



UNIVERSIDAD
Finis Terrae

UNIVERSIDAD FINIS TERRAE

FACULTAD DE EDUCACION Y CIENCIAS DE LA FAMILIA

MAGISTER EN CURRICULUM Y EVALUACION DE LOS APRENDIZAJES

INFLUENCIA DE LAS PRACTICAS DE LOS DOCENTES SOBRE LOS PROCEDIMIENTOS EVALUATIVOS

CAROL ARAYA MIRANDA

SERGIO RAMÍREZ TOBAR

ZIRA VÉJAR MOYA

Proyecto de Aplicación Profesional presentado(a) a la Facultad de Educación y Ciencias de la Familia de la Universidad Finis Terrae, para optar al grado de Magister en Currículum y Evaluación de los Aprendizajes.

Profesor Guía: Moisés Pérez Pasten

Antofagasta, Chile

2018

INDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1 PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACION DEL PROBLEMA	6
1.1 Especificación del Problema	7
1.2 Justificación del Problema.....	9
1.3 Viabilidad	11
1.4 Pregunta de Investigación	13
1.5 Diagnóstico.....	14
CAPÍTULO 2: Fundamento Teórico	43
2.1. Aclaremos conceptos	44
2.2 Distinción entre: Medición, calificación y evaluación.....	46
2.3 Qué entendemos por Evaluación	47
2.3.1 Tipos de Evaluación.....	49
2.3.2 Criterios de Evaluación.....	53
2.4 Tareas de desempeño	54
2.4.1 Tipos de tareas de desempeños	55
2.5 Constructivismo	56
2.6 Patología General de la Evaluación Educativa.....	58
2.7 El Núcleo Pedagógico, en la teoría de la acción.....	70
CAPÍTULO 3: Marco Metodológico	73
CAPITULO 4 Propuesta de Intervención	83
4.1.- Diseño Plan de Mejoramiento de Procesos Evaluativos.....	84
CAPITULO 5: Conclusiones y Proyecciones	93
BIBLIOGRAFIA	97
ANEXOS	98
ANEXO	100
ANEXO 2	106
ANEXO 3	111
ANEXO 4	116
ANEXO 5	124

Introducción

La Evaluación es parte fundamental de nuestro curriculum nacional, por lo que es necesario tener en claro cuáles son sus concepciones. Podemos decir que, desde la perspectiva de la psicología cognitiva, las concepciones se entienden como un elemento esencial para comprender la psique y el comportamiento humano, ya que hacen referencia a las representaciones de las personas del mundo que les rodea (Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez-Echeverría, 2012). Entendiendo entonces que, las concepciones se definen como un sistema organizado de creencias, originadas en las experiencias del individuo y desarrolladas a través de las interacciones en las que participa (Coll y Remesal, 2009; Hasselgren y Beach, 1997; Martín, Mateos, Martínez, Cervi, Pecharromán y Villalón 2006; Marton, 1981; Remesal, 2011; Saljô 1994). Continuando con nuestra búsqueda, encontramos a investigadores como Thompson (1992) que define las concepciones como una “estructura mental mas general que abarca creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, etc. Que configuran la forma en que las personas nos enfrentamos a distintos fenómenos” (p. 130). Enfocándonos en el área educativa, las concepciones de los profesores y profesoras son una red de creencias, ideas y opiniones que influyen directamente en la forma en que éstos entienden el proceso de enseñanza-aprendizaje e interactúan diariamente con sus estudiantes y el resto de compañeros docentes (Griffiths, Gore y Ladwig, 2006; Prieto y Contreras, 2008; Thompson, 1992).

En otra dimensión tenemos la definición de Evaluación, que “consiste en la toma de decisiones que se realiza en función de los previos juicios de valor que ha realizado el que

conduce un proceso de aprendizaje, en base al análisis de la información que reporta la medición y la calificación”

Tomando estos dos elementos y centrándonos en Identificar los niveles de coherencia entre las prácticas docentes evaluativas y el curriculum nacional vigente, llevamos a cabo el siguiente Proyecto.

Identificación y Caracterización del Establecimiento

El Liceo Artístico F-60 “Armando Carrera González” es una Unidad Educativa emplazada en la ciudad de Antofagasta, segunda región. Chile.

Se trata de un establecimiento municipalizado; en sus aulas se imparte educación pre-escolar; educación básica y educación media.

Esta unidad educativa combina planes de estudio oficiales, de carácter científico – humanista; con planes artísticos, desarrollados íntegramente en las horas de libre disposición. La cual la hace única en su género, dentro de la segunda región.

Sus alumnos, junto a su grupo familiar, presentan un índice de vulnerabilidad escolar (IVE) es de 52%.

Breve Historia del Centro Educativo

El 8 de Septiembre de 1971 bajo resolución N° 23.017 es creada esta Unidad Educativa, como Escuela de Desarrollo Artístico (EDA), que comienza a funcionar en la calle Antonino Toro N° 873, en las dependencias del Conservatorio de Música, dependiente de la Universidad de Chile sede Antofagasta. La escuela inició sus actividades con niveles de 5° a 8° año básico, con una matrícula de 122 alumnos. Junto al plan común se impartían en el área artística las especialidades de música, teatro y danza.

Posteriormente, la escuela es trasladada a las dependencias de la escuela D-91, en el sector de Playa Blanca -donde hoy funciona el Liceo Andrés Sabella- mientras se construía su nuevo y moderno edificio en la Avenida Grecia N° 1910, donde permaneció hasta el año 2006. Ese año, nuevamente es trasladada, ahora a las dependencias de la escuela Grecia D-76, establecimiento con el que es fusionada, manteniendo su nombre de Escuela de Desarrollo Artístico “Armando Carrera González”.

A partir del año 2014, la Unidad Educativa es reconocida por el Ministerio de Educación como Escuela Artística. Año en que las autoridades educacionales deciden anexar la Educación Media. Nivel de enseñanza que aún no tiene reconocimiento legal (resolución en trámite).

Propósitos Institucionales

En su Proyecto Educativo Institucional (PEI) esta unidad educativa declara su visión y misión como:

Visión: Constituirse como una institución educativa que entrega las herramientas necesarias para facilitar el desarrollo integral de los estudiantes, desde el nivel parvulario hasta la enseñanza media, en el ámbito intelectual, físico, espiritual, artístico y afectivo. Siendo capaces de adquirir derechos y deberes para establecerse como un ciudadano respetuoso del entorno al que pertenece, proyectándose en la educación superior.

Misión: Somos una escuela que promueve el desarrollo de competencias académicas y artísticas que fomentan el crecimiento integral de todos los miembros de la unidad educativa, entregando oportunidades de trabajo en equipo y crecimiento, para modelar ciudadanos responsables que tracen su camino hacia la educación superior.

Objetivos Estratégicos:

De su Proyecto de Mejoramiento Educativo (PME), a implementar en cuatro años (2015 – 2018), se desprenden los siguientes objetivos estratégicos:

Dimensiones	Objetivos Estratégicos
Gestión Pedagógica	Manejar estrategias didácticas para el logro de los objetivos de aprendizaje,

	tanto en el plan común como en el área artística.
Liderazgo	El director será capaz de liderar acciones y guiar a la comunidad efectiva en formas eficiente y resguardando un buen clima laboral, colaborativo y comprometido con el sello institucional.
Convivencia Escolar	Involucrar a los padres y apoderados activamente en el quehacer educativo y de formación de sus hijos e hijas para establecer un trabajo de participación constructiva.
Gestión de Recursos	Analizar y comprender los resultados obtenidos por el establecimiento, para poder monitorear la gestión realizada y tomar decisiones en conjunto que favorezcan la mejora de los resultados educativos y metas de nuestra escuela.

Capítulo 1

Planteamiento y justificación del Problema

1.1.- Especificación de la Problemática

El Liceo Artístico F-60 “Armando Carrera González” se presenta en una situación de reestructuración en sus diferentes áreas, en este momento está intervenida por la Dirección Provincial y Agencia de Calidad por desórdenes administrativos y sostenido bajos resultados educativos, de aprendizajes y en la tasas de eficiencia interna.

Para definir el tema-problema de nuestra investigación consideramos tres resultados cuantitativos relevantes: El SIMCE, como resultado educativo; las tasas de repitencia y promoción, como resultados de eficiencia interna; y, las calificaciones de algunas asignaturas que presentan, al término del primer semestre, elevados porcentajes de reprobación, como resultado de aprendizaje.

En el caso de las mediciones externas como el SIMCE evidencian bajos resultados. Dichos resultados, se grafican en el siguiente recuadro

Resultados de Aprendizajes: SIMCE 2016

NIVEL	AREA EVALUADA	PUNTAJE PROMEDIO
2° Educación Media	Comprensión de Lectura	213 (1)
	Matemática	207 (2)
	Ciencias Naturales	212 (3)

Fuente: Informe Resultados Educativos Educación Media: Docentes y Directivos 2016. Agencia de Calidad de la Educación.

- El promedio del establecimiento comparado con el promedio nacional, de similar GSE, es -46 puntos.
- El promedio del establecimiento comparado con el promedio nacional de establecimiento, de similar GSE, es -76 puntos.
- El promedio del establecimiento comparado con el promedio nacional, de similar GSE, es -38 puntos.

Nota: No es posible compara estos resultados con años anteriores, debido que se aplicaron en el 2016 por primera vez en Educación Media; sin embargo, debemos hacer referencia a ellos por ser este nivel el foco de nuestra investigación.

En cuanto a los resultados de eficiencia interna, correspondientes al año 2016, muestran un 30% de repitientes y un 33% de retiros. (Fuente: SIGE)

Consultadas fuentes oficiales, tales como: el libro de clases y la plataforma virtual Webclass. Se pudo visualizar algunos promedios de asignaturas –al término del primer semestre- que bordean el 50% de reprobación, tales como Química y Matemática. Indicadores expresivos en resultados insatisfactorios de aprendizajes. (Fuente: Plataforma Digital Webclass)

Por otro lado, observaciones realizadas desde el nivel directivo, es que hasta la fecha no existe un plan de evaluación claro el cual unificara criterios entre los profesores; el reglamento de evaluación y promoción sólo contemplaba normativas de la educación básica; los profesores desconocían la existencia de este reglamento; la unidad educativa no contaba con formatos actualizados de planificación y evaluación; incoherencias entre los aprendizajes que se declaran y los instrumentos evaluativos que se aplican. Desde el punto de vista de alumnos y

apoderados, se señala que no presentan claridad en ¿Qué? ¿Cómo? y ¿para qué? se está evaluando.

En cuanto a la organización administrativa interna, esta unidad educativa carecía de un horario común para realizar el GPT. Cada docente lo establecía de acuerdo a su disponibilidad o conveniencia. Espacio donde no se aprovechaba para el desarrollo profesional.

1.2.- Justificación

Si bien es cierto que los problemas de evaluación, en esta Unidad Educativa, es sólo una arista de múltiples problemas. Sin embargo, consideramos que los conocimientos pedagógicos que levantemos no sólo contribuirán a mejorar las prácticas educativas de este centro escolar; sino también, a otros con similares niveles socio económico y que presente una problemática similar.

Guiados por la teoría de la acción, hemos centrado nuestro estudio en el docente y sus concepciones evaluativas; estamos ciertos que, si contribuimos a su crecimiento profesional, impactaremos significativamente en los aprendizajes de los educandos.

A partir de estos antecedentes, encontramos fundamental investigar sobre la concepción que tienen los profesores de evaluación y como son consideran en sus prácticas evaluativas, describiendo e identificando los diferentes criterios que ponen en práctica; para posteriormente, lograr mejor elaboración y ejecución en sus prácticas evaluativas, en beneficio de los aprendizajes de los alumnos.

En el plano profesional nos interesa mucho contribuir, con nuevos conocimientos y experiencia, a mejorar la posición desmedrada de este colegio por petición de uno de sus directivos y por desafío que hemos asumido como propio.

El proporcionar herramientas actualizadas -en las concepciones, procedimientos y técnicas evaluativas- no sólo permitirá alinear el curriculum prescrito y declarado con el curriculum evaluado; sino, además también mejorar los resultados de aprendizajes educativos, al establecerse una coherencia entre los propósitos declarados en las bases curriculares vigentes y los procedimientos e instrumentos de evaluación aplicados por los docentes.

Abordar este estudio nos permitirá corroborar científicamente los supuestos que nos planteamos como explicación acerca de este problema. El paso de los supuestos a la certeza científica, previamente verificada, contribuirá a validar y determinar la causa del problema para una adecuada e informada toma de decisiones. Con esta información diseñamos un Plan de Desarrollo Profesional, e implementar a través de talleres con varias sesiones, orientados a resolver la raíz del problema: coherencia entre objetivos de aprendizaje –declarados oficialmente- y el diseño y aplicación de procedimientos e instrumentos evaluativos.

Mejorar los resultados académicos tendría dos consecuencias favorables: incrementar la motivación y compromiso con los resultados, por parte de los docentes; e, involucrar a directivos y docentes, cuando aplican instrumentos de evaluación, en un círculo virtuoso de: información- reflexión-toma de decisiones-retroalimentación.

Equiparar resultados académicos con logros artísticos. Esta unidad educativa presenta la paradoja de exhibir cuadros destacados de danza, teatro y música, tanto en

certámenes nacionales e internacionales; sin embargo, las mediciones internas y externas (SIMCE) su tendencia es a la baja sostenida.

Suplir las falencias de las Asistencia Técnica Educativa ATE, que nos han precedido. Si bien la ATE desarrolla una serie de tareas técnicas, que les compete al profesor y su equipo directivo, tienen el gran defecto de no propiciar el desarrollo profesional del docente; y, en muchas ocasiones no dejan capacidades instaladas.

1.3.- Viabilidad

La muestra representativa a consultar, serán los docentes del Liceo Artístico F-60 “Armando Carrera González”, específicamente los docentes que imparten clases en la enseñanza media de dicha unidad educativa, se le aplicarán a 12 docentes de este establecimiento un cuestionario.

Esta investigación se realizará en el mes de noviembre del año 2017, se aplicará el cuestionario y luego se hará la tabulación de dichos resultados y su conclusión. Las preguntas de este cuestionario serán de tipo mixtas. Este instrumento no requerirá de un costo monetario alto; por lo cual será financiado por los propios investigadores. El presente proyecto se basará en una investigación de tipo cualitativa, no experimental, la que tendrá como alcance de tipo descriptiva. La que nos ayudará a conocer qué influencia tienen las prácticas de los docentes sobre los procedimientos evaluativos.

Para llevar a cabo nuestra investigación se realizará un cuestionario, para poder conocer concepciones y las prácticas de los procedimientos evaluativos que los docentes aplican durante el año.

Las preguntas de dicho cuestionario serán de tipo anónima, o sea impersonal; ya que dicha instrumento no llevará el nombre de quién la conteste. Este cuestionario será aplicado con el consentimiento de los docentes.

Nuestro proyecto de investigación cuenta con material bibliográfico a consultar para poder apoyarnos en dicha investigación, como por ejemplo: Libro de clases, Plataforma Webclass, libros y facilidades para acceder al banco de datos de la UTP: Instrumentos Evaluativos.

Además se debe mencionar, que dicho instrumento será aplicado en las horas GPT (Grupo de Trabajo), por lo cual no alterará el trabajo lectivo de los docentes.

1.4.- Pregunta de Investigación:

¿Qué influencia tienen las prácticas de los docentes sobre los procedimientos evaluativos?

Objetivo General:

Identificar los niveles de coherencia entre las prácticas docentes evaluativas y el currículum nacional vigente, en el nivel de enseñanza media del Liceo f-60, de la ciudad de Antofagasta.

Objetivos Específicos:

- 1.- Identificar la conceptualización que tienen los docentes sobre prácticas evaluativas.
- 2.- Describir procedimientos evaluativos aplicados por los docentes en esta unidad educativa.
- 3.- Mejorar las prácticas evaluativas que aplica el docente en un proceso de Aprendizaje de sus alumnos, a través de talleres de actualización e implementación, sobre enfoque y procedimientos evaluativos.

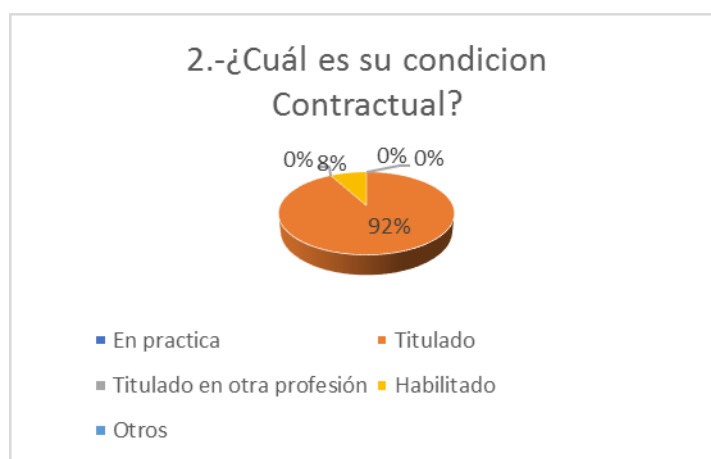
1.5.- Diagnóstico

A) Cuestionario

Una vez aplicado los instrumentos de recolección de información, se procedió a realizar el tratamiento correspondiente para el análisis de estos, por cuanto la información que arrojó es la que a continuación analizaremos y presentaremos.

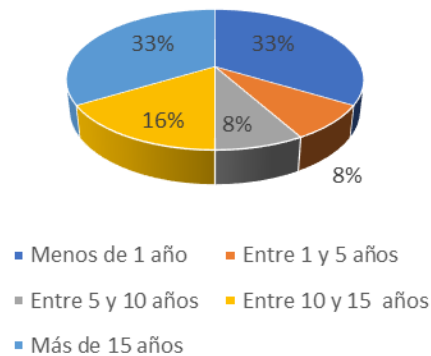
Tabulación de Datos

I.- Antecedentes Laborales



Con relación a la condición laboral contractual, nos muestra que el 92% de las personas encuestadas poseen título profesional pertinente como lo exige el Ministerio de Educación para trabajar en un establecimiento Educacional, sin embargo, el 8% se encuentran habilitados para ejercer dicha labor, lo que significa que poseen título profesional pero no cuentan con formación pedagógica pertinente para desempeñarse como docente en una unidad educativa.

3.-¿Cuántos años, continuos o discontinuos, ejerce como profesor?



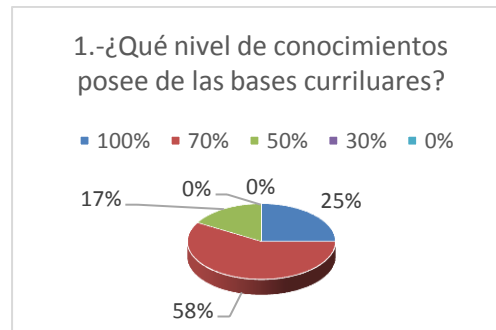
Al analizar los años de experiencia profesional hemos podido constatar que el 49% poseen 10 o más años de experiencia docente, mientras que un 33% llevan un año o menos ejerciendo como profesor. De igual porcentaje, con un 8% cada uno, se encuentran profesores que llevan 1 a 5 años y 5 a 10 años.

