

ESCUELA NORMAL SUPERIOR N° 9-002 NORMAL "TOMÁS
GODOY CRUZ"
PROFESORADO DE 1° Y 2° CICLO DE EGB
PRÁCTICA, RESIDENCIA E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

LA PLANIFICACIÓN Y SUS COMPONENTES
SECUENCIA DIDÁCTICA

Documento Base

Profesoras de Residencia:

María Inés BASILE

Miriam BEJAS

Susana CASTRO

Julia VATER

Coordinadora del Profesorado EGB 1 y 2:

Prof. Matilde OJEDA

MENDOZA, 2009.

A partir de los planteos realizado por profesoras y profesores de las áreas curriculares y de la formación pedagógica, responsables de la Residencia Docente, ante la necesidad de establecer acuerdos básicos que constituyan un marco conceptual compartido, se elabora este documento como insumo para iniciar el debate en relación a la planificación. Por consiguiente, queda abierto a los aportes que contribuyan a enriquecerlo, modificarlo, completarlo...

Desde ya agradecemos la colaboración en tal sentido.

Coordinadora y Equipo de Residencia



Índice

| | |
|--|----|
| A MODO DE INTRODUCCIÓN | 3 |
| ..... | 3 |
| LA PLANIFICACIÓN | 5 |
| ..... | 5 |
| A. EXPECTATIVAS DE LOGRO | 5 |
| ..... | 5 |
| B. COMPETENCIAS BÁSICAS | 6 |
| ..... | 6 |
| C. CONTENIDOS | 9 |
| ..... | 9 |
| ..... | 9 |
| RELACIÓN CONTENIDO - COMPETENCIA | 12 |
| ..... | 12 |
| D. SECUENCIA DIDÁCTICA | 13 |
| ..... | 13 |
| E. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA | 16 |
| ..... | 16 |
| F. GUÍA DE SELECCIÓN DE ACTIVIDADES | 17 |
| ..... | 17 |
| G. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN | 19 |
| ..... | 19 |
| ..... | 19 |
| 1. Instrumentos de Evaluación que requieren comunicación o presencia directa evaluador-evaluado: | 21 |
| 1.1. Lista de cotejo: | 21 |
| 1.2. Escala de valores o calificación: | 23 |
| 1.3. Bitácora o registro anecdótico: | 24 |
| 1.4. Portafolio de evidencia: | 25 |
| 1.5. Mapas conceptuales | 27 |
| 2. Instrumentos de Evaluación que No requieren o comunicación directa evaluador-evaluado..... | 28 |
| ..... | 28 |

A MODO DE INTRODUCCIÓN



...(En la) mirada que se dirige hacia la indagación de los procesos reales por los que atraviesa el docente mientras planifica, Salinas (1994) propone reemplazar la pregunta habitual acerca de la planificación, aquella que se planteaba “*cómo debería planificar el profesor*”, por otra que se interrogue acerca de “*cómo podría planificar el docente*”. La intención del autor es alterar la relación predictiva y directa entre teoría y práctica que subyace en la primer pregunta, y morigerar su intención normativa. Ya que en ese caso, la respuesta, se convierte en la búsqueda de una solución única y estandarizada al problema de la planificación de la enseñanza. Por el contrario, al preguntar “*¿cómo podría planificar el docente?*”, se daría cuenta de la diversidad de enfoques y respuestas existentes y posibles para la misma actividad, la planificación.

El mismo autor, también alerta sobre la confusión que se genera cuando no se distingue entre “la planificación como proceso” y “la planificación escrita”, su resultado. Lo segundo representaría sólo una pequeña parte de los problemas que se han abordado durante el proceso de la planificación ya que:

“Planificar el curriculum escolar o, si se prefiere, planificar la enseñanza, es algo más que establecer objetivos, contenidos, métodos y criterios de evaluación; significa pensar, valorar y tomar decisiones que valgan la pena, entre otras cosas, sobre situaciones cotidianas, sobre posibles acontecimientos imprevisibles, sobre un colectivo de personas agrupadas según su edad, en un espacio llamado aula ...” (Salinas 1994:138)

Consideramos necesario analizar el sentido que la práctica de planificar adquiere concretamente en la escuela, para los docentes que la llevan a cabo y también para los directivos que la controlan. Sólo de este modo, podremos comprender en qué medida, esta distinción entre: el plan tal como queda plasmado por escrito, y el proceso reflexivo de planificar, es asumida por los actores que la llevan a cabo. Ya que si esta diferenciación se realiza únicamente desde una perspectiva teórica y abstracta, se corre el riesgo de retornar a la prédica normativa, ya no desde una posición única, pero manteniendo su intencionalidad prescriptiva, en tanto que se exhorta a que los docentes cuando planifiquen tomen decisiones, analicen alternativas y estrategias, se cuestionen por qué enseñar eso y no otra cosa, etc.(...)

Gabriela P. Augustowskyⁱ Lea F. Vezubⁱⁱ

La planificación docente: tradiciones, usos y renovación en el contexto de la transformación curricular. Revista del IICE N°16, 2000.

LA PLANIFICACIÓN

La **planificación educativa** es un asunto de decisión y actuación y no un mero ejercicio académico.

Según Ruth Harf la planificación es, simultáneamente, un **proceso mental**, realizado por el docente, que orienta la acción educativa, y un **producto** de ese proceso, a través de un **diseño comunicable, analizable, modificable**.

Planificar el proceso de enseñanza es **reflexionar** acerca de cómo se posibilitará el aprendizaje o la construcción del conocimiento por parte del alumno, cómo se actuará el aprendizaje o la construcción del conocimiento por parte de éste y cómo se actuará para que él se involucre activamente en la tarea y logre los aprendizajes previstos. Requiere tener un conocimiento muy claro de los alumnos, del contenido curricular y de los fundamentos que sostienen el modelo pedagógico.

La planificación es una **hipótesis de trabajo**, un referente que orienta la enseñanza y la evaluación, un organizador áulico que permite la anticipación reflexiva, creativa y comprometida del quehacer escolar.

COMPONENTES DE UN PLAN.

La experiencia en nuestras escuelas nos hace conocer una diversidad importante de criterios para planificar así como de "modelos" de planes. ¿Cuál seguir?

En primer lugar, resulta conveniente definir los componentes del plan para garantizar que todos estén explícitos en él. A veces se formulan planes que –por invocar cierta actualización- carecen de alguno.

En segundo lugar, tal como se expresó anteriormente, la planificación resulta un ejercicio necesario aunque no inflexible, a la hora de reflexionar sobre las acciones a emprender **de la enseñanza y el aprendizaje**. Esto, con un **grupo determinado** y – vale recordarlo- llevadas a cabo por un **docente determinado**.

¿Qué "componentes" incluir?

A. EXPECTATIVAS DE LOGRO

Son **principios orientadores** de la práctica educativa, expresan los logros esperables en los alumnos al concluir un determinado ciclo o nivel.

➔ Evidencian los aprendizajes de las áreas curriculares.

- Se pueden redactar a través de **COMPETENCIAS: capacidades complejas** que se expresan en esquemas de acción. Permiten al alumno resolver situaciones del ámbito personal y comunitario.

B. COMPETENCIAS BÁSICAS

Competencias: “entendidas como **capacidades complejas** que se expresan como esquemas de acción. Permiten al alumno resolver problemas en las múltiples situaciones que la vida presenta en el ámbito personal y comunitario. Se manifiestan en el saber, el saber hacer y el saber ser”.(DCP –DGE –Mza.)

