

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN PROVINCIA DE BUENOS AIRES

DIRECCIÓN DE ADULTOS Y FORMACIÓN PROFESIONAL

LA EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

Índice

I.- La evaluación de los aprendizajes

- Tipos de instrumentos según sus funciones
- Característica de los instrumentos de evaluación
- Tipos de instrumentos de evaluación
- Las apreciaciones del profesor en la evaluación

II.- La evaluación diagnóstica

- Orientaciones generales para el diseño de la evaluación diagnóstica
- Instrumentos para el diagnóstico

III.- La evaluación de los centros educativos

- Necesidades y funciones de la evaluación
- Orientaciones para la evaluación de centros educativos
- Requisitos de los programas de evaluación de centros
- La planificación del programa de evaluación

IV.- La evaluación de módulos y trayectos

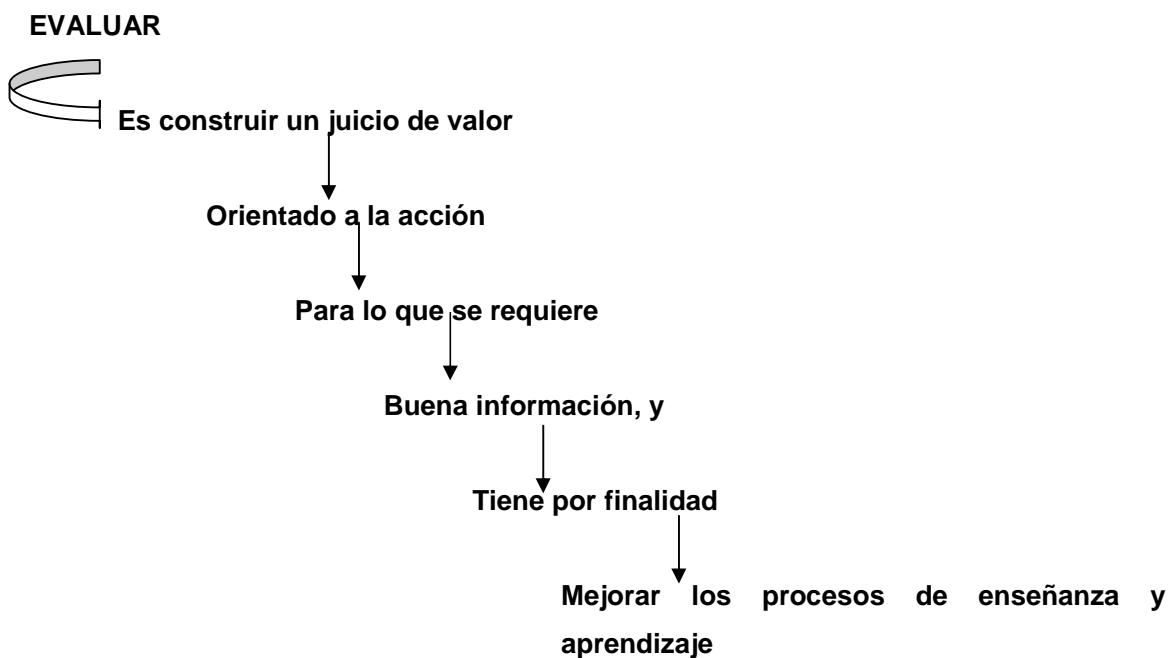
- Orientaciones para la evaluación de módulos y trayectos

Anexo

Bibliografía

I.- EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Todas las personas evaluamos cotidianamente, emitimos juicios de valor respecto de diferentes cosas. Pero esta valoración no siempre nos induce a realizar alguna acción, ni nos preocupamos por reunir información precisa y rigurosa para emitir y fundamentar esos juicios. En el caso de la educación la evaluación es también emitir un juicio de valor, pero una valoración que necesariamente debe llevar a la acción, es decir, juzgar la valía de algo como un medio para la toma de decisiones fundadas. Cuando evaluamos en la escuela, entonces, tratamos de emitir juicios con la finalidad mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje y que nos permitan orientar las acciones que posteriormente llevaremos adelante. Estas decisiones no pueden ni deber ser arbitrarias, se necesita contar con buena y suficiente información de manera de emitir juicios justos y éticos.



Por otra parte, la evaluación nunca tiene una finalidad en sí misma. Los docentes y en las instituciones en general, implementamos procesos de evaluación porque tenemos propósitos específicos y, de acuerdo con ellos, determinamos qué y cómo evaluar. La modalidad de la evaluación que se adopta responde, entonces, a esos propósitos, ya sea para decidir si un alumno aprobó un módulo, si necesita ayuda adicional para abordar algún tema, si está en condiciones de promover un ciclo, entre otros. Pero la evaluación de los aprendizajes permite, a su vez, que como docente podamos analizar si nuestro proceso de enseñanza es adecuado, si los materiales que le proveemos a los alumnos son suficientes, si para el próximo período necesitaremos adaptar nuestra planificación, e incluso la propia metodología que utilizamos para la evaluación.

La evaluación tampoco es neutra. Todo programa de evaluación responde a una determinada concepción de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, que puede ser implícita o explícita. Concepción que se manifiesta en todas las decisiones que

tomamos desde el inicio sobre aspectos tan importantes como: ¿Qué evaluamos? ¿Cómo evaluamos? ¿Para qué evaluamos? ¿Cuáles son los criterios que adoptaremos para determinar la aprobación de un módulo, ciclo, etc.?, ¿Cómo le daremos a conocer a los estudiantes los resultados de la evaluación?, son estas decisiones las que nos orientan luego para la instrumentación de procedimientos y técnicas específicas.

Como vemos, la evaluación cumple funciones muy importantes en la educación, sin embargo, a pesar de ello, no siempre nos detenemos a reflexionar sobre su utilidad o se la llevamos a la práctica de modo inadecuado minimizando, de este modo, los alcances de la información que se recoge para mejorar la calidad de la educación.

Preguntas como las siguientes nos pueden orientar en esta reflexión y ayudar a diseñar programas de evaluación más útiles y significativos tanto para nosotros como docentes cuanto para los estudiantes. ¿Cuál es el propósito de la evaluación de los aprendizajes en la educación de adultos? ¿Cómo se puede apoyar el aprendizaje mediante la evaluación? ¿Qué estrategias y técnicas de evaluación son recomendables en este contexto?

La evaluación es un procedimiento común en todas las modalidades de educación, pero en el caso de los estudiantes adultos son especialmente significativos. Las investigaciones sobre las características del aprendizaje en sujetos adultos han enfatizado la relación entre los logros que obtienen y el grado de confianza que tienen en sí mismos. Esta relación está mediatizada por la forma en que perciben su capacidad para el aprendizaje, la cual frecuentemente está asociada con sentimientos de culpa, desconfianza, temor, y que son el producto, a veces, de fracasos anteriores.

Si adoptamos como premisa que la evaluación del aprendizaje condiciona en gran parte los resultados de la educación tendríamos que procurar, entonces, ajustar este proceso a las características de nuestros estudiantes, considerando, entre otros elementos:

- La heterogeneidad de los grupos de alumnos, en la cual no todos llevan el mismo ritmo de aprendizaje. Unos tienen cierta familiaridad con las tareas que se le proponen y avanzan rápido, otros, que probablemente hayan permanecido mucho tiempo fuera de la educación formal necesitarán más tiempo. La falta de flexibilidad en cuanto al tiempo ocasiona frustración en muchos estudiantes que no alcanzan a completar las tareas.

- La evaluación de los aprendizajes suele ser considerada como una forma de valorar conocimientos, habilidades y destrezas que en el futuro serán requeridas. Sin embargo la evaluación tiene o debería tener una finalidad formativa y servir como un facilitador del aprendizaje. Se trata de decirle a un alumno no sólo su calificación, sino también lo que podría hacer para mejorar.

- La evaluación para cumplir con su finalidad formativa requiere la implementación de instancias de evaluación continua, pero también de cortes transversales en

ciertos momentos cruciales del proceso. El problema está en determinar cuál es el número óptimo de momentos de evaluación.

- Si acordamos que la evaluación tiene implicaciones en el aprendizaje del alumno resulta importante que ellos puedan participar activamente. Los jóvenes y adultos deben tener la oportunidad de dirigir y evaluar su propio aprendizaje, en función de metas coherentes con sus aspiraciones.

- La evaluación no se circunscribe a comprobar si los alumnos poseen o no conocimientos sobre un tema particular. Las estrategias que utilizan, lo que pueden hacer con esa información, las actitudes que manifiestan hacia el conocimiento, entre otros, son aspectos que deben estar presentes en las tareas que se plantean.

- En la medida en que no es posible evaluarlo todo, el diseño de un programa de evaluación implica un proceso de selección de los contenidos a ser evaluados. Es preferible que cada evaluación contenga un número reducido de cuestiones, pero evaluadas en profundidad, explorando conceptos y principios fundamentales, relaciones, aplicaciones y ejemplos. Es decir, favorecer la calidad de la evaluación por sobre la cantidad.

En síntesis, para que la evaluación cumpla una función pedagógica tendríamos que considerar:

- que el sistema de calificación que utilizamos nos brinde información cualitativa y cuantitativa sobre el desempeño de los estudiantes;
- que el alumno reciba información oportuna sobre su rendimiento;
- que las tareas que planteamos sean auténticas, vinculadas con situaciones y problemas reales, lo cual implica tener siempre presente para qué va a utilizar el estudiante los conocimientos que adquiere en el proceso de formación.
- que la evaluación sea integral y continuada y acorde con todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje.
- que se oriente a identificar las fortalezas y debilidades de los alumnos más que a calificar desempeños.
- que las actividades de evaluación sean lo suficientemente variadas y consideren distintos estilos cognitivos y las características personales de los estudiantes.

TIPOS DE EVALUACIÓN SEGÚN SUS FUNCIONES

Desde un enfoque tradicional, la evaluación se centraba en la recolección de datos sobre los conocimientos o competencias que dominaban los alumnos y las dificultades o diferencias notables en relación con expectativas planteadas previamente. Sin embargo, como se señaló anteriormente, hoy se le asigna una

función mucho más abarcativa, acompaña todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje y, de acuerdo con la finalidad que se persiga, cumple diferentes funciones.

La **evaluación diagnóstica** es un proceso que pretende determinar:

- a. Si los alumnos poseen los requisitos para iniciar el estudio de una unidad o curso.
- b. En qué grado los alumnos han alcanzado ya los objetivos que nos proponemos en esa unidad o curso (conocimientos, habilidades, destrezas, etc.).
- c. La situación personal en que se encuentran los alumnos al iniciar un curso o una etapa determinada.

Si analizamos los aspectos que se pretenden conocerse a través de la evaluación diagnóstica, advertiremos que, por su carácter de antecedentes básicos, se ubica al inicio del curso y también previamente a comenzar el estudio de temas particulares. A través de este período de evaluación los docentes esperamos conocer qué conocimientos previos poseen los alumnos y, particularmente, qué herramientas conceptuales y procedimientos intelectuales es capaz de utilizar. Como estos saberes constituyen la base sobre la que se habrá de construir el nuevo conocimiento, necesitaremos contar con información acerca de cuál es el punto de partida real de nuestros alumnos. De este modo, como docente podremos orientar nuestra acción para tratar de responder a las especiales circunstancias de cada uno de ellos.

La **evaluación formativa** es un proceso que pretende:

- a. Informar tanto a los alumnos cuanto a los docentes sobre los progresos en el aprendizaje.
- b. Identificar las dificultades o errores que se observan durante el desarrollo de un tema o unidad con vistas a ofrecer las ayudas necesarias.
- c. Valorar las conductas intermedias de los alumnos para el logro de los objetivos propuestos.

Por sus características, adopta la función de evaluación continua a través de una serie de actividades de cuyo logro depende el éxito de actividades posteriores. Cumple un papel muy importante durante todo el proceso puesto que se encarga de orientar la actividad de los estudiantes, si se van cumpliendo los objetivos y si surgen deficiencias o carencias en cuanto a los propósitos que pretenden alcanzarse. Asimismo, esta información nos permitirá una continua revisión y adecuación de nuestra programación didáctica de tal modo que podamos, según las necesidades, modificar la planificación previa, decidir qué tipo de ayuda es la más adecuada en cada caso, que aspectos es preciso fortalecer, si es preciso incluir explicaciones especiales, entre otras.

La **evaluación final o de síntesis** es un proceso que pretende:

- a. Valorar los logros que se observan en los alumnos al final del proceso.
- b. Hacer una recapitulación o integración de los contenidos de aprendizaje sobre los que se ha trabajado a lo largo de todo el período.

- c. Integrar en uno solo, los diferentes juicios de valor que se han emitido sobre un estudiante a través del curso.

Dadas sus características, se lleva a cabo al fin de un módulo o de todo un ciclo lectivo. Brinda información acerca de los logros que se han alcanzado, lo cual no debería ser nuevo para maestro y alumnos puesto que al llegar a la evaluación final se tendría que contar con suficiente información obtenida en las evaluaciones formativas. Si en este tipo de evaluación se presentan resultados inesperados, habría que desconfiar de la pertinencia de las evaluaciones formativas o asumir que se prestó poca atención a estas evaluaciones para hacer los reajustes necesarios. El análisis e interpretación de la información obtenida sobre los aprendizajes de los alumnos nos permitirá, por un lado, tomar una decisión particular, justa y válida respecto de cada estudiante, y por otro, hacer nuestra propia evaluación consistente en un examen crítico de nuestra actuación como enseñantes, programadores y evaluadores.

Por ubicarse al final de un período también cumple una función de acreditación, no obstante, es necesario aclarar que evaluación final y acreditación son dos aspectos diferentes. Aun en el caso en que no fuera preciso acreditar, la evaluación final tiene razón de ser como una herramienta de control del proceso educativo y como fuente de información para los alumnos. Por lo tanto, no sólo debe utilizarse para decidir si se acredita o no a los alumnos, es una práctica recomendable para conocer los logros de los alumnos y saber si son suficientes para abordar con éxito aprendizajes ulteriores.

En síntesis, en los tres tipos de evaluación se trata de formular un juicio de valor sobre los aprendizajes de los alumnos. Dicho juicio irá desempeñando diferentes papeles: un antecedente del alumno en la evaluación diagnóstica, un indicador de sus adelantos o deficiencias en la evaluación formativa y una certificación del grado en que alcanzó los objetivos propuestos en la evaluación final.

CARACTERÍSTICAS DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Existen diferentes tipos de instrumentos y cada uno permite reunir información acerca de distintos tipos de aprendizaje o de diversos aspectos de los aprendizajes, por esta razón es necesario seleccionar instrumentos que permitan evaluar una variedad de clases de aprendizaje.

Un buen instrumento de evaluación debe considerar y ponderar tres características que se consideran básicas: **validez, confiabilidad y practicidad**¹.

La **validez** de un instrumento se comprueba cuando este sirve en realidad al propósito para el cual fue hecho. ¿Para qué es válido un instrumento? ¿Para quién es válido? Es válido cuando responde a estas preguntas y cuando mide lo que realmente se propone. La validez de un instrumento no está en función de sí mismo, sino de la aplicación que va a realizarse de él. Además, los instrumentos no tienen una validez absoluta para todos los casos, pueden ser válidos para un tema o área y no serlo para otras. Por ejemplo, si nos proponemos evaluar una experiencia de laboratorio o la realización de alguna actividad práctica no sería válido utilizar como instrumento un examen escrito, pero si pretendemos que un alumno demuestre la

¹ Camilloni, Alicia, y otros, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico*. Buenos Aires, Paidós, 1998.

comprensión de un texto o que exprese los resultados de alguna investigación que se le haya solicitado, un examen escrito sería perfectamente válido.

Existen varios tipos de validez, entre otros:

- **de contenido:** como se mencionó anteriormente, no es posible evaluar todo, por lo tanto, la selección que realicemos debe ser representativa de los contenidos trabajados durante el período que pretendemos evaluar, un módulo por ejemplo.

- **de predicción:** está en relación con el grado de probabilidad que presenta un instrumento para predecir cual será el resultado futuro de un individuo en relación con una determinada conducta o capacidad.

- **de significado:** los resultados que se obtengan con un instrumento deben contribuir a mejorar los aprendizajes, lo cual debe ser evidente para los estudiantes para que pueda confiar en la evaluación.

- **de construcción:** el diseño de instrumentos debe ser coherente con las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje que guiaron todo el proceso.

La característica más importante de la validez es la **confiabilidad**. Se trata de la exactitud y precisión (adecuada y reproducible) de la medición que permite realizar un instrumento en un procedimiento de evaluación. La confiabilidad es muy importante, pero es preciso señalar que no necesariamente la mayor validez va acompañada de la mayor confiabilidad. Validez y confiabilidad son atributos de diferente sentido en la evaluación de aprendizajes.

