



**Magíster En Educación Mención  
Currículum y Evaluación  
Basado En Competencias**



## **TRABAJO DE GRADO II**

**PARA OPTAR AL GRADO DE MAGISTER EDUCACIÓN MENCIÓN  
CURRÍCULUM Y EVALUACIÓN BASADO EN COMPETENCIAS  
EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA DE LOS ALUMNOS DE 4° Y 8° BÁSICO EN  
LAS ASIGNATURAS DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN Y MATEMÁTICA  
DE UNA ESCUELA DE LA COMUNA DE SAN CLEMENTE, PROVINCIA DE  
TALCA**

Profesor guía:  
**Paola Andrea Flores Ramos**

Alumno (s):

Daniela Francisca Guzmán Rojas

**Talca - Chile, Noviembre de 2015**

## **INDICE**

	<b>Página</b>
• Introducción.	4
• 1.1 Diseño de la investigación.	6
• 1.2 Población objetivo o muestra.	7
• II Marco Teórico	
➤ 2.1 La evaluación y alcances históricos. 8	
➤ 2.2 La naturaleza de la evaluación.	12
➤ 2.3 Acepciones en torno al concepto de evaluación. educativa en busca de una definición comprensiva del término.	22
➤ 2.4 La función educativa de la evaluación	30
➤ 2.5 Concepto de calidad educativa	34
➤ ¿Qué es educación de calidad?	37
➤ El desafío de la calidad	42
➤ Potencialidades del concepto “Calidad” aplicado a la educación	43
• III Marco contextual	
➤ 2.1 Contexto geográfico y político	46
➤ 2.2 Contexto escolar	47
• IV Diseño y aplicación de instrumentos	52
• V Análisis de datos	54
➤ Análisis cualitativo	76

- VI Acciones remediales 83
- Anexos 86

## **I.- INTRODUCCION**

El presente trabajo de investigación se ejecuta en el marco de elaboración del trabajo de grado II, para optar al grado de magíster en educación mención currículum y evaluación basado en competencias, de la universidad Miguel de Cervantes.

La investigación en educación, y la evaluación de los aprendizajes, considerando la calidad de estos siguen siendo sin duda caminos por los cuales los profesionales como docentes pueden guiar su trabajo. Nos referimos a la visión o paradigma cuantitativo, centrado en la evaluación psicométrica que se basa en un estandard; y por el otro lado la visión basada en las capacidades de individuales de cada sujeto, la integración de ambas visiones conformarían una forma de proceder equilibrada y mesurada en cuanto a las necesidades de la transición hacia un sistema educativo inclusivo, con un alero amplio de realidades. Precisamente la reforma educacional a lo que apunta es a generar este cambio paradigmático.

En cuanto al proceso de evaluación uno de los aspectos primordiales es la función diagnóstica, en este contexto, la política educativa promueve la Instalación de Procesos de Mejoramiento Continuo al interior de los establecimientos educacionales, entendido como un ciclo permanente que recorren para mejorar sus Prácticas y Resultados, comenzando por un proceso Orientaciones e Instrumentos de Evaluación Diagnóstica, vale decir, un Diagnóstico que permita recopilar las evidencias, sistematizar y analizar la información relativa al desarrollo de sus acciones y los resultados de sus procesos de gestión, y aplicación del currículum, realizando un balance de las fortalezas y oportunidades de mejoramiento, elementos que serán la base para la formulación y ejecución de una propuesta de mejoramiento de los aprendizajes, de modo que contribuyan a las Trayectorias Escolares de todos los estudiantes evaluados.

En el presente trabajo de grado se abordará la elaboración de instrumentos de evaluación, su aplicación y análisis en la medida de lo posible, se elaboraron cuatro instrumentos para la evaluación de aprendizajes de los (Las) Estudiantes de cuarto Y octavo Básico De Enseñanza Básica, En Las Asignaturas de Matemática Y Lenguaje Y Comunicación, de la Escuela San Clemente

## **1.1.- DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

Se entiende como diseño de investigación a “todo plan o estrategia concebida para obtener la información que se desea” (Hernández, et al., 2006, p. 158), es decir, es el modelo a seguir para lograr los objetivos propuestos para el estudio y de la misma forma dar respuesta a las interrogantes del mismo llegando a conclusiones que determinan si realmente se cumple la propuesta del investigador.

Este estudio se sustenta bajo el enfoque cuantitativo, debido a que se hará una recolección previa de datos relacionados con el instrumento aplicado, estos datos de los participantes son numéricos que luego serán analizados estadísticamente para llegar a concluir y describir los hallazgos más importantes en cuanto a los objetivos de la evaluación.

El alcance de este estudio es de tipo descriptivo, ya que se pretenden medir y analizar las variables o elementos anteriormente propuestos para determinar un perfil de acuerdo a los resultados.

El diseño de este estudio es de tipo no experimental, puesto que se analizaron los de la objetivos de cada instrumento de los estudiantes de 4° y 8° básico de la escuela san Clemente, tal cual se presentan en su contexto natural, además no se manifiesta ningún tipo de manipulación de las variables o elementos que se mencionaron con anterioridad.

Este diseño es de tipo transeccional descriptivo, ya que la recolección de los datos es en un solo momento, con el propósito de describir las variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado (Hernández et al., 2006).

**1.2.- POBLACIÓN OBJETIVO O MUESTRA** (detallar cursos y cantidad de alumnos)

La población objetivo o muestra de aplicación de los instrumentos, serán los cursos 4° y 8° básico de la Escuela San Clemente, ubicada en la Comuna de San Clemente, de la provincia de Talca, , Región del Maule

**II.-MARCO TEORICO**

## **2.1.- La Evaluación y alcances históricos**

El término evaluación logró situarse como clave en los discursos pedagógicos y en la práctica educativa, asociada a propuestas transformadoras e innovadoras, sin embargo la falta de rigor conceptual es característica de las diferentes propuestas de evaluación, lo cual justifica el análisis y reflexión sobre el estado que guarda actualmente en el ámbito educativo.

Manuel Saavedra (2001, pp.145-146) menciona los orígenes bíblicos de las decisiones evaluadoras, la “evaluación vital” atribuida a los esfinges por los griegos; el sistema de exámenes implantado por los chinos para la promoción de funcionamiento del sistema imperial; las modalidades de Grecia y Roma, en las universidades, y el advenimiento de la tecnología educacional con la aparición de la psicometría en el siglo XX. En este siglo, la génesis del término evaluación está relacionada con el proceso de industrialización de Estados Unidos y en particular al desarrollo de los conceptos de Taylor (1991), relativo al manejo científico del trabajo, lo cual indica su referencia a exigencias de eficiencia del capital.

Históricamente el examen aparece en la institución escolar con la finalidad de determinar el rendimiento de los alumnos y de seleccionarlos (rendimiento-selección). Esto en el marco de la tesis de la competencia como vía de la movilidad social, instaurada por la universidad medieval, aunque con un propósito distinto, no para acrecentar el saber, si no que para insertar a los individuos en un proceso de producción. ( Manuel S. Saavedra, 2001)

Según Lawerys (1971.p 73) el objetivo del examen en la universidad medieval era, certificar o acreditar a personal centrado en la profesión de la enseñanza . Esta practictica fue utilizada para la misma finalidad por los

jesuitas y, más adelante, en las universidades de Oxford y Cambridge hacia el siglo XVIII.

### **Época Tyleriana**

A principios de la década de los treinta Ralph Tyler elaboró un método de evaluación educacional controlado en objetivos, conjuntamente con el término de evaluación educacional. Este método busca determinar el grado de éxito y no usa el sistema experimental de comparación, pues se opone a métodos indirectos que miden la calidad de la enseñanza a través de factores como el número de libros que hay en la biblioteca, materiales y otros

### **Época de la inocencia**

Esta época se le ubica en los últimos años de la década de 1940, y la década de 1950, constituyó un periodo para olvidar, la guerra, adquirir recursos, crear y desarrollar aptitudes. Se desarrollaron instrumentos y estrategias aplicables a los distintos métodos evaluativos como los test; la experimentación comparativa. Los educadores dispusieron de nuevos servicios d test y nueva manera de calificarlos.

- Algoritmos para designaar objetivos de comportamiento.
- Taxonomía de objetivos.
- Modelos experimentales
- Procedimientos estadísticos de datos educativos.

## **Época del realismo.**

A finales de los cincuenta y principios de los sesenta se financiaron proyectos de evaluación a gran escala y las metodologías evaluativas estaban relacionadas con los conceptos de utilidad y relevancia como consecuencia del lanzamiento, por parte de la Unión Soviética, del Sputnik I, de 1957.

Se recomendó el desarrollo de nuevas teorías, así como de nuevos métodos e evolución y programas para preparar evaluadores; las aportaciones teóricas de los sesenta, se iniciaron con artículos de Cronbach (1969), Scriven (1967) y Stufflebean (1967) Stake (1967).

## **Época del profesionalismo.**

Se denomina época del profesionalismo porque en Estados Unidos emerge el campo de la evaluación educativa como campo profesional constituido, con lo que se supera la crisis de identidad enfrentada por los evaluadores de ese país.

El progreso logrado por los evaluadores educativos es destacable, aparece vasta literatura, libros monografías y estudios, las universidades ofrecen cursos de metodología evaluativa; se fundan instituciones de investigación y desarrollo de la evaluación.

Algunos componentes que reflejan la situación actual de la evaluación en la educación son:

- Interés y enfoques científicos
- Interés por un papel viable por quienes toman decisiones
- Consideración hacia los objetivos

## **Polisemia**

En la tradición pedagógica no existe un planteo relativo a la evaluación, cuando en el campo educativo su función es seleccionar y determinar capacidades o promover el aprendizaje. En la actualidad el concepto de evaluación se constituye a partir de múltiples objetivos de estudio, aprendizaje, medios de instrucción, planes y programas, currículo, sistemas educativos, práctica docente, análisis institucional e impacto social.

En el siguiente esquema se grafica la polisemia del término evaluación, según describe (Manuel S. Saaevdra, 2001)

## **2.2 La Naturaleza de la evaluación**

La evaluación, como coceptonintegrante de las políticas públicas, ha estado presente en el contexto educativo, en los últimos veinte años. El término ha estado vinculado con otro concepto: el de la calidad de la educación. A la evaluación se la concibe como una actividad indispensable y previa a toda acción conducente a elevar el nivel de la calidad de la educación. La evaluación así formulada constituye un momento de la planeación, entendida ésta como una acción racional dotada de propósito. Se identifica a la evaluación con la última etapa del proceso natural del conocimiento que concluye con la emisión de juicios informados, proceso que antecede a las decisiones y a la acción humana.

En su forma más simple, la evaluación conduce a un juicio sobre el valor de algo y se expresa mediante la opinión de que ese algo es significativo. Se llega a este juicio calificando qué tan bien un objeto reúne un conjunto de estándares o criterios. Así, la evaluación es esencialmente comparativa. Supone la adopción de un conjunto de estándares y la especificación del grupo contra el cual el objeto es comparado. El objeto puede ser calificado como “bueno” o “malo”, cuando la referencia es la totalidad de los objetos o el objeto promedio del grupo; o bien como “mejor” o “peor”, si es comparado con un subconjunto particular del grupo. La evaluación, en esencia, supone adoptar un conjunto de estándares, definirlos, especificar el grupo de comparación y deducir el grado en el cual el objeto alcanza los estándares. Una vez realizado lo anterior, el evaluador está en posibilidad de hacer, en un segundo momento, un juicio sobre el valor del objeto evaluado.

Es preciso notar que no todas las evaluaciones son racionales y explícitas; los estudios de caso revelan los estándares, comparaciones y juicios de manera implícita e intuitiva, y algunos buscan entender más que juzgar. El juicio de valor puede ser expresado mediante palabras ordinarias de tipo descriptivo y no necesariamente mediante calificativos de “bueno” o “malo”. Los ejemplos y anécdotas en una descripción pueden servir para este

propósito, ya que el juicio de valor reside en la forma en que las palabras son usadas.

El proceso de evaluación real es complejo y no se ajusta a una mera deducción a partir de ciertos estándares; más bien se trata de un proceso dialéctico entre principios abstractos y ejemplos concretos, en donde quien evalúa verifica sus juicios contra aquellas situaciones particulares en las que se siente confiado de conocer sus resultados. Aún más, los estándares pueden estar en conflicto unos con otros, y será necesario balancearlos así como establecer precedencias relativas entre ellos, algunas veces de manera intuitiva. Cuando el evaluador es distinto al que toma las decisiones, hay otro factor que interviene: la credibilidad. La preocupación del tomador de decisiones no es sólo atender al grupo de comparación y a los estándares, y cómo éstos son pesados relativamente entre sí, sino también si los hechos son reales y si están presentados por el evaluador en forma correcta. Normalmente, la evaluación educativa supone la existencia de acuerdos comunes: juicios previos consensuados, sobre lo que es bueno o conveniente para todos como propósito de las acciones educativas. Este es el espacio que permite el disenso y la controversia sobre el sentido, el propósito y el uso de la evaluación en la educación. Es, asimismo, el que permite adjudicarle un carácter ideológico. La evaluación no es meramente un proceso técnico, neutral e inocuo; por el contrario, como toda acción social posee una dimensión política y, en su carácter instrumental, obedece a una lógica de control. Estos aspectos constitutivos de la evaluación están presentes, lo mismo en una actividad tan antigua y concomitante a los procesos de educación como la evaluación en el aula, como en las recientes políticas gubernamentales identificadas con procesos de metagestión, los cuales condicionan y vinculan recursos económicos a los resultados de la evaluación. (Vizcaya, 2004)

## **Bases para un cambio de paradigma**

La Psicometría clásica original se basó en la teoría de la inteligencia para fundamentarse, ante sus insuficiencia en el campo educativo se buscó posteriormente solución en los modelos conductistas y aparecieron todo el universo de las prueba denominadas objetivas, que tampoco solucionaron la mayor. El desarrollo de un nuevo paradigma debería huir claramente de cimentarse en alguna teoría en concreto y más bien perseguir fundamentalmente ayudarnos a comprender los nuevos modelos y procesos de aprendizaje. Desde el punto de vista histórico Wood (1986) cita el trabajo de Glaser en 1963 sobre las pruebas referidas al criterio, como el momento clave de inicio de la separación respecto de los planteamientos métricos clásicos y el tránsito conceptual de pasar de la medición a la evaluación educativa como concepto nuevo e integrador. Para Wood se inicia en ese momento la construcción de un nuevo paradigma para la medición y evaluación educativa. En el marco del paradigma emergente se buscaba diseñar las pruebas de forma que la información obtenida permitiera analizar el sujeto por referencia a sí mismo y no por referencia a los demás individuos del grupo y facilitar el uso de los resultados de forma constructiva, identificando las fortalezas y debilidades de los individuos de manera que orientara la acción para su mejora educativa. Según Wood (1986) el nuevo paradigma se podría definir por su acuerdo con los siguientes principios:

- Trata sobre el rendimiento del sujeto en relación consigo mismo, más que por referencia al rendimiento de otros.
- Busca comprobar la competencia más que la inteligencia. 172 Joan Mateo RIE, vol. 24-1 (2006)
- Tiene lugar bajo condiciones relativamente incontroladas y consecuentemente no produce datos conductualmente correctos.

— Busca la «mejor ejecución» más que la «típica ejecución»

— Es más efectivo cuando las normas y regulaciones características de los tests estandarizados son más flexibles.