- Se consideran **competencias básicas** aquellas que sirven para desarrollar el potencial de aprendizaje de cada estudiante, entendiendo como tal, la capacidad o posibilidad de aprender que tiene cada persona, en función de la interacción con el medio. Por lo tanto, su adquisición debe realizarse en forma gradual y progresiva dentro de los distintos niveles educativos
- Se manifiestan en lo que el alumno debería SABER, SABER HACER, SABER SER al concluir su escolaridad. Las competencias se refieren a todos los campos: cognitivo, metacognitivo. Explicitan las **INTENCIONALIDADES EDUCATIVAS** y prescriben los aprendizajes cuyos logros deben garantizarse (aprendizajes acreditables).
- **COMPETENCIA:** es la capacidad que se manifiesta en el modo de **operar sobre la realidad**, constituye un **conocimiento en acción**.
- Deben contemplar diferentes capacidades integradas (intelectuales, prácticas, sociales)
 - Deben integrar los tres contenidos
 - Se formulan según diferentes grados de generalidad y especificidad.
 - Suponen un proceso de anticipación por parte del docente

Se pueden identificar cinco **COMPETENCIAS BÁSICAS COMUNES** para el sistema educativo:

- Comprensión y producción de textos orales y escritos.
- Análisis y resolución de situaciones problemáticas
- Interpretación, comprensión y explicación de hechos y fenómenos de orden social y natural empleando conceptos, teorías y modelos.
- Búsqueda, procesamiento y análisis de la información proveniente de las distintas fuentes.
- El trabajo en colaboración para aprender a relacionarse e interactuar.

En síntesis, se entiende competencia como la capacidad o aptitud del individuo para hacer algo. Una persona es competente cuando es capaz de entender y resolver un problema o situación que se le plantea. Tiene

que ver con características del propio individuo y con sus experiencias previas e historia personal.

LAS CAPACIDADES SE SUELEN ORGANIZAR EN MACROCAPACIDADES

- ⇒ **COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS:** comprender, imaginar, sintetizar, analizar, pensamiento creados, relacionar, planificar, razonamiento lógico, razonamiento inductivo y deductivo, sentido crítico, clasificar, globalizar, percibir, memorizar, simbolizar, etc.
- ⇒ **PSICOMOTORAS:** orientación espacial y temporal, expresión corporal, coordinación psicomotriz, aplicar, manejar utensilios, construir, automatizar, manipular, etc.
- ⇒ **DE COMUNICACIÓN:** expresión oral, escrita, gráfica, corporal, musical, plástica, etc.
- ⇒ **AFECTIVO-SOCIAL:** integración con el medio, relación con otros, colaborar, convivir, participar, compartir, asumir responsabilidades, sentido de equipo, etc.

Las competencias y capacidades básicas comunes que deben desarrollarse en las instituciones educativas pueden agruparse de la siguiente manera:

Competencias intelectuales;

- **Capacidad de análisis y síntesis**
- **Capacidad de organizar y planificar**
- **Conocimientos generales básicos para poder construir modelos que expliquen las ciencias sociales o naturales.**
- **Comunicación oral y escrita en la propia lengua sin dejar de lado el conocimiento de una segunda lengua.**
- **Habilidades básicas en el manejo de la computadora.**
- **Habilidad para buscar, analizar, integrar, gestionar información proveniente de diversas fuentes.**
- **Capacidad de resolución de problemas.**

Competencias prácticas

- **Capacidad de aplicar los conocimientos en la vida diaria.**
- **Capacidad de aprender.**
- **Capacidad par adaptarse a nuevas situaciones.**
- **Habilidad para trabajar en forma autónoma.**
- **Habilidad para gestionar y diseñar proyectos.**
- **Iniciativa y espíritu emprendedor.**

Competencias sociales

- **Capacidad de análisis y autocrítica.**
 - **Trabajo colaborativo.**
 - **Habilidades interpersonales.**
 - **Capacidad para trabajar en forma mancomunada.**
 - **Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad.**
-

- **Compromiso ético.**

¿CÓMO SE ORDENAN Y SECUENCIAN LAS CAPACIDADES?

1. Se definen las capacidades generales que se quieren desarrollar en el alumno, con el espacio curricular (estas pueden agruparse por unidad didáctica o por eje).
2. Se descompone cada capacidad en procedimientos más significativos, elaborando un "panel de capacidades".

| | |
|--------------------------------|--|
| MACROCAPACIDAD | Cognitiva |
| CAPACIDAD | Razonamiento inductivo |
| PROCEDIMIENTO | Observación Organizar Identificar Comprender |
| APRENDIZAJE ACREDITABLE | Ejercitar el razonamiento inductivo + contenido |
| INDICADORES DE LOGRO | Observa determinado fenómeno de la realidad Organiza la información obtenida en distintos registros Identifica constantes y variables. Comprende su importancia para la vida del hombre |

| | | |
|--|----------|---|
| CAP-COGNITIVAS METACOGNITIVAS | Y | |
| Procedimiento: | | |
| 1. Identificar | | Características esenciales y accesorias |
| 2. Comparar | | Lo común y lo diferente |
| 3. Representar mentalmente | | Figuras, épocas... |
| 4. Aplicar (transferir) | | Conceptos, leyes, principios, a situaciones cotidianas |
| 5. Codificar | | Con símbolos |
| 6. Recoger información | | De modo sistemático |
| 7. Plantearse problemas | | Identificar problemas y soluciones de múltiples maneras |

| | |
|--------------------------------------|--|
| 8. Completar | Metáforas, analogías esquemas cognitivos... |
| 9. Clasificar | Según distintos criterios |
| 10. Crear | Pensamiento divergente: inventar, completar |
| 11. Observar | Percibir con claridad y de modo sistemático |
| 12. Analizar | Las partes de cualquier todo |
| 13. Sintetizar | Resumir en forma de conclusiones |
| 14. Hipotetizar | Adelantar resultados |
| 15. Usar conceptos apropiados | Seleccionar el mejor vocabulario , expresarse con precisión |
| 16. Inferir | Extraer consecuencia, conducir a una conclusión |
| 17. Trazar estrategias | Elaborar y aplicar a otros problemas-situaciones |
| 18. Autoevaluar | Crear hábito de comprobar tareas realizadas |
| 19. Trazarse objetivos | Proponer objetivos y lograrlos |
| 20. Discriminar | Diferenciar |
| 21. Transferir | Aplicar los procesos de trabajo a otras situaciones |
| 22. Tomar conciencia | Diferencia lo que se aprende del cómo se aprende: procesos, operaciones de la mente, funciones cognitivas que faciliten o diferencien el trabajo |
| CAPACIDAD AFECTIVA | |
| 1. Aceptarse | Autoconocimiento y autovaloración |
| 2. Tomar decisiones | Elegir con responsabilidad |
| 3. Interpretar la expresión | Ejercitar la percepción de gestos y actitudes, diferenciarlos, expresarlos |
| 4. Autonomía | Autonomía personal en el desempeño |
| 5. Libertad interior | Condición interna, intelectual, necesaria para considerar una situación y poder establecer sus elecciones |
| 6. Iniciativa | Hacer algo voluntariamente , interesarse por |
| 7. Honradez | Cumplir responsablemente con los |
| 8. Sinceridad | Decir la verdad, justificar comportamientos... |
| CAPAC. DE PARTICIPACIÓN | |
| 1. Conocer y seguir normas | De la escuela y de la clase |
| 2. Valorar la normativa | Reconocer la norma como ayuda personal |
| 3. Actitud crítica | Enjuiciar situaciones reales, valores, |
| 4. Seguir las reglas | Adecuar su comportamiento |
| 5. Colaborar | Participación comprometida |
| 6. Aceptar | Las decisiones del grupo, normas, |
| 7. Respeto a la diversidad | Aceptar la diversidad de las personas, |

| | |
|---------------------|--|
| 8. Trabajo en grupo | Organizar, seguir su proceso, participar ... |
|---------------------|--|

C. CONTENIDOS

Por **contenido** se entiende el conjunto de saberes cuyo aprendizaje se considera esencial para el desarrollo del alumno. Incluye el **saber** (contenido conceptual), **saber hacer** (contenido procedimental) y **saber ser** (contenido actitudinal)

Esta concepción resulta de particular importancia dado que amplía la visión tradicional sobre el saber conceptual (se memoriza y también se comprende, analiza, relaciona, etc.) y además incluye otras dimensiones del sujeto susceptibles de enseñanza: procedimientos y actitudes.

