

9314

**MINISTERIO DE EDUCACION PUBLICA
PROGRAMA DE MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD
DE LA EDUCACION PREESCOLAR Y GENERAL BASICA
COMPONENTE III CICLO**

***PLANEAMIENTO DIDÁCTICO,
MEDIACIÓN PEDAGÓGICA Y
EVALUACIÓN DE LOS
APRENDIZAJES PARA LA
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD:
UN ENFOQUE INTEGRAL***

**MARIO AVENDAÑO ARGUEDAS
CARMEN MARIA CONEJO SOLERA
GUISELLE CRUZ MADURO
ROCÍO TORRES ARIAS**

MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA
PROGRAMA DE MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
PREESCOLAR Y GENERAL BÁSICA
COMPONENTE III CICLO

AUTORIDADES NACIONALES

Dra. Astrid Fischel Volio
Msc. Wilfrido Blanco Mora
Licda. Abenilda Espinoza Mora
Msc. Carlos Alb. Barrantes R.
Msc. Rose Mary Rodríguez O.
Msc. Zahyra Morgan Lobo

Ministra de Educación Pública
Viceministro de Educación
Viceministra de Educación
Director PROMECE
Especialista Académica PROMECE
Directora División Desarrollo Curricular

AUTORES

Mario Avendaño Arguedas
Carmen María Conejo Solera
Guiselle Cruz Maduro
Rocío Torres Arias

COLABORADORES:

Msc. Gerardo Monge Chavarría
Dra. Lady Meléndez Rodríguez

REVISIÓN TÉCNICA

Msc. Rose Mary Rodríguez Oviedo

2002.

CONTENIDOS

	Pág.
Presentación.....	2
1. El planeamiento didáctico	
✓ Construcción y características.....	3
✓ Mediación pedagógica.....	9
✓ Análisis de los procesos de mediación pedagógica.....	13
2. La atención a la diversidad en el proceso de mediación pedagógica.....	14
✓ Las adecuaciones curriculares.....	15
✓ Sugerencias para atender a la diversidad.....	17
✓ Métodos de trabajo cooperativo.....	19
3. La evaluación de los aprendizajes	
✓ Generalidades de la evaluación.....	21
✓ Análisis de los procesos de evaluación de los aprendizajes.....	23
4. Bibliografía.....	25

#9314



121 NOV 2002

“Planeamiento didáctico, mediación pedagógica, evaluación de los aprendizajes y atención a la diversidad: Un enfoque integral”

PRESENTACIÓN

Desde hace más de 60 años, Costa Rica ha atendido educativamente a los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a diferentes discapacidades. Esta educación se dio fundamentalmente con una tendencia segregacionista. En la década de los setenta se inicia un proceso de integración educativa en todo el Sistema Educativo Nacional. Sin embargo, no es sino hasta 1996 con la promulgación de la Ley 7600 de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad en Costa Rica, que el país visualiza la educación de los estudiantes con necesidades educativas, como un asunto de derechos humanos, por lo que esta debe darse fundamentalmente en los medios menos restringidos y en el centro educativo más cercano a su residencia, o sea en las mismas instituciones educativas, en las mismas aulas en que se educan los demás estudiantes.

Para que esta atención educativa sea de calidad, el contexto educativo debe estar preparado para atender a toda diversidad estudiantil. Una de las formas es capacitando al personal docente que atiende a los estudiantes con necesidades educativas especiales por medio de publicaciones relacionadas con la temática.

Una publicación de mucha utilidad es la denominada ***“Un enfoque integral: Planeamiento didáctico, mediación pedagógica, evaluación de los aprendizajes y adecuaciones curriculares”***, que ofrece una herramienta al docente para que pueda atender las necesidades educativas especiales desde la práctica pedagógica, organizando los elementos que la componen como son el planeamiento didáctico, la evaluación de los aprendizajes y las adecuaciones curriculares desde un enfoque integral.

Se entrega esta obra al lector, para apoyarlo en el compromiso que ha adquirido para toda su carrera profesional, llevar la educación a todos y todas los estudiantes.

Solo para facilitar la lectura de este documento, se habla a través del mismo, en género masculino, sabiendo que los lectores comprenderán que se esta refiriendo a ambos géneros y que cualquier discriminación al respecto nos parece odiosa.

PLANEAMIENTO DIDÁCTICO: CONSTRUCCIÓN Y CARACTERÍSTICAS

El planeamiento didáctico constituye uno de los elementos de la práctica pedagógica, que debe ser revisado, analizado y realimentado como insumo del proceso de aprendizaje. En el apartado siguiente se le presentan algunos aspectos teóricos acerca del planeamiento didáctico que ayudan a comprender su propósito y su importancia en la práctica de aula.

El planeamiento didáctico, según con Maya (1994), "es un cuerpo de conceptos y de técnicas que ayudan a medir y orientar la educación para que esta logre de la mejor manera sus fines y objetivos". Le sugiere al docente qué procedimientos, valores y actitudes, recursos, criterios de evaluación debe considerar para alcanzar los objetivos propuestos, en los programas de estudio.

