2004).

Están justificadas las expectativas atribuidas a la conexión entre evaluación del rendimiento escolar y puesta en marcha de procesos de mejora educativa propias de

este tipo de planteamientos? Los resultados de las investigaciones y trabajos realizados hasta el momento obligan a ser cautos en la respuesta. Por una parte, hay evidencia empírica de que, bajo determinadas condiciones, el uso de las informaciones proporcionadas por las evaluaciones de rendimiento del alumnado pueden desencadenar procesos de mejora de la calidad de la enseñanza (Schleicher, 2005). Más aún, hay estudios que muestran que la evaluación puede actuar como "motor" o "palanca" de los cambios curriculares, a condición de que se produzca un alineamiento (alignment) entre los resultados esperados del aprendizaje del alumno tal como aparecen reflejados en el currículo y lo que se evalúa mediante las pruebas de rendimiento (Barnes, Clark & Stephens, 2000; Webb, 1997). Por otra parte, hay estudios e investigaciones que muestran los efectos inesperados y negativos de las reformas que ponen el acento de forma prioritaria o exclusiva en la evaluación de los estándares de aprendizaje (Darling-Hammond, 2003; Haymore Sandholtz, Ogawa & Paredes Scribner, 2004; Sheldon & Biddle, 1998). Y también estudios e investigaciones sumamente críticos con los resultados de las reformas educativas y las reformas curriculares que ponen sobre todo el acento en las evaluaciones de rendimiento del alumnado (Berliner, 2005).

Es de interés mencionar un trabajo realizado con la finalidad de describir y analizar el papel desempeñado por las evaluaciones del rendimiento del alumnado en los cambios curriculares que se han producido en España entre 1990 y 2005 (Coll y Martín, en prensa). La primera y más importante de las conclusiones de este trabajo es la falta de conexión prácticamente total entre ambos procesos. Entre 1995 y 2005 se han llevado a cabo ocho evaluaciones de rendimiento del alumnado de la educación primaria y siete del alumnado de la educación secundaria obligatoria. Asimismo, entre 1990 y 2005 han tenido lugar dos reformas globales del currículo de la educación primaria (en 1991 y 2003) y otras tres, igualmente globales, del currículo de la educación secundaria obligatoria (1991, 2000 y 2003). Lo llamativo del caso es que, desde finales de la década de 1980 el discurso oficial en España ha incorporado plenamente el argumento de que los resultados de la evaluación del sistema educativo, incluyendo los resultados de la evaluación del rendimiento del alumnado, son un instrumento clave para identificar y actuar sobre los factores y

procesos que determinan su calidad, entre los que se encuentra el currículo y su puesta en práctica en los centros y en las aulas; y que desde 1993 existe una institución, el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación del Sistema Educativo, oficialmente encargada de llevar a cabo esta evaluación de forma periódica y sistemática. Otra conclusión de interés de este trabajo es que cuatro de las cinco reformas curriculares globales que han tenido lugar en España durante el período estudiado –las de 1991 y 2003–, tanto en la educación primaria como en la educación secundaria, están directamente relacionadas con la promulgación de las dos grandes leyes orgánicas de educación, la LOGSE y la LOCE, que han introducido cambios de gran calado, en el primer caso, y de menor alcance pero no menos significativos, en el segundo caso, en la estructura y ordenación de las enseñanzas. Aunque ni desde el punto de vista pedagógico ni desde el punto de vista normativo tiene que ser necesariamente así, lo cierto es que las reformas curriculares han estado asociadas en nuestro país a cambios que afectan al conjunto del sistema educativo y que se han plasmado en la promulgación de normas del máximo rango, es decir, de leyes orgánicas de educación. La asociación, por lo demás, no parece que vaya a romperse con la nueva ley recientemente promulgada, la Ley Orgánica de Educación (LOE)⁵, habiéndose anunciado ya la inminencia de un nuevo cambio curricular en todos los niveles de la educación básica inicial –infantil primaria y secundaria– española.

Evaluación relativa de logros:

Ningún sistema educativo puede esperar resultados satisfactorios sin invertir en aquellos elementos esenciales para la educación en un entorno moderno. Estos incluyen:

- I. Recursos materiales, por ejemplo, aulas, instalaciones escolares, bibliotecas, libros de texto y otros materiales didácticos.
- II. Recursos humanos, por ejemplo, administradores, supervisores y maestros.

Por lo tanto, indicadores como la razón alumno-maestro, el salario docente, el gasto público por alumno y la proporción del PIB asignado a la educación, seguirán siendo importantes para la evaluación de la calidad de la educación.

Sin embargo, al momento de evaluarla con relación al currículo y a los estándares, una consideración importante es en qué medida los procesos internos están ayudando a los estudiantes a alcanzar los resultados esperados. En un artículo sobre reformas educativas en materia de control de calidad, Cheng (2003) define tres tendencias de reforma, la primera de las cuales se centra en la eficiencia interna y en los esfuerzos para mejorar el funcionamiento interno, en particular los métodos y procesos de enseñanza y aprendizaje en los establecimientos. Gran parte de lo que Cheng incluye en esta primera tendencia es congruente con el concepto de evaluación relativa de logros. En general, ésta se vincula con la eficiencia interna y, en particular, con la forma en que los procesos de enseñanza y aprendizaje ayudan al estudiante a concretar los resultados esperados. La evaluación relativa de logros requiere que el diseño de la instrucción en el aula tome en consideración los conocimientos, competencias, valores y actitudes aportados por los propios alumnos, que pueden tener un impacto en el proceso de aprendizaje. Es necesario implementar algún tipo de evaluación o diagnóstico inicial para determinar los indicadores cognitivos y afectivos de cada estudiante, no sólo para establecer un punto de referencia sobre el cual juzgar futuros avances; quizás más importantemente, para detectar las áreas deficitarias que requerirán mayor atención durante el proceso de instrucción. La evaluación relativa de logros considera el grado en el cual la instrucción contribuye a que el estudiante logre los resultados de aprendizaje previstos. En este sentido, la utilización de evaluaciones formativas representa una importante herramienta de instrucción porque incluye recolectar evidencia sobre el progreso del estudiante y la utilización de esta evidencia para retroalimentar y de este modo mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por consiguiente, la evaluación formativa y el uso de retroalimentación han sido caracterizadas como evaluaciones del aprendizaje. (Assessment Reform Group, 2002).

La evaluación formativa proporciona al maestro información sobre lo que sus estudiantes han aprendido y la efectividad de su instrucción. Sobre la base de esta retroalimentación, el maestro puede planificar estrategias que ayuden al estudiante a superar obstáculos e identificar áreas que requerirán mayor atención. Adicionalmente, la evaluación formativa y la retroalimentación ayudan al estudiante a evaluar su propio progreso lo que, a su vez, lo alienta a mejorar sus áreas débiles. (Airasian, 1997; Nitko, 1994). La evaluación formativa para el aprendizaje pone gran énfasis en el trabajo de equipo que deberá realizar el estudiante y el maestro en la concreción de los resultados esperados. Por lo tanto, la evaluación formativa para una educación de calidad incluirá una evaluación del grado en que se están aplicando técnicas pedagógicas adecuadas e innovadoras para lograr avances graduales hacia los resultados deseados. Lo que interesa saber es en qué medida contribuyen las intervenciones del maestro para superar los obstáculos que el estudiante enfrenta y, de esa forma, facilitar el logro de los resultados previstos.

Además del progreso evidenciado por el estudiante durante el período de su instrucción, la evaluación formativa también se interesa por su progreso una vez finalizada la instrucción. En consecuencia, a intervalos apropiados, se espera que el maestro realice una evaluación sumativa de sus alumnos.

La evaluación sumativa se ha definido como “un proceso planificado y sistemático por el maestro recaba información que, basándose en su criterio profesional, le permitirá hacer inferencias sobre los logros de aprendizaje de sus alumnos e informar en un momento dado sobre dichos logros” (Assessment Systems for the Future, 2005, p. 8). Mientras que la evaluación formativa entrega al estudiante y al maestro el tipo de información que orienta el aprendizaje, la evaluación sumativa proporciona información que puede ser utilizada para sacar conclusiones sobre el éxito del estudiante en el cumplimiento de sus objetivos de aprendizaje. El interés de la evaluación sumativa es identificar qué puede decirse sobre el aprendizaje del estudiante una vez finalizado un período. La evaluación sumativa que tiene por objeto informar a la comunidad escolar, representa un parte integral de la dimensión de la evaluación relativa de logros aquí planteada. Esta modalidad puede realizarse al final del período de estudio, del año lectivo o cuando la escuela estime oportuno

informar a los estudiantes, padres y administradores sobre los resultados del trabajo de maestros y estudiantes durante un período definido. Mientras conserve su carácter de iniciativa interna de la escuela y de su comunidad escolar, será parte de una evaluación relativa de logros.

La evaluación absoluta de logros:

Si bien tiene una importancia crítica el grado en el cual los procesos de instrucción contribuyen a que el estudiante logre los resultados de aprendizaje previstos, es igualmente relevante ampliar el espectro de actores responsables de los resultados. Esto es esencial para la evaluación absoluta de logros, que se aproxima a lo que Cheng (2003) ha descrito como la segunda tendencia en reformas educativas, que enfatiza la efectividad organizativa, la satisfacción de los actores y la rendición de cuentas a la opinión pública. En esta era de globalización y avances tecnológicos en que la educación se encuentra altamente valorada como medio para preparar a las personas en su aporte a los programas de desarrollo social y económico a nivel local, nacional e internacional, los actores han trascendido la comunidad escolar local. Entre los actores involucrados se cuentan estudiantes, padres y administradores escolares, los distintos ministerios gubernamentales, el sector privado e inversionistas nacionales y extranjeros. Todos muestran gran interés en que los estudiantes que están siendo preparados para vivir y trabajar en la comunidad local, nacional e internacional, adquieran los adecuados conocimientos, competencias, actitudes y valores. Otros actores incluyen un número de instituciones y grupos nacionales e internacionales que invierten en el mejoramiento de la educación del país y más allá de sus fronteras.

El área de interés de la evaluación absoluta de logros es determinar en qué medida la escolarización ha cumplido las expectativas de estos actores. En este caso, la evaluación de la calidad no depende del informe emitido por las escuelas sobre los logros de sus estudiantes, sino se basa en los resultados de evaluaciones independientes e integrales con mediciones confiables y válidas de los objetivos perseguidos. Esta objetividad, esencial para la evaluación absoluta de logros, está claramente expresada en las siguientes palabras: “Lo que interesa es el estado final

del conocimiento y la capacidad del estudiante. El estado del conocimiento y la capacidad del estudiante al comenzar el curso, no son importantes. Tampoco es particularmente relevante cuál era el estado de conocimiento del estudiante en algún momento anterior al final.” (Maxwell 2004, p. 4). En este contexto, “final” es la etapa durante la cual se espera que el estudiante haya logrado los resultados definidos en los estándares de educación. Por ejemplo, esto podría ser al final de la educación primaria, al final del primer o segundo ciclo de educación secundaria o al final de un nivel escolar determinado. La evaluación absoluta de logros hace necesaria una relación independiente de la escuela, lo que implica que debe ser conducida por una agencia externa a ella. No se trata de procesos internos o la medida en que el currículo ayuda al estudiante a concretar los resultados esperados. Se trata de determinar los logros de la escuela con relación a los resultados definidos. Invariablemente, estas evaluaciones forman parte de un programa de evaluación de carácter nacional, regional o internacional. Por ejemplo, en Jamaica, el Ministerio de Educación Juventud y Cultura ha implementado un Programa Nacional de Evaluación que evalúa los logros académicos en los grados 1°, 3°, 4° y 6° del nivel primario y un segundo programa nacional (Junior High School Certificate Examination) que hace lo propio en el grado 9°. (Ministry of Education, Youth and Culture, n.d.). En la Mancomunidad Caribeña, el Consejo Examinador (CXC, por su sigla en inglés), que presta servicios a 14 países miembros, juega un importante papel en la evaluación absoluta de logros. El CXC ha desarrollado programas de estudio que sirven como estándares regionales en los niveles secundarios y post secundarios, elaborados en colaboración con los países adscritos al Consejo y privilegiando los estándares internacionales. Los programas de estudio entregan información y orientación a los padres, estudiantes, escuelas y ministerios de educación, sobre lo que se espera que aprendan y sean capaces de hacer los estudiantes una vez completados determinados niveles de escolarización. En el desarrollo y administración de exámenes, en el procesamiento de datos y en la emisión de los resultados, el Consejo mantiene una relación de total independencia con las escuelas (CXC 2005). Los programas de estudio que sirven como estándares y los exámenes asociados a ellos, están disponibles para los siguientes programas:

- I. Certificado de Educación Secundaria (CSEC) que define y mide los resultados de estudiantes que han completado los dos ciclos de educación secundaria.
- II. Examen de Competencias Avanzadas (CAPE) cursos de una unidad que definen y miden los resultados de estudiantes que han completado el equivalente a un curso de un año de duración de nivel post secundario.
- III. Nuevo Examen de Escuelas Secundarias que define los conocimientos y las competencias críticas que todo alumno egresado de escuelas secundarias debería haber adquirido.