CONTENIDO CONCEPTUAL:

El conocimiento comprendido en cualquier área –científica o cotidiana- requiere información. Mucha de esa información consiste en **datos y hechos**. Por ej., para saber el estado de la economía de un país será necesario saber el valor de su propia moneda, o del dólar, o la balanza de pagos de un país respecto de otro, etc., etc. Es decir, se necesita una buena "base de datos" que ayuden a comprender esa economía.

No obstante ello, para saber algo de economía e incluso predecir las futuras oscilaciones del dólar, por ej., no basta con poseer una abultada cantidad de datos. Se requiere también de **conceptos** para dar sentido a esa información, es decir para interpretar esos datos y hechos a partir de determinados marcos conceptuales. Un alumno puede saber los datos pluviométricos y de temperaturas de distintas regiones del país, puede memorizarlos, pero ello no implica la comprensión de los distintos tipos de climas, sus características, causas, efectos posibles sobre la actividad humana, la industrialización, etc. Ello se comprende a partir de un sistema conceptual.

Una **característica fundamental de los conceptos es su pertenencia a sistemas organizados: es decir, no es un elemento aislado: forma parte de una jerarquía o red conceptual, de manera que su significado proviene en gran medida de esa relación con otros conceptos.**

Ambos son igualmente importantes. Datos y hechos: se aprenden de memoria, no requieren comprensión. En cambio los conceptos se aprenden relacionándolos con otros conceptos.

| | | |
|-------------|-----------------------|------------------|
| DIFERENCIAS | APRENDIZAJE DE | APRENDIZAJE DE |
| | <u>DATOS Y HECHOS</u> | <u>CONCEPTOS</u> |

| | | |
|--------------------|----------------|--|
| Consiste en | copia literal | relación con conocimientos anteriores |
| Se alcanza por | repetición | comprensión |
| Se adquiere | de una vez | gradualmente |
| Se olvida | rápidamente | más lentamente |
| Su adquisición | es todo o nada | se pueden entender con más o menos profundidad |
| Admite diferencias | cuantitativas | cualitativas |

Además, el contenido conceptual incluye **principios estructurantes y conceptos científicos**. Estos últimos constituyen el listado habitual de contenidos conceptuales de una disciplina (Ej. densidad, energía, combustión en el conocimiento de la Naturaleza; monarquía, democracia, migración en el conocimiento de la Sociedad). Los principios estructurantes serían conceptos muy generales, de un gran nivel de abstracción. Suelen subyacer a la organización conceptual de un área.

Los contenidos conceptuales son más disciplinares, más específicos de un área, mientras que procedimientos y actitudes son más transversales.

CONTENIDO PROCEDIMENTAL

El **procedimiento** hace referencia a una actuación, ordenada, hacia la consecución de una meta. Es decir, son formas de actuar que no se realizan de manera desordenada o arbitraria, sino sistemática y ordenada, unos pasos detrás de otros. Y dicha actuación se orienta hacia una meta.

Trabajar los procedimientos significa develar la capacidad de saber hacer, de saber actuar de manera eficaz. Incluyen lo que anteriormente se denominaban destrezas, técnicas, estrategias, procedimientos.

No debe confundirse un procedimiento con una metodología: el procedimiento es la actuación que queremos ayudar a que el alumno construya.

Tipos de procedimientos

- Más o menos generales: se clasifican así, según el número de acciones o pasos para realizarlos, la estabilidad en esos pasos y la meta a la que van dirigidos.

Algunos son tan generales que se utilizan de manera idéntica en distintas circunstancias. Ej. uso del compás, manipulación de instrumentos para escribir sobre el papel, atarse cordones del calzado, etc.

Los más complejos son los que exigen un tipo de actuación más diversificada: las estrategias de comprensión de textos son más diversas y complejas que las de copia de textos.

- De componente motriz o cognitivo: desde otro punto de vista esta clasificación permite encontrar por un lado, procedimientos cuya posesión se muestra con claridad, con una acción corporal evidente: manipulación de instrumentos musicales, de geometría, de laboratorio, de educación física, etc.

Por otro, hallamos procedimientos que implican un curso de acciones y decisiones de naturaleza interna referidos al tratamiento de símbolos, representaciones, imágenes, conceptos, etc. Es decir, aquellos que sirven de base a la realización de tareas intelectuales: identificación de alternativas, formulación de preguntas, uso de analogías, etc. ,etc.

CONTENIDO ACTITUDINAL

Las actitudes también forman parte de los contenidos de enseñanza.

Podemos definir **las actitudes** como tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas a evaluar de un modo determinado un objeto, persona, suceso o situación y actuar en consonancia con dicha evaluación.

Tienden a reflejarse en la manera de hablar, de actuar y comportarse. Incluyen además un componente afectivo es decir, sentimientos y preferencias de las personas.

Están directamente relacionadas con los valores. Se pueden definir como principios éticos con respecto a los cuales las personas sienten un fuerte compromiso emocional y emplean para juzgar las conductas. Los valores constituirían un proyecto o ideal compartido que orienta la formación de actitudes en los alumnos. Como parte del sistema cultural de la sociedad, la escuela transmite, reproduce y contribuye a generar los valores básicos de esa sociedad. Intenta desarrollar en los alumnos valores relativos a esa comunidad como la solidaridad, los valores democráticos, de autonomía, de ejercicio de la libertad, del compromiso político-social, etc.

Y también se relacionan con las normas en cuanto patrones de conducta compartidos por un grupo social. Se trata de expectativas comunes a miembros de un grupo que especifican qué se considera adecuado o inadecuado en distintas situaciones.

Vale recordar que el aprendizaje de las actitudes conlleva diferencias notables con respecto al de conceptos y procedimientos. Requiere de más tiempo para su logro, de un proceso en muchos casos más complejo, menos lineal y de metodologías específicas. Ello no implica que resulte imposible ese aprendizaje así como su evaluación.

RELACIÓN CONTENIDO-COMPETENCIA

- El contenido se transforma en **competencia** cuando el alumno se apropia de ellos y los **integra a sus esquemas de acción**, constituyendo así, herramientas que le permiten actuar sobre la realidad para resolver problemas cotidianos.
- Cuando el alumno integra a su estructura cognitiva un nuevo conocimiento y luego lo puede utilizar, se pone en juego el **conocimiento en acción**. Desde esta mirada, la asimilación de nuevos contenidos favorece el desarrollo de competencias y, a su vez, las competencias posibilitan apropiación de nuevos **saberes**.
- Las competencias pueden ser desarrolladas utilizando un **contenido como medio**.
- Son fundamentales las **estrategias didácticas**: secuencia ordenada de actividades y recursos que utiliza el docente en la práctica educativa.

D. SECUENCIA DIDÁCTICA

DEFINICIÓN DE SECUENCIA DIDÁCTICA

Secuencia didáctica del docente → estrategia de trabajo
← que

Organiza y "regula el proceso de construcción de conocimiento

↓ que

Traza un "mapa del saber para la construcción de competencias

↓ que

Representa una selección y organización de los contenidos

↓ que

Define los parámetros del saber construido

↓ que

Organiza ese saber en un determinado orden (secuencia y un determinado período de tiempo. "

En la lógica de toda secuencia didáctica podemos reconocer:

- Una **JERARQUÍA CONCEPTUAL** que representa la red de conceptos a construir propuestos.
- Una **SECUENCIA** marcada por el trabajo metodológico de construcción del conocimiento

- Un RITMO que atendiendo al tiempo personal de construcción del conocimiento del alumno, articule con los tiempos escolares.
- Ciertos LÍMITES planteados por el alcance (extensión y profundidad) de los conocimientos que se intenta construir y los momentos de la secuencia

La secuencia didáctica se entiende como una estrategia de trabajo a partir de la cual, el docente traza el recorrido pedagógico que necesariamente deberán transitar sus alumnos junto a él, para construir y reconstruir el propio conocimiento, ajustándolo a demandas socioculturales del contexto. Este recorrido se reconstruye cooperativamente entre los actores involucrados en un proceso dialéctico-interactivo cargado de la significatividad que cada uno de los sujetos le otorga. Es decir que el hecho educativo involucra e impacta, tanto al alumno como al docente y a la comunidad.