4.-¿Hace cuánto tiempo se desempeña en esta unidad educativa?

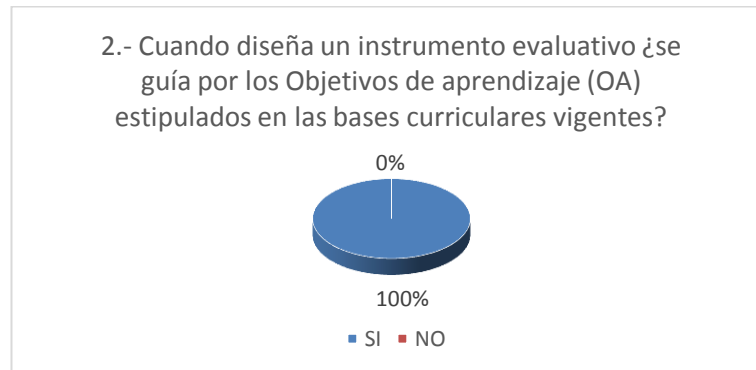


Un 92% se mantienen entre 1 a 5 años trabajando en el liceo “ Armando Carrera González”, tan solo el 8% del cuerpo docente pertenecido a esta institución por más de 15 años.

II.- Conocimientos Pedagógicos

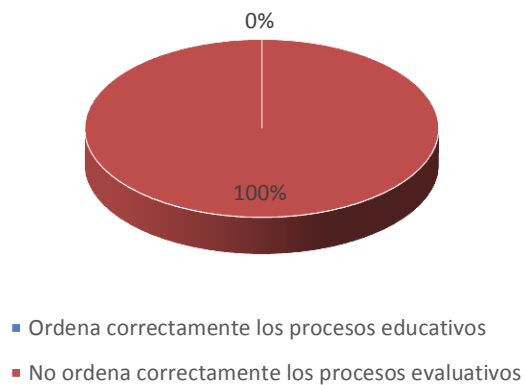


De los 12 profesores encuestados, se refleja que el 25% manifiesta poseer un total conocimientos de las Bases curriculares vigentes, mientras que el 17 % releja que tiene un conocimiento medio de las bases curriculares, abarcando un 50% de dichos conocimientos, y en su mayoría de profesores, con un total de 58%, indican que su nivel de conocimiento sobre las bases curriculares es de un 70%



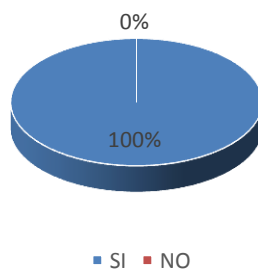
El 100% de los docentes condisdela los Objetivos de Aprendizajes para diseñar un instrumento evaluativo estipulados en las bases curriculares vigentes.

3.-Enumerar de menor a mayor, según su orden de importancia, la secuencia que utiliza para diseñar un proceso evaluativo



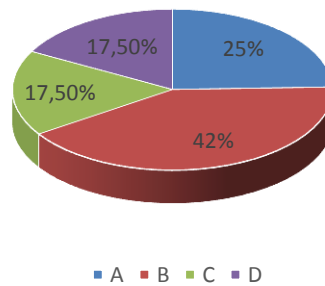
Al solicitarle a los docentes encuestados que ordenaran de un modo lógico y secuencial, el procedimiento evaluativo; se visualiza una dispersión de criterios y pasos.

4.-¿Conoce el Reglamento de Evaluación y Promoción de esta Unidad Educativa?



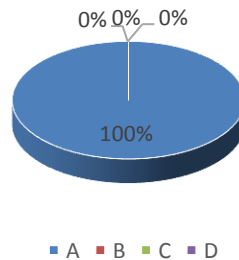
El 100% de los encuestados responde conocer el reglamento de esta unidad educativa

5.-¿Qué enfoque evaluativo utiliza?



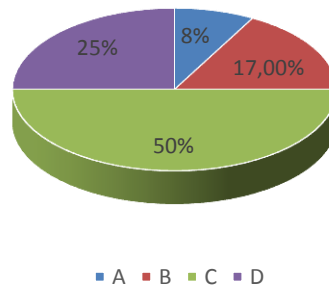
Encontramos que un 25% tiene un enfoque normativo en la aplicación de la evaluación. En su mayoría (42%) utiliza el enfoque criterial y en igual porcentaje, con un 17,5% encontramos la evaluación aplicada con un enfoque individualizado y ecléctico

6.- ¿Qué definición de evaluación representa mejor su idea de evaluación?

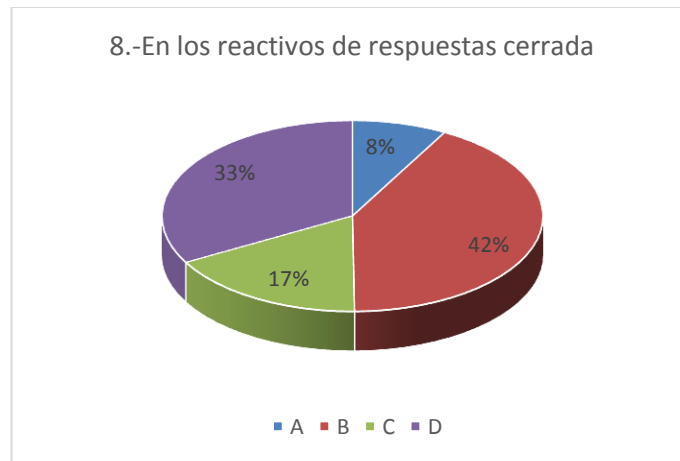


Un 100% respondió que evaluación significa “un proceso sistemático y permanente que comprende la búsqueda y obtención de información de diversas fuentes acerca de la calidad de desempeño, rendimiento o logros del estudiante con el fin de tomar decisiones que orienten el aprendizaje” obviando las demás definiciones de evaluación presentadas.

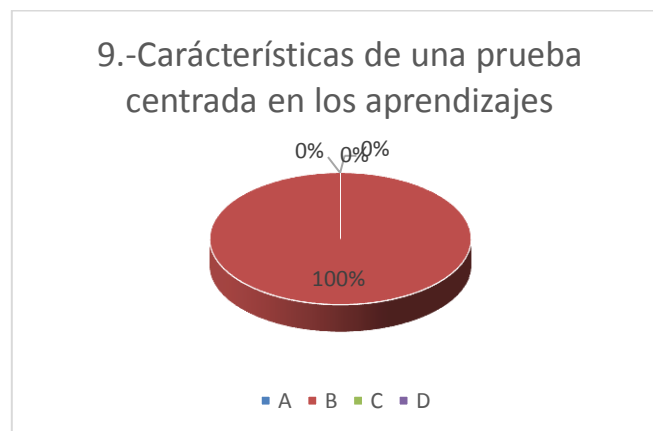
7.- Cuando hablamos de calificaciones en el proceso de aprendizaje. Nos referimos a:



La respuesta que se acomoda a la definición de calificación es “asignar numerales a objetos o hechos, de acuerdo a ciertas reglas” siendo un 17% de los profesores que respondieron a esta interrogante. Los restantes demostraron confusión y dispersión frente al termino. . Un 50% de los docentes opto por la alternativa C: “es un proceso de obtención de información para emitir un juicio de valor que contribuya a la toma de decisiones pedagógicas”.

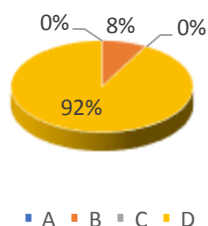


De acuerdo a las respuestas sobre la utilización de reactivos de respuestas cerradas, tan solo un 17% de los profesores encuestados señalan que “se limita el número de contenidos explorados” mientras que, en su mayoría, con un 42% dice que “el trabajo se recarga en la fase de corrección”.



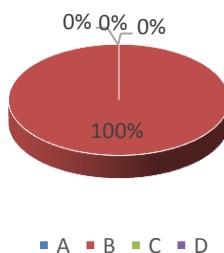
El 100% del cuerpo docente manifiesta que las características para una prueba centrada en los aprendizajes debe “ofrecer múltiples oportunidades de demostrar el aprendizaje”.

10.-Los criterios que definen la calidad del diseño de un procedimiento evaluativo son:



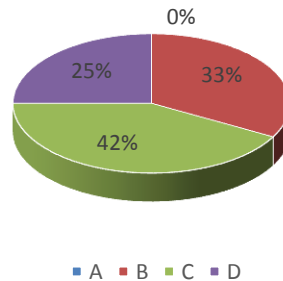
Un 92% de los docentes encuestados hace referencia que los criterios que definen la calidad del diseño de un procedimiento evaluativo son “Confiabilidad, validez y objetividad” mientras que el 8% mantiene que es solo la “validez”.

11.-¿Qué tipo de conocimiento, de la taxonomía de Bloom, son considerados como de orden superior?



Un 100% de los profesores asevera que la “Metacognición” el tipo de conocimiento de orden superior, de acuerdo a la taxonomía de Bloom.

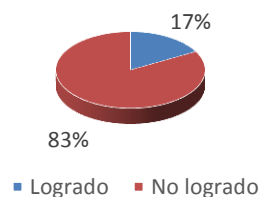
12.-Después de aplicar, corregir y asignarle una calificación, a un instrumento de evaluación; si el resultado de la misma excede el 40% de las malas calificaciones ¿Cuál es el procedimiento a seguir?



Un 33% define acertadamente que el procedimiento a seguir es “consignó las calificaciones, buenas y malas, de dada uno de mis estudiantes; luego incluyo en mis próximas unidades los objetivos de menos logros. Y un 42% comenta que “no consigno las calificaciones inmediatamente en el libro de clases; si no que les doy un trabajo que pondero con la prueba para no perjudicar a mis alumnos”

III.- Tareas de desempeño

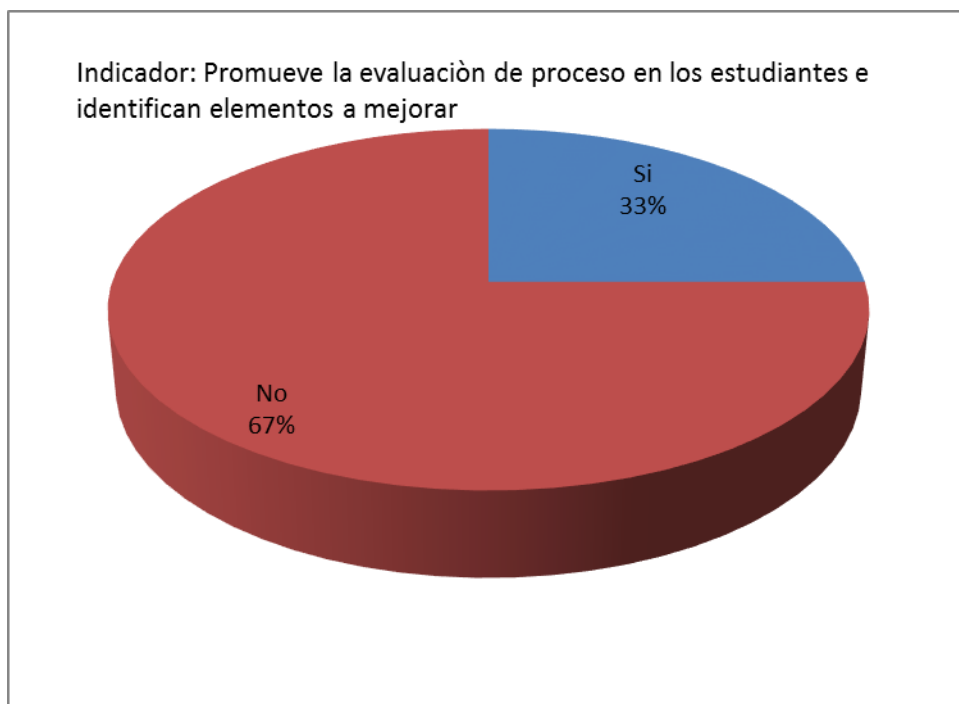
1.-¿Qué instrumentos de evaluación por desempeño conoce?



Solamente un 17% y un 83% desconoce los instrumentos de evaluación por desempeño; por corolario, lo que no se conoce no se puede utilizar

B) Pauta de acompañamiento en aula

De acuerdo a lo que se observo según el Jefe de UTP del establecimiento, en cuando al indicador 8 de la Pauta de Observación y acompañamiento en el aula, se determina que:



Solo un 33% del profesorado observado evidencia promover la Evaluación de proceso en los estudiantes e identifican elementos a mejorar, esto considerando la resolución de dudas y retroalimentación durante los diferentes momentos de la actividad.

De acuerdo a lo observado en las evaluaciones tienden a realizar Instrumentos de Evaluación al finalizar cada unidad, invalidando las evaluaciones de proceso. También existen ciertas incoherencias entre las habilidades que se desean desarrollar y/o evaluar en cuanto al instrumento utilizado, ya que limitan las respuestas de los alumnos a preguntas con respuestas cerradas y no permitiendo un correcto análisis de aprendizajes entregados al no utilizar Instrumentos que evalúen Tareas de desempeño.

C) Procedimientos Evaluativos aplicados por profesores

PROCEDIMIENTOS EVALUATIVO APLICADOS EN EL LICEO ARTÍSTICO

“ARMANDO CARRERA GONZALEZ”

Nivel: PRIMER AÑO MEDIO

Asignatura: LENGUA Y LITERATURA

Eje: ESCRITURA

OBJETIVO DE APRENDIZAJE (1)	INDICADORES DE EVALUACIÓN
<i>Se espera que las y los estudiantes sean capaces de:</i>	<i>Los y las estudiantes que han alcanzado este aprendizaje:</i>
OA 4. Analizar y evaluar textos con finalidad argumentativa como columnas de opinión, cartas, discursos y ensayos.	· Distinguen diversos tipos de Textos. · Identifican las estructuras fundamentales de un Texto argumentativo. · Demuestran claridad al estructurar un Tipo argumentativo · Aplican las técnicas de diseño de Textos

	Argumentativos.
HABILIDAD (2)	PROCEDIMIENTOS EVALUATIVOS(3)
Argumentar y Comunicar Producir Textos	Elaboración de diversos tipos de Textos. Elaboración de diversos tipos de Informes Escritos. Elaboración de Ensayos. Elaboración de Columnas periodísticas Producción de diversos tipos de cartas

(1) Extraído de las Bases Curriculares del 2016

(2) Extraído del Programa de Estudio

(3) Sugeridos por el Ministerio de Educación.

Descripción del Procedimiento Evaluativo Aplicado por el Profesor/a.

Las actividades predominantes de las clases, mediante guías de aprendizajes o Texto Escolar, estuvieron centradas en la clasificación e identificación de tipo de Textos; sin opción de aplicar estos preceptos en la elaboración de textos. De este modo verificar el cumplimiento de los propósitos de este aprendizaje.

Al término de la Unidad el profesor aplicó un procedimiento evaluativo: tarea tipo prueba, con reactivos de preguntas cerradas, abiertas y mixtas para verificar el recuerdo de algunos conceptos, clasificación y estructura teórica de un ensayo.

Durante el desarrollo de las clases los discentes no tuvieron la oportunidad producir sus propios textos. Tal cual lo sugieren los Programa de Estudio del MINEDUC.

Al final de la unidad temática la aplicación de una prueba teórica y memorística sello la experiencia de aprendizaje de los educandos. Sin opción de demostrar en forma práctica y real sus conocimientos

PROCEDIMIENTOS EVALUATIVO APLICADOS EN EL LICEO ARTÍSTICO

“ARMANDO CARRERA GONZALEZ”

Nivel: SEGUNDO AÑO MEDIO

Asignatura: LENGUA Y LITERATURA

Eje: LECTURA

OBJETIVO DE APRENDIZAJE (1)	INDICADORES DE EVALUACIÓN
<i>Se espera que las y los estudiantes sean capaces de:</i>	<i>Los y las estudiantes que han alcanzado este aprendizaje:</i>
OA 8 Escribir, con el propósito de persuadir, textos de diversos géneros, en particular ensayos sobre los temas o lecturas propuestos para el nivel.	· Distinguen diversos tipos de Textos. · Identifican las estructuras fundamentales de un Texto. · .Demuestran claridad al estructurar un Tipo ensayo. ·.Reconocen las características de los diversos tipos de ensayos. · Aplican técnicas en el diseño de Ensayos.
HABILIDAD (2)	PROCEDIMIENTOS EVALUATIVOS(3)
Argumentar y Comunicar Producir Textos	Elaboración de diversos tipos de Textos. Elaboración de diversos tipos de Ensayos Escritos. Elaboración de Ensayos Argumentativos

- (1) Extraído de las Bases Curriculares del 2016
- (2) Extraído del Programa de Estudio
- (3) Sugeridos por el Ministerio de Educación.

Descripción del Procedimiento Evaluativo Aplicado por el Profesor/a.

Las actividades predominantes de las clases, mediante guías de aprendizajes o Texto Escolar, estuvieron centradas en la clasificación e identificación de tipos de Ensayos; sin opción de aplicar estos preceptos en la elaboración de textos propios. De este modo monitorear el cumplimiento de los propósitos de este aprendizaje.

Al término de la Unidad el profesor aplicó un procedimiento evaluativo: tarea tipo prueba, con reactivos de preguntas cerradas, abiertas y mixtas para verificar el recuerdo de algunos conceptos, clasificación y estructura teórica de un ensayo.

Durante el desarrollo de las clases los discentes no tuvieron la oportunidad producir sus propios textos. Tal cual lo sugieren los Programa de Estudio del MINEDUC.

Al final de la unidad temática la aplicación de una prueba teórica y memorística sello la experiencia de aprendizaje de los educandos. Sin opción de demostrar en forma práctica y real sus conocimientos

PROCEDIMIENTOS EVALUATIVO APLICADOS EN EL LICEO ARTÍSTICO

“ARMANDO CARRERA GONZALEZ”

Nivel: PRIMER AÑO MEDIO

Asignatura: MATEMÁTICA

Eje: ÁLGEBRA Y FUNCIONES

OBJETIVO DE APRENDIZAJE (1)	INDICADORES DE EVALUACIÓN
<i>Se espera que las y los estudiantes sean capaces de:</i>	<i>Los y las estudiantes que han alcanzado este aprendizaje:</i>
OA 4. Resolver sistemas de ecuaciones lineales (2x2) relacionados con problemas de la vida diaria y de otras asignaturas, mediante representaciones gráficas y simbólicas, de manera manual y/o con software educativo	· Verifican que una sola ecuación en dos variables tiene como solución infinitos pares ordenados de números. · Representar sistemas de ecuaciones lineales y sus soluciones, de manera concreta (balanzas), pictórica (gráficos) o simbólica. · Resuelven sistemas de ecuaciones lineales utilizando métodos algebraicos de resolución, como eliminación por igualación, sustitución y adición. · Modelan situaciones de la vida diaria y de ciencias, con sistemas 2x2 de ecuaciones lineales.
HABILIDAD (2)	PROCEDIMIENTOS EVALUATIVOS(3)

	Elaboración de Gráficos Lectura y análisis de Gráficos. Resolución de Problemas
--	---

(4) Extraído de las Bases Curriculares del 2016

(5) Extraído del Programa de Estudio

(6) Sugeridos por el Ministerio de Educación.