En la Mancomunidad Caribeña, en circunstancias que la región busca mejorar los mecanismos existentes, crear nuevos que garanticen una dinámica y exitosa economía y mercado único y aumentar su participación en la economía global, el reconocimiento de calificaciones más allá de las fronteras nacionales está cobrando creciente importancia. El CXC cuenta con la confianza de la comunidad local, nacional, regional e internacional, hecho que le permite asesorar en forma independiente y objetiva los logros de los estudiantes considerados en los estándares de educación que el propio Consejo ha ayudado a desarrollar, vinculados con los estándares de la comunidad internacional. Por consiguiente, los resultados en los exámenes CXC constituyen una importante fuente de evaluaciones absolutas de logros respecto de una educación de calidad. En otros países, agencias y organizaciones examinadoras externas cumplen una función similar.

Integración de valores y actitudes a la evaluación:

Como se mencionó, los cambios afectivos que la educación debería ayudar a materializar representan importantes componentes de los estándares y deberían reflejarse en el currículo. Por lo tanto, cualquier evaluación de la calidad de la educación debería incluir los resultados afectivos esperados tanto con relación con la evaluación relativa de los logros como con la evaluación absoluta de los logros.

Los estándares y el currículo suelen definir los resultados afectivos, en general su integración a las iniciativas de evaluación de la calidad de la educación no recibe la misma atención que los logros en las áreas cognitivas. Sin embargo, cuando la globalización está intensificando la diversificación entre las comunidades y el

contacto con otras comunidades y culturas, son los resultados críticos y esperados de la educación. Como resultado de tal diversificación y contacto, son cada día más importantes las perspectivas y prácticas relacionadas con el género, las religiones, la etnicidad, los derechos humanos, la justicia y las prácticas políticas socioeconómicas. En términos de los estándares de educación, es tan importante definir los resultados relacionados con valores y actitudes, como igualmente integrarlos a las evaluaciones de la calidad. Como parte de la evaluación relativa de logros, el nivel de actitudes y valores del estudiante debe ser medido al inicio del curso; posteriormente, se deben utilizar técnicas de instrucción que ayuden a lograr el cambio deseado. Una gran parte de las recomendaciones aplicables a la *evaluación relativa de logros* también serían aplicables a la evaluación de valores y actitudes. El desafío consiste en desarrollar y aplicar mediciones de valores y actitudes que puedan ser integradas a una evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. La limitación a la implementación de un programa que sistemáticamente evalúe valores y actitudes como parte de la evaluación de la educación de calidad, reside en el hecho que los maestros requieren una preparación más integral para asumir esta tarea. Deben recibir capacitación en el desarrollo de valores y actitudes y en el desarrollo y utilización de instrumentos de evaluación de los componentes afectivos que, a su vez, facilitarán la evaluación del avance hacia la consecución de las modificaciones en valores y actitudes buscadas. Con frecuencia, este tipo de formación se ignora. Cabe destacar la labor del Programa de Educación en Valores Vivientes (LVEP, por su sigla en inglés) implementado en 77 países, incluyendo algunos de América Latina y el Caribe, que ofrece capacitación en educación en valores y actitudes a educadores –entre otros– en más de 8 mil localidades, con actividades basadas en la experiencia y metodologías prácticas (Learning Values Education, 2005). Un reciente informe del programa destaca que, como resultado de su aplicación, “los educadores han observado en sus alumnos más respeto, cooperación, motivación y la habilidad para resolver los problemas de sus compañeros. Los comportamientos agresivos se reducen al mismo tiempo que las destrezas sociales positivas y el respeto aumentan.” (Learning Values Education, 2005, p. 6).

Su objetivo es evaluar:

- I. La medida en que se utilizan técnicas innovadoras de instrucción con el objeto de lograr un avance gradual hacia los resultados esperados.
- II. La periódica actualización de la comunidad escolar sobre los resultados de las evaluaciones realizadas por los maestros sobre el logro de los resultados de aprendizaje de sus estudiantes según se definen en los estándares.

El área de interés de la evaluación absoluta de logros es referida a la medida en que los resultados definidos en los estándares han sido logrados por los estudiantes.

Sus características son:

- I. Evalúa como la escolarización ha cumplido las expectativas de una comunidad amplia de actores.
- II. Se basa en los resultados de evaluaciones independientes, integrales y sumativas consideradas por los actores como mediciones confiables y válidas de los objetivos perseguidos por la escolarización.
- III. Requiere que la evaluación sea conducida por una agencia externa a la escuela.

Al momento de medir la calidad de la educación, se destaca la necesidad de prestar mayor atención a la evaluación de valores y actitudes. El movimiento Educación para Todos ha hecho importantes avances desde la Declaración de Jomtien (1990). Estos avances se evidencian en el mayor acceso que todos los países están ofreciendo. Enfrentados a un acelerado incremento en el acceso, la provisión de una educación de calidad exige un riguroso monitoreo. Este monitoreo se ve apoyado por el desarrollo de estándares y currículos, que orientan los requerimientos del proceso educativo, y la evaluación de la medida en que los cambios esperados se han concretado.

Los modelos de evaluación de la calidad de la educación propuestos derivan de debates en curso en las comunidades nacionales e internacionales y de iniciativas implementadas en diversas comunidades escolares. Esencialmente, este documento sugiere una forma de incorporar el debate y las prácticas preliminares a un marco formal para la evaluación de la calidad de la educación.

Con respecto a la evaluación absoluta de logros, el nivel de valores y actitudes definidos en los estándares que el estudiante posee, debe ser evaluado a final de un determinado período de escolarización. A pesar de las inquietudes manifestadas por los actores sobre los valores y actitudes de egresados del sistema educativo reflejadas, por ejemplo, en los objetivos y estrategias de Marco de Acción de Dakar (UNESCO, 2000a), muy pocos programas de evaluación a nivel nacional, regional o internacional, han aplicado la *evaluación absoluta de logros* a estos resultados de escolarización previstos. No obstante, son parte integral de lo que esperamos de una educación de calidad. Por lo tanto, la evaluación absoluta de logros debe incluir la de valores y actitudes como parte de la evaluación de la calidad de la educación. Iniciativas como el Programa de Educación en Valores Vivientes, gracias a su alcance internacional, parecen tener el potencial para ayudar a la comunidad internacional y a las iniciativas de la Educación para Todos a integrar la evaluación de valores y actitudes a la evaluación absoluta de logros de la educación de calidad propuesta. En todo caso, se deben tomar medidas para garantizar que todos los actores reciban información adecuada sobre los resultados de la escolarización relacionados con el desarrollo de los valores y actitudes definidos en los estándares de educación. Esta es un área que requiere considerable trabajo.

La evaluación es un concepto que se puede encontrar en los diversos ámbitos de la vida cotidiana. Generalmente al perseguir objetivos se realizan constantes evaluaciones con la finalidad de comprobar si lo que se está haciendo para lograr esa meta va en la dirección correcta.

La acción de evaluar en Educación resulta de mayor complejidad, ya que el contexto donde se realiza es diverso (político, sociocultural, ético, etc.) que lleva a que se conceptualice de distintas formas.

La Evaluación es un factor primordial dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje que se dan al interior de las instituciones educativas, sean estas secundarias o terciarias (Biggs, 2008; Ahumada, 2002; Santos Guerra, 1998).

Efectivamente, la evaluación es inseparable del proceso educativo mismo, debido a que determina o condiciona, de manera estratégica, los otros factores que participan en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Biggs, 2008). Continuando en esa línea, se afirma que el nivel de aprendizaje de los estudiantes se relaciona directamente con el conocimiento que tienen sobre las técnicas e instrumentos con los que serán evaluados (Monereo, 2003).

Entonces, el concepto de evaluación, genérico y polisémico en un principio, puede definirse de la siguiente manera:

la evaluación es el proceso de identificación, recogida y análisis de información relevante que podrá ser cuantitativa o cualitativa-, de manera sistemática, rigurosa, planificada, dirigida, objetiva, creíble, fiable y válida para emitir juicios de valor basados en criterios y referencias preestablecidos para determinar el valor y el mérito del objeto educativo en El término objeto educativo se refiere a distintas categorías de análisis en el ámbito de la educación, como por ejemplo: escuelas, docentes, programas, etc. En este caso particular, la cuestión a fin de tomar decisiones que ayuden a optimizar el mencionado objeto (Lukas, J.F. y K. Santiago, 2009:91-92).

Un análisis detallado de la definición planteada por Lukas y Santiago (2009), arroja los siguientes aspectos relevantes sobre el concepto de evaluación educativa:

Es un proceso: un conjunto de etapas sucesivas que van asistiendo, de modo constante, el desarrollo formativo del estudiante. La evaluación no es improvisada, sino que es un componente de la planificación didáctica, que se construye junto a los resultados de aprendizaje, la selección de contenidos y el diseño de actividades de aprendizaje.

Las principales etapas del proceso evaluativo corresponden a:

- a) la identificación referida al qué evaluar.
- b) la recogida, vinculada con la aplicación del instrumento evaluativo.
- c) el análisis de información, relacionado con la reflexión del docente y los estudiantes en torno a los resultados obtenidos.

Informa: la información cuantitativa que, recogida a través de la medición objetiva de los aprendizajes; permite el análisis de datos estadísticos referidos a los distintos niveles de desempeño alcanzados por los estudiantes y, la información cualitativa, que desde una mirada holística; facilita la formulación de conclusiones y categorías basadas en descripciones que explican los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es transparente : son las características que debe presentar todo instrumento de evaluación para asegurar que la información proporcionada sobre el objeto evaluado es fidedigna y representativa.

Emite un juicio de valor: Un *instrumento evaluativo toma sentido cuando los resultados de los aprendizajes y los niveles de logro* están definidos, con precisión, antes de su aplicación. Esto último, facilita que el docente y los estudiantes puedan establecer con claridad el valor de un resultado obtenido.

Posibilita la toma de decisiones: Uno de los propósitos de la evaluación es revelar información que oriente la toma de decisiones conducentes a acciones remediales. Los *resultados de aprendizaje*, la observación y el registro del desempeño de los estudiantes, juegan un rol principal, pues otorgan los fundamentos para tomar decisiones oportunas.

Otras definiciones que reafirman lo planteado y que demuestran que la evaluación debe cumplir con criterios mínimos para su correcta elaboración y aplicación, son las siguientes: Tyler (1950).