La secuencia didáctica es una forma privilegiada de organización, jerarquización y secuenciación de los contenidos, que evidencian el propósito de generar una variedad de experiencias motrices (variabilidad de la práctica) que determinen en los alumnos una historia rica en significados de lo que aprende y por lo tanto, una mayor disponibilidad para la acción.

(APORTES PARA LA ELABORACIÓN DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS EGB1 y EGB2 - Subsecretaría de Innovación y Transformación Educativa - DIRECCIÓN GENERAL DE ESCUELAS - 2005)

MOMENTOS DE LA SECUENCIA

El esquema propuesto es orientativo, guía. En la clase conviene atender a la "lógica" de la propuesta, a su coherencia ya sea para definir el tiempo asignado a cada momento como para reorientar las actividades sucesivas.

| MOMENTO DEL APRENDIZAJE | INTENCIONALIDAD PEDAGÓGICA | EJEMPLO DE ACTIVIDADES |
|----------------------------------|--|---|
| 1. INICIO | Captar la atención del alumno | Proponer actividades o estrategias que sirvan de disparador para que el alumno se interese por el tema |
| 2. INDAGACIÓN DE SABERES PREVIOS | <ul style="list-style-type: none"> ○ Diagnosticar y activar conocimientos previos. ○ Ayudar a los alumnos a formular | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Explorar qué conocimientos poseen los alumnos sobre el tema a enseñar. ▪ Plantear una situación problema, real o |

| | | |
|---|---|---|
| | hipótesis | <p>imaginaria</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaborar preguntas a partir de una salida, película, diarios, revistas, etc. ▪ Escuchar una canción, un cuento, una adivinanza, etc. ▪ -Dinámicas grupales, individuales, torbellino de ideas, diálogo. ▪ -Observación directa o indirecta de algún recurso |
| 3. CONFLICTO COGNITIVO | <ul style="list-style-type: none"> ○ Ayudar a los alumnos a formular hipótesis ○ Presentar el contenido | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Planteo de un problema o conflicto cognitivo que despierte la necesidad de resolverlo ▪ Realizar un esquema en el pizarrón ▪ Realizar un mapa semántico a partir de los conocimientos de los alumnos ▪ Proponer condignas claras ▪ Trabajo con material manipulativo correcto ▪ Participar o proponer juegos de competencias ▪ Dramatizar |
| 4. INTRODUCCIÓN DE CONCEPTOS, PROCEDIMIENTOS ANÁLISIS | <ul style="list-style-type: none"> ○ Que el alumno observe, compare, relacione cada parte de ese todo que captó inicialmente. ○ Interactúe con el material concreto de estudio con sus pares y con el docente para elaborar los conceptos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Consultar bibliografía, diarios, revistas, etc. ▪ Responder cuestionarios ▪ Organizar datos ▪ Seleccionar conceptos y establecer relaciones para realizar un mapa conceptual ▪ Discutir experiencias, mensajes de un libro, de un video, de un programa televisivo. ▪ Escribir conclusiones, |

| | | |
|---|--|---|
| | | <p>ideas principales.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Anotar palabras claves. ▪ Subtitular párrafos ▪ Seleccionar conceptos y establecer relaciones. ▪ Discutir mensajes de un libro, de un video, etc. ▪ Trabajar con tarjetas, fotos, imágenes, dibujos. ▪ Participar en juegos |
| 5. ESTRUCTURACIÓN DEL CONOCIMIENTO O SÍNTESIS | <ul style="list-style-type: none"> ○ Integrar los conceptos analizados en un todo estructurado, comprendiendo sus relaciones. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Completar y confeccionar sinópticos, esquemas, diagramas, cuadros comparativos, mapas conceptuales. ▪ Investigaciones individuales y grupales en las que el conocimiento se sistematiza y construye ▪ Plantear investigaciones que muestren las ideas y las relaciones entre las mismas ▪ Completar guías de trabajo o de investigación, textos, esquemas, maquetas, diagrama, gráficos, experiencias directas e indirectas. |
| 6. APLICACIÓN | <ul style="list-style-type: none"> ○ Lograr que los alumnos sean capaces de aplicar los conocimientos adquiridos en otras situaciones similares | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Interpretar imágenes, textos, gráficos, esquemas. ▪ Confeccionar una maqueta o trabajos plásticos manuales ▪ Participar en diálogos, conversaciones, debates. ▪ Resolver e inventar ejercicios, problemas, situaciones conflictivas. ▪ Redactar textos breves, |

| | | |
|--------------------------|--|---|
| | | informes. |
| 7. ACTIVIDADES DE CIERRE | Lograr que los alumnos puedan sintetizar e integrar los conocimientos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Completar esquemas de clasificación y mapas conceptuales, cuadros de doble entrada, comparativos, cronológicos. ▪ Confeccionar esquemas de clasificación ▪ Componer una viñeta, historieta, cuento, títere, etc. que integre las ideas principales del tema y donde se vean las relaciones de unas con otras. ▪ Participar en juegos que impliquen integrar los conceptos aprendidos ▪ Organizar y participar en competencias para resolver problemas, ejercicios, cuestionarios, etc. ▪ Resolver situaciones conflictivas. ▪ Repetir y recitar poesías en forma individual y grupal. |
| 8. EVALUACIÓN | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Acompañar en forma continua (evaluac. format.) la marcha del proceso en cada una de las actividades planificadas. ▪ Reajustar si es necesario. ▪ Evaluar el resultado (formativa) para comprobar si los alumnos acreditan los aprendizajes | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Se pueden usar las actividades mencionadas previa elaboración de un instrumento para su registro (lista de control con aprendizajes acreditables). ▪ Los ítems de las pruebas escritas deben ser similares a situaciones planteadas y responder a los indicadores de logro propuestos. |

| | | |
|--|-------------|--|
| | propuestos. | |
|--|-------------|--|

E. LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA...

Díaz Barriga define a las estrategias de enseñanza como los **recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos (...)**

Las estrategias tienen que ver con el CÓMO el docente decide enseñar a sus alumnos los contenidos seleccionados en su programa didáctico. Es posible realizar algunas clasificaciones de las estrategias, ligada a diversos factores presentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Si bien estas clasificaciones tienden a "separar", en la realidad se unen y combinan.

El mencionado autor ofrece una organización más simplificada de los momentos de la secuencia que la dada en el cuadro anterior. No obstante, no existiría contradicción. Antes bien se puede reconocer su inclusión en lo dado previamente.

1. **Preinstruccionales:** estrategias de inicio o apertura

Apuntan a activar la curiosidad y el interés del alumno...

Mostrar relevancia del contenido a través de estrategias que relacionen el contenido de la tarea con experiencias familiares, ejemplos, conocimientos previos...

Muestre la meta para la que puede ser relevante lo que se presenta como contenido...

2

...es posible pensar en el trabajo con mapas conceptuales, exposición del docente presentando el esquema general de contenidos y su organización, pregunta clave, análisis de un caso, resolución de un problema, proyección de un film, analizar un recorte periodístico, relatar una experiencia, plantear un interrogante para resolver en subgrupos,

...con el fin de contribuir al análisis pormenorizado de los contenidos a enseñar, pueden proponerse variadas estrategias individuales y grupales para el aprendizaje: ejercicios, lecturas, trabajos de campo, exposiciones entrevistas, visitas, realización de proyectos, de modo de propiciar la construcción de saberes por parte de los alumnos: observar,

3. **Posinstruccionales:** estrategias de cierre (cognitivo y psicológico)

Se logra un cierre cuando los propósitos y principios fundamentales de la actividad se consideran aprendidos de manera tal que sea posible relacionar el nuevo conocimiento con el que ya poseía. Por consiguiente, no podría ser un rápido resumen del material trabajado en la actividad. El cierre proporciona al alumno el sentimiento

necesario de haber logrado algo, que han realizado conexiones significativas...