En este sentido Sierra, citado por Maya (1994) plantea: "Un buen plan debe tener unidad, es decir, debe responder en su conjunto a un objetivo o serie de objetivos, continuidad de acción, en otras palabras debe cubrir la totalidad del proceso a que se refiere; flexibilidad, o sea adecuarse a diferentes circunstancias emergentes; precisar, enunciar con la mayor exactitud aquello que determinan (contenidos, métodos, actividades); realismo, que toda acción planeada que debe llevarse a cabo dentro de una realidad y situación concreta, lo cual alude a que los planes deben ser fáciles para comprender y seguir por el propio docente o su sustituto".

El planeamiento didáctico elaborado por cada docente, es un requisito indispensable para orientar los procesos de aprendizaje, evita la improvisación, la rutina y posibilita la reflexión y análisis previo sobre las distintas acciones para desarrollar la tarea docente.

La planeación en cualquiera de sus niveles, implica fundamentalmente los procesos de previsión, selección y organización de todos los elementos que componen el planeamiento didáctico.

La previsión permite orientar adecuadamente las experiencias de aprendizaje, la selección implica determinar prioridades entre los objetivos, contenidos, procedimientos y recursos, así como los aspectos filosóficos, sociales, psicológicos y pedagógicos, propios del quehacer educativo. La organización de los elementos debe darse en forma vertical y horizontal. La organización vertical se refiere a las relaciones que existen entre los objetivos, las actividades de mediación y en cada uno de los componentes del planeamiento. La organización horizontal se refiere a las relaciones que entre los componentes citados deben darse, en términos de coherencia y pertinencia.

A éstas preguntas se les dan respuesta con la formulación de las actividades de mediación, correspondientes a cada objetivo específico. Los objetivos generales deben ser tomados de los programas de estudio y a partir de éstos se desglosan los objetivos específicos en un orden lógico.

Los objetivos específicos explícitos en el planeamiento deben responder a las siguientes interrogantes:

- ¿Para qué se enseña?
- ¿Cuál es el propósito que se pretende lograr?
- ¿Cuál es la secuencia del proceso?

La determinación del tipo de esquema que utilizarán se deja a criterio de cada institución (director y docentes), siempre que contemple los seis componentes básicos:

1. Objetivos: generales y específicos.
2. Contenidos.
3. Actividades de mediación.
4. Valores y actitudes.
5. Criterios de evaluación.
6. Observaciones.

Los objetivos de aprendizaje

Cuando docentes y alumnos inician los procesos de mediación pedagógica y aprendizaje, en cualquier materia o área, empiezan a recorrer un camino en donde será necesario que ambos precisen a dónde quieren llegar, cómo hacerlo y cómo comprobar que lo han logrado. Para ello el docente deberá especificar, antes de iniciar su trabajo, los objetivos que desea alcanzar: es decir, los objetivos de aprendizaje son el punto de partida del planeamiento y a la vez proporcionan coherencia al proceso educativo, ya que permiten mantener una orientación, a pesar de las modificaciones que pueden surgir durante el desarrollo del proceso.

Los objetivos representan los productos del aprendizaje que se deben lograr. Los objetivos generales de los programas de estudio, se derivan de los fines de la educación y estos se desglosan en el momento de planificar en objetivos específicos, en ellos es necesario precisar los comportamientos que el docente crea esenciales para alcanzar el objetivo general.

El objetivo específico hay que expresarlo con un verbo, que indique una conducta observable, conviene seleccionar conductas que sean importantes en el sentido que tengan una relación efectiva con los diferentes niveles de conocimiento y el objetivo general.

La función de los objetivos en el planeamiento consiste en definir las condiciones para iniciar el aprendizaje. Orientan en la selección de métodos, materiales, actividades y en la determinación de la secuencia de aprendizaje adecuada. Facilitan la conducción de las actividades de aprendizaje, pues permiten organizar y dirigir el trabajo, garantizando la unidad de dirección de la tarea. El alcance de los objetivos se relaciona con su mayor o menor grado de generalidad, el que depende a su vez, de la extensión y complejidad de la conducta que indica el objetivo..." Las metas educativas pueden expresarse en términos de lo general a lo específico" (Mehrens, 1982).

De acuerdo con lo anterior, se citan las siguientes definiciones:

- » "Son los resultados finales de aprendizaje expresados en términos de transformaciones en el comportamiento del alumno" (Gronlund, 1973).
- » "...es la descripción de una conducta determinada que el alumno deberá demostrar" (Mager, 1972).
- » "Son los resultados que los alumnos deben adquirir al finalizar un proceso de aprendizaje, son las modificaciones de conducta que los alumnos adquieran, como resultado de sus experiencias en situaciones concretas de aprendizaje" . (Masís , 1995).

Los objetivos proporcionan coherencia al proceso educativo, ya que permiten mantener una orientación, a pesar de las modificaciones que puedan surgir durante la marcha del proceso. Se debe tener presente, que se espera un cambio en la forma de pensar, expresarse, sentir y actuar de los alumnos.

En los procesos de mediación pedagógica, este cambio puede operarse en las áreas cognoscitiva, afectiva y psicomotriz. El área afectiva comprende cambios en los intereses, apreciaciones, valores y actitudes. El área psicomotriz se refiere al desarrollo de habilidades y destrezas.

Los objetivos tendrán mayor grado de generalidad cuando se refieren a conductas complejas, que requieren cierto tiempo para ser logrados y mayor grado de especificidad cuando se refieren a conductas simples para lograrse en un período corto.