— Permite una mirada más constructiva respecto de la evaluación donde el objetivo es ayudar al sujeto más que sentenciarlo. En los últimos años los cambios en el paradigma se han hecho evidentes en muchos aspectos, a lo largo de nuestro artículo trataremos de señalarlos, sin embargo vamos a indicar uno inicial que entiendo corresponde citar en este momento. Nos referimos al cambio muy visible que se ha producido en el paulatino cambio de denominación del área de conocimiento. Hemos pasado de la medición educativa a la evaluación educativa (entendida en términos de «assessment», recordemos que la evaluación tiene otras acepciones en las que no entramos en esta reflexión). Los procesos que antes estaban vinculados con la medición se han ido modificando y traspasado al paradigma de la evaluación, de tal forma que de manera generalizada se usa casi en exclusiva el término evaluación como único e inclusivo. Gipps (2000), justifica el cambio a partir que mientras la medición implicaba «cuantificación precisa», la evaluación actual no esta totalmente interesada en este tipo de proceso y ha encontrado nuevas vías de capturar la información evaluativa sustantiva y de garantizar su calidad. Vamos a continuación a presentar y analizar los elementos más significativos del cambio a que hacemos referencia Cambios en la naturaleza de los aprendizajes La naturaleza de los aprendizajes ha experimentado un cambio radical en el nuevo contexto conceptual de la medición y evaluación educativa. La calidad de un aprendizaje ya no se basa fundamentalmente en conocer más sobre un contenido concreto, sino en nuestra capacidad de usar holísticamente nuestros conocimientos, y habilidades para solucionar tareas específicas. Hacemos referencia al proceso conocido como desarrollo competencial. Tal como señala Weinert (2001), adquirir una competencia es algo más que poseer una habilidad respecto de un dominio básico. Implica regulación, monitorización

y capacidad de iniciativa en el uso y desarrollo de dicha habilidad. Desarrollar el uso competencial de un conocimiento o habilidad sobrepasa su mero dominio o la aplicación mecánica y habilidosa del mismo sobre un contexto de realidad. Supone interacción, mediación y gestión entre el conocimiento y la realidad física, social y cultural y actuar con efectividad y eficiencia no tan sólo en la realización de la aplicación sino también en la interpretación del contexto y sus significados. El desarrollo de esta nueva capacidad supone, de fondo, saber a ciencia cierta lo que sabemos pero simultáneamente y para que se dé de forma plena, exige también tener conciencia de lo que no sabemos, capacidad compleja que en términos más científicos se denomina metacognición. Claves para el diseño de un nuevo marco conceptual para la medición y evaluación educativas 173 RIE, vol. 24-1 (2006)

— El desarrollo de esta nueva competencia asociada a la metacognición exige un importante grado de introspección respecto del propio proceso de cognición y su desarrollo se obtiene, entre otras acciones, mediante la observación y reflexión crítica sobre el propio aprendizaje y el de los otros durante la instrucción, la retroalimentación continuada durante el proceso de aprendizaje por parte del profesor, y la transmisión de estrategias efectivas y eficientes respecto de los procesos de resolución de problemas.

— Lleva asociada capacidades como planificación, monitorización, evaluación y manipulación de los propios procesos cognitivos y de las acciones respecto de tareas específicas.

— Desarrollar la competencia metacognitiva supone ser capaz de orientar inteligentemente la resolución de tareas específicas, lo cual implica (Sternberg, 1996):

— Desarrollar estrategias para organizar las tareas y los problemas de forma que resulte más sencillo su resolución (organizar la tarea en una estructura más comprensible, dividir un texto en unidades más sencillas, etc.).

- Aprender a usar eficazmente ayudas o instrumentos que faciliten la comprensión de la tarea que estamos realizando (gráficos, analogías, etc.).
- Aprender a aplicar los recursos cognitivos que exigen más esfuerzo en tareas realmente significativas y al nivel de dificultad más apropiado.
- Registrar y evaluar de forma continua todos los progresos alcanzados en la resolución de tareas.
- Aprender a usar el conocimiento sobre el propio conocimiento supone también ser abierto y flexible para ser capaz de incorporar amplias experiencias anteriores en la resolución de problemas (Nuthall, 1999). Requiere también un nivel alto pero realista de auto-confianza.
- El objetivo último del desarrollo de la metacompetencia cognitiva se sitúa en la base del «aprender a aprender». La competencia más asociada a la metacognición es consecuentemente la capacidad para aprender de forma autónoma (Boekaerts, 1999). En cualquier caso para desarrollar la capacidad competencial se precisa de la interacción entre el conocimiento y la realidad. Hay que graduar simultáneamente la ampliación de nuestro campo cognoscitivo y su aplicación a entornos de realidad cada vez más complejos. El uso competente de conocimientos y habilidades exige, por un lado, la comprensión profunda de los mismos desde su propia lógica interna, por otro saber leer e interpretar la realidad donde se han de aplicar, por compleja que sea y, finalmente una actitud decidida por incidir significativamente en ella ampliando, como consecuencia, nuestra propia percepción y comprensión de la misma y nuestra capacidad de actuar por transferencia en otros contextos. Podríamos sintetizar con Borghesi (2005), que la finalidad del desarrollo competencial del conocimiento, es conseguir que las personas conviertan el conocimiento en experiencia y la información en vida. 174 Joan Mateo RIE, vol. 24-1 (2006) Parece evidente que desde la Psicometría no vamos a encontrar sistemas para evaluar este tipo de aprendizaje, pero vamos a tratar en el

apartado siguiente de señalar los cambios que habrá que inducir en el paradigma para conseguirlo. Cambios en la lógica de la evaluación La evaluación educativa de forma histórica había estado centrada en la medición y el control de los resultados. Posteriormente desplazó su preocupación a los procesos de petición de responsabilidades, que añadía, al principio anterior, el implicar a toda la comunidad educativa en la responsabilidad de la consecución de la calidad de los procesos y los resultados educativos. Es básicamente en la última década que se descubre el enorme potencial de la evaluación como instrumento para gestionar la calidad educativa. Se establece definitivamente la importancia de asociar los procesos evaluativos a los del desarrollo y potenciación de nuestra capacidad para aprender. Finalmente se produce un nuevo cambio, cuando se vincula la evaluación a la generación de cultura evaluativa. Bajo esta última percepción, se entiende que evaluar supone por encima de todo un proceso de construcción de un tipo específico de conocimiento, el axiológico. Evaluar supone siempre el acto de establecer el valor de algo y para ello no basta con la mera recogida de información evaluativa, esta debe ser interpretada en contextos en el que también los valores y las actitudes juegan un papel importante. Evaluar bajo esta nueva acepción, implicará por encima de todo, la creación de una cultura evaluativa donde ubicar adecuadamente esta forma de conocimiento. La cultura evaluativa es el magma que permite dinamizar la acción de todos los implicados en la mejora de la calidad de cualquier proceso educativo. Renunciar a este principio, supone sumergir la evaluación en procesos burocratizados difícilmente asociables a procesos de mejora. Obviamente la lógica que rige las estrategias evaluativas será absolutamente distinta según sea nuestra posición respecto del papel que juega la evaluación. No se diseña igual un procedimiento evaluativo orientado al control que a la mejora. Y ya no hablemos como serán de distintos si valoramos el papel que juegan los valores en el mencionado proceso y no aceptamos aproximaciones que no supongan incrementar la cultura evaluativa de todos los implicados. En todo caso supone

un ingenuidad absurda concebir la evaluación como un mero proceso técnico, cuya lógica se aplica de acuerdo a pautas lineales. La evaluación moderna es fundamentalmente una actividad matricial e interactiva que implica culturalmente a los sujetos y a sus contextos. Cambios de enfoque de la instrumentación evaluativa y las estrategias de evaluación En el apartado anterior señalaba las limitaciones del enfoque clásico basado en exclusiva la aplicación de pruebas de carácter objetivo que han provocado la aparición de movimientos que enfatizan el uso de metodologías que faciliten la observación directa Claves para el diseño de un nuevo marco conceptual para la medición y evaluación educativas 175 RIE, vol. 24-1 (2006) del trabajo de los alumnos y de sus habilidades. Este nuevo enfoque es conocido como «evaluación alternativa». Como acostumbra a pasar cuando aparece un nuevo término, rápidamente aparecen variaciones en su significado y distintas argumentaciones según sea el caso. Así, es bastante usual utilizar como sinónimos los términos evaluación alternativa, auténtica y de ejecución). Evidentemente, cualquier estrategia que aplique instrumentos de aprehensión del rendimiento distintos de las pruebas clásicas de elección múltiple o de construcción basada en el desarrollo de objetivos predeterminados, se puede considerar propiamente como una fórmula alternativa al método tradicional. Con todo Meyer (1992), afirma que la evaluación denominada de ejecución y la denominada como auténtica no son lo mismo. Para que una evaluación pueda ser calificada de auténtica es preciso que los alumnos estén comprometidos en la ejecución de tareas pertenecientes a la vida real. Por su lado esta condición no es en absoluto necesaria en una prueba de ejecución. En definitiva, la evaluación basada en ejecuciones («performance based assessment») y la auténtica son dos modalidades dentro del denominado enfoque alternativo, en el cual, la evaluación de ejecución requiere que los estudiantes, en un momento determinado, demuestren, construyan, desarrollen un producto o solución a partir de unas definidas condiciones y estándares (Rodríguez, 2000), y la auténtica se basa en la realización de tareas reales. Por su lado Khattri y

Sweet (1996) señalan que adoptar la evaluación de ejecución implica los siguientes pasos a realizar por los estudiantes:

— Estructurar las tareas objetos de evaluación.

— Aplicar una información previa.

— Construir respuestas.

— Explicar el proceso que les ha llevado a una determinada respuesta. Es evidente que las tareas reales incluyen todas las condiciones contenidas en a evaluación basada en ejecuciones, pero añade la realidad como elemento diferenciador, y es obvio que la evaluación alternativa debería tender a la auténtica; sin embargo, es el todo ingenuo pensar que seremos capaces de generar tantos escenarios de realidad como necesidades evaluativas tengamos. Resumimos con Wolf y Reardon (1996), las características más básicas del enfoque alternativo:

— Muestras: experimentos de los alumnos, debates, portafolios, productos de los estudiantes.

— Juicio evaluativo basado en la observación, en la subjetividad y en el juicio profesional.

— Focaliza la evaluación de manera individualizada sobre el alumno a la luz de sus propios aprendizajes.

— Habilita al evaluador a crear una historia evaluativa respecto del individuo o grupo. 176 Joan Mateo RIE, vol. 24-1 (2006)

— La valuación tiende a ser idiosincrásica.

— Provee de información que facilita la acción curricular.

— Permite a los estudiantes a participar en su propia evaluación. Cambios en las tipologías evaluativas Debemos a Scriven (1967) la distinción entre

evaluación formativa y sumativa. La evaluación formativa es aquella que centra su intervención en los procesos de manera que trata desde su inicio de incidir en la mejora, mientras que se asigna el calificativo de sumativa para la evaluación focalizada sobre los resultados y en la que se persigue fundamentalmente el control de los mismos, reservándose la acción mejoradora para futuras intervenciones. El valor de la aportación de Scriven, si inscribe en la oportunidad el momento en que la hizo. Una época en que la única lógica existente para aplicar la evaluación, era la sumativa. El enfoque formativo permitió ampliar conceptualmente el sentido y significado de la evaluación. Sin embargo, con el paso del tiempo, se ha ido pervirtiendo el concepto, de manera que lo que son dos funciones de la evaluación se han convertido en dos tipos de evaluación (Mateo, 2000), que muchos autores presentan incluso como enfrentados. La evaluación es una acción conceptualmente única que, sin embargo, dependiendo del momento o de la necesidad, adopta funciones diversas (diagnóstica, formativa, sumativa). Lo que le confiere calidad no es el calificativo, sino la oportunidad el momento de aplicación, la adecuación de acuerdo al objetivo reseguído y nuestra capacidad de utilizarla complementariamente. Ambas funciones se necesitan mutuamente, y responden a un planteamiento totalmente obsoleto el pensarlas, por separado y como excluyentes; así, desconocer el valor formativo de la evaluación sumativa nos parece una incongruencia e ignorar la aportación sumativa de la evaluación formativa un error. Con todo, desde el cambio de paradigma que preconizamos, creemos que ambos términos deberían ser reconsiderados y situarlos en el contexto más amplio del concepto de evaluación continuada. La evaluación continuada constituye un nuevo enfoque en el que se diluye la posibilidad de uso excluyente de los dos tipos de evaluación ya mencionados. En el nuevo marco conceptual esta tipología evaluativa representa la coherencia con los nuevos planteamientos respecto de la naturaleza de los contenidos y de las estrategias para evaluarlos (Mateo, J. y Martínez, F. 2006). Se corre el peligro de pensar que la evaluación continuada

no es sino meramente un conjunto de evaluaciones puntuales repartidas de forma consistente a lo largo de la aplicación del currículum. A mi juicio esto no es sino una evaluación aplicada repetidamente de forma puntual, por fascículos, y no responde en absoluto a las necesidades del nuevo paradigma. En los nuevos modelos de desarrollo competencial de los estudiantes, el currículum se estructura no por unidades temáticas sino por actividades de aprendizaje. Estas facilitan dos tipos de acciones, por un lado favorecen el dialogo inter y multidisciplinar, ayudando a la construcción de un tipo de pensamiento global menos fragmentado Claves para el diseño de un nuevo marco conceptual para la medición y evaluación educativas 177 RIE, vol. 24-1 (2006) y por otro, estructura la relación de ese conocimiento más holístico en su dimensión aplicada sobre contextos de realidad de complejidad creciente y hábilmente pautada en los programas formativos. En ese contexto la distinción entre actividades de formación y de evaluación son absolutamente irrelevantes y de carácter puramente académico. Toda actividad debe llevar incorporada un conjunto de estrategias evaluativas que incluyan todo tipo de pruebas (de enfoque tradicional y alternativo), donde la información continuamente recogida se utiliza con fines formativos, sumativos y de mejora de los aprendizajes. Bajo este enfoque holístico no puede haber acción evaluativa que no tenga carácter formativo y no puede haber acción formativa o sumativa que no sea evaluada. Responde en definitiva a la necesidad de plantearse los procesos evaluativos como simbióticamente unidos a los procesos de aprendizaje, donde se atiende a la complejidad de estos desde una visión plural, multidimensional y comprensiva de la evaluación.

### **2.3.- Acepciones en torno al concepto de evaluación educativa en busca de una definición comprensiva del término.**

Vamos a tratar de presentar, de forma desarrollada, un conjunto de acepciones acerca del sentido de la nueva medición y evaluación educativa.

— La nueva medición y evaluación educativa reconoce el carácter multi-dimensional y complejo de los dominios y los constructos implicados en su acción. Evaluar los rendimientos no es una ciencia exacta y las interacciones que se establecen entre el contexto, las actividades a realizar y el propio estudiante comprometen la posibilidad de generalizar fácilmente los resultados obtenidos para otros contextos o tareas. Estas afirmaciones, perfectamente establecidas en la literatura son, con frecuencia, ignoradas por los generadores de pruebas, posiblemente por considerarlas inconvenientes a sus intereses (Satterly, 1994).

— En la evaluación basada en ejecuciones es necesario establecer previamente los estándares de calidad que se persiguen. Dichos estándares orientan el diseño de la pruebas y ayudan a determinar el nivel de logro deseable de la ejecución.

— El proceso evaluativo debe ser compartido con los estudiantes y es absolutamente imprescindible lograr que sean capaces de auto-monitorizar de forma meta-cognitiva su propio proceso de aprendizaje. La retroalimentación se convierte en el factor clave para lograr que los estudiantes entren en este tipo de proceso.

