



UNIVERSIDAD
MIGUEL DE CERVANTES
AUTÓNOMA



**MAGÍSTER EN EDUCACIÓN
MENCIÓN CURRÍCULUM Y EVALUACIÓN BASADO
EN COMPETENCIAS**

TRABAJO DE GRADO II

ELABORACIÓN DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
DIAGNÓSTICA, PARA MEDIR LOS APRENDIZAJES DE LOS (LAS)
ESTUDIANTES DEL NB2 Y NB6 DE ENSEÑANZA BÁSICA,
EN LOS SECTORES DE MATEMÁTICA
Y
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Nombre de estudiante: Alicia Cuevas Olmos

INDICE

1.-Introducción	.....	3
2.-Marco Teórico	.....	5
3.-Marco Contextual	.....	12
4.-Diseño y Aplicación de Instrumentos	.....	13
5.-Análisis de los Resultados	.....	15
6.-Propuestas Remediales	.....	17
7.-Bibliografías	.....	19
8.-Anexos	.....	21

INTRODUCCIÓN

Las etapas de Educación Básica son obligatorias de nuestro sistema educativo, y por ello tienen el compromiso y la responsabilidad de intentar garantizar a todo el alumnado una serie de competencias y aprendizajes que se han definido como básicos e imprescindibles para desenvolverse como ciudadanos activos, participativos y críticos en nuestra sociedad.

En este contexto de educación obligatoria, cada vez es más evidente, la necesidad de conocer tanto los niveles competenciales del alumnado como la situación de los establecimientos del sistema educativo en su globalidad de una manera suficientemente objetiva.

Frente a la diversidad de criterios que se utilizan en la recogida de resultados internos en los centros escolares, hoy en día la calidad de un proceso educativo también debe medirse tomando como medida procedimientos homologados y transparentes y referentes comunes, previamente validados, y esto se lleva a cabo básicamente a través de procesos de evaluación.

Aunque el desarrollo de competencias se entiende como un proceso continuado a lo largo de la vida del individuo, la adquisición de un primer nivel de dominio de estas competencias básicas encuentra su marco natural en la educación obligatoria. En la medida en que los conocimientos y destrezas escolares son transferibles a contextos informales, podemos hablar de desarrollo de competencias. Sin embargo, no debe olvidarse que otros ámbitos diferentes a la educación formal, como son la familia, los medios de comunicación, los amigos o las organizaciones sociales de diverso tipo, constituyen un escenario importante para el desarrollo de competencias cognitivas, personales y sociales.

La evaluación de diagnóstico que se plantea no se queda exclusivamente en determinar el grado de desarrollo de competencias que ha alcanzado el alumnado, sino que obliga a proporcionar información rigurosa y válida a todos los agentes educativos para que puedan introducir cambios y mejoras en los aspectos deficitarios y consolidar y reforzar sus fortalezas. Es decir, las evaluaciones de

diagnóstico no sólo pretenden aportar información sobre los resultados, sino también sobre los procesos y los contextos de aprendizaje.

Por lo tanto, esta evaluación ha de concebirse como un instrumento privilegiado, aunque no exclusivo, para fomentar la mejora constante de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los centros docentes y, como consecuencia, del sistema educativo en su totalidad.

MARCO TEÓRICO

Concepciones y prácticas de evaluación en Matemáticas y Lenguaje y Comunicación en el nivel básico.

El sentido de la enseñanza de los contenidos relacionados con los planes y programas de Educación Básica está referido a la construcción de conocimiento básico y al desarrollo de determinadas habilidades consideradas fundamentales para todos los estudiantes de ese nivel escolar, constituyendo, de esta forma, la base habilitante para otros aprendizajes a alcanzar en los diversos sectores y niveles superiores (Eisner 1994).

En el caso del subsector Lenguaje y Comunicación, estos programas establecen el desarrollo de habilidades relacionadas con la capacidad para comunicarse efectivamente (leer, escribir, escuchar y hablar); extraer información relevante; adoptar una postura crítica frente a lo que se lee; comprender los distintos medios de comunicación masiva; analizar y valorar obras literarias; seleccionar información desde distintas fuentes; producir textos funcionales; consolidar hábitos de lectura, etc. Las habilidades establecidas para el subsector de Matemáticas están relacionadas con la capacidad de resolver problemas cotidianos, a partir de la realización de operaciones básicas y procesos ordenados y sistemáticos; ubicarse espacialmente; identificar formas geométricas en su entorno cotidiano; desarrollar y emitir juicios matemáticos con fundamento; establecer regularidades y patrones en situaciones de la vida real, entre otros.