Descripción del Procedimiento Evaluativo Aplicado por el Profesor/a.

Las actividades predominantes de las clases fueron ejercicios, mediante guías de aprendizajes o Texto Escolar, resueltos en forma mecánica por los discentes.

Al término de la Unidad el profesor aplicó un procedimiento evaluativo: tarea tipo prueba, con reactivos de preguntas cerradas, abiertas y mixtas para verificar el recuerdo de algunos conceptos y fórmulas matemáticas; y resolución de ejercicios. Donde se incluía algunos ejercicios de los resueltos en clases.

Durante el desarrollo de las clases los discentes tuvieron que resolver una serie de ejercicios, nunca vinculados con su vida cotidiana; ni menos articulados con otras asignaturas. Tal cual lo sugieren los Programa de Estudio del MINEDUC.

La resolución de ejercicios, por parte de los/las alumnos/a fueron, mayoritariamente, un trabajo individual; con monitoreo del profesor/a.

PROCEDIMIENTOS EVALUATIVO APLICADOS EN EL LICEO ARTÍSTICO

“ARMANDO CARRERA GONZALEZ”

Nivel: SEGUNDO AÑO MEDIO

Asignatura: MATEMÁTICA

Eje: GEOMETRÍA

OBJETIVO DE APRENDIZAJE (1)	INDICADORES DE EVALUACIÓN
<i>Se espera que las y los estudiantes sean capaces de:</i>	<i>Los y las estudiantes que han alcanzado este aprendizaje:</i>
OA 8 Mostrar que comprenden las razones trigonométricas de seno, coseno y tangente en triángulos rectángulos	· Resuelven triángulos en ejercicios rutinarios; es decir, determinan todos sus ángulos y la medida de todos sus lados. · Resuelven problemas contextualizados aplicando las razones trigonométricas. · Identifican las medidas dadas, con lados de los triángulos rectángulos que representan la situación de manera pictórica. · Utilizan las razones trigonométricas para resolver los problemas.
HABILIDAD (2)	PROCEDIMIENTOS EVALUATIVOS(3)
Argumentar y Comunicar Resolver Problemas	Portafolio Lectura y análisis de Gráficos. Resolución de Problemas

(4) Extraído de las Bases Curriculares del 2016

(5) Extraído del Programa de Estudio

(6) Sugeridos por el Ministerio de Educación.

Descripción del Procedimiento Evaluativo Aplicado por el Profesor/a.

Los primeros ejercicios fueron resueltos por el profesor en la pizarra.

El resto de los ejercicios fueron resueltos mecánicamente por los alumnos, a través de guías de aprendizajes o del Texto Escolar.

Al término de la Unidad el profesor aplicó un procedimiento evaluativo: tarea tipo prueba, con reactivos de preguntas cerradas (ítem de Verdadero y Falso) para verificar el recuerdo de algunos conceptos, algoritmos, reglas y fórmulas matemáticas; e, (ítem de resolución de ejercicios) que incluía algunos ejercicios ya resueltos durante las clases.

Adicionalmente incorpora, a los reactivos de preguntas cerradas, algunos ejercicios con figuras geométricas y trigonométricas. También resueltos en clases.

Durante el desarrollo de las clases los discentes tuvieron que resolver una serie de ejercicios, nunca vinculados con su vida cotidiana; ni menos articulados con otras asignaturas. Tal cual lo sugieren los Programa de Estudio del MINEDUC.

La resolución de ejercicios, por parte de los/las alumnos/a fueron, mayoritariamente, un trabajo individual; con monitoreo del profesor/a.

PROCEDIMIENTOS EVALUATIVO APLICADOS EN EL LICEO ARTÍSTICO

“ARMANDO CARRERA GONZALEZ”

Nivel: PRIMER AÑO MEDIO

Asignatura: CIENCIAS NATURALES

Eje: BIOLOGÍA

OBJETIVO DE APRENDIZAJE (1)	INDICADORES DE EVALUACIÓN
<i>Se espera que las y los estudiantes sean capaces de:</i>	<i>Los y las estudiantes que han alcanzado este aprendizaje:</i>
OA 8 Explicar y evaluar los efectos de acciones humanas (conservación ambiental, cultivos, forestación y deforestación, entre otras) y de fenómenos naturales (sequías, erupciones volcánicas, entre otras) en relación con: -El equilibrio de los ecosistemas. -La disponibilidad de recursos naturales renovables y no renovables. -Las posibles medidas para un desarrollo sustentable.	· Describen las implicancias sociales, económicas y ambientales de acciones humanas con efectos positivos y negativos en el equilibrio de ecosistemas, a nivel local y global. · Evalúan la sustentabilidad de los hábitos de consumo y producción de los individuos y la sociedad considerando la disponibilidad de recursos naturales renovables y no renovables en su región. · Evalúan estrategias para la adaptación al cambio climático o la reducción de riesgo de fenómenos naturales, considerando el cuidado de la biodiversidad y el equilibrio de ecosistemas. · Proponen acciones humanas para el desarrollo sustentable que consideren la diversidad cultural, la promoción de la salud y la urbanización sustentable, entre otros.

HABILIDAD (2)	PROCEDIMIENTOS EVALUATIVOS(3)
Observar y describir	Mapa Conceptual
Aplicar el método científico	Uve de Gowin
Argumentar y Comunicar	Póster
Expresar y fundamentar pensamientos críticos	

(1) Extraído de las Bases Curriculares del 2016

(2) Extraído del Programa de Estudio

(3) Sugeridos por el Ministerio de Educación.

Descripción del Procedimiento Evaluativo Aplicado por el Profesor/a.

La profesora de la asignatura hizo caso omiso a las sugerencias evaluativas del Ministerio de Educación. Sólo se pudo visualizar, en una clase, el uso de un mapa conceptual, impreso en el Texto Escolar. El cual fue tomado por la docente como una actividad más de la misma.

Al término de la Unidad la profesora aplicó un procedimiento evaluativo: tarea tipo prueba, con una combinación de reactivos de preguntas cerradas y abiertas (breve) para verificar el recuerdo de algunos conceptos, características y funciones.

Durante el desarrollo de las clases los discentes tuvieron que resolver cuestionarios con preguntas extraídas de guías de aprendizaje y/o Textos Escolares; sin ninguna vinculación con su vida cotidiana; ni menos articulados con otras asignaturas. Tal cual lo sugieren los Programa de Estudio del MINEDUC.

La resolución de cuestionarios fueron desarrollado, alternadamente, mediante trabajos individuales o grupales, por parte de los alumnos/as. Revisados por la profesora, al término de la clase.

PROCEDIMIENTOS EVALUATIVO APLICADOS EN EL LICEO ARTÍSTICO

“ARMANDO CARRERA GONZALEZ”

Nivel: SEGUNDO AÑO MEDIO

Asignatura: CIENCIAS NATURALES

Eje: BIOLOGÍA

Unidad 3: GENÉTICA

OBJETIVO DE APRENDIZAJE (1)	INDICADORES DE EVALUACIÓN
<i>Se espera que las y los estudiantes sean capaces de:</i>	<i>Los y las estudiantes que han alcanzado este aprendizaje:</i>
OA 7. Desarrollar una explicación científica, basada en evidencias, sobre los procesos de herencia genética en plantas y animales, aplicando los principios básicos de la herencia propuestos por Mendel.	· Formular preguntas o problemas en torno a la herencia genética mediante la observación de fenotipos de individuos de varias generaciones en plantas y de animales. · Explican la transmisión del genotipo considerando los principios de Mendel. · Evalúan problemas, modelos y explicaciones en relación con la herencia mendeliana considerando las limitaciones de la teoría. · Aplican las leyes de Medel en la resolución de problemas de genética simple (mono y dihibridismo).
HABILIDAD (2)	PROCEDIMIENTOS EVALUATIVOS(3)

Observar y describir	Formulario KPSI
Organizar datos cuantitativos	Experimentos
Aplicar el método científico	Investigaciones
Argumentar y Comunicar	Disertaciones
Explicar y argumentar con evidencias provenientes de investigaciones científicas.	Mapa Conceptual Uve de Gowin Póster

- (1) Extraído de las Bases Curriculares del 2016
- (2) Extraído del Programa de Estudio
- (3) Sugeridos por el Ministerio de Educación.

Descripción del Procedimiento Evaluativo Aplicado por el Profesor/a.

Los registros de evaluaciones, consignadas en el Leccionario de los Libros de Clases, no evidencian el uso de tareas de desempeños para evaluar los aprendizajes de los educandos. Sólo pruebas escritas, con reactivos de respuestas cerradas y abiertas, al final de la unidad testimonian los hipotéticos aprendizajes memorísticos de los discentes.

Las evaluación del tipo prueba escrita, generalmente tiene por finalidad cumplir con una exigencia administrativa de consignar las calificaciones semestrales. Sin importar los reales aprendizajes de los educandos; ni mucho menos vincular la utilidad y aplicación de esos conocimientos para la vida.

Igual testimonio se pudo recopilar, mediante los informes de acompañamientos al aula, que en clases de ciencias naturales los docentes sólo incluían estrategias didácticas caracterizadas por la

exposición frontal del profesor o el trabajo individual del educando; apoyado en el texto escolar o guía de aprendizaje

El aprendizaje de los educandos no considera sus experiencias previas o su contexto familiar o social, que le permitan relacionar características físicas dominantes o recesivas. El énfasis de la enseñanza del educador es la memorización de las Leyes de Mendel; sin relación alguna con la vivencia cotidiana de los discentes.

PROCEDIMIENTOS EVALUATIVO APLICADOS EN EL LICEO ARTÍSTICO

“ARMANDO CARRERA GONZALEZ”

Nivel: PRIMER AÑO MEDIO

Asignatura: HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES

Unidad Temática: PROGRESO, INDUSTRIALIZACIÓN Y CRISIS: CONFORMACIÓN E IMPACTOS DEL NUEVO ORDEN CONTEMPORÁNEO EN CHILE Y EL MUNDO

OBJETIVO DE APRENDIZAJE (1)	INDICADORES DE EVALUACIÓN
<i>Se espera que las y los estudiantes sean capaces de:</i>	<i>Los y las estudiantes que han alcanzado este aprendizaje:</i>
OA 16. Analizar el orden político liberal y parlamentario de la segunda mitad del siglo XIX, considerando las reformas constitucionales y su impacto en el aumento de las facultades del poder legislativo, el proceso de secularización de	· Reconocen, a partir de información entregada en fuentes primarias, los principales postulados del liberalismo, y aplican el concepto a diversas realidades, como la chilena y la europea de la segunda mitad del siglo XIX

las instituciones, la consolidación del sistema de partidos, y la ampliación del derecho a voto y libertades públicas.	· comparan diferentes visiones sobre la Guerra Civil de 1891, a partir de fuentes primarias y secundarias, y reconocen su influencia en el establecimiento del sistema parlamentario en Chile. · Analizan las características y alcances del parlamentarismo chileno, como por ejemplo, las prácticas electorales, las alianzas partidarias, el cohecho, entre otras, problematizando la crisis del orden oligárquico.
HABILIDAD (2)	PROCEDIMIENTOS EVALUATIVOS(3)
Pensamiento temporal y espacial Análisis y trabajo con fuentes de información Pensamiento crítico Comunicación	Actividades de aplicación/desempeño Portafolios Registros anecdóticos Proyectos de Investigación Informes Presentaciones Pruebas (Orales y Escritas)

(1) Extraído de las Bases Curriculares del 2016

(2).Extraído del Programa de Estudio

3Sugeridos por el Ministerio de Educación.

Descripción del Procedimiento Evaluativo Aplicado por el Profesor/a.

El profesor de la asignatura hizo caso omiso a las sugerencias evaluativas del Ministerio de Educación. Sólo se pudo visualizar, en una clase, el uso de un mapa conceptual y geográfico, impresos en el Texto Escolar. El cual fue tomado por la docente como una actividad más de la misma.

Ajeno al protagonismo de los educandos y de las propias sugerencias del MINEDUC, en este eje temático que era propicio para tareas de desempeño, el profesor desarrolla clases frontales y expositivas.

Durante el desarrollo de las clases los discentes tuvieron que resolver cuestionarios con preguntas extraídas de guías de aprendizaje y/o Textos Escolares; sin ninguna vinculación con su vida cotidiana; ni menos articulados con otras asignaturas. Tal cual lo sugieren los Programa de Estudio del MINEDUC.

La resolución de cuestionarios fueron desarrollado, alternadamente, mediante trabajos individuales o grupales, por parte de los alumnos/as. Revisados por el profesor, al término de la clase.

Al término de la Unidad el docente aplicó un procedimiento evaluativo: tarea tipo prueba, con una combinación de reactivos de preguntas cerradas y abiertas (breve) para verificar el recuerdo de algunos conceptos y características del periodo.

PROCEDIMIENTOS EVALUATIVO APLICADOS EN EL LICEO ARTÍSTICO

“ARMANDO CARRERA GONZALEZ”

Nivel: SEGUNDO AÑO MEDIO

Asignatura: HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES

Unidad Temática: CHILE EN EL CONTEXTO DE LA GUERRA FRÍA:
TRANSFORMACIONES ESTRUCTURALES, POLARIZACIÓN POLÍTICA Y SOCIAL Y
QUIEBRE DE LA DEMOCRACIA.

OBJETIVO DE APRENDIZAJE (1)	INDICADORES DE EVALUACIÓN
<i>Se espera que las y los estudiantes sean capaces de:</i>	<i>Los y las estudiantes que han alcanzado este aprendizaje:</i>
OA 16. Analizar el Chile de la década de 1960 como un escenario caracterizado por la organización y la movilización de nuevos actores sociales y evaluar cómo el sistema político respondió a estas demandas, considerando las reformas	· Explican por qué el Golpe de Estado suprime el Estado de derecho y las consecuencias asociadas a esta medida, valorando la vigencia de la democracia y el Estado de derecho presente. · Analizan casos de víctimas de

estructurales y los proyectos excluyentes de la Democracia Cristiana y la Unidad Popular.	violaciones a los derechos humanos a través de una selección de fuentes de información pertinentes (como por ejemplo: informes Rettig y Valech, prensa, estudios, entre otros), valorando la igualdad de derechos esenciales de todas las personas.
HABILIDAD (2)	PROCEDIMIENTOS EVALUATIVOS(3)
Pensamiento temporal y espacial Análisis y trabajo con fuentes de información Pensamiento crítico Comunicación	Actividades de aplicación/desempeño Portafolios Registros anecdóticos Proyectos de Investigación Informes Presentaciones Pruebas (Orales y Escritas)

(1) Extraído de las Bases Curriculares del 2016

(2) Extraído del Programa de Estudio

(3) Sugeridos por el Ministerio de Educación.

Descripción del Procedimiento Evaluativo Aplicado por el Profesor/a.

El profesor de la asignatura hizo caso omiso a las sugerencias evaluativas del Ministerio de Educación. Las evaluaciones para el aprendizaje fueron inexistentes.

Durante el desarrollo de las clases los discentes tuvieron que resolver cuestionarios o Crucigramas, con preguntas extraídas de guías de aprendizaje y/o Textos Escolares; sin ninguna vinculación con su experiencia de vida comunitaria; ni menos articulados con otras asignaturas. Tal cual lo sugieren los Programa de Estudio del MINEDUC.

La resolución de cuestionarios fueron desarrollado, alternadamente, mediante trabajos individuales o grupales, por parte de los alumnos/as. Revisados por el profesor, al término de la clase.

A pesar de la cercanía temporal de estos acontecimientos y de los testigos y testimonios vivientes; el docente utiliza, de forma monotemática: la exposición oral, Resolución de Cuestionario, la resolución de Crucigrama, reproducción de mapas históricos y geográficos como estrategia monotemática de enseñanza.

Al término de la Unidad el profesor aplicó un procedimiento evaluativo: tarea tipo prueba escrita, con una combinación de reactivos de preguntas cerradas y abiertas (breve) para verificar el recuerdo de algunos conceptos y generalidades del Eje temático.

Capítulo 2

Marco Teórico

Fundamento Teórico

A lo largo de nuestras vidas, hemos participado de numerosos procesos evaluativos. Por medio de ellas, se pretendía comprobar si los alumnos poseían algunos conocimientos generalmente memorísticos referidos a las materias tratadas en los cursos. El profesor construía una prueba que aplicaba a los alumnos, quienes debían responder a lo preguntado en ella. Aun cuando no conocieran los resultados, el proceso continuaba

desarrollándose según se tenía planificado desde inicios del año. A los alumnos se les informaba respecto de cada respuesta, si había estado correcta o no y la nota que habían obtenido.

La mayoría de los profesores y también los alumnos, concebían la evaluación como sinónimo de aplicar pruebas, poner notas. No eran pocos los que las utilizaban, sólo para categorizar a cada alumno en función de los resultados de sus compañeros y premiar o sancionar, según fuese la posición que dentro del grupo hubiese alcanzado.

Ha pasado algún tiempo y hoy apreciamos muchos cambios, aun cuando no son pocos los que siguen actuando como en tiempos pasados.

Como hemos visto hasta hoy en día, la evaluación como parte fundamental del proceso de Enseñanza-Aprendizaje ha evolucionado en concordancia con las necesidades educativas que han sido parte del desarrollo de la Educación.

En esta misma perspectiva y en conjunto con las nuevas disposiciones ministeriales en torno a mejorar la calidad de los aprendizajes en nuestros estudiantes, es que se ha venido incorporando paulatinamente una nueva concepción respecto de lo que se entiende por evaluación. A partir del año 2003, en Chile, se incorporó la visión de la “Evaluación para el Aprendizaje”. Esta concepción no solo se alinea con el objetivo principal de la Reforma: mejorar la calidad de los aprendizajes, sino que además busca generar una propuesta concreta de mejora práctica para los docentes respecto de lo que sucede al interior del aula (MINEDUC, Unidad de Curriculum y Evaluación, 2009)

2.1 Aclaremos Algunos Conceptos

Al iniciar nuestra investigación hemos mencionado, reiteradamente, dos conceptos: *Procedimiento Evaluativo* e *Instrumento Evaluativo*. Creemos necesario aclarar el significado de estos términos.