— La evaluación educativa debe inducir a los estudiantes a organizar e integrar ideas, a interaccionar con los materiales que componen las pruebas de evaluación, a criticar y evaluar la lógica de las argumentaciones y no simplemente a reproducir hechos o ideas.

— Una evaluación de calidad precisa concretarse en tareas que sean también de calidad, no en ejercicios que únicamente sirven para hacer perder el tiempo a los alumnos. Las actividades propuestas en las pruebas deben estar orientadas a comprobar objetivos valiosos concretados en tareas significativas y relevantes.

— La evaluación debe tratar que se base en propuestas que permitan al estudiante mostrar el máximo de su capacidad de ejecución. Ha de tratarse de tareas muy bien concretadas, que estén dentro del ámbito común a la propia experiencia del estudiante, presentadas con claridad y relacionadas con sus intereses y deben realizarse bajo condiciones que no sean percibidas como amenazantes.

— En general los criterios de evaluación deben tener un carácter muy amplio, han de ser más holísticos que los referentes criterios específicos de la prueba. Con esto se persigue dar mayor cobertura a la interpretación de los resultados por parte de los evaluadores, cuando se juzgan especialmente competencias de carácter complejo.

— La evaluación educativa implica operaciones como puntuar y clasificar las ejecuciones e los estudiantes. Si queremos mejorar la consistencia de las puntuaciones entre los evaluadores, es preciso que éstos entiendan perfectamente las categorías de puntuación y los niveles de ejecución asociados a ellas. Todo ello se puede conseguir mediante ejemplificaciones que deberían estar insertadas en el marco de un esquema general de evaluación. Las ejemplificaciones y los estándares son dos instrumentos muy potentes para que los evaluadores comprendan en profundidad la naturaleza de la competencia que están evaluando.

— En la cultura del «testing» es el número de ítems correctamente contestados, no la calidad general de la respuesta, la que determina la puntuación. En la cultura de la evaluación educativa nos desplazamos de la mera puntuación como forma general para describir la calidad de la ejecución a otras maneras de describir el rendimiento, lo que Wolf (1991, p. 62) denomina «marcos diferenciados de la ejecución de los estudiantes». Con esto significamos la necesidad de asociar a los sistemas de puntuación categorías

descriptivas de los niveles de ejecución de los estudiantes a las pruebas propuestas para su evaluación. Hacia unos nuevos criterios de calidad alternativos Algunos autores sugieren introducir un conjunto de elementos que, a nuestro juicio podrían actuar de forma complementaria a los ya clásicos, una vez reconceptualizados en el sentido que le hemos conferido a lo largo del artículo, y que podrían añadirse a ellos para asegurar la calidad de la medición y evaluación educativa. Citamos entre otros los siguientes:

— Fidelidad curricular.- El currículo constituye un criterio alternativo para valorar la propia evaluación cuando esta está asociada a un diseño curricular concreto. La noción de fidelidad curricular se puede alinear perfectamente con el concepto de validez de constructo: concretamente se puede interpretar la idea de sub-representación con la de una deficiente fidelidad curricular. — Confiabilidad.- La confiabilidad puede considerarse como un concepto situado en la intersección entre la fiabilidad y la validez (William, 1993), diríamos que un evaluación es confiable, es decir merece nuestra confianza, en la medida que es fiable y válida. Harlen (1994), define la calidad evaluativa como la provisión de información de alta validez y de óptima fiabilidad adecuada a un propósito particular y a un contexto específico. En relación con la evaluación basada en ejecuciones, se debe asegurar la comparabilidad, en el sentido de asociar debidamente la evaluación a los criterios adecuados, proveer del debido entrenamiento a los evaluadores para hacer más consistentes sus observaciones y sus entrevistas y evitar al máximo la tendencia a valerse de estereotipos en la emisión de juicios por parte de profesores y evaluadores.

— Credibilidad pública. Este concepto debe diferenciarse del término credibilidad acuñado por Guba y Lincoln. Se entiende que en evaluaciones orientadas a la petición de responsabilidades y con alta incidencia en la confección de las políticas educativas, el que el global del proceso evaluativo goce de la aceptación y del máximo respeto público es absolutamente esencial.

Claves para el diseño de un nuevo marco conceptual para la medición y evaluación educativas 181 RIE, vol. 24-1 (2006)

— Descripción del contexto.- Si pretendemos conseguir la transferibilidad de los resultados evaluativos, y abordar de esta manera una cierta generalización de los mismos, es absolutamente imprescindible basarnos en descripciones precisas y detalladas de los contextos de actuación, que es lo que nos permitirá decidir si es posible transferir los resultados de una realidad a otra, ya que estaremos en condiciones de juzgar su grado de similitud y la posibilidad de extender las conclusiones.

— Equidad.- Se requiere que en cualquier evaluación el rango de elementos que usemos para establecer nuestros juicios sea tan amplio que permita contemplar la diversidad de alumnos y circunstancias y elaborar interpretaciones que sean justas y honestas respecto de sus ejecuciones. Concretando la lista de nuevos indicadores de calidad de la evaluación y medición educativa queda resumida en: Fidelidad curricular, que implica que el constructo, el dominio o el currículo están bien especificados y ampliamente cubiertos por el proceso evaluador. Comparabilidad, que se alcanza mediante la consistencia en la aproximación de los evaluadores a la evaluación y una comprensión profunda y compartida de los criterios evaluativos. Todo ello es posible mediante una sabia combinación de, entrenamiento de los evaluadores, prudencia general y la provisión de muchas y variadas ejemplificaciones. Confiabilidad, que emerge a partir de la evidencia proporcionada por la fidelidad curricular, la consistencia y la comparabilidad. Credibilidad pública, que surge de la aplicación continuada de la evaluación, bajo condiciones de revisión pública de procesos y resultados. Descripción del contexto, que requiere que una detallada información del contexto donde se ha llevado a término la evaluación está a disposición de los expertos para poder analizar las posibilidades de transferencia de resultados, conclusiones y de la propia instrumentación a otros contextos similares. Equidad, que requiere que los

factores de análisis para la emisión de juicios contemplen la diversidad de los sujetos y sus circunstancias. Con todo estos criterios de calidad juntamente con las reconceptualizaciones propuestas para la fiabilidad y la generalización no han sido realmente llevados a la práctica de forma sistemática y continuada, seguimos usando de forma mimética e indebida los modelos clásicos, que aplicados a la nueva realidad evaluativa deforman la información cuando se aplican indebidamente. 182 Joan Mateo RIE, vol. 24-1 (2006) Confiamos que algunas de las reflexiones aquí introducidas servirán para iniciar una nueva singladura en la creación de un nuevo marco conceptual para la medición y evaluación educativa. Sabemos que hay una nueva generación de evaluadores comprometida en ello y esperamos que nuestra comunidad universitaria sea capaz de introducirse con decisión en la nueva corriente que se está generando. El factor ético como factor constitutivo básico del nuevo paradigma

### **Elementos éticos básicos. Claves interpretativas para el nuevo paradigma.**

Conviene ser conscientes que la medición y evaluación constituyen, también, un instrumento muy poderoso de acción sobre la realidad educativa. Configura el currículo, el estilo de enseñanza y el de aprendizaje, afecta la visión que tienen de sí mismos los estudiantes y como consecuencia de las tomas de decisiones que se derivan del proceso evaluativo con gran frecuencia en el mundo académico (certificación, selección) afecta también el cómo los estudiantes se ven unos a otros. En otro orden de cosas controla el acceso a la educación superior y determina la orientación profesional de muchas personas. Es por todo ello que finalizar este artículo dedicado a reflexionar respecto del nuevo marco conceptual de la medición y evaluación educativa, sin hacer referencia a los elementos éticos y los riesgos implícitos que implica el hecho evaluativo, nos parecía una frivolidad. Validez consecuente Messick (1989, 2004) en su ya clásico capítulo dedicado a la validez, argumenta que las consecuencias sociales de la evaluación y los valores que se ven implicados en

la interpretación de las pruebas son aspectos integrales de la validez. Las concepciones actuales sobre la validez mantienen una estructura unitaria y por tanto todos los aspectos que la configuran, incluyendo la relevancia, la utilidad, los valores implicados y las consecuencias sociales, son aspectos fundamentales a considerar cuando se explora la validez de constructo. Cuando se diseña y aplica una prueba, los responsables deben advertir a los usuarios, no tan sólo de las bondades de la misma, sino de los peligros que se derivan de su mal uso. Se deben describir profusamente los constructos objetos de medición, pero también como se deben interpretar y usar las puntuaciones obtenidas y las potenciales consecuencias de todo tipo que se derivarían de optar por usos alternativos de las mismas. En sociedades tan diversas como las nuestras, donde un importante contingente de estudiantes tiene lenguas nativas distintas de la vehicular escolar, que provienen de culturas alejadas, con valores diferenciados, etc., la interpretación de los resultados debe hacerse a la luz de las nuevas situaciones. Los signos de la postmodernidad son la pluralidad y la multipertenencia y ello nos obliga a tratamientos complejos de la información evaluativa y a aplicar estrategias amplias e integrales para establecer la validez de una prueba. Claves para el diseño de un nuevo marco conceptual para la medición y evaluación educativas

183 RIE, vol. 24-1 (2006) Equidad Otro de los factores que se puede ver gravemente comprometido cuando aplicamos una prueba, es garantizar un trato equitativo a las personas afectadas. La situación con la que tenemos que lidiar es la de aplicar un reactivo diseñado bajo unas circunstancias y dirigido a un tipo de población, cuando posteriormente podemos toparnos (cada vez más) con realidades donde la misma prueba se aplica a una población muy heterogénea, con biografías educativas muy diversas, procedentes de contextos sociales y culturales muy diferenciados. Evidentemente bajo estas condiciones garantizar un trato equitativo a través de la evaluación resulta difícilmente sostenible. Cada vez más en la construcción de pruebas debe recurrirse no tan sólo a expertos en construcción de pruebas, sino también a mediadores

socioculturales que traten de analizar las pruebas propuestas para ver en que pueden resultar ininteligibles a los estudiantes por razón de su diferencia específica. Por otro lado, los resultados obtenidos deben también analizarse con inteligencia y de forma muy comprensiva y tratando de explorar o identificar los posibles sesgos y establecer las correcciones más oportunas. La interpretación debe hacerse desde visiones muy integrales y cabe actuar con enorme prudencia, muy especialmente, cuando, de la evaluación efectuada, se derivan consecuencias difícilmente reversibles para los estudiantes. En general se aconseja como elemento fundamental para suavizar los posibles efectos negativos para la equidad, el generar estrategias evaluativas en las que los estudiantes tengan múltiples oportunidades para alcanzar los estándares de calidad establecidos y generar una importante diversidad de caminos para lograrlo. Ofrecer la posibilidad de rectificar favorece el aprendizaje, cada oportunidad evaluativa es un elemento dinamizador de los recursos personales y la multiplicidad de vías para acceder a un objetivo ayuda a que cada estudiante pueda personalizar su propio itinerario. Los resultados Otro elemento que debe analizarse en clave ética es el que hace referencia al uso de los resultados. Los resultados de la medición y evaluación educativa se usan para un amplio rango de situaciones, así se pueden focalizar para decisiones personales respecto de los estudiantes o bien para diseñar políticas educativas, en cualquier caso dependiendo como se presentan pueden introducir elementos de dudoso carácter ético. Fomentar políticas de tratamiento de la información evaluativa que pueda ser humillante para sujetos determinados o ciertos colectivos. O bien presentar datos que afectan a la totalidad del sistema y que de una lectura superficial puedan derivarse situaciones injustas, constituyen graves irresponsabilidades en las que no debemos entrar o colaborar. La discreción y la prudencia han de ser elementos básicos en la manera de actuar de los evaluadores. El respeto a la persona y a su derecho de privacidad ha de ser la guía de nuestra actuación ante nuestros estudiantes y cuando la información afecta al conjunto de la sociedad, es del

todo obligado el diseño de políticas de comunicación que gradúe el tipo de información que se ofrece a los diferentes colectivos afectados 184 Joan Mateo RIE, vol. 24-1 (2006) por los resultados, con profusión de elementos clarificadores de la misma para generar visiones integrales y contextualizadas. Evitar la superficialidad y la frivolidad en el tratamiento y difusión de la información evaluativa ha de constituir los fundamentos de la actuación de los profesionales de la evaluación.

#### **2.4 La función educativa de la evaluación**

Para reflexionar acerca del tema evaluativo:

“La Evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje; es parte de la enseñanza y del aprendizaje. En la medida en que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa, discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta... entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de él. Esta actitud evaluadora, que se aprende, es parte del proceso educativo, que como tal, es continuamente formativo.” (J.M. Álvarez Méndez, 1996.)

Con este principio, se pretende sacar a la Evaluación del lugar en el que comúnmente se la ubica: un acto final desprendido de las acciones propias de la enseñanza y el aprendizaje. . Se opone a adjudicar a la Evaluación el papel de comprobación, de constatación, de verificación de unos objetivos y unos contenidos que deben, por medio de pruebas o exámenes, ser sometidos a un acto de control que permita establecer el grado en que los alumnos los han incorporado.

Por el contrario, lo que aquí se pretende destacar es que las actividades evaluativas, -en un contexto de educación en el que se respete la constitución

del sujeto de la enseñanza y del aprendizaje como sujetos capaces de decisiones fundadas- se constituyen y entrelazan en el interior mismo del proceso total.

La condición para que esto ocurra es que se conciba la tarea educativa como una propuesta que se pone a consideración de sus actores, quienes la ejercen con autonomía responsable y transformadora. Por ello, es posible entenderla menos, como un tranquilo y organizado campo de certezas, y mucho más como un apasionante espacio generador de interrogantes.

Un enfoque prescriptivo de la educación, supone que el docente limita su trabajo a ejecutar en el aula las indicaciones que otros han confeccionado para él. Esta suposición no solo es éticamente insostenible sino, también, empíricamente falsa. Quienes tengan alguna experiencia en la profesión docente, saben que si hay algo que caracteriza a esta tarea, es, precisamente, su imposibilidad de ser realizada siguiendo pautas muy específicas y analíticamente prescritas. Todo currículo y cualquier metodología, por organizado que estén, son solo propuestas y sugerencias que se transforman por la acción mediadora de las instituciones y sus docentes.

Analizar, criticar, juzgar, optar, tomar decisiones no es algo ajeno a la cotidianeidad de profesores y alumnos. el núcleo mismo de este trabajo con el conocimiento y es una actividad evaluativa.. De otra forma, creemos que podrá haber instrucción, en el sentido que marca su etimología (“informar”), pero no un verdadero acto de conocimiento.

Veamos en un ejemplo esto que acabamos de afirmar teóricamente.

Supongamos que nos ubicamos en temas relacionados con la astronomía, y dentro de ella, específicamente, con el sistema solar. Desde un inicio, como docentes, nos surgen distintas posibilidades:

- ¿Comenzaremos por las nociones referidas a la totalidad, al sistema, o , por el contrario, deberemos iniciar el proceso de enseñanza a partir de la noción de “planeta”, “satélite”, etc.?