Esta definición señala que la evaluación es “el proceso que permite determinar en qué grado han sido alcanzados los objetivos educativos propuestos” (Lukas, J.F. y K. Santiago, 2009:88).

Lo que se destaca en esta definición es la perspectiva didáctica, ya que se vincula la evaluación con los objetivos educativos planteados al inicio del proceso de formación.

Casanova (2007: 60) la define como:

“La evaluación aplicada a la enseñanza y al aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa, mejorándola progresivamente”.

En síntesis evaluar es básicamente obtener información acerca de algún componente del proceso educativo; contrastando la información recabada con criterios previamente establecidos, posibilitando la toma de decisiones que apuntan al mejoramiento, optimización y reciclaje tanto del proceso como del resultado del aprendizaje.

A pesar que aún está presente el concepto de Evaluar como sinónimo de medir y calificar. En educación no tienen el mismo significado, es decir, *Medir* es una actividad que busca conocer la cantidad o el peso numérico de algo. Habitualmente ese valor o resultado cuantitativo se obtiene gracias a la aplicación de un instrumento de evaluación objetivo. En efecto, para Carmines y Zeller (1991, citado en Hernández *et al.*, 2006:276) el acto de medir es “(...) el proceso de vincular conceptos abstractos con indicadores empíricos”, proceso que se realiza mediante un plan explícito y organizado para clasificar y cuantificar los datos disponibles –los indicadores- en términos del concepto que el docente tiene en mente.

Calificar se refiere, de modo general, a la valoración -cualitativa o cuantitativa- que realiza el docente sobre una conducta del estudiante.

Calificar es una actividad que tiene como propósito categorizar el desempeño académico del estudiante a través de un puntaje o nota (escala de 1 a 100 o escala de 1.0 a 7.0) o una expresión cualitativa (logrado o no logrado) que ha sido obtenida mediante la aplicación de un instrumento de evaluación.

La Evaluación tiene que ver con actividades de calificar, medir, corregir, clasificar, certificar, examinar, pasar tests, pero no se confunden con ellas. Comparten un campo semántico, pero se diferencian por los recursos que utilizan y los usos y fines a los que sirven. Son actividades que desempeñan un papel funcional e instrumental.

De estas actividades no se aprende. Respecto a ellas, la evaluación las trasciende. Justo donde ellas no alcanzan, empieza la evaluación educativa (Álvarez, 2001:2). La evaluación tiene como principal objetivo entregar información relevante con respecto a la totalidad del proceso de enseñanza- aprendizaje es una labor pedagógica que permite retroalimentar de manera constante a los docentes y estudiantes. Por el lado de los estudiantes, les informa si su estudio ha sido eficaz o no y cuáles aprendizajes han alcanzado de maneras exitosas y cuáles no. Por el lado de los docentes, también informa sobre su propio proceso de enseñanza y sobre las adecuaciones que es necesario realizar (qué hay que reforzar y qué aprendizaje está bien consolidado).

Tipos de evaluación

Se diferencian, al menos, dos tipos de evaluación:

1. De acuerdo al momento en que se aplica y a su función: ambos criterios se funden y, entonces, hablamos de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.

Diagnóstica/Inicial: busca conocer las conductas de entrada y los aprendizajes que han incorporado los alumnos con anterioridad, para así proyectar el proceso educativo. En un sentido práctico, hay que considerar que la aplicación de un instrumento de diagnóstico va a arrojar información que puede significar modificar la planificación de un curso, de acuerdo a las debilidades detectadas en los estudiantes.

Se enfatiza que deben efectuarse al inicio del semestre, a más tardar durante la segunda semana, y que para su diseño se deben considerar los aprendizajes previos de los estudiantes debiesen tener asimilados y que son necesarios para el desarrollo de la asignatura. De este modo, la información recabada presta utilidad en la planificación y optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Formativa/Procesual: Recoger información mientras se desarrolla el proceso de enseñanza- aprendizaje y permite corregir con rapidez los errores o falencias detectados en el aprendizaje de los estudiantes. Su función es valorar procesos en desarrollo, para lo cual la evaluación se desarrolla en forma paralela a la actividad

educativa. Destaca su carácter optimizador del proceso educativo, pues permite perfeccionar lo necesario cuando aún es tiempo de hacerlo.

Se considera primordial que esta se realice durante las distintas fases o estadios del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ende, su aplicación debe efectuarse (con o sin calificación) varias veces durante el semestre y en la medida que el docente requiera evaluar el progreso de los aprendizajes y la cobertura del programa de asignatura. De acuerdo con esto, la evaluación formativa se puede realizar a través de cualquier actividad que evidencie los niveles de aprendizaje de los estudiantes.

Sumativa/Final: Determinar el grado en que se han alcanzado los objetivos iniciales a través de un proceso finalizado. Sirve especialmente para valorar resultados finales, como el examen de grado o titulación al finalizar una carrera universitaria. También se aplica el concepto al interior de un curso, cuando se evalúa una unidad o tema a su término, antes de pasar a una nueva unidad.

Es importante que el docente considere que este tipo de evaluación permite evidenciar resultados finales o productos. Por lo tanto, su aplicación se debe realizar toda vez que sea necesario evaluar el término de un tema, una unidad o un periodo lectivo.

Un instrumento de evaluación entrega información sobre los niveles de adquisición o la etapa de desarrollo en el que se hallan los aprendizajes de los estudiantes a los que se aplicó dicho instrumento. Para interpretar y valorar adecuadamente esa información, es necesario que el docente evaluador cuente con un conjunto de criterios e indicadores con los cuales cotejar los resultados obtenidos por sus estudiantes. De este cotejo o contraste, surge la valoración del aprendizaje del estudiante, es decir, la construcción de un juicio de valor que permite al docente señalar los aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje que han sido asimilados por el estudiante y la medida en que esto se ha logrado.

Los criterios de evaluación se definen como un referente conceptual que permite establecer el tipo y el nivel de aprendizaje que deben alcanzar los estudiantes en

cada uno de los hitos declarados de un proceso formativo. En este sentido, dichos criterios ayudan a precisar el nivel de desempeño de los estudiantes. En efecto, a través de una comparación entre el criterio definido y el desempeño demostrado por el estudiante, el docente puede formular una opinión fundada sobre la calidad de los aprendizajes.

Los criterios de evaluación por sí mismos no son suficientes para realizar el proceso evaluativo. Estos deben traducirse en indicadores, es decir, en definiciones conceptuales y operativas que brindan información cualitativa y cuantitativa sobre los distintos niveles de aprendizaje alcanzados por los estudiantes. En este sentido, los indicadores de evaluación actúan como referentes que permiten evidenciar la presencia o ausencia de una conducta, así como la intensidad en que esta se manifiesta.

La ventaja de los indicadores de evaluación, en comparación con los criterios, es que explicitan con mayor precisión el tipo de desempeño que debe alcanzar el estudiante para realizar adecuadamente una actividad. En cambio, los criterios de evaluación tienden a ser más amplios y, por lo tanto, menos precisos. Usualmente, los criterios de evaluación pueden estar constituidos por uno o más indicadores de evaluación.

En la evaluación de aula se distinguen tres agentes, que determinan tres tipos de evaluación, a saber:

1. Heteroevaluación: un agente evalúa el trabajo realizado por otra(s) persona(s). Es la más frecuente en la enseñanza formal y se desarrolla en el siguiente esquema: el agente evaluador es el profesor y el sujeto evaluado, los estudiantes.

2. Autoevaluación: el evaluador y el sujeto evaluado es la misma persona. Se lleva a cabo cuando el estudiante evalúa el trabajo que él mismo realizó.

3. Coevaluación: Lukas y Santiago (2009:96) la definen como aquella que “consiste en la evaluación mutua de un trabajo realizado entre varios”. Por lo tanto, este tipo de evaluación supone la participación de más de una persona, pues el resultado dependerá de la aplicación de criterios por parte de varios agentes evaluadores. La forma en que se lleva a cabo es asignar a los estudiantes de un curso la tarea de evaluar a un compañero, o a un grupo, que ha desarrollado una actividad (una exposición oral o un debate, por ejemplo). Se les entrega una rúbrica que contenga los parámetros que deben considerar. Para minimizar la posible asignación de puntajes demasiado altos, se sugiere pedir a los coevaluadores que justifiquen sus puntajes. En la calificación final, se puede incluir la coevaluación en un porcentaje de la nota final; el resto del porcentaje puede re

Una evaluación útil, fiable y válida no se improvisa, sino que es resultado de un proceso de elaboración que considera los enfoques didácticos del proceso de enseñanza-aprendizaje que se quiere evaluar. Es así como, desde la teoría educativa actual, se habla de fases o etapas de la evaluación, con lo cual se atiende a la idea de que la evaluación no es solo la aplicación de un instrumento con el fin de calificar a los estudiantes, sino que es una actividad continua, que implica varios elementos que deben ser considerados, como se verá a continuación.

Seleccionar los resultados de aprendizaje de su asignatura Determinar qué procedimientos evaluativos permiten recoger mejores evidencias de aprendizaje

Diseñar las actividades de enseñanza – aprendizaje.

Fase 1: planificación de la evaluación

El primer elemento que debe ser considerado en la planificación de la evaluación es la lista de resultados de aprendizaje que se definieron para la asignatura, pues, de acuerdo al modelo de Wiggins y McTighe (2005), la secuencia que debe seguir un docente al momento de planificar la evaluación, es la siguiente:

1. Seleccionar los resultados de aprendizaje de la asignatura: es el primer paso, pues estos resultados de aprendizaje orientan el proceso formativo de una asignatura / evaluaciones y actividades de aula.

Estos resultados corresponden a lo que los estudiantes deben demostrar al término de una actividad de aprendizaje.

2. Determinar los procedimientos evaluativos: es el segundo paso, y a diferencia de lo que ocurría con la pedagogía tradicional, que mezclaba las actividades de aula con los objetivos y los procesos evaluativos; se sigue una secuencia que consiste en determinar, a partir de los resultados de aprendizaje seleccionados, los procedimientos evaluativos más apropiados para evaluar específicamente esos resultados, y luego se diseñan las actividades de aula (Wiggins y McTighe, 2005). La pregunta que deberá hacerse el docente en este momento es: ¿qué procedimientos evaluativos permiten demostrar que los estudiantes lograron los resultados de aprendizaje propuestos? Para responder a esta pregunta, en esta fase es necesario definir:

- El tipo de evaluación que se aplicará diagnóstica, formativa y sumativa.
- La cantidad de instancias evaluativas del curso, calificadas y no calificadas.
- Los resultados de aprendizaje que serán evaluados en cada procedimiento evaluativo.
- Los procedimientos evaluativos que se usarán (tipo, cantidad, distribución de ítems y duración).
- La tabla de especificaciones de cada instrumento y la rúbrica.
- El equipo evaluador, la asignación de roles y los tiempos de ejecución para el desarrollo de las tareas.

3. Diseñar las actividades de enseñanza-aprendizaje: en esta última fase o etapa se planifican aquellas actividades que permitirán a los estudiantes adquirir los resultados de aprendizaje que se propusieron para el curso. Implica planificar y desarrollar actividades de aula que resulten motivadoras y que lleven a una comprensión profunda de las materias estudiadas. Dentro de este modelo, un aspecto importante del aprendizaje es que los estudiantes sean capaces de transferir los aprendizajes a situaciones nuevas, abandonando así el modelo de educación repetitiva y centrada en los contenidos conceptuales.

Desde la perspectiva de la didáctica, definida como una disciplina pedagógica que estudia los métodos y técnicas que permiten una adecuada conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje; existen dos aspectos importantes sobre la labor evaluativa que es preciso destacar.