Procedimiento Evaluativo: Es la actividad que desarrollará el alumno, mediante la cual será evaluado. Ejemplo: escribirá un ensayo; hará una disertación; analizará un artículo; otros. (Postítulo de Especialización en Evaluación del Aprendizaje)

Se denomina Procedimiento Evaluativo: “al conjunto de experiencias de medición que nos permitirán, por un lado, instalar al alumno en una práctica de aprendizaje y, por otro, nos irán reportando evidencias del estado de avance en relación al aprendizaje que se busca desarrollar...” (Montenegro, 2017)

Instrumento Evaluativo: Es una herramienta concreta que contempla los criterios e indicadores a través de los cuales se emitirá un juicio sobre el desempeño del alumno. Ejemplo: lista de cotejo; escala de apreciación; pauta de evaluación; pauta de observación; hojas de registro; fichas de auto-evaluación; otros. (Postítulo de Especialización en Evaluación del Aprendizaje)

O, en palabras del profesor Aldo Montenegro, por instrumento de evaluación entenderemos: “a la herramientas que nos permitirá cotejar, en función de los indicadores de evaluación, los niveles de logro que va alcanzando el que aprende. Nos estamos refiriendo a lista de cotejo, escala de apreciación y/o valoración,

rúbricas”. (Montenegro, 2017)

2.2.- Distinción entre: Medición, Calificación y Evaluación

En la actualidad; no debe utilizarse como sinónimos de *evaluación* los conceptos: *medición*, *notas* o *calificaciones* y pruebas. La medición es, en muchas evaluaciones, un proceso

necesario pero no suficiente. Las calificaciones son el resultado de una decisión que se debiera tomar a la luz de una evaluación realizada. Las pruebas son un medio que se utiliza en muchos procesos de evaluación de aprendizajes, pero no es el único, ni a veces el más pertinente, como veremos más adelante.

Medición: Procedimiento que se compara alguna característica de un objeto con una escala de pautas pre-existentes, para medir esa característica. (Ebel, 1977)

Calificación: Es la asignación de numerales a objetos o acontecimientos según reglas. (Kerlinger, 1992)

Para el profesor Aldo Montenegro, en su libro “la Evaluación como Método de Aprendizaje”, hablar de **evaluación** “implica considerar una gestión en el ámbito de la medición, la calificación y la evaluación”. Para esto define:

1.- Medición: Consiste en la aplicación de un procedimiento de medición que me permita levantar evidencias del estado de avance y logro de un aprendizaje previamente definido en un objetivo.

2.- Calificación: Consiste en la asignación de un guarismo a los resultados que me reporta la medición, en cual ha sido previamente definido por una convención. Por ejemplo, la escala de notas de 1 a 7 declarada en los decretos vigentes para el país.

2.3- ¿Qué entendemos por Evaluación?

Definir evaluación no es tarea fácil, por la propia variedad del término; sin embargo, nos vamos a aventurar en algunas concepciones más comunes, tales como:

- ✓ Enjuiciamiento sistemático de la valía y el mérito de un objeto. (Stufflebeam:1987)

- ✓ Proceso de reflexión crítica y sistemática sobre los hechos y actuaciones sociales, cuya finalidad es aportar datos, hechos y elementos de juicio que posibiliten la toma de decisiones racionalmente fundamentadas. **(Fernández Sierra y Santos Guerra:1992)**
- ✓ Proceso consistente en ir recogiendo de manera sistemática evidencias como objeto de una apreciación o valoración, de tal modo que, en algún momento dado, podamos emitir un juicio fundamentado sobre el objeto. **(Beltrán y San Martín 1993)**
- ✓ Análisis y valoración de una situación dada, a objeto de intervenir en la misma para optimizarla. **(Román: 2004)**

“La evaluación tiende a entenderse como el recurso para proporcionar información sobre los procesos, que debe ser valorada después, para ayudar en la toma de decisiones de quienes gobiernan o intervienen en los mismos” Gronbach, Stufflebeam (Gimeno Sacristán y otros, 1996, p. 342).

“...La evaluación ha adoptado el sentido de ser un juicio de valor que recae sobre algo, previa descripción de la realidad observada, resaltando la cualidad de ser un proceso de valoración que considera circunstancias del objeto evaluado y criterio de valor...” Guba, Scriven (Gimeno Sacristán y otros, 1996, p. 342).

“Proceso que lleva a emitir un juicio respecto de uno o más atributos de algo o alguien, fundamentado en información obtenida, procesada y analizada correctamente y contrastada con un referente claramente establecido, sustentado en un marco de referencia valórico y consistente con él, que esta encaminado a mejorar los procesos educativos y que produce efectos educativos en sus participantes, para lo que se apoya en el diálogo y la comprensión”. (Himmel Konnig, 1999)

Concepto de Evaluación

Consiste en la toma de decisiones que se realiza en función de los previos juicios de valor que ha realizado el que conduce un proceso de aprendizaje, en base al análisis de la información que reporta la medición y la calificación. (Montenegro, 2017)

La evaluación en las Bases Curriculares (Mineduc, 2002), se plantea como un “proceso permanente y sistemático”, es en este proceso en donde se debe dar un enfoque más cualitativo que cuantitativo, es decir, evaluando los aprendizajes y evaluando los procesos. Algunas de las características más relevantes son que la evaluación:

- Es permanente: la evaluación es continua, se planifica y evalúa todo el proceso, al inicio, durante y final, haciendo mejoras en cada etapa.
- Es sistemática: es un procedimiento sistemático, planificado, ordenado, donde los resultados sirven para mejorar y lograr nuevos aprendizajes
- Es oportuna: mide lo justo en el momento oportuno, en coherencia con los aprendizajes logrados y por lograr.
- Es auténtica: evalúa los avances del proceso no solo los resultados, y evalúa los aprendizajes en contextos cotidianos, registrando lo más cercano a la realidad en situaciones naturales.
- Es participativa: incorpora diferentes fuentes de información, como la familia de los propios niños (as) y otros agentes educativos.

- Es integral: evalúa a los niños (as) y los diferentes contextos de aprendizajes, como la planificación, el espacio, el tiempo, estrategias y actividades, comunidad educativa y la propia evaluación.

2.3.1.- Tipos de Evaluación

Diversos son los criterios que posibilitan la clasificación de las evaluaciones de los aprendizajes de los estudiantes. Entre otros se destacan: intencionalidad, momento, extensión, agente evaluador, enfoque o referente de comparación.



Las evaluaciones, según el criterio de su **intencionalidad**, pueden ser:

A) Diagnóstica: Si lo que desea es explorar, verificar el estado de los alumnos en cuanto a conocimientos previos, actitudes, expectativas, al momento de iniciar una experiencia educativa.

B) Formativa: Si lo que desea y necesita es disponer de evidencias continuas que le permitan regular, orientar y corregir el proceso educativo, y por ende, mejorarlo para tener mayores

posibilidades de éxito. Esta permite detectar logros, avances y dificultades para retroalimentar la práctica y es beneficiosa para el nuevo proceso de aprendizaje.

C) Sumativa: Se aplica a procesos y productos terminados, enfatiza el determinar el valor de éstos especialmente como resultados en determinados momentos, siendo uno de estos al término de la experiencia de aprendizaje o de una etapa importante del mismo. La evaluación con intencionalidad Sumativa, posibilita comprobar la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje y da luces para la planificación de futuras intervenciones.

Si atendemos al **momento** del proceso educativo en el cual se lleva a cabo una evaluación de los aprendizajes, existen las siguientes posibilidades:

A) Inicial: la que se efectúa al inicio y posibilita el conocimiento de la situación de partida; también para establecer, más adelante, los verdaderos logros y procesos de los alumnos atribuibles a su participación en una experiencia de enseñanza aprendizaje formal.

B) Procesual: si el enjuiciamiento o valoración se realiza sobre la base de un proceso continuo y sistemático del funcionamiento y progreso de lo que se va a juzgar, en esta ocasión, los aprendizajes de los alumnos en un periodo determinado. La evaluación procesual es imprescindible si se quiere tomar decisiones adecuadas y oportunas conducentes a mejorar los resultados en los estudiantes.

C) Final: es posible que todo profesor lleve a cabo un proceso de evaluación final, para determinar los aprendizajes al término del periodo que se tenía previsto para desarrollar un curso o unidad, con el cual los alumnos deberían lograr determinados objetivos. Una cuestión que se

debe tener en presente es que la evaluación de procesos no se contrapone a la de momento ya sea inicial o final.

D) Diferida: esta se efectúa transcurrido algún tiempo desde que finalizó la experiencia educativa; se realiza cuando se necesita conocer la permanencia de aprendizaje o transferencia de los mismos a otro momento o ambiente.

Otro criterio para distinguir distintos tipos de evaluación es el referido al **agente evaluador**. Hay evaluaciones Internas que son realizadas por las personas que participan directamente de la experiencia educativa, y otras, en que quienes las preparan y desarrollan son personas que no pertenecen al centro educacional, en este caso tenemos una Evaluación Externa.

Entre la Evaluaciones Internas, según cómo se generen, preparen y desarrollen se pueden considerar las siguientes:

1) Autoevaluación: en ésta al estudiante le corresponde un rol fundamental y es él quien debe llevar a cabo el proceso. La autoevaluación más genuina sería aquella en que el alumno determina qué aprendizaje desea valorar en sí mismo, cómo hacerlo y lleva a cabo las acciones necesarias.

Hay ocasiones en que el rol del estudiante es un poco menor, dado que es el profesor quien establece el qué y el cómo, entonces el alumno sólo autoinforma, es decir, responde de sí mismo; en este caso es el profesor quien establece el referente de contrastación, fija las categorías evaluativas y los estándares a ser aplicados, para que el alumno emita el juicio.

2) Heteroevaluación: en ésta es el profesor el que delinea, planifica, implementa y aplica el proceso evaluativo, el estudiante sólo responde a lo que se le solicita.

3) Coevaluación: existe la posibilidad de generar y desarrollar una evaluación en que permita, a los alumnos en conjunto, participar en el establecimiento y valoración de los aprendizajes logrados, ya sea por algunos de sus miembros o del grupo en su conjunto.

Si se toma en cuenta la **Extensión** de los aprendizajes a ser detectados, se puede hablar de:

A) Evaluación Global: se caracteriza por abarcar la totalidad de las capacidades expresadas en los objetivos generales y de unidad y también, los criterios de evaluación de las diferentes asignaturas.

B) Evaluación Parcial: en contraposición a la evaluación global está la evaluación parcial, que como dice su nombre, focaliza parte de los aprendizajes que se espera que logren los alumnos.

Si se atiende al **enfoque o referente de comparación**, existen tres tipos de evaluación:

1) Normativa: en la que se dispone de algún grupo de comparación previamente establecido, a partir del cual se definen los estándares o normas con los que se comparan los resultados obtenidos por cada uno de los alumnos de un curso, cuando se aplica un procedimiento para detectar los aprendizajes previstos para una unidad.

2) Criterial: cuando se establece previamente el estándar o patrón deseado y se juzga el aprendizaje del alumno cuando las respuestas que ha dado logran alcanzar o superar el estándar o patrón establecido. Este análisis es independiente de los resultados alcanzados por los demás alumnos.

3) Individualizada: se caracteriza por tener en cuenta las características del estudiante, y sus circunstancias sociales, con sus posibilidades y limitaciones. En toda experiencia educativa en que participa un grupo curso pueden desarrollarse evaluaciones personalizadas.

2.3.2.- Criterios de Evaluación

Los criterios de evaluación, deben entenderse como indicadores concretos de aprendizaje, los cuales deberían demostrar los alumnos como productos del proceso enseñanza y aprendizaje.

También debe considerárselas como parámetros o patrones, los cuales son utilizados para designar una base de referencia para el juicio de valor que se establece al evaluar.

Los criterios definen “lo que se espera” de algo que se evalúa, es decir, que por medio de estos se puede realizar la “lectura” del objeto evaluado y compararlo con un referente o estándar de desempeño. En este sentido, establecen el nivel requerido y esperado de los aprendizajes y definen cuándo se considera que un alumno y alumna ha conseguido un objetivo determinado.

El establecimiento de los criterios de evaluación requiere de una especificación de los aspectos a evaluar a través de indicadores concretos, consensuados, comunes y conocidos por los sujetos de la evaluación.

Este proceso se hace especialmente necesario cuando se espera valorar en forma uniforme y estándar a un grupo determinado, en este caso de estudiantes.

Los criterios de evaluación son producto de un análisis y reducción didáctica de docentes expertos en las temáticas de la asignatura, los que proponen la base común estándar o base mínima a alcanzar por los alumnos.

2.4.- Las tareas de Desempeño en la Evaluación

Las tareas de desempeño son un enfoque de evaluación en el cual los alumnos deben ejecutar tareas, mostrar su desarrollo y resolver problemas, en vez de solamente dar respuestas marcadas, escritas u orales en una prueba.

Richard Elmore dice “la tarea predice al desempeño”, descripción de procedimientos de evaluación de orden declarativos, procedimentales y gráficos que se organizan como tareas de desempeño y que permiten monitorear el proceso de aprendizajes en otros niveles de exigencia cognitiva.

Las evaluaciones de desempeño dependerá entonces de las habilidades de comunicación de los alumnos e implicará comúnmente una tarea abierta (Calhoun-Deville, 2001), en palabras simples; una tarea de desempeño es un ejemplo de evaluación basada en el desempeño que los estudiantes demuestren una actividad de la vida real para demostrar sus conocimientos, como en un juego de roles, en el cual se representa a un cajero de un banco para demostrar la habilidad de dar dinero a cambio de un cheque, en forma rápida y precisa.

Las tareas de desempeño están diseñadas para apoyar el aprendizaje del alumno que para que sea auténtico, pero no hay que olvidar que estas están diseñadas también para respaldar evaluaciones por terminar, o sea; estas evaluaciones se deben hacer para recordar conocimientos previos, habilidades o conceptos ya aprendidos con anterioridad.

2.4.1.- Tipos de Tareas de Desempeño

*** De *tipo declarativo*:**

- Debates.
- Entrevistas.
- Experimentos.
- Proyectos.

*** De *tipo procedimentales*:**

- Portafolio.
- Informes o ensayos.
- Diarios murales.
- Proyectos.

*** De *tipo gráfico*:**

- Mapas conceptuales.
- Mapas semánticos.
- Esquemas.
- Storyboard.

Para concluir, los beneficios de las tareas de desempeños son enormes; ya que estas pueden ser diseñadas para casi todos los niveles (básica a universidad), además; las tareas de desempeño pueden ser creadas para cada área o asignaturas del currículum

2.5.- Constructivismo

Mario Carretero en su libro “Constructivismo y educación”, explica al constructivismo como *“comportamiento tanto en lo cognitivo, como en lo social y lo afectivo no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino la construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano”*.

La teoría constructivista del aprendizaje, sostiene que el conocimiento no se descubre, sino que se construye; el alumno construye su conocimiento a partir de su propia forma de ser, pensar e interpretar la información, o sea el alumno es responsable activamente de este proceso de aprendizaje.

Hay autores como; Jean Piaget, Vygotsky, Ausubel y Bruner han dado un gran aporte al constructivismo. Piaget nos aportó la teoría “Constructivista”; el construir el aprendizaje como proceso interno, en donde el individuo participa activamente adquiriendo estructuras cada vez más complejas, lo cual él lo nombro como “estadios”.

Bruner por su parte nos dice que el aprendizaje es “un proceso activo en el cual los alumnos construyen nuevas ideas o conceptos basándose en su conocimiento previo”, aquí el alumno selecciona y transforma información, construye hipótesis, y toma de decisiones,

confiando en una estructura cognitiva para hacerlo. Los modelos mentales proveen significado y organización a las experiencias y permite al individuo ir más allá de la información dada.

El aplicar el modelo Constructivista del aprendizaje, también implica el reconocimiento que cada persona aprende de diversas maneras, requiriendo estrategias metodológicas acordes que estimulen sus propias habilidades para resolver problemas, comunicarse y aprender a aprender.

Y para concluir, Calzadilla, 2005, nos dice que: *“En cuanto al conocimiento, el constructivismo plantea que su valor no es absoluto, pues éste es el producto de las múltiples interpretaciones que hacen los individuos de su entorno, de acuerdo a las posibilidades de cada uno para interactuar y reflexionar. Los sujetos negocian significados a partir de la observación y valoración de aspectos de la realidad que les son comunes. Los alumnos desarrollan sus propias estrategias de aprendizaje, señalan sus objetivos y metas, al mismo tiempo que se responsabilizan de qué y cómo aprender. La función del profesor es apoyar las decisiones del alumno”*.

2.6.- Patología General de la Evaluación educativa

El desarrollo curricular, en cualquiera de sus niveles, está recorrido por un proceso evaluador de triple naturaleza: la evaluación diagnóstica, la evaluación procesual y la evaluación de término. En el buen entendido de que el proceso es circular, no meramente lineal, dinámico en su entraña.

La toma de decisiones, inicial o de proceso, nace de una valoración precisa y de un análisis del planteamiento, de la acción, del contexto y condiciones de la misma y -en su caso- de los resultados.

Cada uno de los desórdenes que afectan a ese proceso (en el marco de referencia macrocurricular = sistema, mesocurricular = centro y microcurricular - aula) puede ser estudiado en sus signos, en sus síntomas y en su fisiopatología, es decir, en el mecanismo por el que se produce esa «enfermedad».

Hablamos de patología general porque nos interesa el estudio global que sienta las bases de cualquier posterior subdivisión analítica. La patología que afecta a la evaluación afecta a todas y cada una de sus vertientes: por qué se evalúa (y para qué), quién evalúa, cómo se evalúa, para quién se evalúa, cuándo se evalúa, qué se evalúa, a quién se evalúa, con qué criterios se evalúa, cómo se evalúa la misma evaluación, etc.

A) Sólo se Evalúa al Alumno:

En este sentido sí es protagonista el alumno. Se le examina siguiendo una temporalización determinada. Se le dan los resultados, prácticamente inapelables y, en general, se le considera único responsable de los mismos. No parece concebirse el curriculum sin la evaluación del alumno, pero sí sin la evaluación genérica del mismo. Los argumentos -cargados

de lógica- que se utilizan para avalar la ineludible necesidad de la evaluación del alumno no se aplican a otros elementos del curriculum.

A cada alumno se le asigna en el expediente un valor numérico (al menos, cuantificado) que parece ser de su exclusiva responsabilidad. La calificación del alumno; para muchos padres, profesores y para los mismos alumnos, es el resultado de su capacidad y de su falta o derroche de esfuerzos. En el caso de fracasar será él quien deberá pagar las «consecuencias». Sólo él deberá cambiar. Lo demás, podrá seguir como estaba. La evaluación se convierte así en un proceso conservador.

La distinción socorrida de evaluación suficiente y evaluación satisfactoria viene a poner de manifiesto otro flanco de la patología. Porque se utiliza como criterio referencia fáctico la consecución de unos conocimientos mínimos (será el profesor quien lo compruebe según sus particulares criterios), estableciendo en la gama de puntuaciones una comparación con el resto de los escolares a todas luces discutible. ¿Qué es lo que se ha comparado para colocar a los individuos en la escalera de suspensos/aprobados/notables/sobresalientes/matrículas...? No se sabe si se comparan las capacidades de los sujetos, los esfuerzos realizados, los conocimientos adquiridos, o la suerte de que han gozado. Lo cierto es que la etiquetación que nace de la evaluación educativa figura estampada en impresos, debidamente rubricada por la autoridad académica y refrendada por los sellos oficiales.