Los objetivos específicos constituyen la base de la cual el docente parte para realizar y evaluar los procesos de mediación pedagógica y de aprendizaje.

Algunas pautas que se deben considerar para formular objetivos de aprendizaje son las siguientes:

- Iniciar con infinitivos verbales.
- Expresar los resultados deseados.
- Plantearse en términos de conducta.
- Plantearse en una sola conducta, sin combinar los diferentes dominios.

En relación con la forma como el educador enseña a sus estudiantes a adquirir el dominio de las diferentes habilidades, señaladas en los objetivos, se ofrece el siguiente ejemplo: en el objetivo del programa de estudios de español de X año " Desarrollar habilidades y destrezas en la lectura de diferentes tipos de texto", la adquisición de las habilidades necesarias para el desarrollo de la capacidad lectora constituye un proceso de maduración intelectual del estudiante. Se sabe que cuando más se lee, se mejora la capacidad de lectura, porque la adquisición de ciertos conocimientos facilita los logros de otros conocimientos.

Aunque la capacidad de leer mejora a medida que el estudiante va aumentando sus conocimientos, es igualmente tarea del educador, favorecer este proceso de mejorar mediante la práctica de ejercicios oportunos que habitúen al alumno a leer cada vez mejor y más rápido, reteniendo lo que ha leído, relacionándolo con los conocimientos anteriores y ordenándolos sistemáticamente.

Ordenar la información recibida, es una de las exigencias fundamentales de cualquier tipo de trabajo intelectual, por eso el educador no debe dejar de promover en los alumnos el desarrollo de esta facultad intelectual.

En la formulación de los objetivos relacionados con el desarrollo de esta habilidad, se debe tener presente que la capacidad de clasificar a partir del dato concreto, constituye el primer nivel de la capacidad de construcción de categorías, que es la base para la formación de los conceptos.

En el caso concreto de la educación diversificada, cuando el alumno es capaz de trabajar sobre representaciones mentales, la habilidad de clasificar es el presupuesto para la formación de la mentalidad científica en sentido amplio.

Taxonomía de los objetivos:

De acuerdo con Bloom (1975) los objetivos educacionales se pueden clasificar en tres dominios: cognoscitivo, afectivo y psicomotor.

Según el autor citado, en esta clasificación "el área cognoscitiva incluye aquellos objetivos que se refieren a la memoria o evocación de los conocimientos y al desarrollo de habilidades y capacidades técnicas de orden intelectual (...) el área de lo afectivo incluye aquellos objetivos que describen cambios en los intereses, actitudes y valores, el desarrollo de apreciaciones y una adaptación adecuada".

Un tercer dominio es el del área manipulativa o de habilidad motora. (1956). El campo psicomotor incluye aquellos objetivos relacionados con la destreza muscular o motriz, la manipulación de materiales y objetos y la coordinación neuromuscular". (Mehrens: 1982).

Bloom clasifica el dominio cognoscitivo en seis categorías principales que están agrupadas por orden de dificultad de la siguiente manera:

1. Conocimiento.
2. Comprensión.
3. Aplicación.
4. Análisis.
5. Síntesis.
6. Evaluación.

El conocimiento constituye una subárea aparte, ya que las otras cinco se encuadran en la subárea "habilidades y capacidades intelectuales". (Sarramona, etal 1995:84).

Las destrezas están más cerca del ámbito cognoscitivo que las habilidades. Las primeras subrayan el proceso mental de organizar las habilidades y conocimientos, mientras las habilidades se refieren al campo aplicativo.

El siguiente cuadro de la taxonomía de Bloom nos ofrece información acerca de los niveles de conocimiento y las destrezas y habilidades por desarrollar en cada uno.

**TAXONOMÍA DE BLOOM
DE ACUERDO CON SARRAMONA 1995**

Dominio Cognoscitivo	1. Conocimiento	1.10 Conocimientos específicos	1.11 Conocimientos de la terminología	Verbo conductual definir, identificar reconocer, recordar, adquirir.
			1.12 Conocimiento de hechos específicos.	
			1.21 Conocimiento de las convenciones	
		1.20 Conocimiento de los modos de trabajar con hechos específicos.	1.22 Conocimientos de tendencias y secuencias.	
			1.23 Conocimiento de clasificaciones y categorías.	
			1.24 Conocimientos de criterios.	
			1.25 Conocimiento de la metodología.	
		1.30 Conocimiento de los principios universales y abstracciones en un campo dado.	1.31 Conocimiento de principios y generalizaciones.	
Habilidades y capacidades intelectuales	2.00 Comprensión		1.32 Conocimiento de teorías y estructuras.	Traducir, decir de otra manera, redefinir, reorganizar, diferenciar, explicar, demostrar, completar, contrastar.
			2.10 Traducción	
	3.00 Aplicación		2.20 Interpretación.	
			2.30 Extrapolación	
Habilidades y capacidades intelectuales	4.00 Análisis		4.10 Análisis de elementos	Separar, distinguir, clasificar, diferenciar, discriminar, ordenar, deducir, contrastar.
			4.20 Análisis de relaciones.	
			Análisis de principios organizadores	
	5.00 Síntesis		5.10 Producción de una comunicación única.	Construir, producir, crear, narrar, exponer, proponer, proyectar, derivar, sintetizar, formular.
			5.20 Producción de un plan de operaciones.	
	6. Evaluación		5.30 Derivación de un conjunto de relaciones abstractas.	Juzgar, evaluar, decidir, comprometer, argumentar, defender, desmitificar.
		6.10 Juicios formulados en términos de evidencias internas.		
		6.20 Juicios formulados en términos de criterios externos.		