Por una parte, se debe comprender que la evaluación es un componente didáctico fundamental dentro del proceso formativo y, por lo tanto, debe articularse con las otras dimensiones principales del proceso de enseñanza-aprendizaje: *resultados de aprendizaje, contenidos y actividades de aula*. Para ello, es necesario que el docente asuma la tarea de formular, desde la lógica del “currículo en reversa”, una secuenciación o alineación entre dichos elementos. Esto significa, que se deben establecer los resultados de aprendizaje y los mecanismos de evaluación, en una primera instancia, y los contenidos y las actividades de aula, en una segunda.

Por otra parte, pero vinculado con lo anterior, se debe tener plena claridad que la evaluación no puede ser jamás un hecho aislado o desvinculado del proceso educativo. De caso contrario, los estudiantes serán los más afectados, pues sienten que la evaluación les exige resolver situaciones de una complejidad diferente a lo que han enfrentado durante su proceso formativo. Para evitar este tipo de situaciones es conveniente considerar esta perspectiva integradora y secuenciada desde la planificación de cada curso, de este modo las evaluaciones se alinean con los tipos de contenidos o saberes y las actividades de aula.

De acuerdo con Coll (1996: 83), el “contenido o saber curricular”: “*es] el conjunto de saberes culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos se considera esencial para su desarrollo y socialización”. Desde esta perspectiva, por consiguiente, el contenido curricular corresponde al acervo de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes y/o valores que ha sido institucionalizado a través de la interacción con otros y que se espera que los estudiantes interioricen durante el proceso de enseñanza formal. Su selección, ordenación y formas de comunicarlos son decisiones de cada centro educativo.

Actualmente, existe una clasificación generalizada y ampliamente aceptada sobre los tipos de saberes que se deben integrar en un proceso formativo. En ella se definen tres categorías de saberes: conceptuales, procedimentales y actitudinales (o valóricos).

a) Saberes conceptuales: Son en esencia los saberes o conocimientos teóricos propios de cada disciplina. En el contexto educativo, se desarrollan mediante una secuenciación progresiva o inductiva (desde lo simple a lo complejo) que permite al estudiante ir avanzando en su aprendizaje. Los saberes conceptuales, entendidos como representaciones mentales, se almacenan en la memoria de corto y largo plazo y se organizan en redes complejas que se convierten en esquemas o marcos mentales.

La evaluación de los saberes conceptuales involucra:

- Terminologías: vocabulario, sinonimia y definiciones.
- Hechos específicos: nombres, autores, fechas, lugares.
- Clasificaciones, métodos y categorías.
- Sistemas de información: hechos, procedimientos, procesos y operaciones.
- Generalizaciones, principios, reglas y teorías.

b) Saberes procedimentales: Según Ahumada, procedimiento es un “conjunto de acciones ordenadas dirigidas a la consecución de una meta” (2002: 80). En este sentido, los saberes procedimentales se pueden definir como los conocimientos que, previamente asimilados por el estudiante, se vinculan con el *saber hacer* o con la resolución de problemas. Su importancia radica en que permiten al docente corregir los errores operativos de los estudiantes. Esto adquiere una importancia capital cuando se trata de estudiantes que están recibiendo su formación profesional.

La evaluación de estos saberes incluye:

- Actividades de ejecución manual o corporal (manipulación de instrumentos, confección de planos o maquetas, procedimientos de laboratorio, protocolos de acciones y atención de un paciente, entre otros).
- Acciones y decisiones de naturaleza mental (recopilación y organización de información, habilidades de comunicación efectiva, resolución de problemas).

c) Saberes actitudinales/valóricos: Actitud es un concepto difícil de definir. Habitualmente se refiere a una disposición de ánimo favorable o desfavorable hacia un objeto, fenómeno, idea, persona. Implica una valoración y una conducta. De ahí que la actitud se componga de tres elementos básicos: cognitivo, afectivo y conductual.

Las actitudes se relacionan con valores, normas culturales y éticas. La enseñanza formal entrega saberes actitudinales hacia las diversas disciplinas del saber y propone una articulación entre los valores individuales del estudiante y los valores comunitarios. Su evaluación es particularmente compleja, pues se requiere que los instrumentos utilizados sean de carácter holístico y que evalúen los comportamientos actitudinales durante un tiempo prolongado (estudios longitudinales o de caso extendidos).

III. MARCO CONTEXTUAL

La Escuela La Loma se encuentra ubicada al oriente de la comuna de San Nicolás en la ruta N 50, kilómetro 8 del sector El Manzano, que es el camino de entrada al sector costero de la provincia de Ñuble, e ingreso al Valle del Itata, a 17 kilómetros de la ciudad de Chillán, capital de la provincia de Ñuble. La condición socio económica de los alumnos y alumnas que atiende es establecimiento es medio-baja a lo que conlleva a un 100% de asistencialidad escolar.

La actividad económica principal de los miembros de la comunidad, que en su mayor parte son pequeños propietarios, es la agricultura de subsistencia y en mayor medida el trabajo como obrero/a de temporada en los huertos frutales existentes en la comunidad. Como fuente de trabajo permanente, se debe señalar que la falta de trabajo continuo obliga a los miembros de la comunidad a desplazarse en busca de trabajo a otras regiones del país produciéndose de esta forma una constante migración de sus habitantes hacia la ciudad.

La fuente principal de entretención de la comunidad es el club deportivo el cual semanalmente desarrolla actividades de fútbol en la cancha de la comunidad y las carreras de perros que es una actividad emergente en la cual muchos jóvenes participan, como así mismo en la caza de animales silvestres, conejos y liebre.

Existe una fuerte influencia de las iglesias cristianas en la forma de que la comunidad se relaciona.

El establecimiento comprende una matrícula de 112 alumnos y una planta docente de 23 profesores entre educadores de párvulos y de enseñanza básica, directivos, profesionales del área de integración, un equipo multidisciplinario de atención de atención escolar compuesto por psicólogo, kinesiólogo, fonoaudiólogo y psicopedagoga; además de asistentes de la educación comprometidos profundamente con la educación del sector.

El establecimiento cuenta con una infraestructura de 12 salas divididas entre los cursos de pre Kínder y Kínder hasta octavo año escolar. Un laboratorio de idiomas y uno de ciencias, una sala de música, un taller de carpintería, una sala para atención de apoderados, una sala de recursos (CRA), un comedor, tres salas de integración, dos baños para estudiantes y áreas recreativas con cancha pavimentada para el desarrollo del ejercicio físico y recreativo.

Asimismo, el establecimiento figura como uno de los mejores centros educativos en la comuna gracias a los excelentes resultados SIMCE con los que ha sido evaluado durante los últimos años. A esto se suma el desarrollo de las artes musicales desarrolladas por la orquesta de la escuela con la ayuda de profesores de música y canto especializados en el área, talleres deportivos, de aprendizaje del idioma inglés y también de artes visuales con el fin de desarrollar la creatividad de nuestros estudiantes.

SELLOS EDUCATIVOS

- Educación de Calidad.
- Educación Inclusiva.
- Educación Ética, Valórica y Moral.
- Valoración del entorno Natural, Social y Cultural.

VISIÓN

Formar alumnos y alumnas con un desarrollo cognitivo adecuado, que les permita insertarse e interactuar asertivamente en la sociedad como personas integrales; otorgándoles una enseñanza de calidad a través de un curriculum para la vida, sustentado en profundos valores éticos y morales.

MISIÓN

El establecimiento tendrá la misión de desarrollar en sus alumnos y alumnas saberes y competencias intelectuales, físicas, artísticas, emocionales y sociales que les permita resolver satisfactoriamente los desafíos, respetando su medio ambiente y basándose en una sólida educación valórica y en un gran sentido positivo de la vida.

IV. DISEÑO Y APLICACIÓN DE INSTRUMENTO

La siguiente tabla es la base de nuestro trabajo de campo.

Área Gestión Curricular				
II. Planificación de la Enseñanza				
b. Planificación de las Evaluaciones				
Práctica	0	1	2	3
El calendario anual de evaluaciones parciales, semestrales y finales por nivel y subsector, es informado oportunamente a la comunidad escolar.				X
El o los docente(s) incorpora(n) en su planificación diversas estrategias para monitorear permanentemente el aprendizaje y avance de los estudiantes.		X		
El o los docente(s) diseña(n) diversos instrumentos evaluativos consistentes con los objetivos y aprendizajes esperados de los programas de estudio.		X		
Los profesores en el microcentro revisan, retroalimentan y evalúan los instrumentos de evaluación empleados por el o los docente(s) de cada escuela.		X		
Descripción de lo que se debe mejorar en este aspecto: Pese a la elaboración de calendario de evaluaciones, este descriptor refleja una práctica poco efectiva o deficiente en el aprendizaje significativo puesto se generan evaluaciones centradas en el conocimiento conceptual, en desmedro de los otros saberes. Los docentes realizan monitoreo a través de: revisión de las tareas, preguntas generales, entre otros, siendo en su gran mayoría pruebas sumativas. No se cuenta con instancias de retroalimentación y evaluación de los instrumentos evaluativos de la escuela.				

Objetivo del estudio:

“Determinar los logros de aprendizajes en Lenguaje y Comunicación y Matemática de los y las estudiantes al inicio del 4° año básico y 8° año básico”.

“Determinar las oportunidades de evaluar que posee el docente en el aula de clases”.

Las herramientas de investigación, es decir, los instrumentos aplicados fueron creados en colaboración con los profesores de las asignaturas de Matemática y Lenguaje y Comunicación en relación a los Objetivos de Aprendizajes contenidos en los Planes y Programas correspondientes.

Estos instrumentos fueron aplicados en forma grupal asignando un tiempo de 90 minutos en días consecutivos.

NOTA:

EVALUACION DIAGNÓSTICA LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

NOMBRE: _____ CURSO: 4° año básico

PUNTAJE TOTAL: 60 puntos. PUNTAJE: _____ FECHA: ___/___/___/

I. **COMPRENSIÓN LECTORA:**

DAME LA MANO Y DANZAREMOS

Gabriela Mistral

Dame la mano y danzaremos;
dame la mano y me amarás.
Como una sola flor seremos,
como una flor, y nada más...

El mismo verso cantaremos,
al mismo paso bailarás.
Como una espiga ondularemos,
como una espiga, y nada más.

Te llamas Rosa y yo Esperanza;
pero tu nombre olvidarás,
porque seremos una danza
en la colina y nada más...

- **Responde las siguientes preguntas en relación al texto leído. (2 c/u= 16 pts.)**

1.- A qué tipo de texto corresponde la lectura.

2.- ¿De qué habla el texto que acabas de leer?

3.- ¿Qué sentimiento puedes observar en el texto leído?

- **Ennegrece con un circulo la alternativa correcta: (2 c/u= 4 pts.)**

4.- El texto habla de:

- a) La unidad por medio de la amistad.
- b) La unidad por medio del baile.
- c) La unidad para afianzar la amistad.
- d) Ninguna de las anteriores.

5.- La autora quiso expresar a través del texto:

- a) Que el amor mueve al mundo.
- b) Que es posible mejorar el mundo por medio de la unidad.
- c) Que la danza es una buena forma de divertirse.
- d) Ninguna de las anteriores.

El encuentro con los pingüinos

-¡Mira, mira los pingüinos! ¡Qué lindos son! Parece que nos están esperando y nos quieren saludar- expresó Tomás absolutamente embobado-. Señores pingüinos, desde hoy tenéis nuevos vecinos y muy simpáticos: la familia Reyes De la Fuente completa ante ustedes, en su nombre y el mío os saludo con todo respeto y afecto. He dicho.

- ¿Cómo se las arreglan con tanto hielo? Ni siquiera tienen una parca como yo –preguntó Panchito- ¿Se morirán congelados en el invierno, papá?