- ¿Qué “puerta” del conocimiento será conveniente utilizar para favorecer un aprendizaje más significativo: ¿la verbal? la gráfica? ¿la informática?
- ¿Qué camino seguir: y en qué orden?: ¿primero el tratamiento de nociones astronómicas y luego históricas, o al revés?
- ¿De qué modo los alumnos podrán comprender el concepto de “modelo” como modo de pensamiento y método científico?
- ¿Con qué nociones matemáticas relacionar este tema? Con escalas? ¿Con el cálculo de velocidad, tiempo, etc.? Y físicas? La ley de gravedad, por ejemplo. También éticas: ¿el uso de animales en experimentos, la contaminación de la atmósfera?.
- ¿Les pediremos a los alumnos, como “prueba de su aprendizaje” que reproduzcan el esquema del Sistema Solar, con los nueve planetas, adjudicándole el nombre a cada uno de ellos, o quizá es posible pensar en la construcción de un modelo a escala? ¿Qué conocimientos y saberes se ponen en juego en uno y otro caso?...

Las decisiones de los profesores previamente razonadas o tomadas al correr de los acontecimientos, implican analizar, criticar alternativas, juzgar en base a ciertos criterios y por último, optar. Pero paralelamente, los alumnos también realizan estas acciones evaluativas. Ellos también analizan, critican, discuten, discriminan, juzgan... quizá, a partir de interrogantes y con criterios y finalidades no del todo coincidentes con los propósitos del docente, pero lo hacen.

Y por último, este principio también advierte que este modo de proceder con el conocimiento, se aprende, es decir, puede verse favorecido y estimulado por procesos intencionales y sistemáticos encarados en función de un objetivo educativo explícito (“desarrollar en los sujetos actitudes evaluativas y críticas respecto a los contenidos del aprendizaje”) pero también son el producto de convivir en un ambiente educativo que se caracterice por este estilo de trabajo intelectual.

El mejor método que un profesor puede utilizar para que sus estudiantes desarrollen formas activas y creativas de aprendizaje es transparentar, en sus clases, los procesos que él mismo puso en juego al aprender: sus dudas, sus criterios, sus opciones, sus hipótesis. Es posibles comentarles: “Yo dudaba si comenzar por este o aquel tema... Creo que este enfoque es mejor porque... Elegí este modo de trabajarlo basándome en... Veremos si con esta actividad se logra... Esta es una de las maneras de entender el tema; puede haber otras.... Estemos atentos a los fundamentos...” etc. etc.

De este modo, los alumnos aprenden epistemología, democratización de las relaciones interpersonales, actitudes no dogmáticas hacia el conocimiento ... Enseñanza y aprendizaje de los procesos de evaluación característicos de la relación de un sujeto crítico con el conocimiento.

## **2.5.- Concepto de Calidad educativa.**

La necesidad de explicar las diferentes dimensiones y los ejes fundamentales desde donde se puede reconocer la calidad de un sistema educativo, de una experiencia, o de una institución escolar, más que ser un problema teórico es parte de un ineludible compromiso profesional de poner a disposición de los tomadores de decisiones herramientas para facilitarles su tarea. El marco presentado en el trabajo tiene como objetivo explicar con claridad la serie de opciones ideológicas y pedagógicas que enfrenta un tomador de decisiones cuando intenta mejorar la calidad de la educación. A partir de una detallada explicitación del concepto de calidad de la educación se examinan dos propósitos fundamentales: primero, para tomar decisiones que se orienten a mejorar la calidad de un sistema educativo concreto, y segundo, para realizar evaluaciones sobre una situación concreta que permite tomar decisiones para reorientar y reajustar procesos educacionales.

La mejoría en la calidad de la educación es un tema de primera prioridad en la discusión pública dada la gran importancia que se le asigna en relación a aspectos de eficiencia y equidad. Se ha realizado una serie de estudios sobre este tema, siendo una de las líneas más populares la que ha analizado el efecto de los insumos disponibles y de factores institucionales sobre los resultados educativos. Este gran desarrollo ha sido motivado por la discusión de políticas públicas, en particular en los Estados Unidos, respecto de la importancia relativa de proveer recursos *vis á vis* para mejorar los incentivos.

Parte importante de la literatura se ha centrado en aspectos empíricos y generales, estimando funciones de producción, sin un mayor éxito ni en términos conceptuales ni empíricos, lo que ha llevado a que una serie de trabajos analicen los determinantes subyacentes de esos resultados y, en particular, del rol que juegan los incentivos. Así, algunas investigaciones

estudian más en detalle el proceso de asignación de recursos y la determinación de la calidad al interior de cada colegio.

Para obtener una visión más acabada acerca del concepto de "calidad" es que resulta fundamental hacer una revisión bibliográfica acerca de su origen y conceptualización.

Una de las primeras tomas de posición de la UNESCO sobre la educación de calidad apareció en *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*, (*Aprender a Ser: El mundo de la Educación del Hoy y el Mañana*), el informe de la Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación, presidido por el ex Ministro francés Edgar Faure. La comisión identificó que la meta fundamental del cambio social es la erradicación de la inequidad y el establecimiento de una democracia igualitaria. Por consiguiente, manifestó en el informe: "la meta y el contenido de la educación deben ser recreados para permitir nuevas características en la sociedad y nuevas características en la democracia" (Faure et al., 1972: xxvi). Las nociones de "aprendizaje continuo" y "relevancia" resultaban particularmente importantes según se destaca en el informe. El informe también hace fuerte hincapié en la ciencia y la tecnología. Afirma que mejorar la calidad de la educación requiere sistemas donde puedan aprenderse principios del desarrollo científico y de la modernización en maneras que respeten los contextos socioculturales de los estudiantes. Más de dos décadas después, apareció *Learning: The Treasure Within, Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*, (*Aprendizaje: El Tesoro Interior, Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI*), presidido por otro estadista francés, Jacques Delors. Esta Comisión entiende que la educación a lo largo de toda la vida se basa en cuatro pilares:

Aprender a conocer, reconociendo al que aprende diariamente con su propio conocimiento, combinando elementos personales y "externos."  
Aprender a hacer, que se enfoca en la aplicación práctica de lo aprendido.

- Aprender a vivir juntos, que se ocupa de las habilidades críticas para llevar

- Adelante una vida libre de discriminación donde todos tengan iguales oportunidades de desarrollarse a sí mismos, a sus familias y a sus comunidades. Aprender a ser, que hace hincapié en las destrezas que necesitan los individuos

- Para desarrollar su pleno potencial. Esta conceptualización de la educación significó una mirada integrada y comprensiva del aprendizaje, y por lo tanto, de aquello que constituye una educación de calidad (Delors et al., 1996). La importancia de la educación de buena calidad se reafirmó de manera muy resuelta como prioridad de la UNESCO en la mesa redonda de Ministros sobre la calidad de la educación que se sostuvo en París en el año 2003.

La UNESCO promueve un acceso a una educación de buena calidad como derecho humano y sustenta un enfoque basado en los derechos humanos en todas las actividades educativas (Pigozzi, 2004). Dentro de este enfoque, se percibe al aprendizaje en dos niveles. A nivel del estudiante, la educación necesita buscar y reconocer el conocimiento previo de los estudiantes, reconocer los modos formales e informales, practicar la no discriminación y proveer un entorno de aprendizaje seguro y apoyado. A nivel del sistema de aprendizaje, se necesita una estructura de apoyo para implementar políticas, establecer normas, distribuir recursos y medir los resultados de aprendizaje de modo que se logre el mejor impacto posible sobre un aprendizaje para todos.

## ¿Qué es educación de calidad?

La calidad educativa es más que el resultado académico de los estudiantes frente a exámenes finales y otros por el estilo, o tener una infraestructura, tecnología e instalaciones que aseguren comodidad a los estudiantes (UNESCO, 2005).

Un sistema educativo donde todos los niños y niñas sean bienvenidos y la diversidad y la flexibilidad sean vistas como un ingrediente importante para el desarrollo y crecimiento personal de todos los estudiantes (UNESCO, 2005).

- Que los cambios dependan de tener en cuenta que la variación humana y las diferencias ocurren naturalmente, son una parte muy valiosa de la sociedad y deben reflejarse en el colegio, de manera que las instituciones educativas fueran capaces de ofrecer oportunidades en un rango de métodos de trabajo y el aprendizaje individual en orden de que ninguno se vea obligado a estar fuera de la comunión y la participación en el colegio (UNESCO, 2005).
- La calidad puede ser mejorada con la diversidad de los estudiantes implicados y es preciso que se acompañe de las actitudes de los profesores, el respeto y la formación profesional, pues son el vehículo para la construcción de una sociedad inclusiva y participativa.

Un marco para comprender, monitorear y mejorar la calidad educativa  
Dada la diversidad de interpretaciones de la calidad que se hacen evidentes en

las diferentes tradiciones, se requiere diálogo para definir la calidad y desarrollar enfoques que permitan monitorearla y mejorarla. Esto significa alcanzar: acuerdos generales sobre los objetivos y metas del educación;

- Un marco de análisis de la calidad que permita especificar sus diversas

- Dimensiones un enfoque de medición que permite identificar y valorar las variables

- Importantes un marco para la mejora que cubra de modo comprensivo los componentes

- vinculados del sistema educativo y que permita oportunidades para identificar los cambios y las reformas necesarias Como se ha mencionado en secciones anteriores de este capítulo, el desarrollo cognitivo de determinados valores, actitudes y destrezas son objetivos importantes de los sistemas educativos en la mayor parte de las sociedades. Los contenidos pueden diferir, pero la estructura es, a grandes rasgos, similar en todo el mundo. Esto puede sugerir que en cierto sentido la clave para la mejora de la calidad educativa ayudar a los sistemas educativos a alcanzar mejor estos objetivos podría ser también universal. En años recientes se han dirigido una cantidad considerable de investigaciones respecto de esta cuestión. Sin embargo, el número de factores que pueden afectar los resultados educativos es tan vasto, que no es fácil determinar relaciones lineales entre las condiciones de la educación y sus productos. Sin embargo, es útil comenzar a pensar en los elementos principales de los sistemas educativos, y la forma en que estos interactúan. Para eso, podríamos caracterizar las dimensiones centrales que influyen los procesos nucleares de la enseñanza y el aprendizaje como sigue: la dimensión de la característica de los estudiantes

- la dimensión del contexto

- la dimensión de los aportes potenciadores• la dimensión de la enseñanza y el aprendizaje

- Herramientas de Formación para el Desarrollo Curricular la dimensión de los resultados

- estas dimensiones y sus relaciones, y en las secciones siguientes se discuten sus características y sus interacciones. Características de los estudiantes La forma - y la velocidad - con que aprenden las personas se hallan fuertemente influenciadas por sus capacidades y experiencias. Una evaluación de la calidad educativa que ignore las diferencias iniciales entre los estudiantes llevará a conclusiones erróneas. Algunas características importantes pueden incluir la condición socioeconómica, la salud, el lugar de residencia, el entorno cultural y religioso, y la cantidad y naturaleza de aprendizajes anteriores. Por lo tanto, es importante que se reconozcan entre los estudiantes las desigualdades potenciales que se derivan del género, las discapacidades, la raza, la pertenencia étnica, la condición de VIH/SIDA, y las situaciones de emergencia. Estas diferencias en las características de los estudiantes a menudo requieren respuestas especiales si se trata de mejorar la calidad. Herramientas de Formación para el Desarrollo Curricular Contexto Los vínculos entre la educación de la sociedad son fuertes, pues ambas se influyen mutuamente. La educación puede ayudar a cambiar la sociedad mejorando y fortaleciendo las destrezas, los valores, las comunicaciones, la movilidad (relacionada con las oportunidades) la prosperidad personal y la libertad. Sin embargo, en el corto plazo, la educación refleja poderosamente a la sociedad: los valores y actitudes que la informan son aquellas de la sociedad en su conjunto. Es igualmente importante si la educación se da en el contexto de una sociedad opulenta, o en una donde reina la pobreza. En el último caso, es probable que las oportunidades de aumentar los recursos de la educación estén muy limitadas. Aún más directamente, las políticas educativas son asimismo un contexto muy influyente. Por ejemplo, los estándares y objetivos,

la currícula y las políticas docentes establecen condiciones de posibilidad en el marco de las cuales se dan las prácticas educativas. Estas circunstancias contextuales tienen un potencial importante para influir sobre la calidad de la educación. Las estrategias de ayuda internacional también tienen influencia en muchos países en desarrollo. Posibilitar aportes Al igual que otras condiciones, el éxito de la enseñanza y el aprendizaje probablemente se encuentre influenciado fuertemente por los recursos disponibles para apoyar el proceso, y la forma directa en que estos recursos se administran.

Obviamente, las escuelas y maestros, sin libros ni materiales de aprendizaje, no podrán hacer su trabajo. En ese sentido, los recursos son importantes para la educación de calidad aunque no se haya podido determinar todavía cómo y hasta qué punto esto sucede. Los aportes son condiciones de posibilidad en la medida en que éstos tienen y están interrelacionados de modo intrínseco con los procesos de enseñanza y aprendizaje, un hecho que a su vez afecta la variedad y el tipo de aportes que se utilizan y el grado de efectividad con que se emplean. Las principales variables son los recursos humanos y materiales, y una dimensión adicional importante es la manera de administrar estos recursos. Los recursos materiales, suministrados tanto por el gobierno como por los

- hogares, incluyen libros de texto y otros materiales de aprendizaje, así como la disponibilidad de aulas, bibliotecas, edificios escolares y demás clases de infraestructura. Los recursos humanos incluyen a los administradores, directivos, personal de

- apoyo, supervisores, inspectores, y sobre todo a los maestros. Los maestros son vitales, y su esfuerzo es central para tener resultados exitosos. Algunas estimaciones útiles son la relación docente/alumno, el salario promedio de los docentes, y la proporción del gasto educativo que se destina para diversos ítemes. Frecuentemente se miden los recursos humanos y materiales por indicadores del gasto, incluyendo el gasto público total por

alumno, y la proporción de PBI que se invierte en educación. Una administración de nivel escolar que sea potenciadora se relaciona con la

- forma en que la escuela está organizada y administrada. Ejemplos de algunos factores potencialmente importantes que tienen impacto indirecto sobre la enseñanza y el aprendizaje son un liderazgo fuerte, una escuela segura y Herramientas de Formación para el Desarrollo Curricular confortable, una buena participación comunitaria, y la existencia de incentivos para lograr buenos resultados. Enseñanza y aprendizaje , el proceso de enseñanza y aprendizaje está estrechamente ligado dentro del sistema de apoyo de los aportes y demás factores del contexto. La enseñanza y el aprendizaje son el escenario clave del desarrollo y el cambio de los seres humanos. Aquí es donde se siente el impacto del currículo, donde se ve si funcionan bien o no los métodos de enseñanza del docente, y si los estudiantes se hallan motivados para participar y para aprender a aprender. Mientras que los aportes potenciadores indirectos que se han discutido más arriba se relacionan estrechamente con esta dimensión, el proceso de enseñanza y aprendizaje (tal como éste ocurre de hecho en el aula) incluye el tiempo que el alumno invierte en aprender, los métodos de evaluación que permiten monitorear el progreso del estudiante, los estilos de enseñanza, la lengua de instrucción, y las estrategias de organización del aula. Resultados Los resultados de la educación deben evaluarse en el contexto de los objetivos acordados. Se expresan más fácilmente en términos de logro académico (a veces como notas de las pruebas, pero de manera más común en términos de resultado de los exámenes) aunque también se han diseñado formas para evaluar los desarrollos creativos y emocionales, los cambios de valores, actitudes y comportamientos. Se pueden utilizar también otros estimándoles del logro de los estudiantes y de logros más amplios en lo social o económico; un ejemplo es el éxito en el mercado de trabajo. Es útil distinguir entre logros, conquistas y otras formas de medir los resultados, que pueden incluir beneficios más generales para la sociedad. Uso del marco Este marco es un medio para

organizar y comprender las diferentes variables de la calidad educativa. Es comprensivo, en la medida en que se entiende que la calidad de la educación abarca el acceso, los procesos de enseñanza y aprendizaje, y los resultados en maneras que son influenciadas tanto por el contexto, como por el rango y calidad de los aportes disponibles. Hay que recordar que un acuerdo sobre las metas y objetivos de la educación es marco de toda discusión sobre la calidad, y que dicho acuerdo incluye cuestiones morales, políticas y epistemológicas que son frecuentemente invisibles o que se ignoran. Si bien este marco no es en modo alguno el único disponible o posible, es de una estructura amplia que puede utilizarse tanto para el propósito de monitorear la calidad educativa y de analizar las posibilidades estratégicas como para mejorarlas. Se hace hincapié en la dimensión central de la enseñanza y el aprendizaje, poniendo al estudiante en el centro como se observa en el gráfico

### **El desafío de la calidad**

Las transformaciones globales del orden internacional y el avance del reordenamiento de las economías mundiales en torno al valor de la tecnología han puesto en el ojo de la mira a los sistemas educativos. En ellos recae la responsabilidad de generar y difundir el conocimiento en la sociedad y por lo tanto, se instituyen en la instancia decisiva que está a la base de la carrera tecnológica (es decir, de las posibilidades económicas futuras de la sociedad).