Si se acepta que las prácticas evaluativas no son procesos meramente técnicos ni de control, es necesario cumplir con una serie de requisitos para que sus resultados reflejen efectivamente los aprendizajes de los estudiantes y el desarrollo de las respectivas habilidades. Ello implica que el profesor realice un complejo proceso de transformación del conocimiento disciplinario para su presentación didáctica, de manera de facilitar su comprensión por parte de los estudiantes; que defina los criterios de evaluación, diseñe instrumentos

evaluativos en consonancia con lo anterior y determine cómo va a comunicar y trabajar sus resultados, articulando contenido disciplinario, su didáctica y la forma de evaluarlo. Las implicancias de este complejo proceso son fundamentales para el sentido de la evaluación, dado que las prácticas evaluativas están orientadas por redes semánticas y/o conceptuales referidas a la naturaleza y sentido de la disciplina, su enseñanza en general y de la evaluación en particular. Estas redes afectan y califican las situaciones y actividades de enseñanza y evaluación diseñadas para que los estudiantes construyan conocimiento, desarrollen sus habilidades y demuestren sus aprendizajes.

Concepciones y prácticas evaluativas de los profesores de Matemáticas.

Muchos profesores de Matemáticas creen que esta disciplina es de naturaleza "objetiva", lo que les lleva a aplicar instrumentos evaluativos en los que los estudiantes deben realizar ejercicios de cálculos con operatoria básica, pruebas de memorización, selección múltiple o "problemas de planteo", todos los cuales requieren respuestas cortas y muy precisas (Alonso *et al.* 1996; Porlán y Rivero 1998, Romagnano 2000). Estos resultados son consistentes con los de un estudio nacional en el que se demostró que en el 2° ciclo básico en el subsector de Matemáticas, las preguntas más frecuentes de los instrumentos evaluativos diseñados por los profesores estaban referidas a la aplicación y desarrollo de procedimientos, en los que los estudiantes debían resolver un problema o ejercicio matemático o científico siguiendo una fórmula o algoritmo sin necesidad de justificar el proceso (Unidad de Curriculum y Evaluación del Ministerio de Educación. Documento de Trabajo 2006).

Sin embargo, los contenidos se deben evaluar contextualizándolos en la cotidianeidad vivida por los estudiantes, lo que amplía su sentido incluyendo aspectos más comprensivos. A modo de ejemplo, se puede destacar que el contenido matemático incluye la ubicación espacial, lo que requiere privilegiar el desarrollo de estrategias didácticas y evaluativas que habiliten a los estudiantes a resolver este problema, entre otros similares y no sólo a demostrar el desarrollo de

destrezas numéricas u operativas abstractas y descontextualizadas. Así lo establece el sentido de la evaluación "auténtica", que favorece la aplicación de conocimientos, destrezas y habilidades a situaciones que viven y experimentan cotidianamente los estudiantes (Aninat 2004; Himmel *et al.* 1999).

Un estudio acerca de las prácticas evaluativas en educación básica evidenció que los profesores de Matemáticas orientaban sus criterios de corrección por creencias asociadas al sentido tradicional de la evaluación, es decir, al control, dado que al momento de corregir y calificar sólo verificaban la existencia o no de la respuesta correcta predeterminada, sin solicitar la identificación del patrón o la descripción, caracterización, representación y resolución de problemas simples a partir de variables y operatorias explícitas (Saxe *et al.* 1997). Otro estudio mostró hallazgos similares, dado que los profesores creían en el sentido acreditador de la evaluación, por lo que solicitaban a los estudiantes realizar ejercicios de manera mecánica, privilegiando el cálculo y ordenación de secuencias (Delandshere y Jones 1999). Es decir, estos profesores no fomentaban ni desarrollaban el razonamiento, lo que les impidió tomar conciencia respecto de la necesidad de desarrollar este proceso con un sentido formativo.