Si tenemos como propósito evaluar la capacidad de un estudiante para recordar información, organizarla y expresarla por escrito no sería adecuado que utilicemos para ello pruebas objetivas de verdadero o falso, por ejemplo. Sin embargo las pruebas objetivas, en la medida en que admiten sólo una respuesta correcta, son las que tienen mayor confiabilidad. Las pruebas escritas u orales no son muy confiables, en el sentido en que se las está analizando, ya que diferentes evaluadores pueden calificar con puntajes distintos la misma prueba. En el caso del ejemplo anterior, habría que priorizar la validez y, en alguna medida, renunciar a la confiabilidad.

En cuanto a la **practicidad** de los instrumentos es importante considerar:

- la facilidad de construcción de la prueba relacionada con la preparación técnica y el tiempo que demanda su elaboración.
- la facilidad en la administración: relacionada con la cantidad de evaluadores y la preparación que estos deben tener sobre el tema a evaluar. Si el instrumento es una prueba objetiva el evaluador no necesariamente tiene que dominar el contenido, basta con que controle la veracidad de las respuestas. En cambio, en un examen oral el evaluador debe tener la formación suficiente sobre el contenido en cuestión para poder actuar.
- la facilidad de corrección: se refiere al tiempo que demanda el análisis de los resultados y la calificación. Las pruebas escritas de ensayo, por ejemplo, demandan bastante tiempo para su corrección, en cambio, en un examen oral estos procesos se llevan a cabo casi al mismo tiempo. En el caso de las

pruebas objetivas, su construcción puede demandar mucho tiempo y es un proceso complejo, sin embargo pueden ser calificados perfectamente por una máquina con una lectora óptica.

TIPOS DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Existen una gran variedad de tipos de instrumentos de evaluación y pueden clasificarse de diferentes modos². Una forma muy extendida de clasificación es la de instrumentos subjetivos e instrumentos objetivos, según el tipo de respuesta que suponen en los alumnos.

Los instrumentos subjetivos pueden ser:

Escritos:

- *de respuesta extensa o ensayo*: tema a desarrollar; pregunta muy amplia. Pueden ser de libros cerrados o de libros abiertos.
- *de respuesta breve o cuestionario*: preguntas específicas pero aunque pueden admitir respuestas más o menos precisas, las respuestas pueden tener distintos niveles de calidad. Pueden ser de libros cerrados o de libros abiertos.
- *monografías*: trabajos originales, de elaboración personal, domiciliarios. Pueden recurrir a la búsqueda de información en fuentes variadas. Son siempre de libros abiertos

Orales: el o los profesores formulan preguntas. Es propio de este examen que las preguntas se formulen sobre la base de las respuestas de los alumnos. Permiten evitar los errores acumulativos.

Los instrumentos objetivos, son aquellos que sólo admiten una respuesta correcta, y pueden ser:

- *Ítem de evocación de un recuerdo*: en los que el estudiante debe extraer de su memoria la información que le permite responder a una pregunta muy precisa. Incluyen las preguntas de respuesta breve, los textos mutilados con lagunas que hay que llenar o ítems de completamiento, los ítems de analogía, los de razonamiento.
- *Ítem de reconocimiento de un recuerdo*: Incluyen los ítems de verdadero-falso, los de selección múltiple, los de ordenamiento, los de apareamiento o asociación.
- *Listas de control*: Permiten evaluar la realización de tareas, observando procesos mientras el alumno trabaja u observando los productos del trabajo del alumno.

² Camilloni, Alicia, "Evaluación de los aprendizajes y de la enseñanza", en Módulo de Estudio de Casos para docentes del Proyecto de Terminalidad del 3er Ciclo para Adultos a Distancia. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Plan Social Educativo. 1999.

Los instrumentos también pueden clasificarse de acuerdo con otros parámetros, como por ejemplo:

Según la habilidad que evalúan: capacidad o velocidad

Según la ubicación de la prueba: parcial o final

Según la forma de administración: individual o grupal

Según la calidad de respuesta: objetiva o subjetiva

Según la técnica de respuesta: lápiz y papel, oral, etc.

Una técnica muy interesante en la educación de adultos que permite utilizar la evaluación para mejorar los procesos de aprendizaje es la del **portfolio**³. Se basa en el presupuesto de que tanto alumnos como maestros deben tener un rol verdaderamente activo en cuanto a las formas de interpretar, realizar y construir la evaluación. Como espacios dinámicos de construcción las carpetas o portafolios son como los capítulos de una obra o un ensayo que se hace a lo largo del tiempo, que el alumno va armando con los trabajos que, a su juicio, mejor van representando tanto las dificultades y los logros que fue obteniendo como los trabajos que considera fueron su mejor producción. Esta construcción, requiere, sin lugar a dudas del apoyo del docente.

Esta técnica presenta algunas ventajas que es importante destacar. En primer lugar, respeta lo intrínseco del proceso de evaluación en cuanto es un proceso ascendente que permite verificar producto y proceso de aprendizaje en un tiempo. Los portafolios son testigos de los progresos en las diversas etapas por lo que también se constituyen en un buen material para la metacognición. En segundo lugar, es preciso considerar que los procesos de formación son complejos, como cada uno de sus pasos o subprocesos. La recolección permanente de productos permite ver el proceso mismo en donde se involucra no solo lo cognitivo, sino también lo afectivo y lo productivo. Por último, el procedimiento como tal permite que el maestro y el estudiante establezcan un nivel de reflexión conjunto sobre lo que se ha aprendido y lo que falta por aprender, sobre la determinación de metas y propósitos y la identificación de las propias dificultades y fortalezas.

LAS APRECIACIONES DEL PROFESOR Y LA EVALUACIÓN

Cuando los docentes debemos calificar a un alumno es frecuente que recurramos a apreciaciones personales. De acuerdo con Alicia Camilloni⁴, esto no desvaloriza la calificación pero algunas veces es una fuente de errores. Entre otras, señala:

- *Información insuficiente:* en lo cotidiano el profesor debe seguir y evaluar el rendimiento de un gran número de alumnos en períodos habitualmente

³ Lyons, Nona, compiladora, *El uso de portafolios: propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1999.

⁴Camilloni, Alicia, "Las apreciaciones del profesor en la evaluación", mimeo, s/f.

cortos. Muchas veces no tiene suficiente información y en parte termina improvisando.

- *Efecto de halo*: es la tendencia a formarse una impresión sobre una característica particular de un sujeto basándose en la impresión general que tiene de él. Si es favorable es hipercalificado y viceversa. Es como evaluar una parte en función del todo (presencia física, modales, hermanos buenos alumnos, etc).
- *Hipótesis de la personalidad implícita*: la forma en que un profesor percibe a un alumno se halla influida por las creencias acerca de cómo se asocian los rasgos de personalidad. Por ejemplo, si un docente piensa que ser indisciplinado implica que es haragán, al observar a un alumno tenderá a pensar que es haragán y esa actitud le hará producir calificaciones desfavorables. Actúa como un prejuicio inverso al efecto de halo.
- *Tendencia hacia la categorización*: percibir un objeto entraña su colocación en una categoría que ya es conocida por el sujeto, por ejemplo un auto. Lo mismo ocurre con las personas se las percibe como pertenecientes a un tipo determinado y se le atribuyen rasgos que supuestamente caracterizan al grupo de referencia. La base de esta tendencia son los estereotipos que simplifican las categorizaciones. Por ejemplo, los hijos de médicos son buenos alumnos”; “los adultos tienen problemas de aprendizaje”.
- *Error por generosidad*: cuando no se está muy seguro o no se analiza en profundidad qué significa cada grado de la escala que se utiliza existe una tendencia hacia la generosidad, mientras no esté influida por alguno de los otros rasgos. Si esta tendencia fuera uniforme entre todos los profesores sería fácil de rectificar, pero no es así hay diferencias entre profesores y también en el mismo profesor en diferentes días.

II.- LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA DE LOS ALUMNOS

En el capítulo anterior se presentaron algunos de los criterios, principios y metodologías que pueden servir para reflexionar sobre qué es preciso considerar en la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y, también, para orientar nuestra tarea como planificadores de procesos de evaluación. Si bien se hizo una breve mención sobre las funciones de la evaluación diagnóstica, es nuestro propósito retomar ahora ese tema con mayor profundidad, pues se convierte en un elemento clave para el diseño de estrategias de enseñanza adecuadas a la diversidad de estudiantes que concurren a las instituciones educativas, y al logro de los objetivos previstos para cada ciclo o nivel.

Frecuentemente, se ha circunscrito la evaluación diagnóstica a las acciones que realizamos al inicio de un proceso de aprendizaje: cuando un estudiante ingresa a la institución con el propósito de iniciar o reiniciar sus estudios. De allí que en ocasiones su función se vea reducida a proporcionar información que nos permite ubicar a los alumnos en un determinado ciclo. Si bien es cierto, como veremos más adelante, que este proceso inicial es necesario, la evaluación diagnóstica puede tener funciones mucho más abarcativas y relevantes si la utilizamos en diferentes momentos y con variados propósitos. La función de la evaluación diagnóstica es siempre, en todo caso, ofrecer información sobre los puntos de partida de los alumnos que nos permitan tomar decisiones didácticas en dirección a favorecer y posibilitar el aprendizaje y esto es necesario durante todo el proceso.

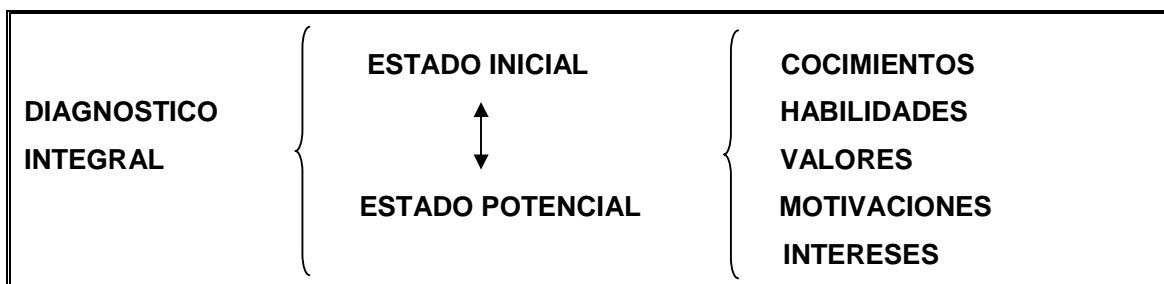
En todos los niveles educativos, pero particularmente en la educación de adultos el diagnóstico de los alumnos es crucial para la promoción de aprendizajes significativos. Una característica de los estudiantes jóvenes y adultos es la heterogeneidad que presentan en relación con la cantidad y calidad de los conocimientos de que disponen cuando deciden iniciar o reiniciar sus estudios⁵. Estos conocimientos, producto de la historia educativa de cada uno y de todos aquellos aprendizajes que han realizado a lo largo de su vida, ya sea en ámbitos formales o no formales, son la matriz y el punto de partida para la construcción de nuevos aprendizajes, por lo que difícilmente un proceso de enseñanza pueda comenzar “a ciegas”, ignorando qué saben los alumnos sobre los temas que se pretenden abordar, cómo construyeron esos conocimientos, cuál es el nivel de profundidad o dominio acerca de ellos, entre otras cosas.

Por otra parte, como destacamos en documentos anteriores, las variables que afectan o intervienen en el aprendizaje de los sujetos adultos no son sólo cognitivas, aspectos de índole personal (como el interés y la motivación) y sociales (como la representaciones que tiene configuradas acerca de lo que son las instituciones educativas, los docentes, el ser un estudiante) tienen un peso decisivo en el aprendizaje. Los adultos que concurren a los centros, en su mayoría, han abandonado sus estudios hace mucho tiempo y manifiestan, en general, muy bajas expectativas respecto de sus posibilidades de rendimiento en situaciones de educación formal. Raramente pueden reconocer en forma espontánea los conocimientos y habilidades que construyeron en otros ámbitos de su vida, laboral, social, familiar, etcétera, como parte de los saberes previos necesarios para reiniciar

⁵ Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Documento de Presentación del programa “Terminalidad de la Educación Primaria para Adultos a Distancia”. Plan Social Educativo. 1994.

sus estudios. Estas características, que no se relacionan directamente con las posibilidades de un sujeto para iniciar nuevos aprendizajes, deben tomarse en consideración a la hora de diseñar y administrar las estrategias de diagnóstico. De igual modo, los jóvenes, y en ocasiones adolescentes, que ingresan a los centros por haber sido expulsado del sistema regular, también tienen representaciones de sí mismo y de las instituciones que pueden constituirse en un obstáculo para identificar sus propias potencialidades para el aprendizaje.

Por lo tanto, si entendemos que el diagnóstico es una herramienta esencial para tomar decisiones que nos permitan adecuar nuestra enseñanza a las posibilidades y potencialidades de los estudiantes, es preciso, en primer lugar, realizar acciones de diagnóstico durante diferentes momentos del proceso de enseñanza, y, en segundo lugar, dotarlo de un carácter integral, lo cual supone considerar factores cognitivos, afectivos, motivacionales. Un buen diagnóstico trata de obtener información sobre los diferentes factores que influyen en el aprendizaje: conocer qué saben, que saben hacer con éxito, a que aspiran, como viven, cómo se relacionan, son, entre otros, elementos muy importantes para una acertada dirección del proceso de enseñanza y de aprendizaje⁶.



Definir en cada caso el objetivo del diagnóstico es crucial, pues nos indica su finalidad, nos ayuda a precisar qué aspiramos lograr, qué y para qué precisamos diagnosticar. Así por ejemplo, al inicio del curso, diagnosticamos el estado del alumno en el aprendizaje, sus motivos e intereses, su comportamiento, entre otros, con el propósito de caracterizarlo, y diseñar sobre esa base una estrategia de trabajo que favorezca la consecución de los aprendizajes que tenemos previstos. Este proceso lo podemos realizar en diferentes momentos, a modo de seguimiento o profundización.

En síntesis, un diagnóstico integral supone que podemos determinar no sólo los conocimientos previos de los estudiantes sino también, los procedimientos que emplean en la resolución de las tareas que le proponemos, el desarrollo de habilidades intelectuales y, también, sus motivos e intereses, todos ellos elementos esenciales para el aprendizaje.

⁶ Zilberstein Toruncha, José y Silvestre Oramas, Margarita. “Cómo hacer más eficiente el aprendizaje”. www.monografias.com/trabajos11/aprendije/ consultado en septiembre de 2003.

ORIENTACIONES PARA EL DISEÑO DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

El cuidado en el diseño de los instrumentos que utilizamos para diagnosticar los conocimientos, habilidades y actitudes de los alumnos es muy importante porque en ocasiones los errores de diagnóstico tienen consecuencias tanto para los docentes cuanto para los estudiantes.

Planificar un proceso de diagnóstico supone definir previamente una serie de indicadores que nos orienten en el relevamiento de la información que necesitamos obtener para planificar la enseñanza. Entre otros criterios, podemos destacar:

- la motivación para el aprendizaje;
- el nivel de conocimientos sobre temas particulares o generales;
- las operaciones del pensamiento con las que un estudiante es capaz operar (análisis, síntesis, comparación, abstracción y generalización);
- habilidades intelectuales para la solución de problemas, valoración, argumentación, entre otras;
- habilidades de planificación, control y valoración de la actividad de aprendizaje (metacognición);
- desarrollo de normas de conducta, cualidades y valores, así como el modo en que se comunican y relacionan con los demás.

Contar con esta información nos permitirá, además, agrupar a los alumnos de acuerdo con sus perfiles y características⁷. Si bien en ocasiones podemos trabajar con el grupo total e incluso organizar grupos con diferentes criterios según las tareas que se deseamos realizar, armar grupos en algún sentido homogéneo presenta algunas ventajas para los alumnos. En primer lugar, no todos los adultos aprenden con la misma rapidez. El agrupar a individuos con niveles similares de conocimientos, destreza y habilidades les da la oportunidad de trabajar cooperativamente y progresar juntos. En segundo lugar, la gente aprende en forma diferente. Algunos, por ejemplo, si tienen un nivel aceptable de comprensión lectora aprenderán mejor si concentran su atención en materiales impresos, mientras que otros aprenderán mejor por medio de los conceptos visuales. Al agruparlos de este modo podemos desarrollar técnicas dirigidas a ciertos grupos pequeños con habilidades variadas de aprendizaje. En tercer lugar, mediante la organización de pequeños grupos tenemos más posibilidades de brindar atención individualizada. También, los grupos pequeños favorecen la participación ya que permiten mayor interacción entre los alumnos.