Este ejercicio enmascara una injusticia grande, no sólo por la arbitrariedad de asignación, por el capricho atributivo (agravado por la apariencia de rigor científico), sino por la desigualdad radical de condiciones naturales y contextuales. Partir de situaciones desiguales y pretender comparar los resultados utilizando los mismos raseros es una forma radicalmente injusta de ejercitar una aparente justicia.

Lo cierto es que, en este mecanismo, sólo se incluye al alumno, quiera o no, quedando muchos otros responsables del proceso educativo sin esa consideración evaluadora y sin las consecuencias que llevaría aparejadas.

B) Se Evalúan Solamente los Resultados:

Los resultados han de ser tenidas en cuenta dentro del proceso evaluador. Pero no solamente los resultados. Los presupuestos de los que se parte, las condiciones que se tienen, las estrategias que se ponen en marcha, los procesos que se desencadenan, los ritmos de consecución, la proporción rendimiento/esfuerzo..., son también elementos que deben evaluarse. No sólo porque la consecución/no consecución de unos resultados (y el grado de su logro) está supeditada a aquellos factores sino porque ellos mismos constituyen el objetivo de la mirada evaluadora.

En definitiva, no sólo importa qué es lo que se ha conseguido, sino el *cómo, a qué precio, con qué ritmo, con qué medios, con cuántos esfuerzos, a qué costa, para qué fines...* Analizar sólo los resultados obtenidos es, cuando menos, parcial. Y la parcialidad suele ir acompañada de imprecisión y de tergiversaciones.

C) Se evalúan sólo los Conocimientos:

El proceso de enseñanza/aprendizaje se realiza sobre un cuerpo de conocimientos más o menos estructurados, más o menos interesantes, más o menos conexionados con la práctica, más o menos «autónomos» (los grados de libertad del curriculum pueden ser variables). No se puede aprender en el vacío.

Cuando hablamos de «aprender a aprender» dejando al margen los conocimientos- estamos haciendo meras piruetas mentales. Aprender a aprender es un slogan tan utilizado como desprovisto de sentido real. Porque sólo se aprende aprendiendo. No se puede, pues, rechazar el aprendizaje de contenidos. Porque son necesarios para articular el pensamiento, para adaptarse a la realidad y para poder manejarla. Otra cosa es la selección de los contenidos, su articulación, su significación de organizadores del pensamiento.

Ahora bien, limitarse a la evaluación de conocimientos supone un reduccionismo escandaloso. Existen otra serie de pretendidos logros (véase cualquier formulación curricular, véase incluso la legislación de cualquier rango que defina objetivos educativos del sistema) que no se contemplan debidamente en el proceso evaluador: *actitudes, destrezas, hábitos, valores...*

Una persona que adquiriese un abundante caudal de conocimientos para mejor destruir/oprimir a los otros, un alumno que llenase su cabeza de conocimientos pero que odiase la sabiduría, un individuo con un gran almacén de datos en la cabeza, pero incapaz de comunicarse..., no estaría auténticamente formado.

Luego veremos que la evaluación de estas otras facetas no es tarea fácil. Muchos profesores no tienen conciencia profesional de que se trata de aspectos educativos relevantes. Otros no conocen las formas de acercarse a una evaluación adecuada de los mismos. La Administración, conocedora de esas limitaciones, nacidas de una deficiente formación del profesorado, desconfiando de que puedan realizar espontáneamente estas tareas, pretende implantarlas a golpe de «B.O.E.». Es más barato que una larga y concienzuda formación. Pero es totalmente ineficaz. ¿De qué sirvió implantar la evaluación continua cuando los profesores seguían instalados en sus viejas prácticas evaluadoras? Sencillamente, para repetir *continuamente* aquellas prácticas de evaluación memorística.

D) Sólo se Evalúan los resultados Directos, Pretendidos:

La puesta en marcha de muchos proyectos curriculares que siguen un criterio de encadenamiento lineal (objetivos propuestos-contenidos-métodos-evaluación de objetivos propuestos) no tiene en cuenta la evaluación de aquellos efectos laterales, secundarios, imprevistos. Estos efectos existen, casi inevitablemente. Y, en ocasiones son mucho más importantes que los resultados buscados directamente en el proyecto.

La pretensión de que el alumno adquiriera un elevado nivel de conocimientos, ejercida de manera despótica, puede engendrar una aversión hacia el estudio muy perjudicial.

La pretensión, en algunos centros religiosos, de que los alumnos adquiriesen una práctica religiosa acendrada, llevó a muchos a una postura de rechazo y de resentimiento hacia lo religioso. Lo mismo habría de decirse de un centro o de una reforma. El resultado directo del programa es evaluado, pero sin tener en cuenta los efectos secundarios (llamémosles así, aunque en ocasiones tengan mayor relevancia que los buscados) que se han generado.

Introducir una mejora en un centro puede suponer, quizás, el enfrentamiento entre dos sectores del claustro o el enrarecimiento de las relaciones entre la dirección y los profesores. Bien es cierto que los efectos secundarios, en un momento incontrolables e impredecibles, no deben frenar la innovación o la implantación de un programa seriamente estudiado. Lo que decimos es que la evaluación del mismo debe tener en cuenta tanto los resultados que se buscaban como los que se hayan provocado a lo largo del desarrollo curricular.

E) Sólo se Evalúan los Efectos Observables:

Existen efectos que no son directamente observables. Estos efectos -buscados o no- suelen pasar inadvertidos a los ojos del evaluador. Los modelos de evaluación basados en la programación por objetivos operativos (Mager, 1972), (Bloom, 1972), (Popham, 1975), exigen un modelo correlativo de evaluación que descansa sobre la aplicación de instrumentos de comprobación de carácter experimental.

Se podría objetar que no es posible evaluar los efectos no observables. No es así. Lo no observable no es equivalente a lo no existente. Ni a lo no relevante. Ni, por supuesto, a lo no evaluable. Al menos, desde una concepción del proceso evaluador que pretenda profundizar en la entraña educativa.

Eisner (1981) dice que la mayoría de los aprendizajes que realiza el alumno en la escuela no se hallan programados en el curriculum explícito. Las limitaciones metodológicas que impone una concepción experimentalista de la evaluación, no debe hacernos olvidar todo el bloque del iceberg curricular que permanece por debajo de la superficie de las aguas.

Es precisamente un modelo de evaluación más exigente, más riguroso, más ambicioso el que, paradójicamente, nos lleva a explorar otras capas que no son reconocibles «a simple vista» o a golpe de mediciones pretendidamente objetivas.

Estas dimensiones de la evaluación exigen, eso sí, la utilización de técnicas de exploración adecuadas al intento de llegar a descubrir e interpretar lo oculto del curriculum y de sus resultados.

F) Se Evalúa Principalmente la Vertiente Negativa:

En la práctica habitual del docente la evaluación está marcada por las correcciones. El mismo lenguaje descubre la actitud predominante: «corregir» significa «enmendar lo errado». El subrayado de las faltas de ortografía es mucho más frecuente que la explícita valoración de las palabras bien escritas. Sirva esta anécdota de punto de referencia para referirnos a esa actitud no solamente mala por negativista sino por lo parcializante. Una evaluación rigurosa requiere un tratamiento balístico de los fenómenos y de los productos. La comprensión de un proceso adquiere sentido en un análisis estructurado y estructurante en el que la interconexión de todos los elementos permite la explicación y el significado. El desequilibrio de perspectiva hace que la escuela esté más atenta a los errores que a los aciertos de los alumnos y que los equipos de evaluación externa se apresten más a describir problemas y deficiencias que a resaltar valores y logros.

Además de factores actitudinales puede influir en esta dinámica selectiva la mayor facilidad que existe de describir la tensión que la calma, el error que el acierto, la guerra que a paz.

G) Sólo se Evalúa a las Personas:

Es un error «someter» a los alumnos o a los profesores de un Centro o a los coordinadores de una reforma a una evaluación conclusiva (lo cual encierra juicios de valoración, no meras descripciones de actuación) sin tener en cuenta las condiciones, los medios, los tiempos, los contextos en que se mueven. Cronbach (1963) distingue tres grandes áreas sobre las que la evaluación toma decisiones: el material de instrucción, los individuos y la regulación administrativa. No son sólo los individuos los responsables de un proceso o de un resultado. Hay que contemplar cuáles son los medios con los que cuentan, las condiciones en las que trabajan y

los márgenes de autonomía real con que cuentan. Los mecanismos de atribución pueden hacer descansar en el sistema, en la carencia de medios, en la presión de los programas oficiales, en la mala organización de los centros, en la irracionalidad de los calendarios..., toda la responsabilidad de un proceso educativo.

Esos condicionantes/estimulantes existen. Hay que tenerlos en cuenta a la hora de la evaluación. No solamente como coadyuvantes del intento educativo, sino como elementos que pueden ser modificados y/o mejorados para un posterior desarrollo.

H) Se Evalúan Descontextualizadamente:

Bertalanffy (1976, 1978) plantea la necesidad de tener en cuenta un contexto amplio cuando se pretende comprender la realidad de un sistema actuante. Pretender dar significado a la actuación de un alumno desde la óptica y el código del evaluador, prescindiendo de las claves de interpretación del contexto, es vaciar de contenido la realidad (Oates, 1975).

Encasillar un Centro dentro de la plantilla elaborada por el evaluador con unos criterios genéricos de pretendida validez, es negarse a entender todo lo que sucede en el mismo. Una calificación sobresaliente puede ser considerada «algo despreciable» en un contexto determinado. Una clase indisciplinada puede estar en el eje de la admiración de la mayoría de los alumnos de un Centro. Una experiencia pedagógica «modélica» puede ser valorada en su contexto de forma negativa...

Si el evaluador, en aras de una pretendida objetividad, busca la creación y realiza la aplicación de instrumentos de medida fiables y válidos técnicamente y no tiene en cuenta la realidad viva, compleja y dinámica de ese todo, de ese sistema organizativo que tiene en sí

mismo los códigos sintácticos y semánticos, se verá enredado en un caudal de datos muertos y desprovistos de auténtico significado.

La actuación de un alumno podrá ser atendida e interpretada justamente (con justeza y con justicia) en el marco de innumerables redes codificadoras que se producen en el sistema del aula que, a su vez, está en conexión con el sistema del Centro que, a su vez... «La optimización de un sistema es posible, siempre y cuando nos acerquemos a las peculiaridades específicas de la estructura y comportamiento de cada sistema, y en función precisamente de ese conocimiento específico» (Pérez Gómez, 1985).

I) Se Evalúa Cuantitativamente:

La pretensión de atribuir números a realidades complejas es un fenómeno cargado de trampas en el área de la educación. En las calificaciones escolares utilizamos escalas nominales, ordinales y de razón. Un aprobado es distinto de un suspenso, un 5 es una nota inferior a un 8, y un 6 es el doble de un 3. Parece que todo está claro, que todo es muy preciso. El peligro de la evaluación cuantitativa no es solamente la imprecisión sino -y sobre todo- la apariencia de rigor. «La asignación de números de una manera mecánica, como es común en los procedimientos cuantitativos, no garantiza la objetividad». (Cook, 1986). Pero, como aparentemente tiene objetividad, genera en los usuarios y destinatarios una tranquilidad mayor que mata las preguntas más hondas.

Algunos padres de alumnos de EGB que ahora reciben informes sobre la marcha de sus hijos con la expresión «Progresan adecuadamente», preguntan a sus profesores: «Progresan adecuadamente, ¿equivale a un 8 de antes?». La puntuación parece un lenguaje más claro. Engañosamente más claro. El padre tiene, además, el punto de referencia de otros alumnos que tienen puntuaciones de 4, 6 ó 9. También el profesor puede sentirse más seguro después de

estampar sobre la prueba objetiva, corregida con una fórmula matemática ($P = A-E/N-1$), el número exacto, con decimales, correspondiente a la calificación. Además, puede establecer claramente, matemáticamente, la línea divisoria del apto/no apto. El alumno, con este procedimiento calificador, sabe lo que tiene que estudiar, cómo ha de estudiarlo y -después de la calificación- sabe *cuánto* ha aprendido. El problema, además del que entraña la pretendida objetividad de esas puntuaciones, en que la luz cegadora de esa «claridad» no deja ver cuestiones más importantes:

- ¿Cómo aprende el alumno?
- ¿Cómo relaciona lo aprendido?
- ¿Cómo inserta los nuevos conocimientos en los ya asimilados?
- ¿Para qué le sirve lo aprendido?
- ¿Ha disfrutado aprendiendo?
- ¿Estudiaría «esas cosas» por su cuenta?
- ¿Tiene ganas de aprender cuando terminan las pruebas?

J) Se Utilizan Instrumentos Inadecuados:

Es una reciente recopilación de instrumentos en curso para la evaluación de centros escolares (Plaza, 1986), se ha podido comprobar que la casi totalidad tiene una configuración estática, anecdótica, aséptica, cuantificadora, descontextualizada, etc. Los cuestionarios, escalas de estimación, listas de control, plantean el interrogante de la triple adecuación realidad-percepción, percepción-interpretación, interpretación-expresión. Se añade a esta problemática la complejidad de la explicación de los datos cuantificados. Valorar con 3

puntos sobre 10 el funcionamiento de la biblioteca del Centro nos deja en la duda de si la baja puntuación se debe a algunas de estas causas (o a otras posibles):

- No hay libros.
- No está actualizada la documentación.
- No existen ficheros que permitan la localización rápida y fácil.
- No existen locales.
- No hay tiempo para su apertura.
- No existe personal que la atienda No hay afición por la lectura.
- Los libros no tienen interés para los alumnos.
- No están informados los alumnos de sus normas de funcionamiento.
- Existe mucho ruido y es difícil la concentración.
- El bibliotecario es una persona indeseable.
- Está mal visto entre los alumnos acudir a la biblioteca.

Decir que el 48 % de los profesores valoran con una media de 3 puntos el funcionamiento de la biblioteca, es un modo de esconder, bajo la cifra porcentual, las innumerables causas que han llevado a los opinantes a conceder una puntuación. Ese modo de evaluar hace difícil la comprensión de la realidad, su interpretación y, obviamente, la posibilidad de efectuar mejoras que solucionen los problemas o potencien los aciertos.

Lo mismo sucede en el aula. Un instrumento de valoración «objetivo» no puede estar más cargado de subjetividad/arbitrariedad. He aquí una escala de ambigüedad que no siempre es tomada en cuenta:

- ¿Lo que aparece en el curriculum como contenido mínimo es lo realmente importante, valioso, interesante...?

- ¿Lo que ha seleccionado el profesor para la prueba es significativo de lo que tenía que aprender?
- ¿Lo que pregunta el profesor es exactamente lo que quiere saber sobre lo que ha aprendido el alumno?
- ¿Lo que el alumno lee es lo que el profesor ha querido preguntar?
- ¿Lo que responde es exactamente aquello que sabe sobre la cuestión?
- ¿Lo que interpreta el profesor es lo que el alumno realmente ha expresado?
- ¿La valoración corresponde a lo que el profesor entiende que ha expresado el alumno...?

Nada digamos de la dificultad de mejorar el aprendizaje a través de ese tipo de pruebas. A lo sumo, el alumno prestará atención al mejor modo de contestarlas en próximas ocasiones. Lo cual es distinto al propio proceso de enseñanza/aprendizaje. Existe otra complicada cuestión en la aplicación habitual de este tipo de pruebas «objetivas» bajo el pretexto de que son más justas, ya que «miden» a todos por igual. Lo cierto es que no existe mayor arbitrariedad que la de querer «medir» de la misma forma a personas que son radicalmente diferentes. Así, un alumno tímido no deseará realizar una entrevista o examen oral. Quien no se expresa bien por escrito, preferirá una prueba. La naturaleza de la prueba lleva dentro de sí un componente sesgado de valoración, independientemente del tipo de contenidos que plantee y de su forma de presentarlos.

K) Se Evalúa de Forma incoherente con el Proceso de Enseñanza/aprendizaje:

El camino es circular, no rectilíneo y unidireccional. Se evalúa como se enseña y se enseña cómo se evalúa. O más bien, se estudia para la evaluación. De tal forma que es este proceso el que dirige el aprendizaje. Los alumnos estudian *para* el examen. No sólo en función

de ese momento sino «de forma» que les permita hacer frente al mismo con suficientes garantías de éxito. Si el examen consiste en una prueba objetiva de Verdadero-Falso, estudiará de forma distinta que si se le anuncia una prueba de ensayo o si se le exige un diseño creativo. Es más, los alumnos tratarán de acomodarse a las expectativas del profesor, a sus códigos de valor.

La incoherencia se establece cuando se quiere realizar un aprendizaje por comprensión y se realiza luego una prueba de carácter memorístico, rígido y repetitivo. Un proceso de enseñanza basado en la explicación oral, se cierra con un modelo de examen escrito.

Un modo de trabajo asentado sobre el grupo concluye en una evaluación individual. Un proceso de enseñanza/aprendizaje teóricamente asentado sobre el desarrollo integral del individuo, acaba con una evaluación exclusivamente preocupada por los conocimientos adquiridos.

Otras veces, el enfoque exclusivo en el aprendizaje de contenidos intelectuales pretende concluirse con una evaluación que va mucho más allá de lo que se ha trabajado. En el área de la didáctica se puede rizar el rizo al exigir el profesor la realización de una prueba objetiva por él diseñada sobre el tema: «Importancia, necesidad y valor del proceso de autoevaluación en la enseñanza».

2.7.- El Núcleo Pedagógico, en la Teoría de la acción:

Un concepto medular para la elaboración de poderosas teorías de la acción es el de *núcleo pedagógico* que corresponde al estudiante y el docente en presencia de los contenidos. Nosotros sostenemos que sólo hay tres formas de mejorar los aprendizajes escolares: incrementando los conocimientos y las habilidades de los profesores, incrementando el nivel de los contenidos impartidos a los alumnos y cambiando el rol de los estudiantes en el proceso

pedagógico. Más aún, si se modifica cualquiera de estos factores, se ha de cambiar los dos restantes. Incrementar los conocimientos y las habilidades de los docentes no tendrá ningún efecto sobre los aprendizajes escolares si no está acompañado de contenidos de mayor nivel y de un mayor compromiso de los alumnos con esos contenidos. Por lo tanto, una teoría de la práctica tiene que estar anclada en los fundamentos de la práctica pedagógica y guiada por un análisis centrado en las relaciones de causa y efecto entre lo que hacemos para influir sobre los procesos de enseñanza – aprendizaje y su efecto real sobre lo que los estudiantes saben hacer. El modelo del núcleo pedagógico proporciona el marco teórico básico de cómo intervenir en el proceso educativo para mejorar la calidad y el nivel de los aprendizajes escolares. Siete principios orientan nuestro trabajo sobre el núcleo pedagógico:

1. Los incrementos en los aprendizajes de los alumnos ocurren sólo como una consecuencia de las mejoras en el nivel de los contenidos, en el nivel de conocimientos y habilidades de los profesores y en el compromiso de los alumnos.
2. Si se modifica uno de los componentes del núcleo pedagógico, se deben cambiar los dos restantes.
3. Si no se puede ver en el núcleo, no existe.
4. La tarea predice el desempeño.
5. El sistema de rendición de cuentas real reside en las tareas que se les encomiendan a los alumnos.
6. Aprendemos a hacer el trabajo haciendo el trabajo, *no* diciéndole a otras personas que hagan el trabajo, *no* por haber hecho el trabajo alguna vez en el pasado, y *no* contratando a expertos que pueden actuar como sustitutos de nuestro conocimiento acerca de cómo hacer el trabajo.
7. Descripción antes del análisis, análisis antes de la predicción, predicción antes de la evaluación.