Estas creencias y prácticas evaluativas también producen efectos incidentales, pues con más fuerza aún que la enseñanza, envían poderosos mensajes a los estudiantes acerca del contenido disciplinario que se evalúa, dado que por su intermedio los profesores relevan y enfatizan o privilegian ciertos conocimientos, habilidades y actitudes por sobre otras. Los resultados de un estudio así lo concluyen al develar que a los estudiantes de nivel básico les resultaba difícil comprender los criterios de evaluación, es decir, saber por qué un ejercicio está bien o mal resuelto, debido a que percibían que sus profesores/as sólo se fijaban en las "respuestas correctas o incorrectas", o "cuántos problemas he hecho bien y cuántos mal", "lo rápido que lo hago" y, en algunos casos, en aspectos formales tales como buena letra, orden y comportamiento (Bliem *et al.* 1995). Estas percepciones de los estudiantes pueden resultar en una representación distorsionada de la matemática al significarla como un conjunto de ejercicios

desconectados entre sí, donde lo que se privilegia es el producto final más que el proceso y la cantidad y rapidez más que la calidad.

Los resultados de otro estudio revelan tensiones entre las concepciones de los profesores sobre la enseñanza y sobre la evaluación. En efecto, si bien ellos declaraban concepciones sobre la enseñanza más cercanas al constructivismo y reconocían, por ejemplo, que los estudiantes eran los actores centrales del proceso educativo, que las matemáticas debían tener una utilidad social y que los errores eran parte constitutiva del aprendizaje, no obstante, a la hora de evaluar controlaban el aprendizaje utilizando pruebas escritas, ya sea de selección múltiple o de respuesta breve, demostrando concepciones evaluativas tradicionales e instrumentales asociadas al control y verificación de los objetivos alcanzados (Gil 2004).

Se podría deducir que muchos profesores de matemáticas creen que su disciplina es de naturaleza objetiva y descontextualizada, lo que permea sus prácticas de enseñanza y les lleva a implementar procesos evaluativos reproductivos y mecánicos. Estas prácticas impiden a los estudiantes desarrollar su creatividad, sus habilidades argumentativas o aprender a fundamentar sus respuestas y, por lo tanto, a desarrollar sus habilidades para razonar, todos éstos, aspectos que representan algunos de los sentidos centrales del aprendizaje de las matemáticas.

Concepciones y prácticas evaluativas de los profesores de Lenguaje.

En el área del Lenguaje, algunos profesores diseñan instrumentos evaluativos menos restrictivos y más abiertos, con distintos objetivos para distintos estudiantes, lo que les proporciona más posibilidades de reflexionar, emitir opiniones, realizar lecturas críticas y formular preguntas interesantes sobre lo enseñado (Black *et al.* 2003, Bliem y Davinroy 1997). Desde estos resultados se podría asumir, por lo tanto, que estos profesores orientarían sus prácticas por una concepción de evaluación formativa emancipadora que permite a los estudiantes construir conocimientos y participar más activamente en su proceso formativo.

Sin embargo, se ha detectado que la gran mayoría de los profesores evalúa la comprensión lectora a partir de segmentar el contenido en pequeños trozos organizados en una secuencia predeterminada, limitando la cobertura y evidencia de desempeño por parte de los estudiantes e impidiendo, en consecuencia, el desarrollo y comprobación de esta habilidad (Campbell 2001). Estos resultados estarían demostrando, por una parte, que muchos profesores de lenguaje no valoran la cohesión de las ideas, la coherencia con el texto, o la originalidad para expresar ideas (Solé *et al.* 2003). Por otra, sugiere que la única interpretación posible de lo leído es la de los profesores, sin permitir a los estudiantes evidenciar las propias, lo que les transmitiría la creencia que la comprensión lectora es dicotómica, es decir, se comprende o no un cierto texto o pasaje y, por lo tanto, ese texto adquiere estabilidad temporal de significados, ya que se presenta desvinculado de los contextos en los cuales se ha generado (Cátala *et al.* 2001; Campbell 2001).