Contenidos.

Los contenidos están implícitos en los objetivos específicos, que a la vez se derivan del objetivo general, indican lo que hay que enseñar y lo que se debe aprender, en términos del conocimiento básico, mediante teorías, conceptos, hechos, destrezas, habilidades, valores y actitudes.

Procedimientos.

Se establecen en los programas de estudio con el propósito de orientar al docente en la determinación de las actividades de mediación.

Actividades de mediación.

Son acciones que el docente operacionaliza por medio de la mediación pedagógica, se planean para alcanzar los objetivos propuestos, deben tener una secuencia lógica y estar concatenadas. En este componente convergen los otros elementos del plan: objetivos, contenidos, valores y actitudes, evaluación y recursos.

Según Molina (1997), las actividades deben estimular la búsqueda de clases y códigos que permitan "retener" y "apresar" en la memoria, datos y hechos que luego serán parte esencial en otras actividades y situaciones de aprendizaje, tendientes al desarrollo del proceso de adquisición y construcción de procesos más complejos.

De lo anterior, se deduce la importancia de ofrecer al estudiante actividades que permitan retener el conocimiento, desde los niveles menos complejos a los de mayor complejidad, considerando el nivel de conocimiento en el que se plantea el objetivo.

Valores y las actitudes.

Los valores y actitudes, se deben incentivar en el proceso de mediación pedagógica, entre todos los miembros de la comunidad escolar. (padres y madres de familia, docentes, estudiantes y los miembros de la comunidad en general).

Criterios de evaluación.

Se entiende por criterios de evaluación el nivel de logro de los objetivos específicos. Guían al docente en la formulación de estrategias para recopilar información cualitativa y cuantitativa. Al respecto Colonghi citado por Hoz (1995) afirma: "no nos podemos limitar a observar el resultado final del aprendizaje adquirido sino que hay que observar al alumno mientras aprende para comprender qué procesos mentales pone en acto".

Mediante las actividades de mediación detalladas en el planeamiento didáctico el docente especifica qué información va a obtener, para qué la va a obtener y debe orientar los criterios a la consecución de las conductas que lleven al estudiante al desarrollo de las destrezas necesarias para el logro de los objetivos propuestos.

Mediación pedagógica.

Los diversos enfoque pedagógicos, le otorgan al docente un papel que va desde el fungir como transmisor de conocimientos, animador, supervisor, como guía del proceso de aprendizaje o investigador educativo. Sin embargo, el educador debe de ir más allá de esas funciones y debe prestar atención a la organización y mediación del proceso educativo.

De acuerdo con Sacristán (1988) y Rodríguez y Marrero (1993), a la actuación del docente como mediador entre el estudiante y su contexto cultural a través de la significancia, que asigna al currículum en general y al conocimiento que transmite en particular, así como por la actitud que manifieste hacia el conocimiento. La transmisión de conocimientos al estudiante, se hace por el tamizaje personal, psicológico, actitudinal y vivencial, que el docente tenga hacia determinadas temáticas. Esta situación hace que se explique porque ante el aprendizaje, los estudiantes manifiestan diferencias notorias que involucran el desarrollo de las actitudes, en lo que aprenden y en la utilidad social acerca de lo aprendido.

De lo anterior se desprende que, en la mediación pedagógica influye además del contexto socioeducativo en el que se desenvuelva el docente, el tipo de currículo que se aplique, las opciones pedagógicas que conozca y a las condiciones en que se encuentre en la institución escolar.

Cooper (1999) propone algunas competencias que un profesor debe dominar, para apoyar al estudiante en la construcción de conocimientos significativos, para lograr su crecimiento personal y su ubicación como participante auto crítico y crítico del entorno, entre ellas:

1. Conocimiento teórico profundo y pertinente sobre el aprendizaje, desarrollo y comportamiento humano.
2. Despliegue de valores y actitudes que fomenten el aprendizaje y las relaciones humanas genuinas.
3. Dominio de los contenidos o materias que enseña.
4. Control de estrategias de enseñanza que faciliten el aprendizaje del alumno y lo hagan motivante.
5. Conocimiento personal práctico sobre la enseñanza.

De acuerdo con los postulados constructivistas, el educador debe de utilizar las "situaciones problemáticas" que enfrenta diariamente para ir construyendo el conocimiento en su práctica cotidiana.

Entonces, el enseñar no es solo proporcionar la información, sino ayudar al estudiante a aprender. Si esto último es lo que el docente pretende, debe procurar conocer a cada uno de sus alumnos, sus ideas previas, qué es lo que han aprendido, estilos de aprendizaje, motivación, hábitos de trabajo, actitudes y valores que manifiestan.

La administración y ajuste de la ayuda pedagógica de parte del educador requiere un cambio tanto en la cualificación como en la cantidad de ayuda o apoyo para cada estudiante.

Podría ser que se necesite el apoyo en motivación, estrategias o procedimientos para un manejo eficiente de información, sobre los procesos de atención o memoria.