Con el fin de propiciar el logro de SÍNTESIS, de INTEGRACIÓN, de RECONSTRUCCIÓN, de CONCLUSIÓN , de CONSOLIDACIÓN de los contenidos enseñados, pensar en estrategias y actividades tales como recapitulaciones, esquemas, cuadros sinópticos, juegos integradores, exposiciones grupales, discusiones y reflexiones colectivas, representaciones gráficas o dramatizadas, elaboración de un informe,

F. GUÍA PARA SELECCIONAR ACTIVIDADES

1. Las actividades han de ser coherentes y han de desarrollar las competencias que aparecen en las expectativas de logro.
2. Han de ser lo más significativas y agradables posible para el alumno.
3. Han de ser adecuadas al desarrollo y a las posibilidades del grupo y de los alumnos.
4. Para conseguir un mismo objetivo, existen muchas actividades diferentes.
5. La misma actividad puede dar diversos resultados y consecuencias imprevisibles.
6. Las actividades donde predominan medios simbólicos (palabras, textos) nos sirven, sobre todo, para desarrollar conocimientos complejos (**sistemas conceptuales**) y aquellas en las que la enseñanza es directa (experiencia) o icónica (observación) nos sirven, sobre todo, para **conceptos**, procedimientos y actitudes.
7. Es conveniente que cada expectativa de logro tengan sus experiencias específicas. Se debe rechazar la generalización y la creencia en la omnipotencia de un tipo de actividad.
8. Las actividades también han de tener un orden y una estructuración de las experiencias provocadas para conseguir el equilibrio y la continuidad de la labor educativa.
9. Las experiencias de aprendizaje se deben seleccionar en virtud de la aplicabilidad a la vida y de la importancia que tienen las funciones implícitas para el desarrollo del alumnado en el medio social.
10. Las actividades han de posibilitar la participación previa del alumno en su planificación: éste siempre hará una selección de experiencias en función de sus criterios de conveniencia y utilidad. La planificación conjunta de las actividades permite analizar los objetivos didácticos de manera que queden al descubierto, se clarifiquen o modifiquen. La planificación del aula conjunta puede evitar condicionamientos inútiles que dificulten el aprendizaje, debidos a la falta de claridad y ausencia de colaboración.

11. Una actividad es mejor que otra si exige que los alumnos escriban de nuevo, revisen y mejoren lo propuesto inicialmente, en vez de aparecer como "tareas a completar" sin lugar a la crítica y al perfeccionamiento.

A continuación se propone la siguiente clasificación de actividades, que nos muestra que el repertorio de éstas es muy amplio. Están catalogadas según el tipo de capacidad a desarrollar, la selección de cualquiera de estas actividades requiere que juzguemos su pertinencia en cada caso en función de los indicadores de logros, los alumnos, el momento del proceso en el que queremos incluirlas, los recursos disponibles, etc.

A – CAPACIDAD DE OBSERVAR

- Excursiones y visitas
- Examen de objetos reales
- Concurso sobre quién observa más cosas en una situación
- Uso de grabadores
- Investigación de información
- Entrevistas a personas
- Escribir lo que se observó
- Asistencia a exposiciones
- Redacción de informes
- Construcción de maquetas
- Demostración de resultados
- Examen de contenidos de medios de comunicación pública
- Uso de instrumentos de observación.
- Consultas bibliográficas, inclusive revistas y folletos
- Colecciones de insectos, partes vegetales, piedras, monedas.

A – CAPACIDAD DE ANALIZAR

- Estudio de casos
- Diagnóstico de situaciones
- Discusión dirigida por el profesor Análisis de proyectos
- Medios audiovisuales, gráficos, diagramas, esquemas
- Estudio dirigido
- Lectura individual supervisada
- Crítica de cuentos, artículos, películas

A – CAPACIDAD DE TEORIZAR

- Investigación bibliográfica
- Proyectos de investigación individual y colectiva
- Confección de instrumentos para recoger datos
- Lectura de informes sobre el tema
- Estudio dirigido

- Redacción de resúmenes
- Redacción de informes
- Discusión en pequeños grupos
- Contacto con profesionales del área de estudio

A – CAPACIDAD DE SINTETIZAR

- Hacer resúmenes
- Hacer monografías
- Resolver problemas
- Reorganizar informes ajenos
- Exposición oral del alumnos
- Proyecto de grupo
- Práctica de laboratorio

A – CAPACIDAD DE APLICAR

- Elaborar proyectos
- Asignar responsabilidades a los alumnos
- Ejecutar proyectos en equipo o individualmente
- Construir modelos, maquetas
- Formación de grupos competitivos
- Lectura de bibliografía de autores reconocidos en el área
- Análisis y evaluación de proyectos
- Estudio de casos

Nota: No debe confundirse un procedimiento con una metodología: el procedimiento es la actuación que queremos ayudar a que el alumno construya.

G. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.

La literatura educativa que aborda la temática de la evaluación es abundante y compleja. **El proceso de evaluación constituye parte fundamental del proceso de enseñanza - aprendizaje, como función de retroalimentación que necesitan tanto el docente como el alumno.** La recolección de datos del aprendizaje se asocia al uso de los instrumentos de evaluación, y en este contexto se entremezclan instrumentos e indicadores de evaluación que pretenden diagnosticar cuándo ha aprendido el alumno. Se observa que existe una diversidad amplia de instrumentos para utilizar en el proceso de evaluación, sin embargo, es común ver que la evaluación suele transformarse en un paso administrativo más en la tarea docente.

¿Quién evalúa? :

El evaluador del aprendizaje, es la entidad que emitirá un juicio respecto al estado de avance del aprendizaje del evaluado. Este juicio puede ser emitido por diferentes actores del proceso de aprendizaje en el aula:

a) Auto evaluación:

Se refiere a que quien está aprendiendo (alumno) *autoevalúe* su aprendizaje. Esta modalidad de evaluación es poco común, están de acuerdo a características de madurez del alumno para reconocer sus fortalezas y debilidades y por otro lado, preparar por parte del docente dispositivos de control apropiados de autoevaluación. Es vital que los alumnos sean más autónomos y autocríticos de su trabajo para poder adquirir hábitos laborales adecuados.

b) Heteroevaluación:

Se realiza cuando el docente evalúa al alumno, es la más utilizada en cualquier comunidad educativa y su implantación está fuertemente arraigada en la relación maestro y aprendiz.

c) Coevaluación:

Cuando los alumnos se evalúan entre sí o conjuntamente con el docente, práctica de evaluación que se está utilizando cada vez con mayor frecuencia en el aula. Esta modalidad, al igual que la autoevaluación, está principalmente referida a aprender a trabajar en equipo e insertarse en grupos que no siempre van a estar en concordancia con las preferencias personales de cada integrante, sin embargo, se aprende a evaluar y a ser evaluado.

Clasificación de Instrumentos de Evaluación:

En la clasificación de los instrumentos se emplean diferentes criterios. Abarca no solo aspectos cognitivos, sino también aspectos **actitudinales y procedimentales**.

En necesario aclarar, que mucho de estos instrumentos se superponen, sobre todo aquellos que requieren de la observación para su calificación.

¿Necesitan conocimiento o comunicación directa Evaluador-Evaluado?

Este puede ser un criterio

| Comportamiento u Observación | Pruebas de Items |
|------------------------------|-------------------------------|
| Lista de Cotejo | Verdadero o Falso |
| Escala de Calificación | Múltiple Elección Respuestas |
| Bitácora | Emparejamiento (apareamiento) |
| Carpeta de Evidencias | Respuesta Limitada |
| Proyecto | |
| Mapas Conceptuales | |
| Exposición o Disertación | |
| Caracterizaciones o | |

| | |
|---|--|
| Dramatizaciones Trabajo de Investigación Prueba Oral Escritas Respuestas Abiertas | |
|---|--|

1. Instrumentos de Evaluación que requieren comunicación o presencia directa evaluador-evaluado:

Son instrumentos que evalúan mediante la observación, la conducta o comportamiento del evaluado. Si bien esta observación puede ser informal o estructurada, se recomienda seguir la segunda alternativa por tener ventajas comparativas de ser más objetiva, consistente y auditable en el tiempo. Por otro lado, estos instrumentos formales de comportamiento tienen el atributo que se pueden utilizar como dispositivo de apoyo para otros instrumentos de evaluación.