En el diagnóstico los métodos más efectivos para enseñar y evaluar tanto el estado inicial cuanto el progreso y las potencialidades para los distintos tipos de aprendizaje son los que adoptan un enfoque centrado en los alumnos. Atendiendo a las características particulares de estos estudiantes, tal como se mencionó anteriormente, será preciso a su vez considerar algunos factores contextuales y de organización que pueden facilitar y alentar a los alumnos:

a) El cuidado por las condiciones "ambientales", esenciales durante este proceso, particularmente en el diagnóstico inicial. La situación que se diseñe debe ser cálida,

⁷ Zilberstein y Sivestre Oramas. Opus cit.

amigable y libre de amenazas. Los alumnos no deben sentirse rechazados o que sus acciones o comentarios no son reconocidos adecuadamente, creándose así ansiedades innecesarias. Es fundamental generar una buena comunicación docente – alumno; alumno – docente; y de los alumnos entre sí.

b) En ocasiones los adultos presentan dificultades de atención y concentración para la realización de algunas actividades que le demandan un esfuerzo más o menos sostenido, por ello, es aconsejable disponer de un ambiente que no provoque distracciones.

c) Inicialmente, los adultos muestran cierta timidez para interactuar con otras personas en un contexto que no le es familiar, pero debemos promover la participación de todo el grupo. Para fomentar esta participación podemos utilizar métodos que sirvan de estímulo, como por ejemplo, formular preguntas y proponer actividades que los estimulen a dialogar; observar quiénes estén participando menos y esforzarse para estimular su participación; implementar algunas técnicas de dinámica de grupos que ayuden a contrarrestar las reservas iniciales sobre la participación y el aprendizaje.

d) Las actividades deben estimular diferentes formas de expresión entre los alumnos. Cada uno deberá tener oportunidades para la experimentación. No se trata solamente de identificar conocimientos y habilidades previas sino de ofrecerles la oportunidad de demostrar sus conocimientos y habilidades.

e) Cuando se trata de diagnosticar a jóvenes y adultos con bajos niveles de instrucción previa es muy importante la secuencia que adopten las tareas que se les plantean. Es conveniente iniciar el diagnóstico con actividades orales ya que para ellos es la forma más común de expresión y, paulatinamente, incorporar tareas de lectura y escritura, vinculadas con los diferentes ámbitos del currículum. Se trata de presentar las dificultades en orden decreciente, que permita identificar hasta dónde el alumno llega a realizar por sí solo y cuándo comienza a cometer errores. Es recomendable presentar de una misma dificultad dos ejercicios para reducir los efectos del error ocasional por falta de atención o por si el alumno se encuentra en una etapa en que a veces lo hace bien y en otras se equivoca.

f) En muchas ocasiones los jóvenes y adultos fracasan en el intento de resolver algunas actividades porque el contexto en el que se les presentan estas tareas o los elementos presentes en las consignas les resultan desconocidos.

g) Es importante presentar actividades "reales" y con relevancia cultural, esto es, que les permitan aplicar conocimientos y habilidades que habrán de utilizar más adelante y en diferentes contextos. De este modo, el esfuerzo tendrá un valor real para ellos.

INSTRUMENTOS PARA EL DIAGNÓSTICO

Existe una gran diversidad de instrumentos para llevar adelante el proceso de diagnóstico. Como en general los instrumentos recogen diferentes tipos de información lo ideal es alternar varios de ellos para lograr un mejor conocimiento de los alumnos.

A modo de ejemplo se caracterizan algunos de los instrumentos que se utilizan habitualmente con propósitos diagnósticos.

Las entrevistas y los cuestionarios. Las **entrevistas** pueden ser **estructuradas** (se plantean las mismas preguntas a todos los alumnos) o **no estructuradas** (tienen un propósito guía pero las preguntas surgen del desarrollo de la entrevista). Para el período de diagnóstico inicial creemos conveniente comenzar con entrevistas no estructuradas (permiten observar como se expresan oralmente) puesto que son mucho más flexibles y se obtienen respuestas más completas y espontáneas acerca de las opiniones, intereses y aptitudes de los alumnos.

El **cuestionario**, tiene características semejantes a las entrevistas en cuanto al tipo de información que recogen, pero tiene como ventaja que puede ser utilizado en situaciones grupales, si se formulan unas pocas preguntas relacionadas con aspectos de la vida cotidiana de los sujetos, puede servir para observar la capacidad de los alumnos para expresar sus expectativas u opiniones por escrito. En el caso de los cuestionarios es importante formular las preguntas de modo que no sea posible contestar con un si o un no sino que exijan escribir un par de oraciones como mínimo. Por ejemplo, ¿ por qué cree que es importante terminar la escuela primaria? o ¿qué cosas cree usted que va a aprender?

Existen, también, diversas **técnicas de observación**, como más adecuadas para utilizar en el diagnóstico inicial e inclusive durante todo el proceso de aprendizaje. Los **registros anecdóticos** y las **escalas de valoración, listas de control**. En el primer caso se trata de un método poco estructurado para realizar observaciones y registros de los comportamientos más típicos de los alumnos, referidos a sus actitudes y su desempeño durante un período determinado. Se trata de breves descripciones de algún aspecto observado que se considera de interés y que, realizados periódicamente, permiten registrar la evolución de cada alumno en su proceso de aprendizaje. Contar con esta información es importante, además, para realizar el seguimiento de alumnos que manifiestan dificultades y para diseñar estrategias de acuerdo con sus necesidades. Con las **escalas de valoración** es posible observar y registrar el grado de desempeño que los alumnos demuestran en las actividades propuestas. En ese caso se recoge información para delinear el perfil de los destinatarios y para que los alumnos y el docente conozca sus posibilidades y sus limitaciones. Las **listas de control** permiten saber en qué grado se han logrado los objetivos.

Por último, es preciso destacar que el proceso de diagnóstico es un aspecto fundamental para asegurar buenos resultados. Los éxitos o deficiencias futuras están relacionados de alguna manera con el diagnóstico de los alumnos. Por ello, es necesario:

- crear ambientes que faciliten la discusión y el análisis de las actividades que se proponen;
- crear instrumentos que permitan detectar los puntos débiles en el conocimiento, pero también, que ofrezcan la oportunidad de que los adultos puedan mostrar sus potencialidades;

- presentar actividades con una gradación de dificultades en orden decreciente, que permita identificar hasta dónde el alumno llega a realizar por sí solo y cuándo comienza a cometer error.

- propiciar la participación activa, consciente y reflexiva de los alumnos en el diagnóstico de sus conocimientos y habilidades, así como de sus potencialidades para seguir aprendiendo.

Las propuestas de instrumentos y actividades que se presentan en el anexo no conforman una secuencia estructurada que debe administrarse tal cual, el objetivo es que sirvan de guía o modelo para facilitar el trabajo de los docentes en esta etapa y que, de acuerdo con las necesidades de su grupo puedan diseñar otras nuevas.

III.- LA EVALUACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

Como se señaló en apartados anteriores la evaluación es un componente más de la totalidad del proceso educativo y tiene como finalidad última, recoger y analizar información pertinente y de calidad que permita tomar decisiones fundadas para orientar las acciones de mejora del sistema en general, y de cada centro en particular. Desde este punto de vista la evaluación no puede quedar reducida al juicio que como docentes realizamos sobre el rendimiento de nuestros alumnos, si el propósito es mejorar el proceso educativo en su conjunto será menester incluir en la evaluación los diversos elementos que conforman el sistema.

Una de las finalidades del proceso de transformación de la educación de jóvenes y adultos de la provincia de Buenos Aires, es la puesta en marcha de procesos de mejora de la calidad de la enseñanza a través de la participación de todos los actores de la comunidad educativa. Desde esta perspectiva, el ámbito referencial de la evaluación se amplía, entonces, a nuevos campos y dimensiones: los procesos educativos, la actividad de los docentes, los centros educativos, la inspección de la educación y el propio nivel central. La evaluación se convierte, así, en una herramienta que nos ayuda a comprender la realidad de las instituciones, mediante un proceso sistemático de recogida de información relevante y válida que facilite la toma de decisiones en la perspectiva de una mejor adaptación a las necesidades de los alumnos y a las demandas de la comunidad.

NECESIDAD Y FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN

En marco general para la transformación de la modalidad de jóvenes y adultos de la provincia se toma como eje movilizador de las acciones que se promueven la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión de las instituciones como garantía de calidad en los procesos educativos y de la relación con la comunidad en que estas instituciones están insertas⁸.

Esta autonomía se concreta en:

- La definición de la identidad y la elaboración del proyecto curricular institucional, como forma de adaptación a las necesidades de los alumnos, al contexto y al desarrollo de las intenciones del proyecto curricular marco para cada uno de los ciclos y niveles.
- La elaboración e implementación de planes y programas específicos de atención a la diversidad, de actividades extraescolares y complementarias.
- La organización de las actividades del centro en función del proyecto educativo que sustentan.
- La organización de los procesos de participación de la comunidad educativa y de otras instituciones de nivel local.

Por lo tanto, la evaluación del centro educativo responde a una doble necesidad:

⁸ Documento “Marco General para la Transformación de la Educación de Adultos”. Dirección de Adultos y Formación profesional de la Dirección General de Cultura y Educación. Buenos Aires. 2002.

* La necesidad de las instituciones educativas de conocer la calidad de su respuesta al ejercicio de la autonomía asignada.

* La necesidad del propio nivel central de valorar la calidad del sistema en general y la utilidad y viabilidad de las normas que desarrolla.

La evaluación de los centro, desde esta doble perspectiva, cumple, entonces, entre otras, las siguientes funciones⁹:

Para el Centro Educativo:

- Permite el análisis de los procesos y el control de los resultados.
- Identifica las metas y objetivos compartidos y la planificación de cambios.
- Garantiza la revisión continua y la adopción de nuevas iniciativas.
- Permite una mejor comprensión de la práctica docente y del contexto en el que se inscribe, por parte del docente individualmente y en equipo.
- Motiva y contribuye a difundir una cultura de cambio y mejora, que limita la desconfianza tradicional hacia la evaluación.
- Mejora progresivamente los procedimientos, las técnicas y los instrumentos de evaluación.

Para el Nivel Central:

- Permite una evaluación global del sistema educativo.
- Conoce el grado de aplicabilidad de la normativa, desde el contraste con la realidad.
- Valora la eficacia de la política educativa e infiere las lagunas y necesidades de adaptación.
- Orienta la toma de decisiones de mejora en los diversos ámbitos del sistema educativo:
 - organización y el funcionamiento de los centros.
 - relaciones institucionales de los centros educativos.
 - necesidades de capacitación de los diferentes actores del sistema.
 - mejora de las técnicas e instrumentos de la propia evaluación.

En síntesis, el desarrollo de la evaluación y su aplicación en los distintos ámbitos del sistema educativo, tiene como propósito ayudar a identificar los aspectos positivos, para generalizarlos, y los aspectos que requieren mejora, para adoptar las medidas necesaria de superación.

ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS

La evaluación, tal como se la plantea aquí, supone tomar el propio centro como objeto de estudio e investigación, de modo que podamos describirlo y analizarlo en su globalidad, desde lo singular de su contexto. Esta mirada totalizadora supone considerar el entorno que nos rodea, las necesidades y posibilidades de desarrollo, los antecedentes y normas que lo regulan y los procesos, los resultados y sus efectos. Para ello, es preciso adoptar una metodología variada, que permita abordar

⁹Documento Modelo de Evaluación de Centros de Castilla – La Mancha.
<http://www.jccm.es/educacion/eval/evaluaciones/eval>, sitio consultado en septiembre de 2003.

las múltiples dimensiones que se entrecruzan en el centro y que, a través de diferentes procedimientos e instrumentos, podamos obtener información acerca de la complejidad de la realidad estudiada, identificar los matices y captar lo previsto y lo imprevisto de lo que está sucediendo y porqué es que sucede.

Existen diversos modelos y técnicas que pueden implementarse para diseñar la evaluación, pero un aspecto clave es el trabajo en equipo, orientado a generar en el centro una “cultura de la evaluación”, que comprometa a todas las personas involucradas. Desde esta perspectiva, el necesario análisis individual se enriquece mediante el intercambio de puntos de vista, la generación de consensos para la toma de decisiones y la formulación de propuestas de cambio y mejora que se identifiquen conjuntamente como necesarias. Para ello, es preciso comprender que el proceso de evaluación tiene, además de un carácter técnico, un carácter de naturaleza moral y ética que exige respeto a las personas y a las situaciones evaluadas, evitando simplificaciones y manipulaciones de las informaciones recogidas.

REQUISITOS DE LOS PROGRAMAS DE EVALUACIÓN¹⁰

- **La evaluación debe dirigirse al centro educativo en la complejidad de todos sus ámbitos:** lo cual supone valorar la totalidad de los procesos que tienen lugar: la organización y el funcionamiento, los procesos de enseñanza y de aprendizaje, las múltiples y variadas relaciones que se mantienen con el contexto, e incluso, el propio proceso de evaluación. Cada uno de estos ámbitos tienen características que le son propias y requieren un estudio particular pero, en la evaluación como proceso, no debe perderse de vista la interrelación y mutua dependencia que existe entre ellos. Cualquier modificación genera de forma inmediata una sucesión de cambios y estos cambios tienen consecuencias diferentes tanto en los procesos cuanto en los productos.

- **La evaluación debe tener un carácter continuo, formativo y basada en criterios:** estas características están íntimamente asociadas. El respeto al carácter continuo de la evaluación permite conocer la realidad en su proceso dinámico (el inicio, el desarrollo y el resultado), identificando los aspectos positivos y las necesidades, permitiendo la reorientación y el ajuste a lo largo del proceso y contrastar los resultados desde el análisis de la situación inicial y de los ajustes que se van realizando.

Establecer los criterios, como referentes previamente establecidos, permite describir y valorar el objeto que se está evaluando y orientar la toma de decisiones. Los criterios se pueden establecerse a partir del marco general del diseño curricular y de los alcances que se hayan establecido a nivel central para cada uno de los ámbitos, pero también deben responder al propio diseño curricular concebido en cada uno de los centros.

Desde esta perspectiva, la finalidad de la evaluación es claramente formativa, pues está dirigida a facilitar la comprensión de una situación, y a establecer mediante el

¹⁰ Documento Modelo de Evaluación de Centros de Castilla – La Mancha. Opus cit.

diálogo, las medidas necesarias para un mejor funcionamiento en cada uno de los elementos analizados..

- **La evaluación debe responder a una necesidad institucional y profesional:** como se mencionó en la introducción la evaluación responde a una doble necesidad, a la de las instituciones educativas y a las del nivel central, por lo tanto, las conclusiones deben servir a ambos propósitos. Para lograr esta articulación será necesario, entonces:

- abrir espacios de negociación para asegurar la complementariedad en el desarrollo de los procesos de evaluación por parte del nivel central y de los centros;
- respetar las iniciativas de los centros educativos y comprometerse en el asesoramiento para el desarrollo de los procesos de evaluación por parte de la inspección educativa y el nivel central.
- integrar en una misma secuencia los procesos de evaluación a nivel del sistema en su conjunto (nivel central) y de los centros educativos, respetando la autonomía pedagógica y organizativa de los centros para la organización del proceso de toma de decisiones, identificación de necesidades y adopción de las medidas necesarias, sin renunciar, por ello, a interactuar en todo el proceso.

De este modo, las conclusiones obtenidas servirán para que a todos los niveles se puedan diseñar e introducir las mejoras que se identifiquen como necesarias para ofrecer una enseñanza de mejor calidad.

- **La evaluación debe desarrollarse como un proceso participativo, pero planificado y fiable:** la metodología que se adopte debe asegurar que todos los sectores comprometidos (alumnos, docentes, directivos, inspectores) tengan la oportunidad de participar durante todo el proceso (recogida de información, análisis, interpretación y toma de decisiones). Pero, para que esta participación sea eficaz debe ser planificada.

LA PLANIFICACIÓN DEL PROGRAMA DE EVALUACIÓN

No hay un único modo de llevar adelante la evaluación de un centro educativo, en todo caso, cada institución, de acuerdo con sus posibilidades técnicas y de recursos, podrá diseñar su propia estrategia. Aquí se presentan, a modo de ejemplo, algunos elementos que pueden incluirse en una programación.

a) Los objetivos: se trata de responder a la pregunta ¿para qué se va a evaluar? y sobre qué elementos o aspectos de cada sector del centro se pretende reflexionar y profundizar.

b) Ámbitos, dimensiones e indicadores: cualquier proceso de evaluación exige definir con claridad el objeto de la evaluación: ¿qué vamos a evaluar?. En este documento nos estamos refiriendo a los centros educativos, pero es imprescindible definir los ámbitos y las dimensiones, para luego seleccionar los indicadores más relevantes.

c) Los referentes y los criterios de evaluación: la acción de evaluar implica en sí misma una comparación entre aquello que se observa en la realidad y un modelo teórico ideal (lo que se pretende o se debe lograr). Algunos referentes para la evaluación del centro son, por ejemplo, el marco general para la transformación de la educación de adultos en la provincia, el diseño curricular elaborado a nivel central, las normativas legales de funcionamiento de los centros, el proyecto curricular y las programaciones que se diseñan a nivel de cada centro. Cada uno de estos documentos, que de algún modo describen y establecen cómo deben funcionar los centros, ofrece elementos que hacen referencia a la situación ideal.