Para que el ajuste sobre la ayuda pedagógica se de, deben tenerse en consideración tres aspectos:

1. Tener conocimiento del perfil del estudiante.
2. Proveer de retos al estudiante que le permitan modificar el nivel de conocimiento,
3. Aumentar la competencia, la comprensión y la actuación autónoma de los estudiantes.

Otro aspecto importante por considerar, es que el docente no puede actuar en la misma forma con todos los alumnos. La actuación del educador debe responder a la diversidad del estudiantado. Ha de tener una cualidad "plástica", la que debe acompañarse de una constante reflexión sobre lo que ocurre en el aula, además de una planificación cuidadosa.

La función del docente como mediador es orientar y guiar la actividad mental constructiva de los estudiantes, al proporcionar ayudas pedagógicas adaptadas a su nivel.

Por otro lado, la experiencia interpersonal es relevante en cuanto al desarrollo y mantenimiento de estrategias intelectuales que les permitan crecer personalmente, determinadas por las influencias sociales, el período de desarrollo en que se encuentra el alumno y el dominio del conocimiento.

El inicio del proceso de aprendizaje en los alumnos, se le conoce con el nombre de transferencia de responsabilidad. Es el nivel de responsabilidad de adquirir o lograr una meta o un propósito, el docente lo asume al inicio y en forma gradual lo va traspasando al estudiante, hasta que éste logra un dominio completo de conocimientos.

Según Vigotsky, el alumno facilita el aprendizaje a través de lo que denomina "zona de desarrollo próximo", y el papel que desempeña el docente es relevante por la relación interpersonal del aprendizaje.

Es por ello, que en la formación del docente, se debe considerar el conocimiento de estrategias de aprendizaje, motivación y manejo de grupo.

En el caso de los docentes en servicio, se considera que se debe tener en cuenta, no solo la formación teórica, sino la reflexión sobre su propia práctica, siendo lo más importante la formulación de alternativas de trabajo que respondan a los intereses de los estudiantes. De esta manera es importante reiterar que el docente es el que debe tener claridad en la selección de los mejores métodos y estrategias que respondan a las necesidades de los estudiantes.

Para esa toma de decisiones, debe considerar y reflexionar sobre el contexto, y las características del grupo de estudiantes. Los aspectos que se deben tener presentes según Díaz y Hernández (2002) son:

1. Las características, carencias y conocimientos previos de sus alumnos.
2. La tarea de aprendizaje por realizar.

3. Los contenidos y materiales de estudio.
4. Las intencionalidades u objetivos propuestos.
5. La infraestructura y facilidades existentes.
6. El sentido de la actividad educativa y su valor real en la formación del estudiante.

Para que el profesor, determine los grados de dificultad de las tareas y le brinde los apoyos necesarios al estudiante, tiene que considerar sus reacciones manifiestas ante el proceso, lo que le indicará las necesidades y la comprensión que los estudiantes tienen sobre las situaciones que se presentan.

De lo anterior se desprende, que el profesor debe formar equipo con sus estudiantes, para que entre ambos, realicen el proceso de enseñanza-aprendizaje con una participación guiada.

En la participación guiada, deben establecerse según Rogoff (1984), citado por Díaz-Hernández (2002), cinco aspectos de relevancia, en cuanto a la participación del profesor:

1. Se proporciona al alumno un puente entre la información de que dispone (sus conocimientos previos) y el nuevo conocimiento.
2. Se ofrece una estructura de conjunto para el desarrollo de la actividad o la realización de una tarea.
3. Se traspasa de forma progresiva el control y la responsabilidad del profesor hacia el alumno.
4. Aparecen de manera explícita e implícita las formas de interacción habituales entre docentes/adultos y alumnos/ menores, las cuales no son simétricas, dado el papel que desempeña el profesor como tutor del proceso”

Si se habla de la aplicación del constructivismo en el aula, según Díaz-Hernández (2002), el profesor debe tener las siguientes características:

1. “ Es un mediador entre conocimiento y aprendizaje de sus alumnos, comparte experiencias y saberes en un proceso de negociación o construcción conjunta del conocimiento.
2. Es un profesional reflexivo que piensa críticamente su práctica, toma decisiones y soluciona problemas pertinentes al contexto de su clase.
3. Toma conciencia y analiza críticamente sus propias ideas y creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje, y está dispuesto al cambio.
4. Promueve aprendizajes significativos, que tengan sentido y sean funcionales para los alumnos.
5. Presta una ayuda pedagógica ajustada a la diversidad de necesidades, intereses y situaciones en que se involucran sus alumnos.
6. Establece como meta la autonomía y auto dirección del alumno, la cual apoya en un proceso gradual de transferencia de la responsabilidad y del control de los aprendizajes.”

