



**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 año de
Enseñanza Básica, en la asignatura de Lenguaje y Comunicación
en la Escuela Pablo Barroilhet, Los Cóndores.**

Profesor(a):

Delfina Cabrera (Tutora Administrativa)

Profesor: Pedro Rosales.

Alumna (s):

Franchesca Céspedes Verdugo

Gloria Céspedes Correa

Santiago - Chile, Junio 2018

Trabajo De Grado II.

**Elaboración de Instrumentos de Evaluación Diagnóstica, para
Medir los Aprendizajes de los (las) estudiantes de Cuarto año de
Enseñanza Básica, en la asignatura de Lenguaje y Comunicación,
en la Escuela Pablo Barroilhet, LosCórdores**

3. ÍNDICE

	PÁGINA
1. PORTADA	1
2. TÍTULO	2
3.ÍNDICE	3
4. ABSTRACT	4
5. INTRODUCCIÓN	5
6. MARCO TEÓRICO	6-17
7. MARCO CONTEXTUAL	18-24
8. DISEÑO Y APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS	25-28
9. ANÁLISIS DE RESULTADOS	29-35
10. PROPUESTAS REMEDIALES	36-37

11. BIBLIOGRAFÍA

38-39

12. ANEXOS

40- 88

4. ABSTRACT.

El presente trabajo sintetiza los resultados de los instrumentos aplicados a los estudiantes de Cuarto y octavo año básico, en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemática. Estos diagnósticos proponen analizar las técnicas en los instrumentos de evaluación enfocados en los niveles ya mencionados. Frente a esta situación ponemos en práctica la medición de resultados, enfatizando el sentido pedagógico de la evaluación como actividad de comprensión en los diagnósticos obtenidos en el logro de un aprendizaje significativo que muchas veces se ve sujeto a diversas variables que no siempre logran ser controladas por la labor del profesorado, con el fin de generar transformaciones que contribuyan al mejoramiento de los procesos educativos.

Con este propósito se plantean en primer lugar, las características del contexto de origen de la evaluación y sus demandas actuales para la educación. En segundo lugar, se propone un posible sentido pedagógico, de acuerdo a los resultados obtenidos en dicho diagnóstico.

De acuerdo a la actividad pedagógica que se realiza con los estudiantes apunta de manera directa a dar cuenta que el cambio en el desempeño de los estudiantes es posible cuando los docentes se hacen parte del proceso y están dispuestos a revisar la efectividad de sus prácticas, así como también los padres y apoderados que se comprometen con el proceso de enseñanza- aprendizaje de sus hijos.

Considerando además las necesidades que algunos estudiantes presentan y el entorno al cual pertenecen.

En cuanto a los instrumentos aplicados ya es una costumbre en el establecimiento, establecer metas de y propuestas con el fin de superar las prácticas. De esta manera, se ha diseñado una estrategia pedagógica consistente en la aplicación de instrumentos evaluativos dirigido a todos los estudiantes

5. INTRODUCCIÓN

Este trabajo surge y tiene como objetivo conocer resultados a través de la elaboración de Instrumentos de evaluación diagnóstica para medir los aprendizajes de los (las) estudiantes en la asignatura de Lenguaje y Comunicación y en Matemática en los niveles de cuarto año básico y octavo año básico, el análisis de los resultados de los instrumentos aplicados, las remediales implementadas atendiendo a las necesidades emergentes del grupo, como un aspecto más del proceso de enseñanza –aprendizaje.

Cabe destacar que existen varias interrogantes en relación a los resultados obtenidos de los diagnósticos realizados; sin embargo se hace un análisis hipotético, que tiene relación con el hábito de estudio de cada uno de los estudiantes en el proceso de vacaciones. Son interrogantes que se abordan desde una perspectiva práctica, de acuerdo a los resultados obtenidos.

Estas variables emergentes, se dimensionan con un enfoque cuestionable que tiene relación con el tipo de diseños en los instrumentos que se aplican, si son o no los adecuados, incluyendo la aplicación. Dicha tarea implica una alta responsabilidad por parte de los docentes, en cuyas manos queda el destino académico de cientos de estudiantes. Para hacer frente a este desafío es

fundamental colocar a disposición de la comunidad académica un conjunto de conocimientos, sugerencias que nos permitan a los profesores escoger y encontrar elementos evaluativos que sean pertinentes.

Por último es de suma importancia tener la certeza de que si bien es cierto los resultados en el mes de marzo no son los esperados, ya que inciden varios aspectos que se deben destacar como por ejemplo: el hecho de adaptarse nuevamente y tomar el ritmo en los estudios; así también como la atención individual, motivación de los alumnos(as) por participar activamente en las actividades pedagógicas que proponen los docentes siendo protagonistas de su propio aprendizaje.

6. MARCO TEÓRICO.

6.1. Evaluación Diagnóstica, según la teoría de varios autores.

Según Brenes, la evaluación diagnóstica “es el conjunto de técnicas y procedimientos evaluativos que se aplican antes y durante el desarrollo del proceso de instrucción (Brenes, 2006). Mientras tanto, Santos, afirma que a través de la evaluación diagnóstica se puede saber cuál es el estado cognoscitivo y actitudinal de los estudiantes (Santos, 1995). Permite ajustar la acción a las características de los estudiantes. Es una radiografía que facilita el aprendizaje significativo y relevante, ya que parte del conocimiento de la situación previa, de las actitudes y expectativas de los estudiantes. Por su parte, García establece que el conocimiento básico del estudiante representa la necesidad de recoger información sobre variables o dimensiones que le son de gran utilidad al docente. Entre ellas: dimensión biológica, psicológica y cognitiva (García, 1995).

Estas dimensiones influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje según cada caso, a saber:

Dimensión biológica:

Las deficiencias biológicas pueden ser un elemento significativo de determinados fracasos e inadaptaciones escolares. Se puede destacar la historia prenatal y postnatal, el desarrollo del lenguaje y motor, problemas de salud en general, la madurez biológica y el crecimiento, entre otros.

Dimensión psicológica:

Es esencial, en particular en tres campos de especial atención: las actitudes, condicionantes del nivel de los resultados, los intereses, como indicadores de las áreas especialmente atractivas para el escolar, y la motivación, como fuerza puesta al servicio del logro, cuyo influjo puede anular o reducir el efecto de unas buenas aptitudes o explicar logros «por encima» de aquellas.

Dimensión cognitiva:

Las estrategias intelectuales se compruebe la formación de los estudiantes en la lectura e interpretación de gráficos y símbolos de todo tipo, la observación de la realidad, la planificación y ejecución de trabajos, la comparación de objetos, situaciones o ideas, la clasificación, la ordenación y la interpretación de la realidad, la formación de conceptos, la demostración o la resolución de problemas, el análisis y la síntesis, e incluso para la expresión original en sus diversas manifestaciones y niveles (García, 1995).

Según, Pérez & García (1997), la evaluación precisará del diagnóstico para la realización de pronósticos que permitan una actuación preventiva y que faciliten los juicios de valor de referencia personalizada, además, para personalizar el proceso educativo con objetivos adecuados de nivel y de campo, las técnicas de motivación, las actividades o la metodología. El diagnóstico será, así mismo, un momento clave en todas las situaciones de recuperación, e imprescindible en las de fracaso reiterado que exige un estudio de casos (Pérez & García, 1997).

Siguiendo a Brenes (2006), la evaluación diagnóstica presenta las siguientes etapas:

- Determinación de objetivos
- Planeamiento y diseño de instrumentos
- Administrar los instrumentos de medición
- Obtención de puntuaciones
- Análisis de los resultados e interpretación de la información
- Toma de decisiones (Brenes, 2006).....

ASPECTOS LEGALES DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), en sus artículos 21, 29 y 144, establece el marco normativo, las características y los requisitos que enmarcan la evaluación diagnóstica y las obligaciones de los centros y de las Administraciones educativas. En los artículos 21 y 29, la citada Ley establece la realización de evaluaciones de diagnóstico en la Educación Primaria (al finalizar el segundo ciclo) y en la Educación Secundaria Obligatoria (al finalizar el segundo curso), indicando que “...todos los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por sus alumnos”. Esta evaluación será competencia de las administraciones educativas y “tendrá carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa. Estas evaluaciones tendrán como marco de referencia las evaluaciones generales de diagnóstico que se establecen en el artículo 144.1 de esta Ley”. La Ley establece además que “Corresponde a las Administraciones educativas desarrollar y controlar las evaluaciones de diagnóstico en las que participen los centros de ellas dependientes y proporcionar los modelos y apoyos pertinentes a fin de que todos los centros puedan realizar de modo adecuado estas evaluaciones, que tendrán carácter formativo e interno” (artículo 144.2), y “regular la forma en que los resultados de estas evaluaciones de

diagnóstico que realizan los centros, así como los planes de actuación que se deriven de las mismas, deban ser puestos en conocimiento de la comunidad educativa” (artículo 144.3). Se distinguen dos tipos de evaluación diagnóstica: Según los artículos citados, entre las tareas de las que son responsables las Administraciones educativas en el desarrollo de las evaluaciones de diagnóstico se incluyen expresamente las siguientes:

- Regular el proceso de divulgación de los resultados de las pruebas diagnósticas y de los planes de actuación o recomendaciones que se deriven de los mismos, garantizando que en ningún caso se utilizarán estos resultados para elaborar clasificaciones de centros.
- Controlar las evaluaciones de diagnóstico, de forma que se garantice que los centros las realizan.
- Proporcionar los modelos y los apoyos pertinentes para que los centros puedan llevarlas a cabo. Es decir, la regulación, el control y la orientación para la evaluación diagnóstica al finalizar el segundo ciclo de Educación Primaria y el segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria es responsabilidad de la Administración Educativa. Esta evaluación debe regirse por el marco general de las evaluaciones de diagnóstico establecido en la propia ley (art. 144). En este mismo sentido, el Decreto 175/2007, de 16 de octubre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica para la Comunidad Autónoma vasca (BOPV 13-XI-07), recoge en el artículo 36 (dentro del Capítulo V: alumnado, evaluación, promoción y titulación) este tipo de evaluaciones y añade varias obligaciones que es preciso tener en cuenta en su desarrollo: – Los centros tendrán en cuenta la información proveniente de estas evaluaciones “para, entre otros fines, organizar las medidas y programas necesarios dirigidos a mejorar la atención al alumnado y a garantizar que alcance las correspondientes competencias básicas. Así mismo, estos resultados permitirán, junto con la evaluación de los procesos de enseñanza y la práctica docente, analizar, valorar y reorientar, si procede, las actuaciones

desarrolladas en los cursos previos” (artículo 36.3). – La información obtenida mediante esta evaluación, que deberá tener en consideración la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal, sólo será utilizada “para el tratamiento estadísticos de los grupos, áreas y centros y para los objetivos” de esta evaluación y no podrá ser utilizada “para el establecimiento de clasificaciones de centros” (artículo 36.4). – Será responsabilidad del Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa – Irakas-Sistema Ebaluatu eta Ikertzeko Erakundea (ISEI-IVEI) proporcionar a los centros “los modelos y apoyos pertinentes, a fin de que todos ellos puedan realizar de modo adecuado estas evaluaciones” (artículo 36.2). En consecuencia, corresponde al Departamento de Educación, Universidades e Investigación:

- Reglamentar todo el proceso de realización de las evaluaciones diagnósticas, lo que incluye expresamente la regulación del proceso de divulgación de los resultados de las pruebas diagnósticas y de los planes de actuación o recomendaciones que se deriven de los mismos, garantizando que en ningún caso se utilizarán estos resultados para elaborar clasificaciones de centros.
- Controlar las de las evaluaciones de diagnóstico, de forma que se garantice que los centros las realizan tomando como referencia las competencias básicas definidas legalmente.
 - Proporcionar los modelos y los apoyos pertinentes para que los centros puedan llevarlas a cabo, teniendo como objetivo la mejora del centro educativo.
 - Garantizar la confidencialidad y la protección de todos los datos obtenidos durante todo el proceso de evaluación.

I.2. OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA.

La evaluación diagnóstica tiene una doble finalidad, por un lado, valorar el grado en que la escuela prepara para la vida y en qué medida los escolares están suficientemente formados para asumir su papel como ciudadanos que conforman una sociedad moderna; y, por otro, ayudar a los centros docentes a mejorar sus prácticas educativas y facilitar a la Administración una información valiosa para orientar la política educativa. Estas finalidades se concretan en el logro de los siguientes objetivos:

- Conocer y valorar, a través de la evaluación de las competencias básicas, el grado de logro de los objetivos educativos del alumnado de 4º de E. Primaria y 2º de ESO.
- Analizar los factores y variables relacionados con los procesos educativos y los factores de contexto que inciden en la adquisición y el desarrollo de las competencias básicas.
- Facilitar a los centros docentes una información suficiente y relevante que les sirva para organizar las medidas y programas necesarios dirigidos a mejorar la atención al alumnado y a garantizar que alcance las correspondientes competencias básicas, así como a valorar y reorientar, si procede, las actuaciones desarrolladas en cursos anteriores.
- Promover procesos de reflexión y mejora en los centros docentes que les permita valorar y asumir responsabilidades en las mejoras relativas a su organización, funcionamiento y resultados.
- Proporcionar a la administración educativa vasca información suficiente, objetiva y relevante que le permita tomar decisiones orientadas a la mejora de la calidad del sistema educativo.
- Facilitar a las familias información relevante acerca del grado de adquisición de las competencias por parte de su hijo o hija, con el fin de motivar y facilitar su mejora. – Favorecer la cooperación e integración de los esfuerzos de todos los componentes de la comunidad educativa y de los diferentes servicios de apoyo del

Departamento de Educación, Universidades e Investigación para la mejora del rendimiento del alumnado vasco.

I.3. CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA.

De acuerdo con los objetivos señalados anteriormente, el tipo de evaluación que se plantea no puede quedarse exclusivamente en determinar el grado de aprendizaje y desarrollo de competencias que ha alcanzado el alumnado, sino que debe proporcionar información rigurosa y fiable a todos los agentes educativos para poder introducir cambios y mejoras en los aspectos deficitarios y consolidar los aspectos fuertes. La evaluación debe permitir visualizar los productos, los procesos y los contextos de aprendizaje. Por lo tanto, esta evaluación ha de concebirse como un instrumento privilegiado para fomentar la mejora constante de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la mejora del sistema educativo. En este sentido, el modelo de evaluación diagnóstica que se propone tiene las siguientes características:

1. RESPONSABILIDAD COMPARTIDA. Es una evaluación interna que cuenta con referentes externos para poder compararse. La evaluación diagnóstica es en gran medida interna. No sólo porque el proceso básico se realiza dentro del centro, sino sobre todo porque la toma de decisiones y las propuestas de mejora tienen un carácter interno al centro. Sin embargo, una aportación importante es la posibilidad de contar con referentes externos con los que poder compararse. El que un centro pueda analizar su situación a partir de datos precisos y comparables a lo largo de varios cursos, le ayudará a mejorar. Si esta información va acompañada de referencias comparativas externas, es decir, de resultados globales de la CAPV e incluso de grupos de centros con características similares (modelo lin
güístico, red, nivel socioeconómico) se facilitará la reflexión sobre lo que el centro

realmente está aportando al aprendizaje de su alumnado. En cualquier caso, la interpretación real y completa de los resultados queda en manos de los centros, para lo que podrá contar con el apoyo y asesoramiento de los diferentes servicios del Departamento de Educación, Universidades e Investigación.

2. PARTICIPACIÓN. Es una evaluación que contempla la participación e implicación del centro en todo el proceso. Esta evaluación pretende una mejora del centro, de forma que estos puedan tomar decisiones para que su intervención se ajuste a las necesidades de su alumnado y de la comunidad educativa en su conjunto, por lo que la participación de los centros en las fases principales de esta evaluación se contempla como un elemento sustancial:

- En la aplicación de los instrumentos de evaluación, ya que, independientemente de las normas de aplicación comunes que se establezcan, los centros podrán adecuar la aplicación de los instrumentos propios a sus condiciones y posibilidades.
- En el análisis de datos, garantizando que los centros tendrán la posibilidad de analizar la información de la que dispongan, contextualizarla en otras ya realizadas y elaborar propuestas de mejora, contando para esta labor con la ayuda de la Inspección y de los servicios de apoyo zonales.