A nivel del país la situación es bastante similar, pues se ha detectado que los profesores del área de Lenguaje y Comunicación desarrollan instrumentos evaluativos que privilegian el reconocimiento de características y acciones de personas, fenómenos o situaciones tal como aparecen en los textos leídos, minimizando de este modo la posibilidad de que los estudiantes emitan opiniones y establezcan relaciones. De hecho, las preguntas más frecuentes son las de alternativa simple, debiendo los estudiantes escoger una sola. En segundo lugar están las preguntas de desarrollo, que implican algún ejercicio de redacción, pero con un límite de líneas, con una extensión de 2 a 4,5 líneas, en su gran mayoría. Las preguntas de otro tipo, tales como completar o crear esquemas, construir mapas, realizar presentaciones o dibujos no alcanzan al 1%. Es decir, lo que se privilegia en este subsector es la ejercitación de destrezas básicas, sin evidenciar preocupación por el desarrollo de las habilidades cognitivas superiores correspondientes a ese nivel y sector (Unidad de Curriculum y Evaluación del Ministerio de Educación. Documento de Trabajo 2006). Desde estos resultados, se podría asumir que las prácticas evaluativas de los profesores nacionales estarían orientadas desde una racionalidad instrumental acerca de su naturaleza y sentido.

Esta situación no es nueva en el país, dado que en un estudio realizado años atrás se comprobó que los profesores construían procedimientos de evaluación adscribiéndose a los libros de textos, enfatizando el refuerzo y privilegiando la memorización, entre otros aspectos, lo que impedía a los estudiantes demostrar su creatividad. Asimismo, planteaban la información descontextualizada de sus vidas cotidianas o desvinculada de sus conocimientos previos, lo que les impedía aplicarla a nuevas situaciones y, en definitiva, dificultaba su aprendizaje (Edwards 1994).

La situación antes descrita se ve agravada por un problema bastante frecuente en otras latitudes. Al igual que en el caso de los profesores de matemáticas, se han detectado inconsistencias entre las creencias que orientan la enseñanza y las que orientan los procesos evaluativos que desarrollan. En efecto, se ha constatado que aun cuando algunos profesores de enseñanza básica postulan expresamente la importancia del desarrollo de la comprensión lectora, establecen, no obstante, criterios evaluativos asociados a la verificación de la formalidad de la redacción y no a la calidad de dicha comprensión, por lo que administran instrumentos evaluativos que obstaculizan la comprobación del desarrollo de esta habilidad. De este modo, privilegian, en ocasiones, sólo la reproducción más o menos literal de los contenidos y, en otras, aprecian aspectos puramente expresivos o formales (Borko 1997).

Sin embargo, la comprensión lectora es un proceso dinámico, contextualizado social y culturalmente e interactivo. De esta manera, requiere ser evaluada no sólo con procedimientos que permitan comprobar la reproducción del contenido del texto sino que faciliten esta interacción entre el texto y el estudiante. Ello, porque la evaluación no puede limitarse sólo a la reproducción mecánica de un significado de un texto desvinculado de su contexto. Por el contrario, debería contemplar el desarrollo de habilidades relacionadas con su comprensión de textos acorde con el desarrollo de los estudiantes y la inferencia e interpretación de significados, incorporando textos de mayor funcionalidad tales como cartas, formularios, publicidades, entre otros (Atorresi 2005; Bono *et al.* 2000).

Dado lo anterior, existiría una contradicción entre las creencias de los profesores desde donde diseñan e implementan procesos de evaluación y la naturaleza de la comprensión lectora (Pérez 2005; Bono, Donólo y Rinaudo 2000). Si estas creencias resultan en determinadas prácticas, se deduce la necesidad de develarlas, no sólo por los importantes efectos en los aprendizajes de los estudiantes sino que particularmente para su desarrollo profesional y el consiguiente mejoramiento de su quehacer docente.

MARCO CONTEXTUAL

La aplicación de la evaluación diagnóstica de medición se aplicó a los(as) alumnos(as) de los niveles NB2 y NB6, y de este modo, partir de una información exhaustiva de los conocimientos previos en los Sectores Matemática y Lenguaje y Comunicación.

Esta evaluación fue aplicada en la escuela “Angelina Salas Olivares” de Chañaral establecimiento municipal que tiene una matrícula de 614 alumnos, que presenta un alto índice de vulnerabilidad. Los alumnos evaluados pertenecen a un sector social medio-bajo. Un gran porcentaje de ellos son alumnos que provienen de hogares disgregados, con bajo nivel escolar de los padres, provenientes de un sector poblacional de riesgo social.

Existe un alumnado que presenta desfase entre su nivel de conocimiento y su edad cronológica. Son, en general, alumnos/as que no han hecho una escolarización completa de Ed. Infantil y/o proceden de una población flotante. Por todo esto, presentan deficiencias en cuanto a técnicas instrumentales.