Como parte complementaria a lo anteriormente expuesto, según los mismos autores, el profesor debe manifestar ante el grupo actitudes y habilidades como las siguientes:

1. Convencerse de la importancia y del sentido del trabajo académico y de formación de conocimientos, habilidades, actitudes y comportamientos que está buscando promover en sus estudiantes.
2. Respetar a sus alumnos, sus opiniones y propuestas, aunque no las comparta.
3. Evitar imponer en un ejercicio de autoridad sus ideas, perspectivas y opciones profesionales y personales.
4. Establecer una buena relación interpersonal con los alumnos, basada en los valores que intenta enseñar: el respeto, la tolerancia, la empatía, la convivencia solidaria, etcétera.
5. Evitar apoderarse de la palabra y convertirse en un simple transmisor de información, ni caer en la enseñanza unidireccional.
6. Ser capaz de motivar a los alumnos y plantear los temas como asuntos importantes y de interés para ellos.
7. Plantear desafíos o retos abordables a los alumnos, que cuestionen y modifiquen sus conocimientos, creencias, actitudes y comportamientos.
8. Evitar que el grupo caiga en la autocomplacencia, la desesperanza o la impotencia, o bien, en la crítica estéril. Por el contrario, se trata de encontrar soluciones y construir alternativas más edificantes a las existentes en torno a los problemas planteados en y por el grupo."

Un factor que ejerce gran influencia en la mediación docente y con el que se debe trabajar es el de "efecto pigmalión" o profecías auto cumplidas, que tiene que ver con las expectativas que los profesores tienen de sus alumnos, que pueden afectar el rendimiento de los mismos de manera significativa. Al respecto, Rosenthal, Jacobson, en Coll y Miras, (1990), han realizado una serie de estudios. En estas investigaciones se expone que las percepciones de parte de los educadores sobre: extracción social, inteligencia, apariencia física y género tienen relación con las expectativas de logro académico. Cuando se realizan comentarios sobre las características de los estudiantes o de sus condiciones y se hace relación directa con los logros académicos al respecto, se pone de manifiesto la realidad de las creencias que los profesores tienen y que tienen arraigo con la experiencia personal (cultural/social) de cada uno de ellos.

Uno de los puntos medulares de esta situación, es cuando se formula el reto de establecer la toma de conciencia sobre dichos aspectos, para que así sea él mismo quien se cuestione al respecto, maneje propositivamente y genere alternativas a su profesional.

Otro aspecto medular en esta temática, es que cuando se ha tratado de incentivar un cambio de actitud en los profesores, se han alcanzado mejores efectos con el análisis crítico o reflexión sobre la propia práctica docente y se plantean soluciones a problemas situados en el aula, a diferencia de los logros negativos que se obtienen cuando se trata de cambiar las cogniciones, actitudes y estrategias de trabajo que diariamente utilizan los docentes.

Para lograr lo anterior, Schön (1992) aboga por una formación de docentes que él denomina práctico reflexivo. Aquí, el docente deja el rol de técnico, para asumir una racionalidad práctica, donde la formación de los profesionales enfatiza la acción pedagógica, mediante la comprensión plena del contexto, la cual sólo puede alcanzarse por medio de

procesos de deliberación, debate e interpretación. Así, el docente rescata la autonomía intelectual, y no es un simple aplicador de técnicas, planes, programas o metodologías creadas por otras personas.

Por todo lo anterior, la problemática de la labor docente debe orientarse hacia lo que es la generación del conocimiento didáctico integrador y de una propuesta para la acción que trascienda el análisis crítico y teórico.

El aprendizaje según Schön (1992) es un proceso que debe darse por medio de la reflexión en la acción, el diálogo entre docente y estudiante y el aprendizaje reflexivo.

Análisis de los procesos de mediación pedagógica

Una vez elaborado el planeamiento didáctico, el docente toma decisiones y organiza su práctica pedagógica. Para determinar la congruencia entre el planeamiento didáctico y la mediación pedagógica del docente en el aula, debe confrontar los resultados obtenidos mediante el análisis del planeamiento didáctico con los resultados obtenidos mediante las observaciones realizadas al docente por el director o la persona que este designe.

Para recopilar información con respecto a los procesos de mediación pedagógica, es necesario realizar las observaciones sistematizadas, para lo cual se requiere de instrumentos que permitan recopilar la información necesaria, para luego analizar e interpretar los datos obtenidos, compartirlos con el docente y determinar las acciones para el mejoramiento de los diferentes procesos.

Para llevar a cabo la observación se requiere además del uso de instrumentos, considerar los siguientes aspectos:

Frecuencia: Determinar la cantidad de observaciones que se realizarán en el nivel o en la asignatura.

Duración: El tiempo que se designará para realizar cada una de las observaciones, este se determina tomando en cuenta el propósito de la observación y la cantidad de indicadores que contiene el instrumento.

El observador debe mantenerse en una actitud lo más "objetiva" posible, pero por ello, no menos sensible a las situaciones que puedan presentarse. Es importante recordar que la observación tiene valor en cuanto se concede mayor importancia a los procedimientos que utiliza y a los resultados que obtiene, para la realimentación del proceso educativo.

La atención a la diversidad en el proceso de mediación pedagógica.

La diversidad de las capacidades, intereses y motivaciones de los estudiantes, hace que se deba realizar una acción docente adaptada a esas condiciones. Esto es parte de la concepción constructivista.

Originalmente el constructivismo surge como una corriente epistemológica, preocupada por discernir los problemas de la formación del conocimiento del ser humano. Según Delval (1997) algunos elementos de esta corriente, se encuentran entre autores como Vico, Kant, Marx o Darwin. Entre los aspectos que destacan los autores que abordan esta temática, se encuentra la convicción de que las personas, son producto de su capacidad para adquirir conocimientos y para reflexionar sobre sí mismos, lo que les permite anticipar, explicar y controlar propositivamente la naturaleza y construir la cultura. El conocimiento es construido por sujetos activos cognoscentes.