- En la elaboración de compromisos de mejora. Puesto que sólo el centro puede comprometerse con sus decisiones, es imprescindible que, a partir de la información recogida, sea cada uno de los centros el que defina cuáles deben ser las áreas de mejora en las que centrarse, contando, en el caso de que así ocurra, con las orientaciones y apoyo de los diferentes servicios de la Administración.

3. TRABAJO COLEGIADO. Es una evaluación que posibilita y exige la implicación, colaboración y coordinación de los diferentes servicios del Departamento de Educación, Universidades e Investigación y de otros sectores del sistema educativo. Desde la perspectiva de la Administración vasca, las evaluaciones diagnósticas ofrecen la oportunidad de elaborar un modelo de trabajo de colaboración entre diferentes servicios educativos:

- Inspección educativa. Desde sus funciones de evaluación de centro recibirá informaciones contrastadas sobre la situación de cada uno de los centros y además tendrá un papel esencial en el seguimiento de los compromisos de mejora de los centros.
- Berritzegune. Su papel es importante en tres momentos del proceso: en la definición de las competencias básicas y de los instrumentos de evaluación de las mismas; en el asesoramiento a los centros para analizar los datos y proponer mejoras; y en el acompañamiento a los centros para la implementación de dichas mejoras.
- ISEI-IVEI: en la elaboración del diseño de evaluación, seguimiento de todo el proceso, análisis de datos globales y parciales y la elaboración de informes del sistema educativo en general y de cada uno de los centros y de su alumnado.
- Grupos de profesores y profesoras (ya establecidos o asociados o por medio de seminarios): su colaboración puede ser muy valiosa en la definición de competencias básicas a evaluar y en la propuesta de instrumentos de evaluación.
- Asociaciones de centros, equipos directivos...: como referencias para el contraste del diseño y del marco de competencias básicas que se pretende evaluar.

4. CULTURA DE EVALUACIÓN. Esta evaluación pretende ser una oportunidad para el aprendizaje tanto de los centros como de los servicios educativos implicados. Esta propuesta de evaluación diagnóstica pretende, por un lado, que en los centros docentes se implante una cultura estable de evaluación que genere el desarrollo de procesos de aprendizaje y de mejora continua a partir de los resultados y, por otro, un conocimiento de la situación de todo el sistema educativo vasco, a través de la valoración del desarrollo de las competencias de los estudiantes y el impulso de procesos de innovación y mejora de todo el sistema.

I.4. PRINCIPIOS DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA.

En la línea de lo expresado anteriormente, esta evaluación de diagnóstico asume los siguientes principios:

a) Transparencia: Una sociedad democrática exige garantizar que la información obtenida a través de esta evaluación sea trasladada a los implicados y a la sociedad a través de sus órganos representativos, sin alteración alguna y sin interpretaciones partidistas, garantizando en todos los momentos la transparencia basada en el rigor científico de los datos. Consecuencias:

- Generar procesos y canales de información estables que garanticen que todos los sectores implicados en la educación vasca puedan acceder a los datos generales de esta evaluación.

b) Confidencialidad: Una evaluación de este tipo exige garantizar la confidencialidad de todo el proceso de recogida y análisis de datos y el respeto total al derecho a la intimidad. Estos dos aspectos son la base fundamental para generar un ambiente de confianza. Esta confidencialidad, que deberá tener en cuenta lo señalado en la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal, afectará tanto a las personas consideradas individualmente como a los propios centros, servicios y equipos implicados en todo el desarrollo de este proceso de evaluación. Consecuencias:

- Se promoverán medidas concretas de control de la información durante todo el proceso de evaluación.

- No se plantearán comparaciones nominales con fines de ordenación bajo ningún criterio evaluativo.

- Los datos comparativos tendrán exclusivamente el objetivo de la mejora de la calidad y estarán integrados dentro de los procesos de mejora de centro y del sistema educativo.

- Todos los datos que se entreguen a los centros se contextualizarán a partir de determinadas variables de contexto.

c) Calidad técnica: La evaluación diagnóstica censal responderá a unos criterios de calidad técnica en la elaboración de los instrumentos y pruebas de evaluación,

en la fase de aplicación en centros, en los sistemas de análisis de resultados y en los procesos de mejora e información a la comunidad educativa. Consecuencias:

- Se utilizarán en esta evaluación los criterios técnicos y los modelos estadísticos que mayor consistencia muestran en la actualidad, especialmente los aportados por diferentes evaluaciones internacionales, así como los aprendizajes adquiridos en las recientes experiencias de evaluación propias.

d) Relevancia y utilidad: Generalmente, una evaluación de carácter externo tiene grandes limitaciones para dar una imagen completa y suficientemente precisa de la situación y de los logros de una comunidad educativa.

16 | LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA EN EUSKADI. Propuesta para su desarrollo y aplicación **CULTURA DE EVALUACIÓN PARTICIPACIÓN RESPONSABILIDAD COMPARTIDA TRABAJO COLEGIADO** **CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA**, su riqueza no puede reflejarse exclusivamente en unos resultados numéricos. Por ello, es preciso seleccionar aquellos aspectos más relevantes y útiles para los centros; es decir, aquellos que, por su capacidad explicativa, pueden ayudar mejor en el proceso de reflexión y mejora. En última instancia este principio tiene que ver con la concepción formativa de esta evaluación y no sólo con su carácter de rendición de cuentas. Consecuencias:

- Seleccionar para su evaluación los aspectos competenciales más significativos y de mayor capacidad explicativa.
- Identificar y usar aquellas variables básicas que ayuden a un mejor análisis e interpretación de los resultados, así como al esclarecimiento de su situación.
- El tratamiento de las respuestas y la explotación de los resultados serán suficientemente ágiles, evitando que al diferirlos en el tiempo pierdan su valor desde el punto de vista de una evaluación formativa.

I.5. ORGANIZACIÓN.

Dada la importancia que las evaluaciones diagnósticas tienen para el funcionamiento de los centros y para el control que la Administración debe realizar de la situación y progreso del sistema educativo, y teniendo en cuenta la complejidad del trabajo y la variedad de personas, servicios e instituciones que están implicadas en su desarrollo, existe una estructura sencilla de decisión y gestión, en la que prima la realización técnica y ágil de los trabajos y donde se contempla la colaboración entre los diferentes servicios educativos. La organización se estructura a través de una Comisión de Coordinación, con capacidad ejecutiva, donde se toman las decisiones, y una Comisión Técnica, que sirve de apoyo a la comisión anterior. La composición y funciones de cada una de ellas son las que se señalan a continuación.

a) Comisión de Coordinación de la Evaluación Diagnóstica: Es la encargada de tomar todas las decisiones finales que tienen que ver con la evaluación diagnóstica censal. Facilita la coordinación entre los diferentes Servicios del Departamento implicados y supervisa el trabajo de los diferentes equipos puestos en marcha. En esta Comisión, presidida por el Viceconsejero de Educación, participan las personas responsables de la Inspección Central, la Dirección de Innovación Educativa y el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación, ISEI-IVEI, así como algunos técnicos de cada una de estas instituciones. Sus funciones son las siguientes:

- Elaboración de la normativa precisa para el desarrollo de la Evaluación diagnóstica censal.
- Aprobación de la estructura y proceso de trabajo.
- Definición de los servicios y/o personas encargadas de las diferentes tareas.

MARCO DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA | 17 PRINCIPIOS DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA CALIDAD TÉCNICA TRANSPARENCIA CONFIDENCIALIDAD RELEVANCIA Y

- Aprobación del diseño general de la evaluación diagnóstica censal.

- Análisis y solución de problemas globales de funcionamiento.
- Revisión y aprobación de los diferentes informes de evaluación.
- Garantía de continuidad del proceso.

b) Comisión Técnica: Se trata de un equipo técnico cuya función se centra en la elaboración de todos los materiales y propuestas que sean necesarios para la toma de decisiones en la Comisión de Coordinación de la Evaluación Diagnóstica. Así mismo, lleva la gestión de todos los elementos básicos de la evaluación diagnóstica, siguiendo las pautas establecidas en la Comisión General. Finalmente, coordina el funcionamiento de los diferentes equipos de trabajo que en cada momento del proceso se perciben como necesarios, a partir de las indicaciones y bajo la supervisión de la Comisión de Coordinación. Está formado por dos técnicos del ISEI-IVEI, una persona de la Inspección Técnica y otra de Innovación Educativa. Para el desarrollo de trabajos y actuaciones concretas se apoya en otras personas o equipos tanto del Departamento como externas al mismo (p.e. análisis de datos, aplicación de pruebas, información a los centros...). Con el fin de dar respuesta al mandato señalado en artículo 36.2 del Decreto 175/2007 de la Educación Básica, en el ISEI-IVEI existe un equipo específico para el desarrollo de esta evaluación en los aspectos vinculados directamente con las funciones del Instituto. Se trata de un equipo estable, tanto en la puesta en marcha de la organización, como durante el desarrollo de todo el proceso en los próximos cursos, mientras la Comisión de Coordinación así lo considere. Sus tareas fundamentales tienen que ver con los siguientes aspectos:

- Propuesta de diseño y ajuste de la estructura de trabajo (personas, dedicación, funciones...).
- Diseño del modelo de evaluación diagnóstica que incluya las propuestas básicas sobre: – Marco de la evaluación, incluyendo la definición de las competencias básicas y su relación con las áreas de enseñanza. – Competencias básicas a evaluar.

- Concreción de los instrumentos y del formato y soporte de la evaluación (informático, lápiz y papel...).
- Elaboración de cuestionarios. – Lengua de aplicación y criterios de traducción de las pruebas. – Proceso de aplicación: responsables de la aplicación, momento y condiciones, instrumentos de aplicación y control de calidad.
- Corrección y grabación de la información.
- Análisis de datos (tipo de análisis a realizar, comparaciones temporales...).
- Tipo de informes globales, de centro e individual.
 - Divulgación de la información (resultados, bases de datos, pruebas...). – Presupuesto.
- Gestión de todos los apartados del modelo de evaluación aprobado por la Comisión de Coordinación de la Evaluación Diagnóstica.

18 | LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA EN EUSKADI. Propuesta para su desarrollo y aplicación Innovación Educativa Inspección Técnica de Educación ISEI-IVEI COMISIÓN DE COORDINACIÓN DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

- Coordinación de los equipos de pruebas y de informática y cualquier otro equipo que se ponga en marcha para el desarrollo de la evaluación.
 - Propuestas de información, y, en su caso, colaboración con los diferentes estamentos implicados (centros, profesorado, familias, asociaciones profesionales, organizaciones de titulares...)
- Fomento, desde los servicios del Departamento, para la realización de las evaluaciones y la elaboración de propuestas de mejora. Para el desarrollo del Marco de la evaluación diagnóstica que se presenta en este documento, los equipos de trabajo que se han puesto en funcionamiento son los que se recogen en el siguiente gráfico: Estos equipos se irán adaptando a las necesidades que vayan surgiendo durante el proceso de desarrollo y aplicación de las evaluaciones de diagnóstico. En cualquier caso, cada una de las instituciones que forman parte de la Comisión de Coordinación pondrá en marcha una estructura propia con el fin

de desarrollar las funciones y tareas específicas que le corresponden o bien que se le encomienden, ya sea desde un punto de vista legal o como consecuencia del propio desarrollo de esta evaluación.

7. MARCO CONTEXTUAL.

7.1. Descripción.

El colegio Pablo Barroilhet, se encuentra ubicado en un sector rural, a 30 kilómetros hacia el interior de la Localidad de Quilimarí, es un colegio municipal de jornada escolar completa Científico-Humanista, fundado en agosto de 1938, depende de la Municipalidad de Los Vilos, con el objetivo de servir a toda la comunidad aledaña al sector.

Actualmente cuenta con una matrícula de 135 estudiantes considerando los niveles Pre-básica y Enseñanza Básica.

7.2. Misión.

Nuestra misión es organizar los procesos pedagógicos y formativos para entregar a todos los estudiantes los conocimientos, habilidades y actitudes, dentro de un proceso de mejora continua, implementando estrategias efectivas e inclusiva, con un tratamiento curricular pertinente a las necesidades de los estudiantes y acordes al currículum nacional, con énfasis en la formación integral y la vida saludable, el uso de las nuevas tecnologías y el cuidado del medio ambiente.

7.3. Visión.

Brindar una educación con énfasis en el desarrollo integral, especialmente en las habilidades intelectuales, afectivas, físicas y de expresión artística; apoyados de los medios tecnológicos, que permita a sus alumnos y alumnas continuar estudios de enseñanza media y superior, con una sólida base académica y valórica,

destacándose por su espíritu crítico-constructivo, tolerante, respetuoso y autónomo.

7.4. Funciones del establecimiento.

El horario de funcionamiento de la **Escuela Pablo Barroilhet** es de lunes a jueves entre las 08:15 a 13: horas. Desglosándose dicho horario de la siguiente manera:

Horario alumnos (as) (clases):

Lunes a jueves: 08:15 a 13:30 y 14:30 a 16:00 horas.

Viernes: 8:30 a 13:30 horas.

Alimentación:

Desayuno: Lunes a Viernes: 8:15 a 8:40

Almuerzo: Lunes Viernes 13:30 a 14:30 horas.

Recreos:

Lunes a Viernes: 10:10 a 10:20 horas. 11:50 a 12:00 horas.

Atención Apoderados:

Miércoles de 16:00 a 17:00 horas.

7.4.1 Objetivos Institucionales de convivencia.

-Fortalecer la sana convivencia en toda la comunidad educativa, con el objetivo de generar un ambiente favorable para el logro de mejores aprendizajes, y convivir con otros en un clima de inclusión y respeto de las diferencias de cada uno.

-Incorporar a las familias en su rol de principal agente formador de sus hijos e hijas.

-Socializar y promover el Reglamento de Convivencia a todos los miembros de la comunidad educativa.

-Señalar el marco de disposiciones (deberes y derechos), por las cuales deben regirse los alumnos(as), profesores(as), apoderados(as) y asistentes de la educación, tanto en el ámbito formativo como académico.

-Resguardar y proteger la integridad física y psicológica de todos los miembros de la comunidad educativa.

-Desarrollar una sólida formación valórica en nuestros educandos, con el propósito de prepararlos para la vida, como ciudadanos responsables y capaces de enfrentar y resolver sus problemas en forma conciliadora.

-Promover instancias preventivas frente al bullying, maltrato escolar y abuso sexual, respeto a la formación de sus alumnos, apoderados y docentes.

Fomentar en los educandos, el respeto hacia las tradiciones, el arte, el deporte, la ciencia y la cultura, como ciudadano responsable en su entorno social y cultural.

7.4.2. Perfil del estudiantado.

Los alumnos y alumnas desarrollarán habilidades, conocimientos y actitudes que les permitan lograr una formación integral e inclusiva y para ello deberán poseer las siguientes características:

1. Integridad ética y moral, con sentido de justicia para el logro del bien común.
2. Perseverantes en el logro de los objetivos y metas.
3. Tolerantes y respetuosos con las diferencias individuales de la comunidad educativa.
4. Alto grado de aceptación de sí mismo, que favorezca una autoestima positiva.
5. Solidarios, empáticos e inclusivos.
6. Actitud reflexiva y crítica constructiva, ante las situaciones de la vida diaria.
7. Capacidad de autocrítica para reconocer sus errores y corregirlos.
8. Creativo e innovador, con apoyo de las nuevas tecnologías y las artes.
9. Autónomos y pro-activos de acuerdo con su edad.
10. Agentes cuidadosos de la naturaleza y el entorno.
11. Mantener un estilo de vida saludable.
12. Respetuosos de los valores y símbolos patrios.

7.4.3. Integrantes y sus competencias profesionales.

El cuerpo docente del Departamento de Lenguaje y Matemática está integrado por los siguientes profesores:

Sr. Manuel Astorga Ramírez (Jefe de UTP)
Profesor de Lenguaje y Comunicación.