Por su parte, los criterios permiten valorar cada indicador, es decir, responder a la pregunta ¿cómo estamos haciendo esto?. Como el resto de los elementos descriptos, los criterios deben definirse previamente y para ello es indispensable que todos los participantes del proceso de evaluación se pongan de acuerdo. Algunos de los criterios que pueden establecerse son:

- coherencia, entre las acciones que se desarrollan y las intenciones del modelo teórico.
- relevancia, de las medidas que se adoptan en el centro para responder a las necesidades.
- adecuación, de las propuestas al contexto, los recursos y los destinatarios en relación con las finalidades previstas.
- funcionalidad, de las medidas que se adoptan en relación con las necesidades que se identifican.
- satisfacción, entre los resultados alcanzados y las expectativas previas.

d) Definición de los instrumentos: para recoger la información es preciso definir y diseñar diversos tipos de instrumentos. Si como señaláramos anteriormente, la evaluación requiere una metodología variada y multidimensional, será menester aplicar diferentes procedimientos cuantitativos y cualitativos. Entre otras herramientas se pueden destacar: encuestas, cuestionarios, observación directa, análisis de casos, entrevistas, análisis de documentos, sociogramas, pruebas objetivas, pruebas de ensayo.

e) Elaboración del cronograma y designación de responsables: la evaluación del centro es una responsabilidad compartida y se debe garantizar la participación de todos los implicados, pero asignar tareas a los diferentes participantes garantiza una mejor organización. Asimismo, definir el tiempo en que habrán de realizarse las diferentes acciones permite, en primer lugar, que cada uno se haga responsable en tiempo y forma de la tarea asignada y, en segundo lugar, contar en el momento que se decida con la totalidad de la información para realizar el informe final.

f) Redacción del informe final: este informe debe dar cuenta de todo el proceso realizado. Por ello, además de toda la información valorativa respecto de los elementos positivos y mejorables que se hayan identificado, de los efectos secundarios (deseables y no deseables), es importante describir todo el proceso llevado a cabo durante la evaluación: la planificación (objetivos, dimensiones, criterios, etc.); los instrumentos utilizados; los participantes, y, por último, una valoración de todos los participantes del propio proceso de evaluación.

IV.- EVALUACIÓN DE MÓDULOS DIDÁCTICOS Y TRAYECTOS DE FORMACIÓN

La planificación de módulos tiene un papel central en la transformación de los servicios de la educación de jóvenes y adultos y, en alguna medida, plantearnos su evaluación implica revisar buena parte de las acciones que actualmente se están implementando en los centros. La evaluación de los módulos didácticos es una acción muy importante ya que permite revisar y fundamentar el valor didáctico que éstos tienen en relación con la enseñanza y el aprendizaje. Si se adoptó una forma de organización modular para la configuración del curriculum queda claro que la evaluación de los módulos implica, a su vez, evaluar el curriculum.

En este sentido, la evaluación de módulos supone un doble proceso: evaluar un módulo en particular como unidad de sentido de programación, pero a su vez, su posición relativa en un conjunto más amplio de módulos. No sólo cómo un módulo se relaciona con el anterior y el posterior, lo cual es indispensable, se trata, además, de analizar la configuración de todos los módulos previstos para un trayecto o nivel determinado. .

En consecuencia, es posible que cada docente evalúe el módulo que planificó, analice cómo funcionó en la práctica a través del uso que hicieron de él los alumnos, pero será imprescindible que todos los docentes del centro evalúen la totalidad de los módulos desde una perspectiva más global, totalizadora e integrada.

La evaluación de un módulo o conjunto de ellos es un proceso que incluye desde la fase de planificación hasta los resultados de su implementación. Es decir, se trata de valorar no sólo la calidad de la planificación sino el modelo de enseñanza que sustentan, la finalidad a la que se los destina, el modo de utilizarlos y las repercusiones que su uso conlleva. En este sentido, es posible afirmar que sólo el desarrollo de los módulos, puestos al servicio de un proceso de enseñanza y de aprendizaje y analizado desde una determinada concepción de estos procesos, nos permitirá valorar si fueron útiles, estériles o incluso perjudiciales¹¹.

Evaluar la utilidad de un módulo, es decir la puesta en práctica de la planificación elaborada para un período particular, incluye un aspecto que se refiere a su elección ¿por qué se ha decidido planificar de ese modo, con esos contenidos, actividades, etc.?, ¿fue la elección más acertada?, y es en la evaluación del “uso” donde se puede ver su potencialidad educativa, sobre todo cuando se lo evalúa en relación con el contexto, los destinatarios y con los propósitos generales de un determinado trayecto de formación.

Evaluar la planificación inicial del módulo es fundamental, permite asegurarse que los contenidos, actividades, recursos, evaluación, etc. están claramente establecidos y responden al conjunto de la propuesta curricular de la institución, pero evaluar los módulos en relación con su USO permite además, someter a análisis la práctica, la propia actividad del docente y en qué medida constituye una ayuda para los alumnos. Esta información es fundamental para que tenga eficacia la transformación

¹¹ Santos Guerra, Miguel Angel, Evaluación Educativa, volumen 2. p. 235. Buenos Aires, Magisterio Río de La Plata, 1996.

de la práctica. Se trata de buscar congruencia y consistencia entre lo que se propone y lo que efectivamente se logra y de qué modo se lo hace.

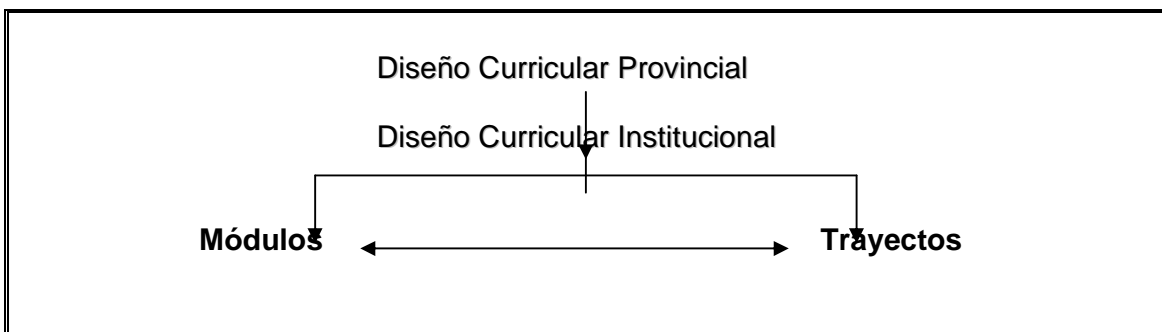
Una idea que precede a la evaluación es que: los módulos deben concebirse como un material abierto y susceptibles de ser modificado no sólo al final de su implementación sino también durante su utilización por parte de los estudiantes y los docentes.

Uno de los problemas centrales es establecer los criterios que se emplearán para la evaluación. Los criterios pueden ser muy extensos por lo que hay que procurar seleccionar los que se consideren más importantes en función de la propuesta de formación. Los modelos que se incluyen en el anexo tienen como propósito orientar la selección de criterios y dimensiones para el diseño de instrumentos útiles y pertinentes para cada centro.

ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN DE MÓDULOS Y TRAYECTOS

➤ **Módulos**

Los módulos, como ya se mencionó, forman parte de una propuesta de formación más amplia y abarcativa, el diseño curricular de un determinado nivel. Por ello, el proceso de derivación de todos sus elementos: objetivos, contenidos, actividades, etc. debe hacerse explícito tanto en la fase de planificación cuanto de implementación. Esto supone considerar, en primer lugar, la coherencia entre:



Entre otros criterios que será menester tener en cuenta, se pueden destacar¹²:

- **Relevancia de los contenidos:** incluye no sólo la lógica consideración de los destinatarios, sino el lugar de los contenidos seleccionados en relación con el universo de un campo de conocimiento. Es decir que tomen en cuenta:
 - la relevancia científica dentro de un área determinada (lengua, matemática, ciencias sociales, ciencias naturales, etc.);
 - el tipo de conocimiento (hechos, principios, teorías, procedimientos, actitudes, etc.)

¹² Nespereira, Verónica, “Los materiales impresos en la dinámica de la educación de adultos”. Conferencia en el Encuentro Nacional de Educación del Adulto. Fundación Federal de Estudios Superiores – ESBA. Septiembre 2000.

- las funciones cognitivas que promueve (conocer, analizar, comprender, aplicar, evaluar, etc.)
- **Utilidad:** de los aprendizajes que se promueven, no sólo en el ámbito escolar sino en la medida de que sean relevantes para la vida exterior.
- **Adecuación** de los contenidos al nivel y experiencias previas de los alumnos.
- **Jerarquización y equilibrio** entre los diferentes tipos de tareas de aprendizaje y de evaluación que se proponen para promover diferentes procesos cognitivos.

Aquí juegan un papel central las secuencias de actividades que se diseñan. Las tareas que se proponen no son ni pueden ser independientes del contenido. La relación entre ambos es recíproca: la selección de contenidos condiciona las actividades posibles y éstas a su vez mediatizan los contenidos. Por otra parte, los diversos campos de conocimiento, como las ciencias sociales, las ciencias naturales o la matemática, tienen una estructura interna particular que incluyen procedimientos propios de cada área, los que en buena medida sugieren la forma de abordarlos. Las secuencias serán válidas en la medida que posibiliten el desarrollo de actividades complejas en cuanto a las conductas que promueven: por ejemplo, identificar elementos, relacionar fenómenos, analizar, elaborar una síntesis, planificar, evaluar, compartir, solidarizar, asociarse, valorar, etc.

- **Viabilidad de implementación:** los módulos y las secuencias de actividades deben considerar los recursos disponibles, el tiempo, el lugar, etc. de modo garantizar que lo que se propone efectivamente pueda ser implementado.

Por último, la planificación de un módulo suele tener, y es deseable que así sea, una particularidad y es que además de constituirse en un material didáctico incluyen, a su vez, una serie de materiales de diverso tipo que definen y condicionan su valor educativo. Existen materiales que efectivamente se produjeron con la finalidad de ser utilizados por los docentes y los estudiantes, como los libros de texto, pero existen diferentes tipos de materiales presentados en distintos formatos que se utilizan habitualmente en las escuelas y que no se elaboraron pensando en la pertinencia de su utilización en ese ámbito, tienen finalidades distintas. Por esta razón, todos los materiales (artículos, videos, revistas, etc.) que se incluyan en la programación del módulo con el propósito de ser trabajados por los alumnos deberán, también, ser objeto de evaluación.

➤ **Trayectos**

La organización de un curriculum modular no se define por la planificación de una serie de módulos más o menos amplia, supone, fundamentalmente, un cuidadoso diseño de articulación entre módulos que permita configurar uno o varios trayectos de formación. Un trayecto es, entonces, una unidad articulada y secuenciada internamente que permite a los estudiantes acreditar un ciclo o nivel determinado.

La evaluación de trayectos incluye la evaluación de los módulos y pero no resulta de la suma de estas evaluaciones parciales. Es posible afirmar que módulos irrelevantes garantizan trayectos irrelevantes pero, también, que buenos módulos no

garantizan buenos trayectos. Desde este punto de vista, la pertinencia de los trayectos resulta de considerar:

- la validez de los módulos seleccionados en relación con los estudiantes y con los ámbitos de formación establecidos en el diseño curricular, y
- si el trayecto en sí es representativo de un ciclo o nivel: tanto en su carácter terminal, ya que permite la acreditación, cuanto propedéutico, puesto que los aprendizajes deben ser suficientes como para que los alumnos puedan continuar estudiando en los niveles subsiguientes.

La planificación de los módulos, como se planteó en documentos anteriores, puede considerar un ámbito de formación o campo de conocimiento específico o estructurarse sobre un eje que integre más de uno de estos elementos. Gráficamente se puede presentar del siguiente modo:

	Ámbito de Formación Personal y social	Ámbito de Formación para el trabajo	Ámbito de Formación General
Ámbito de Formación Personal y social		X	X
Ámbito de Formación para el trabajo		X	
Ámbito de Formación General	X		X

Como podemos observar, las combinaciones para la planificación de módulos pueden ser múltiples y todas son válidas. Pero al configurar los trayectos sobre la base de esos módulos debemos garantizar que los alumnos trabajaron los contenidos establecidos en el diseño curricular para cada ámbito.

	Ámbito de Formación Personal y social	Ámbito de Formación para el trabajo	Ámbito de Formación General
Ámbito de Formación Personal y social	X	X	X
Ámbito de Formación para el trabajo	X	X	X
Ámbito de Formación General	X	X	X

ANEXO

En este apartado se incluyen una serie de actividades e instrumentos que permiten reunir información para llevar adelante procesos de evaluación de los diferentes elementos del sistema que se consideraron en el documento. El propósito es ofrecer a los docentes algunas orientaciones y ejemplos que sin duda serán profundizados y mejorados en cada centro. Los docentes de manera más o menos sistemática conocemos e implementamos diferentes estrategias de evaluación tanto de los aprendizajes de los alumnos cuanto de las diferentes actividades que cotidianamente realizamos en las escuelas. Poder reflexionar sobre ello en forma individual y en conjunto con el equipo docente y con los alumnos constituye una posibilidad para revisar nuestras prácticas, cotejarlas con las de otras personas y buscar y encontrar las mejores estrategias que en cada caso se suponen.

Como se señaló en el documento, no existe un único modo de evaluar ni un único conjunto de instrumentos para recoger información, por lo tanto, los ejemplos que aquí se plantean adquieren el carácter de sugerencias o disparadores para promover el diseño de los que elaboren cada docente y cada centro.

1.- EJEMPLOS DE INSTRUMENTOS DE DIAGNÓSTICO

Matemática

Bloques	Competencia matemática	✓ 13
Número y operaciones.	-Es capaz de construir escalas numéricas a partir de hitos arbitrarios. . En forma ascendente. . En forma descendente.	
	- Distingue entre valores absolutos y relativos de los dígitos de un número.	
	- Ordena colecciones adecuadamente de acuerdo a consignas.	
	- Utiliza criterios razonables para producir aumentos o disminuciones proporcionales.	
	- Reconoce el significado de fracciones usuales en diferentes contextos.	
	- Es capaz de reconocer en el enunciado, datos útiles para la resolución de problemas.	
	- Resuelve problemas sencillos	
	-Utiliza estrategias de cálculo mental	
	- Utiliza algún tipo de registro escrito de las acciones que emprende para la resolución.	
	- Demuestra conocer algún algoritmo convencional de cálculo: - Parcialmente. - Adecuadamente.	
- Es capaz de explicitar sus formulaciones en la resolución.		
-Puede interpretar y evaluar los resultados obtenidos en forma autónoma.		
Medida	- Puede construir recorridos marcando hitos significativos. - En forma oral. - Construyendo esquemas.	
	- Estima adecuadamente diferentes magnitudes.	
	- Mide adecuadamente diferentes magnitudes usando las herramientas pertinentes. - Longitud. - Área. - Capacidad. - Peso. - Tiempo. - Otras.	
Nociones geométricas	- Reconoce formas geométricas en objetos de su entorno: - Planas. - Tridimensionales.	
	- Puede establecer similitudes y diferencias entre entes concretos e ideales.	
	- Utiliza adecuadamente: - Regla - escuadra - compás. - transportador.	

¹³ Tildar en caso afirmativo

Nociones de estadística y probabilidad.	- Logra extraer información de gráficos estadísticos sencillos.	
	- Logra interpretar la información obtenida.	

Ciencias Sociales

Eje	Competencia comunicativa	✓ 14
Nociones Tiempo Espacio Sujetos sociales	- Reconoce hitos de la historia nacional, americana y/o mundial	
	- Identifica cambios y permanencias en las sociedades a nivel local, nacional, internacional.	
	- Establece relaciones entre esos procesos y acontecimientos de su vida.	
	- Reconoce, explica y relaciona la interinfluencia del ambiente y el desarrollo de la vida de las sociedades: <ul style="list-style-type: none"> - Transformaciones realizadas por la sociedad - Riesgos naturales - Formas de asentamiento humano - Satisfacción de necesidades 	
	- Diferencia espacio rural de urbano en relación con: <ul style="list-style-type: none"> - su organización - funciones - actividades productivas - expresiones culturales 	
	- Establece vinculaciones entre el espacio rural y urbano en relación con: <ul style="list-style-type: none"> - funciones - actividades productivas - transportes - comunicaciones 	
	- Identifica como formas de organización social a: <ul style="list-style-type: none"> - La familia - Escuela - Sociedades de fomento - Clubes - Otras - Puede referirse brevemente a las funciones que desempeña cada una de ellas	
	- Reconoce aspectos de la organización jurídico-políticas del país: <ul style="list-style-type: none"> - Diferencia gobierno nacional de gobiernos provinciales - Conoce la existencia de la división de poderes y quién representa a cada uno 	
Lectura de fuentes	Al observar un mapa: <ul style="list-style-type: none"> - Reconoce los puntos cardinales - Identifica los continentes y océanos - Ubica países de América, incluyendo Argentina - Identifica sus capitales - Reconoce los países que limitan con Argentina - Ubica las provincias que integran la Argentina - Reconoce los relieves a partir de la escala cromática - Puede trazar recorridos 	

¹⁴ Tildar en caso afirmativo

	<p>Al observar una imagen fija:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconoce algunos / todos los elementos que conforman la imagen - Puede describir cada elemento - Puede describir el conjunto - Puede formular preguntas a la imagen - Ubica la imagen en un contexto temporal y espacial - Interpreta el significado de la imagen 	
	<p>Al leer una fuente escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tiene en cuenta los datos bibliográficos - Pone atención al título como revelador del contenido - Ubica la fuente en un contexto temporal y espacial. - Analiza cada uno de los personajes, situaciones relatadas o datos contenidos. - Interpreta el contenido del texto. - Sintetiza su contenido. 	
Sistematización y comunicación de los conocimientos	<ul style="list-style-type: none"> - Puede sistematizar la información aportada por las fuentes que se le presentaron. - Comunica oralmente y con coherencia el producto de sus conocimientos. - Fundamenta su posición y afirmaciones. - Produce textos escritos breves, sencillos, coherentes para comunicar los conocimientos adquiridos. 	