- No, hijo, qué va, la naturaleza es una madre muy sabia y los ha preparado convenientemente. Los pingüinos han adaptado su organismo para soportar temperaturas bajísimas. Si tú los miras bien verás que tienen un plumaje muy tupido, pero lo que más los protege es una capa de grasa que funciona como aislante, mucho mejor que una parca. Si hiciera calor se morirían sofocados. Ahora, cuando la temperatura baja demasiado, ellos simplemente se tiran al agua, porque nadan muy bien, y buscan por instinto, condiciones mejores. ¿Está claro?

- No los veremos más, entonces –dijo Panchito preocupado.

Los pingüinos siempre vuelven al lugar donde nacieron - agregó don Esteban-. Cuando llega la primavera regresan otra vez para reproducirse y formar una familia.

- Eso será si no se lo comen los tiburones, las orcas o los capturan los cazadores de pingüinos - puntualizó doctamente Tomás-. Lo sé, lo leí en un libro, cuando era tan pequeñito como Panchito.

- No te creo nada, estás inventando Tomy, y no soy chico- alegó el niño enfurruñado.

-¿Cuántos pingüinos alcanzas a ver?- preguntó el padre, mirando hacia los témpanos donde estaban las pingüineras.

- No podría contarlos- contestó Tomás. –Son demasiados, más de mil, mucho más, podría decir multitudes.

- Son tantos, porque han vuelto a su hogar, a los témpanos de hielo antártico, han sobrevivido al viaje de otoño y por eso podemos gozar de su presencia. Los veremos a menudo. No están en peligro de extinción todavía. Esta soledad los ha protegido. Luego volvieron lentamente a su casa sin dejar de contemplar ese mundo tan distinto que los recibía en un día de primavera que quedaría para siempre grabado en su memoria.

Violeta Diéguez Rojas, Marisol en la Antártida.

- **Ennegrece con un circulo la alternativa correcta**

6. ¿En qué época ocurren los acontecimientos relatados?

- a) Primavera.
- b) Invierno.
- c) Otoño.
- d) Verano.

7. Panchito se enoja con Tomás porque éste:

- a) Habla cosas sin importancia.
- b) Dice demasiadas mentiras.
- c) Se cree el sabio de la familia.
- d) Lo trata de niño chico.

8. Según el texto, los pingüinos:

- a) Viven generalmente solos.
- b) Es una especie que desaparecerá pronto.
- c) Se orientan muy bien en el mar.
- d) Todavía no se adaptan adecuadamente a su hábitat.

II. GRAMÁTICA

- **Subraya en los textos leídos los elementos gramaticales que se indican y luego anótalos. (2 c/u= 12 pts.)**

1.- Dos artículos definidos:

2.- Dos artículos indefinidos:

3.- Cuatro verbos:

4.- Un adverbio de cantidad:

5.- Dos sustantivos propios:

6.- Dos sustantivos comunes:

7.- Escribe junto a cada palabra el diminutivo que corresponde. (1 c/u= 4 pts.)

a) Libro: _____

b) Lápiz: _____

c) Goma: _____

d) Niño: _____

8.- Vocabulario: Lee las siguientes oraciones e identifica el significado de las palabras ennegrecidas. (3 c/u= 6 pts.)

a. ...Si tú los miras bien verás que tienen un plumaje muy **tupido**, pero lo que más los protege es una capa de grasa...

b) ...No están en peligro de **extinción** todavía...

• 9.- Extrae de los textos anteriores las siguientes palabras según su acentuación. (2 c/u= 10 pts.)

	Esdrújulas	Graves	Agudas	Hiatos	Diptongos
a.					
b.					

PAUTA DE CORRECCIÓN DIAGNÓSTICO 4 AÑO BÁSICO

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

I	COMPRENSIÓN LECTORA	2	1	0
1.	A qué tipo de texto corresponde la lectura.	Poema	Estrofas y versos	Otro tipo de texto
2.	¿De qué habla el texto que acabas de leer?	El amor que siente la autora y que quiere ser correspondida,	Del amor	Del baile, canciones, las flores
3.	¿Qué sentimiento puedes observar en el texto leído?	Amor, alegría, amistad.	Alegría.	Amistad.
4.	El texto habla de:	a)	0 Pt.	
5.	La autora quiso expresar a través del texto:	b)		
TEXTO 2				
6.	¿En qué época ocurren los acontecimientos relatados?	a)		
7.	Panchito se enoja con Tomás porque éste:	d)		
8.	Según el texto, los pingüinos:	c)		
II	GRAMÁTICA	2	1	0
1.	Dos artículos definidos	Dos	Uno	Ninguno
2.	Dos artículos indefinidos	Dos	Uno	Ninguno
3.	Cuatro verbos	Dos	Uno	Ninguno
4.	Un adverbio de cantidad	Dos	Uno	Ninguno
5.	Dos sustantivos propios	Dos	Uno	Ninguno
6.	Dos sustantivos comunes	Dos	Uno	Ninguno
7.	minutivos	1	0	
a.	Libro	Librito	0	
b.	Lápiz	Lapicito	0	
c.	Goma	Gomita	0	
d.	Niño	Niñito	0	

8.	Vocabulario	3	2	0
a.	Tupido	Que está formado por elementos muy juntos y apretados entre sí.	Que está muy junto.	Otra respuesta sin relación.
b.	Extinción	Que ha desaparecido poco a poco.	Que no hay. Se acabó.	Otra respuesta sin relación.
9.	Acentuación	2	1	0
a.	Esdrújulas	Dos palabras	Una palabra	Ninguna
b.	Graves	Dos palabras	Una palabra	Ninguna
c.	Agudas	Dos palabras	Una palabra	Ninguna
d.	Hiatos	Dos palabras	Una palabra	Ninguna
e.	Diptongos	Dos palabras	Una palabra	Ninguna
III	Escritura	4	2	1
a.	Estructura de la carta	La carta en su estructura presenta: Lugar y fecha, Saludo, Cuerpo, Despedida, Firma.	La carta en su estructura presenta 4 – 5 de las partes.	La carta en su estructura presenta 3 o menos de las partes.
b.	Uso de Mayúsculas y Puntuación	No comete errores en el uso de las mayúsculas y la puntuación.	Comete 1-2 errores en el uso de las mayúsculas y la puntuación.	Comete 3-4 errores en el uso de las mayúsculas y la puntuación.
c.	Ideas	Las ideas fueron expresadas en una manera clara. Fue fácil de comprender de qué trataba la carta.	Las ideas fueron expresadas en una manera clara,	Las ideas tenían cierta organización, pero no fueron muy claras.

	Total	60 puntos
--	-------	-----------

EVALUACION DIAGNÓSTICA MATEMÁTICA

NOTA:

NOMBRE: _____ **CURSO:** 4° año básico

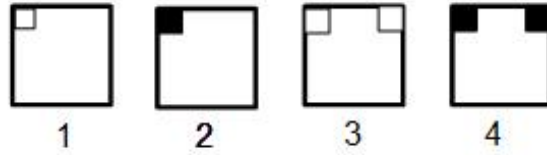
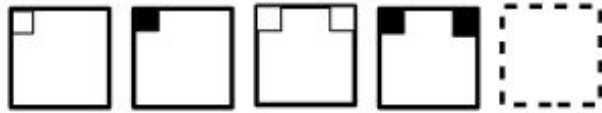
PUNTAJE TOTAL: 48 puntos. **PUNTAJE:** _____ **FECHA:** ___/___/___/

OBJETIVO: Identificar el grado de adquisición sobre los contenidos del tercer año básico.

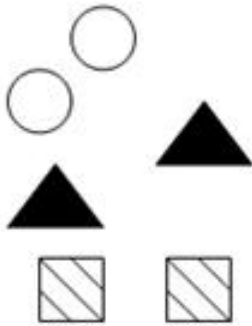
- I. Resuelve las siguientes adiciones y sustracciones, realiza el procedimiento en el espacio asignado. (2 c/u= 12 pts.)

$724 + 203 =$	$16 + 810 =$	$45 + \dots\dots\dots = 368$
$46 - 21 =$	$573 - 207 =$	$300 - \dots\dots\dots = 139$

II. Identifica cual es la figura que debe ir en el cuadrado en blanco, encerrando en un círculo la respuesta correcta. (2 pts.)



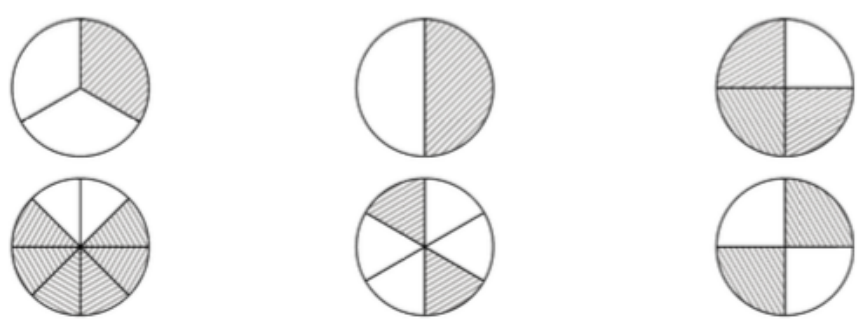
III. Inventa un patrón geométrico utilizando las siguientes figuras. (2 pts.)



IV. Resuelve las siguientes multiplicaciones y divisiones, realiza el procedimiento en el espacio asignado. (2 c/u= 12 pts.)

$124 \cdot 6 =$	$756 \cdot 35 =$	$12 \cdot \dots\dots\dots = 96$
Si el divisor es 6 y el dividendo es 12 ¿cuánto es el cociente?	$57 : 3 =$	$500 : \dots\dots\dots = 50$

V. Une con una línea los dibujos que representan fracciones equivalentes. (1 c/u= 3 pts.)



VI. En una caja hay 20 bolitas ¿cuántas bolitas son $\frac{3}{4}$ de ellas? apoyate en el dibujo para responder. (2 pts.)



VII. Responde las siguientes preguntas. (2 c/u= 6 pts.)

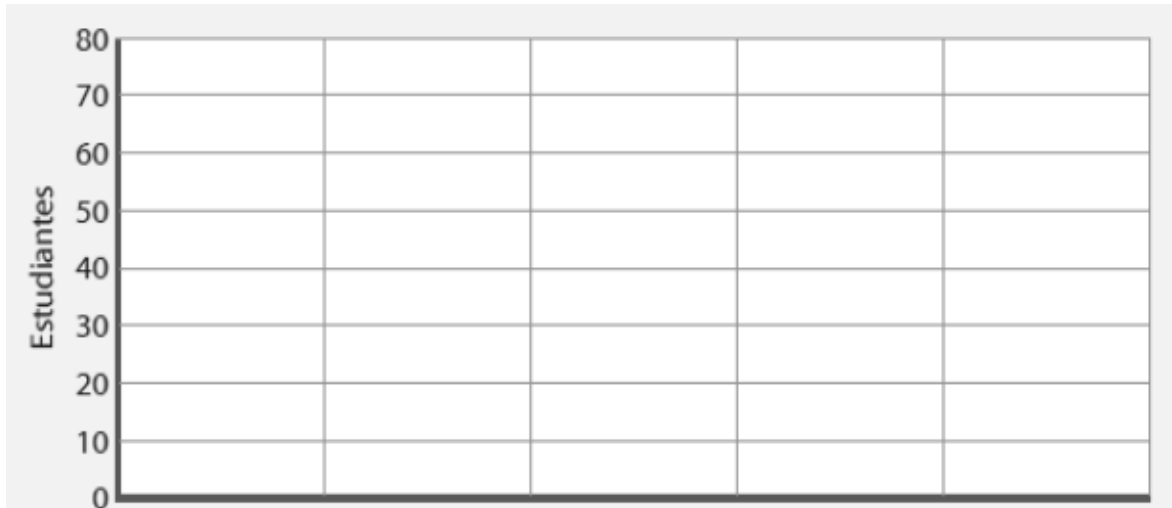
1. ¿Cuántos minutos tiene una hora?