Sra. Lorena Torres Meruane.
Profesora en Educación General Básica con mención en Matemática.
Licenciada en Educación.
Post-Título en Psicopedagogía.

Sra. Olga Leiva Pons.
Profesora en Educación General Básica con mención en Lenguaje y Comunicación.
Licenciada en Educación.

Sr. Luis Maldonado Fernández.
Profesor de Matemática.
Licenciado en Educación Matemática.

Sra. Juana Olivares Castellano
Profesora de Historia y Geografía.
Licenciada en Educación.

Sra. Patricio Farías Ortiz.
Profesor de Lenguaje.
Licenciado en Educación.
Postítulo en Filosofía.

7.4.3. Forma de trabajo.

Este equipo de profesionales de la educación cree en el trabajo colaborativo y, por ello, es que considerando los aportes de cada uno de sus integrantes, desarrolla sus actividades pedagógicas teniendo como premisa fundamental la formación integral de sus alumnos.

7.4.3.1. Reuniones semanales de Consejo Técnico Pedagógico.

Esta es una instancia de intercambio de información y apoyo profesional orientado tanto a la resolución de problemas como a la búsqueda de nuevas didácticas de enseñanza que se da entre los profesionales de los distintos niveles.

7.4.3.2. Trabajo por niveles de aprendizaje:

Dentro de la distribución de horas semanales de los profesores por curso, en los niveles de primero a cuarto básico, los docentes están autorizados para entregar refuerzo personalizado a los estudiantes que presentan mayores dificultades dentro del grupo curso, en las clases de religión, tecnología, educación artística, etc. .

Además los estudiantes reciben apoyo en aula común, por una educadora diferencial, quien apoya a los estudiantes con necesidades educativas especiales, en las asignaturas de Lenguaje y Matemática, con cuatro horas pedagógicas semanales en cada una de las asignaturas ya mencionadas, de esta forma los alumnos reciben una atención personalizada y focalizada frente a sus dificultades.

7. 5 MUESTRA.

7.5.1 Características generales de la muestra.

La muestra utilizada en este trabajo corresponde a un total de 10 estudiantes de cuarto año básico.

7.5.2. Distribución por sexo.

Cuadro de distribución de alumnos por sexo en cuarto año básico.

Curso	4°B	Porcentajes 4°B
Damas	6	60%
Varones	4	40%
Total	10	100%

7.5.3. Porcentaje de repitencia y/o reprobación de la asignatura.

No hay reprobación en la asignatura, y por ende, no hay injerencia de la asignatura en posibles casos de repitencia de curso.

7.6. Características socioculturales.

El grupo muestra, está compuesto por un total de 10 alumnos, distribuidos, según su dependencia, de la siguiente forma:

Dependencia	Número de alumnos	Porcentaje
Agricultor	7	70%
Asesora del hogar	3	30%

En lo que se refiere al nivel educacional de los padres, el 100% de ellos posee un bajo nivel de escolaridad. En el caso de las madres el 90% de ellas es dueña de caso y el 10% trabaja fuera del hogar.

En lo que se refiere a composición familiar, la mayoría de ellos, aproximadamente un 30% proviene de familias nucleares, donde los padres están legalmente casados o mantienen una relación de convivencia permanente, sin vínculo legal. El 70% restante, proviene de familias monoparentales, por divorcio de los padres o porque viven solamente con uno de los progenitores. En promedio, son familias que tienen entre 3 y 4 hijos, que en un porcentaje de alrededor del 50% también se educan en el mismo establecimiento educacional.

Considerando otros aspectos importantes, cabe mencionar que en este nivel los alumnos desarrollan un programa de lectura en la asignatura de Lenguaje que consiste en tres libros semestrales, asisten regularmente a la biblioteca y al laboratorio de Informática donde realizan actividades de redacción, informes y trabajos en general.

Debido a la escasez de eventos culturales que se realizan en la ciudad, el 100% de ellos reconoce no haber asistido nunca a una función de teatro, conciertos o eventos similares. Sin embargo, tienen la opción de participar de las galas artísticas que se realizan todos los años.

En lo que respecta al acceso a la tecnología, en sus hogares, el 20% posee al menos un computador con acceso a Internet y el 40% de ellos tiene acceso a un teléfono celular para utilizar redes sociales.

En el plano recreativo, es posible señalar que realizan actividades deportivas en forma regular. Participan en actividades extraescolares como talleres científicos.

En su tiempo libre habitualmente escuchan música y se reúnen con sus amigos y/o familia; y mayoritariamente no participan en grupos ni organizaciones sociales.

En el aspecto de la identidad, ningún estudiante se siente identificado por origen familiar a un pueblo originario.

Ningún alumno de la muestra presenta algún tipo de limitación visual, auditiva o motora que requiera un tratamiento especial.

Sus familias profesan, en la mayoría de los casos, la religión católica y evangélica. Realidad que se ve reflejada en la cantidad de alumnos que acceden en forma opcional a la asignatura de religión.

Finalmente, es importante consignar que las aspiraciones académicas de padres y alumnos están encaminadas a estudios superiores, de preferencia en las ciudades de Santiago, La Serena y Valparaíso.

8. DISEÑO Y APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS

8.1. Prueba de diagnóstico.

El objetivo principal de esta evaluación en el nivel de Cuarto año Básico, es recoger información cuantitativa respecto a los niveles de desempeño de cada uno de los estudiantes, en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, con el propósito de conocer las dificultades que presentan los estudiantes y poder así buscar formas y estrategias que permitan establecer un trabajo más integrador potenciando aquellas habilidades que los alumnos y alumnas poseen.

8.1.2. Diseño del instrumento de evaluación número 1. 4°Básico.

Esta prueba consta de 30 preguntas de selección múltiple de cuatro alternativas señaladas con las letras A, B, C, y D, una sola de las cuales es la correcta.

Cada pregunta lleva señalada la habilidad que se está midiendo de acuerdo al ítem en que se ubica.

La prueba se divide en tres ítems, que son respectivamente:

- | | |
|---|-----|
| I. EXTRAER INFORMACIÓN EXPLÍCITA.
preguntas) | (12 |
| II.EXTRAER INFORMACIÓN IMPLÍCITA.
preguntas) | (8 |
| III. REFLEXIÓN DE TEXTO.
preguntas) | (9 |
| IV. PRODUCCIÓN DE TEXTO.
pregunta) | (1 |

Anexo N° 1

Este instrumento de evaluación tiene como objetivo principal recoger información respecto a las conductas de entrada de los alumnos en las distintas habilidades de comprensión lectora.

Las respuestas correctas aparecen representadas con un número 1 y destacadas de color negro. Mientras que las respuestas erróneas aparecen de color negro representadas con un 0.

Para este análisis el valor correspondiente al 9% corresponde a un nivel de aprobación alto, mientras que el 36% presenta un nivel medio alto, el 27% corresponde a un nivel medio bajo y un 27% de los estudiantes evaluados corresponde al nivel bajo.

Un alumno está en un nivel alto, Cuatro de ellos se encuentran en un nivel medio alto, tres alumnos están bajo el nivel aceptable y, tres alumnos se encuentran en un nivel bajo.

El diseño de la propuesta de aprendizaje entonces, debe considerar los resultados de este diagnóstico, ya que a partir de estos se podrá construir una estrategia enfocada en las necesidades específicas del curso.

8.1.2. Diseño del instrumento de evaluación número 2. 4°Básico.

Esta prueba consta de 30 preguntas de selección múltiple de cuatro alternativas señaladas con las letras A, B, C, y D, una sola de las cuales es la correcta.

Cada pregunta lleva señalada la habilidad que se está midiendo de acuerdo al ítem en que se ubica.

La prueba se divide en tres ítemes, que son respectivamente:

I. EXTRAER INFORMACIÓN EXPLÍCITA. (10 preguntas)

- II.EXTRAER INFORMACIÓN IMPLÍCITA. (16 preguntas)
- III. REFLEXIÓN DE TEXTO. (3 preguntas)
- IV. PRODUCCIÓN DE TEXTO. (1 pregunta)

Anexo N° 1

Este instrumento de evaluación tiene como objetivo principal recoger información respecto a las competencias finales de los alumnos en las distintas habilidades de comprensión lectora.

8.1.3. Protocolo de aplicación.

Tiempo estimado: 90 minutos.

Examinadores: Profesores externos a la asignatura correspondiente.

Modalidad: Individual.

Sistema de corrección: De forma manual.

Informe Resultados Cuarto Básico – Aplicación Prueba de Lenguaje y Comunicación 2018																																						
Apellido	Nombre	Extraer Información Explícita										Extraer Información Implícita										Reflex. texto		Pro. Textos	Pje. Total													
		4	6	8	10	11	16	19	21	23	25	2	3	5	7	9	12	13	14	17	18	20	22	24	26	27	28	1	15	29	30	31 pts						
Acosta	Scarlett	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	14
Adasme	Singrid	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	16
Aguilera	Isamar	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	17
Estay	Paulina	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	23
Hidalgo	Ariana	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	2	18		
Matura	Rocío	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	11	
Monsal.	Matías	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	
Saaved.	Alondra	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	25
Tapia	krishna	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	22	
Venen.	Valentín	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	14
Venenc.	M. José	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	28	

Pje. Por Ítems	9	1	8	5	9	8	7	10	5	8	#	9	5	7	3	8	5	3	2	7	3	4	7	7	8	7	6	5	8	10	FALSO
% Logro por Habilidad	38%										30%										50%			50%							

Nivel de Desempeño	Nº de Estudiantes	Porcentaje
ALTO (76% a 100%)	1	9%
MEDIO ALTO (51% a 75%)	3	27%
MEDIO BAJO (26% a 50%)	5	45%
BAJO (0% a 25%)	2	18%

En la planilla anterior se observa el desempeño individual de los alumnos en cada una de las preguntas. Lo anterior se expresa en porcentaje de logro individual en la columna horizontal y también grupal en la columna vertical.

Las respuestas correctas aparecen representadas con un número 1 y destacadas de color negro. Mientras que las respuestas erróneas aparecen representadas con un 0 y señaladas en color rojo.

El curso presenta un 9% de nivel alto correspondiente a un alumno del curso, 27% nivel medio alto correspondiente a tres alumnos, 45% en un nivel medio bajo, correspondiente a 5 alumnos y un 18% en un nivel bajo, correspondiente a dos alumnos.

El diseño de la propuesta de aprendizaje debe considerar los resultados de este diagnóstico, ya que a partir de estos se podrá construir una estrategia enfocada en las necesidades específicas del curso.

Es imprescindible revisar si existió correlación entre las metodologías utilizadas previamente a la evaluación y las preguntas de esta. Además, no puede quedar exento de análisis la didáctica utilizada para generar el aprendizaje en los

alumnos. En este punto, el uso adecuado de la motivación al estudiante cobra vital importancia junto con la correlación entre el trabajo realizado e clases y el tipo de preguntas contempladas en la evaluación.

10. PROPUESTAS REMEDIALES.

La propuesta de mejora se enmarcó en la necesidad de dar respuesta a los bajos resultados obtenidos en la prueba de diagnóstico N° 1, en relación a los parámetros o exigencia académica que tiene establecido el establecimiento. Para su óptima ejecución requirió la participación directa de los especialistas en el área. Estos se encargaron de aplicar el material elaborado en conjunto con el equipo de control.

10.1. Readecuación del horario semanal.

El tiempo destinado para esta actividad fue de 1 hora pedagógica semanal durante un periodo de 2 meses. Además se focalizaron a los estudiantes con bajos resultados académicos.

10.2 Elaboración de material.

En consideración a los resultados de la evaluación diagnóstica y luego de revisar las preguntas más bajas con su respectiva habilidad. El grupo de control en conjunto con los profesores de la asignatura se enfocó en la confección de guías centradas en reforzar el manejo de las habilidades más descendidas en los alumnos. Como no hubo gran diferencia en este punto entre un curso y otro, se determinó trabajar con un mismo material.

10.4 Estructura de la clase.

El docente debía iniciar cada clase con la presentación de una habilidad específica que, coincidentemente, debía ser la más recurrente en la guía que se trabajaría en el día.

A continuación se hacía entrega del material de trabajo que debía ser realizado respetando un tiempo predefinido para cada ítem. Siempre los profesores fueron revisando el avance de las preguntas de manera individualizada, de manera tal, que el alumno que errara no continuara respondiendo sino una vez que acertara a la respuesta.

Las clases sujetas a esta modalidad contaron con el apoyo logístico de integrantes del grupo de control.

El cierre consideraba el análisis del trabajo realizado y la revisión de los tips aplicados. Los alumnos participaban activamente entregando sus apreciaciones.

10.5. Trabajo en tríos y tutores.

Uno de los objetivos de aprendizaje fue alcanzar en los alumnos el desarrollo de un trabajo colaborativo. Por este motivo, se decidió hacer de éstos agentes activos.

El curso se dividió en grupos de tres personas, entre los integrantes uno de los alumnos tomaba la responsabilidad de ser tutor de los demás. Esta fórmula de trabajo, aparte de lograr la participación de todos los alumnos, permitió generar un clima de mayor control disciplinario.

10.6. Tutorías.

Los alumnos contaron con 90 minutos semanales para resolver dudas en relación al material trabajado. Las tutorías tuvieron un fin consultivo. De esta manera el alumno pudo hacer uso de este beneficio sin sentirse obligado a estar todo el

tiempo dispuesto para esta actividad, sino que una vez resueltas sus dudas podía retirarse libremente.

11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ediagnóstikoak.net/edueb/cas/materialesinformativos/marco-evaluación
–diagnóstica.

Santillanadocentes/wwwzeducarchile.cl/userfiles/poo01/file/evalua%20inicial.

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100008.

educacionbc.edu.mx/departamentos/evaluacion/descargas/Archivos/Diagnostico.

Arancibia, V., Herrera, P. y Strasser, K. (2008). Manual de Psicología Educacional, 6ª Ed. Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Campos, L.A., Estrada, N., Ochoa, L., Pérez, C., Quiroz, J., Rodríguez, D. (2011). Procesos Psicológicos Vinculados al Aprendizaje y su Relación con el desarrollo personal-social en la infancia. Revista de la Facultad de Ciencias de la Universidad Salud. Vol. 8 (2) 175-189.

Cornejo, R. & Redondo, J. (2007). Variables and factors associated to the scholastic learning: A discussion from actual investigation. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 33(2), 155-175. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052007000200009>

Díaz, F. y Hernández., G. (1999). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. McGraw Hill, México, 232p.

- Ferragut, M. & Fierro, A. (2012). *Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes*. Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 44, núm. 3, pp. 95-104, Colombia: Fundación Universitaria Konrad.
- Maturana, H. (1997). Lenguaje y Realidad: el origen de lo humano. Revista Colombiana de Psicología. Vol 5. 200-2003.
- Monteros, J. M., (2006). Génesis de la teoría de las inteligencias múltiples. Revista Iberoamericana de Educación. 39(1), 1-3
- Mora, J.A. Martin, M.L. (2009). Implicaciones de la psicología de Lev S. Vygotsky en la concepción de la inteligencia, Revista de historia de la psicología. Vol.30 (4) 87-102.
- Moreira, M. (1997). Aprendizaje significativo: un concepto subyacente. Recuperado en <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubesp.pdf>
- Papalia, E. (2010). Desarrollo Humano. Mc Graw-Hill. México.
- Schmeck, R., (1988). Individual Differences and Learning Strategies, en Learning and Study Strategies: Issues in Assessment Instruction and Evaluation, Academic Press, New York.
- UNIACC (2016). El aprendizaje. Lea esto primero (Semana 2).

Zapata-Ros, M. (2012). ¿Conectivismo, conocimiento conectivo, conocimiento conectado...?: Aprendizaje elaborativo en entornos conectados. Blog de la Cátedra UNESCO de Educación a Distancia (CUED). Accedido en <http://blogcued.blogspot.com.es/2012/05/conectivismo-conocimiento-conectivo.html> el 25/08/12.