Esta realidad, que marca la demanda que hoy se hace a la educación, contrasta con otra realidad bastante conocida; hoy, por tal y como están, los sistemas educativos no pueden salir airoso frente a este desafío.

Bastantes diagnósticos han demostrado empíricamente los problemas de burocratización de la administración, de rutinización de las prácticas escolares, de obsolescencias de los contenidos curriculares, de ineficiencia de los resultados finales.

La expansión sufrida por los sistemas educativos a partir de la segunda guerra mundial, sobreimpuesta a un modelo de gestión pensado para otras ocasiones la diversificación de clientelas orientadas en la incorporación de seres sociales con bases culturales diferentes, y las restricciones materiales acompañaron los procesos de endeudamiento y ajuste han hecho no personales tanto los objetivos como los modelos de gestión y administración originales. Es decir que el crecimiento y la expansión educativa no presentan a la visión política sólo un problema de escuela (pongamos más profesores o maestros, más escuelas, más aulas), sino que plantea desafíos cualitativos que hacen volver a pensar hacia dónde ir y cómo debe organizarse y conducirse una escuela, un grupo de escuelas, un sistema educativo.

### **Potencialidades del concepto “Calidad” aplicado a la educación**

La aparición del concepto “calidad de la educación” se produjo históricamente dentro de un contexto específico. Viene de un modelo de calidad de resultados, de calidad de producto final, que nos pone en guardia, sobre todo, del hecho de que bajo estas ideas suelen estar los conceptos de la ideología de eficiencia social que considera al docente poco menos que como un obrero de línea que emplea paquetes instruccionales, cuyos objetivos, actividades y materiales le llegan prefabricados, y en el cual la “calidad” se mide por fenómenos casi aislados, que se recogen en el producto final.

Algunos autores han visto por esto serias implicancias a este concepto: La ideología (curricular) de la eficiencia social (vinculada a la corriente llamada “tecnología educativa”) entiende calidad de la educación como eficiencia, y eficiencia como rendimiento escolar. A partir de la instauración de una política educativa de corte neoliberal se buscan justificaciones “académicas” que permitan fundamentar la restricción del ingreso a la educación. Estas justificaciones crean nuevos fetiches pedagógicos que se caracterizan por su debilidad conceptual, tal es el caso de términos como “calidad de la educación”.

Lo que ocurre, creo, es que se ha trabajado con una definición demasiado simplificada y muy parcial de una idea muy abarcante ya que, recortando las posibilidades, se la define restrictivamente, se la transforma en una medición, para lo cual se la inscribe en un marco puntual casi positivista, muchas veces hasta conductista, leyendo sólo conductas específicas.

Por el contrario, a mi entender, el concepto de calidad de la educación está lleno de potencialidades, que me parece interesante explicitar. Es por esto necesario traer a la discusión las ideas de eficacia y eficiencia que están relacionadas con esta cuestión. Estos conceptos han sido tradicionalmente muy resistidos en el campo de la educación en general.

Y no sin razones, ya que llegaron a la bibliografía educativa directamente importados de la teoría de la administración basada en el modelo de la eficiencia económica (“eficientismo”). Éste da un valor prioritario a los elementos materiales y establecer metodologías como la de costo-efectividad, difícilmente trasladables a los sectores sociales, y por ello al área educativa. Algunos intentos de replanteo en este sentido (como la propuesta del análisis de costo-beneficio) no superaron las limitaciones intrínsecas de estas aproximaciones.

A pesar de compartir estas ideas en lo sustantivo, creo que ha faltado desde el lado de los especialistas en educación una respuesta positiva y superadora que fuera más allá de la mera crítica. Porque mirándonos hacia adentro, no podemos dejar de reconocer que tenemos sistemas de baja calidad y poco eficiente, es decir que logramos poco con los medios que tenemos (aunque obviamente éstos no son muchos).

Sin embargo, para poder reconocerlo abiertamente, como hoy lo hacemos, hemos tenido que llegar a un estado cercano al desastre, porque la inexistencia de evidencias objetivas recogidas sistemáticamente hicieron

imposible contrastar objetivos con resultados, es decir, tener una idea realista de los niveles de eficiencia y eficacia de la educación.

### **III.- MARCO CONTEXTUAL**

La investigación se desarrollará, en la escuela San clemente, ubicada en la Comuna de San Clemente, de la provincia de Talca, Región del Maule, Chile, la muestra de estudiantes evaluados pertenecen a los cursos 4°A y 8°A del establecimiento educacional.

#### **2.1.- Contexto geográfico y político**

San Clemente es una de las comunas más grandes de la VII Región del Maule, ubicada en el sector oriente - alto de la provincia de Talca.

La comuna de San Clemente limita con las siguiente comunas: al norte con Molina, Río Claro y Pelarco, al poniente con Talca y Maule, al sur con Yervas Buenas y Colbún y al oriente con Argentina. Integra junto con las comunas de Constitución, Curepto, Empedrado, Maule, Pelarco, Penciahue, y San Rafael el Distrito Electoral N° 38 (Diputados), y pertenece a la 10ª Circunscripción Senatorial Norte (Talca).

La comuna de San Clemente abarca una superficie de 4.503,5 km<sup>2</sup> y una población de 37.261 habitantes (Censo INE Año 2002), correspondientes a un 3,73% de la población total de la región y una densidad de 8,27 hab/km<sup>2</sup>. Del total de la población, 18.273 son mujeres (49,04%) y 18.988 son hombres (50,95%). Un 64,04% (23.863 hab.) corresponde a población rural, y un 35,95% (13.398 hab.) corresponde a población urbana.

La administración comunal corresponde a la Municipalidad, dirigida por el Alcalde Juan Rojas Vergara (DC - Democracia Cristiana), quien obtuvo más de 12 mil votos, alcanzando sobre el 70% de los sufragios lo que le significó ser el alcalde con mayor porcentaje de votación en toda la región del Maule. (INE, 2012)

## **2.2.- Contexto escolar**

La Escuela San Clemente se ubica en la Comuna del mismo nombre a 25.Km.De Talca, La Capital Regional.

La población Escolar presenta un Índice de alta Vulnerabilidad evidenciando carencias socioeconómicas y culturales tanto en el ambiente familiar como en el entorno social.

La Escuela San Clemente ofrece servicio Educativo en la Modalidad Básica completa, Jornada Escolar Completa, Educación Diferencial e Integración para niños con necesidades educativas especiales (retardo mental leve).

Además es Escuela Sede para efectos de Exámenes de Validación de Estudios.

En su estructura organizacional destacan los siguientes organismos y cargos.

- Director
- Inspectoría
- Equipo de gestión
- Consejo Escolar
- Consejo de Profesores
- Programa de Integración Escolar (decreto N° 170)
- Unidad Técnico Pedagógica
- Centro General de Padres y Apoderados
- Consejo Gremial
- Administrativos

En lo relativo a Proyectos y Programas Específicos:

1.-Programa de Integración escolar: Atiende niños con necesidades Educativas Especiales, de carácter permanente y transitorias según decreto supremo n° 170. Programa presente en el establecimiento desde el año 1999.

2.-Proyecto Enlaces: destinado a la incorporación de la informática como medio educativo, desde el año 1998, y que involucra y compromete a toda la Unidad Educativa.

3.-Jornada Escolar completa (JEC) desde el Mes de Julio del Año 2003 de 3º a 8º básico.

Implementación Ley SEP desde el año 2008

4.-Proyecto Plan de Apoyo Compartido.

5.-Proyecto de Ciencias (ECBI) Enseñanza de las Ciencias basado en la investigación e indagación.

### **Visión de la Escuela.**

Los principios inspirados en que se fundamenta la visión del Establecimiento están intrínsecamente fundamentados y orientados por el marco Filosófico del Humanismo Cristiano, Y por las políticas Educativas del Supremo Gobierno,(Establecidos en la legislación vigente).

Postulamos una escuela donde los profesores quieran y respeten la identidad y diversidad de cada uno de sus alumnos, teniendo un alto nivel de expectativas respecto de sus potenciales y habilidades. Profesores con una mirada amplia y abierta que promuevan entre sus alumnos el respeto por las diferencias individuales y la orientación hacia un pensamiento cada día más inclusivo y tolerante.

Deseamos que padres y apoderados constituyan una estrecha alianza con nuestra institución y supone una participación activa de ella en la formación de los y las estudiantes. Nuestra Unidad Educativa integra a los Padres y Apoderados en el quehacer educativo de sus hijos y donde las relaciones

interpersonales se caractericen por la práctica permanente de valores y principios personales y de sana convivencia.

Pretendemos una Escuela en la cual la Infraestructura, los recursos humanos y materiales así como también programas como el Programa de Integración Escolar, Los planes de Mejoramiento de la ley SEP sean coherentes y pertinentes con las necesidades y requerimientos de toda la comunidad Educativa en especial de los y las Estudiantes; y que dichos elementos estén en su totalidad al servicio de la institución.

Como visión de la Escuela, consideramos que: El hombre para Educarse, necesita de un ambiente, en el cual exista un clima propicio, armónico y positivo que brinde múltiples y equitativas oportunidades, en donde cada agente educativo debe asumir el compromiso que le corresponde en esta tarea compartida, para que la Escuela pueda cumplir con su misión.

### **Misión de la Escuela**

Nuestra escuela asume su función fundamental crear en el establecimiento un espacio en que toda la comunidad educativa especialmente los niños y niñas, pueden crecer de forma integral y armónica, con el objetivo ideal logren ser personas responsables, respetuosas, tolerantes, abiertas al mundo, críticas en su pensamiento, democráticas en la acción y comprometidas con la sociedad y su entorno próximo.

Trabajar para que la Escuela eduque integralmente a los niños y niñas, estableciendo redes de apoyo y alianzas de la comunidad necesarias para lograr dar respuesta a sus necesidades e individualidades y de este modo hacer de ellos personas conocedoras de sus talentos y debilidades aceptando su realidad y la de los demás; de este modo sea su escuela un

instrumento que catapulte hacia una continuidad que los comprometa y de respuesta a sus necesidades e intereses.

Contribuir a la creación de espacios y ambientes en los cuales los y las estudiantes puedan ser conscientes de la importancia del respeto hacia el otro, hacia el entorno, hacia su identidad cultural y social, valorando así sus diferencias en cuanto, sexualidad, pensamiento y realidad individual, creando niños y niñas autónomos, reflexivos y tolerantes.

## **Factores Externos**

### **El Entorno Educativo:**

- La Comunidad conoce y comparte el propósito y misión de la escuela Y la reconoce y la respeta como Institución Educativa.
- La Comunidad comparte y acepta con agrado la misión Educadora de la Escuela y toma parte en ella, especialmente, organizándose en los subcentros y Centro General de Padres y Apoderados. sin embargo, no todos los padres asumen su compromiso como agente Educadores de sus hijos.
- Carencia de Empresas e industrias que limitan las opciones laborales. Padres trabajan fuera de la ciudad.

## **Fortalezas**

- Dotación docente, con experiencia y perfeccionamiento y con una actitud positivo favorable al cambio.
- Indicadores de Eficiencia Escolar.
- Grado de aceptación educacional de la Escuela, es favorable.
- Compromiso de los Docentes con el aprendizaje de los alumnos.

- Recursos Audiovisuales, y tecnológicos que apoyan la labor docente.
- Clima Organizacional y ambiente de convivencia favorable al crecimiento personal de cada agente educativo.
- Autonomía Profesional y conocimientos claros en el manejo de las variables curriculares.
- Implementación de planes de mejoramiento financiados con dineros de Ley SEP.
- Programa de Integración Escolar, para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de carácter Transitorias y permanentes (Ley 20.201, Decreto nº170)
- Centro General de padres colaboradores y con excelentes relaciones con la Escuela.
- Profesionales contratados Ley Sep (Marzo a Diciembre).
- Proyectos ministerio de educación.

### **Debilidades**

- Algunos padres no asumen la labor Educativa de sus hijos.
- Gran cantidad de madres y Padres solteros o que trabajan todo el día fuera del hogar.
- Padres Ausentes (no hay imagen paterna).
- Espacio Insuficiente para la gran cantidad de Alumnos Matriculados.
- Uso de metodologías tradicionales en el desarrollo de las Clases.

### **IV.- DISEÑO Y APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS**

Este estudio se sustenta bajo el enfoque cuantitativo, debido a que se hará una recolección previa de datos relacionados con el instrumento aplicado, estos datos de los participantes son numéricos que luego serán analizados estadísticamente para llegar a concluir y describir los hallazgos más importantes en cuanto a los objetivos de la evaluación.

El alcance de este estudio es de tipo descriptivo, ya que se pretenden medir y analizar las variables o elementos anteriormente propuestos para determinar un perfil de acuerdo a los resultados.

El diseño de este estudio es de tipo no experimental, puesto que se analizaron los de la objetivos de cada instrumento de los estudiantes de 4° y 8° básico de la escuela san Clemente, tal cual se presentan en su contexto natural, además no se manifiesta ningún tipo de manipulación de las variables o elementos que se mencionaron con anterioridad.

Este diseño es de tipo transeccional descriptivo, ya que la recolección de los datos es en un solo momento, con el propósito de describir las variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado (Hernández et al., 2006).

Se elabora el instrumento considerando dar respuestas las siguientes preguntas de Investigación:

- ¿Cuáles son los aprendizajes adquiridos por los estudiantes de 4° y 8° básico en la asignatura de matemática, según currículum nacional?
- ¿Cuáles son los aprendizajes adquiridos por los estudiantes de 4° y 8° básico en la asignatura de Lenguaje, según currículum nacional?

Se proponen los siguientes Objetivos de la investigación :

- Conocer los aprendizajes de los estudiantes de 4° básico según planes y programas de estudio vigentes.
- Conocer los aprendizajes de los estudiantes de 8° básico en, según planes y programas de estudio vigentes.