Lengua

Eje	Competencia comunicativa	✓ 15
Oralidad	-Identifica la finalidad de los intercambios orales	
	-Puede caracterizar a los participantes y no participantes de las situaciones comunicativas (nivel sociocultural, objetivos, suposiciones, etc.)	
	-Logra describir las circunstancias en las que se lleva a cabo el intercambio	
	Produce textos orales variados y adecuados a: -la circunstancia comunicativa -las características del interlocutor -las características del tema a tratar -el género discursivo con el que se va a trabajar	
Lectura	Reconoce los participantes y el contexto de la situación comunicativa escrita a partir de los elementos paratextuales	
	Identifica el género discursivo y sus características	
	Identifica palabras-clave que le permiten inferir el contenido general del texto	
	Puede organizar esas palabras en redes semánticas	
	Reconoce los elementos fundamentales de la organización textual (dónde se sitúa la información principal, cómo y dónde ese amplía, cómo se ordena)	
	Identifica los macro-objetivos pragmáticos de los textos (informar, persuadir, solicitar, etc.)	
	Identifica temas y subtemas	
Identifica y distingue párrafos, oraciones y palabras		

¹⁵ Tildar en caso afirmativo

	Reflexiona acerca del funcionamiento de la puntuación en los textos que lee	
	Reflexiona acerca del uso de los Tiempos verbales en los textos que lee, sus funciones e intenciones	
	Sintetiza la información textual y la organiza adecuadamente	
Escritura	Participa activa y reflexivamente en situaciones grupales de escritura	
	Construye planes sencillos de escritura, adecuados a las situaciones comunicativas, a sus propósitos y al género pertinente	
	Escribe textos breves legibles, coherentes y cohesivos	
	Revisa los propios escritos atendiendo a: -la legibilidad -la puntuación -la ortografía -la progresión temática -el uso de pronombres -el uso de conectores -el uso de tiempos verbales en función de las intenciones -las sustituciones léxicas -etc	
	Maneja los recursos pertinentes para ampliar vocabulario, consultar la normativa, conocer más acerca del tema del que está hablando, etc. (diccionarios, gramáticas, bibliografía especializada, etc)	
	Recurre a los textos modélicos pertinentes para revisar las producciones propias	

Ciencias Naturales

- ¿Cuál de estos animales tiene esqueleto?
A) El caracol.
B) La lombriz.
C) La tortuga.
D) El bicho bolita.

- ¿En qué parte de un árbol de manzana se encuentran las semillas?
A) En las raíces.
B) En las hojas.
C) En las ramas.
D) En los frutos.

- Es un alimento de origen vegetal
A) la carne.
B) la leche.
C) el agua.
D) la soja.

- ¿Cuál de los siguientes materiales se encuentra en estado gaseoso?
A) El aire dentro de un globo
B) El aceite dentro de una botella
C) El agua que sale de la canilla
D) Una piedra de la plaza

5. La condensación es el pasaje de
sólido a líquido
líquido a gas
gas a líquido
líquido a sólido
6. El helecho es una
A) planta con frutos muy primitivos
B) planta sin semillas
C) planta sin vasos de conducción
D) planta con flores
7. El campo magnético de un imán es el espacio en el cual ejerce su fuerza. La intensidad de la atracción del imán es:
A) igual a medida que se acerca a un objeto
B) mayor a medida que se aleja de un objeto.
C) menor a medida que se aleja de un objeto.
D) menor a medida que se acerca a un objeto
8. ¿De dónde obtienen oxígeno los peces para la respiración?
A) Del aire que está sobre la superficie del agua.
B) Del aire disuelto en el agua.
C) De la molécula de agua.
D) Los peces no respiran oxígeno.
9. Una planta tiene una flor y si se produce fecundación, dentro de un tiempo habrá un fruto en su lugar. ¿Qué paso con la flor?
A) Quedó atrapada en el fruto.
B) Se transformó en el fruto.
C) Desapareció de la planta.
D) Fue trasladada a otra planta.
10. Los suelos sufren un proceso natural de transformación pero además la actividad humana produce cambios importantes. ¿Cuál de las siguientes modificaciones se produce naturalmente?
A) Degradación de nutrientes por uso de plaguicidas.
B) Desertización por la tala intensiva de árboles.
C) Inundación por construcción de represas.
D) Degradación de nutrientes por lluvias abundantes.
11. Una explicación sobre la ausencia de patas en algunos reptiles sostiene: *“como el resto de los vertebrados les corresponde tener cuatro patas dependientes de su esqueleto. Así, las serpientes deberían tener cuatro patas. Pero como se acostumbraron a arrastrarse por el suelo y esconderse entre las hierbas adquirieron una mayor longitud y además como las patas les molestaban dejaron de usarlas hasta que finalmente desaparecieron”*. Esta explicación, ¿es aceptada actualmente por la biología?
A) Sí, los caracteres adquiridos se heredan con el tiempo.
B) Sí, las partes que dejan de usarse terminan desapareciendo.
C) No, los caracteres adquiridos jamás se transmiten por herencia.
D) No, las partes que dejan de usarse se modifican para ser útiles.
12. Si una bacteria viva ingresa en el cuerpo. ¿De qué manera puede ser destruida dentro del organismo? Mediante la acción de
A) los linfocitos.

- B) los hematíes.
- C) órganos específicos como la médula ósea.
- D) sustancias específicas como los antígenos.

13. ¿Qué tiene en común tocar la guitarra, tocar el tambor y tirar una piedra en un lago?

- A) Se convierte calor en energía.
- B) Se producen vibraciones.
- C) Se necesita gravedad para el movimiento.
- D) Se produce vacío.

14. Susana se encuentra con una roca y quiere conocer qué tipo de roca es. ¿Qué información sobre la roca le ayudará mejor para identificarla?

- A) El tamaño de la roca.
- B) El peso de la roca.
- C) La temperatura del lugar dónde encontró la roca.
- D) Los minerales que contiene la roca.

15. Los porotos y el carbón tienen energía almacenada. ¿De dónde proviene la energía que se almacena tanto en los porotos como en el carbón?

- A) De la gravedad de la Tierra.
- B) De la luz del Sol.
- C) Del calor del interior de la Tierra.
- D) Del dióxido de carbono del aire.

16. Hay una tormenta cerca de una casa. La ventana vibra al mismo tiempo en que se oye un trueno. ¿Qué produce la vibración de la ventana?

- A) Las ondas del sonido del trueno.
- B) La luz del relámpago.
- C) La lluvia de las nubes.
- D) La gran humedad durante la tormenta.

17. Los animales que se reproducen sexualmente difieren de los animales que se reproducen asexualmente en que los de reproducción sexual tienen

- A) una descendencia muy numerosa.
- B) más variación genética entre la descendencia.
- C) descendencia que es casi idéntica a sus padres.
- D) descendencia que está adaptada al ambiente de sus padres.

18. Le proponemos que a continuación, realice una ilustración del Sistema Solar mostrando el Sol y los cuatro planetas que tiene más cercanos.

(Es abierto) nota: la respuesta debe incluir la secuencia: Sol, Mercurio, Venus, Tierra y Marte.

19. Clasifique los seres vivos siguientes en dos grupos de acuerdo con alguna característica corporal:

loro
mono
serpiente
lombriz
mosca
bagre

Grupo 1

Grupo 2

¿Qué característica utilizó en la clasificación?

Indique otra característica corporal diferente a la que utilizó en la clasificación.

20. ¿Cuál de los siguientes organismos que viven en una laguna utilizan la energía solar para fabricar su alimento?

- A) Insectos.
- B) Sapos.
- C) Peces.
- D) Algas.

21. Si usted quisiera mirar muy de cerca las estrellas, los planetas y la Luna, ¿qué debería utilizar?

- A) Periscopio.
- B) Telescopio.
- C) Microscopio.
- D) Lentes de aumento.

22. De los siguientes fenómenos, ¿cuál NO es una precipitación?

- A) Granizo.
- B) Viento.
- C) Lluvia.
- D) Nieve.

23. Una persona está nadando en una pileta descubierta y de pronto comienza una tormenta eléctrica. ¿Qué conducta es la más segura para esta persona?

- A) Permanecer en el agua.
- B) Pararse debajo de un árbol.
- C) Trasladarse a un edificio.
- D) Secarse y quedarse cerca del agua.

24. Los seres vivos necesitan alimentos para vivir. ¿Qué obtienen de los alimentos para mantenerse vivos?

- A) Materia y energía.
- B) Calor y vitalidad.
- C) Humedad y oxígeno.
- D) Fuerza y resistencia.

25. La Luna de la Tierra está

- A) siempre mucho más cerca del Sol que de la Tierra.
- B) siempre mucho más cerca de la Tierra que del Sol.
- C) a la misma distancia del Sol que de la Tierra.
- D) a veces más cerca del Sol y otras más cerca de la Tierra.

Instrumentos para el diagnóstico y el seguimiento

Se incluyen algunas sugerencias para matemática pero pueden elaborarse para otras áreas. Se puede utilizar para recoger información de todo el grupo lo cual es útil para la planificación o para el seguimiento individual de los alumnos.

	Todos	Casi todos	Más de 10	10 ó menos	Ninguno
Pueden enunciar la serie numérica hasta el 20					

Pueden enunciar la serie numérica hasta el 40/50 si se los ayuda en el cambio de decenas					
Diferencian números de letras					
Reconocen los números del 0 al 10					
Leen los números del 0 al 10					
Escriben los números del 0 al 10					
Ordenan los números del 0 al 10					
Comparan números de distinta cantidad de cifras					
Comparan números de igual cantidad de cifras					
Reconocen los números del 0 al 20					
Leen los números del 0 al 20					
Escriben los números del 0 al 20					
Ordenan los números del 0 al 20					
Reconocen los nudos de las decenas					
Leen los nudos de las decenas					
Escriben los números de las decenas					
Ordenan los nudos de las decenas					
Identifican entre qué nudos está un número de dos cifras					
Reconocen números mayores que 20					
Leen números mayores que 20					
Escriben números mayores que 20					

	Todos	Casi todos	Más de 10	10 ó menos	Ninguno
Leen y escriben todos los números de dos dígitos					
Leen los nudos de los cienos					
Escriben los nudos de los cienos					
Ordenan los nudos de los cienos					
Leen y escriben números de tres cifras con todas las cifras distintas de 0					
Leen y escriben números de tres cifras con las decenas iguales a 0					
Identifican a siguientes o anteriores en cambio de decenas					
Identifican a siguientes o anteriores en cambio de centenas					
Reconocen números de 4 cifras					
Leen los nudos de los miles					
Escriben los nudos de los miles					
Ordenan los nudos de los miles					
Leen y escriben números de 4 cifras con 0 en unidades					
Leen y escriben números de 4 cifras con 0 en decenas					
Leen y escriben números de 4 cifras con 0 en centenas					

Leen y escriben números de 4 cifras con 0 en decenas y centenas					
Resuelven problemas de cambio aumentado o disminuido preguntando por situación final con números de dos cifras					
Resuelven problemas de combinación aditiva (suma y resta) con cualquier número de dos cifras					
Resuelven problemas de comparación aditiva					
Resuelven problemas de reparto					
Resuelven problemas de agrupamiento					
Leen y escriben números de 4 cifras con 0 en unidades					
Leen y escriben números de 4 cifras con 0 en unidades					
Resuelven problemas multiplicativos de razón con números menores que 10					
Utilizan el algoritmo oficial para la suma					

También se pueden utilizar situaciones problemáticas que nos permiten indagar no sólo lo que los alumnos saben hacer sino cómo lo hacen. Por ejemplo:

LA FÁBRICA DE HELADOS

Don Pepe tiene una fábrica de helados. En esa fábrica sólo se producen helados en palitos. Para la venta los envasan en bolsas de 10 palitos o en cajas de 100 palitos.

A continuación se presenta la producción de 10 días en los que necesitaban armar la mayor cantidad posible de cajas, los que quedaban los envasaban en bolsas y los que sobraban ese día se los repartían entre los empleados. Conociendo la cantidad que produjeron cada día se pide:

1. Completar el total de cajas y de bolsitas que pudieron armar, así como cuántos repartieron entre los empleados cada día.

Día	Total de palitos	Total de cajas	Total de bolsas	Total da repartir
1° día	148			
2° día	223			
3° día	452			
4° día	800			
5° día	250			
6° día	704			
7° día	96			
8° día	589			
9° día	1245			

10° día	1084			
---------	------	--	--	--

2. ¿Cuántas cajas pudieron armar al cabo de los diez días? ¿cuántos helados envasados en cajas?
3. Si durante esos 10 días no hubieran vendido ninguna de las bolsitas y decidieran armar con ellos nuevas cajas de helados:
 - a) ¿Cuántas cajas nuevas pueden armar?
 - b) ¿cuántas quedarían en total?
 - c) ¿Cuántos helados están envasados en cajas?
 - d) ¿Cuántas bolsitas hacen falta para armar una caja?
4. Al mes siguiente quedaron luego de vender las cajas quedaron en stock 6 cajas que decidieron envasarlas en bolsitas porque varios vendedores ambulantes querían comprar y una caja les resultaba muy grande.
 - a) ¿cuántas bolsitas pudieron armar con los helados de esas cajas?
 - b) Si por cada helado cobran \$ 1 y venden todas las bolsitas ¿cuánto dinero recaudan?
5. Si en lugar de quedarles esa cantidad les quedaran 12 cajas:
 - a) ¿cuántas bolsitas podrían armar?
 - b) ¿cuánto recibirían por el total de bolsitas?

REGISTRO DEL TRABAJO DE LOS ALUMNOS:

	Ninguno	Casi todos	Todos
Necesitan usar palitos para armar las cajas			
Necesitan usar palitos para armar las bolsas			
Hacen cuentas para hallar las cajas o las bolsas			
Reconocen inmediatamente la cantidad de cajas			
Reconocen inmediatamente la cantidad de bolsas			
Reconocen inmediatamente la cantidad de palitos sueltos			
Después de resolver los dos primeros días identifican la cantidad de cajas, bolsas y palitos sueltos			
Tienen dificultades para resolver los que tienen ceros en las unidades			
Tienen dificultades para resolver los que tienen ceros en las decenas			
Tienen dificultades para resolver los que no tienen centena			
Se dan cuenta que habrá 12 cajas o 10 cajas			
Pueden sumar los 10 números			
Pueden reconocer cuántos helados serán en las bolsitas o cajas			

Pueden reconocer total de nuevas cajas a partir de total de bolsitas			
Identifican que necesitan averiguar total de helados si cada helado cuesta \$ 1			
Pueden identificar total de bolsitas conociendo las cajas (< 10)			
Pueden identificar total de bolsitas conociendo las cajas (> 10)			

Registrar:

- Estrategias que usan para sumar los 10 números,
- Estrategias para reconocer total de helados en cajas y en bolsitas
- Estrategias que usan para pasar de bolsitas a cajas y viceversa

LA DISTRIBUIDORA DE GOLOSINAS

- Juan y Cristina tiene una distribuidora de golosinas. Ellos compran al por mayor y luego envasan y los venden. Necesitaban hacer un inventario y controlar la producción de pedidos pero no funcionaba la computadora. ¿cómo pueden resolver las siguientes situaciones?:
1. En el depósito hay almacenados 12.567 chupetines. Una escuela compró 790 ¿cuántos chupetines quedarán en stock después de esta entrega?
 2. En esta empresa los chupetines se envasan en cajas que tienen 100 chupetines y en bolsas que tienen 10 chupetines. ¿Cuántos paquetes deberán entregar a la escuela? ¿Necesitan completar el pedido con bolsas? ¿por qué?
 3. El dueño de un kiosco vino a comprar 36 alfajores. En ese momento no tenían toda esa cantidad así que le entregaron una parte y hoy viene a retirar el resto que son 2 docenas, pero falta anotar la cantidad que se llevaron ayer ¿cuántos les entregaron?
 4. Si quieren preparar 24 alfajores ¿Cuántas tapas de alfajores necesitan?
 5. Mientras hacían los alfajores otro sector los envasaban en cajas. Si en cada caja ponen 6 alfajores, en cuántas cajas guardarán esos 24 alfajores?
 6. Más tarde prepararon 50 alfajores que los envasan en 8 bolsitas con la misma cantidad de alfajores ¿ cuántos alfajores van en cada bolsita?
 7. Tenían una cierta cantidad de paquetes de pastillas y ese día vendieron 12 paquetes. Ahora les quedan 15 paquetes. ¿Cuántas tenían antes?
 8. Tenían una cierta cantidad de cajas de chocolate y compraron 28 cajas, ahora tienen 56 cajas ¿cuántas tenían antes de esta compra?
 9. Tenían 187 cajas de chicles y compraron más. Ahora tienen 245 ¿Cuántas compraron?
 10. De las cajas de chicles 193 son de menta y el resto de frutas. ¿Cuántas cajas de chicles de fruta tienen?
 11. Si quieren tener en stock la misma cantidad de chicles de menta que de fruta ¿qué tienen que hacer?
 12. El dueño de otro kiosco le encarga el triple de los paquetes de pastilla que los que había comprado la semana anterior. Si la semana anterior compró 47 paquetes ¿cuántos compra ahora?
 13. Un cliente pide 14 bolsas de caramelos y otro 25. Si cada bolsa la venden a \$9 ¿cuántos pesos más pagó este último cliente?
 14. Para una promoción quieren armar paquetes con un alfajor y una caja de chicles. Si tienen tres gustos de alfajores, cuántas diferentes pueden preparar?