12. ANEXOS.

14.1. Anexo 1. Evaluación Diagnóstica Cuarto Año Básico Marzo 2018.

Lea el siguiente texto y conteste las preguntas de la 1 a la 6.

La Cabra

La cabra suelta en el huerto
Andaba comiendo albahaca.
Toronjil comió después,
y después tallos de malva.

Era blanca como un queso
Como la Luna era blanca.
Cansada de comer hierbas,
Se puso a comer retamas.

Nadie la vio sino Dios.
Mi corazón la miraba.
Ella seguía comiendo
flores y ramas de salvia.

Se puso abalar después.
Bajo la clara mañana.

Su balido era en el aire,
un agua que no mojaba.

Se fue por el campo fresco,
Camino de la montaña.
Se perfumaba de malvas
El viento, cuando balaba.

(Oscar Castro)

1. ¿Qué texto leíste?
A) Un cuento. B) un poema. C) Una receta. D) Una fábula.
2. De la cabra se dice que: **“Era blanca como un queso/ como la luna era blanca”**. ¿A qué se refiere?
A) A su suavidad. B) A su tamaño. C) A su color. D) A su olor.
3. Lee el siguiente fragmento.

Se perfumaba de malvas
El viento, cuando **balaba**.

En el texto la palabra **balaba** significa:

- A) comía. B) caminaba. C) emitía sonidos. D) estaba cansada
4. Según el texto, ¿Qué olor perfumaba el aire cuando la cabra balaba?
A) De albahacas. B) De retamas. C) De toronjil. D) De malvas.
5. Lee el siguiente fragmento.

Cansada de comer hierbas,
Se puso a comer retamas.


En el texto la palabra **cansada** significa:

- A) Suelta. B) fresca. C) aburrida. D) mojada.
6. En el texto, ¿Con qué se compara el balido de la cabra?

A) Con la montaña. B) con el campo. C) Con el agua. D) Con el aire.

Lee el siguiente texto y responde las preguntas de la 7 a la 15.

FICHA

Nombre científico	Ánade	
Nombre común	Pato	
Características	<p>Su cuerpo es redondeado y cubierto de plumas. Tiene su cuello corto y su pico es largo y aplanado.</p> <p>Sus pies son palmeados, es decir, tiene dedos unidos por una membrana que les permite nadar. Por eso, el pato es un ave palmípeda.</p> <p>Mide aproximadamente 24 centímetros de largo y 15 centímetros de alto.</p> <p>Su cuerpo mantiene una temperatura constante y posee un aparato respiratorio que le permite adaptarse al vuelo.</p> <p>Su canto es muy característico, Emite un sonido nasal formado por varios gritos secos y de corta duración. El macho puede emitir un sonido a modo de silbido cuando quiere ahuyentar a los enemigos.</p>	
Hábitat	<p>Es un ave acuática, nada de forma muy elegante, pero por tierra firme es torpe y camina con cierta dificultad.</p> <p>Es posible encontrarlos en lagos, ríos o aguas costeras próximas a las orillas.</p>	

Beneficios para el ser humano	Los patos domésticos son criados en granjas con fines alimenticios. También pueden ser buenas mascotas para niños y niñas.
-------------------------------	--

7. Según el texto, ¿qué significa la palabra **palmípeda**?

- A) Que tiene dedos cubiertos por una membrana.
- B) Que tiene un aparato respiratorio adaptado.
- C) Que tiene un cuerpo redondeado.
- D) Que tiene un canto característico.

8. ¿Qué hace el macho para asustar a los enemigos?

- A) Mantiene la temperatura constante. B) Adapta su aparato respiratorio.
- C) camina con dificultad. D) Emite un sonido.

9. Según el texto, ¿Por qué los patos domésticos son criados en granja?

- A) Porque no pueden caminar muy bien. B) Porque ahuyentan a los enemigos.
- C) Porque nadan de manera elegante. D) Porque se utilizan como alimento.

10. En el texto, ¿Qué significa la palabra **Ánade**?

- A) Nombre común del pato, B) Nombre científico del pato.
- C) Nombre elegante del pato. D) Nombre característico del pato.

11. ¿Cuál de estas características facilita el nado de los patos?

- A) Sus pies palmeados. B) Su tamaño pequeño
- B) Su aparato respiratorio. D) Sus plumas redondeadas.

12. ¿Cuál de estas características **no** corresponde al pato?

- A) Da largos saltos.
- B) Es un ave acuática.
- C) Nada elegantemente.
- D) Su cuerpo tiene plumas.

13. Lee el siguiente fragmento.

El pato **emite** un sonido nasal formado por varios gritos secos y de corta duración.

En el texto la palabra **emite** significa:

- A) Caracteriza.
- B) Ahuyenta.
- C) Mantiene.
- D) Produce.

14. En el texto, las palabras **pato** y **ánade** son:

- A) Verbos.
- B) Adjetivos.
- C) Sinónimos.
- D) Antónimos.

15. ¿Cuál es la finalidad de este texto?

- A) Dar instrucciones para visitar sitios con ánades.
- B) Invitar a conocer el hábitat de los ánades.
- C) Narrar historias de los ánades.
- D) Informar sobre los ánades.

Lee el siguiente texto, y responde las preguntas de la 16 a la 30.

La pareja de enamorados

Un trompo y una pelota estaban juntos en una caja, entre otros juguetes, y el trompo dijo a la pelota:

_ ¿Por qué no nos hacemos novios, si vivimos juntos en la caja?

Pero la pelota, que era muy presumida, ni se dignó a contestarle.

Al día siguiente vino el niño propietario de los juguetes, y se le ocurrió pintar al trompo de rojo y amarillo y clavar un clavo de latón en su centro. Gracias a este, el trompo resultaba ser verdaderamente espléndido cuando giraba.

_ ¡Míreme!_ dijo a la pelota _ . ¿Qué me dice ahora? ¿Quiere que seamos novios? Somos el uno para el otro.

_ ¿Usted cree?_ dijo la pelota con ironía_. Seguramente ignora que mi padre y mi madre fueron de zapatillas de fino cuero, y que mi cuerpo es de corcho español.

_ Sí, pero yo soy de madera de caoba_ respondió el trompo_ y el propio alcalde fue que me construyó con su torno.

_ ¿Es cierto lo que dice?_ preguntó la pelota.

_ ¡Qué me azoten si miento! _ respondió el trompo.

_ Estoy comprometida con una golondrina_ dijo la pelota_. Cada vez que salto en el aire, azoma la cabeza por el nido y pregunta: “¿Quiere? ¿Quiere?”. Yo interiormente, le he dado ya el sí, y esto vale tanto como un compromiso. Sin embargo, aprecio sus sentimientos y le prometo que no lo olvidaré.

_ ¡Vaya consuelo!_ exclamó el trompo, y dejaron de hablarse.

Al día siguiente, el niño jugó con la pelota. El trompo la vio saltar por los aires, igual que un pájaro, tan alta, que la perdía de vista, A la novena vez desapareció y ya no volvió; por mucho que el niño estuvo buscándola, no pudo dar con ella.

_ Yo sé dónde está!_ suspiró el trompo_. ¡ Está en el nido de la golondrina y se ha casado con ella!

Cuanto más pensaba el trompo en ello, tanto más enamorado se sentía de la pelota y en su imaginación la veía cada vez más hermosa, Así pasaron algunos años y aquello se convirtió en un viejo amor.

El trompo ya no era joven. Pero un buen día le pusieron pintura dorada. ¡Nunca había sido tan hermoso! En adelante sería un trompo de oro, y saltaba de contento. Pero de pronto pegó un salto excesivo y... ¡ adiós!

Lo buscaron por todas partes, incluso en la bodega, pero no hubo modo de encontrarlo. ¿Dónde estaría?

Había saltado al depósito de la basura, donde se mezclaban toda clase de cachivaches y escombros caídos del canal.

_ ¡A buen sitio he ido a parar! Aquí se me despintará todo el dorado.

Y dirigió una mirada de reojo a un extraño objeto esférico que parecía una manzana vieja. Pero no era una manzana, sino una vieja pelota, que se había pasado varios años en el canal y estaba medio consumida por la humedad.

¡ Gracias a Dios que ha venido uno de los nuestros, con quien podré hablar! dijo la pelota considerando al dorado trompo_. Tal y como me ve, soy de fino cuero y tengo el cuerpo de corcho español, pero nadie sabe apreciarme. Estuve a punto de casarme con una golondrina, pero caí en el canal, y en él me he pasado seguramente cinco años. ¡Ay, cómo me ha hinchado la lluvia! Créame, ¡es mucho tiempo para una señorita como yo!

Pero el trompo no respondió; pensaba en su viejo amor, y, cuanto más oía a la pelota, tanto más se convencía de que era ella...

Hans Christian Andersen
(Adaptación)

16. Al inicio del texto, ¿Dónde vivía el trompo?

A) En una bodega. B) En un canal. C) En una caja. D) En un nido.

17. Lee el siguiente fragmento.

...se le ocurrió pintar el trompo de rojo y amarillo y clavar un clavo de latón en su centro. Gracias a **este**, el trompo resultaba verdaderamente espléndido cuando giraba.

En el fragmento, la palabra **este** se refiere al:

A) trompo. B) Centro. C) latón. D) clavo.

18. ¿Qué acción semejante realizaron el trompo y la pelota?

A) Se pintaron de dorado. B) Visitaron a la golondrina.
C) Se escondieron en la bodega. D) Saltaron muy alto y se perdieron.

19. En el texto, ¿Quién dijo “¡Que me azoten si miento!”?

- A) El trompo. B) La pelota. C) El alcalde. D) El niño.

20. Lee el siguiente fragmento:

_ ¡Yo sé dónde está!_ suspiró el trompo. ¡Está en el nido de la golondrina y se ha casado con **ella**!

En el fragmento la palabra **ella** se refiere a:

- A) la caja. B) la pelota. C) la manzana D) la golondrina.

21. ¿Qué le propuso el trompo a la pelota?

- A) a ser novios. B) vivir juntos en un nido.
B) esconderse en la basura. D) ser amigos de la golondrina.

22. ¿De qué presumía la pelota?

- A) De estar comprometida con una golondrina.
B) De estar hecha de cuero y corcho español.
C) De ser hija de padres españoles.
D) De ser redonda.

23. ¿Con quién tenía un compromiso la pelota?

- A) Con un trompo. B) Con una golondrina.
C) Con un antiguo amor. D) Con un juguete español.

24. ¿Por qué el trompo giraba espléndidamente?

- A) Porque le pusieron un clavo en sus centro.
- B) Porque lo hicieron de madera de caoba.
- C) Porque lo pintaron de rojo y amarillo.
- D) Porque lo hicieron con un torno.

25. ¿De qué estaba hecho el trompo?

- A) De oro. B) De cuero. C) De corcho español. D) De madera de caoba.

26. ¿Cómo se perdió la pelota?

- A) Saltando muy alto. B) Buscando al trompo.
- C) Siguiendo a los pájaros. D) Jugando con los cachivaches.

27. El texto se trata principalmente de:

- A) La vida dentro de una caja. B) El canto de la golondrina.
- B) Un niño que pierde sus juguetes. D) Un trompo enamorado de una pelota.

28.

Lee el siguiente fragmento:

Al día siguiente vino el niño **propietario** de los juguetes.

La palabra **propietario** significa:

- A) cuidador. B) aseador. C) dueño. D) pintor.

29. ¿Cuál es el propósito del texto?

- A) Explicar cómo se fabrican los juguetes.

- B) Dar instrucciones para elaborar juguetes.
- C) Contar una historia protagonizada por juguetes.
- D) Convencer a niños y niñas de cuidar sus juguetes.

30. Al cuento “la pareja de enamorados” le faltó el final, imagínalo y escríbelo con letra clara en las siguientes 10 líneas. Recuerda que los personajes deben resolver un problema o conflicto.

12.2. Anexo n°2: Evaluación Final Cuarto año básico

Lee el siguiente texto y conteste las preguntas de la 1 a la 8.

La Tarea

A Natalia, en la escuela le habían dado en la escuela una tarea sobre los derechos de los niños.

_ ¡Mamá, ya terminé! ¡Me voy a jugar con Pati!

_ ¡Momento, momento! ¿A ver qué escribiste?

_ Ya está mamá ¿No te digo que terminé?

_ ¿A ver el cuaderno?

_ Uf... aquí está.

La mamá leyó en voz alta:

_ " Yo conozco a un niño con mucho derecho a la educación".

Dio vuelta la página buscando si seguía del otro lado, pero no.

_... Natalia, ¿Toda la tarde para escribir esto?

_ ¡Pues, bueno, mamá! Lo que pasa es que no me salía hasta que se me ocurrió, me salió eso y listo. ¡Me voy a jugar!

_ Te pidieron media página, no un reglón... además, ¿Qué quiere decir “el derecho a la educación”?

_ ¡Ay mami!, es así cuando te encuentras con alguien que se porta bien, y sabe los modales de la mesa, y dice que sí, y está siempre limpio.

_ No, Natalia, eso es ser educado.

_ ¡Para nada mamá! Educado es cuando terminas la escuela y no vas más.

Luis María Pescetti

En: Bituín bituín Natacha

(Adaptación)

1. En el texto leído es un: (identificar)

A) Poema B) Diálogo C) Texto Instructivo D) Texto informativo.

2. En el texto, ¿Cómo se indican los diálogos? (Identificar)

A) Con signos de interrogación. B) Con signos de exclamación.
C) Con tres puntos al inicio. D) Con un guion al inicio.

3. ¿Quiénes son los personajes principales? (comprender-analizar)

A) Natalia y Pati. B) Natalia y su mamá.
C) La mamá y un niño. D) La mamá, Natalia y un niño.

4. ¿Por qué Natalia quiere terminar rápido su tarea?
(Comprender-analizar)

A) Porque está aburrida en su casa. B) Porque Pati y un niño la esperan.
C) Porque quiere salir a jugar con Pati. D) Porque quiere salir a jugar con un niño.

5. ¿Por qué Natalia escribe sobre el derecho a la educación?
(Comprender-analizar)

- A) Porque es la tarea dada en la escuela. B) Porque es un tema que le interesa.
C) Porque la mamá se lo pidió. D) Porque su amiga se lo pidió.

6. Lee el siguiente fragmento:

_Te pidieron media página, no un **reglón**...

La palabra **reglón** significa: (identificar)

- A) cuatro líneas. B) tres líneas. C) dos líneas. D) una línea.

7. Para Natalia, “un niño con mucho derecho a la educación” es: (identificar)

- A) Un niño que se porta bien y siempre está limpio.
B) Un niño que puede jugar en la escuela.
C) Un niño que ha terminado la escuela.
D) Un niño que hace sus tareas.

8. Según Natalia, “niños con derechos a la educación” y “niños educados”:
(identificar)

- A) tienen igual significado. B) significa que saben jugar.
C) tienen distinto significado D) significa que se portan bien.

Lee el siguiente texto y responde la pregunta 9 a 16.

EL RENACUAJO PASEADOR



El hijo de rana, Rinrín Renacuajo
salió esta mañana muy tieso y muy majo,
con pantalón corto, corbata a la moda
sombrero encintado y chupa de boda.

Halló en el camino, a un ratón vecino
y le dijo: _ ¡ Amigo! _ venga usted conmigo,
visitemos juntos a doña Ratona
y habrá francachela y habrá comilona.

A poco llegaron, y avanza ratón,
estírase el cuello, coge el aldabón,
da dos o tres golpes, preguntan: ¿Quién es?
_ Yo, doña Ratona, beso a usted los pies.

¿Está usted en casa? _ Sí, señor, sí estoy,
y celebro mucho ver a ustedes hoy;
estaba en mi oficio, hilando algodón,
pero eso no importa; bienvenidos son.

Rafael Pombo

En: www.bibliotecasvirtuales.com

(Adaptación)

Palabras nuevas:

majo: vistoso.

francachela: diversión

chupa: chaqueta

aldabón: manilla de metal que se pone en la puertas para golpear con ella.