En consecuencia, el **cuarto principio** es que *la tarea predice el desempeño*. Lo que determina lo que saben y son capaces de hacer los alumnos no es lo que el currículo dice que ellos supuestamente debieran hacer, ni siquiera lo que el profesor o la profesora piensa que le está pidiendo a los alumnos que hagan. Lo que predice el desempeño es *lo que los alumnos están efectivamente* haciendo. La tarea de memorización produce fluidez para memorizar y recordar, pero no necesariamente comprensión. Memorizar los elementos de la tabla periódica no es equivalente a comprender las propiedades de los elementos. La mayor disciplina de observación que debemos enseñarles a las personas que trabajan en nuestras redes es dirigir sus miradas hacia los pupitres de los alumnos en lugar de mirar al profesor que está frente a la sala. La única forma de saber lo que los alumnos están efectivamente haciendo es observar lo que están haciendo y no, como desafortunadamente sucede, preguntarles *post facto* a los profesores qué han hecho los alumnos u observar los resultados del trabajo de los estudiantes después de que han realizado la tarea.

Capítulo 3

Metodología

Metodología

En la investigación se optó, como estrategia metodológica por el tipo de estudio que presenta alcance de carácter Descriptivo; y un enfoque del tipo Cualitativo, no experimental. Creemos necesario precisar los conceptos y fuentes de nuestra opción metodológica, en el diseño de la investigación:

“... Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, -comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis (Dankhe, 1986). Miden y evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o fenómenos a investigar. Desde el punto de vista científico, describir es medir. Esto es, “en un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide cada una de ellas independientemente, para así -y valga la redundancia- describir lo que se investiga.” (Sampiri, 1994)

Una vez que se ha definido el tipo de estudio a realizar y establecido la(s) hipótesis de investigación o los lineamientos para la investigación (si es que no se tienen hipótesis), el investigador debe concebir la manera práctica y concreta de responder a las preguntas de investigación. Esto implica seleccionar o desarrollar un *diseño de investigación* y aplicarlo al

contexto particular de su estudio. *El término “diseño se refiere al plan o estrategia concebida para responder a las preguntas de investigación* (Christensen, 1980).

En la literatura sobre la investigación podemos encontrar diferentes clasificaciones de los tipos de diseños existentes. El investigador Sampiri adoptará la siguiente clasificación: *Investigación experimental e investigación no experimental*. A su vez, la *investigación experimental puede dividirse de acuerdo con las categorías de Campbell y Stanley* (1966) *en: preexperimentos, experimentos “puros” verdaderos y cuasiexperimentos*. La investigación no experimental será subdividida en diseños transaccionales o tesis transversales y diseños longitudinales.

En nuestro trabajo hemos optado por una investigación del tipo cualitativo, no experimental. Para ello nos hemos guiado por la propuesta de Sampiri, quien define la investigación no experimental como:

“La investigación no experimental es aquella que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Es decir, es investigación donde no hacemos variar intencionalmente las variables independientes. Lo que hacemos en la investigación no experimental es observar fenómenos tal y como se dan en un contexto natural, para después analizarlos...” (Sampiri, 1994)

Para la recopilación de información utilizaremos dos instrumentos: **Fuentes oficiales**, tales como: Proyecto Educativo Institucional, Reglamento de Evaluación y Promoción, Libros de Clase, Plataforma Webclass, Instrumentos de Evaluación (Banco de Datos de la UTP); y **Cuestionarios**, aplicados a los docentes del nivel de educación media, de la Unidad Educativa.

Esta investigación se realizará en el mes de noviembre del presente año, se aplicará un cuestionario y luego se hará la tabulación de dichos resultados; para proceder a su análisis y posterior conclusión. Las preguntas de esta entrevista serán del tipo mixta (cerradas y abiertas).

Tal vez el instrumento más utilizado para recolectar los datos es el cuestionario.

Un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir.

¿Qué tipos de preguntas puede haber?

El contenido de las preguntas de un cuestionario *puede ser* tan variado como los aspectos que se midan a través de éste. Y básicamente, podemos hablar de *dos tipos de preguntas: "cerradas" y "abiertas"*.

Las *preguntas "cerradas"* contienen categorías o alternativas de respuesta que han sido delimitadas. Es decir, se presentan a los sujetos las posibilidades de respuesta y ellos deben circunscribirse a éstas. Las preguntas "cerradas" pueden ser dicotómicas (dos alternativas de respuesta) o incluir varias alternativas de respuesta. (Sampiri, 1994)

Corno puede observarse, en las preguntas "cerradas" las categorías de respuesta son definidas a priori por el investigador y se le presentan al respondiente, quien debe elegir la opción que describa más adecuadamente su respuesta. Las escalas de actitudes en forma de pregunta caerían dentro de la categoría de preguntas "cerradas". Ahora bien, hay preguntas *"cerradas"*, donde el respondiente puede seleccionar más de una opción o categoría de respuesta.

En cambio, *las preguntas "abiertas"* no delimitan de antemano las alternativas de respuesta. Por lo cual el número de categorías de respuesta es muy elevado, En teoría es infinito.

Cada cuestionario obedece a diferentes necesidades y problemas de investigación, lo que origina que en cada caso el tipo de preguntas a utilizar sea diferente. Algunas veces se incluyen solamente preguntas “cerradas”, otras veces únicamente preguntas “abiertas” y en ciertos casos ambos tipos de preguntas. *Cada clase de pregunta tiene sus ventajas y desventajas. Las cuales se mencionan a continuación.*

Las preguntas “cerradas” son fáciles de codificar y preparar para su análisis, Asimismo, estas preguntas requieren de un menor esfuerzo por parte de los respondientes. Éstos no tienen que escribir o verbalizar pensamientos, sino simplemente seleccionarla alternativa que describa mejor su respuesta. Responderá un cuestionario con preguntas cerradas toma menos tiempo que contestar a uno con preguntas abiertas. Si el cuestionario es enviado por correo, se tiene una mayor respuesta cuando es fácil de contestar y requiere menos tiempo completarlo. La principal desventaja de las preguntas “cerradas” reside en que limitan las respuestas de la muestra y -en ocasiones- ninguna de las categorías describe con exactitud lo que las personas tienen en mente, no siempre se captura lo que pasa por las cabezas de los sujetos.

Para poder formular preguntas “cerradas” es necesario anticipar las posibles alternativas de respuesta. De no ser así es muy difícil plantearlas. Asimismo, el investigador tiene que asegurarse que los sujetos a los cuales se les administrarán, conocen y comprenden las categorías de respuesta. Por ejemplo, si preguntamos qué canal de televisión es el preferido, determinar las opciones de respuesta y que los respondientes las comprendan es muy sencillo. Pero si preguntamos sobre las razones y motivos que provocan esa preferencia, determinar dichas opciones es algo bastante más complejo.

Las preguntas “abiertas” son particularmente útiles cuando no tenemos información sobre las posibles respuestas de las personas o cuando esta información es

insuficiente. También sirven en situaciones donde se desea profundizar una opinión o los motivos de un comportamiento, Su *mayor desventaja* es que son más *difíciles de codificar, clasificar y preparar para su análisis*. Además, pueden presentarse sesgos derivados de distintas fuentes: por ejemplo, quienes tienen dificultades para expresarse oralmente y por escrito pueden no responder con precisión lo que realmente desean o generar confusión en sus respuestas. El nivel educativo, la capacidad de manejo del lenguaje y otros factores pueden afectar la calidad de las respuestas (Black y Champion, 1976). Asimismo, responder a preguntas "abiertas" requiere de un mayor esfuerzo y tiempo.

La elección del tipo de preguntas que contenga el cuestionario depende del grado en que se puedan anticipar las posibles respuestas, los tiempos de que se disponga para codificar y si se quiere una respuesta más precisa o profundizar en alguna cuestión. Una recomendación para construir un cuestionario es que se analice variable por variable qué tipo de pregunta o preguntas pueden ser más confiables y válidas para medir a esa variable, de acuerdo con la situación del estudio (planteamiento del problema, características de la muestra, análisis que se piensan efectuar, etcétera).

¿Una o varias preguntas para medir una variable?

En la elaboración del cuestionario hemos alternado preguntas cerradas con preguntas abiertas; con predominio de las primeras. A pesar de las desventajas que involucra la inclusión y predominio de respuestas cerradas, estas las hemos suplido cruzando información con el banco de pruebas de la UTP.

El Cuestionario está estructurado en tres dimensiones: Antecedentes Laborales; Conocimientos Pedagógicos; y, Tareas de Desempeño.

En los Antecedentes Laborales nos interesa conocer la experiencia laboral, en el campo de la pedagogía para establecer, en el plano hipotético, posibles relaciones entre antigüedad laboral y prácticas evaluativas.

En los conocimientos pedagógicos, hemos incluido doce preguntas vinculadas a: enfoques evaluativos; Conceptos de Medición, Calificación y Evaluación; Tipo de Tareas; Uso de Reactivos; y, Toma de Decisiones. A través de estas preguntas, pretendemos develar las concepciones evaluativas, que orientan sus propias prácticas evaluativas.

Finalmente, las preguntas 13 y 14 están orientadas a determinar el grado de conocimiento que tendrían, nuestros encuestados, sobre la elección de Procedimientos e Instrumentos para evaluar tareas de Desempeño

Nuestro estudio se focaliza en los docentes de educación media por dos motivos: este nivel es de reciente creación, primero; y, por que la mayoría de ellos también hacen clase en el segundo ciclo de la educación básica, en segundo. Al ser una muestra acotada, pero representativa, facilita la aplicación de cuestionarios u otro instrumento necesarios para levantar conocimientos.

Para llevar a cabo nuestra investigación se aplicará un cuestionario, que nos permita conocer las concepciones evaluativas que los docentes ponen en prácticas, cuando diseñan sus procedimientos evaluativos.

Las preguntas del cuestionario serán anónimas; ya que dicho instrumento no llevará el nombre de quién la conteste. Este cuestionario sólo será aplicado con el consentimiento de los docentes.

Este instrumento alterna preguntas cerradas y abiertas.

Para recolectar la información fundamental, mediante la técnica del cuestionario, para definir con claridad el diagnóstico, seguiremos la siguiente secuencia investigativa:

1º Elaborar instrumento de recolección de información: Cuestionario

El diseño del cuestionario, para aplicar a los docentes de enseñanza media del establecimiento, considera los siguientes criterios:

- Enfoque evaluativo
- Concepciones de evaluación
- temporalidad de las evaluaciones
- Análisis de resultados de la evaluación
- Uso de tareas de desempeño como herramienta de evaluación y aprendizaje

2º Validación del Cuestionario.

3º Aplicación de instrumento elaborado.

4º Análisis de información determinando criterios que son considerados por parte del docente para tomar una decisión en sus prácticas evaluativas

¿Cómo se codifican las preguntas abiertas?

Las preguntas abiertas se codifican una vez que conocemos todas las respuestas de los sujetos a las cuales se les aplicaron o al menos las principales tendencias de respuestas en una muestra de los cuestionarios aplicados.

El procedimiento consiste en encontrar y darle nombre a los patrones generales de respuestas (respuestas similares o comunes), listar estos patrones y después asignar un valor numérico o símbolo a cada patrón, Así, un patrón constituirá una categoría de respuesta. Para

cerrar las preguntas abiertas, se sugiere el siguiente procedimiento, basado parcialmente en Rojas (1981, pp. 150-151):

1. Seleccionar determinado número de cuestionarios mediante un método adecuado de muestreo, asegurando la representatividad de los sujetos investigados.
2. Observar la frecuencia con que aparece cada respuesta a la pregunta.
3. Elegir las respuestas que se presentan con mayor frecuencia (patrones generales de respuesta).
4. Clasificar las respuestas elegidas en temas, aspectos o rubros, de acuerdo con un criterio lógico, cuidando que sean mutuamente excluyentes.
5. Darle un nombre o título a cada tema, aspecto o rubro (patrón general de respuesta).
6. Asignarle el código a cada patrón general de respuesta.

¿Cómo se va a analizar la información?

Una vez aplicado el cuestionario y obtenidos la información de fuentes oficiales, adicionalmente se procederá a realizar un cruce de información, se agruparan bajo dos criterios:

- Experiencia docente
- Formación inicial del docente

Con estas dos variables se intentará establecer patrones comunes entre prácticas evaluativas y experiencia profesional de los docentes consultados.

Las actividades descritas serán desarrolladas durante el mes de noviembre, del presente año.

Paralelo, a la aplicación del cuestionario, se desarrollará el análisis documental, tales como, instrumento de evaluación elaborados por docentes, reporte de acompañamiento al aula y reportes de resultado de aprendizajes.

La revisión de los instrumentos evaluativos, elaborados por los docentes encuestados y archivados por la UTP, durante el presente año lectivo; lo cual nos permitirá cruzar información, entre lo declarado en el cuestionario con el diseño efectivo de instrumentos evaluativos.

El análisis documental del Banco de Pruebas de UTP se realizará determinando, el tipo y frecuencia con que los profesores encuestados utilizan reactivos de Tareas de Prueba y/o Tareas de Desempeño, en el diseño evaluativo de las asignaturas básicas de: Lengua y Literatura; Matemática y Ciencias Naturales; según los Objetivos de Aprendizaje (OA) declarados en el diseño curricular. anual, e implementados durante el segundo semestre.

Los Objetivos de Aprendizaje (OA), declarados e implementados por el/la docente, serán seleccionados, de acuerdo a los siguientes criterios: a) impliquen desarrollar habilidades de orden superior (según la taxonomía de Bloom y Anderson); y, b) se sugiera utilizar, por los expertos de mineduc, tareas de desempeño para su evaluación.

Finalmente, con las fuentes y técnicas descritas se elaboran las conclusiones del estudio; para proceder a elaborar el PAP de intervención profesional. En cada taller se aplicará una encuesta de satisfacción

Capítulo 4

PROPUESTA

Propuesta

DISEÑO PLAN DE MEJORAMIENTO DE PROCESOS EVALUATIVOS

Nombre del Plan de Mejoramiento: Evaluando Para el Aprendizaje

- **Objetivo de la propuesta**

Mejorar las prácticas evaluativas que aplica el docente en un proceso de aprendizaje de sus alumnos, a través de talleres de actualización sobre enfoque y procedimiento evaluativo.

B) Naturaleza del Proyecto.

A partir del año 2012, el currículo prescrito a nivel nacional plantea nuevos desafíos a los docentes del país. Fundamentalmente, inserta una nueva concepción en relación a lo que se entiende por aprendizaje. La nueva propuesta curricular agrega dos significativos componentes a la vieja práctica de cobertura de contenidos. Estos son las habilidades y las actitudes.

Desde el punto de vista del currículum evaluado, debemos cautelar que los procedimientos que se planifiquen para el proceso de monitoreo estén alineados coherentemente con el nivel de dificultad de los objetivos de aprendizaje. Esto significa escoger los tipos de reactivos adecuados a los niveles de profundidad de los objetivos de aprendizaje.

Al diseñar el aspecto curricular, se observa la carencia y/o incoherencia de un proceso de evaluación con un adecuado diseño técnico y de aplicación de instrumentos evaluativos que permitan visualizar logros en los aprendizajes de los estudiantes.

Es común que los Docentes confundan el concepto de evaluación con calificación, como si fueran sinónimos. Por tanto, se requiere de una actualización de paradigmas evaluativos.

Al detectar que los objetivos de aprendizaje no son coherentes con los procedimientos e instrumentos evaluativos problemática., nos vemos en la necesidad de generar un Plan de Mejoramiento de los Procesos Evaluativos que nos permita remediar esta problemática.

C) Plan de implementación

TALLER N° 1: EN UN NUEVO PARADIGMA CURRICULAR

Objetivos Específicos:

Conocer los Paradigmas Curriculares de la Educación en Chile.

Caracterizar los Paradigmas Curricular Vigente

Metodología: Activa-Participativa

Recursos:

-Proyector

-Computador

-Apuntes

TALLER N°2: ¿QUÉ ES EL CONSTRUCTIVISMO?

Objetivos Específico:

Caracterizar las Principales Teorías de Aprendizaje

Reconocer las principales características y representantes del Constructivismo.

Conocer la bidimensionalidad de los objetivos de aprendizaje, presentes en el currículum declarado.

Metodología del Taller: Activo-Participativo

Recursos:

-Proyector

-Computador

-Dossier

TALLER N°3: HABLEMOS DE EVALUACIÓN

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Aclarar conceptos como: Calificación-Medición-Evaluación-Procedimiento e Instrumento Evaluativo

Reconocer y caracterizar los enfoques evaluativos

Metodología del Taller: Activo-participativo

Recursos:

-Proyector

-Computador

-Apuntes

-Papel graff

TALLER N° 4: PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Objetivos Específicos:

Identificar y seleccionar procedimientos evaluativos, según las situaciones: tipo prueba o tareas de desempeño.

Conocer las principales Características, Ventajas y Uso del reactivo: Situaciones Tipo Pruebas (Respuestas Cerradas, Abierta y Mixtas) y Tareas de Desempeño

Metodología del Taller: Activo-Participativo

Recursos:

-Proyector

-Computador

-Dossier de Apuntes

-Taxonomías de Aprendizaje

TALLER N°5: CRITERIOS DE CALIDAD PARA EL DISEÑO DE PROCEDIMIENTOS e INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

Objetivos Específicos:

Conocer y aplicar criterios de calidad en el diseño de instrumentos evaluativos

Metodologías: Activa.-Participativas

Recursos:

-Proyector

-Computador

-Bases Curriculares o Planificaciones

-Apuntes

TALLER N° 6: ¿EVALUACIÓN DEL o PARA EL APRENDIZAJE?

Objetivos Específicos:

Establecer las principales diferencias de lo que involucra el evaluar EL Aprendizaje y PARA el Aprendizaje.

Reflexionar sobre las prácticas más comunes en el uso y frecuencia de los procesos evaluativos.

TALLER N°7: PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS PARA EVALUAR TAREAS DE DESEMPEÑO

Objetivos Específicos

Identificar procedimientos para evaluar situaciones en tareas de desempeño, destacando sus ventajas y limitaciones.

Distinguir instrumentos más comunes para la medición y regulación de los aprendizajes, tales como: rúbricas, lista de cotejos y Escalas de valoración

Reconocer y aplicar reactivos adecuados y coherentes con los objetivos de aprendizaje que permitan demostrar el grado de conocimientos de los discentes en el Aula, mediante tareas de desempeño.