2. ¿cuántos días hay en tres semanas?

3. Si en un día dedico tres horas a jugar y 9 horas en el colegio, más las 8 horas que duermo ¿cuánto tiempo me queda libre para hacer otras actividades ese día?

En la escuela de David se hizo una encuesta para saber qué tipo de películas preferían los estudiantes. Usa la información de la tabla para construir un gráfico y contesta las preguntas. Gráfico (5 pts.), Preguntas (2 c/u= 4 pts.)

TIPO DE PELICULA	Acción	Terror	Dibujos animados	Comedia	Ficción
NUMERO DE ESTUDIANTES	52	15	80	35	50




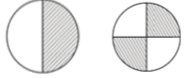
Acción	Terror	Dibujos animados	Comedia	Ficción
--------	--------	------------------	---------	---------

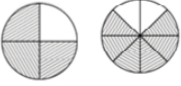
a. ¿Cuál es el tipo de películas preferido por los estudiantes?

b. ¿Qué tipo de películas es el que menos les gusta?

PAUTA DE CORRECCIÓN DIAGNÓSTICO 4° AÑO BÁSICO

MATEMÁTICA

I	RESUELVE ADICIONES SUSTRACCIONES	1	0
1.	$724+203=$	927	
2.	$16+810=$	826	
3.	$45+\dots\dots\dots= 368$	323	
4.	$46-21=$	25	
5.	$573-207=$	366	
6.	$300-\dots\dots\dots=139$	161	
II.	IDENTIFICA	2	0
1.		Figura 1	
III.	PATRON	2	1
1.		Construye patrón utilizando todas las figuras entregadas, demostrando que maneja el concepto de este.	Construye patrón utilizando algunas de las figuras entregadas. No construye un patrón
IV.	RESUELVE MULTIPLICACIONES DIVISIONES	2	0
1.	$124 \times 6=$	744	
2.	$756 \times 35=$	26460	
3.	$12 \times \dots\dots\dots=96$	8	
4.	Divisor 6, dividendo 12, cociente?	2	
5.	$57 : 3=$	19	
6.	$500 : \dots\dots\dots=50$	10	
V.	Unir fracciones equivalentes	1	0
1.			
2.			

3.					
VI.	RESPONDER	2		0	
	Cuántas bolitas	15			
VII.	RESPONDER	2		0	
1.		60 MINUTOS			
2.		21 DÍAS			
3.		4 HORAS			
VIII.	GRAFICO Y PREGUNTAS	4	3	2	1
1.	Gráfico	Construye el gráfico correctamente, incluyendo todos los datos solicitados.	Construye el gráfico, incluyendo solo 4 o 3 datos correctamente.	Construye el gráfico, incluyendo solo 2 datos correctamente.	Construye el gráfico, incluyendo solo 1 dato correctamente.
	Preguntas	2		0	
a.	Película preferida	Dibujos animados			
b.	Menos les gusta	Terror			
	Total	48 puntos			

NOTA:

EVALUACION DIAGNÓSTICA LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

NOMBRE: _____ CURSO: 8° año básico

PUNTAJE TOTAL: 45 puntos. PUNTAJE: _____ FECHA: ___/___/___/

IV. COMPRENSIÓN LECTORA:

TERTULIA CON LAS ESTRELLAS

Adelante.

Adelante.

Pasen ustedes, señoritas estrellas.

Si se han de estar toda la noche asomadas a mi ventana,
mejor pasen adentro
si algo les interesa.

Pasen no más sin miedo,
que si alguien me pregunta qué es lo que hay en mi cuarto,
yo le diré que son luciérnagas.

Perdón que las reciba en esta bata
de soledad gastada.

Es mi traje de casa.

No, señoritas,
no es un trozo de luna.

Este es mi lecho
cuya blancura rige mi madre.

Ustedes que se miran en las aguas tendidas,
no vayan a asustarse si se hallan verticales
al verse en el espejo del ropero.

Ni vayan a creer que yo fabrico estrellas,
porque he encendido un fósforo.

¿También les interesa el lavatorio?

Pues bien, es ahí donde

mañana tras mañana,
dejo caer al agua
mis caras trasnochadas.
¿Ya deben irse?
Bueno. Hasta otra noche.
Pero antes que se vayan,
¿por qué no se acomodan como letras de avisos luminosos,
mientras les voy dictando nombres desaparecidos?
Después,
para que arriba no les sientan la hora de llegada
pregúntenle a mi sueño
cómo se entró en puntillas por mis ojos cerrados.

Julio Barrenechea

Fuente: *Luciérnaga, antología de poemas para niños*, de Oreste Plath, Editorial
Nascimento

● **Responde las siguientes preguntas en relación al texto leído. (2 c/u = 6 pts.)**

1. ¿Qué característica de las estrellas destaca la persona que habla en el poema?

- a) Su temor.
- b) Su timidez.
- c) Su asombro.
- d) Su curiosidad.

2. ¿Para qué la persona que habla en el poema dice que las estrellas son luciérnagas?

- a) Para alabar a las estrellas.
- b) Para asustar a las estrellas.
- c) Para engañar a las estrellas.

Aquí llega el Metro, atestado de gente como todas las mañanas. Escojo con la mirada desde el andén a mi víctima, mientras repaso mentalmente el plan. Se abren las puertas.

Él último en bajar es un hombre todavía somnoliento. “Mi víctima”, digo para mis adentros. Él me mira de reojo y entonces ataco: “Hola, ¿cómo está?”, le digo, mientras subo y avanzo por el carro. Él gira. Las puertas se cierran y veo con satisfacción su cara de incertidumbre. Pobre hombre, pensará todo el día quién lo saludó, y yo, no puedo esperar hasta mañana a mi siguiente víctima.

En: *Santiago en 100 palabras: los mejores 100 cuentos*, Metro de Santiago, Santiago, 2003.

5. ¿Cuál era el efecto que quería provocar el protagonista al saludar a su ‘víctima’?

- a) Que la víctima se quedara arriba del metro.
- b) Que a la víctima se le quitara el sueño.
- c) Que la víctima especulara durante el día sobre quién lo saludó en el metro.
- d) Que la víctima lo saludara.

6. ¿Qué tipo de narrador es el que cuenta esta historia?

- a) Testigo.
- b) Protagonista.
- c) Omnisciente.
- d) De conocimiento relativo.

7. ¿En qué persona está narrado el cuento?

- a) Primera persona.
- b) Segunda persona.
- c) Tercera persona.
- d) Persona indefinida.

V. GRAMÁTICA.

- Ennegrece la alternativa correcta del tiempo verbal de cada oración. (2 pts.=6 pts.)

1. Las niñas bailarán mañana.

a) Presente b) Futuro c) Condicional d) Pret.Perfecto

2. Ellos comieron chocolates.

a) Condicional b) Pret.Perfecto c) Pret.Imperfecto d) Presente

3. Daniela cantará en el Festival de la Voz.

a) Condicional b) Pret.Imperfecto c) Futuro d) Condicional

4. Marca con una X en el casillero, para definir qué tipo de palabra es: (1 pts. c/u = 6 puntos)

Términos		Homófonos	Homógrafos
ha (verbo)	a (preposicional)		
casar (matrimonio)	cazar (apresar)		
vino(venir)	vino (bebida)		
bienes (patrimonio)	vienes (venir)		
copa (árbol)	copa (para beber)		

5. Señala a qué tipo de narrador pertenece cada fragmento de texto. (2 pts. c/u)

a) "Desde aquel día nuestros momentos amorosos fueron más alejados".

Narrador _____

- b) “La primavera es la estación del año más romántica y peligrosa a la vez, pensó la jovencita antes de escribir en su diario.”

Narrador _____

- c) En el camino polvoriento, lleno de animales sueltos y alocados, corrían unos deportistas para encontrar el tesoro escondido”.

Narrador _____

- d) “Antes del amanecer, el señor se levantó y salió a trotar como de costumbre, luego sintió una molestia en su lado izquierdo, su médico le advirtió que no podía ejercitarse”.

Narrador _____

VI. ESCRITURA

1. Crea una carta dirigida al alcalde, utilizando lenguaje formal. (4 pts. c/u)

1	¿Qué característica de las estrellas destaca la persona que habla en el poema?	d)	0 Pt.	
2.	¿Para qué la persona que habla en el poema dice que las estrellas son luciérnagas?	d)		
3.	A partir del poema, ¿qué significa la palabra “tertulia”?	d)		
4.	¿A qué se refiere la persona que habla en el poema con la expresión “aguas tendidas”? Explica.	Que se miran en el reflejo del mar, lagunas, lagos. En forma horizontal	Que se miran en el reflejo.	Que se miran.
5.	¿Cuál era el efecto que quería provocar el protagonista al saludar a su ‘víctima’	c)	0 Pt.	
6.	¿Qué tipo de narrador es el que cuenta esta historia?	b)		
7.	¿En qué persona está narrado el cuento?	a)	0 Pt.	
II	GRAMÁTICA	2	0	
1.	Las niñas bailarían mañana.	b)	0 pts.	
2.	Ellos comieron chocolates.	b)		
3.	Daniela cantará en el Festival de la Voz.	c)		
	Términos	1	0	
4.a	Ha (verbo)	a (preposicional)	Homófonos	0 pts.
4.b	casar (matrimonio)	cazar (apresar)	Homófonos	
4.c	vino (venir)	vino (bebida)	Homógrafos	

4.d	bienes (patrimonio)	vienes (venir)	Homófonos		
4.e	copa (árbol)	copa (para beber)	Homógrafos		
	Tipo de narrador		2	0	
5.a	“Desde aquel día nuestros momentos amorosos fueron más alejados”.		Protagonista		
5.b	“La primavera es la estación del año más romántica y peligrosa a la vez, pensó la jovencita antes de escribir en su diario.”		Omnisciente		
5.c	En el camino polvoriento, lleno de animales sueltos y alocados, corrían unos deportistas para encontrar el tesoro escondido”.		Testigo		
5.d	“Antes del amanecer, el señor se levantó y salió a trotar como de costumbre, luego sintió una molestia en su lado izquierdo, su médico le advirtió que no podía ejercitarse”.		Omnisciente		
III	ESCRITURA		4	2	1
a.	Estructura de la carta		La carta en su estructura presenta: Lugar y fecha, Saludo, Cuerpo, Despedida, Firma.	La carta en su estructura presenta 4 – 5 de las partes.	La carta en su estructura presenta 3 o menos de las partes.
b.	Uso de Mayúsculas y Puntuación		No comete errores en el uso de las mayúsculas y la puntuación.	Comete 1-2 errores en el uso de las mayúsculas y la puntuación.	Comete 3-4 errores en el uso de las mayúsculas y la puntuación.

c.	Ideas	Las ideas fueron expresadas en una manera clara. Se comprende de qué trataba la carta.	Las ideas fueron expresadas en una manera clara,	Las ideas tenían cierta organización, pero no fueron muy claras.
	Total	45 puntos		

NOTA:

EVALUACION DIAGNÓSTICA MATEMÁTICA

NOMBRE: _____ **CURSO:** 8° año básico

PUNTAJE TOTAL: 68 puntos. **PUNTAJE:** _____ **FECHA:** ___/___/___/

OBJETIVO: Identifican conceptos y resuelven situaciones a partir de contenidos trabajados en año anterior.