9. ¿Con quién se encuentra Rinrín en el camino? (comprender)
- A) Con la rana. B) Con un ratón.
C) Con su mamá. D) Con doña Ratona.
10. ¿Cuántas estrofas y versos tiene el poema? (conocer)
- A) 16 versos y 16 estrofas. B) 4 estrofas y 16 versos.
C) 16 estrofas y 4 versos. D) 4 versos y 4 estrofas.
11. ¿Cómo se siente Rinrín?: (comprender)
- A) Decaído. B) Enfermo. C) Optimista. D) Deprimido.
12. ¿Quién es Rinrín? (comprender)
- A) Un amigo.
B) Una rana.
C) Una vecina.
D) Un renacuajo.

13. El texto es: (identificar)

A) una noticia. B) un poema. C) un cuento. D) una receta.

14. ¿Cuál es el oficio de doña Ratona? (comprender- analizar)

A) Cocinera. B) Costurera. C) Hilandera. D) Francachela.

15. ¿En qué momento del día se encuentra Rinrín con el ratón vecino?

(comprender- analizar)

A) En el amanecer. B) En el atardecer.

C) En la mañana. D) En la noche.

16. Lee el siguiente fragmento:

Visitemos juntos a doña Ratona
y **habrá francachela y habrá comilona.**

La frase destacada se refiere a: (comprender-analizar)

A) que será divertido y habrá mucha comida.

B) que habrá encintados y mucha comida.

C) que será divertido y bailarín.

D) que habrá chupas y comida.

Lee el siguiente texto y responde las preguntas 17 a 24.

EL FUTBOLISTA QUE METIÓ MIL GOLES



Pelé es para muchos el mejor jugador de fútbol de la historia. Pelé nació en 1940, en el estado Minas Gerais de Brasil, con el nombre de Edson Arantes do Nascimento.

En la ciudad de Sao Paulo, donde creció, jugaba fútbol con sus amigos del barrio, mientras ganaba un poco de dinero sirviendo té en cafeterías. Cuando cumplió 15 años convenció a su madre para que lo dejara abandonar su trabajo en una fábrica de zapatos. Quería jugar en el equipo juvenil de Santos, de Sao Paulo, uno de los más importantes de Brasil. Allí destacó tanto que el año siguiente jugó en el equipo adulto, y muy pronto lo llamaron a la selección nacional de Brasil.

Así, a los 17 años de edad, Pelé participó en el mundial de Fútbol de 1958, que se realizó en Suecia. En la final, que jugó Brasil contra Suecia, metió dos de los cinco goles con que Brasil se coronó campeón del mundo. El joven lloró de emoción.

Luego conseguiría, junto a la selección de Brasil, dos nuevos campeonatos del mundo: el de Chile en 1962, y el de México, en 1970.

Pelé tenía fuerza, garra, entusiasmo, técnica y una resistencia física a toda prueba. Sus dos piernas eran igualmente potentes para disparar al arco y era

muy hábil en los goles de cabeza. El público lo adoraba por la elegancia con que se movía en la cancha y por su capacidad para adelantarse a las jugadas.

En noviembre de 1969, Pelé metió su gol número mil en un partido oficial, un récord que aún no ha sido igualado por otro jugador de fútbol en el mundo.

En 1977 Pelé se retiró del fútbol y, desde entonces, son muy pocos los que se han atrevido a decir que ha existido un jugador mejor que él.

(En curiosidades del mundo. Tomo II.
Fundación Astoreca. Material CRA)

17. ¿Qué tipo de texto es el que acabas de leer?: (identificar)

A) Poema. B) Cuento. C) Texto instructivo. D) Texto informativo.

18. El texto afirma que Pelé tenía “fuerza, entusiasmo, garra, técnica.” ¿Con qué tipo de palabras se describen las características de Pelé?
(identificar)

A) Pronombres. B) Sustantivos. C) Adverbios. D) Adjetivos.

19. En el texto, la palabra **récord** significa: (identificar)

A) pelotazo. B) goleada. C) número. D) partido.

20. ¿Qué gran récord logró este jugador de fútbol?
(comprender-analizar)

- A) Ser el más joven en un mundial de fútbol.
- B) Utilizar ambas piernas para meter goles.
- C) Meter mil goles en partidos oficiales.
- D) Ganar tres campeonatos del mundo.

21. ¿Por qué la gente adoraba a Pelé. (comprender-analizar)

- A) Por su gran resistencia física.
- B) Por su juventud, garra y entusiasmo.
- C) Por su habilidad con la cabeza y las dos piernas.
- D) Por su elegancia y capacidad para adelantarse a las jugadas.

22. ¿En qué lugar nació Pelé? (comprender)

- A) En Minas Gerais. B) En Sao Paulo. C) En México. D) En Suecia.

23. ¿Cuándo lloró Pelé de emoción? (comprender)

- A) Cuando ganó el mundial de fútbol de 1958.
- B) Cuando ganó en tres mundiales de fútbol.
- C) Cuando abandonó la fábrica de zapatos.
- D) Cuando jugó en Chile en 1962.

24. ¿Cuándo comienza a jugar fútbol Pelé?

- A) Cuando tenía 17 años. B) Cuando tenía 15 años.
- C) El año 1958. D) El año 1962.

Lee con atención los siguientes textos y responde las preguntas de la 25 a 30.



25. ¿Por qué el niño de gorro se quedó solo?

- A) Porque se burló de la niña.
- B) Porque no cantaba afinado.
- C) Porque se rió con sus amigos.
- D) Porque no quería cantar Karaoke.

26. ¿Cuál es el propósito de este texto?

- A) Invitar a los niños y niñas a jugar.
- B) Informar cómo jugar con el karaoke.
- C) Enseñar cómo pasarlo bien cantando karaoke.
- D) Narrar lo que le ocurrió a un niño que se burlaba.

27. ¿Qué sienten las niñas de estas viñetas o cuadros?



- A) Confusión.
- B) Curiosidad.
- C) Tristeza.
- D) Enojo.

28. El texto que leíste es una historieta porque:

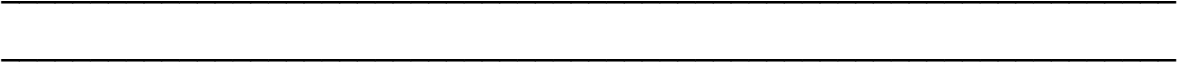
- A) enseña cómo realizar un juego en grupo.
- B) informa hechos noticiosos ocurridos recientemente.
- C) cuenta una historieta con cuadros y globos de dialogo.
- D) invita a participar en una actividad para niños y niñas.

29. ¿Qué título le pondrías a este texto?

- A) La risa entre buenos amigos.
- B) Las burlas dañan la amistad.
- C) El karaoke de la amistad.
- D) Los amigos nunca ríen.

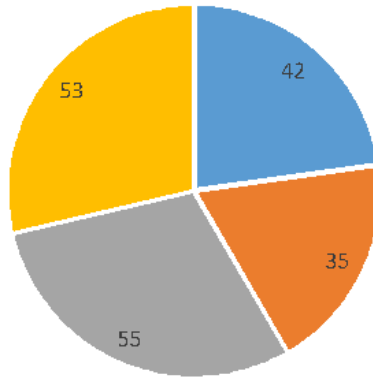
30. Imagina que eres un niño o una niña del grupo, ¿Qué le dirías al niño que se burló de la niña? Argumenta. (reflexión)

Escribe entre cinco a ocho líneas, con letra clara. Utiliza mayúsculas y puntos cuando sea necesario.



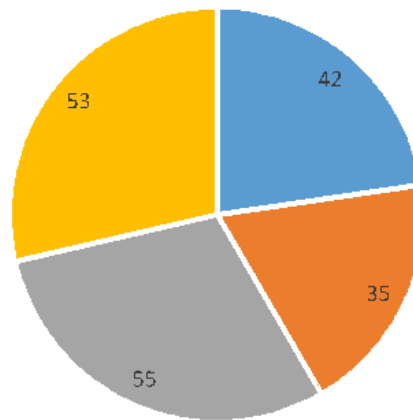
12.3. GRÁFICOS.

Evaluación Inicial 4° Básico por Habilidades



■ Información explicita ■ Información implicita ■ Reflexion de texto ■ Produccion de texto

Evaluación Final 4° Básico por Habilidad



■ Información explicita ■ Información implicita ■ Reflexion de texto ■ Produccion de texto

Las múltiples funciones sociales de la evaluación

En la escuela no sólo se cumplen las finalidades expresas de los docentes ni, más allá, las finalidades expresas de la Constitución y las leyes. Por debajo de este marco evidente, se entrecruzan los fines confesados y no confesados de diversos sectores y clases sociales, que se manifiestan en esa institución como en otras instancias de la sociedad. Y a la hora de evaluar, estos intereses pueden imponerse con especial fuerza, por las implicaciones del proceso (Álvarez Méndez, 1995 Ayuste y otros, 1994).

Las discriminaciones, la justificación de las desigualdades, el control sobre los menos poderosos, tienden a manifestarse particularmente en este momento. No se trata de un plan diabólico sino del encadenamiento de presiones, ideologías y acciones a lo largo del tiempo.

Así, la evaluación a partir de ejercicios vacíos de verdadero significado, muy escolásticos, plagados de términos técnicos a memorizar, tiende a desfavorecer aún más a los estudiantes de sectores de menores ingresos, cuyos padres no pueden ayudarlos en sus estudios, cuyos hogares están desprovistos de libros o periódicos y a quienes, por estas y otras razones, les cuesta mucho más asumir una enseñanza poco pertinente y llena de convencionalismos para ellos poco conocidos.

También, a menudo el control social es parte de la evaluación, ganando puntos y reconocimiento las conductas más sumisas a rituales y normas establecidas, cuya máxima razón de ser sea inculcar obediencia ciega y respeto incuestionable al *status quo*.

Finalmente, el fracaso, al cual el estudiante es empujado por una constelación de circunstancias sociales y escolares, es tomado como justificación de la salida temprana del sistema educativo. No es la escuela la que no ha sabido ayudar al niño, no es el sistema social el que le ha negado oportunidades al niño, es él, el propio niño, el culpable de su repitencia y/o deserción, por no haber logrado superar los estándares mínimos escolares, Mendel y Vogt (1978, p.256) llegan a decir que la finalidad de la escuela en nuestra actual sociedad es precisamente fabricar el fracaso.

Se trata de mecanismos oscuros y entrelazados, que actúan en contra de las potencialidades de los niños, especialmente de aquellos de sectores populares.

Conviene estar atento a que cuando se ejerza una acción evaluadora no tomen posesión de la misma, sin que el educador se dé cuenta, esos intereses minoritarios pero poderosos que, por la dinámica social, distorsionan la vida escolar en su provecho.

Evaluación como ayuda

Nuestra propuesta es que la evaluación se centre en ser una ayuda para que el estudiante siga aprendiendo mejor.

La escuela debe ser un mundo cultural rico, que le ofrezca a los niños y niñas múltiples experiencias formativas, y ha de utilizar una evaluación en contextos naturales, concebida como un apoyo más en la aventura de aprender.

Se trata, en primer lugar, de darse cuenta y realzar los logros de los niños. De esta manera los aprendices ganan mayor conciencia de sus éxitos, de lo que saben, de lo que dominan, base fundamental para sus posteriores esfuerzos.

En segundo término, se trata también de tomar nota de las "lagunas", los errores y las insuficiencias. Considerándolos normales, esperables: es natural que un niño, una niña, cometa errores en su esfuerzo de aprendizaje. Y considerándolos también superables. Precisamente, la evaluación sirve para ponerlos en la "agenda" de las cosas a seguir trabajando, a seguir practicando.

Nos parece importante deslastrarse de la concepción de la evaluación como un reparto de premios y castigos, una selección de "buenos, regulares y malos", una jerarquización cristalizada.

La evaluación como ayuda es un reto, porque ayudar es más sutil y complejo que chequear y calificar.

El riesgo de los juicios "totalitarios" sobre los niños

Algunos, insatisfechos con la vieja escuela que sólo califica ciertos conocimientos académicos muy precisos (si se sabe sumar, si se puede leer corrido, si se conoce la clasificación de las rocas...), proponen una evaluación "integral" que debe tomar en cuenta no sólo los saberes dominados, sino también rasgos muy completos y difíciles de juzgar como curiosidad intelectual, actitud cooperadora, liderazgo, responsabilidad o iniciativa. Este enfoque parece a primera vista un progreso. Pero implica graves problemas. Es más claro y limpio recibir una nota basada en si se sabe restar con decimales o escribir un dictado que ser juzgado y calificado por su "solidaridad" o su "responsabilidad". La ideología del docente, de la escuela

y, más allá, la ideología dominante en la sociedad pueden tener un peso demasiado fuerte en estas calificaciones sobre valores, actitudes y conductas completas. Además, el proceso es excesivamente complicado. Cada personalidad es multifacética y honda, de tal manera que estos juicios globales abarcanes escapan de las posibilidades del docente. Son grandes los riesgos de equivocaciones serias, de estigmatización, de penalización al no conformismo, de castigo a lo diferente, de arbitrariedad en suma.

No es que el educador no deba estar atento a tales rasgos complejos, si debe estarlo. Lo que sugerimos es que esté pendiente de estas características profundas de la personalidad de cada niño. Que tome nota de lo que pueda captar de ellas. Que vea al niño como una persona y no como una suma de parcelas. Y que diseñe, si es necesario, estrategias sutiles para ayudar a cada niño a mejorar aspectos donde crea encontrar debilidades. Pero que lo haga de manera muy cuidadosa y sin emitir juicios expresos calificativos del niño. Y mucho menos juicios públicos. Son juicios que pueden afectar a los niños y que no se está en capacidad de formular.

El educador debe estar consciente de la complejidad de los factores en juego y del riesgo de que lo común, lo usual en nuestro mundo, sea el rígido patrón de medida. Es importante reconocer que la diversidad entre las personas, en este caso los niños, es un rasgo positivo de la sociedad. No tenemos por qué tratar de juzgar a todos nuestros estudiantes con base en un "niño modelo" tomado como patrón. La diversidad es una ventaja social. Y en su diversidad los niños pueden relacionarse y aprender unos de otros y pueden explorar nuevas formas de ser y de sentir.

Desde luego, esto no quita que existan conductas francamente negativas que haya que atender para superar.

Pero las evaluaciones "totalitarias" son un lastre antes que un aporte. Una soberbia antes que una ayuda. Las opiniones de docente y compañeros deben centrarse sobre trabajos y acciones concretas de cada estudiante, y no sobre su persona como tal.

No hay evaluación objetiva

Toda evaluación es evaluación desde una perspectiva, desde un punto de vista. Se trata de detectar si los niños dominan ciertos conocimientos, manejan ciertos procedimientos y sustentan determinados valores *que le parecen importantes a quien evalúa*.

Los propios mecanismos de evaluación que se utilicen implican en sí mismos ideas muy específicas acerca de cómo puede detectarse verazmente lo que alguien sabe.

La supuesta objetividad de algunos instrumentos cerrados, como pruebas de selección múltiple y listas de cotejo, no es tal, puesto que estos instrumentos se elaboraron de acuerdo a unas prioridades y a concepciones pedagógicas y epistemológicas particulares. Su contenido está sesgado por las opciones de quien los elaboró. Y, más allá, al aceptar su formato se acepta que por el marcado de una equis en sus espacios en blanco se puede calibrar lo que interesa calibrar del aprendiz.

Reconociendo la imposibilidad de la evaluación objetiva, lo importante es ejercer una *subjetividad vigilada* a la hora de evaluar: aclarando cada vez mejor qué es lo que se considera importante evaluar y por qué, estudiando con cuidado la

situación de cada niño al respecto, y llevando registro del proceso gracias a procedimientos que se estimen veraces y confiables.

El engaño de las "evaluaciones diagnósticas"

¿Qué significa exactamente la evaluación diagnóstica? Parece obvio: se debe conocer a los alumnos. Así, se dice, al principio del curso es conveniente detectar en qué condiciones se encuentran los estudiantes, a objeto de orientar mejor la enseñanza. Además, al principio de cada nuevo tema, se necesita conocer las ideas que ya los niños tienen sobre el mismo, y las destrezas que dominan, de manera de partir de ellas para seguir avanzando.