## **V.-ANÁLISIS DE DATOS**

**CURSO:** OCTAVO AÑO BÁSICO "A"

**ASIGNATURAS:**

LENGUAJE

MATEMÁTICA

**FECHA DE EVALUACIÓN:**

**CANTIDAD DE ALUMNOS:**

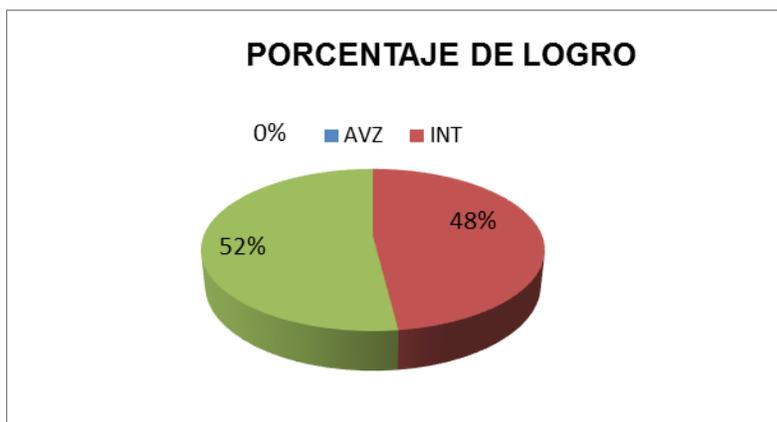
29

**ANÁLISIS CUANTITATIVO**

**PORCENTAJE DE LOGROS:**

Lenguaje	
NIVEL	%
AVZ	-
INT	48
INC	52
TOTAL	100

Matemática	
NIVEL	%
AVZ	0
INT	55,18
INC	44,82
TOTAL	100



**MATEMÁTICAS**



**NIVEL DE LOGRO:**

<b>Lenguaje</b>	
<b>NIVEL</b>	<b>CANT.</b>
AVZ	-
INT	14

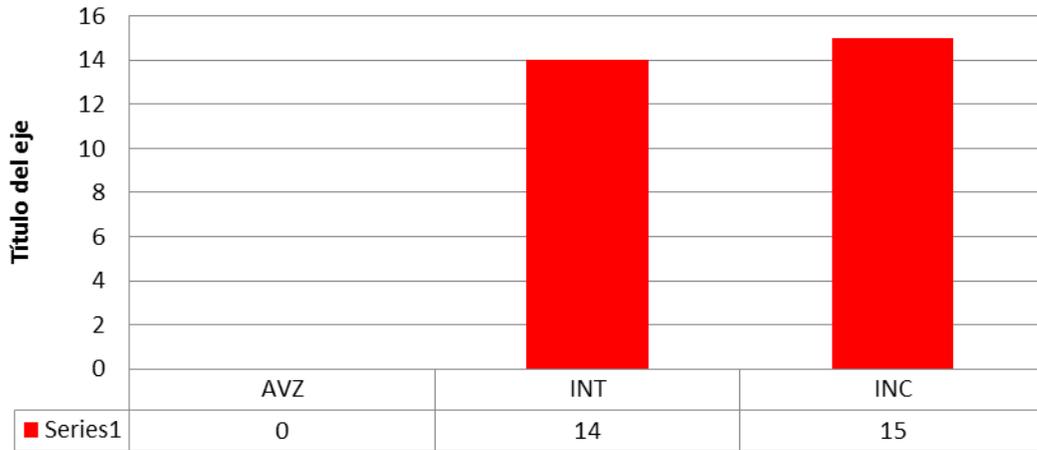
<b>Matemática</b>	
<b>NIVEL</b>	<b>CANT.</b>
AVZ	0
INT	16

INC	15
TOTAL	29

INC	13
TOTAL	29

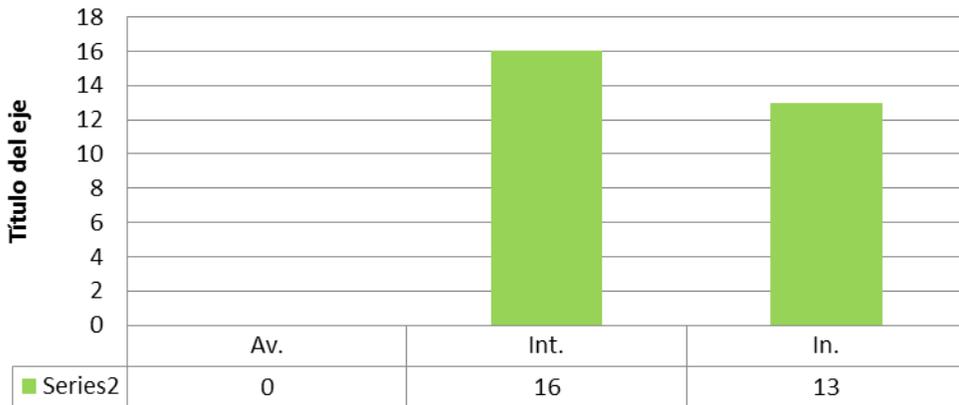
### LENGUAJE

#### NIVELES DE LOGRO



### MATEMÁTICA

#### NIVELES DE LOGRO



### PORCENTAJE DE LOGRO PROMEDIO DEL CURSO:

LENGUAJE
<b>48%</b>

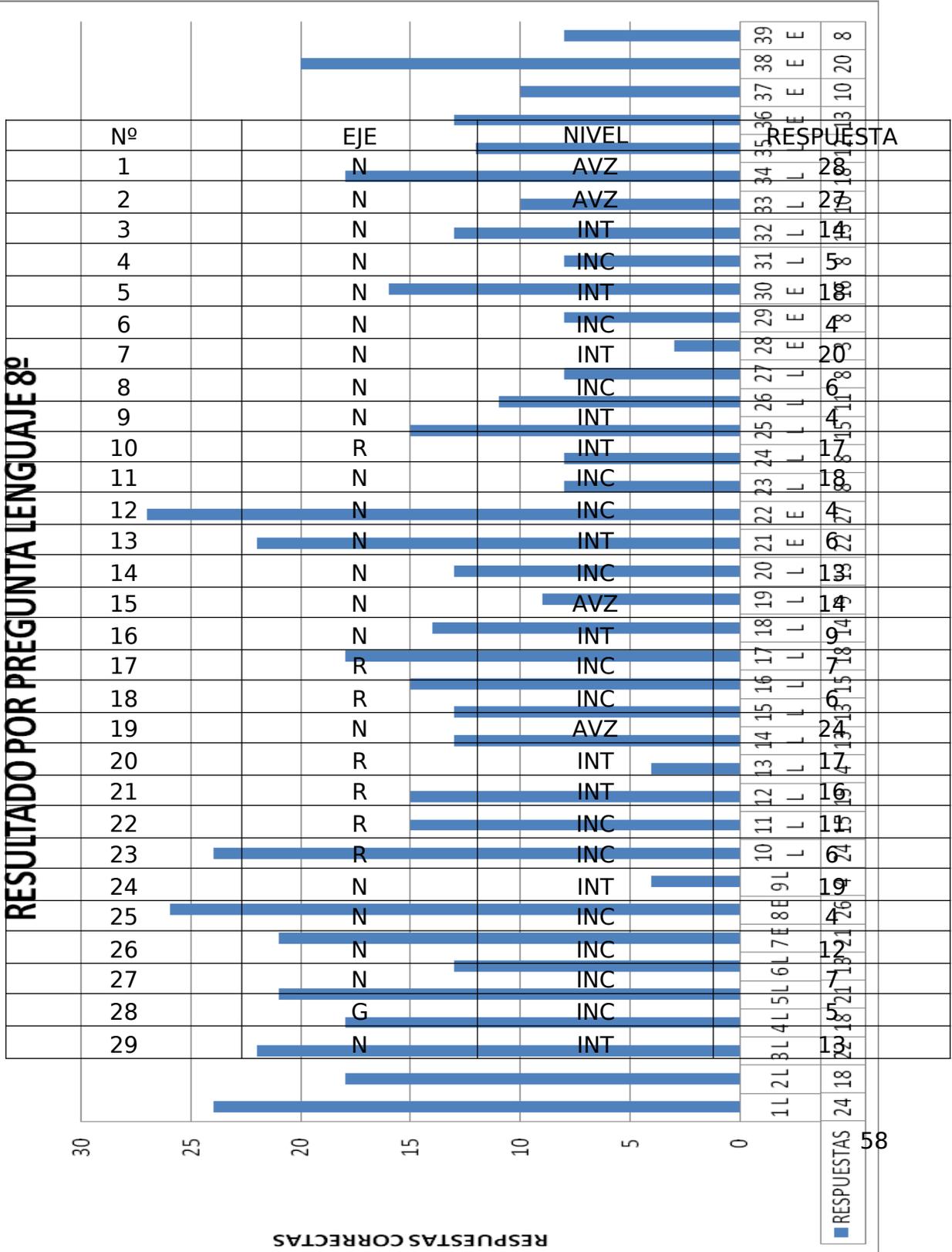
MATEMÁTICA
<b>43%</b>

**RESULTADO POR PREGUNTAS CON  
EJES**

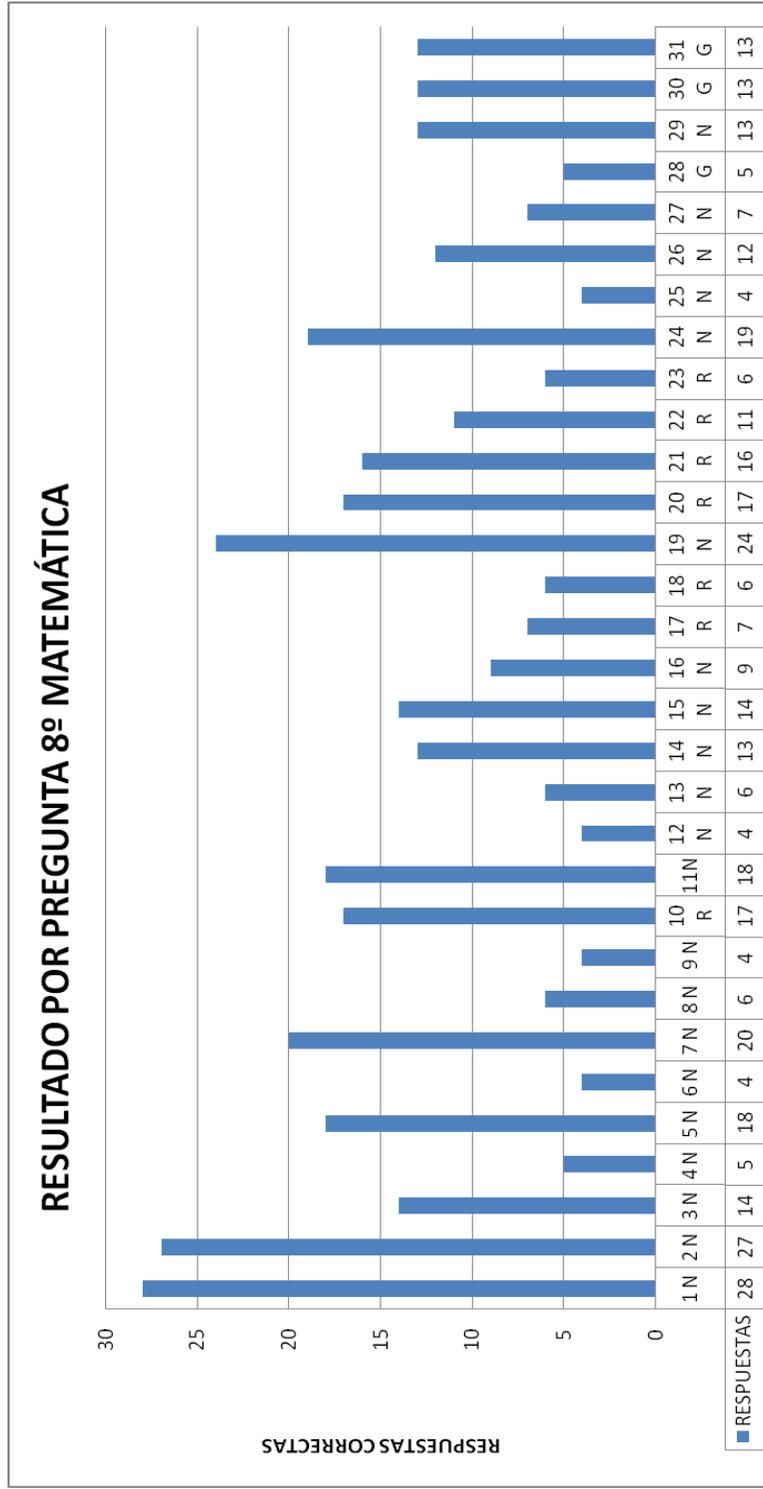
**Lenguaje**

Nº	EJE	NIVEL	RESPUESTA
1	L	AVZ	24
2	L	INT	18
3	L	INT	22
4	L	INT	18
5	L	INT	21
6	L	INC	13
7	E	INT	21
8	E	AVZ	26
9	L	INC	4
10	L	AVZ	24
11	L	INT	15
12	L	INT	15
13	L	INC	4
14	L	INC	13
15	L	INC	13
16	L	INT	15
17	L	INT	18
18	L	INC	14
19	L	INC	9
20	L	INC	13
21	E	INT	22
22	E	AVZ	27
23	L	INC	8
24	L	INC	8
25	L	INT	15
26	L	INC	11
27	L	INC	8
28	E	INC	3
29	E	INC	8
30	E	INT	16
31	L	INC	8
32	L	INC	13
33	L	INC	10
34	L	INT	18
35	L	INC	12
36	E	INC	13
37	E	INC	10

38	E	INT	20
39	E	INC	8



# Matemática



## **ANÁLISIS CUALITATIVO OCTAVO AÑO BÁSICO**

### **Lenguaje**

Al momento de construir la evaluación diagnóstica consideramos promover el ejercicio de la lectura y la escritura como parte constitutiva del trabajo pedagógico correspondiente a cada sector de aprendizaje.

### **Lectura**

Lectura de distintos tipos de textos tales como: informativos de afiche, narrativos, dramático y lírico.

Lectura de textos de creciente complejidad en los que se utilicen conceptos especializados del sector

Identificación de las ideas principales y la localización de información relevante

La búsqueda de información en fuentes escritas, discriminándola y seleccionándola de acuerdo a su pertinencia la comprensión y el dominio de nuevos conceptos y palabras

### **Escritura**

Escritura de un texto de opinión con desarrollo de argumentos de diversa extensión y complejidad.

La presentación de las ideas de una manera coherente y clara

El uso apropiado del vocabulario en los textos escritos

El uso correcto de la gramática y de la ortografía

La planificación de nuestra propuesta, considerando los siguientes aspectos:

- La diversidad de niveles de aprendizaje de nuestros alumnos reconociendo a través de entrevistas y leyendo planificaciones e informe formamos un panorama de cuanto han alcanzado los estudiantes del curso

Los recursos utilizados en la evaluación fueron aquellos con los que mayoritariamente trabajaron durante las clases de esta forma la evolución no les resultaría desvinculada en su que hacer.

**Objetivos fundamentales abordados son:**

Valorar con actitud crítica la lectura de textos literarios que permita desarrollar el pensamiento, la creatividad y, además, acceder a diversas visiones de mundo y su contexto sociocultural.

Leer comprensivamente, extrayendo información explícita de elementos complementarios, realizando inferencias e interpretaciones de partes del texto y de su sentido global.

Utilizar adecuadamente un vocabulario variado y pertinente, seleccionando palabras, expresiones y algunos términos específicos de acuerdo con el contenido y propósito.

Valorar la escritura como una actividad creativa, de expresión personal, que permite organizar las ideas, interactuar con los demás, presentar información y como una oportunidad para expresar una visión personal del mundo.

Evaluación de resultados

La evaluación de logro se midieron dos ejes, Lectura y Escritura. En el nivel de Lectura los alumnos presentaron un nivel intermedio pero se encuentran próximos a bajar al nivel inicial.