REGISTRO DE DIFICULTADES DE LA DISTRIBUIDORA DE GOLOSINAS:

CONTENIDOS	NINGUNO	Hasta 5	Hasta 10	Hasta 20
Cambio disminuido preguntando por situación final				
Algoritmo de la resta con dificultad				
Reconocimiento de valor de decenas y centenas				
Cambio disminuido preguntando por transformación				
Valor de docena				
Multiplicación por 2				
División en agrupamientos				
División en reparto				
División por una cifra				
Situación inicial en cambio disminuido				
Situación inicial en cambio aumentado				
Transformación en cambio aumentado				
Combinación aditiva				
Igualación				
Triple				
Comparación multiplicativa				
Comparación aditiva				
Problemas con varios datos				
Combinación multiplicativa				
Búsqueda de datos en otra sección				
Reconocimiento falta de datos				

Indicadores para la construcción de instrumento y registro

Numeración:

1. ¿Pueden escribir números mayores que 1.000.000? ¿hasta qué número?
2. ¿Pueden escribir solamente los nudos o también los números intermedios con todos los dígitos distintos de 0? ¿y con 0 en las unidades? ¿Y en las decenas?(así en las diversas posiciones y luego con dos ceros, tres ceros intermedios, etc.)
3. ¿Pueden leer números mayores que 1.000.000? ¿hasta qué números?. Ídem anterior.
4. ¿Reconocen la regularidad en las sucesiones de los nudos?
5. ¿Identifican el siguiente cuando hay cambio de decena, centena, unidad de mil, y así sucesivamente? (Reconocen regularidades en esto)
6. Ídem para los anteriores de números terminados en 0 en la última cifra, en las dos últimas cifras, etc.
7. ¿Reconocen el valor posicional?
8. Identifican los agrupamientos de a 10, 100, etc. ¿pueden escribir rápidamente la descomposición polinómica?

9. Identifican cantidad de decenas en números de tres cifras? ¿Cuatro cifras? ¿y cantidad de centenas?

Fracciones:

1. ¿Pueden leer fracciones?
2. ¿Pueden escribir fracciones?
3. ¿Pueden representar gráficamente una fracción?
4. ¿Pueden expresar la fracción si tienen un gráfico continuo? ¿y si el todo es discreto? ¿y si la fracción es mayor que uno?
5. ¿Pueden expresar la parte del entero cuando la fracción no tiene dibujada todas las partes iguales?
6. ¿Pueden completar un entero cuando se les da el gráfico de una parte del entero?
7. ¿Reconocen fracciones equivalentes?
8. ¿Pueden encontrar fracciones equivalentes? ¿cómo las obtienen?
9. ¿Suman y restan fracciones de distinto denominador?

Decimales:

1. ¿Leen correctamente expresiones con dos cifras decimales? ¿y con tres? ¿y con más de tres?
2. ¿Pueden escribir correctamente expresiones de dos cifras decimales? ¿y si tiene un 0 en los enteros, en décimos, en los enteros y los décimos? ¿y de tres cifras decimales? Idem con ceros en los décimos y centésimos?
3. ¿Pueden sumar y restar expresiones decimales con igual cantidad de cifras decimales? ¿y con distinta cantidad de cifras en cualquiera de los sumandos? ¿y con menor cantidad de cifras en el minuendo?
4. ¿Pueden multiplicar una expresión decimal por una cifra entera? ¿y por dos? ¿y ambas decimales? (para 6º)

Las operaciones con los números naturales:

1. ¿Resuelven problemas de cambio aumentado o disminuido preguntándose por la transformación? ¿Y por la situación inicial?
2. ¿Identifican los problemas como multiplicativos si son de razón? ¿y si son de combinación?
3. ¿Pueden resolver problemas de comparación y conversión multiplicativa?
4. ¿Pueden resolver problemas de división tanto con sentido de reparto como de agrupamiento?
5. ¿Resuelven situaciones de división en problemas de combinación? ¿y en comparación y conversión?
6. ¿Recuerdan los resultados de las multiplicaciones de los 10 primeros dígitos entre sí?
7. ¿Reconocen la resta como inversa de la suma? ¿y la división como inversa de la multiplicación?
8. ¿Resuelven operaciones con varios dígitos?

Proporcionalidad:

1. ¿Pueden identificar relaciones de proporcionalidad directa e inversa? ¿pueden resolver situaciones que las impliquen?
2. ¿Resuelven situaciones de porcentaje? ¿y de escala?

2.- EJEMPLOS DE INSTRUMENTOS DE EVALUACION DE CENTROS EDUCATIVOS

El modelo que se presenta es una adaptación del Documento Modelo de Evaluación de Centros de Castilla – La Mancha¹⁶.

Si bien cada centro podrá diseñar su propio programa se incluye como ejemplo de los ámbitos y las dimensiones e indicadores que pueden ser considerados en la programación.

MODELO 1

El análisis del centro educativo se estructura en torno a cuatro ámbitos y diez dimensiones. En alguna de las dimensiones, en función de la relevancia de sus contenidos, se han introducido algunas subdimensiones para facilitar la descripción:

I. EL ÁMBITO RELACIONADO CON LA VALORACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Este ámbito incluye todos aquellos elementos que de una manera más directa inciden tanto en el proceso de enseñanza cuanto en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Para recoger información el ámbito se estructura en torno a tres dimensiones:

- los condicionantes materiales, personales y funcionales;
- el desarrollo curricular; y
- los resultados de aprendizaje de los alumnos.

La **primera dimensión** permite el análisis de todas aquellas variables que el centro maneja a la hora de poner en marcha los procesos de enseñanza y aprendizaje. En muchos casos, estos procesos, son difíciles de modificar desde la sola iniciativa del docente y el centro, porque al centro le vienen dados por la administración educativa o por la propia tradición y rutina.

En esta dimensión se incluyen indicadores relacionados con el propio edificio, las infraestructuras, el equipamiento, los docentes, el personal no docente, el alumnado y aquellos aspectos funcionales que de una manera más o menos estable vienen organizando el desarrollo de estos recursos.

La **segunda dimensión** contempla los elementos internos del currículo, que viene desarrollándose en cada una de las aulas como aplicación del proyecto educativo, del proyecto curricular y de la programación de aula.

La **tercera dimensión** se refiere a los resultados que obtiene el alumno como consecuencia de ese proceso de enseñanza y aprendizaje. Aquí se acumulan los

¹⁶ Documento Modelo de Evaluación de Centros de Castilla – La Mancha.
<http://www.jccm.es/educacion/eval/evaluaciones/eval>, sitio consultado en septiembre de 2003.

procesos actuales y los pasados, e incorpora el nivel de satisfacción de los participantes.

II. EL ÁMBITO RELACIONADO CON LA VALORACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DEL CENTRO

El centro educativo es una institución que se mueve de acuerdo con unos principios que están recogidos en documentos programáticos, a través de estructuras organizativas con distintas funciones, y de acuerdo con una reglamentación propia que permite regular la convivencia. Estos tres aspectos se constituyen como dimensiones para el análisis:

- documentos programáticos;
- funcionamiento de los órganos y de la participación; y
- desarrollo de la convivencia.

III. EL ÁMBITO RELACIONADO CON LA VALORACIÓN DE LAS RELACIONES CON EL ENTORNO

El centro educativo está situado en un entorno, con el que establece unas relaciones, que contribuye a favorecer o a limitar el resto de los ámbitos de actuación. Dentro de este ámbito se establecen tres dimensiones:

- el propio entorno entendido como espacio que intercambia y comparte recursos con el centro educativo;
- las instituciones con las que se establecen relaciones de colaboración, ya sean de carácter interno externo; y
- el plan de actividades extracurriculares y complementarias como marco donde se integran estas colaboraciones y se ponen al servicio de la acción educativa.

IV. EL ÁMBITO RELACIONADO CON LA VALORACIÓN DE LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN, FORMACIÓN E INNOVACIÓN

Por último, un centro educativo que evalúa su práctica necesariamente incluye elementos de cambio y mejora en el propio proceso de evaluación, pone en marcha programas internos y otros vinculados con la comunidad, que implican innovaciones educativas.

Estas innovaciones, en la medida en que son guiadas y evaluadas, se transforman en procesos de investigación en la acción. Sin restar importancia a este ámbito, se ha creído necesario mantenerlo en una sola dimensión.

Planificación y temporalización de la evaluación

Para desarrollar un modelo de evaluación de los centros educativos es preciso elaborar un "Plan de Evaluación" que tiene como referente temporal los cuatro cursos escolares, en los que se desarrolla un proyecto de dirección. Este Plan se define anualmente, incluyendo sus objetivos en la Programación General Anual y sus conclusiones en la Memoria. Dicho plan debe recoger los siguientes elementos:

1. Descripción y clarificación de la situación del centro y su problemática
2. Objetivos del Plan en función de cada uno de los ámbitos.

3. Indicadores y criterios de evaluación por parte de cada una de las dimensiones.
4. Procedimientos que se van a utilizar y responsables
5. Fases y calendario del proceso de evaluación.

De forma paralela y en el mismo período de tiempo, la Inspección educativa, como tarea habitual, debe desarrollar el plan de evaluación externa. Este plan va dirigido a los mismos ámbitos de actuación en el centro, e integra los aspectos de supervisión, cumplimiento de la normativa, y de valoración.

Para facilitar el proceso de convergencia y complementariedad, evitando el solapamiento de procedimientos de recogida de información, los aspectos que se evaluarán por el centro y por la Inspección Educativa deben ser negociados al iniciar el periodo de cuatro cursos escolares. En esta negociación se incluyen las iniciativas del centro educativo y las iniciativas de la propia Administración educativa.

Para la toma de decisiones, se tendrán en cuenta los siguientes criterios de temporalización:

▪ **En relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje.**

- La valoración al inicio del proceso y al final de la Dimensión I: Condiciones materiales, personales y funcionales.
- La valoración anual de tres áreas del currículo en su desarrollo a lo largo de las etapas. Esta valoración incluye: las diferentes subdimensiones del currículo, los resultados escolares y la aplicación de pruebas estandarizadas en el nivel del centro educativo.

Las pruebas serán elaboradas por los departamentos didácticos o por los equipos de ciclo, en coherencia con los objetivos y los criterios de evaluación establecidos en el proyecto curricular y en las programaciones de las áreas. Estas pruebas, en ningún caso, tendrán una incidencia directa sobre los resultados académicos del alumnado.

- La valoración al inicio y al final del plan de atención a la diversidad y el plan de acción tutorial.
- La valoración para cada curso de los resultados escolares del alumnado.

▪ **En relación con la organización y funcionamiento:**

- La valoración al inicio y al final de la vigencia de los documentos programáticos del centro educativo.
- La valoración al inicio y al final del funcionamiento de los órganos de gobierno, de coordinación, del asesoramiento y apoyo de los servicios externos y la inspección educativa.
- La valoración anual del clima de relación, la problemática de convivencia y de los procesos de toma de decisiones.

▪ **En relación con el ámbito asociado al centro educativo y al entorno**

- La valoración inicial y final del proceso.
- La valoración anual del plan de actividades extracurriculares y complementarias.

▪ **En relación con la evaluación, formación e innovación del centro**

- La valoración inicial (situación de partida) y final del proceso.

Valoración del plan de evaluación

En la memoria anual se han de recoger los aspectos parciales del plan, incluyendo las aportaciones de la evaluación interna y de la evaluación externa.

Al terminar los cuatro cursos escolares se realizará una valoración global de todos los aspectos evaluados, así como del proceso y de las estrategias utilizadas en el procedimiento de evaluación.

Esta valoración global debe ser analizada en el consejo escolar, y sus conclusiones serán recogidas como propuestas para la elaboración del nuevo plan de evaluación y para iniciar los procesos de planificación de los planes de formación y de los proyectos de innovación en el marco de los siguientes cuatro años.

Los responsables

Corresponde al **equipo directivo** impulsar su elaboración en el marco de la comisión de coordinación pedagógica y para su ejecución.

A los **docentes** le corresponde la definición de los criterios y las prioridades para su elaboración, así como la valoración de los resultados.

Para el desarrollo de estas y otras acciones, los centros educativos cuentan con el asesoramiento de la Inspección educativa y los Servicios de Apoyo Externo. La colaboración es un proceso de intercambio y de responsabilidad compartida, y exige que la interacción se concrete en un momento y en un lugar, se oriente a facilitar la resolución de problemas y la toma de decisiones.

Los Procedimientos

Los procedimientos deben favorecer el desarrollo de tres acciones claramente delimitadas:

Describir la realidad



Analizarla y valorarla



Obtener conclusiones para mejorarla y tomar decisiones

En este apartado, por tanto, tratamos de dar respuesta a dos interrogantes: ¿Cómo evaluar? y ¿A quién preguntar, y en qué condiciones ?.

La respuesta a la primera cuestión nos lleva a la selección de procedimientos que están necesariamente condicionadas por varios elementos:

— El propio modelo teórico elegido nos exige que los **procedimientos** sean variados y garanticen la descripción y el análisis de cada ámbito, para obtener conclusiones y poder realizar modificaciones.

— La realidad del programa para evaluar nos obliga a utilizar procedimientos diferentes en función de los objetivos, del momento de evaluación y del grupo que nos debe dar la respuesta.

— La utilización de procedimientos sencillos y fáciles de realizar reduce el tiempo dedicado a la evaluación y los posibles efectos secundarios relacionados con el rechazo a ser evaluado.

La respuesta a la segunda pregunta viene dada por la necesidad de obtener una información descriptiva y contrastada, que permita al centro educativo tomar decisiones, desde el análisis de diferentes puntos de vista.

Esta metodología, tanto en el nivel de la evaluación interna como de la evaluación externa, se desarrolla a través de la utilización de tres procedimientos habituales:

1) Observación Recogida de opiniones Análisis de documentos y de casos

▪ Observar la realidad

La información del desarrollo de las actuaciones en cualquier ámbito y dimensión (el aula, la sesión de evaluación, el consejo escolar...) se puede realizar de manera directa a través de la observación. Esta observación puede llevarse a cabo con diferentes técnicas, en función del nivel de implicación del observador (participante o no participante) y de los procedimientos utilizados (cerrada o abierta; puntual o continua; focalizada o global; inmediata o diferida, grabada en vídeo o directa).

Para su desarrollo en el proceso de evaluación interna se deben definir responsabilidades y concretar tiempos, y en el de evaluación externa se contempla la presencia de la Inspección educativa en cualquiera de las situaciones del centro.

▪ Conocer la opinión de los protagonistas

La opinión de los protagonistas se puede recoger de manera directa mediante una entrevista individual o colectiva, o de manera indirecta, mediante encuestas o cuestionarios con preguntas abiertas, listas de control o escalas de estimación, los informes autodescriptivos o las sesiones de autoanálisis.

Estos instrumentos pueden ser utilizados en ambos procesos de evaluación.

▪ **Analizar los documentos, las situaciones o los casos:**

El estudio de los documentos oficiales (proyecto educativo, proyecto curricular, programaciones, unidades didácticas, reglamento de régimen interior, actas, cuadernos de trabajo del alumnado, las pruebas de evaluación...) y no oficiales (escritos de demandas, etc.) nos permite obtener una información relevante sobre las intenciones, los contenidos tratados y los procedimientos utilizados. Su lectura debe ser necesariamente guiada (con ayuda de una lista de control o de una escala de estimación) si pretendemos obtener una información relevante.

El análisis de situaciones o de casos en grupo, nos permite conocer en profundidad una problemática (los antecedentes y las consecuencias) desde la incorporación de distintos enfoques tanto en el proceso como en la búsqueda de soluciones.

Dentro de éste mismo apartado, se puede recoger el análisis de los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas de competencia para cada una de las áreas, elaboradas por los departamentos didácticos o los equipos de ciclo. Estas pruebas tienen distintos formatos en función de los objetivos y contenidos que se evalúan:

— Pruebas "objetivas" con preguntas abiertas, de si o no, de elección múltiple, de completar.