Pero estas recomendaciones, que lucen tan positivas y necesarias a primera vista, empiezan a enturbiarse si nos decidimos a profundizar en ellas. Todo planteamiento didáctico no puede juzgarse por sí mismo, sino en el marco de la compleja dinámica de una clase de veinticinco o más alumnos. ¿Qué significa, en este contexto, diagnosticar a principios del año escolar? ¿Cuán profundamente se va a conocer a los alumnos con ese diagnóstico? ¿Sus ideas, sus saberes, sus destrezas, sus miedos, sus intereses, sus posibilidades? Posiblemente no se pasará de asignarles unos ejercicios de Matemáticas y de Castellano. Y esto al costo de comenzar el año con exámenes, cosa poco entusiasmante, fría y aburrida.

Cada niño, cada niña, es demasiado complejo para poder diagnosticarlo gracias a algunas rápidas pruebas. Por ejemplo, Juan Martínez tiene seis años y medio, vive en un edificio de muchos pisos de una urbanización popular, tiene una hermanita menor con la que juega y hacia quien se siente protector, cursó preescolar, sabe leer frases sencillas, escribe bien su nombre y más o menos bien varias otras

palabras, le gusta el béisbol y su papá le regaló una pelota y un bate de juguete, le tiene miedo a la oscuridad, le agradó el preescolar, tiene expectativas positivas sobre la escuela, su mamá le lee cuentos y él los disfruta, tiene buen carácter aunque es algo tímido, tiene cierta miopía pero en su casa no se han dado cuenta, es un poco problemático con la comida, sabe contar hasta cien, le gustan los animales y en su casa hay un gato que se llama "Tigre", cuando va a casa de su abuela, cerca de Barlovento, ayuda con las gallinas y los conejos, juega con los perros, y hace muchas preguntas acerca de fenómenos de la Naturaleza...

¿Cuánto de todo esto y de muchas otras características importantes se va a poder detectar con el diagnóstico? Ni aunque se pasara una semana sometiendo a Juan a una batería de tests (cosa por otro lado indeseable como estrategia didáctica), se lograrían conocer muchos de estos rasgos, que pueden ser tan relevantes en la acción pedagógica.

En el caso del inicio de año, consideramos preferible darse cuenta de cómo están los niños en algunas áreas clave, como Castellano y Matemáticas, gracias a ciertas actividades de clase que no se vean como tests sino como parte del trabajo normal, y que lleven a los alumnos a poner de manifiesto su dominio de la lectura y la escritura o del cálculo. Por ejemplo, y según el grado, leer por turnos pequeños cuentos, que a la vez impliquen resolver ciertos problemas matemáticos como parte de la historia; inventar un problema de este tipo y escribirlo; oír el principio de un cuento e inventarle un título y un final; leer por turnos una narración o un texto informativo interesante, mientras los compañeros oyen o siguen la lectura. Para muchas otras características relevantes del niño o de la niña, el "diagnóstico" es una tarea permanente. Es decir, lo que se propone es que el docente debe esforzarse por conocer a sus alumnos, pero no mayormente gracias a pruebas y quizzes, sino al trato diario en situaciones abiertas, a lo largo del año escolar.

Todavía más imposible vemos el diagnóstico al inicio de cada tema. La preeminencia que ha venido ganando el planteamiento de que los alumnos tienen "ideas previas" que influyen en su aprendizaje, lleva a muchos a postular la necesidad de detectar las ideas de los alumnos antes del comienzo de cada lección. Ello acentúa la rigidez, el formalismo y el control dentro del aula. Tomado en serio es imposible, para empezar. ¿Cómo saber las ideas que tienen treinta niñas y niños sobre el movimiento de los cuerpos, el volumen, la luz, la organización social o el poder? Implica estar pasando tests a cada rato, ¡y corregirlos después! Con esta propuesta, el tiempo del docente estaría casi todo copado por la elaboración, administración y corrección de pruebas diagnósticas en las diversas áreas del currículo a lo largo del año escolar.

Muchos recurren entonces a atajos de escaso valor, como realizar un interrogatorio donde tres o cuatro estudiantes responden a las preguntas lanzadas por la maestra o el maestro. Supuestamente, con eso ya se ha "diagnosticado" a toda la clase.

Más vale que el educador dedique su tiempo a preparar buenas actividades, a recabar los recursos necesarios, a animar y orientar a los niños, en vez de a estas evaluaciones diagnósticas. En su trato diario con los pequeños, los irá conociendo cada vez mejor, y podrá ayudarlos allí donde haga más falta. Igualmente, podrá aprovechar sus saberes y sus intereses en el desarrollo de la acción escolar.

Más allá de la fórmula "evaluación diagnóstica, formativa y sumativa"

Nuestro planteamiento no coincide con la propuesta de la evaluación en tres fases: diagnóstica, formativa y sumativa, con todo y que la estimamos un progreso en relación a los lapidarios exámenes de fin de lapso y de fin de curso. Con

frecuencia oímos repetir estas tres modalidades como una fórmula totalizante, que encierra en sí todo lo que se pueda decir de la evaluación. Nos parece que se ha convertido en una más de esas frases hechas vacías de significado, que tienden a abundar en el campo educativo.

Ya explicamos cómo la evaluación diagnóstica debe tomarse con prudencia, dentro de los límites de lo posible y deseable. Creemos poco en momentos especiales para "diagnosticar".

En relación a la formativa y la sumativa, pensamos que toda evaluación debe y puede ser formativa, en el sentido de que oriente al aprendiz sobre sus logros y fallas. Y si la decisión evaluadora final va surgiendo de la acumulación de logros en diferentes trabajos y actividades, ¿qué sentido tiene hablar de una evaluación sumativa? Nuestra propuesta va por otro camino y dentro de ella estas tres categorías pierden realmente sentido. Rescatamos de este planteamiento la concepción de que no toda evaluación es para poner una nota, sino que puede hacerse para cumplir otras funciones más importantes.

Se evalúa una situación transitoria, no un estado fijo

Lo que se evalúa es un logro o una insuficiencia existente en un momento determinado, no una esencia inmutable del niño. De este modo se debe expresar y hacer entender al aprendiz. Una persona y en particular un niño está en permanente cambio. Las fallas de hoy pueden ser superadas mañana, los errores presentes pueden corregirse, los logros expandirse. De hecho, así debe ser en una buena escuela. Causan daño los juicios esenciales como: "Roberto es malo en matemáticas" o "No sirves para la música". A veces estos juicios no se expresan, pero están presentes y se hacen ver de modo indirecto. El esencialismo

en la evaluación erosiona la confianza del niño en sus posibilidades futuras. Y es totalmente irresponsable.

La evaluación de estados coyunturales y no de esencias es lo deseable y razonable.

Mejor aún, la evaluación de *procesos*. El niño *está siendo*, de manera fluida. Viene de ciertos estados o situaciones y va hacia otros, de una cierta manera. Su aprendizaje es continuo movimiento (Véase Calvo, 1993).

En este sentido lo que interesa es comparar logros del niño en relación a su situación anterior, estimar cuánto ha progresado en su esfuerzo de aprendizaje, en vez de comparar a los niños entre sí en un momento determinado. Esta última es una confrontación que no ayuda a nadie. Desde luego, no ayuda a los "perdedores", pero tampoco a los "ganadores". No aclara acerca de esfuerzos y progresos, congela lo que podría ser temporal, etiqueta superficialmente y, a menudo, no estimula para seguir aprendiendo.

Al aprender se va de la ignorancia al conocimiento y del conocimiento a la ignorancia

En ese continuo fluir que es el aprendizaje, es importante reconocer que no se va siempre de la ignorancia al conocimiento, de lo confuso a lo claro, sino también en dirección contraria. Al ahondar en el estudio, las certezas pueden dar paso a nuevas dudas. Al adentrarnos en otro nivel de profundidad, lo sabido, al complejizarse, puede llegar a lo no sabido. Al contestarnos ciertas preguntas, esas respuestas nos llevan a nuevos interrogantes.

Ésa es la compleja dinámica del aprendizaje, donde el dominio de un cierto ámbito nos lleva a descubrir nuevos ámbitos por explorar (Poddiákov, 1987). La evaluación conclusiva ignora esta dialéctica y tiende a congelar el proceso: lo dominado es asunto concluido. Para esta evaluación, el que tiene dudas no sabe, y el que carece de interrogantes sabe, cuando en verdad a menudo es al contrario.

El error es parte del aprendizaje

Como se desprende de lo que venimos diciendo, los errores, las dudas y las insuficiencias son parte normal del proceso de aprendizaje. Por lo tanto, la escuela no debe demonizar el error, tomarlo como lo insólito, lo anormal, lo que no debería ocurrir y ocurre por deficiencias del aprendiz. Sino asimilarlo y aceptarlo como parte del proceso, siempre superable y siempre necesario.

Los errores ayudan al docente a determinar dónde debe hacer hincapié la nueva enseñanza, qué apoyos resultan más necesarios, qué reorientaciones es conveniente realizar.

Además, como dice Calvo (1993, p.68), "el impulso creador nace de la relación entre lo que se sabe y lo que se ignora". Por lo que las dudas y equivocaciones de los niños, en interacción con sus saberes y habilidades adquiridos, son las que pueden movilizar los nuevos momentos de aprendizaje escolar.

La calificación es a menudo un obstáculo

Al menos en la escuela básica, la calificación es con frecuencia un obstáculo. Y habría incluso que preguntarse sobre su utilidad en niveles superiores. Pero, ciertamente, en ese nivel de la educación general, dirigida a todos, lejos de ayudar entorpece. Crea jerarquías que enturbian el ambiente escolar. Tiende a cristalizar situaciones transitorias. No aclara fallas y logros, sino sólo categoriza. Aunque nadie lo quiera, termina etiquetando: el docente olvida los rasgos que le llevaron a dar una calificación específica, y sólo recuerda que determinado niño "sacó 10" o "es un alumno de 18".

El propio niño llega a verse a si mismo bajo esta simplificadora y ocultadora etiqueta. Como señalan Alfieri y otros (1984, p.81), su imagen de si mismo no se basa en el trabajo concreto realizado y en el grado de comprensión alcanzado, sino que depende totalmente de este juicio ajeno, abstracto y alienante.

La calificación actúa además como un perjudicial refuerzo extrínseco del aprendizaje escolar. Dice Lodi (1980, p.108-109): "Liberar a los niños de la recompensa de la nota (...) significa aproximar el trabajo escolar a los intereses de los niños".

Creemos preferibles los juicios cualitativos, razonados, del educador, que orientan sobre lo alcanzado y lo que falta por lograr, y evitan la artificial ordenación de los alumnos a partir de las notas. Estos juicios pueden ser a veces orales y en otras ocasiones escritos.

Evaluar para el éxito sin facilismos

Si la escuela es un mundo rico, con abundantes experiencias de índole variada, todos los niños y niñas pueden destacarse en algo, pues hay oportunidad de

actuar en campos muy diferentes: realizando experimentos científicos, diseñando y construyendo objetos, cantando en un orfeón, desarrollando acción social organizada, representando teatro, practicando un deporte, elaborando artesanías, resolviendo problemas matemáticos, escribiendo cuentos, participando en el gobierno de la clase...

Además, en cada área, por más dificultades que presente, cada niña o niño tiene también logros, realizaciones, avances. Y éstos son los que interesa resaltar.

Es importante que las niñas y niños vivan la experiencia del éxito en la escuela. Y sean reconocidos por sus éxitos o, en todo caso, por sus progresos.

La escuela que se afinca en los fracasos del estudiante no le ayuda a aprender.

No es que haya que esconder los errores y fallas infantiles. Sino que deben tomarse en su justa medida, pero partiendo primero del reconocimiento de los logros. El éxito es el fundamento para continuar avanzando y para superar los fracasos. En un contexto de éxito, los fracasos puntuales son acicate para seguir empeñándose en el aprendizaje.

Por el contrario, la experiencia temprana y repetida del fracaso hace perder al niño seguridad en sí mismo, en sus posibilidades como aprendiz. Disminuye su interés por el aprendizaje (se rechaza lo que creemos no poder hacer). Y marca a las horas pasadas en el aula como un tiempo aburrido, y hasta triste y amargo. El fracaso temprano, amplio y reiterado paraliza (Freinet, 1979; ICEM, 1980).

Nuestro planteamiento no se vincula a una escuela facilista, de tareas breves y muy sencillas, realizables sin mayor esfuerzo. Por el contrario, queremos una escuela de muchos retos, de actividades complejas y diversas, de largo aliento. Sólo que, en el desarrollo de esta escuela, proponemos realzar los pasos bien

orientados que den los niños, pues son estos pasos los que poco a poco (o, a veces, salto a salto) les permitirán abrirse su camino.

El docente, ¿baqueano o juez?

Se necesita que el niño vea a su educadora, a su educador, como un orientador, como alguien "de su lado", que le está ayudando a conocer el mundo, a aprender, a explorar, a desarrollar saberes y habilidades. Pero la función calificadora dificulta esta relación maestro-niño, pues no se puede ser tan sincero y abierto sobre la propia ignorancia con quien va a poner una nota. Una nota que, finalmente, decidirá si se aprueba o reprueba un curso, con todas las consecuencias que ello tiene.

Por eso nos parece importante minimizar la función evaluadora-calificadora del docente, creando en la escuela un clima totalmente diferente al actual. Un clima donde el docente se reconozca más y sea reconocido por sus alumnos como baqueano en un viaje difícil pero interesante, y que los niños quieren hacer: el viaje del conocimiento, la travesía del saber. Así, el docente es el que supervisa rutas, aporta instrumentos, sugiere estrategias, aceptando que los estudiantes están en un proceso de crecimiento y desarrollo, y que nadie, ni siquiera él mismo, domina por completo todo el amplio campo del viaje.

Como parte de su ayuda, el docente advierte errores y aciertos a los viajeros, y les orienta para superar insuficiencias. Pero se aleja de la obsesión evaluadora, de la evaluación como espada de Damocles pendiente eternamente sobre los aprendices, de los cuadros llenos de números, al final reducidos a un solo

guarismo el cual se supone que resume en sus dos cifras todo lo que cada aprendiz realizó: 12 ó 19 ó 08.

En la escuela que rechazamos, la evaluación/calificación crece desmesuradamente, utilizando tiempo precioso que deberían dedicar maestro y alumnos a actividades en verdad formativas.

Verse como baqueano en vez de como juez realza la función educadora del docente. Y se expresa en el trato diario con los niños y niñas: en la manera como maneja sus errores, en las oportunidades que les ofrece para superarlos, en el carácter temporal e inconcluso que da a toda evaluación, en la minimización que hace de la función evaluadora como tal.

Desde luego, siempre está presente cierto papel de "juez" irrenunciable. Sobre todo a partir de Tercer Grado, si el niño o la niña no ha logrado alcanzar un manejo básico de ciertos saberes y destrezas, deberá quizás repetir el curso. Sin embargo, creemos que con una propuesta pedagógica abierta, variada y vinculada a la vida de los niños, muy pocos deberían ser reprobados.

Lo que proponemos no es reducir la exigencia. Al contrario, creemos en una escuela que espere más de los niños y que, por lo tanto, les exija más. Pero que también los ayude más y los juzgue menos. Ofreciéndoles el ambiente, los instrumentos y las propuestas del trabajo que les permitan triunfar en el aprendizaje.

La vacuidad pedagógica de los exámenes

Los exámenes no son un buen instrumento de evaluación. Desde luego, no lo son los exámenes más comunes hoy, con sus preguntas de simple memorización, en

sus diferentes modalidades: verdadero/falso, rellenar, señalar nombres de estructuras en dibujos, etcétera. Los exámenes predominantes en el presente son notables por la baja calidad de sus preguntas, que sólo exigen repetir lo leído en el texto escolar.

Pero incluso nos parecen negativos exámenes mejores, contruidos a partir de preguntas de mayor calidad: preguntas que exijan análisis, interpretación, reflexión propia...