Entre los diferentes autores, destacan Piaget, con su construccionismo psicogenético, centrado en el estudio del funcionamiento y el contenido de la mente de los sujetos. Vigotsky con el construccionismo sociocultural o sociohistórico, se centra en el desarrollo de dominios de origen social. Otros autores indican que ambas corrientes no se pueden separar, mientras que autores como Von Glaserfeld o Maturana, plantean un construccionismo radical que indica que la construcción del conocimiento es subjetiva por completo, por esa razón no es posible formar representaciones objetivas ni verdaderas de la realidad, si existen formas viables o efectivas de actuar sobre la misma. De tal forma, la acción constructiva se traduce en el proceso educativo en acciones mediadoras del docente, trabajo cooperativo y el aprendizaje entre pares.

La diversidad entre las personas aumenta de conformidad con su edad y el bagaje sociocultural. Entonces la estima, las metas, los enfoques en cuanto al proceso educativo, determinan las expectativas de éxito o fracaso académico de los estudiantes, de igual forma la posibilidad de dominar o no ciertas estrategias y habilidades básicas de autocontrol y regulación del propio aprendizaje. Es decir, los factores que van a marcar de manera decisiva los significados que los alumnos construyen.

Lo anterior supone que en los centros educativos se organicen, se diseñen, desarrollen y sigan actividades y tareas escolares, lo más diversas posibles, que ofrezcan a los alumnos diferentes puntos de entrada y conexión, que posibiliten su implicación y participación, que faciliten diferentes tipos y grados de ayuda en la realización de tareas, que estimulen la autonomía de los alumnos y la adopción por su parte de un papel cada vez más activo en la gestión y control de su propio aprendizaje, evaluando el proceso de manera continua.

Esta situación permite que se visualice la actuación de los profesores como una actuación habitual que realizan en sus aulas, dirigido a atender al conjunto de los estudiantes, que admite múltiples procesos, que sigue una temporalidad, depende de un punto de partida y de las características específicas del contexto en que se realiza. Se entiende entonces, que la atención a la diversidad de los estudiantes es el punto de partida normal para cualquier proceso de enseñanza- aprendizaje. Se debe dar desde diversos

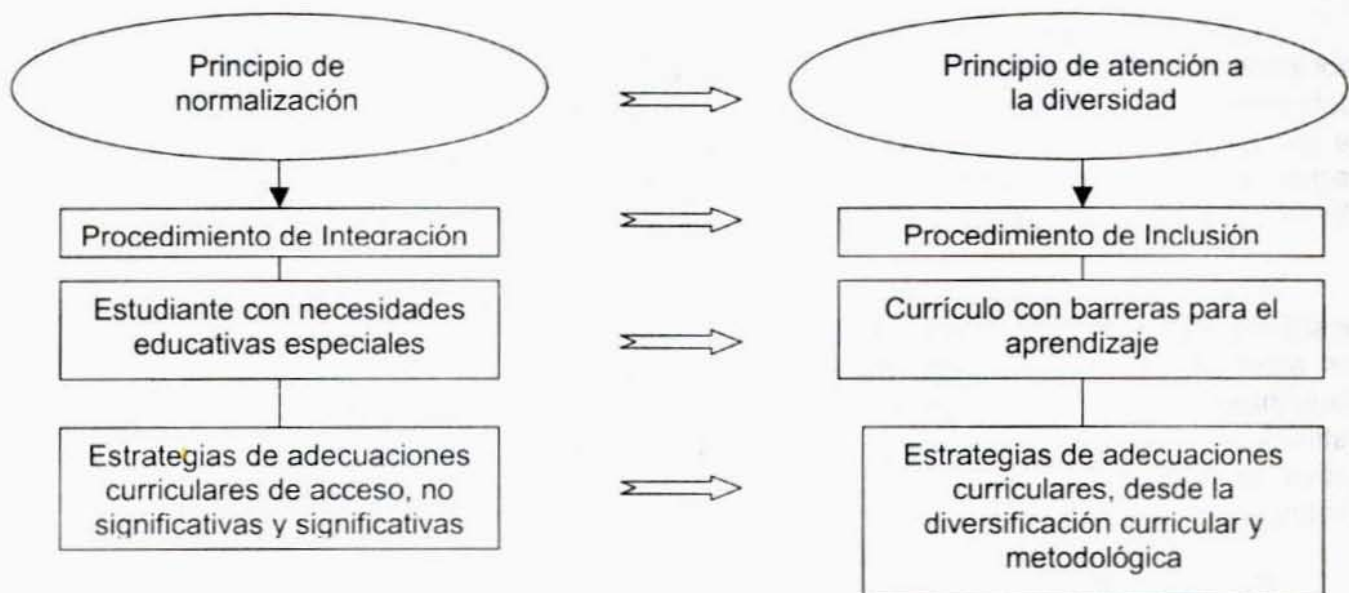
planos: el centro, el ciclo, el aula. Desde diversas dimensiones: la organización del centro, su plan anual de trabajo, la estructuración concreta de tiempos y espacios, las agrupaciones de los estudiantes, de los materiales, las relaciones con el entorno inmediato.