Metodologías: Activo-participativas

Recursos:

-Proyector

-Computador

-Dossier de Evaluación

-Bases Curriculares y/o Planificaciones Anuales

-Taxonomía de Bloom (actualizado)

TALLER N° 8: INSTRUMENTOS PARA EVALUAR TAREAS DE DESEMPEÑO

Distinguir instrumentos más comunes para la medición y regulación de los aprendizajes, tales como: rúbricas, lista de cotejos y Escalas de valoración

TALLER N° 9: REFLEXIÓN CRÍTICA DE LOS APRENDIZAJES

Objetivos del Taller:

- Analizar los resultados de la evaluación para tomar decisiones en torno al desarrollo curricular
- .- Promover la reflexión sobre la práctica evaluativa y los resultados de aprendizaje; actividad que puedan ser considerados como un hábito y un ejercicio permanente de aprendizaje.

Evaluación del aprendizaje mediante tareas de desempeño y rúbricas

Objetivo del Curso: Diseñar procesos de evaluación de los aprendizajes, mediante tareas de desempeño y el uso de rúbricas.

Metodología del Curso: En las horas teóricas los docentes desarrollarán los contenidos con medios audiovisuales (presentaciones en power point), basada en una metodología participativa.

En las horas prácticas se realizarán las siguientes actividades en clases:

- 1) Ejercicios grupales de aplicación (grupos de 4 a 5 personas) de las distintas tareas implicadas en las fases del proceso de construcción de instrumentos de evaluación de tareas de desempeño, guiados y supervisados por el relator.
- 2) Plenario donde cada grupo (grupos de 4 a 5 personas) expone las tareas realizadas y recibe retroalimentación colectiva, moderado y guiado por el relator.

- 3) Ejercicio de análisis individual de resultados con supervisión del relator.
- 4) Discusión grupal de cierre, guiada por el relator.

Evaluando para el Aprendizaje

Segundo semestre

	Sept.				Octubre				Noviembre				Diciembre				Marzo 2019			
TALLERES DE EVALUACIÓN	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1. En un Nuevo Paradigma Curricular			X																	
2. ¿Qué es el Constructivismo?					X															
3. Hablemos de Evaluación							X													

4. Procedimientos e Instrumentos de Evaluación									X										
5. Criterios de Calidad en el Diseño de Procedimientos e Instrumentos de Evaluación											X								
6. ¿Evaluación DEL o PARA el Aprendizaje?												X							
7. Procedimientos e Instrumentos para Evaluar Tareas de Desempeño														X					
8. Instrumentos para Evaluar Tareas de Desempeño																X			
9. Reflexión Crítica de los Aprendizajes																		X	

Capítulo 5

CONCLUSIÓN Y PROYECCIONES

Conclusiones y Proyecciones

La evaluación se ha circunscrito a los aprendizajes de los alumnos, pero, como es lógico, hay que evaluar también la docencia (Jiménez Jiménez, 1999). Si se evalúa la docencia, será más fácil mejorar los procesos de aprendizajes.

Con total claridad los profesores de esta entidad educativa tienen una clara definición sobre evaluación, junto a que reconocer que el nivel superior de aprendizajes se logra a través de la metacognición, aun así, esto no parece ser suficientes, ya que existen una incoherencia entre lo que definen a como lo llevan a la práctica, es decir, que las concepciones sobre evaluación no siempre se traducen en una práctica evaluativa concreta y adecuada.

Los procedimientos evaluativos aplicados por los docentes son evaluaciones con reactivos cerrados en su mayoría, los cuales no permiten evaluar los niveles cognitivos de orden superior, en la misma dimensión, en el establecimiento no se tienen una claridad de cuáles son los instrumentos de evaluación para evaluar tareas de desempeños, por lo tanto, nos encontramos que no hay conexión entre los objetivos de aprendizajes y habilidades que están desarrollando

en los estudiantes con lo que se está evaluando. En las Bases Curriculares de los niveles 1ª y 2ª medio, se encuentran sugerencias de evaluación claramente estipuladas pero aún así no son mayormente consideradas por parte del profesorado.

En el Establecimientos los profesores muestran alguna dificultad en promover la evaluación de proceso en los estudiantes e identificar elementos a mejorar, esto se ve reflejado durante los acompañamientos al aula, una de las técnicas efectivas para monitorear los aprendizajes es la retroalimentación, la cual se manifiesta desfavorida durante la jornada escolar, este es un proceso trascendental dentro del proceso de aprendizaje de los alumnos, mejora el rendimiento de los alumnos, aumenta el sentido de pertinencia y compromiso con el aprendizaje, fortalece el aprendizaje colaborativo y también ayuda a comprender al docente en qué nivel cognitivo se encuentran el desarrollo de las habilidades que están desarrollando en ellos y ellas.

En este Establecimiento Educativo prevalecen estilos evaluativos tradicionales, sobre todo aquellos que consideran la evaluación como la integración de pruebas al final de las unidades. No establecen distinciones entre evaluar y calificar. Evaluar se identifica con poner notas, con medir los resultados finales del aprendizaje.

Los instrumentos de evaluación son estandarizados, sin considerar los diversos estilos de aprendizaje ni muchos menos contempla las NNE, de algunos discentes. Las calificaciones son en base al promedio del curso y no al progreso de cada alumno.

En el diseño de los instrumentos de evaluación sólo contemplan, siguiendo la taxonomía de Benjamín Bloom, objetivos de bajo nivel cognitivo. Predominando reactivos de preguntas cerradas y pocas preguntas aplicando reactivos de preguntas abiertas. Los reactivos de desempeño son casi inexistentes, a pesar de su sello artístico.

Estas prácticas evaluativas resultan absolutamente incoherentes con los objetivos de aprendizaje e indicadores de evaluación, estipuladas en las actuales bases curriculares. Lo cual podría explicar el bajo rendimiento en evaluaciones externas, como el SIMCE.

Cabe consignar que los bajos resultados, tanto en evaluaciones internas como externas, son producto de tradicionales concepciones sobre evaluación y/o desconocidas técnicas para elaborar procedimientos e instrumentos coherentes de evaluación.

Frente a la toma de decisiones, cuando se excede del porcentaje de alumnos reprobados la solución más simple es: “ponderar la prueba con un trabajo, de ese modo evito transgredir el reglamento de evaluación de mi colegio, así nadie me cuestiona”. Esta práctica evaluativa es más común de lo que parece. Si bien es una solución administrativa transitoria para el profesor, nada nos dice sobre el real aprendizaje de los alumnos/alumnas.

En síntesis, los docentes –en su mayoría- aplican instrumentos de evaluación para medir EL aprendizaje y no como herramienta PARA el aprendizaje.

Hemos optado por centrar nuestro estudio en la variable docente y sus concepciones evaluativas, guiándonos y compartiendo lo que el docente e investigador Richard Elmore ha denominado: “Teorías de la acción”.

Un concepto medular para la elaboración de poderosas teorías de la acción es el de *núcleo pedagógico* que corresponde al estudiante y el docente en presencia de los contenidos. Nosotros sostenemos que sólo hay tres formas de mejorar los aprendizajes escolares: incrementando los conocimientos y las habilidades de los profesores, incrementando el nivel de los contenidos impartidos a los alumnos y cambiando el rol de los estudiantes en el proceso pedagógico. Más aún, si se modifica cualquiera de estos factores, se ha de cambiar los dos

restantes. Incrementar los conocimientos y las habilidades de los docentes no tendrá ningún efecto sobre los aprendizajes escolares si no está acompañado de contenidos de mayor nivel y de un mayor compromiso de los alumnos con esos contenidos. Por lo tanto, una teoría de la práctica tiene que estar anclada en los fundamentos de la práctica pedagógica y guiada por un análisis centrado en las relaciones de causa y efecto entre lo que hacemos para influir sobre los procesos de enseñanza– aprendizaje y su efecto real sobre lo que los estudiantes saben hacer.

La prolífica divulgación de investigaciones sobre evaluación hace cada vez más necesaria incluir, en las experiencias de aprendizaje, las tareas de desempeño cómo técnicas de evaluación para el aprendizaje.

El propósito esencial de esta indagación y propuesta de mejora es: promover, en los docentes, la auto-evaluación y reflexión sobre sus propias prácticas evaluativas; y, proporcionar herramientas, a través de talleres teórico-práctico, que le permitan incorporar, en el diseño evaluativo, reactivos de tareas de desempeño-De tal modo que puedan mediar efectivamente en los aprendizajes de los discentes.

Por tratarse de una investigación de carácter exploratoria y cualitativo -el tema-problema se circunscribe a una variable: la coherencia de las concepciones evaluativas con las prácticas evaluativas- sólo pudo abordar un segmento del universo escolar comunal: Liceo Artístico “Armando Carrera González”. Sería recomendable extender el estudio a otras unidades educativas; y, profundizar la investigación, incluyendo otras variables.

Bibliografía

- Erika Himmel König, M. A. (1999). *Hacia una Evaluación Educativa, aprender para evaluar y evaluar para aprender*. Santiago.
- Guerra, M. A. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Enfoques Educativos*.
- Ministerio de Educación de Chile. (2016). *Bases Curriculares 7º a 2º Medio*. Santiago.
- Monje, V. Y. (2004). *Postítulo de Especialización en Evaluación del Aprendizaje*. Talca: IRUDEC LTDA.
- Montenegro, A. (2017). *La Evaluación como Método de Aprendizaje*. Santiago: Salesianos Impresores S.A.
- Nina Hidalgo, F. J. (2017). Las Concepciones sobre el Proceso de Evaluación del Aprendizajes de los Estudiantes. *Reice*.
- Roberto Hernández Sampieri, C. F. (1997). *Metodología de la Investigación*. Mexico: McGraw - Hill.
- Santos, M. A. (1988). Patología General de la Evaluación Educativa. *Infancia y Aprendizaje*.

Anexos

Anexo 1

Pauta de Observación y Acompañamiento en el Aula



CORPORACIÓN MUNICIPAL DE DESARROLLO SOCIAL
UNIDAD EDUCATIVA
"ARMANDO CARRERA GONZÁLEZ" F-60
ANTOFAGASTA



PAUTA DE OBSERVACIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO DOCENTE EN EL AULA

Nombre _____ del _____
Profesor(a): _____
Fecha _____ de _____ acompañamiento: _____
Escuela: _____ Curso: _____ N° alumnos: _____

La siguiente pauta de observación y acompañamiento, consensuada y comunicada, tiene como finalidad recoger información que dé cuenta de las capacidades del docente para lograr un ambiente de aula promotor de una buena convivencia, organización e interacciones de calidad entre los distintos actores y recursos que contribuyan al logro de los objetivos de aprendizaje.

Junto con la presencia o ausencia del indicador, en cada caso es importante recoger evidencias cualitativas, con el fin de brindar apoyo al mejoramiento de la tarea docente.

DIMENSIÓN1: AMBIENTE DEL AULA

Definición:

Se refiere a las acciones que realiza el docente, en el aula, para establecer una buena convivencia poniendo énfasis en las normas, en la participación y en un clima de interacción y respeto entre los actores del proceso de enseñanza – aprendizaje.

	INDICADORES	SI	NO	N/A	OBSERVACIONES
1	Propicia un clima de atención y orden para comenzar el proceso enseñanza – aprendizaje saludando y estableciendo rutinas				
2	Promueve un clima de respeto dentro del aula.				
3	Comunica instrucciones y explicaciones de modo claro y preciso para guiar el proceso.				
4	Responde constructivamente cuando los estudiantes cometen errores o se equivocan.				
5	Realiza acciones efectivas para resolver dificultades emergentes.				
6	Promueve entre los estudiantes la comunicación de sugerencias, opiniones o consultas en forma respetuosa.				
7	Genera oportunidades de participación en distintos momentos de la clase.				
8	Considera las diferencias individuales de los estudiantes en el desarrollo de las actividades.				

DIMENSIÓN 2: ORGANIZACIÓN DE LA CLASE

Definición:

Se refiere a la organización preestablecida para el desarrollo de la clase poniendo énfasis en la estructura de ella, la optimización del tiempo disponible, los recursos y los espacios de que se dispone.

Todo esto con el fin de que los docentes logren los objetivos pedagógicos y los estudiantes logren aprendizajes esperados.

	INDICADORES	SI	NO	N/A	OBSERVACIONES
1	Comunica los objetivos o propósitos de la clase.				
2	Desarrolla su clase siguiendo una estructura: inicio, desarrollo y cierre considerando el marco referencial del proceso.				
3	Dispone oportunamente de los recursos requeridos para el desarrollo de la clase.				
4	Utiliza estrategias para lograr un trabajo organizado en cada una de las fases del proceso.				
5	Integra a todos los estudiantes en las actividades organizadas para la clase.				
6	Optimiza el tiempo de la clase en función del logro de los objetivos de aprendizaje.				

DIMENSIÓN 3: MEDIACIÓN DE APRENDIZAJES

Definición:

Se refiere a las acciones intencionadas que establece el profesor para favorecer el logro de aprendizaje de los estudiantes, estimulando el desarrollo de sus potencialidades y de sus diferentes ritmos y estilos de los estudiantes, estimulando el desarrollo de sus potencialidades y de sus diferentes ritmos y estilos de aprendizaje. Con el fin de que los estudiantes encuentren sentido y logren aprendizajes (conceptos, habilidades y actitudes)

	INDICADORES	SI	NO	N/A	OBSERVACIONES
1	Formula preguntas que inducen al estudiante a la investigación.				

2	Propone actividades motivadoras considerando conocimientos o experiencias previas de los estudiantes.				
3	Estimula a los estudiantes a trabajar colaborativamente.				
4	Formula pregunta a los estudiantes para mejorar sus interpretaciones.				
5	Refuerza verbalmente el proceso realizado por los estudiantes utilizando lenguaje adecuado.				
6	Considera los errores de los estudiantes como una oportunidad de aprendizaje.				
7	Retroalimenta en forma oral a los estudiantes para mejorar el nivel de logro de sus aprendizajes.				
8	Promueve la evaluación de proceso en los estudiantes e identifican elementos a mejorar.				
9	Utiliza alguna estrategia de enseñanza diferenciada con los estudiantes que lo requieran durante todo desarrollo de la clase.				

PAUTA DE ENTREVISTA Y RETROALIMENTACIÓN

Nombre _____ del
Profesor: _____

Curso: _____

Fecha: _____

La siguiente **Pauta de Entrevista** tiene como finalidad **compartir y retroalimentar las observaciones del acompañamiento en el aula**. También tomar acuerdos en función de enriquecer nuestras prácticas pedagógicas.

Fortalezas Observadas:

Aspectos por lograr:
Sugerencias:

Plan Estratégico de cambios:			
Cambio Acordado	Acciones	Tiempo	Recursos

Anexo 2



CARTA GANTT: VISITAS DE ACOMPAÑAMIENTO Y OBSERVACIÓN AULA

AÑO 2017

ÁREA	MESES								Docente Observado	CONCLUSIÓN/ OBSERVACIONES DEL PROCESO
	ABRIL	MAYO	JUNIO	AGOSTO	SEPTIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE	DICIEMBRE		
DIRECTORA	06								Profesor 1	✓ Utiliza estrategias colaborativas entre los pares, lo que permite una retroalimentación entre ellos mismos, la cual esta muy bien. Faltó concluir o retroalimentación por parte de los alumnos.
DIRECTORA	10								Profesor 2	✓ Comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje. ✓ La estrategia de enseñanza son desafiantes.

									Coherentes y significativos para sus estudiantes ¡Felicitaciones!
									✓ No promueve la evaluación de proceso en los estudiantes
ORIENTACIÓN EDUCACIONAL		24						Profesor 3	✓ El objetivo de la clase debe ser escrito o proyectado para los estudiantes, no solo verbalizada al inicio de la clase. Puede mejorar la técnica de monitoreo. ✓ Debe mejorar la retroalimentación durante.
INSPECTORAJE GENERAL		25						Profesor 4	✓ El profesor modela a sus alumnos. Desarrollan trabajos de tiempos e intervalos. No existe uso de material audiovisual o TICS. ✓ No entrega evaluación en el proceso de aprendizaje
CURRICULISTA			01					Profesor 5	✓ Se caracteriza por reitera y aclarar dudas. ✓ Genera cambios positivos. ✓ Realiza estrategias diversificadas de aprendizaje. ✓ Establece un buen clima de aprendizaje. ✓ Promueve el desarrollo del pensamiento crítico. ✓ Utiliza el error como aprendizaje. ✓ Utiliza estrategias colaborativas entre los pares.

									✓ Optimiza el tiempo de las clases.
DI RE CT OR A			1 1					Prof esor 6	✓ Domina los contenidos de la disciplina que enseña. ✓ La calidad de su didáctica pedagógica es eficaz y pertinente a la asignatura que imparte. ✓ Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad. Confianza. Solidaridad y respeto con sus estudiantes. ✓ Falta promover la evaluación de proceso en los estudiantes
CU RR IC ULI ST A			1 2					Prof esor 7	✓ Se sugiere al docente trabajar en grupos de trabajo colaborativo entre pares. ✓ Es importante resaltar que el docente por su discapacidad física no puede movilizarse en el aula con rapidez. ✓ No entrega evaluación en el proceso de aprendizaje
CU RR IC ULI ST A			2 9					Prof esor 8	✓ La docente se caracteriza por su estrategia en enseñanza diferenciada. ✓ Considera y promueve actividades innovadoras. ✓ No distingue ni clarifica elementos a mejorar en sus alumnos.

OR IE NT AC IÓN ED UC AC IO NA L				07					Prof esor 9	✓ Docente que contribuyó a la reflexión tanto metodológica como evaluativa en cada momento de la clase cumpliendo con el objetivo a tratar, ¡Felicitaciones!, siga así.
CU RR IC ULI ST A				15					Prof esor 10	✓ La docente se destaca en su estrategia de trabajo integradora. Considerando las individualidades. ✓ Estimula a trabajar colaborativamente. ✓ Busca estrategias innovadoras para generar aprendizajes. ✓ Se sugiere reforzar el “cierre de la clase” recordar que es una etapa fundamental de la clase, mediante la pregunta ¿qué aprendimos hoy? Es una oportunidad para reforzar, retroalimentar o resaltar aspectos centrales de los aprendizajes de la clase. ✓
CU RR IC ULI ST A	CIEN CIAS							Profesor 11		✓ Crea un ambiente propicio para el aprendizaje, manifestando altas expectativas de aprendizaje en sus educandos. ✓ Entrega una retroalimentación pertinente durante la clase ✓ Conoce las

								características de su curso. ✓ Propicia oportunidades de participación a todo el grupo curso. ¡Felicitaciones!
U. T.P	MAT EMA TICA S				2 2		Profesor 12	✓ Profesor riguroso en el tratamiento de los contenidos. ✓ Distingue con claridad los tres momentos que se debe tener una clase. ✓ Su actitud severa para mantener el orden de su curso, provoca en algunos alumnos un cierto temor a preguntar y también en responder, en donde no se aprecia una retroalimentación fluida. ✓ Optimiza el tiempo destinado al aprendizaje.