En general, el alumnado no tiene hábitos de estudio y trabajo.

Aunque tienen expectativas de seguir estudiando, es decir, cursar estudios medios, terminado esto solo se proyectan a la vida laboral.

Existe cierta despreocupación familiar por el rendimiento de sus hijos/as en el colegio, ya que su máxima preocupación está centrada en el trabajo.

Por otro lado, hay alumnos/as respetuosos con los profesores y otros que presentan serios problemas conductuales y de adaptación a las normas establecidas en el Reglamento de Convivencia Escolar del establecimiento.

Mientras que la relación Padres/Profesores es escasa, se aprecia una buena convivencia entre el alumnado y el profesorado.

Los cursos en estudio son heterogéneos, hay un grupo de alumnos con competencias desarrolladas para el sector de aprendizaje, otros más descendidos que presentan déficit atencional.

DISEÑO Y APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS

PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

El método que se aplicó para realizar este trabajo, se conformó en

las siguientes fases:

I. Fase de Construcción y Operacionalización de Conceptos Teóricos:

- Análisis del Programa de Estudio de los sectores de aprendizaje a evaluar;
- Análisis del Modelo Educativo del Plan vigente;;
- Operacionalización del término señalado, conjuntando el programa de estudios de la materia con la información de los autores teóricos;

II. Fase de Diseño y Elaboración de la Prueba Objetiva:

- Análisis de los términos fundamentales de la Evaluación;
- Análisis del Reglamento de Evaluación vigente del plan
- Análisis de los términos. tipos de evaluación, momentos de la evaluación y formas de evaluación;
- Análisis de los términos fundamentales sobre pruebas objetivas, instrumentos de recolección de datos y reactivos de opción múltiple;
- Elaboración de reactivos de opción múltiple de acuerdo a los niveles de aprendizaje propuestos por Bloom.

III. Fase de Evaluación (Cálculo de la confiabilidad del instrumento):

- Recopilación de datos de campo y organización de las respectivas bases de datos.-
- Cálculo para la determinación de la validez y confiabilidad del instrumento de medición.

El instrumento fue aplicado a alumnos de Cuarto año básico (63 alumnos) y Octavo año básico (70 alumnos).

Se aplicó la evaluación respetando el horario del curso de tal manera de no alterar la organización del establecimiento ni la rutina diaria de los alumnos.

En la primera semana se aplicó la Evaluación de Matemática y en la segunda semana la Evaluación de Lenguaje y Comunicación.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Análisis Cuantitativo

Sector: Matemática

Nivel. NB4

Eje temático	Logrado N° de alumnos	%	No logrado N° Alumnos	%
Numeración	43	68	20	32
Formas y espacio	25	40	38	60
Operaciones aritméticas	36	57	27	43
Resolución de problemas	28	44	35	56

Sector: Lenguaje y Comunicación

Nivel. NB4

Eje temático	Logrado N° de alumnos	%	No logrado N° Alumnos	%
Expansión de la comunicación oral.	37	59	26	41
Desarrollo de la lectura	28	44	35	56
Desarrollo de la escritura	42	67	21	33
Manejo de la lengua y conoc. elementales sobre la misma.	33	52	30	48

Sector: Matemática

Nivel: NB6

Eje temático	Logrado N° de alumnos	%	No logrado N° Alumnos	%
Numeración	50	71	20	29
Geometría	36	51	34	49

Algebra	38	54	32	46
Razonamiento Matemático	33	47	37	53

Sector: Lenguaje y Comunicación

Nivel. NB4

Eje temático	Logrado N° de alumnos	%	No logrado N° Alumnos	%
Lectura	37	53	33	47
Escritura	41	59	29	41
Comunicación oral	46	65	24	35

PROPUESTAS REMEDIALES

Después de obtenidos los resultados al analizarlos se puede dar cuenta que un gran porcentaje de alumnos presenta menos logros en el sector de Matemática, lo cual se puede reflejar en que el resultado de Lenguaje influye ya que en este sector no han adquirido adecuadamente la comprensión lectora.

En relación a lo que evidencia el Diagnóstico Institucional también se debe mejorar en áreas que influyen en los aprendizajes.