— Pruebas de respuesta restringida a través de la búsqueda de la respuesta a la memorización de hechos o a los pasos a seguir en un procedimiento concreto.

— Pruebas de ensayo de respuesta extensa donde se le pide una exposición organizada sobre un área conceptual o la comparación - semejanzas/ diferencias, analogías, ejemplos.

— Pruebas de resolución de problemas mediante la presentación de situaciones que exigen la activación y aplicación del concepto.

— Descripciones, cuestionarios y escalas para recoger información sobre actitudes, autoconcepto, socialización, etc.

Elaboración de Informes

Este Informe debe integrar todas las valoraciones realizadas a lo largo del proceso de cuatro años, recogidas en los planes anuales y en las memorias.

Ambos informes deben incluir los siguientes apartados:

1. Introducción, donde se describa el Plan de Evaluación.
2. La descripción breve de la información recogida.
3. Análisis y valoración de la información.
4. La propuesta de modificaciones y objetivos para el siguiente Plan de Evaluación.

MODELO 2

El modelo que sigue es una adaptación del presentado por Zilberstein Toruncha y MsC. Héctor Valdés Veloz¹⁷.

Alternativas para elevar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje desde la propia institución escolar.

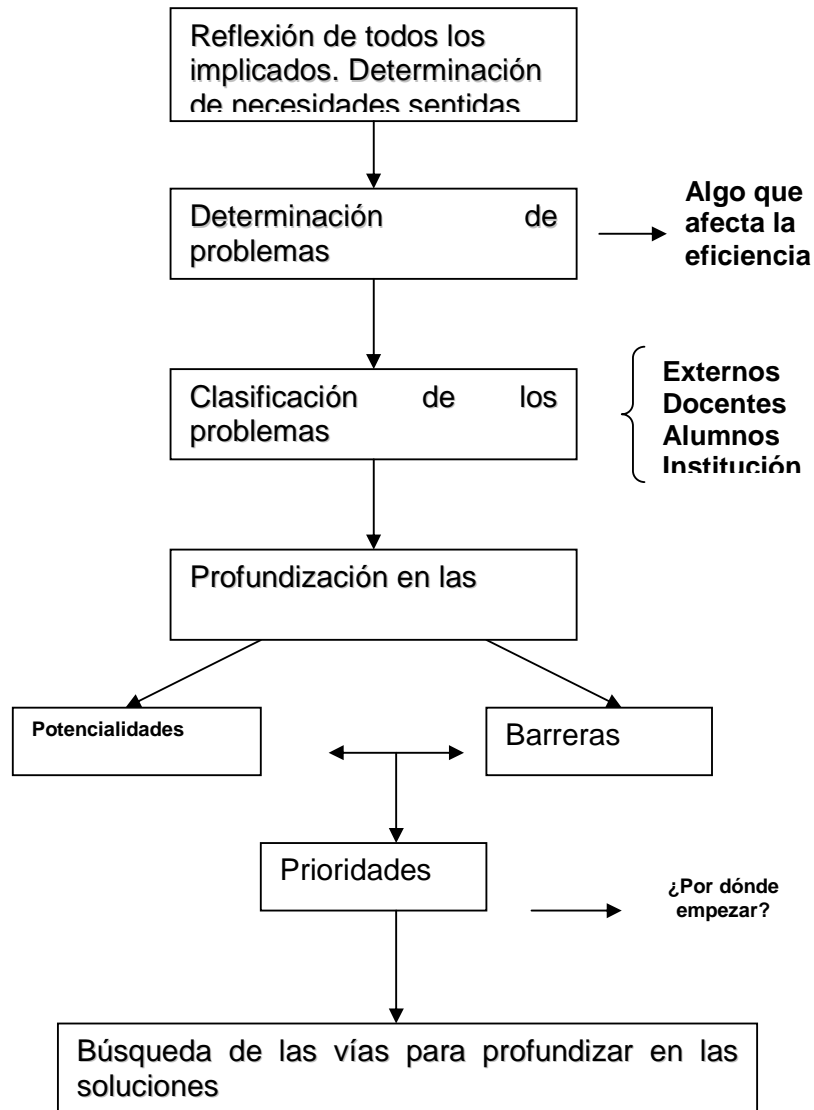
El diagnóstico de la calidad de la educación en una escuela constituye en la actualidad una acción imprescindible para transitar por los caminos de las transformaciones y cambios educativos que se están produciendo en el mundo actual en general, y particularmente en Cuba, tanto en su concepción como en su instrumentación práctica.

A continuación se expondrá una estrategia general experimentada en diferentes centros docentes que ha contribuido a la elevación de la calidad educativa y coincide con lo planteado por otros autores cubanos (García, 1996) (Valle, 2000) y en alguna medida con colegas de otros países (Gaziel y Cantón, 2000).

La estrategia tiene en cuenta los momentos siguientes:

- **Determinación del banco de problemas de la institución.**
- **Clasificación de los problemas**, correspondientes a: los alumnos, los docentes, la familia, la comunidad y la propia institución.
- **Determinación de las potencialidades y barreras** que están estimulando u obstaculizando la solución de los problemas.
- **Establecimiento de prioridades.**
- **Determinación de investigaciones a realizar por los propios docentes**, que den solución a problemas encontrados.

¹⁷ Zilberstein Toruncha, José y Valdés Veloz, Héctor. *Aprendizaje Escolar, Diagnóstico y Calidad Educativa*. México D.F.,



La determinación del **banco de problemas** es una tarea en la que utilizando diferentes métodos y la experiencia práctica de los docentes, se llegan a determinar los “elementos” que afectan la calidad educativa de la escuela, expresándose en el comportamiento de los indicadores de eficiente interna.

Al banco de problemas se llega a partir de las **dificultades sentidas por los integrantes de la institución escolar**, ya sea apoyándose mediante diferentes métodos y técnicas empíricas, que permitan profundizar en estos, tales como: observaciones, encuestas, entrevistas, revisión de la documentación escolar, análisis de los cuadernos de notas de los alumnos, entre otras.

La participación de todos los implicados, en los actos de reflexión durante la elaboración del banco de problemas, de cuáles son las dificultades sentidas, en igualdad de condiciones, es en nuestra consideración un primer paso de gran importancia. Esta reflexión no se encamina sólo a la detección de dificultades en tanto afectan el proceso exitoso de la institución escolar, sino que incluye áreas o

aspectos en los que no se está trabajando, que están ausentes. Sin lugar a dudas, la fuente más directa de la reflexión son los resultados y datos obtenidos del diagnóstico y la práctica pedagógica en la escuela.

Al **determinar los problemas** que afectan la eficiencia de la institución debemos ser muy cuidadosos pues podríamos confundirnos con manifestaciones externas y ser problemas “aparentes”, llevándonos por un camino equivocado de esfuerzos inútiles, es por ello que un diagnóstico procesal nos facilita el descubrimiento de aquellos problemas más frecuentes, así como los nexos entre ellos. No olvidemos que la naturaleza de los problemas puede ser multifactorial, al igual que las relaciones entre ellos. Se trata entonces de desentrañar cuáles factores son los incidentes y del tipo de relaciones que ayudan a su conformación.

Para llegar al banco de problemas se pueden organizar pequeños grupos o equipos (Gaziel y Cantón, 2000) de trabajo entre los docentes, de modo tal de que se exploren diferentes áreas a la misma vez y en el menor tiempo posible, lo que además contribuye a un mayor desarrollo de las relaciones interpersonales.

Un segundo momento también importante lo es **la clasificación de los problemas**. Después de tener relacionados los problemas, es conveniente, iniciar un proceso de ordenamiento de esa realidad, permitiéndonos agruparlos según diferentes criterios de clasificación, espectro que se amplía al considerar, como se planteó anteriormente, la diversidad de influencias que matizan y conforman los problemas de una institución docente. Nuestros docentes han distinguido problemas concernientes a los alumnos, a la institución, a los propios docentes, a la familia y la comunidad. Generalmente, hemos observado una tendencia entre algunos maestros que realizan esta tarea, a encontrar problemas originados por los "otros" y de manera muy escasa hallamos una reflexión interna acerca de su participación en los problemas de la institución.

Esta manifestación nos evidencia que todavía no hay plena conciencia del papel principal de los maestros en la institución escolar y su extensión a la familia y comunidad. Se recomienda que en sesiones grupales se coloquen a la vista de todos los problemas detectados y la clasificación de estos se produzca con la mayor participación posible, lo que contribuye a la “toma de conciencia individual y colectiva”.

Una vez efectuada la clasificación,- en esta experiencia , sobre la base de los protagonistas directos -, se procede a otro nivel de profundidad en el análisis , es la etapa de la determinación de las potencialidades y barreras que están estimulando u obstaculizando la solución de los problemas.

La determinación de las potencialidades y barreras exige un profundo conocimiento del contexto en que se producen los problemas, entiéndase, desde las condiciones propias del ser humano como individualidad hasta las de ubicación territorial o de tipo material.

El acierto del diagnóstico de las fortalezas con que se cuenta (**potencialidades**) y de aquellos elementos objetivos y/o subjetivos que afectan la calidad educativa (**barreras**) para solucionar los problemas dependen mucho de los niveles y alcance

de los análisis acerca de las posibles causas que han originado y agudizado los mismos. Resulta imprescindible que el equipo de maestros sepa discernir claramente las relaciones causa - efecto, lo que en gran medida garantiza el éxito de las etapas restantes.

Pero ¿todos los problemas que se dan en una institución docente, requieren de la misma prontitud en su solución?

Es necesario **establecer prioridades**, es decir ¿cuáles problemas se investigarán primero o a cuáles se les tratará de dar solución en un inicio? Con bastante frecuencia la jerarquización de los problemas a atender se sustenta en disímiles criterios, incluso algunos no tan científicos. Por lo que alertamos sobre el sumo cuidado que debe tenerse al determinar los argumentos que hacen un problema más urgente que otro para el estudio de la eficiencia interna de la institución escolar.

Si se jerarquizan adecuadamente los problemas, se logrará despejar el camino para su solución y “ver entre las ramas el tronco”, es decir las verdaderas causas que provocan tal o más cual reacción.

En cuanto a la **búsqueda de vías para profundizar en las soluciones** se requiere que los docentes busquen las vías de solución para las “dificultades sentidas”, en lo cual hemos comprobado que una vía efectiva es que realicen sus propias indagaciones, sus propias investigaciones, y que toda esta labor se inserte al trabajo de los órganos técnicos y de dirección de cada institución y estén comprometidos en el proyecto educativo de la institución.

Sin que nos propongamos vulgarizar o hacer simplificaciones excesivas de los requisitos de la indagación científica, en este aspecto se asume que los docentes realicen “trabajo científico en lo cotidiano”, sin que necesariamente tengan que llegar a elaborar un “proyecto de investigación o un sofisticado diseño”, a esta modalidad del trabajo científico de los docentes de las escuelas, la hemos denominado en Cuba desde hace varios años: experiencias pedagógicas de avanzada, como una forma de garantizar la masividad alrededor de la investigación y promover así un constante movimiento de los educadores cubanos en la búsqueda de solución a las problemáticas que afectan la realidad educativa en sus aulas.

Ejemplos de trabajo científico que pueden acometer los docentes de una escuela pueden ser:

- La búsqueda de las dificultades ortográficas más frecuentes en sus alumnas y alumnos.
- La elaboración de medios de enseñanza que propicien la estimulación del pensamiento en sus estudiantes.
- Alternativas para propiciar la toma de notas de clases en sus estudiantes.
- Vías para elevar la independencia cognoscitiva y perfeccionar las formas de estudio individual.
- Establecimiento de los errores más frecuentes en las evaluaciones parciales de sus alumnos.
- Caracterización del medio familiar de los estudiantes.
- Caracterización de la comunidad en la que se inserta la escuela.

La clara comprensión y el tránsito por estos pasos, nos ha permitido penetrar más acertadamente en la vida de la escuela y utilizar una vía científica como punto de partida del **diagnóstico como proceso y resultado**, ayudándonos a dar pasos más certeros en la conformación de estrategias para el trabajo docente educativo, capaces de transformar la escuela desde ella misma, en busca de mayor eficiencia y eficacia.

A continuación se incluyen algunos ejemplos de bancos de problemas, determinación de potencialidades y barreras y fijación de prioridades.

Ejemplo 1 de banco de problemas (determinado por docentes de escuelas secundarias básicas de una región de Cuba)

VARIABLES	PROBLEMAS (necesidades sentidas)
ALUMNOS	Falta de disposición para el estudio
	Pocos hábitos de estudio
	Bajo aprovechamiento en las asignaturas
	Necesidad de trabajar
	Desnutrición
DOCENTES	Falta de valores
	Poca disposición para el trabajo en la escuela
	Pobre metodología
	Perfil inadecuado para su labor
	Relaciones no favorables entre ellos
	Pobre cooperación
ESCUELA	Falta de vocación para la profesión
	Locales muy pequeños
	Grupos numerosos
FAMILIA	Mobiliario inadecuado
	Falta de apoyo a los hijos
COMUNIDAD	Desintegración familiar
	Falta de socialización con las instituciones
	Alcoholismo

Ejemplo 2 de banco de problemas (determinado por docentes de escuelas primarias de una región de Cuba)

VARIABLES	PROBLEMAS (necesidades sentidas)
ALUMNOS	Falta de interés
	Desorganización
	Falta de valores
	Problemas de conducta
DOCENTES	Falta de compromiso
	No utilización de un diagnóstico fiable de los alumnos
	Falta de valores
	Desconocimiento de las estructuras mentales de los alumnos
	Exceso de carga administrativa
ESCUELA	Desvinculación escuela – comunidad
	Situación económica precaria
	Desintegración familiar

--	--

Ejemplo 3: Determinación de potencialidades y barreras. Fijación de prioridades (escuela media básica de una región de Cuba)

ALUMNOS	
POTENCIALIDADES	BARRERAS
Inquietos	Esperan respuestas
Abierto	Receptivos
Participativo	Memorísticos
Reflexivos	Falta de interés
Observadores	Inseguridad
Disposición	Hiperactividad
	Faltos de organización
	Faltos de hábitos de estudio

DOCENTES	
POTENCIALIDADES	BARRERAS
Activos	Falta de creatividad
Interés para el cambio	Tradicionalista
Capaz de motorizar	Autoritario
Técnicas de actualización	No planifica clases
	Problemas económicos

PRIORIDADES
Ofrecer preparación para elevar el profesionalismo de los directivos y docentes.
Priorizar la participación de los alumnos en toda la vida de las instituciones.
Perfeccionar la dirección y los docentes para actividades paraescolares.
Atender a la preparación de los bibliotecarios, laboratoristas, auxiliares.

3.- EJEMPLOS DE INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN DE MÓDULOS Y TRAYECTOS

En este apartado se presentan una serie de modelos para la evaluación de la programación de módulos. Los instrumentos se incluyen tal como los plantearon los autores. El propósito es que cada institución o docente, pueda construir sus propios instrumentos de acuerdo con sus concepciones y necesidades. En este sentido, será preciso observar que no todas las dimensiones e indicadores son pertinentes para evaluar la programación de módulos, se trata de seleccionar aquellos que de acuerdo con los lineamientos generales para la organización modular del curriculum permitan apreciar la pertinencia a la programación de trayectos y módulos.

MODELO 1

El instrumento que se presenta a continuación es una adaptación de la propuesta de Jaime Martínez Bonafé, El guión para el análisis y elaboración del material curricular. (Del libro de J.C.Mínguez / M.Beas: Libro de texto y construcción de materiales curriculares. Proyecto Sur. Granada.1995).

A) ANÁLISIS DE LOS CONTENIDOS

***Ámbitos de selección.**

1. El contenido pertenece a un ámbito de formación especializado.
2. El contenido incluye, además, otros ámbitos de formación.
3. El contenido no parte de la estructura de las disciplinas sino que ha sido organizado a partir de un análisis de las invariantes del medio cultural (por ejemplo, salud, comunicación, trabajo o medio ambiente).
4. El contenido se ciñe exclusivamente a las áreas de conocimiento prescritas en el curriculum o introduce otros aspectos culturales no prescritos.
5. El contenido sólo refiere a objetivos específicos de un área de conocimiento.
6. El contenido refiere a un proyecto educativo global, con objetivos comunes a todo el proceso educativo.

***Lógica interna del área de conocimiento.**

7. El contenido tiene un carácter disciplinar, agrupando objetivos y contenidos de una sola disciplina.
8. El contenido tiene un carácter integrador, agrupando objetivos y contenidos de varias disciplinas o de un área amplia de conocimiento.
9. El contenido refleja los puntos de vista compartidos y los puntos de vista diferentes de la comunidad científica.
10. Se expresa la lógica que organiza y secuencia el contenido.
11. Se expresan los criterios de inclusión, y exclusión, de los tópicos de contenido (se justifica el por qué de la selección que se ha llevado a cabo).
12. Se expresan los conceptos básicos del área, y las relaciones entre ellos (por ejemplo a través de mapas o redes conceptuales).
13. Se relacionan los conceptos fundamentales del área con los valores y actitudes individuales y sociales que entrañan.