1.1. LISTA DE COTEJO:

Este instrumento se refiere a la presencia o ausencia de una determinada característica o conducta en el evaluado.

Consiste en un listado de aspectos a evaluar (contenidos, habilidades, conductas, etc.), al lado de los cuales se puede adjuntar un tic (visto bueno, o una "X" si la conducta es o no lograda, por ejemplo), un puntaje, una nota o un concepto. Su nombre en inglés es *checking list*, y es entendido básicamente como un instrumento de **verificación**. Es decir, actúa como un mecanismo de revisión durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de ciertos indicadores prefijados y la revisión de su logro o de la ausencia del mismo.

Puede evaluar *cuantitativa* o *cuantitativamente*, dependiendo del enfoque que se le quiera asignar. O bien, puede evaluar con mayor o menor grado de precisión o de profundidad. También es un instrumento que permite intervenir durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que puede graficar estados de avance o tareas pendientes. Por ello, las listas de cotejo poseen un amplio rango de aplicaciones, y pueden ser fácilmente adaptadas a la situación requerida. Por consiguiente, una lista de cotejo puede tener una detallada lista de los pasos que el evaluado debe seguir en orden al realizar una tarea apropiadamente, de manera de cotejar con Si/ No; se pueden elaborar preguntas en donde se coteje con términos como Completo/ No completo; Terminado/ No terminado.

Es conveniente que una lista de cotejo tenga presente los siguientes puntos como mínimos:

- Cada ítem debe ser presentado simple y claramente para que el evaluado o evaluador comprenda qué se espera.
- Los ítems deben estar relacionados con las partes importantes (pasos críticos) de lo que se espera lograr y no sobre los puntos obvios que generalmente son conocidos por los involucrados. Se debe focalizar sobre lo que le agrega valor a la tarea.

· La secuencia de los ítems debería ser la misma secuencia de los pasos necesarios para completar la tarea.

En cuanto a la construcción del formato, debe incluir los siguientes aspectos (si es individual):

- Nombre de evaluado.
- Fecha de la observación.
- Nombre del evaluador.
- Título de la tarea.
- La lista de los ítems.
- Dos columnas Si/ No;
- Una sección para observaciones o comentario acerca del trabajo.
- Escala de Nota Final

En un enfoque de Coevaluación se debe agregar columnas para los evaluados

En este modelo, se pueden detallar aun más los conceptos, generando indicadores de cómo obtener la calificación 'SI' en cada uno de los pasos, pero eso va a depender de qué tan complejos sean los pasos descritos en cada proceso.

A continuación se presenta otro modelo de Lista de Cotejo, que pretende diagnosticar un aprendizaje actitudinal, en donde necesariamente se debe registrar en un horizonte de tiempo de más de un periodo, para que la evaluación sea más consistente. En esta lista se evalúa características o conductas propias del evaluado.

| | | | | | | | | | |
|--------------------------------|-------------|-----------|----------|-----------|----|-----------|--------|-----------|----|
| Fecha | | Escala | Escala | | | | | | |
| Curso | | | Nº de SI | Nota | | | | | |
| Contenido | Actitudinal | | 1 a 2 | | | | | | |
| Tiempo | Mensual | | 3 a 4 | | | | | | |
| Alumno | | | 5 a 6 | | | | | | |
| Docente | | | 7 | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | 1º semana | | 2ª semana | | 3ª semana | | 4ª semana | |
| | | SI | NO | SI | NO | SI | N O | SI | NO |
| Puntualidad | | | | | | | | | |
| Presentación | | | | | | | | | |
| Trabajo en equipo | | | | | | | | | |
| Ordenado con sus útiles | | | | | | | | | |
| Entrega de tareas puntualmente | | | | | | | | | |
| Totales | | | | | | | | | |

Se puede elaborar una lista de cotejo para cada tema, o una que contenga todos los datos, por alumno, por grupo, por clase. En el siguiente ejemplo solo explicita si el alumno logró o no esos conocimientos o habilidades.

| Alumnos | Tema (explicitar) | | Logrado por cada alumno |
|---------|-------------------|----|-------------------------|
| | No | Si | |
| Aa | | | |
| Bb | | | |
| Cc | | | |
| ... | | | |

1.2. ESCALA DE VALORES O CALIFICACIÓN:

Este instrumento es una lista de cotejo, pero enriquecida, pues no se limita a señalar la presencia o ausencia de una característica observada, sino que indica gradualidad de esa característica en el evaluado. Sin embargo, conviene tener cuidado con la tendencia a evaluar con calificaciones intermedias para evitar conflictos evaluador-evaluado o evitar por parte del evaluador una tarea evaluativa más rigurosa y objetiva que conlleva necesariamente un mayor trabajo.

Estas escalas presentan una mayor creatividad a la hora de diseñar formatos de evaluación, midiendo esta gradualidad a través de símbolos, números o descripciones.

Una escala de valor es más apropiada para evaluar la calidad de un trabajo o producto, así como para evaluar aspectos afectivos o actitudinales de los alumnos, pues ofrece una mayor amplitud y profundidad en las variables a incluir en la evaluación.

| | 1º semana | 2ª semana | 3ª semana | 4ª semana | Mensual |
|--------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|---------|
| | 5 a 1 | 5 a 1 | 5 a 1 | 5 a 1 | Total |
| Puntualidad | 5 | 3 | 4 | 2 | 13 |
| Presentación | | | | | |
| Trabajo en equipo | | | | | |
| Ordenado con sus útiles | | | | | |
| Entrega de tareas puntualmente | | | | | |
| Totales | | | | | |

| Concepto | Puntaje |
|---------------------|---------|
| Siempre | 5 |
| Mayoría de la veces | 4 |
| Regular | 3 |
| Pocas veces | 2 |
| Nunca o casi nunca | 1 |

| Evaluación | |
|------------|------|
| Puntaje | Nota |
| | |
| | |
| | |
| | |

En una escala de valor para evaluar el rendimiento -de un evaluado- en calidad de un trabajo o producto, se deben considerar los siguientes puntos:

- El listado de ítems debe incluir todos los criterios esenciales que necesariamente debe tener un producto calificado en su graduación máxima.
Esto es muy importante, porque permite al evaluado conocer con anticipación los componentes de su evaluación, además, le permite una pre-autoevaluación constructiva para ver en qué grado ha alcanzado su objetivo de aprendizaje. Esto parece obvio pero muchas veces olvidado por los evaluadores cuando emiten una calificación.
- Los ítems deben dividir los componentes que pueden ser valorados,
- Cada componente de la lista debe ser valorado de acuerdo al criterio especificado en el objetivo.
- La escala de valor debe ser clara, simple y fácil de usar para el evaluador y debe presentar rangos para la elección, tales como: muy bueno, bueno, suficiente, insatisfactorio.

Las partes que deben incluirse en una escala de valor son:

- Nombre de la o el participante.
- Fecha de la observación.
- Nombre del evaluador.
- El título del producto, tarea o comportamiento a evaluar
- Indicaciones.
- La lista de los ítems o componentes que serán valorados.
- Una columna para los valores.
- Una sección para comentarios.