Consideramos que los exámenes son un mecanismo demasiado artificial de evaluación, son medios especiales que requieren momentos especiales. ¿Para qué se necesitan en una escuela de la investigación y la creación continuas? Cada día, en sus diversas actividades, los niños manifiestan sus dominios y sus fallas: al encuestar a los usuarios de la cantina, al construir un terrario, al inventar una canción, al pintar un cuadro, al participar en un foro, al organizar una jornada de mantenimiento escolar. ¿Qué sentido tiene presentar luego un examen de ciencias, de educación estética o de estudios sociales?

Preferimos la evaluación día a día en el contexto natural del aprendizaje, la evaluación que sigue a la niña, al niño, en su complejo discurrir enfrentándose a variados y difíciles retos, significativos en si mismos. Retos que van mucho más allá de saber responder a ciertas preguntas "escolares" que otros les hacen. Contemplamos así un saber-en-acción, que exige iniciativa, organización, cooperación, planificación, constancia, conocimientos profundos...

Y como rechazamos los exámenes finales y de lapso, menos podemos aceptar la multiplicación de este mecanismo de evaluación a través de frecuentes "quizzes", pruebas cortas y tareas, realizados supuestamente en aras de la evaluación continua.

Evaluación como parte de la vida de la clase

Diariamente los niños realizan diversas experiencias dentro de la escuela que proponemos. El docente evalúa cuando va acompañando a los niños en sus experiencias y les va indicando aciertos y errores en su camino. Además, al concluir cada actividad siempre hay un resultado: una maqueta, una exposición ante los compañeros, un informe escrito, un mural, una campaña divulgativa, una acción en la escuela o en la comunidad... Este resultado puede ser considerado por el docente con más calma como parte también de la evaluación. En este contexto, añadir exámenes resulta innecesario y fuera de lugar. Igualmente ocurre con los interrogatorios, Y también con los cuestionarios que se mandan como asignación para el hogar.

En esta propuesta, la evaluación no es de tareas artificiales, escolares, que nunca se encuentran en la vida exterior, sino de actividades ricas, similares a algunas de las más interesantes que podrían desarrollar los aprendices fuera de un medio escolar.

La evaluación de actividades complejas implica que no hay una sola "respuesta correcta", a diferencia del examen tradicional: no hay una sola manera de investigar la vida de unos insectos, ni una única forma de pintar un mural sobre el río de nuestra población. Esto, es verdad, hace más difícil la función del educador. Pero es que, efectivamente, ejercer de forma positiva la enseñanza es difícil. Los "atajos" no llevan a ninguna parte, en términos de la formación de las nuevas generaciones.

El interés de los niños por recibir retroalimentación sobre su trabajo

El interés de los niños por recibir retroalimentación sobre su trabajo es escaso o nulo en la escuela tradicional, donde el estudiante se ve obligado a "aprender" ciertos saberes muy específicos, impuestos sin más. Pero seguramente crece en una escuela de nuevo tipo, donde el estudiante participa de una u otra manera en la determinación de los trabajos a realizar y de los saberes a adquirir. Allí cobra un sentido nuevo, profundo y significativo la actividad de evaluación, entendida en el sentido de *evaluación como ayuda*.

Si los niños han decidido escribir una carta a una emisora de radio informándole sobre un problema que han investigado en la comunidad, les interesa que el docente les ayude a revisar que no haya en el texto errores gramaticales. Si han decidido montar un "jardín" en una botella grande, les interesa que el docente les indique algún detalle que han olvidado en su proceso. Si se disponen a investigar refranes sobre el tiempo atmosférico comunes en su localidad, les importa conocer la opinión del docente sobre su plan de investigación.

Lejos del temor y rechazo al examen tradicional, la retroalimentación del docente es aquí buscada con sinceridad, y provechosamente utilizada. En este caso, la aprobación o la crítica se toman como información y no como recompensa o castigo (Bruner, 1961).

Así mismo, crece el interés por autoevaluarse.

Instrumentos de evaluación.

El mejor instrumento: el docente

En ocasiones, puede ser útil contar con algún instrumento especial de evaluación, como una lista de cotejo o una escala de estimación. Pero se ha exagerado la importancia de estos elementos, que a menudo forman parte de esa evaluación ritualizada, separada de la vida, y artificiosamente tecnificada. La complejidad de los aspectos que puede ser importante evaluar es tal que cualquier instrumento corre el riesgo de convertirse en una lista interminable, y apenas el docente hubiera terminado de llenar el de un niño debería estar emprendiendo el de otro, en una incesante y absurda actividad evaluadora.

Nos parece que el mejor "instrumento" es el propio docente. Sólo ella o él tiene la suficiente flexibilidad, adaptabilidad y saber para poder captar en cada ocasión los rasgos más resaltantes de un proceso o producto a considerar. Ningún instrumento podrá superarlo. Para ejercer mejor su función evaluadora es importante que el educador o la educadora reflexione con cierta frecuencia acerca de los rasgos que estima importante considerar en las actividades de sus alumnos. También, es necesario que esté atento o atenta a la vida de su aula. Adicionalmente, se puede ayudar de algunos mecanismos como los que mencionamos en próximos apartes.

La evaluación informal y naturalística que proponemos se hace posible en un ambiente de trabajo diversificado, donde diferentes niños, individualmente o por equipos, laboran autónomamente en variadas actividades, de forma organizada y responsable. Allí el docente dispone de más tiempo para aproximarse y dialogar con cada niño o cada equipo, y para seguir más de cerca su labor.

La clase de pupitres en fila y trabajo uniforme, rutinario, impulsado de manera directa y constante por el docente, no puede sino ser evaluada gracias a exámenes, interrogatorios y tareas.

Fichas de registro individuales y de la clase

Las fichas de registro pueden ser un interesante mecanismo para el seguimiento del trabajo infantil. En las individuales, el maestro o la maestra va anotando los aspectos más sobresalientes de cada aprendiz: logros, fallas, problemas de conducta, eventos notables, relaciones entre el niño y sus compañeros, contactos con los padres...

En la colectiva, de toda la clase, se hace el mismo registro, pero del grupo tomado en su conjunto.

Las fichas permiten una documentación seria del recorrido escolar de los niños, sin consumir una exagerada cantidad de tiempo. Se asientan en ellas sólo los aspectos más destacados, no todo incidente o acción.

La revisión de cada producto

Se hace posible una evaluación más detenida examinando los productos del trabajo: escritos, dibujos, carteleras, exposiciones orales (o conferencias), maquetas, modelos, entre otros.

En la evaluación de productos, no es conveniente en estas edades la comparación con un patrón externo, sino, preferiblemente, la comparación con estados anteriores del niño, que permitan apreciar su progreso (Lerner y Palacios, 1990; citado por Yovane, 1996).

El portafolio

Una idea interesante es que cada niña y cada niño vayan elaborando a lo largo del año escolar su portafolio: una carpeta grande donde guarden diversos trabajos elaborados. Por ejemplo: dibujos, gráficos, textos libres, informes de investigaciones, poesías, adivinanzas, propuestas de actividades planteadas a la clase, referencias a trabajos de equipo archivados en el aula... Este portafolio recoge los resultados (o los más interesantes entre todos los resultados) del esfuerzo realizado por cada estudiante durante el año.

Cada tanto tiempo, el estudiante y el docente pueden revisar el portafolio y reflexionar sobre lo logrado y lo que falta por lograr.

Tonucci (1990) propone una idea muy sugestiva: al principio del año escolar cada niña y cada niño revisan su portafolio del año pasado. Discuten luego con sus compañeros y su maestra o maestro. Algunas de las cosas más relevantes que, a su juicio, hicieron en ese lapso. Reflexionan también sobre sus cambios, sus avances y sus "lagunas pendientes". Ésta es una alternativa fructífera a la imposible "evaluación diagnóstica" de principios de curso. En clases numerosas tal discusión podría hacerse por equipos, o bien distribuirse a lo largo de varios días, para no cansar a los pequeños.

Gráficos y tablas en vez de calificaciones

Estos instrumentos pueden indicar el avance en el aprendizaje infantil. Recogen el número de actividades culminadas (es decir, satisfactoriamente hechas), clasificadas, por ejemplo, por áreas (Ciencias, Matemáticas, Estudios Sociales...) y por tipos (proyectos, actividades cortas, textos literarios...). Una mirada al gráfico

o a la tabla permite fácilmente determinar el desarrollo del esfuerzo escolar de cada niño. Lodi (1980) propone de manera muy acertada que sea cada estudiante quien vaya elaborando sus propios gráficos y/o tablas (véase **Autoevaluación**, más adelante).

Privacidad en la evaluación

Algunos juicios evaluativos, orales y escritos, pueden ser del conocimiento de todos. De hecho, es natural que ello ocurra en un salón de clases.

Pero otros juicios es más conveniente que sean privados, conocidos sólo por el interesado y/o sus padres, según el caso. El educador deberá considerar cuáles juicios caen en esta categoría. En general, asumimos que siempre, pública o privada, cualquier evaluación se hará en términos cuidadosos, que no abrumen al aprendiz ni lo humillen. Se hará con esperanza en el niño, en la niña (Freire, 1973). Pero algunas observaciones, por su naturaleza, resulta más conveniente guardarlas para intercambios privados. Aunque sólo sea porque no interesan a los otros, no les conciernen. Y, también, porque no es agradable para nadie dialogar sobre sus insuficiencias en presencia de oyentes no involucrados.

Lo dicho no obsta a la coevaluación. Allí, por estar todos participando, la situación cambia de naturaleza. En todo caso, la coevaluación también debe hacerse con cuidado y esperanza.

La autoevaluación

La participación del propio aprendiz en su evaluación tiene muchos beneficios. Aunque debemos reconocer que es un proceso delicado, sobre todo al partir de una situación como la imperante, tan deformada en cuanto a las finalidades, formas y consecuencias de la evaluación.

Sin embargo, el esfuerzo de ir iniciando mecanismos de autoevaluación es muy positivo. Al participar en la evaluación de su aprendizaje, el niño va cobrando mayor conciencia del mismo, va ganando mayor claridad acerca de las fallas y los alcances en el proceso vivido. Así mismo, adquiere mayor responsabilidad sobre su actividad escolar, toma más en sus manos su propio aprendizaje en la escuela. Ello nos parece fundamental: el estudiante debe hacer suyo el trabajo escolar, para aprender de manera auténtica y trascendente. Adicionalmente, el estudiante puede aportar elementos no advertidos por ningún evaluador externo, de utilidad para la reconsideración de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La existencia de la autoevaluación expande la democracia en la escuela, restituyendo al aprendiz un poder que le había sido sustraído.

El maestro italiano Mario Lodi propone el siguiente mecanismo:

El niño, en un folio, escribe los compromisos de la semana o de la quincena. Al final del período, detrás del folio, escribe si ha mantenido los propósitos, si han sido realizados o qué ha hecho en sustitución de ellos.

La evaluación no se hace con las notas sino con un gráfico o tabla cuya anotación es hecha por los niños y que se modifica constantemente. Efectivamente, el plan de trabajo y la tabla de autoevaluación es un instrumento que crece a medida que

crecen los muchachos, que sigue su evolución, pasando de unos pocos datos a una casuística cada vez más rica (Lodi, 1980, p.132-133).

La confrontación con los libros, con el docente y con los compañeros, las evidencias recogidas en las investigaciones, la prueba de los productos elaborados por ellos, ayudan a los niños a autoevaluarse de manera natural y confiable. Si los estudiantes hacen sólo "tareas", ¿cómo pueden saber si lo hicieron bien o mal? Deben esperar por el juicio del docente, forzosamente. Pero si su trabajo es de otra índole, y si se pone al alcance de otros diversos, en un medio cultural rico, las posibilidades de autoevaluación y de coevaluación se multiplican.

La coevaluación

De manera espontánea y natural, la coevaluación está presente en los trabajos de equipo, como breves observaciones acerca de las actividades de cada quien a lo largo del proceso.

También se manifiesta sin mayor aparataje ni protocolo en ciertas acciones de toda la clase, como elegir un texto para imprimir o para poner en la cartelera, seleccionar entre las medidas propuestas las que se van a poner en práctica, y otras actividades parecidas.

En algunas ocasiones, puede ser oportuno que el grupo emita opiniones sobre un trabajo presentado ante ellos por un compañero o un equipo de compañeros. Es

interesante que el docente propicie el señalamiento de aspectos positivos y de algún rasgo a mejorar en el futuro.

La pedagogía Freinet plantea una cartelera permanente en el salón de clases, con una columna de *Criticamos*, otra de *Felicitamos* y una tercera de *Proponemos*. Allí caben observaciones dirigidas a todo el grupo, al maestro y también a determinados alumnos en particular. También pueden incluirse indicaciones referidas a la escuela en su conjunto, a los directivos, y a otros maestros y alumnos. Todas las consideraciones van firmadas, pues no se admiten anónimos. La cartelera se discute al final de cada semana. Es un excelente mecanismo de cogobierno escolar y también de coevaluación.

Creemos que hay que tener cuidado con poner a los niños en situaciones incómodas, de "jueces y acusados". Es decir, hay que evitar trasladar los vicios y perversiones de la evaluación tradicional a la coevaluación.

Como mencionamos anteriormente, resulta formativo dedicar con cierta regularidad un tiempo para el análisis, por parte de toda la clase, del trabajo realizado por ellos como grupo, en visión de conjunto.

Mejorando a partir de la evaluación

La evaluación en el sentido de seguimiento cualitativo de las actividades complejas realizadas en la clase, permite aclarar mejor que cualquier otra opción los logros de los niños, y también sus insuficiencias y errores. Pero, ¿qué hacer después de haberlos traído a la luz? Hemos considerado a la evaluación como ayuda, y esto implica trabajar a partir del conocimiento de la calidad del

aprendizaje infantil, a fin de que cada niño afiance y profundice sus logros, y supere sus fallas y errores. ¿Cómo lograrlo? Sugerimos algunas posibilidades.

El intercambio niño-docente. Los señalamientos evaluativos del docente (orales y escritos) ya son un primer paso en esta evaluación como ayuda. Contribuyen a que el aprendiz detecte mejor sus puntos fuertes y débiles. Y en la propia acción de señalar errores y conversar sobre ellos, hay un nuevo aprendizaje hacia la superación de los mismos.

A su vez, este diálogo propicia que el estudiante se familiarice con formas de evaluar y con criterios de evaluación, que puede aplicar luego en nuevas oportunidades y para otras áreas, así mismo y a otros. Adquirir estas *herramientas instrumentales de segundo orden*, le resulta útil al aprendiz, y contribuye a independizarlo del docente y a poder asumir mayor responsabilidad en su propio aprendizaje (Fernández Pérez, 1988, p.253-254).

Por otra parte, a partir del intercambio niño-docente el aprendiz recibe el mensaje de la importancia de su propio proceso de aprendizaje, el cual ha merecido la atención específica del maestro o de la maestra y es el tema de esa comunicación persona-a-persona. Este mensaje no se recibe con una calificación sobre un papel, acompañada apenas de una breve frase.

La comunicación niño-docente puede concluir con algunas medidas tomadas de común acuerdo, para subsanar deficiencias detectadas o remediar lagunas. Es importante que, cada vez más, el alumno sea el proponente de las medidas de intervención, orientado por la educadora o el educador.

Debe haber un tiempo pautado para estas periódicas conversaciones con cada niño o equipo. Y han de organizarse también otras con toda la clase, que permitan revisar el trabajo del grupo como un todo.

Las fichas autocorrectivas. Las fichas autocorrectivas (Freinet, 1975) ofrecen a cada niño o niña la posibilidad de trabajar solo(a), a su propio ritmo, en el dominio de alguna habilidad o de algún contenido. Puede haberlas "normales" y "remediales".

Las que primero vienen a la mente son, con probabilidad, las fichas de Castellano y las de Matemáticas: para mejorar la ortografía, para aprender a resumir un texto o a encontrar sus ideas principales, para practicar aritmética, para resolver problemas geométricos, entre tantos otros casos. Pero no dejan de ser posibles las fichas en otras áreas: fichas para practicar clasificación, para profundizar en alguna noción científica, para aplicar un determinado concepto de estudios sociales...