I. Selecciona la alternativa correcta: (1 c/u = 18 pts.)

01. Las redes de un barco pesquero se sumergen 10 m bajo el nivel del mar. Esta expresión se puede representar como:

- a) 10°
- b) 10
- c) -10

d) $\frac{1}{10}$

02. El valor absoluto de 15 es:

a) 15

b) -15

c) $\frac{1}{15}$

d) $-\frac{1}{15}$

03. ¿Cuál relación es la correcta?

a) $-4 > -3$

b) $|-2| > 3$

c) $0 < -5$

d) $5 < |-8|$

04. Al resolver $12 + (-4) - 15$ se obtiene:

a) -7

b) -1

c) 1

05. 4^3 Se lee:

- a) Cuatro al cuadrado
- b) Cuatro al cubo
- c) Cuatro elevado a cuatro
- d) Tres elevado a cuatro

06. Cuatro decimos elevado cuadrado se escribe:

- a) $(0,4)^2$
- b) $4,10^3$
- c) $4,1^5$
- d) 10,4

07. La descomposición en factores primos de 144 es:

- a) $12 \cdot 12$
- b) $6 \cdot 2 \cdot 6 \cdot 2$
- c) $3^2 \cdot 2^4$
- d) $144 \cdot 1$

08. El valor de $\left(\frac{2}{3}\right)^3$ es:

- a) $\frac{2}{3}$
- b) $\frac{8}{3}$
- c) $\frac{2}{27}$

d) $\frac{8}{27}$

09. Al resolver $4^2 + 2^3 + 3^3$ se obtiene:

- a) 5
- b) 9
- c) 24
- d) 51

10. Al resolver $5^3 \div 5 + 3^2 \cdot 3^3 - 10^2$ se obtiene:

- a) 6
- b) 16
- c) 34
- d) 168

11. El producto $18 \cdot 18 \cdot 18$ se expresa por:

- a) 3^{18}
- b) $18+18+18$
- c) 18^3
- d) $3 \cdot 18$

12. El coeficiente numérico de la siguiente expresión $3x$:

- a) 3
- b) X

- c) 1
- d) Ninguna de las anteriores

13. El termino semejante a $3ab^2$ es:

- a) $3ab$
- b) $3ba$
- c) $10a^2b$
- d) ab^2

14. el factor literal del siguiente termino $12ab$ es:

- a) 12
- b) ab
- c) b
- d) 1

15. La solución de la ecuación $x+2=8$ es:

- a) 8
- b) 2
- c) 6
- d) 10

16. Al reducir términos semejantes en la expresión $3xy+5xy-2yx$ es:

- a) $6xy$
- b) $-6yx$
- c) $10xy$
- d) $-10yx$
- e)

17. Un poliedro es:

- a) Cubo
- b) Cilindro

- c) Cono
- d) Esfera

18. La línea que se forma al intersectar dos caras se llama:

- a) Aristas
- b) Vértices
- c) Caras
- d) Ninguna de las anteriores.

II. Completa: (1 c/u = 4 pts.)

1. Determina EL VALOR de las siguientes razones.

a) 2:3	b) 5:10
c) 1:9	d) 4:2

2. Determina si las siguientes RAZONES FORMAN UNA PROPORCIÓN.

(1 c/u = 6 pts.)

a) 2: 5 y 9: 8	b) 2: 9 y 9: 2	c) 1:3 y 9: 3
d) 4:5 y 12: 5	e) 7: 4 y 4 : 21	f) 12: 5 y 1: 12

3. Encuentra el valor de x en cada una de las proporciones. (1 c/u = 6 pts.)

a) $\frac{8}{32} = \frac{x}{8}$	b) $\frac{5}{3} = \frac{x}{21}$	c) $\frac{2}{11} = \frac{8}{x}$
d) $\frac{15}{6} = \frac{25}{x}$	e) $\frac{x}{6} = \frac{12}{1}$	f) $\frac{x}{5} = \frac{10}{35}$

a. $3xy+5yx-3p+5p$	b. $10x+35x-12y+5y$
c. $yx-xy+2p-4r+3r$	d. $ab-3ba-4xy-yx+12$
e. $12abc+12bca-5yx-12xy$	f. $ab-2ab+12mn-3m$

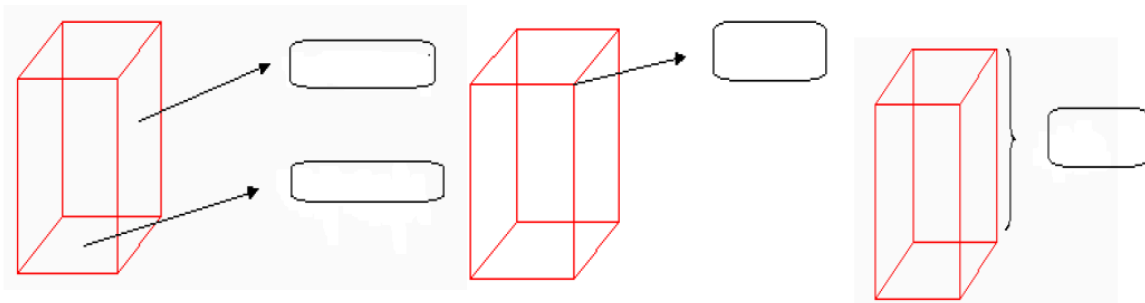
--	--

4. Reduce los siguientes términos semejantes. (1 c/u = 6 pts.)

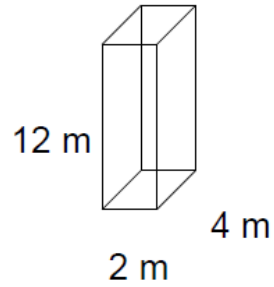
5. Completa la siguiente tabla. (1 c/u = 9 pts.)

Base	Exponente	Desarrollo	Potencia	Valor
3	2			
7	4			
5	5			

6. Completa el cuadro con el nombre del elemento señalado. (1 c/u = 4 pts.)



7. Calcula el volumen del siguiente prisma: (3 pts.)

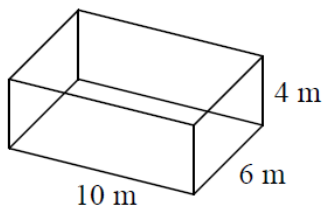


III. Resuelve los siguientes problemas: (4 c/u = 12 pts.)

1. El costo de 144 hojas de oficio es de \$750. Calcule el costo de 500 hojas.

2. Daniel compró un cuaderno en \$ 750 y cinco lápices iguales. En total pagó \$ 1200. ¿Cuál es el precio de cada lápiz?

3. Una empresa necesita embalar cajas cúbicas, cuyas aristas miden 2 m., en una caja mayor como lo muestra la figura. ¿Cuántas cajas como máximo se pueden guardar en el contenedor?



PAUTA DE CORRECCIÓN DIAGNÓSTICO 8° AÑO BÁSICO

MATEMÁTICA

I	SELECCION MÚLTIPLE	1	0
01.		c	
02.		a	
03.		c	
04.		a	
05.		b	
06.		a	
07.		c	
08.		d	
09.		d	
10.		d	
11.		c	
12.		a	
13.		d	
14.		b	
15.		c	
16.		a	
17.		a	
18.		a	
II	COMPLETA	1	0
1a		0.66	
1b		0.5	
1c		0.11	
1d		2	
2ª		NO	
2b		SI	

2c		NO	
2d		NO	
2e		NO	
2f		NO	
3a		X=2	
3b		X=35	
3c		X=44	
3d		X=10	
3e		X=72	
3f		X=10/7	
4.1		8xy+2p	
4.2		45x-7y	
4.3		2p-4r	
4.4		-2ab-5xy+12	
4.5		24abc-17xy	
4.6		-ab+12mn-3m	
5.a	Desarrollo	3 x 3	
5.a	Potencia	3 ²	
5.a	Valor	9	
5.b	Desarrollo	7 x 7 x 7 x 7	
5.b	Potencia	7 ⁴	
5.b	Valor	2401	
5.c	Desarrollo	5 x 5 x 5 x 5 x 5	
5.c	Potencia	5 ⁵	
5.c	Valor	3125	
6.a		Cara	
6.b		Base	
6.c		Arista	

6.d		Vértice			
07.		96 m ³			
III.	RESUELVE LOS SIGUIENTES PROBLEMAS	4	3	2	1
01.	\$2.600.- cuestan 500 hojas	Usa una estrategia eficiente y efectiva para resolver problemas. Obtiene el resultado.	Usa una estrategia efectiva para resolver problemas. Error en el resultado.	Usa una estrategia para resolver problemas, pero no logra obtener el resultado	No utiliza una estrategia efectiva para resolver problemas.
02.	\$90 cada lápiz	Usa una estrategia eficiente y efectiva para resolver problemas. Obtiene el resultado.	Usa una estrategia efectiva para resolver problemas. Error en el resultado.	Usa una estrategia para resolver problemas, pero no logra obtener el resultado	No utiliza una estrategia efectiva para resolver problemas.
03.	30 cajas	Usa una estrategia eficiente y efectiva para resolver problemas. Obtiene el resultado.	Usa una estrategia efectiva para resolver problemas. Error en el resultado.	Usa una estrategia para resolver problemas, pero no logra obtener el resultado	No utiliza una estrategia efectiva para resolver problemas.
	TOTAL	68 PUNTOS			

V. ANALISIS DE RESULTADOS

Una vez aplicada las evaluaciones diagnósticas en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemática, se procedió a la corrección y análisis de los resultados. Este análisis provee información acerca de los aprendizajes de los y las estudiantes de 4° y 8° año básico, en relación a los indicadores de evaluación establecidos en los Planes y Programas del 3° y 7° año básico.

La falta de evaluación de proceso permitió que al término del año los alumnos y alumnas no alcanzaran todos los aprendizajes planificados.

DIAGNÓSTICO LENGUAJE Y COMUNICACIÓN 4° AÑO BÁSICO			
	LECTURA	ESCRITURA	COMUNICACIÓN ORAL
L	65%	55%	42%
ML	15%	20%	30%
NL	20%	15%	28%

DIAGNÓSTICO LENGUAJE Y COMUNICACIÓN 8° AÑO BÁSICO			
	LECTURA	ESCRITURA	COMUNICACIÓN ORAL
L	67%	53%	47%
ML	13%	20%	26%
NL	25%	27%	27%

Al analizar los resultados de las evaluaciones en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, podemos decir que los alumnos/as presentan déficit en los ejes de escritura y comunicación oral mostrando mejores resultados en el eje de lectura.

Por lo tanto los docentes deberán aplicar variadas formas de evaluación durante el proceso para que junto a los alumnos/as puedan constatar sus logros y no logros.

DIAGNÓSTICO MATEMÁTICA 4° AÑO BÁSICO				
	OPERATORIA	GEOMETRÍA	R. PROBLEMAS	DATOS
L	76%	59%	47%	65%
ML	6%	12%	18%	12%
NL	18%	29%	35%	23%

DIAGNÓSTICO MATEMÁTICA 8° AÑO BÁSICO				
	OPERATORIA	GEOMETRÍA	R. PROBLEMAS	DATOS
L	64%	58%	41%	64%
ML	18%	24%	35%	24%
NL	18%	18%	24%	12%

Al analizar los resultados de las evaluaciones en la asignatura de Matemática, podemos decir que los alumnos/as presentan déficit en los ejes Resolución de Problemas, mostrando mejores resultados en los ejes de Operatoria, Geometría, Datos.

Por lo tanto los docentes deberán aplicar variadas formas de evaluación durante el proceso para que junto a los alumnos/as puedan constatar sus logros y no logros.