Escala de clasificación: Se califica de 1 a 10, con o sin decimales.

| | | |
|---------|-------|-------------|
| Alumnos | Temas | Promedio de |
|---------|-------|-------------|

| | Explicitar cada tema en su columna | | | | | | cada alumno |
|----------------------------------|------------------------------------|--|--|--|--|--|-------------|
| Aa | | | | | | | |
| Bb | | | | | | | |
| Cc... | | | | | | | |
| Totales o promedios de cada tema | | | | | | | |

Lectura horizontal: permite ver el aprovechamiento de cada alumno

Lectura vertical: se aprecia cuáles son los temas mejor y/o peor comprendidos por el alumnado

Lista de apreciación o valoración: puede ser del mismo formato pero se califica con Excelente, Muy Bueno, Bueno, Regular, Mal. La escala de apreciación es como la que se usa en los contenidos conceptuales, pero consignando actitudes. También las listas de cotejo .

| Alumnos | Temas | | | | | | Apreciación final |
|--------------------------|------------------------------------|--|--|--|--|--|-------------------|
| | Explicitar cada tema en su columna | | | | | | |
| Aa | | | | | | | |
| Bb | | | | | | | |
| Cc... | | | | | | | |
| Apreciación de cada tema | | | | | | | |

1.3. BITÁCORA O REGISTRO ANECDÓTICO:

En un cuaderno o carpeta se consignan las conductas del alumno consideradas diferentes de las del grupo. Hay que señalar fecha, nombres de otros alumnos, si los hubiere, y consecuencias positivas o negativas. Brinda material útil para reuniones de padres, o para justificar calificaciones, en cualquiera de las planillas antes mencionadas.

Consiste en la descripción de comportamientos que se consideran importantes. Las características que debe poseer un buen registro anecdótico son: establecer un comportamiento típico basado en varias anécdotas, limitar cada anécdota o incidente a un hecho concreto, indicar las circunstancias necesarias para una buena información y registrarlas.

Este instrumento puede ser utilizado por el docente como también por el alumno, puesto que privilegia el registro libre y contextualizado de observaciones vinculadas a un tema determinado.

En el caso del docente se pueden abrir fichas o un cuaderno de notas habilitado para ese efecto, dejando registros por alumno o por grupo de alumnos. Conviene realizar observaciones de conductas observables y que respondan a esta denominación y no se confundan con opiniones o prejuicios del docente.

Un buen registro debe mostrar la conducta del estudiante en diversos momentos con el objetivo de ampliar la calidad de la información

y exprese una perspectiva a veces diferente a la observada sólo en la sala de clases.

Un registro anecdótico permite dejar registrada información que evidencie el desarrollo cognitivo del alumno o de los alumnos. Además de aspectos actitudinales de gran relevancia en la formación profesional que debe ir construyendo cada alumno o alumna.

Para el docente también es de gran utilidad promover en los alumnos la construcción de sus propias bitácoras. Ello les permite tomar decisiones respecto de la información considerada necesaria para registrar, anotar dudas que posteriormente deben ser consultadas, realizar comentarios propios de contenidos desarrollados en clases, en definitiva el alumno puede evidenciar su propio aprendizaje.

1.4. PORTAFOLIO DE EVIDENCIA:

El portafolio es un instrumento que permite la compilación de todos los trabajos realizados por los estudiantes durante un curso o disciplina. En él pueden ser agrupados datos de varias técnicas, resúmenes de textos, proyectos, informes, anotaciones diversas. El portafolio incluye, también, las pruebas y las autoevaluaciones de los alumnos.

La finalidad de este instrumento es auxiliar al estudiante a desarrollar la capacidad de evaluar su propio trabajo, reflexionando sobre él, mejorando su producto. Al profesor, el portafolio le ofrece la oportunidad de trazar referencias de la clase como un todo, a partir de análisis individuales, con foco en la evaluación de los alumnos a lo largo del proceso de la enseñanza y del aprendizaje.

Como instrumento de evaluación del razonamiento reflexivo, propicia oportunidades para documentar, registrar y estructurar los procedimientos y el propio aprendizaje. Es por esa reflexión que el estudiante puede, con ayuda del profesor, verificar lo que necesita mejorar en sus desempeños. Por otro lado, el portafolio permite al profesor conocer mejor a su alumno, sus ideas, sus expectativas, su concepción de mundo.

Tiene una función estructurante, organizadora del aprendizaje y estimula los procesos de desarrollo personal. Es un instrumento de diálogo entre el profesor y el alumno. No es producido al fin de un período de notas, sino elaborado y reelaborado en la acción, de manera que posibilita nuevas formas de ver e interpretar un problema y solucionarlo. De este modo, los portafolios no pueden ser escritos en un fin de semana, sino en proceso y siempre enriquecidos por nuevas informaciones, nuevas perspectivas y nuevas formas de pensar soluciones.

La estructura formal que debería contener un Portafolio de Evidencia:

- Portada
- Diferenciación, organización y clasificación de cada:
 - o Sector de aprendizaje o materias

- Trabajos prácticos
- Documentos, registro
- Evaluaciones
- Otros o varios
- Anotaciones personales
- Evaluaciones del Portafolio
- Conclusiones

1.5. MAPAS CONCEPTUALES

Los mapas conceptuales son instrumentos que fueron desarrollados para estudiar la formación de conceptos y significados en los niños. Tienen por objeto "representar relaciones significativas entre conceptos en forma de proposiciones" (Novak y Gowin, 1988, p. 33). Una proposición se refiere a dos o más términos conceptuales (conceptos) unidos por palabras y que en conjunto forman una unidad con un significado específico. El mapa más simple sería el formado por dos conceptos unidos por una palabra de enlace para formar una proposición válida. Los mapas conceptuales deben ser jerárquicos, esto es, los conceptos más generales e inclusivos deben situarse en la parte superior del mapa y los más específicos y menos inclusivos en la parte inferior.

Estos mapas son herramientas muy útiles a la hora de recopilar información acerca de qué saben los alumnos. En general, presentan una radiografía bastante interesante acerca de lo que el estudiante tiene almacenado sobre un concepto o conocimiento determinado, mostrando las conexiones que ha logrado establecer entre este conocimiento y otros que posee.

Bobbie Bartels (1995) muestra formas interesantes acerca del uso de los mapas conceptuales en la evaluación de los estudiantes tanto formal como informal. Según este autor, los mapas conceptuales son una excelente herramienta para que los alumnos muestren el grado de profundidad alcanzado en el aprendizaje. También sirven para mostrar cómo llega un estudiante al enfrentarse a un conocimiento nuevo, explicitando los conocimientos previos adquiridos en torno al tema.

Para usar el mapa conceptual en la evaluación del aprendizaje son importantes las siguientes medidas:

- i) Que exista un mapa de referencia, que actúe como guía y con el cual se puedan establecer ciertas comparaciones.
- ii) Estos mapas guías deben ser construidos por el profesor y discutidos con otros colegas para su validación en lo posible.

Las actividades a desarrollar con los alumnos pueden ser de varios tipos. La más simple es darles un concepto específico y que construyan un mapa usando algún ejemplo como modelo. También existen otras posibilidades, como por ejemplo:

- Dado un conjunto de relaciones y un conjunto de conceptos, establecer los nexos y las jerarquías entre dichas relaciones y conceptos.

- Dados un listado de conceptos y un mapa vacío completar el mapa colocando los conceptos en el lugar apropiado.
- Dado un conjunto de relaciones y un mapa sólo con los conceptos, establecer las relaciones apropiadas.
- Dado un mapa incompleto, agregar las relaciones y conceptos faltantes.

El mapa conceptual puede ser usado para trabajar tanto en forma individual como grupal. En general, es más conveniente hacerlo en forma grupal por la riqueza que produce la discusión en torno a la construcción del mapa.