El carácter autocorrectivo de este material (respuestas en otra ficha o al reverso de la primera) permite el trabajo independiente del niño y su propio control de la marcha del proceso. A la vez que libera al maestro de una tarea de enseñanza individualizada imposible de realizar cabalmente en clases numerosas como las nuestras.

No confiamos mucho en las fichas que demandan la mera ejecución mecánica y repetida de secos ejercicios (como, por ejemplo, hacer gráficos con series de números sin mayor sentido).

Preferimos las que plantean breves problemas, preguntas atractivas, pequeños desafíos, con cierto ingenio y sentido del humor, de manera menos descarnada.

La colaboración entre compañeros. Sucede cuando los alumnos más avanzados en determinada área trabajan con sus compañeros, en equipos organizados y durante lapsos especialmente marcados, para ayudarlos a superar insuficiencias. Ambos grupos pueden beneficiarse de esta interacción, pues los "enseñantes" deben clarificar y ordenar sus conocimientos para poder ayudar a otros. Y los "aprendices" reciben orientación de alguien más cercano que el docente, alguien que se expresa de modo más afin y con quien pueden sentirse más cómodos. Debe evitarse la eternización de estos roles, sin embargo. Interesa que cada alumno o alumna sea a veces "tutor" y a veces "tutoreado". Todos deben tener oportunidad de explicar algo a sus compañeros, aprovechando las áreas (incluso las "no-académicas") donde destacan.

Las actividades nuevas que inciden sobre fallas detectadas. En este caso, se sigue adelante con la programación de la clase, pero manteniéndose alerta y proveyendo refuerzos que contribuyan a que los estudiantes superen sus deficiencias. Pensamos aquí, en primer lugar, en el dominio de la lectura y la escritura, y en el de las matemáticas. Pero también en ciertos conceptos clave dentro de las Ciencias Naturales o las Ciencias Sociales, que pueden retomarse de manera nueva en posteriores clases, para seguirlos trabajando. Así, por ejemplo, conceptos como evolución de los seres vivos, energía, cambio químico. O bien, nociones sobre tiempo histórico, interacción seres humanos-medio geográfico, poderes públicos... Por otra parte, es posible replantear en nuevas situaciones la práctica de importantes habilidades como el análisis crítico, la categorización o el diseño experimental; y la orientación de positivas actitudes como la de responsabilidad ante compromisos libremente asumidos, la de cuidado hacia el medio ambiente y otras tantas.

La labor diferenciada del docente con grupos de niños. Ésta se hace posible si se logra desarrollar en el aula una rutina de trabajo diversificado bien organizada. De

tal manera, mientras otros niños se encuentran cumpliendo con sus programaciones en las diferentes áreas, distribuidos en distintos espacios del salón y/o de la escuela, es posible que el educador o la educadora tenga oportunidad de atender especialmente durante ciertos lapsos a los alumnos con problemas serios en su aprendizaje.

Con procedimientos como los señalados y otros que cada docente pueda desarrollar, se aprovechan las enseñanzas de la evaluación, evitando que ella sea el cierre de un proceso sino, por el contrario, una etapa más de la actividad escolar, que sirve para reorientarla más apropiadamente.

Otros frutos de la buena evaluación

La evaluación profunda de los saberes infantiles revela también donde las estrategias pedagógicas han resultado más exitosas. Y dónde presentan necesidades de reorientación, por no haber logrado ayudar suficientemente a los niños en su aprendizaje.

También puede aclarar fallas en la infraestructura escolar, inconveniencias en los planes de estudio, carencias en los recursos para el aprendizaje, o rasgos negativos en la organización escolar y en el "ambiente" predominante en la escuela, entre otros aspectos clave.

Es importante tener en cuenta que la calidad del trabajo de los niños ilumina mucho acerca de aspectos externos a los niños, que son responsabilidad de diversas instancias escolares y/o sociales. La acción de cada educador y del cuerpo docente de la escuela como un todo resulta fundamental para poder mejorar las negatividades encontradas en este análisis "de segundo nivel".

Perspectiva que enmarca el diagnóstico y las propuestas de intervención para mejorar el logro México posee una inmensa riqueza cultural y social que supone grandes retos que sólo pueden ser superados sobre la base de la educación. Sin embargo, gracias al esfuerzo de millones de mexicanos a lo largo de muchas décadas se han logrado avances fundamentales en la construcción de una sociedad más democrática, más incluyente y equitativa. Estos avances han sido acompañados por un compromiso fundamental con la construcción de un sistema educativo sólido, que permita a nuestro país progresar y dar bienestar a los mexicanos. La educación es una alta prioridad para nuestro país al punto que la Constitución Política establece que todo individuo tiene el derecho a recibir educación y al Estado corresponde la obligación de impartir una que tienda a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano. Así entendida, la educación es un sistema social movilizador de conocimientos y de los elementos que permiten mejorar la convivencia, que perfilan la cultura y determina el tipo de vida de las personas. Adicionalmente, el Sistema Educativo Nacional procura que la educación brindada atienda a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, y a la generación de capacidades para sustentar la independencia económica de nuestro país. Acceder a la educación representa para los individuos la posibilidad de adquirir conocimientos y habilidades que les permitan participar en la sociedad de forma plena y efectiva; para las sociedades, representa la posibilidad de expandir los horizontes científicos y culturales para generar riqueza y llevar desarrollo a sus gentes. En la actualidad, y con certeza también en los años por venir, el conocimiento científico y tecnológico estará ayudando al crecimiento de las economías más avanzadas, y por ello la generación de una sociedad del conocimiento y el desarrollo de aptitudes hacia la ciencia serán cruciales para el potencial económico de los países. Cada vez más, la riqueza estará determinada por lo que las personas saben hacer y los centros de distribución de esa riqueza serán las escuelas. La

inteligencia colectiva, el trabajo colaborativo y la horizontalidad social son ya parte de la economía mundial, son formas de las nuevas maneras de acumulación de riqueza en la sociedad del conocimiento. Es tal su importancia que, por ejemplo, la evaluación de OCDE sobre calidad educativa se da a partir del parámetro de cómo lo que hacen y saben los estudiantes les permite acceder a esa sociedad del conocimiento. Esta nueva escuela conlleva una evaluación distinta. No una que etiquete, ni que jerarquice, ni que estigmatice, sino una que promueva el desarrollo personal, que detecte debilidades y potencie las fortalezas. Una evaluación así proviene de programas flexibles, del establecimiento de estándares, de una nueva estructura ocupacional, de la no reprobación y de la retención escolar como principio- pero Diagnóstico y propuestas de mejora en la educación secundaria 6 también de la personalización de la educación de acuerdo a las condiciones y aspiraciones de los educandos- . Es decir, es consecuencia, y secuencia, de otra organización de los aprendizajes, de otra integración de los recursos y acciones escolares, de una que surja de la reunión de docentes y alumnos para generar aprendizajes, y de una comunidad de aprendizaje integrada y participativa, y que por supuesto contribuya a la horizontalidad social al pugnar por la transparencia y la rendición de cuentas en el uso de los recursos públicos aplicados a la educación El presente diagnóstico de la educación secundaria en México pretende conformar una identificar y comprender los factores estratégicos para la mejora del logro educativo. Para ello, el documento da cuenta de la información relacionada con los actores y el funcionamiento de las escuelas de ese nivel. Primero, se identifican los resultados principales de la prueba ENLACE aplicada en secundaria. Enseguida, se realiza un ejercicio analítico de vinculación de dichos resultados con la situación de la gestión escolar y del aula; la relación pedagógica; la situación de la profesionalización y acompañamiento de la práctica docente; y por último, con la gestión institucional e intersectorial. El documento finaliza con propuestas de estrategias para hacer frente a los retos especificados.

Para lograr el desempeño académico que se espera en los estudiantes, la política educativa debe contemplar las áreas que han de ser fortalecidas en las distintas modalidades de servicio del nivel de secundaria. La experiencia de reformas educativas que están teniendo éxito en otros países, y estudios recientes en México, indican que a las reformas que incluyen modificación de programas y textos, cambios en la gestión escolar, mejor equipamiento, incentivos a la formación docente y nuevas tecnologías de comunicación e información, hay que añadirles otras. Hacen falta reformas que lleguen directamente al núcleo del aprendizaje, ahí dónde tiene lugar el encuentro del docente con sus estudiantes y del que finalmente depende el éxito o fracaso del empeño educativo (Elmore, 2009). Este complemento es necesario pues revela el desafío que representa para la escuela, ante el contexto actual de la sociedad, lograr el interés de los estudiantes para que aprovechen el servicio educativo que ofrece ahora la secundaria. Ello implica pensar, por una parte, a la educación secundaria como un proceso articulado y congruente, que ofrezca respuestas pertinentes a la realidad diversa y compleja del país y del mundo; y, por la otra, en las capacidades, herramientas y competencias que necesitan los sujetos que la escuela forma, para desenvolverse con éxito y satisfacción en sus propios espacios y realidades.

Diagnóstico y propuestas de mejora en la educación secundaria.

7 1. ¿Qué información brinda ENLACE respecto al logro educativo de los alumnos? Desde un enfoque de derechos humanos, la educación enfatiza la importancia de la realización plena de cada persona a través de un aprendizaje para toda la vida y, para que ocurra de la mejor manera supone de un proceso amplio con responsabilidades múltiples. El ejercicio del derecho a la educación incluye, al menos, cuatro actores principales: el gobierno, cuya obligación es garantizar este derecho a toda la población; los niños, niñas y adolescentes, como titulares de ese derecho; las madres y padres de familia o tutores, quienes son los primeros educadores y tienen la obligación de que los niños acudan a la escuela; y

finalmente, los docentes, quienes deben llevar a la realidad el ejercicio de este derecho en las aulas. Para el sistema educativo mexicano, hacer efectivo el derecho a la educación ha requerido de asegurar la cobertura del servicio y la matriculación de los estudiantes, así como de promover la mejora de la calidad de la educación que se imparte. En este sentido, mejorar la eficacia, en términos de los aprendizajes logrados por los alumnos se ha convertido en una prioridad. La educación debe ser asequible, accesible, aceptable y adaptable. Es decir, además de ser obligatoria y gratuita, debe estar disponible para todos los niños y las niñas en edad escolar, sin distinción de su contexto y origen social o económico, basándose en el principio de la no discriminación. Además, las escuelas deben adaptarse a los educandos, lo que supone identificar los obstáculos que los niños, niñas y adolescentes pueden encontrar en el acceso a la escuela, en su aprendizaje, en la permanencia en el centro escolar o para la conclusión de sus estudios. Y por último, y no por ello menos importante, la oferta educativa debe ser de calidad, con adecuados requisitos docentes, currículos y enseñanzas relevantes y pertinentes; infraestructura y equipamientos adecuados para el aprendizaje y para las prácticas de la enseñanza, y una buena organización escolar. De este modo, el logro educativo desde el enfoque de derechos humanos integra distintos indicadores, tales como: acceso, resultados de aprendizaje, permanencia, aprobación, trayectoria regular entre grados y niveles; los cuales demuestran las posibilidades que tienen niñas, niños y jóvenes para el ejercicio del derecho a la educación (INEE-2010). Por ello, no sólo es importante que el Sistema Educativo Nacional logre el acceso universal de niñas, niños y jóvenes en edad escolar que residen en el país, sino que logre ofrecer aprendizajes significativos como parte de este derecho fundamental, dado que la educación básica tiene la misión de proveer las herramientas indispensables para el desarrollo pleno de la vida, la participación social y el ejercicio de la ciudadanía. En este sentido existen instrumentos que permiten obtener información sobre el

logro educativo de los estudiantes, uno de ellos es la prueba ENLACE, la cual, tal como lo expone en sus documentos Diagnóstico y propuestas de mejora en la educación secundaria 8 soporte (SEP/ENLACE, 2010), está centrada en el conocimiento que niñas, niños y jóvenes tienen como resultado del trabajo escolar contenido en los planes y programas oficiales, por lo que sólo da cuenta de una parte del logro educativo. Sin embargo, su análisis asociado a información sobre las características de las condiciones a través de las cuales se ofrece el servicio educativo, permite identificar qué tanto contribuyen a ello la organización operativa de las escuelas, los materiales didácticos con que cuentan, las estrategias de enseñanza aprendizaje que se desarrollan en sus aulas y la práctica docente de sus profesores, entre otros aspectos. En la aplicación más reciente de esta prueba, se observan algunos resultados cuyo comportamiento hace ver la necesidad de explorar particularmente el nivel de educación secundaria, con la finalidad de analizar las diferentes variables que intervienen, ya que de esta manera, se podrán detectar los principales retos y en consecuencia proponer las estrategias y acciones para afrontarlos.

1.1. Características de ENLACE y otras pruebas estandarizadas aplicadas en México Del 19 al 23 de abril de 2010, los estudiantes de tercero a sexto grado de primaria, y primero a tercer grado de secundaria del país fueron evaluados con la Evaluación Nacional de Logro Educativo (ENLACE) edición 2010. Anualmente pretende medir los conocimientos y habilidades definidos en los planes y programas oficiales de estudio de educación básica, en las asignaturas de Matemáticas y Español, así como de una tercera asignatura que en 2010 correspondió a Historia. ENLACE es una prueba de diagnóstico de tipo censal que aporta información para la toma de decisiones de política educativa en la medida en que es aplicada a 5.2 millones de alumnos que cursan la secundaria en todas las escuelas del país. Además de ENLACE, en México se aplican regularmente otras dos

pruebas estandarizadas destinadas a medir los avances en el logro académico: EXCALE (Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos) y PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes). Las tres tienen como objetivo común proporcionar información sobre los aprendizajes que los estudiantes logran en educación básica, a fin de aportar al sistema educativo información para su mejora. Sin embargo, el tipo de prueba y las variables que se analizan para interpretar los resultados, establecen diferencias claras respecto al tipo de información que buscan aportar: Diagnóstico y propuestas de mejora en la educación secundaria

9 • ENLACE. Prueba nacional de aplicación universal anual, diseñada y aplicada por la SEP. Mide el resultado del logro educativo de cada alumno en las dos materias instrumentales básicas: Español y Matemáticas, y de manera rotativa, una tercera asignatura, hasta cubrir todo el currículum. Los resultados más recientes corresponden al 2010.

• EXCALE. Prueba nacional, diseñada y aplicada por el Instituto Nacional de la Evaluación de la Educación –INEE. Mide el logro educativo del sistema en su conjunto. Se aplica a una muestra de alumnos rotando cada año grados (3° a 6° de primaria y 1° a 3° de secundaria) y en su última edición, en cuatro asignaturas (Español, Matemáticas, biología, formación cívica y ética). Se aplica cada tres años, y los resultados más recientes corresponden al 2008. • PISA. Prueba internacional diseñada y aplicada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Se aplica cada tres años a una muestra de jóvenes de 15 años, que mide las habilidades para la vida en tres asignaturas (Matemáticas, lectura y ciencias) independientemente de si fueron adquiridas o no en el trayecto escolar. Los resultados más recientes corresponden a 2009 y fueron publicados en diciembre de 2010.

ENLACE comparte algunas características con estas pruebas, ya que las tres miden el conocimiento del lenguaje y Matemáticas en los estudiantes. A diferencia de PISA, que mide las habilidades para la vida a los jóvenes de 15 años independientemente de si fueron adquiridas o no en el trayecto escolar, ENLACE mide cuánto sabe el alumno respecto del currículo programado en su grado escolar. A diferencia de EXCALE que se aplica cada tres años a una muestra controlada de ciertos grados de educación básica para medir el logro y el avance educativo a nivel nacional, vinculando los resultados con los factores que se asocian al logro educativo, en ENLACE se mide el resultado de cada alumno registrado en el ciclo escolar en todas las escuelas de todo el país, sin asociar los resultados a ningún otro factor, salvo el grado de marginación de la localidad, que se incorporó a la prueba recientemente.

12.5. Fotografías.