VI. PROPUESTAS REMEDIALES

Área Gestión Curricular

Subdimensión	Planificación de la enseñanza Planificación de las Evaluaciones
Práctica de la Subdimensión que será abordada	El o los docentes incorporan en sus planificaciones diversas estrategias para monitorear permanentemente el aprendizaje y avance de los estudiantes.
Objetivo.	Incorporar en sus planificaciones diversas estrategias de monitoreo de los aprendizajes en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemática.
Acción.	Los docentes analizan y seleccionan diferentes medios de monitoreo y evaluación, para incorporar en sus planificaciones.
Responsables	Docentes de aula
Recursos	Reuniones técnicas, internet, proyectores, material de oficina, insumos computacionales
Fecha de inicio	Abril 2016
Fecha de termino	Diciembre 2016

Subdimensión	Planificación de la enseñanza Planificación de las Evaluaciones
Práctica de la Subdimensión que será abordada	El o los docentes diseñan diversos instrumentos evaluativos consistentes con los objetivos y aprendizajes esperados de los programas de estudio.
Objetivo.	Diseñar diversos instrumentos evaluativos que permitan monitorear y retroalimentar el proceso de enseñanza aprendizaje en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemática.
Acción.	Los docentes diseñan instrumentos evaluativos (Registro anecdótico cuantitativo y cualitativo, lista de control

	individual y/o grupal). para monitorear y retroalimentar el proceso de enseñanza aprendizaje.
Responsables	Docentes de aula
Recursos	Reuniones técnicas, internet, proyectores, material de oficina, insumos computacionales
Fecha de inicio	Abril 2016
Fecha de termino	Diciembre 2016

Subdimensión	Planificación de la enseñanza Planificación de las Evaluaciones
Práctica de la Subdimensión que será abordada	Los profesores en el microcentro revisan retroalimentan y evalúan los instrumentos de evaluación empleados por el o los docentes de cada escuela.
Objetivo.	Revisar, retroalimentar y evaluar los instrumentos de monitoreo y evaluación incluidos en las planificaciones.
Acción.	En reuniones mensuales se analizan los instrumentos de monitoreo y evaluación utilizados, realizando una retroalimentación y adecuación de estos para ser utilizados en las planificaciones siguientes.
Responsables	Docentes de aula
Recursos	Reuniones técnicas, internet, proyectores, material de oficina, insumos computacionales
Fecha de inicio	Abril 2016
Fecha de termino	Diciembre 2016

Un instrumento es la herramienta específica de la que se sirve una técnica para recoger datos de forma sistematizada y objetiva. Es el recurso imprescindible con el que podemos realizar de forma más operativa la práctica de la acción evaluadora. Es

el recurso-utensilio más preciso y adecuado posible, estandarizado o no, para obtener información necesaria sobre un aspecto muy determinado.

Un instrumento evaluativo es una herramienta destinada a recoger evidencia acerca del nivel de aprendizaje alcanzado por los estudiantes durante un proceso formativo. También un instrumento de evaluación puede definirse como un formato que permite registrar y medir el desempeño de los estudiantes.

Sugerencias de procedimientos evaluativos para utilizar en el aula

- a) **Pruebas e ítems:** se denominan así porque cuentan con un alto nivel de objetividad.

Recomendaciones para su elaboración:

- Utilizar un lenguaje (estilo) claro y preciso en la redacción de los enunciados o proposiciones.
- Establecer una estrecha relación teórico-práctica entre la formulación del ítem, el nivel de complejidad de la habilidad cognitiva y el resultado de aprendizaje evaluado.
- Ponderar la importancia de los contenidos por evaluar al momento de diseñar la prueba o el ítem.

- b) **Entrevista:** Es una técnica de observación, esencialmente una confrontación interpersonal, en la cual el entrevistador formula al entrevistado preguntas, con el fin de conseguir respuestas relacionadas con los propósitos de la evaluación, que permite obtener información sobre temas que no se facilitarían por escrito.

Recomendaciones para su elaboración:

- Definir con claridad los objetivos de la entrevista.
- Planificar con anticipación una pauta en la que se registren las preguntas.
- Trabajar al menos con dos tipos de preguntas: cerradas (de respuesta sí/no) o abiertas.

c) **Cuestionario:** Consiste en la formulación de preguntas cerradas, abiertas o mixtas. Se utiliza, habitualmente, para evaluar y/o medir los saberes específicos de una unidad didáctica (conceptuales, procedimentales y actitudinales), y para conocer las opiniones o tendencias sobre un tema relevante de la formación del estudiante.

Recomendaciones para su elaboración:

- Definir claramente el propósito del cuestionario y su uso.
- Redactar preguntas a partir de los indicadores, en cantidad mayor a las que se van a utilizar.

	Muy de Acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1. Al principio de cada tema deseo saber por qué vamos a aprender esos contenidos.				
2. Al principio de cada actividad, pienso por qué vamos a realizarla.				
3. Al comienzo de cada tema represento los contenidos que vamos a trabajar a				

través de algún mapa conceptual, diagrama, esquema, etc.				
Fuente: Escala adaptada de las Escalas para la Evaluación Interactiva del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje, EIPEA (De la Fuente y Martínez, 2004).				

d) **Notas de campo:** Corresponden a un registro de los acontecimientos que ocurren en una actividad, como una clase, una evaluación, una entrevista médico-paciente o una sesión de trabajo grupal.

Recomendaciones para su elaboración:

- el observador realice una contextualización espacio-temporal de lo que quiere observar o investigar.
- diferenciar entre el registro fiel de lo observado (descripción objetiva) y las observaciones y comentarios que van surgiendo en el curso de la redacción (valoración).

CURSO:		PROFESOR:	
ALUMNO:		FECHA:	
ASIGNATURA:		ESCUELA:	
HORA	REGISTRO	COMENTARIO	

e) Registro anecdótico: El registro anecdótico, como técnica de observación directa, es principalmente la descripción de un hecho imprevisto y significativo protagonizado por un(os) estudiante(s).

Recomendaciones para su elaboración:

- Determinar con claridad con qué objetivo.
- Realizar una descripción detallada del suceso puntual y relevante.
- Considerar los dos tipos; Plantilla Registro Cuantitativo y Plantilla Registro Cualitativo.

EJEMPLO DE REGISTRO ANECDÓTICO CUANTITATIVO									
FECHA	CUMPL E CON LAS TAREAS		TRAE SU MATE RIAL		ATRASO S DESPUÉ S DEL RECRE O		ACATA INSTRU CCION ES		SITUACIÓN (DESCRIBIR)
	SI	NO	S I	NO	S I	NO	S I	NO	
TOTALES									
Fuente: Adaptado de Muñoz, E. 2010 Talleres para la Construcción de Instrumentos Evaluativos.									

EJEMPLO DE REGISTRO ANECDÓTICO CUALITATIVO	
Alumno: _____	Curso: _____
Fecha: _____	Lugar: _____ Hora: _____
Descripción del hecho: _____	

Comentario : _____	

Observador: _____	

Fuente: García, 2000: 70	

f) **Diario:** Es un instrumento que documenta las observaciones y reflexiones que realiza un observador a partir de una realidad que no le es propia. El observador anota la fecha de aquello que quiere registrar y luego redacta, de manera resumida o detallada, los hechos ocurridos, sus comentarios y apreciaciones.

Recomendaciones para su elaboración:

- Registrar diariamente la fecha y los acontecimientos relevantes.
- Establecer las categorías que interesa analizar con el propósito de orientar la observación.

DIARIO
Fecha: _____

Lugar:	
Reflexiones personales	Ideas Claves

g) **Lista de Cotejo:** Este tipo de instrumento presenta, conforme con las directrices de una actividad o tarea, una enumeración de conductas, cualidades o características esperables/observables de los estudiantes.

Recomendaciones para su elaboración:

- Planificar de manera rigurosa los aspectos o criterios que se van a evaluar.
- Descartar el uso de enunciados valorativos intermedios del tipo “a veces”, “es posible” o similares.
- Construir indicadores claramente observables y un mismo nivel de exigencia o profundización.

EJEMPLO DE LISTA DE COTEJO INDIVIDUAL		
INDICADOR	SI	NO
1.		
2.		
Fuente: Muñoz, E. Ibíd.: 145		

EJEMPLO DE LISTA DE COTEJO GRUPAL			
INDICADOR	ALUMNO	ALUMNO	ALUMNO
1.			
2.			

Fuente: Adaptado de Casanova, M. Antonia. Ibíd.: 154

h) Escala de Valoración: Es muy similar a la lista de control, pero se diferencia en que permite realizar una evaluación graduada de la conducta o rasgo observado.

Recomendaciones para su elaboración:

- Definir o establecer con qué fines, objetivos o metas voy a utilizar la escala de apreciación.
- Redactar correctamente las instrucciones de su uso: marcar con una X, encerrar en un círculo, etc
- Elaborar entre tres y cinco niveles de apreciación o grados para evaluar la presencia de una conducta, habilidad, o destreza del estudiante.

ESCALA DE VALORACIÓN GRÁFICA					
Criterio:					
Instrucción:					
1 Por lo menos una vez por semana	2 Por lo menos una vez al mes	3 Por lo menos tres veces al año	4 Varias veces al semestre	5 Varias veces al año	6 Nunca
Fuente: Adaptado de Muñoz, E. Talleres para la construcción de instrumentos evaluativos en educación.					

ESCALA DE VALORACIÓN CON PUNTUACIÓN
Asignatura:

Aprendizajes Esperados:				
Categoría de la escala	Calificación			
MB: Muy Bien	= 4 puntos			
B: Bien	= 3 puntos			
R: Regular	=2 puntos			
NM: Necesita Mejorar	= 1 punto			
Instrucción: Marque con una X el nivel de desempeño que corresponda.				
Indicadores	MB	B	R	NM
1.				
Fuente: Adaptado de Muñoz, E. 2010. <i>Ibíd.</i> ,p. 156				

VII. COMENTARIO FINAL

En relación a los temas tratados, es importante mencionar que, si bien la evaluación educativa es una disciplina amplia que incluye varios tipos de objetos, a saber:

1. De aula
2. Docente
3. De centros educativos
4. De programas
5. De materiales educativos

A lo largo de este trabajo hemos solo abordado la evaluación de aula, es decir, la evaluación que es administrada por docentes. Es por esto que afirmamos:

- La evaluación se concibe como un proceso de construcción de conocimiento cualitativo y cuantitativo, que permite tomar decisiones de manera estratégica.
- La evaluación debe alinearse con los Objetivos de Aprendizaje, Aprendizajes Esperados contenidos en los Planes y Programas, así como en nuestro Proyecto Educativo Institucional.
- La evaluación debe ser sistemática y uniforme atendiendo las Necesidades Educativas de nuestros alumnos y alumnas.
- La evaluación debe ser una instancia formativa basada en la retroalimentación, y no una instancia punitiva y episódica. Por ende, la

evaluación debe permitir al estudiante identificar sus fortalezas y debilidades. *En esta línea, la evaluación debe plantearse como una evaluación para el aprendizaje*

VIII. BIBLIOGRAFIA

Agrawal, M. (2004). Reforma Curricular

Ausubel, D.P., Novak, J.D. y Hanesian, H. (1978).

Barnes, M., Clarke, D. & Stephens, M. (2000).

Coll, C. (1991). Psicología y curriculum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del curriculum escolar. Barcelona: Paidós.

Coll, C. (2003). La misión de la escuela y su articulación con otros escenarios educativos: reflexiones en torno al protagonismo y los límites de la educación escolar. En VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales (p. 15-56). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.

Coll, C. (2004). Redefinir lo básico en la educación básica. Cuadernos de Pedagogía, 339, 80-84.

Coll, C. & Martín, E. (en prensa). Évaluations du rendement scolaire et processus de modification du curriculum en Espagne entre 1990 et 2005: analyse d'un cas. Raisons Éducatives.

Comisión Europea (2004). Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo. Puesta en práctica del programa de trabajo "Educación y Formación 2010". Grupo de trabajo B. "Competencias clave". Comisión Europea. Dirección General de Educación y Cultura.

OCDE (2002). Definition And Selection Of Competences (DeSeCo): theoretical and conceptual foundations.

Perrenoud, Ph. (2002). D'une métaphore à l'autre: transférer ou mobiliser ses connaissances?

Schleicher, A. (2005). La mejora de la calidad y de la equidad en la educación: retos y respuestas políticas.

Solomon, P. G. (2003). The assessment bridge: positive ways to link tests to learning, standards, and curriculum improvement.