Para evaluar y, eventualmente, calificar el trabajo del estudiante con los mapas conceptuales, Bartels propone tres categorías y para cada una establece 4 criterios de desempeño a los cuales le asigna un puntaje. Se muestran a continuación y básicamente se refieren a la utilización de Escala de Valores en la evaluación:

Conceptos y terminología

| | |
|----------|--|
| 3 Puntos | Muestra un entendimiento del concepto o principio y usa un lenguaje técnico y claro |
| 2 Puntos | Comete algunos errores en la terminología empleada y muestra algunos vacíos en el entendimiento del concepto o principio |
| 1 Puntos | Comete muchos errores en la terminología y muestra vacíos conceptuales profundos |
| 0 Punto | No muestra ningún conocimiento en torno al concepto tratado |

Conocimiento de las relaciones entre conceptos

| | |
|----------|--|
| 3 Puntos | Identifica todos los conceptos importantes y demuestra un conocimiento de las relaciones entre estos |
| 2 Puntos | Identifica importantes conceptos pero realiza algunas conexiones erradas |
| 1 Puntos | Realiza muchas conexiones errada |
| 0 Punto | Falla al establecer en cualquier concepto o conexión apropiada |

Habilidad para comunicar conceptos a través del mapa conceptual

| | |
|----------|---|
| 3 Puntos | Construye un mapa conceptual apropiado y completo, incluyendo ejemplos, colocando los conceptos en jerarquías y conexiones adecuadas y colocando relaciones en todas las conexiones, dando como resultado final un mapa que es fácil de interpretar |
|----------|---|

| | |
|----------|---|
| 2 Puntos | Coloca la mayoría de los conceptos en una jerarquía adecuada estableciendo relaciones apropiadas la mayoría de las veces, dando como resultado un mapa fácil de interpretar |
| 1 Puntos | Coloca sólo unos pocos conceptos en una jerarquía apropiada y usa sólo unas pocas relaciones entre los conceptos, dando como resultado un mapa difícil de interpretar |
| 0 Punto | Produce un resultado final que no es un mapa conceptual |

1.6. EXPOSICIÓN:

La exposición se puede definir como la manifestación oral de un tema determinado y cuya extensión depende de un tiempo previamente asignado y, además, la forma en que el expositor enfrenta y responde a las interrogantes planteadas por los oyentes.

Este instrumento de evaluación para su aplicación óptima obliga al evaluador a ser más objetivo, definir criterios de evaluación y abstraerse de prejuicios que pueda tener sobre el evaluado.

Una forma eficiente de evaluar la Exposición, es a través de instrumentos como la Lista de Cotejo o Escala de Valores, de este último instrumento se presenta el siguiente modelo:

- Fecha
- Curso
- Área
- Tema
- Tiempo
- Alumno/a
- Evaluador

| | |
|-----------------------------|------------------------|
| Concepto | Calificación de 5 al 1 |
| | |
| Presentación personal | |
| Consistencia | |
| Organización | |
| Material de apoyo | |
| Recepción de los alumnos/as | |
| Totales | |

| Concepto | Puntaje |
|----------------|---------|
| Excelente/Alto | 5 |
| | 4 |
| | 3 |
| | 2 |
| Malo/Bajo | 1 |

Observaciones _____

2. Instrumentos de Evaluación que No requieren o comunicación directa evaluador-evaluado:

Estas formas de evaluación pueden ser:

2.1. ESTRUCTURADAS:

Construidas totalmente por el docente, con una diagramación clara, en la que la respuesta del sujeto no se preste a interpretaciones subjetivas. Posee una escala de medición predeterminada. Se usa sobre todo cuando es muy elevado el número de alumnos, y se necesita un instrumento exacto de medición.

En este grupo entran todas aquellas pruebas escritas llamadas Objetivas, en donde tienen como denominador común que el alumno elige la respuesta entre una serie de alternativas que se le proporcionan. Entre los diferentes tipos de prueba o preguntas, se puede mencionar las de Verdadero / Falso; de Múltiple Elección de Respuesta o Selección Múltiple; Emparejamiento o Apareamiento y de Clasificación. Entre las ventajas que tienen estas Pruebas Objetivas se pueden mencionar las siguientes:

- i) Posibilitan evaluar gran cantidad de información a un bajo costo.
- ii) Evitan que influyan en los resultados factores ajenos al mismo aprendizaje.
- iii) Permiten una rápida y objetiva corrección.
- iv) Evitan la posibilidad de respuestas ambiguas.

Entre sus desventajas se pueden mencionar las siguientes:

- i) Es difícil medir conductas complejas o superiores del conocimiento.
- ii) Requiere de una mayor capacidad intelectual en la elaboración de preguntas adecuadas para que sean instrumentos de evaluación válidos.
- iii) Perjudica la expresión oral y escrita.

2.1.1. **MÚLTIPLE ELECCIÓN DE RESPUESTA O SELECCIÓN MÚLTIPLE:**

Para la revisión de una construcción adecuada de ítems, se puede emplear una lista de cotejo, que debe tener como mínimo las siguientes preguntas:

- i) ¿Plantea claramente un problema o tarea específica?
- ii) ¿Son razonablemente paralelas en sus extensiones?
- iii) ¿Son todas excluyentes?
- iv) ¿Es una respuesta unívoca al problema?
- v) ¿Los distractores pueden ser elegidos como posibles respuestas?

2.1.2. **VERDADERO O FALSO**

Para la revisión de una construcción adecuada de ítems, se puede emplear una lista de cotejo, que debe tener como mínimo las siguientes preguntas:

- i) ¿Utiliza palabras como "siempre" o "nunca"?
Lo que correcto, en caso de utilizar estas palabras, es plantear afirmaciones verdaderas.
- ii) ¿Utiliza palabras como "generalmente" o "con frecuencias"?
En caso de utilizar estas palabras, aplique en afirmaciones falsas.
- iii) ¿El ítem incluye negaciones artificiales?
Lo correcto es no incluirlas.
- iv) ¿La respuesta es ambigua?
No, debe ser ambigua

2.1.3. APAREAMIENTO:

Se presentan dos columnas, cada una con una clase diferente de conceptos, pero ambas relacionadas. El alumno deberá indicar con una flecha cuál concepto de la primera se relaciona con cuál de la segunda.

2.2. SEMI-ESTRUCTURADAS:

Se restringe y acota el alcance del tema, y por lo tanto, de la respuesta. En general, no se piden opiniones propias. Ejs:

- Comparar dos hechos históricos,
- Resumir un capítulo de una obra,
- Ilustrar una teoría física con ejemplos de su utilidad en la vida real.

2.3. NO ESTRUCTURADAS:

Permiten al alumno una libertad casi total para elaborar y organizar sus respuestas. Se la puede confeccionar enunciando un tema, formulando una pregunta amplia, o apelando al propio enfoque del educando sobre algo. Son de respuesta extensiva porque el sujeto puede extenderse todo lo que quiera, y buscar el material que considere conveniente. Ejs:

- Expresar la importancia del avance tecnológico.
- Fundamentar la necesidad del cuidado del medio ambiente.

BIBLIOGRAFÍA:

- COLL, C. y otros (1992) Los contenidos en la Reforma. Santillana.
- DEL CARMEN, Luis. "El análisis y secuenciación de los contenidos educativos" ICE – HORSORI.1996
- Documento Curricular Provincial – Nivel Inicial, Primero y segundo Ciclo del la EGB – DGE – 1998.-.
- Documento de trabajo. Prof. María I. BASILE
- Documentos de cátedra. Prof. Patricia MAGNI y Otras.
- HARF, Ruth: "La Planificación, una duda constante". En Novedades Educativas N° 81. –

- HARFT, Ruth "PONIENDO LA PLANIFICACIÓN SOBRE EL TAPETE" (Texto base para la conferencia)
- Harf, Ruth.(1996)“Poniendo la planificación sobre el tapete”. Documento elaborado para la Dirección de Área de Nivel Inicial. Secretaría de Educación MCBA. 1996
- Hernández Moreno, J. y Jiménez. “Los contenidos deportivos en la educación
- RAMÍREZ D. Jessica – SANTANDER, Eduardo (2003) Instrumentos de Evaluación a través de competencias – Santiago, Chile
- TRILO, Felipe (Coord.)(2003) La educación en actitudes y valores – Dilemas para su enseñanza y evaluación – Homo Sapiens

ⁱ Lic. en Cs de la Educación (UBA). Realiza estudios de Maestría en Didáctica, UBA. Docente en la Escuela de Capacitación (CePA), de la Cdad de Bs. As y del Programa Z.A.P, Sec. de Ed., G.C.B.A.

ⁱⁱ Lic. En Cs de la Educación (UBA). Becaria CONICET, IICE (UBA). Docente Regular del Dto. de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Directora : M.Cristina Davini.