Anexo 3

CUESTIONARIO

Distinguidos Profesores:

Este cuestionario tiene por propósito conocer la influencia que tienen las prácticas sobre los procedimientos evaluativos; y, determinar las necesidades de actualización de conocimientos pedagógicos; especialmente, en el área de la evaluación.

Esperamos, una vez concluida la investigación, contribuir a mejorar sus prácticas evaluativas, mediante la realización de talleres y/o cursos de perfeccionamiento.

Desde ya agradecemos su honesta participación.

I ANTECEDENTES LABORALES

Instrucciones: marque con una X sobre la opción o la alternativa que corresponde y responda brevemente en los espacios asignados.

1. ¿Qué asignatura imparte en esta Unidad Educativa?

Si imparte otra asignatura, con más de 16 horas, en este mismo Liceo, Nómbrala

2. ¿Cuál es su condición contractual?

- a) En práctica
- b) Título de Profesor
- c) Titulado en otra profesión.
- d) Habilitado (Estudios incompletos y/o Titulado en otra profesión)
- e) Otro (Especifique) _____

3. Independiente de su situación contractual ¿Cuántos años, continuos o discontinuos, ejerce como profesor?

- a) Menos de 1 año
- b) Entre 1 y 5 años
- c) Entre 5 y 10 años
- d) Entre 10 y 15 años
- e) Más de 15 años

4. ¿Hace cuánto tiempo se desempeña en la unidad educativa, en caso que haya estado ausente sume la cantidad de años en total?

- a. Menos de 1 año
- b. Entre 1 y 5 años
- c. Entre 5 y 10 años
- d. Entre 10 y 15 años
- e. Más de 15 años

II CONOCIMIENTOS PEDAGÓGICOS

Instrucciones: Marque con una cruz (X) y/o responda según corresponda, la opción que guía su práctica pedagógica.

1. ¿Qué nivel de conocimientos posee de las bases curriculares?

100% ____
 70% ____
 50% ____
 30% ____
 0% ____

Si conoce menos del 30% indique la razón por la cuál posee este nivel de conocimiento.

2. Cuando diseña un instrumento evaluativo: ¿se guía por los Objetivos de aprendizaje (OA) estipulados en las bases curriculares vigentes?

SI ____
 NO ____

Si su respuesta fuese negativa: ¿Por qué no lo hace?

3. ¿Conoce el Reglamento de Evaluación y Promoción de esta Unidad Educativa?

SI ____

NO _____
¿Cómo y por qué es que las conoce? Y en el caso contrario, ¿por qué no las conoce?

Instrucciones: Marque con un círculo la opción que más se asimile a sus concepciones de educación y/o práctica pedagógica.

4. Cuando Usted diseña un procedimiento o instrumento evaluativo: ¿Qué enfoque evaluativo utiliza?
 - a. Utilizo instrumentos de evaluación de tipo cuantitativo. Califico a mis alumnos en función de la media aritmética obtenida por el grupo curso. Lo importante son los objetivos de aprendizaje.
 - b. Especifico objetivos, criterios y meta a lograr; luego, comparo los resultados en función de los mismos. La unidad de medida es el propio alumno y sus habilidades o competencias.
 - c. El punto de partida es el propio alumno y no un criterio externo. Valoro la mejora de las capacidades con instrumentos del orden cuantitativo y cualitativo.
 - d. Asumo una posición ecléctico al respecto; es decir, combino las acciones anteriores en mi práctica evaluativo.
5. ¿Qué definición de evaluación representa mejor su idea de evaluación?
 - a. Proceso sistemático y permanente que comprende la búsqueda y obtención de información de diversas fuentes acerca de la calidad de desempeño, rendimiento o logro del estudiante con el fin de tomar decisiones que orienten el aprendizaje.
 - b. Agrupación de pruebas y trabajos, aplicados y/o solicitados por el profesor, para registrar calificaciones en el Libro de Clase.
 - c. Categorizar a cada alumno en función de los resultados de sus compañeros y premiar o sancionar, según fuese la posición que dentro del grupo hubiese alcanzado.
 - d. Cumplir con el trabajo administrativo de registrar calificaciones en el Libro de Clase y Plataforma digital; para mantener informado al apoderado/a del rendimiento del alumno y cumplir con el número mínimo de calificaciones exigidas por la UTP.
6. Cuando hablamos de calificaciones en el proceso de aprendizaje. Nos referimos a:
 - a. Es un procedimiento que compara las características de un objeto según pautas determinadas.
 - b. Consiste en asignar numerales a objetos o hechos, de acuerdo a ciertas reglas.
 - c. Es un proceso de obtención de información para emitir un juicio de valor que contribuya a la toma de decisiones pedagógicas.
 - d. La combinación de todas las anteriores.
7. En los reactivos de respuesta cerrada:
 - a. El alumno elabora sus respuestas.

- b. El trabajo se recarga en la fase de corrección.
 - c. Se limita el número de contenidos explorados.
 - d. Se plantean reactivos cerrados y específicos.
- 8. Una prueba centrada en los aprendizajes debe presentar las siguientes características:
 - a. Conducir indirectamente a la medición de los contenidos.
 - b. Ofrecer múltiples oportunidades de demostrar el aprendizaje.
 - c. Presentar variantes dependientes del criterio del calificador.
 - d. Centrarse en alguno de los contenidos examinados.
- 9. Los criterios que definen la calidad del diseño de un procedimiento evaluativo son:
 - a. Confiabilidad; es decir, el grado en que un comportamiento se mantiene al ponerlo en evidencia en diferentes situaciones.
 - b. Validez; es decir, un instrumento se considera válido cuando efectivamente recoge evidencias de lo que se propone medir.
 - c. Objetividad; es decir, ausencia de sesgos o apreciaciones subjetivas en la interpretación de las evidencias en función de los resultados y/o procesos que la generaron.
 - a. Sólo I
 - b. Sólo II
 - c. Solo I y II
 - d. I-II y III
- 10. ¿Qué tipo de conocimiento, de la taxonomía de Benjamín Bloom, son considerados como de orden superior?
 - a. CONCEPTUAL
 - b. METACOGNICIÓN
 - c. FACTUAL
 - d. PROCEDIMENTAL
- 11. Después de aplicar, corregir y asignarle una calificación, a un instrumento de evaluación; si el resultado de la misma excede el 40 % de malas calificaciones: ¿Cuál es el procedimiento a seguir?
 - a. Consigno las calificaciones obtenidas por cada uno de mis estudiantes en el Libro de Clase; luego, inmediatamente inicio los nuevos contenidos, para no retrasar la cobertura curricular.
 - b. Consigno las calificaciones, buenas y malas, de cada uno de mis estudiantes; luego, incluyo en las próximas unidades los objetivos de menos logros.
 - c. No consigno las calificaciones inmediatamente en el Libro de Clase; sino que les doy un trabajo que pondero con la Prueba, para no perjudicar a mis alumnos.
 - d. Anulo la Prueba -cuando no repito la misma- o la reemplazo por algún trabajo.

III TAREAS DE DESEMPEÑO

Las evaluaciones de desempeño son procedimientos recurrentes, si se requiere que los alumnos/as demuestren su capacidad para realizar una tarea.

Este procedimiento evaluativo, en la literatura pedagógica, también se conoce como *auténtica* o *alternativa*.

Evaluación auténtica es considerar que las experiencias de aprendizaje deben ser altamente significativas, gestionadas en un contexto de constante descubrimiento, dirigidas bajo una mediación estratégica por parte del docente, basado en la teoría de la modificabilidad de la inteligencia. (Montenegro, 2017) .

12. Para evaluar tareas de desempeño: ¿Qué técnicas evaluativas conoce? (señale a lo menos tres)

13.1. _____

13.2. _____

13.3. _____

13.4. _____

13. Qué instrumentos de evaluación por desempeño conoce? (mencione a lo menos uno)

14.1 _____

14.2. _____

14.3. _____

Agradecemos su gentil colaboración con este proceso.



Anexo 4



PRUEBA DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES

Objetivo: OA 16. Analizar el orden político liberal y parlamentario de la segunda mitad del siglo XIX, considerando las reformas constitucionales y su impacto en el aumento de las facultades del poder legislativo, el proceso de secularización de las instituciones, la consolidación del sistema de partidos, y la ampliación del derecho a voto y libertades públicas.

Nombre: _____

Fecha: _____ Puntaje: _____/40 pts

Curso: 2º Medio Profesor:

GRADO DE DIFICULTAD: 60% Nota 4.0

Instrucciones: Lea detenidamente cada una de las proposiciones y/o preguntas.

Responda en forma clara y precisa.

ITEM I: DE ALTERNATIVAS MÚLTIPLES.

Frente a cada proposición existen varias alternativas, sólo una es la correcta. Marque con un círculo la alternativa correcta. (14 puntos)

1. Los grupos o bandos ideológicos, surgidos durante el período de la Organización de la República, y que mayor influencia política tuvieron en la historia política del siglo XIX, fueron:

- a) OHIGGINISTAS y PELUCONES
- b) LIBERALES y CONSERVADORES
- c) ESTANQUEROS y LIBERALES
- d) LIBERALES y FEDERALISTAS

2. ¿A qué grupo social correspondió la organización de la República en Chile?

- a) COMERCIANTES DE CLASE MEDIA
- b) PEONES e INQUILINOS DEL CAMPO
- c) ARISTOCRACIA TERRATENIENTE
- d) FUNCIONARIOS PÚBLICOS

3. Entre las causas políticas, que dieron origen al período conocido como Anarquía u Organización de la República en Chile, podemos señalar las siguientes:

- I La falta de experiencia política de los criollos
- II La pérdida del mercado triguero del Perú
- III El anhelo de los criollos por organizarse en un modelo opuesto al colonial
- IV La ausencia de grupos políticos organizados en torno a ideologías

- a) I – II y III b) II-III y IV c) I-III y IV d) I-II-III y IV

4. La frase que mejor sintetiza las características del período histórico conocido como Anarquía o etapa de Organización en Chile, es

- a) Sucesión de gobernantes y ensayos constitucionales
- b) Sucesión de ensayos constitucionales
- c) Estabilidad política y crisis económica
- d) Estabilidad política y crisis social

5. “Miembros de la antigua aristocracia, que había hecho la Independencia; eran partidarios de mantener tradiciones del sistema colonial”. Tales características corresponden a

- a) LIBERALES
- b) CONSERVADORES
- c) O HIGINISTAS
- d) ESTANQUEROS

6. La constitución moralista de 1823, fue redactada por

- a) JOSE JOAQUIN MORA
- b) JOSE MIGUEL INFANTE
- c) JUAN EGAÑA
- d) DIEGO PORTALES

7. El acontecimiento histórico que pone fin al periodo conocido como Anarquía u Organización de la República en Chile fue

- a) BATALLA DE YUNGAY
- b) BATALLA DE LIRCAY
- c) BATALLA DE MAIPÚ
- d) BATALLA DE SANGRA

8. “Grupo ideológico, partidarios de reformas rápidas y profundas, inspiradas en las ideas liberales de la Ilustración”. Tales características corresponden a

- a) O HIGGINISTAS
- b) PIPIOLOS
- c) FEDERALES
- d) PELUCONES

9. La constitución “Liberal” de 1828, estableció

- I La religión católica como oficial del Estado
- II La división del país en diez provincias
- III La elección de un presidente por un periodo de 5 años
- IV La elección de un presidente por un periodo de 6 años

- a) Sólo I
- b) I y II
- c) I y III
- d) I y IV

10. El primer presidente de la República de Chile fue

- a) MANUEL BLANCO ENCALADA
- b) AGUSTÍN EYZAGUIRRE
- c) FRANCISCO ANTONIO PINTO
- d) RAMÓN FREIRE

11. La Constitución de 1828 fue redactada por

- a) ANDRÉS BELLO
- b) JOSÉ JOAQUÍN DE LA MORA
- c) JUAN EGAÑA
- d) JOSÉ MARIA DE LA CRUZ

12. Las características económicas del periodo 1820 – 1830 se podría sintetizar de la siguiente manera:

- I Desarrollo de la Marina mercante Chilena
- II Desaparición de la minería debido a las Guerras de la Independencia y la Anarquía
- III Una extraordinaria contracción del sector agrícola debido a la inseguridad reinante
- IV Un fuerte deterioro del sector dedicado al comercio

- a) I y II
- b) III y IV
- c) I y IV
- d) II-III y IV

13. Entre los factores que ayudaron al fracaso del establecimiento del federalismo en Chile podemos señalar:

- I La dificultad en las comunicaciones internas del país

II El centralismo que ejerce la capital sobre las provincias

III La carencia de medios económicos suficientes por parte de las provincias

- a) Sólo I b) Sólo II c) Sólo III d) Todos

14. Durante el periodo conocido como “Anarquía” en Chile, surgieron numerosos grupos ideológicos; sin embargo, los de mayor proyección histórica e ideológica, a partir de la cual surgen los partidos políticos, son:

- a) LIBERALES – ESTANQUEROS
- b) CONSERVADORES – O HIGGINISTAS
- c) LIBERALES – CONSERVADORES
- d) CONSERVADORES – ESTANQUEROS

ITEM II: DE DEFINICIONES

Defina los siguientes términos (6 puntos)

OLIGARQUÍA:

SUFRAGIO CENSITARIO:

CONSTITUCIÓN:

ITEM III: COMPRENSIÓN DE LECTURA

Lea detenidamente el fragmento de una carta, redactada por Diego Portales a su amigo y socio comercial José Manuel Cea; luego, responda las siguientes preguntas. (4 puntos)

“A mí las cosas políticas no me interesan, pero como buen ciudadano puedo opinar con toda libertad y aún censurar los actos del Gobierno. La Democracia, que tanto pregonan los ilusos, es un absurdo

en los países como los americanos, llenos de vicios y donde los ciudadanos carecen de toda virtud, como es necesario para establecer una verdadera República. La Monarquía no es tampoco el ideal americano: salimos de una terrible para volver a otra y ¿qué ganamos? La República es el sistema que hay que adoptar; ¿pero sabe cómo yo la entiendo para estos países? Un Gobierno fuerte, centralizador, cuyos hombres sean verdaderos modelos de virtud y patriotismo, y así enderezar a los ciudadanos por el camino del orden y de las virtudes. Cuando se hayan moralizado, venga el Gobierno

completamente liberal, libre y lleno de ideales, donde tengan parte todos los ciudadanos. Esto es lo que yo pienso y todo hombre de mediano criterio pensará igual.”

(Fuente: Carta enviada por Portales a su amigo y socio Cea)

1. ¿Qué título, representaría mejor, los contenidos de este párrafo?

- a) Las ideas religiosas de Portales
- b) Las ideas políticas de Portales
- c) El concepto de amistad de Portales
- d) La desilusión política de Portales

2. ¿Cuál es el ideal de gobierno de Diego Portales?

- a) MONARQUÍA
- b) REPÚBLICA
- c) DEMOCRACIA PROGRESIVA
- d) MONARQUÍA CONSTITUCIONAL

3. A juicio de Portales: ¿Qué característica debiera tener la república en Chile?

- a) Un gobierno fuerte y centralizado
- b) Un gobierno débil y centralizado
- c) Un gobierno fuerte y descentralizado
- d) Un gobierno débil y descentralizado

4. Portales opinaba que los ciudadanos en Chile, eran

- a) Verdaderos modelos de virtud y responsabilidad cívica

	LICEO ARTÍSTICO Armando Carrera González		
	Sector de Aprendizaje: Matemática Prueba: Parcial raíces en el desarrollo de ejercicios.	Profesor(a): O.A.: Aplicar propiedades de las	
Nombre:		Ptje. Total:	57 puntos
Curso:	Segundos Medio	Ptje. Obtenido:	
Fecha:		Nota:	

- b) Carentes de virtud y llenos de vicios
- c) Flojos y bohemios
- d) viciosos, pero leales y responsables

Anexo 5

I.- SELECCIÓN MÚLTIPLE

(3 puntos c/u)

Encierre en un círculo la alternativa correcta. Debe desarrollar los ejercicios, caso contrario NO serán evaluados.

1) $\sqrt{16} - \sqrt[3]{125} + \sqrt[4]{81} - \sqrt[5]{-32} =$

- A) 14
 B) 6
 C) 4

- D) 2
- E) 0

2) $\sqrt[3]{5\sqrt{3}} \cdot \sqrt[3]{5\sqrt{3}} =$

- A) 15
- B) $\sqrt[9]{25^4\sqrt{3}}$

C) $\sqrt[3]{25\sqrt{3}}$

D) $\sqrt[3]{5\sqrt{3}}$

E) $\sqrt[3]{75}$

3) $\frac{\sqrt[4]{\frac{a}{b^3}}}{\sqrt[4]{\frac{b}{a^3}}} =$

A) 1

B) $\frac{a}{b}$

C) $\left(\frac{a}{b}\right)^4$

D) $\sqrt{\frac{1}{ab}}$

E) $\sqrt[4]{\frac{a}{b}}$

4) $\sqrt{\sqrt[3]{64}} =$

A) 2

- B) 4
- C) 8
- D) $\sqrt[5]{64}$
- E) $\sqrt[6]{8}$

5) $2 \cdot \sqrt[3]{3} =$

- A) $\sqrt[3]{36}$
- B) $\sqrt[3]{24}$
- C) $\sqrt[3]{18}$
- D) $\sqrt[3]{12}$
- E) $\sqrt[3]{6}$

II.- DESARROLLO

I.- Desarrolle las siguientes sumas y restas de raíces (3 puntos c/u)

a) $4\sqrt{75} - 2\sqrt{300} - 3\sqrt{3}$

b) $5\sqrt{5} + 3\sqrt{11} - \frac{3}{5}\sqrt{5} + \sqrt{11} =$

c) $3\sqrt[3]{5} + 5\sqrt[3]{5} - 3\sqrt[3]{3} - 5\sqrt[3]{3} =$

$$d) \sqrt[3]{32} \cdot \sqrt[3]{4} + \frac{\sqrt[3]{162}}{\sqrt[3]{3}} =$$

II.- Simplifica las siguientes expresiones (3 puntos c / u)

$$a) \sqrt{28} + \sqrt{63} - \sqrt{75} - \sqrt{32} + \sqrt{50} =$$

$$b) \sqrt{32} + \sqrt{50} - 3\sqrt{3} - \sqrt{12}$$

$$c) 3\sqrt{75x} - 4\sqrt{12x} - 9\sqrt{27x} =$$

d) $6\sqrt{12} + 4\sqrt{20} - 5\sqrt{27} + 3\sqrt{80} =$

III.- Resuelve las siguientes operaciones (3 puntos c / u)

a) $(-5\sqrt{32} + 7\sqrt{8} - 2\sqrt{242}) : \sqrt{2}$

b) $(2 - \sqrt{2})^2 =$

c) $\sqrt{\sqrt{5} - 1} \cdot \sqrt{\sqrt{5} + 1} =$

d) $\sqrt[3]{3a\sqrt[3]{a}} =$

e) $\sqrt{2\sqrt{2\sqrt{2}}}$

f) $\sqrt[5]{a^{2a+5}} \cdot \sqrt[5]{a^{5-2a}} =$