Para que los alumnos puedan mejorar sus aprendizajes, en los ejes curriculares que más se les dificultaron podemos proponer las siguientes remediales .

- Realizar talleres de nivelación , agrupando a los alumnos por niveles, para así darles la atención personalizada que necesitan.

- Taller de capacitación con asistencia técnica en nuevas metodologías y estrategias innovadoras para el proceso de enseñanza de la lectura y lectura comprensiva y procedimientos evaluativos pertinentes en el sector de Lenguaje y Comunicación.

-Capacitar a los profesores en metodologías innovadoras para la enseñanza de la Matemática.

-Realizar talleres de trabajo para elaborar instrumentos de evaluación por niveles en los sectores de Lenguaje y Comunicación y Matemática en consejos técnicos.

-Capacitar a los profesores en metodologías innovadoras para la enseñanza de la Matemática.

-Perfeccionamiento en las tics para que todos los docentes puedan llevarlas al aula.

- Realizar talleres de escuela de padres para enseñarles a apoyar a sus hijos en el subsector de Lenguaje y Comunicación y Matemática., entregando estrategias, pautas de lectura en el hogar y dando a conocer sus progresos y dificultades.

- Realizar entrevistas a apoderados de alumnos con bajo rendimiento en el sector de Lenguaje y Comunicación y Matemática para buscar estrategias .

-Participación y colaboración de padres y madres y/o tutores y la comunicación entre éstos y sus hijos e hijas y alumnos y alumnas, para contribuir a la mejor consecución de los objetivos educativos

-La formación personalizada que propicie una educación integral de conocimientos, procedimientos, y actitudes de los alumnos y las alumnas en todos los ámbitos de la vida; personal, social, familiar y profesional. Para ello se atenderá a la diversidad de alumnado partiendo de sus capacidades y habilidades, adecuando

- La capacitación intelectual, el desarrollo de las capacidades creativas y del espíritu crítico, utilizando para ello el lenguaje en todos sus aspectos y razonamientos, concreto y abstracto, y en especial los hábitos y técnicas de trabajo.

- La atención psicopedagógica y la orientación educativa y profesional.

BIBLIOGRAFÍA

Manual de evaluación educativa, de María Antonia Casanova, Ed. La Muralla, Madrid, 1999.

La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas , de Joan Mateo Andrés, Ed. ICE-HORSORI, Barcelona, 2000.

Atorresi, A. (2005). Competencias para la vida en las evaluaciones de Lectura y Escritura (SERCE-LLECE). Laboratorio latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/habilidades_para_vida_lenguaje_escritura.pdf [Links]

Avalos, B. (2003). La formación docente continua: discusiones y consensos. Diálogos Educativos. Disponible en http://www.umce.cl/revistas/dialogoseducativos/dialogos_educativos_n4_articulo_01.html [Links]

Bachelard, G. (1993). *La filosofía del no*, Buenos Aires: Editorial Amorrortu. [Links]

Black, P. et al. (2003). *Assessment for Learning. Putting into Practice*, London: Open University Press. [Links]

Bliem, C, K. Davinroy, V. Mayfield (1995). How does my teacher know what I know? Third Graders' perceptions of Math, Reading and Assessment, Technical Report 395 CRESST . Disponible en http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/27/3d/94.pdf [Links]

Bliem, C. y K. Davinroy (1997). Teachers' Beliefs About assessment and Instruction in Literacy. CSE Technical Report 421, CRESST. Disponible en <http://www.cse.ucla.edu/products/Reports/TECH421.pdf> [Links]

Bolívar, A. (2000). *La Mejora de los Procesos de Evaluación*. Disponible en <http://dewey.uab.es/pmarques/dioe/DOEEva.rtf> [Links]

Camilloni, A. (2005). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran. En A. Camilloni et al. (eds.). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 9-30), Buenos Aires: Editorial Paidós Educador. [Links]

Himmel, E., M. A. Olivares y J. Zabalza (1999). *Hacia una Evaluación Educativa. Aprender para Evaluar y Evaluar para Aprender*. Vol. I. Santiago: PUC y MINEDUC. [[Links](#)]

Mineduc (2006). Evaluación de aula en enseñanza Básica y Media. Documento de Trabajo Equipo de Seguimiento a la Implementación Curricular. Unidad de Curriculum y Evaluación. [[Links](#)]