En el nivel de lectura se trabajaron tres textos literarios y un texto no literarios, Con respecto a los textos literarios:

Texto Narrativo: se trabajaron 2 textos narrativos. El curso demuestra mayor manejo en este tipo de texto ya que están en un nivel intermedio, es importante señalar que los textos narrativos son los que más se trabajan en el aula.

Texto Lírico: El curso demuestra un nivel intermedio muy pronto a bajar al descendido ya que presentan dificultad en identificar o interpretar figuras literarias.

Texto Dramático: En este texto los alumnos demuestran mayor dificultad ya que se encuentran en un nivel Inicial, en este nivel los alumnos les cuesta la lectura comprensiva, debido a la estructura de dialogo que posee el Género Dramático, además los alumnos no están familiarizado en sus lecturas habituales.

Con respecto a los textos no literarios:

El texto no literario fue el de un afiche, en este texto los alumnos se encuentran en un nivel intermedio ya que les cuesta interpretar la información inferencial presente en un afiche publicitario.

Las preguntas que presentaron mayor dificultad en el Eje de Lectura están relacionadas con la información inferencial ya que busca relaciones que van más allá de lo leído.

Con respecto al Eje de Escritura:

Los alumnos en general demostraron un nivel intermedio ya que la mayoría trato de dar a conocer su pensamiento frente a la indicaciones entregadas en la producción de texto, los alumnos utilizaron un vocabulario básico para el nivel y las exigencia del curso, además tendían a repetir las ideas y palabra creando redundancias gramaticales, presentaron problemas de ortografía, todo esto

debido a la falta de lectura y el nivel cultural en el que se encuentran los alumnos.

## Matemática

### a) Aspectos generales:

El curso está compuesto por 29 alumnos/as, su promedio de edad es de 13 y 14 años, la asistencia promedio a clases es del 70 %, la escolaridad de sus padres y/o apoderados es de Enseñanza Media incompleta, hay una clara falta de compromiso de parte de los padres en los estudios de sus hijos e hijas, la asistencia a reunión es en promedio del 50% y la comunicación con el profesor jefe es buena. Asisten a las citaciones para buscar soluciones en conjunto con profesor jefe, pero no hay resultados positivos, ya que los padres aluden que no los pueden controlar, que ya no les hacen caso, es decir, no hay en muchos casos autoridad.

### b) De las prácticas docentes

En el octavo año "A" el docente promueve actitudes que favorecen el desarrollo integral de sus alumnos, lamentablemente al momento que ellos/as deben asumir trabajo, aprendizaje, estudio, responsabilidad, no logran una concentración adecuada, lo que les impide tener buenos resultados.

Las prácticas pedagógicas muestran un trabajo por parte del profesor jefe muy vinculado e integrado con las demás asignaturas, manteniendo una excelente convivencia e interacción con sus alumnos.

El curso cuenta con un alumno integrado – Proyecto de Afectividad y Cognitivo – con él se trabaja el refuerzo individual y colectivo con el objetivo de nivelarlo. Por otra parte el profesor de Matemática aplica el refuerzo positivo en estos

alumnos, destacando los errores como parte del aprendizaje, porque suponen oportunidades para mejorar.

Es menester mencionar que se utilizan distintas estrategias y metodologías de enseñanza para buscar la mejor forma de hacerlos razonar matemáticamente, cálculo mental.

a) De la prueba de Diagnóstico.

Los Ejes que se abordaron en la prueba fueron:

- Numeración.
- Geometría.
- Medición.
- Datos y estadística.
- Álgebra.

b) Análisis de resultados

El curso logra un porcentaje promedio de un 43 %, lo que los ubica en nivel Inicial. Resulta ser muy bajo, tratándose de un curso que rinde prueba SIMCE, ningún alumno logra nivel Avanzado, 16 alumnos logran nivel Intermedio, de los cuales solo 2 podrían alcanzar nivel Avanzado siempre que se apliquen estrategias necesarias para su logro. Tenemos que también hay alumnos ubicados en el límite entre Inicial e Intermedio, peligrando descender a Inicial 4 alumnos. Podemos decir que este curso requiere urgente atención por parte de la UTP del establecimiento, con reforzamiento, nivelación y buenas remediales.

En relación a todos los Ejes de Aprendizaje, observamos mayor dificultad en Geometría, las preguntas 30, 31, arrojan un mayor porcentaje de errores, los indicadores corresponden a:

- Aplica concepto de perímetro asociado a situaciones problemáticas.
- Calcula correctamente el área de una figura geométrica.

Otro Eje de Aprendizaje, en el que observamos dificultad es Numeración, en las preguntas 4, 6, 8, 11, 12, 14, 26, 27, sus indicadores son:

- Reconoce potencias equivalentes.
- Reconoce el valor de una potencia de exponente cero.
- Aplica concepto de potencia elevada a cero para identificar de un grupo de proposiciones cual es la correcta.
- Aplica ley de potencias asociadas a la división.
- Reconoce el valor de una potencia.
- Aplica ley de potencias en la división de potencias realizando la sustracción de los exponentes.
- Aplica ley de potencias en la división de potencias realizando la sustracción de los exponentes.
- Resuelve correctamente operaciones combinadas de números enteros.

Otro Eje que arrojó porcentaje de error fue el de Razonamiento matemático, en las preguntas 17, 18, 22, 23, sus indicadores son:

- Aplica suma de números enteros a situaciones problemáticas.
- Aplica conceptos de suma y resta de números enteros a situaciones problemáticas.
- Aplica correctamente algoritmo de sumas y resta a situaciones problemáticas.
- Aplica correctamente el concepto de multiplicación y adición a situaciones problemáticas.

Las orientaciones Didácticas sugeridas son :

#### Geometría

- Volver a repasar conceptos básicos de geometría.
- Cálculos de áreas con cuadrículas.
- Deducción de fórmulas para calcular áreas.
- Aplicación de la fórmula en situaciones problemáticas, por ejemplo figuras compuestas.

#### Numeración

- Asociar la numeración negativa a situaciones específicas por ejemplo bajo el nivel del mar, temperatura bajo cero, líneas de tiempo, etc.
- Ubicar números en recta numérica y ubicar números decimales en recta numérica.
- Repasar concepto de potencia y casos especiales (potencia elevada a 1 y 0)
- Repasar ley de potencia.

#### Razonamiento matemático

- Repasar la resolución de problemas.

1º Indicador: reconocen la pregunta.

2º Indicador: reconocen los datos numéricos.

3º Indicador: identifican la o las operaciones que las resuelve.

4º Indicador: resolución de la operatoria que resuelve el problema.

5º Indicador: responder pregunta.

**ASIGNATURAS:** LENGUAJE  
MATEMÁTICA

**FECHA DE EVALUACIÓN:**

**CANTIDAD DE ALUMNOS:** 29

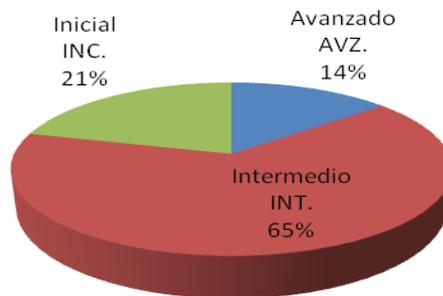
**PORCENTAJE DE LOGROS:**

Lenguaje	
NIVEL	%
AVZ	13,70
INT	65,51
INC	20,68

Matemática	
NIVEL	%
AVZ	24,13
INT	55,17
INC	20,68

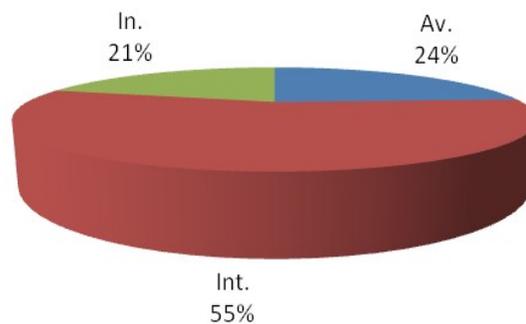
Resultado en porcentaje

**L**



Porcentaje de Logro

**MATEI**



**NIVEL DE LOGRO:**

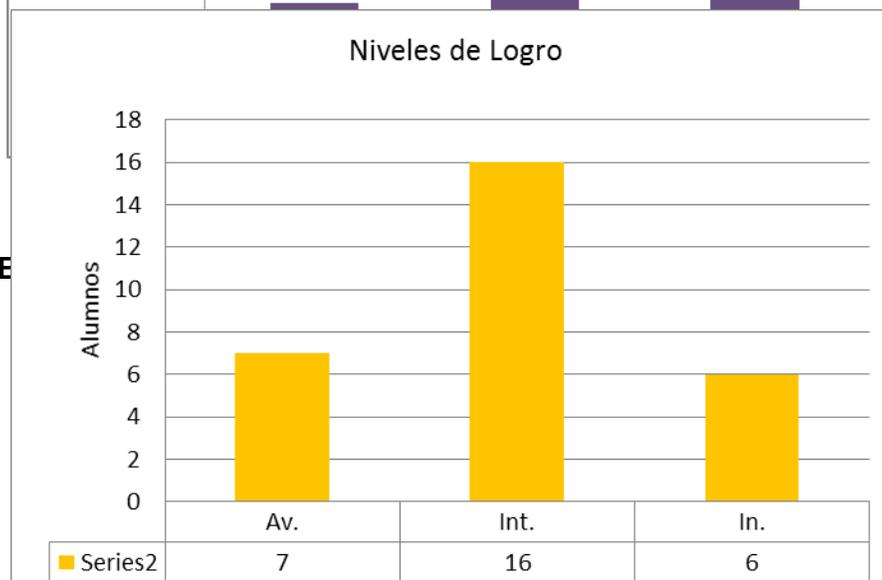
Lenguaje	
NIVEL	CANTIDAD
AVZ	4
INT	19
INC	6
TOTAL	29

Matemática	
NIVEL	CANTIDAD
AVZ	24,13
INT	55,17
INC	20,68
TOTAL	99,98

**LENGUAJE**



**MATE**



**PORCENTAJE DE LOGRO PROMEDIO DEL  
CURSO:**

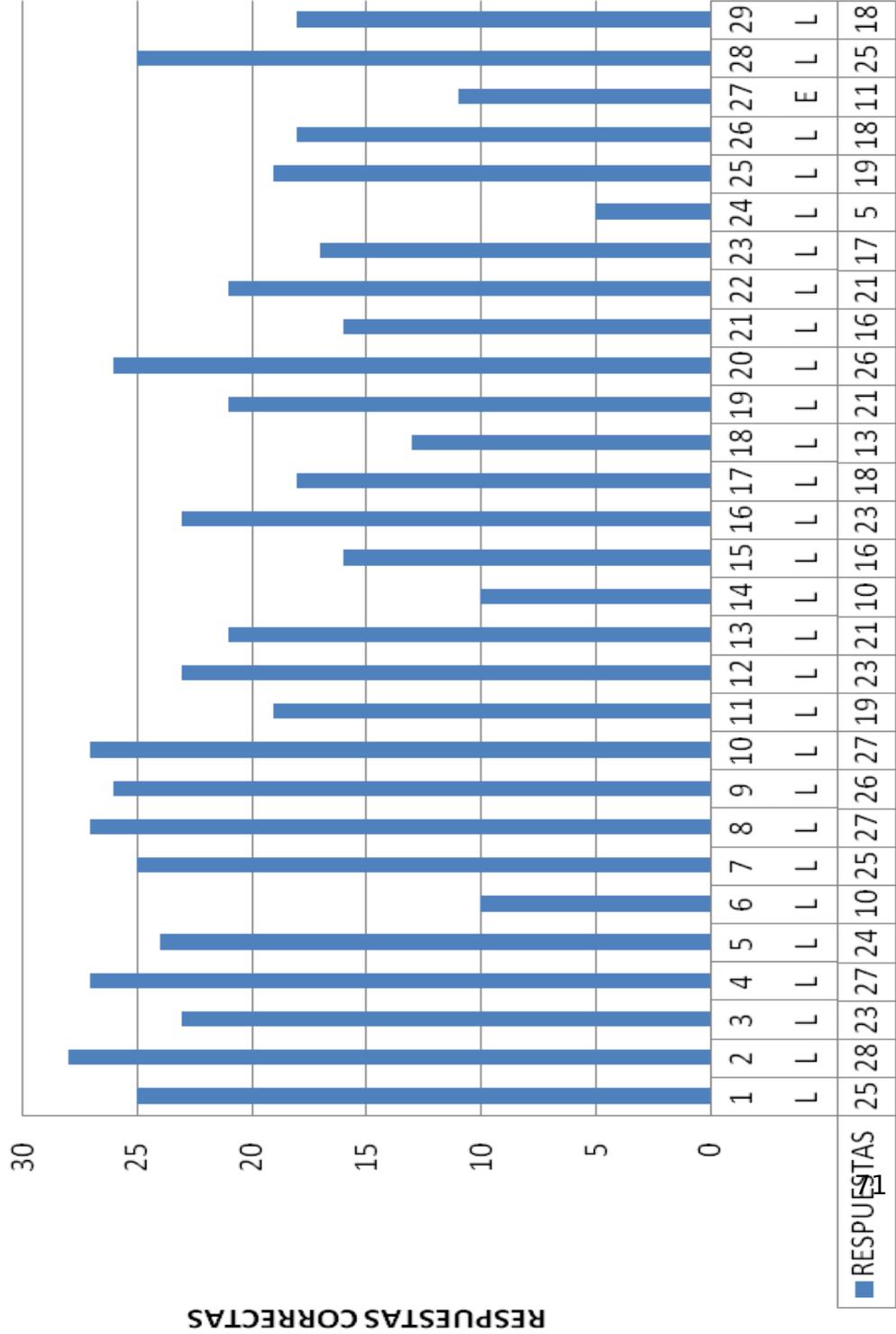
MAT.
61%

LENG.
63%

Nº	EJE	NIVEL	RESPUESTA
1	L	AV	25
2	L	AV	28
3	L	INT	23
4	L	AV	27
5	L	AV	24
6	L	IN	10
7	L	AV	25
8	L	AV	27
9	L	AV	26
10	L	AV	27
11	L	INT	19
12	L	INT	13
13	L	INT	21
14	L	IN	10
15	L	INT	16
16	L	INT	23
17	L	INT	18
18	L	AV	13

19	L	INT	21
20	L	AV	26
21	L	INT	16
22	L	INT	21
23	L	INT	17
24	L	IN	5
25	L	INT	19
26	L	INT	18
27	E	IN	11
28	L	AV	25
29	L	INT	18