***Formato y representación del contenido.**

14. La amplitud conceptual del contenido abarca la totalidad de un cuatrimestre.

15. La amplitud conceptual del contenido abarca un período menor dentro pero indica los puentes de conexión con los aprendizajes anteriores y posteriores al contenido que se presenta.
16. El contenido se organiza a través de unidades globalizadas (es decir, se intenta presentar el contenido atendiendo a los principios de interdisciplinariedad o globalización). Por ejemplo, “La Guerra del Golfo” como unidad que integra aspectos tecnológicos, económicos, sociales y culturales...
17. El contenido se organiza a través de una serie jerarquizada de unidades temáticas.
18. El contenido se organiza a través de un proceso en espiral que se va complejizando progresivamente.
19. La presentación del contenido enfatiza una visión integradora de componentes cognitivos, procesuales y valorativos.
20. El módulo presenta un carácter flexible y abierto que permite su adaptación, complementación y mejora.
21. El módulo permite conectar con experiencias de aprendizaje realizadas fuera de la escuela y por procedimientos y fuentes diferentes a las que oferta la escuela.
22. El módulo permite conectar la información que proporciona a problemas prácticos y actuales de la vida cotidiana, personal y social, de los alumnos.
23. El módulo introduce, como fuente de información y trabajo, recursos y estímulos producidos en el entorno inmediato (por ejemplo: trabajos en informes producidos por alguna entidad cultural o social: asociación de vecinos, etc.).
24. No se especifican los objetivos de enseñanza o se especifican de un modo vago o ambiguo.
25. Los objetivos se especifican en términos muy concretos y operativos.

B) ESTRATEGIA DIDÁCTICA

***Adaptabilidad y adecuación a los estudiantes.**

1. El módulo se adapta al nivel, posibilidades e intereses de los alumnos.
2. El módulo sugiere actividades homogéneas para el conjunto de la clase.
3. El tipo de actividades propuestas es diverso y con distinto nivel de complejidad.
4. Predominan actividades y respuestas, básicamente, de carácter individual.
5. Predominan actividades que provocan la necesidad del trabajo en equipo de los alumnos.
6. El módulo determina que las actividades pueden ser seleccionadas y/o dirigidas por los estudiantes.

***Estructura y estilo de tareas.**

7. Las actividades propuestas se centran en procesos de aprendizaje memorísticos o de recuperación de información.
8. Las actividades propuestas se centran en procesos de aprendizaje procedimentales.
9. Las actividades propuestas se centran en procesos de aprendizaje donde se da una interacción entre la actividad manual e intelectual.
10. Las actividades se centran en procesos donde se da una interacción entre la cognición, la afectividad y la valoración social y cultural.
11. El módulo puede ser modificado, ampliado o corregido durante el proceso de aplicación.

12. El módulo organiza y secuencia el tiempo y distribución de tareas.
13. Las tareas tienen un carácter poco complejo y es repetitivo de unas unidades a otras.
14. Las actividades están focalizadas hacia los objetivos preestablecidos.
15. Las actividades están focalizadas hacia la resolución de problemas.
16. Las actividades están focalizadas hacia los contenidos de la materia.
17. Las actividades están focalizadas en los intereses de los alumnos.
18. Las actividades están focalizadas hacia la experiencia.
19. Las actividades presentan una combinación de las cinco cuestiones anteriores.

***Relación con el entorno.**

20. El módulo presenta un contenido cultural actualizado y relacionado con el entorno inmediato del alumno.
21. El módulo sugiere actividades y experiencias con aprovechamiento didáctico de los recursos del entorno.

***Evaluación.**

22. El módulo propone ítems específicos de evaluación del aprendizaje de los alumnos (por ejemplo pruebas objetivas preelaboradas en la guía del profesor).
23. Se sugieren criterios procedimentales de evaluación (por ejemplo, pautas de observación sistemática, comprobación de cuadernos de trabajo, diarios, u otros instrumentos o técnicas para obtener información).
24. Los posibles criterios de evaluación tratan de comprobar sólo resultados de aprendizaje de naturaleza cognitiva (por ejemplo recuerdo de información, comprensión, aplicación).
25. Los posibles criterios de evaluación hacen más hincapié en capacidades y destrezas de carácter cognitivo (por ejemplo generalización, formulación de hipótesis, transferencia,...)
26. El módulo sugiere no solamente criterios de evaluación de capacidades cognitivas sino que integra también aspectos afectivos y sociales (motivación, autoimagen, relación grupal,...).

C) MODELO DE APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTE

1. El módulo sugiere que los alumnos puedan manifestar su opinión sobre éste, y modificarlo si fuera necesario.
2. El módulo sugiere estrategias de aprendizaje adecuadas al nivel de los alumnos a los que se dirige.
3. El módulo sugiere actividades que el alumno deberá realizar recurriendo a fuentes de información diversas.
4. El módulo sugiere tareas de aprendizaje motivadoras que despiertan el interés del estudiante.
5. El módulo sugiere tareas diversas con una secuencia de temporalización corta para cada una de ellas.
6. El módulo sugiere estrategias de conocimiento dirigidas a la comprensión y el análisis.
7. El módulo sugiere estrategias de conocimiento dirigidas a la repetición y la memorización.

8. El módulo sugiere estrategias de conocimiento dirigidas a la interacción de actividades intelectuales y motrices.
9. El módulo sugiere un alto porcentaje de tareas que deberán realizarse en equipo.
10. El módulo cultiva en el alumno formas de expresión personal diversas, no centradas exclusivamente en el uso del lápiz y el papel.
11. El módulo sugiere actividades de aprendizaje donde se vinculan objetivos de conocimiento a actitudes, hábitos, normas y valores de desarrollo personal y comunitario o social.
12. El módulo despierta en el alumno intereses que van más allá de la resolución técnica de las tareas académicas propuestas.
13. El módulo permite opcionalidad, adecuándose a las posibilidades, necesidades e intereses del alumnado.

D) ORGANIZACIÓN QUE SUPONE EN EL CENTRO

1. El módulo sugiere o provoca estrategias organizativas que vinculan al conjunto del equipo docente de un centro.
2. El módulo sugiere o provoca organización de tiempos y espacios entre varios docentes del centro.
3. El módulo sugiere agrupamientos flexibles de alumnos.
4. El módulo provoca tareas de interacción comunicativa entre alumnos de diferentes ciclos educativos.

MODELO 2

Adaptación del guión de evaluación presentado en el módulo *“La evaluación de módulos de enseñanza”* de la Carrera de Diseño de Materiales Multimedia de la Universidad Abierta de Catalunya (UOC).

1) ¿Se ha utilizado un modelo pedagógico?

- ¿Se explicita la fundamentación teórica del módulo?
- ¿Se explicita el modelo pedagógico que propone?
- ¿Se concreta un modelo determinado de enseñanza y de aprendizaje?
- ¿Se explica cómo está estructurado el módulo?
- ¿Se explicita un esquema de trabajo general para todo el módulo?
- ¿Se explica a qué tipo de alumnos y tipo de centro se dirige el material?
- ¿Se explica cuál debería ser el "punto de partida" de los alumnos?
- ¿Se hacen propuestas sobre cómo averiguar el punto de partida?
- ¿Se plantean de elaboración de la información?
- ¿Se plantean actividades de síntesis de la información?
- ¿Se proponen orientaciones y criterios generales para realizar la evaluación?

2) ¿Se relacionan los objetivos y los contenidos ?

- ¿Se relacionan los objetivos y los contenidos con las capacidades que se han de alcanzar con el trabajo con el módulo?
- ¿Quedan los objetivos explícitos?
- ¿Se adecuan los objetivos a los que se han propuesto para el ciclo?

- ¿Se trabajan los objetivos de un área en concreto, teniendo en cuenta los de otras áreas?
- ¿Se explica la correspondencia entre objetivos y contenidos?
- ¿Quedan explícitos los criterios que han guiado la elección de contenidos?
- ¿Se explicita cómo se dividen por secuencias los contenidos a lo largo del módulo?
- ¿Se justifican adecuadamente las divisiones de los contenidos?
- ¿Quedan los contenidos explícitos?
- ¿Se trabajan los contenidos de hechos, conceptos y sistemas conceptuales?
- ¿Se trabajan los contenidos de procedimientos?
- ¿Se trabajan los contenidos de actitudes, valores y normas?
- ¿Se integran contenidos transversales?

3) ¿Cómo se tratan los contenidos?

- ¿Está actualizada la información y proviene de diferentes ámbitos culturales (científico, popular, tradicional)?
- ¿Se proporciona una visión global de los diferentes contenidos que se van a tratar al inicio de cada módulo?
- ¿Se relacionan los contenidos con los aprendizajes anteriores?
- ¿Se provoca la relación de los contenidos trabajados con problemas prácticos y actuales?
- ¿Están los contenidos actualizados y en relación con el entorno inmediato del alumno?
- ¿Se corresponden las actividades con los contenidos trabajados?
- ¿Existe una estructura coherente en cada unidad que se incluye en el módulo?
- ¿Se dan indicaciones sobre cómo se trabajarán los contenidos de conceptos?
- ¿Se dan indicaciones sobre cómo se trabajarán los contenidos de procedimientos?
- ¿Se dan indicaciones sobre cómo se trabajarán los contenidos de actitudes?

4) ¿Cómo son las situaciones de enseñanza y de aprendizaje que se plantean?

- ¿Se trabaja la interacción entre los diferentes tipos de contenidos?
- ¿Se diversifican el grado de complejidad de las actividades de aprendizaje y de evaluación?
- ¿Se plantean actividades de relación con los conocimientos anteriores de los diversos módulos didácticos?
- ¿Se plantean actividades de elaboración de la información en los diversos temas?
- ¿Se plantean actividades de comprensión, de resumen y de síntesis de los diversos temas?
- ¿Se plantean actividades de síntesis de la información de todo el módulo?
- ¿Se plantean actividades de evaluación de lo aprendido?
- ¿Se indica la duración de las actividades?
- ¿Se sugieren actividades complementarias para el conjunto de la clase?
- ¿Son las actividades abiertas y conducen a diferentes soluciones?
- ¿Se proponen diversas maneras de expresión de la actividad (no siempre lápiz y papel)?
- ¿Se piden producciones escritas de diferentes tipologías?
- ¿Favorecen la mayoría de actividades la reflexión?
- ¿Son las actividades repetitivas y mecánicas estrictamente necesarias?
- ¿Se proponen al alumno otras fuentes de búsqueda de información?
- ¿Se equilibran las tareas que hay que hacer (individuales, en un grupo pequeño y en un grupo grande)?

- ¿Se plantean trabajos de colaboración entre los alumnos?
- ¿Se proponen diferentes tipos de agrupación para hacer el trabajo de colaboración?
- ¿Se adaptan al nivel, las posibilidades y los intereses de los alumnos?
- ¿Se proponen al alumno pautas y actividades que favorezcan la autoevaluación?

5) Enlace con otros materiales

- ¿Se propone el uso de materiales complementarios: materiales audiovisuales, bibliografía de consulta?
- ¿Se informa sobre recursos del entorno y visitas interesantes?
- ¿Se orienta para cada tema o actividad sobre dónde se pueden encontrar materiales y recursos?
- ¿Se plantea el uso de materiales complementarios que sirvan de refuerzo a los contenidos trabajados en el aula?
- ¿Se plantea el uso de materiales complementarios que sirvan de ampliación de los contenidos trabajados en el aula?

6) ¿Se tiene en cuenta una implicación organizativa del centro?

- ¿Se implica una vinculación del equipo docente?
- ¿Se implican organizaciones del tiempo y el espacio entre docentes de diferentes ciclos?
- ¿Se implican organizaciones del tiempo y el espacio entre docentes de diferentes ciclos?
- ¿Se favorece la interacción entre alumnos del mismo grupo?
- ¿Se sugieren diversas estrategias organizativas de los alumnos?
- ¿Se fomenta la interacción entre alumnos de diferentes ciclos y niveles educativos?

7) Recomendaciones de evaluación

- ¿Se planean actividades de evaluación inicial?
- ¿Se plantean pautas o parrillas de observación para seguir el proceso de aprendizaje del alumno?
- ¿Se proponen actividades de evaluación pautadas para que los alumnos controlen el propio proceso de aprendizaje?
- ¿Se indica la manera de evaluar los aprendizajes finales del alumno?
- ¿Se hace participar a los alumnos en los criterios de evaluación?
- ¿Se hacen propuestas de autoevaluación?
- ¿Se hacen propuestas de coevaluación?
- ¿Se anticipan los criterios y momentos de evaluación?
- ¿Consideran las actividades de evaluación los objetivos y contenidos clave?

BIBLIOGRAFÍA

Camilloni, Alicia, y otros, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico*. Buenos Aires, Piados, 1998.

Camilloni, Alicia, “Evaluación de los aprendizajes y de la enseñanza”, en el Módulo de Estudio de Casos para docentes del Proyecto de Terminalidad del 3er Ciclo para Adultos a Distancia. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Plan Social Educativo, 1999.

Camilloni, Alicia, “Las apreciaciones del profesor en la evaluación”, mimeo, s/f.

Documento “Marco General para la Transformación de la Educación de Adultos”. Dirección de Adultos y Formación profesional de la Dirección General de Cultura y Educación. Buenos Aires, 2002.

Documento Modelo de Evaluación de Centros de Castilla – La Mancha. <http://www.iccm.es/educacion/eval/evaluaciones/eval>, sitio consultado en septiembre de 2003.

Lyons, Nona, compiladora, *El uso de portafolios: propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1999.

Martínez Bonafé, Jaume, *El guión para el análisis y elaboración del material curricular*, en Libro de texto y construcción de materiales curriculares de Mínguez y/ Beas. Granada, Proyecto Sur, 1995.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Documento de Presentación del programa “Terminalidad de la Educación Primaria para Adultos a Distancia”. Plan Social Educativo, 1994.

Nespereira, Verónica, “Los materiales impresos en la dinámica de la educación de adultos”. Conferencia en el Encuentro Nacional de Educación del Adulto. Fundación Federal de Estudios Superiores – ESBA. Septiembre 2000.

Santos Guerra, Miguel Angel, *Evaluación Educativa*, volumen 2. p. 235. Buenos Aires, Magisterio Río de La Plata, 1996.

Zilberstein Toruncha, José y Silvestre Oramas, Margarita. “Cómo hacer más eficiente el aprendizaje”. www.monografias.com/trabajos11/aprendje/, consultado en septiembre de 2003.

Zilberstein Toruncha, José y Valdes Velaz, Héctor, *Aprendizaje escolar. Diagnóstico y Calidad Educativa*. México D.F. CEIDE, 2001.

Bibliografía de consulta sugerida

Alfonso Sánchez, Mario, *Evaluar no es calificar. La evaluación y la calificación en una enseñanza constructivista de la ciencia*, Artículo publicado en la Revista Investigación en la escuela N°30. Universidad de Valencia, 1996

Cantón Mayo, Isabel, Coordinadora. *Las organizaciones escolares: hacia nuevos modelos*. Buenos Aires, FUNDEC, 2000.

De Ketele, Jean Marie, *Observar para educar*. Madrid. Morata, 1984.

Domínguez Fernández, Guillermo, *Evaluación y educación: modelos y propuestas*. Buenos Aires, FUNDEC, 2000.

Gronlund, Norman (1973), *Medición y evaluación de la enseñanza*. México, Pax, 1973

Gutiérrez Vázquez, Juan Manuel. "Notas sobre materiales educativos. Memoria del taller Latinoamericano sobre elaboración de materiales educativos impresos para adultos", en las Memorias del Taller Latinoamericano sobre elaboración de materiales educativos impresos para adultos, Pátzcuaro, CREFAL, 2002.

House , Ernest, *Evaluación, ética y poder*. Madrid, Morata, 1994.

House, Ernest, "Tendencias en evaluación" en la Revista de Educación N ° 299. Madrid, 1992.

Levine Samuel y Elzey, Freeman, *Introducción a la medición en Psicología y Educación*. Buenos Aires, Paidós, 1973.

Livas González, Irene, *Análisis e Interpretación de los resultados de la evaluación educativa*, México, Trillas, 1998.

Pérez Aráoz, Blanca y Cordero Cordero, María. "Materiales para la educación de adultos", en las Memoria del taller Latinoamericano sobre elaboración de materiales educativos impresos para adultos, Pátzcuaro, CREFAL, 2002.

Perrenoud, Philippe, " De las diferencias culturales a las desigualdades escolares: la evaluación y la norma en una enseñanza indiferenciada" en la revista Infancia y Aprendizaje N° 14, Madrid, 1981.

Popham , James, *Evaluación basada en criterios*. Madrid, Magisterio Español, 1983.

Sarrate, María Luisa, *Educación de adultos. Evaluación de Centros y Experiencias*. Madrid, Narcea, 1997.

Stufflebeam, Daniel y Shinkfield, Anthony, *Evaluación sistemática. Guía Teórica y Práctica*. Barcelona, Paidós, 1987.