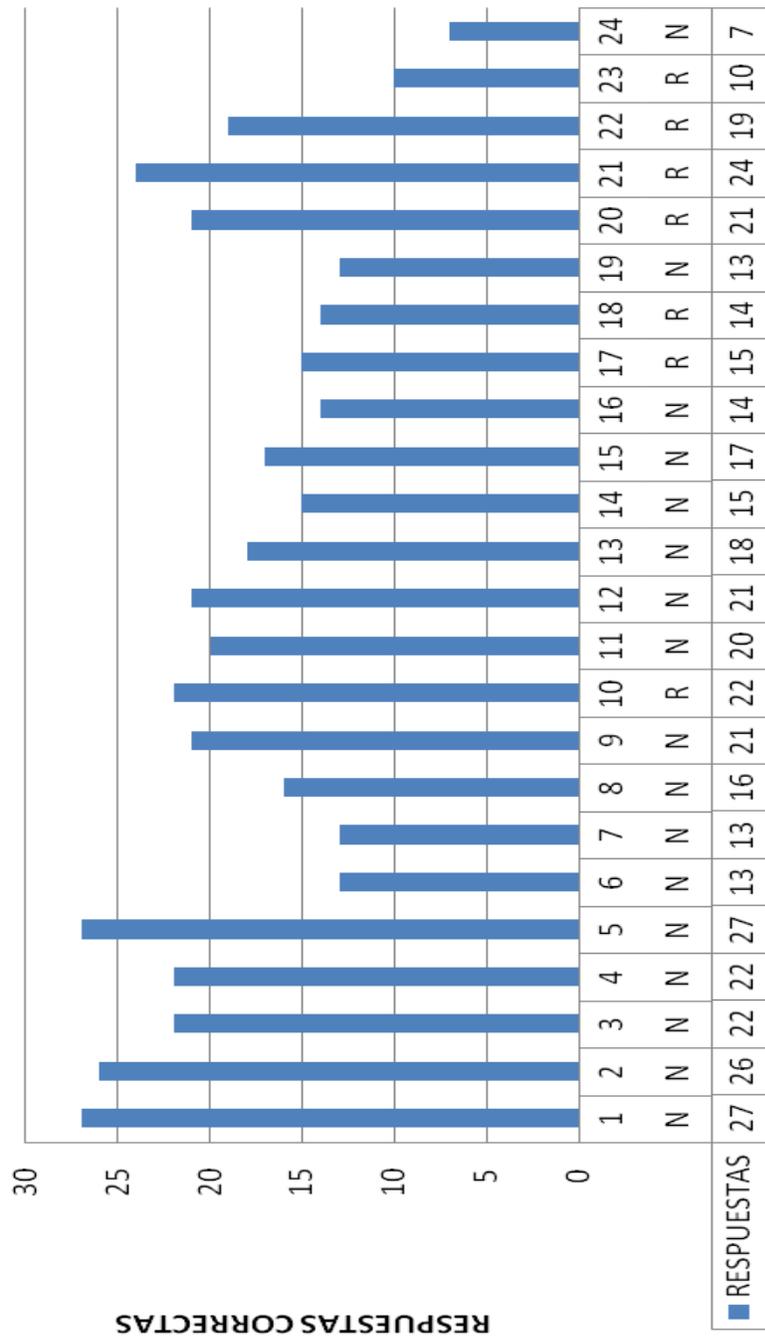
# RESULTADO POR PREGUNTA LENGUAJE



Resultados por preguntas con ejes Matemática

Nº	EJE	NIVEL	RESPUESTA
1	N	AV	27
2	N	AV	26
3	N	INT	22
4	N	INT	22
5	N	AV	27
6	G	IN	13
7	M	IN	13
8	M	INT	16
9	A	INT	21
10	A	INT	22
11	N	INT	20
12	N	INT	21
13	N	INT	18
14	N	INT	15
15	N	INT	17
16	M	INT	14
17	N	INT	15
18	N	INT	14
19	N	IN	13
20	D	INT	21
21	N	AV	24
22	N	INT	19
23	G	IN	10
24	G	IN	7

## RESULTADO POR PREGUNTA MATEMÁTICA



## ANÁLISIS CUALITATIVO

Matemática.

### a) Aspectos Generales:

El curso está compuesto por 29 alumnos/as, su promedio de edad es de 9 y 12 años, la asistencia promedio a clases es del 90%, la escolaridad de sus padres y/o apoderados es de Enseñanza Media incompleta, se evidencia buen compromiso de los padres en los estudios de sus hijos e hijas, la asistencia a reunión es en promedio del 80% y la comunicación con la profesora jefe es fluida.

### b) De las prácticas docentes

En el cuarto año "A" la docente promueve actitudes que favorecen al desarrollo integral de sus estudiantes, lo que se evidencia al momento que ellos/ellas demuestran una buena disposición hacia el trabajo, el aprendizaje, el estudio, como una relación positiva para si mismo como con otras personas y con el mundo que los rodea.

Las prácticas pedagógicas muestran un trabajo vinculado e integrado con las otras asignaturas, asumiendo que se deben manifestar en la convivencia diaria y la interacción cotidiana con los alumnos.

El curso cuenta con alumnos integrados -Proyecto de Afectividad y Cognitivo- con ellos se trabaja el refuerzo individual y colectivo con el objetivo de nivelarlos. En el caso de Lenguaje y Comunicación y Matemática, la profesora refuerza positivamente a los alumnos y destaca que los errores son parte del aprendizaje, porque suponen una oportunidad para mejorar.

También es importante destacar el uso de distintas estrategias y metodologías de enseñanza para acomodar el trabajo pedagógico a las necesidades de los estudiantes.

**c) De la prueba de diagnóstico Matemática:**

Los Ejes que se abordaron en la prueba fueron:

Numeración

Geometría

Medición

Datos

Algebra.

Objetivos de Aprendizajes de la prueba en relación al desarrollo de Habilidades:

- Resolver problemas
- Resolver problemas dados .
- Emplear diversas estrategias para resolver problemas y alcanza respuestas adecuadas, como la estrategia de los 4 pasos: entender, planificar, hacer y comprobar.
- Transferir los procedimientos utilizados en situaciones ya resueltas a problemas similares.
- Descubrir regularidades matemáticas –la estructura de las operaciones inversas, el valor posicional en el sistema decimal, patrones como los múltiplos,
- Hacer deducciones matemáticas de manera concreta.

- Describir una situación del entorno con una expresión matemática, con una ecuación o con una representación pictórica. Modelar
- Expresar, a partir de representaciones pictóricas y explicaciones dadas, acciones y situaciones cotidianas en lenguaje matemático.
- Identificar regularidades en expresiones numéricas y geométricas.

#### Representar

- Transferir una situación de un nivel de representación a otro (por ejemplo: de lo concreto a lo pictórico y de lo pictórico a lo simbólico, y viceversa).

En relación a los Ejes de Aprendizaje, observamos mayor dificultad en Geometría, las preguntas N° 23 y 24 arrojan mayor porcentaje de errores.

Los indicadores corresponden a:

- a) Reconocen características de los cuerpos geométricos
- b) Calculan el perímetro de un rectángulo

#### **Frente a esto las Orientaciones Didácticas sugeridas son:**

- Repasar concepto de perímetro midiendo diferentes objetos, libros, cuadernos, mesas.
- Reconocer en cuerpos geométricos, formas, caras, lados, vértices, volumen.

Otro Eje que arrojó porcentaje de error fue Numeración, específicamente las preguntas N° 17, 18 y 19, sus indicadores corresponden a:

- a) Resuelven un problema multiplicativo de iteración de una medida.
- b) Calculan una división entre un número de dos cifras y un dígito

c) Resuelven un problema multiplicativo cuyo enunciado presenta la acción de agrupar en partes iguales.

**Las Orientaciones Didácticas sugeridas son:**

- Afianzar reconocimiento de claves en la resolución de problemas, tales como diferencia, factores, repartir, total.
- Practicar cálculo mental, aplicado a operatoria y resolución de problema.

**Lenguaje y Comunicación.**

Los Ejes que se abordaron en la prueba fueron:

- Lectura.
- Escritura.

**Lectura:**

- Los alumnos comprenden que la lectura es una fuente de información a la que siempre hay que recurrir.
- Deben acostumbrarse a recibir información escrita. Todo aprendizaje debiera quedar registrado en un breve texto escrito, sea este un libro, una ficha de trabajo o el cuaderno. El alumno debe recurrir a esta fuente para consultar, revisar y estudiar.
- Deben aprender a localizar información relevante en fuentes escritas, y en los cursos terminales del ciclo, deben identificar la idea principal y sintetizar la información relevante.
- Deben dominar la lectura comprensiva de textos con dibujos, diagramas, tablas, íconos, mapas y gráficos con relación a la asignatura.

**Escritura:**

- Los alumnos deben tener la oportunidad de expresar sus conocimientos e ideas mediante la escritura de textos de diversa extensión (por ejemplo cuentos, cartas, descripciones, respuestas breves, informes, registros y diarios).
- Al escribir, los alumnos utilizan los conceptos y el vocabulario propio de la asignatura, lo que contribuye a su asimilación.
- Las evaluaciones deben contemplar habitualmente preguntas abiertas que permitan al alumno desarrollar sus ideas por escrito.
- El uso correcto de la gramática y de la ortografía permite una mejor comunicación; por lo tanto, debe pedirse a los alumnos revisar sus escritos antes de presentarlos.

Objetivos de Aprendizajes de la prueba en relación al desarrollo de Habilidades:

- Desarrollar el gusto por la lectura, leyendo diversos textos.
- Comprender literatura, leídas, tales como:
  - Poemas
  - Cuentos
  - Afiches informativos

Escribir, para desarrollar la creatividad y expresar sus ideas, como darles la posibilidad de cambiar el final de un cuento.

Proceso:

- Organizan las ideas en párrafos separados con punto aparte

- Utilizan conectores apropiados
- Utilizan un vocabulario variado
- Mejoran la redacción del texto.
- Corrigen la ortografía y la presentación
- Escribir con letra clara para que pueda ser leída por otros con facilidad.
- Incorporar de manera pertinente en la escritura el vocabulario nuevo extraído de textos escuchados o leídos.

#### Análisis de resultados Lenguaje y Comunicación y Matemática

El curso logra en Lenguaje y Comunicación un porcentaje promedio de un 64%, que lo ubica en un nivel Intermedio, 4 alumnos logran alcanzar nivel avanzado y 6 se encuentran en nivel Inicial y 16 Intermedio.

En Matemática logran un promedio de un 61%, lo que los ubica también en un nivel Intermedio, con 7 alumnos en nivel avanzado y 6 en nivel Inicial, resultando 16 en nivel Intermedio, es importante señalar que dadas las características de nuestra escuela, podemos decir que este curso arroja buenos resulta.

En lenguaje existió mayor dificultad en el eje Escritura, en la pregunta 27, cuya habilidad se centraba en:

- Extracción de información explícita.

Indicador:

- Reconocen información explícita distinguiéndolas de otras próximas semejantes.

Otro Eje que arrojó porcentaje de error fue Lectura, específicamente en las preguntas 14, 18, 24, sus habilidades fueron:

- Extracción de información implícita.

- Extracción de información explícita

Indicador:

- Reconocen significado de palabra en contexto.

Reconocen información explícita distinguiéndolas de otras próximas y semejantes.

**Las Orientaciones Didácticas sugeridas para la asignatura de Lenguaje y Comunicación son:**

Trabajar imágenes, textos informativos, recetas para crear diferentes tipos de textos, (reconocimiento de diferentes tipos de textos, redacción, ortografía).

Trabajar diferentes tipos de textos en los que reconozcan información claramente expuesta en el texto (nivel explícito).

Leer y responder preguntas de diferentes tipos de textos en las que reconozcan información que no está claramente expuesta (nivel implícito)

Vocabulario visual, creando el concepto del mismo (análisis).

## **VI.- ACCIONES REMEDIALES**

### **Área de Gestión:**

- 1.- Favorecer un ambiente propicio para el aprendizaje, tanto entre los estudiantes y los profesores.
  
- 4.- Promover la Capacitación Docente.
  
- 5.- Estructuración de rol y funciones de UTP, en torno al apoyo docente, aplicación de sistema de evaluación, desarrollo y diseño curricular.
  
- 6.- Fijar como propósito el aumento del porcentaje de los estudiantes que se encuentran en el nivel de logro avanzado y reducir el porcentaje de niños y niñas que se ubican en el nivel de logro inicial.
  
- 7.- Planificar y liderar consejos diferenciados entre Disciplina, Técnicos, Administrativos y Gremiales.
  
- 8.- Creación de departamentos por asignatura.
  
- 9.- Activar sistema de información público. (mateo- net, pagina web,etc.)
  
- 10.- Crear espacios temporales destinados a los docentes y enfocado en la creación de material pedagógico. (planificaciones, guías, material audio visual, pruebas, etc.)
  
- 11.- Creación de plan lector.

En Relación con los Padres:

1.- Generar espacios de participación que integren a los padres, en actividades que involucren actividades culturales, recreativas y educativas.

2.- Estandarizar reuniones de apoderados enfocadas en lo pedagógico e informativo.

3.- Crear reuniones de apoderados enfocadas en aspectos de convivencia.

4.- Implementación de programa de nivelación de estudios.

### **Área curricular**

5.- Talleres de reforzamiento pedagógico a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en las áreas de lenguaje y matemática.

6.- Desarrollar un programa de aplicación de pruebas de ensayo con formato tipo SIMCE en forma permanente (una vez al mes), con sistematización de resultados y reforzamiento a los estudiantes con aprendizajes deficientes.

7.- profesores(as) por departamentos encargados de confeccionar, analizar y sugerir estrategias a la luz de los resultados obtenidos en las pruebas aplicadas, independiente de los contenidos trabajados en cada curso.

10.- Facilitación de la lectura mediante la entrega de un texto, el que deberá ser leído 15 minutos diarios al comienzo de la jornada.

11.- UTP mediante la creación de una lista de cotejo precisar los materiales pedagógicos requeridos a los docentes

12.- Aplicación de Plan lector.

13.- Enfatizar el trabajo de Orientación, Hábitos y Técnicas de Estudio, involucrando a los apoderados.

En relación a los padres:

1.- Habilitación de espacios para la alfabetización tecnológica.

2.- Habilitación de espacios y recursos para la nivelación educacional.

3.- Informar a los padres y apoderados de los resultados obtenidos por los estudiantes como una forma de retroalimentar.

4.- Educar a apoderados en torno a temas relacionados con Hábitos y Técnicas de Estudio.

# **ANEXOS**

## Referencias bibliográficas

- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006) *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- RT JournalID 14002302T1 - La evaluación educativaJF - Revista Mexicana de Investigación EducativaYR - 2004VO - IXSP - 807-816SN - 1405-6666 UL - <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002302SL> - RedalycLL - <http://www.redalyc.org>
- Manuel S. Saaevdra. (2001). *Evaluación del Aprendizaje Conceptos y Técnicas*. Mexico D.F: Pax Mexico.
- Vizcaya, E. L. (2004). LA EVALUACIÓN EDUCATIVA. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* , 807-816.
- Joan Mateo, F. M. (2008). *Medición y Evaluación Educativa* . Madrid: La Muralla S.A.
- Borghesi, M. (2005). El sujeto ausente. Educación y escuela entre el nihilismo y la memoria. Madrid: Fondo Editorial. Gipps, C. (1993). Reliability, validity and manageability in large scale performance assessment. Ponencia presentada en la conferencia AERA, Abril, San Francisco.
- Wolf, D.P. y Reardon, S.F. (1996). Acces to Excellence through New Forms of Student Assessment. En J.B. Baron y D.P. Wolf (Eds.) *Performance Based Student Assessment: Challenges and Possibilities*. Ninety-fifth Yearbook of the National Society of Education, Part 1. Chicaho, IL: University of Chicago Press. Wood, R. (1986). The agenda for educational measurement. En D. Nuttall (Ed.). *Assessing Educational Achievement*. Londres: The Falmer Press.
- Celman, S. (1998). ¿"ES POSIBLE MEJORAR LA EVALUACIÓN Y TRANSFORMARLA EN HERRAMIENTA DE CONOCIMIENTO"? Buenos Aires : Paidos.

- Stake, Robert (1967). "The countenance of educational evaluation", *Teachers College Record* 68, abril, pp. 523-40.
- Stenhouse, Lawrence (1975). *An introduction to curriculum research an development*, Londres: Heinemann.
- UNESCO (2005): EFA Global Monitoring Report. UNESCO, Paris pp. 30-37 [http://www.unesco.org/education/gmr\\_download/chapter1.pdf](http://www.unesco.org/education/gmr_download/chapter1.pdf)

Copiar