Las adecuaciones curriculares

La participación costarricense en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas de Salamanca en 1994, permitió asumir el concepto de adecuaciones curriculares que se ofrecía en ese entonces, como la estrategia válida para acercar a los estudiantes con necesidades educativas especiales hacia a los mismos ambientes de aprendizaje que disfrutaban los otros muchachos de su edad.

En ese marco, se acogieron tres tipos de adecuación curricular como reflejo estratégico del principio de normalización y del procedimiento de integración, que constituyen los antecedentes de lo que hoy llamamos atención a la diversidad. Esos tres tipos de adecuación fueron clasificados como adecuaciones curriculares de acceso, adecuaciones curriculares no significativas y adecuaciones curriculares significativas; que de distinta manera y niveles de abordaje, perseguían compensar las carencias del estudiante con necesidades educativas especiales para acercarse al currículo promedio.

Desde el enfoque de la atención a la diversidad, el concepto de adecuaciones curriculares adquiere una nueva dimensión; esta vez más consecuente con los ideales de equidad en el ejercicio del derecho de acceso y convivencia en ambientes de aprendizaje que ofrezcan iguales oportunidades para todos sus estudiantes. En este caso se persigue no que el estudiante se acerque al currículo promedio, sino que el currículo se acerque al estudiante de tal manera que puedan interactuar con el currículo en forma exitosa y acorde con sus intereses y posibilidades particulares y colectivas.



Esta transición coloca al estudiante en primer lugar con respecto al currículo, propósito que aún no se lograba con el principio de integración, donde asegurábamos que la discrepancia del estudiante frente a la oferta educativa obedecía a sus atributos negativos en la capacidad para aprender.

En el marco de atención a la diversidad, hemos aprendido que la dificultad subyace a las barreras impuestas en el diseño unilateral de los aprendizajes, al suponer que los estudiantes deben aprender; aspectos que sí estamos en capacidad cultural de modificar y multivariar en favor del proceso educativo y del derecho a la educación con equidad del que deberían gozar todos los alumnos.

Con el propósito de acercar a los profesores con algunas de esas formas de diversificar la oferta educativa, se desarrollan en adelante algunas estrategias para que el quehacer educativo responda de manera más pertinente a los intereses y posibilidades particulares de sus estudiantes:

- Entrenamiento en conformación de equipos de trabajo con sus compañeros, profesores o del ámbito administrativo. Una nueva concepción del trabajo en equipo.
- Uso de técnicas colaborativas y cooperativas.
- Establecer cronogramas que faciliten el trabajo en cuanto a la ejecución de acciones personales y profesionales.
- Despejar mitos sobre la educación especial- compartiendo conocimientos con los docentes de la educación general básica.
- Conocimiento y comprensión de la planificación individualizada, adaptando el currículum, con el reforzamiento de las fortalezas individuales.
- Aplicar estrategias de evaluación innovadoras.
- Utilizar estrategias adecuadas para el manejo de comportamientos retadores.
- Desarrollo de sistemas de apoyos.
- Involucramiento de los padres de familia y de la sociedad civil.

En una experiencia citada por (1993) que se realizó en secundaria, se hace distinción de tres grupos de estudiantes a los que se les proponen actividades distintas:

1. "Estudiantes que tienen instrumentos, técnicas y capacidades para aprender con autonomía, a los que se les proponen actividades que requieren de concentración y dominio de las técnicas de trabajo intelectual: la información se proporciona por textos y gráficos y se piden tareas de aplicación de los conceptos tratados.
2. Alumnos con algunas dificultades instrumentales o deficiencias conceptuales que pueden superarse mediante una planificación de las tareas por parte de los docentes, a los que se les proponen actividades en las que la información se proporciona con texto, gráficos, dibujos y otras formas gráficas. Se planifican los contenidos en hojas diferenciadas y, además de actividades de aplicación, se incluyen cuestiones de comprensión de los textos que se presentan.
3. Estudiantes con necesidades de apoyo mayores, en la comprensión expresión oral y escrita, con dificultades de atención continuada, con nula autonomía de trabajo y que avanzan lentamente, a los que se les proporcionan actividades con textos cortos acompañados de otras formas de presentación de la información buscando la respuesta en los textos que presentan."

El tema que se trabaja es el mismo para los tres grupos, pero las tareas se diversifican mediante actividades en grupo, en parejas o individuales. Los trabajos se entregan al profesor en tiempos acordados y se realiza una síntesis conjunta.

Esto requiere que los docentes trabajen en equipo, tengan preparados distintos materiales que respondan a la caracterización previamente realizada de los estudiantes, según un diagnóstico completo, de tal forma todos encontrarán un nivel de dificultad acorde con sus propias posibilidades y realizarán un aprendizaje con relación al tema planteado.

Sugerencias para atender a la diversidad:

1. Trabajo cooperativo:

Esta estrategia es válida para grupos de adolescentes, que en un mismo grupo, una diferencia de siete años de madurez entre ellos, aún con la misma edad cronológica.

Esta estrategia es eficaz porque permite:

1. La creación de un ambiente de investigación en clase, lo que potencia las técnicas de investigación e indagación.
2. Permite el trabajo autónomo, esto hace que no se requiera la intervención constante del profesor:
3. Ayuda al alumnado a construir su propio aprendizaje, permite el establecimiento de los conflictos sociocognitivos necesarios para lograr aprendizajes significativos.
4. Crea un clima de cooperación, aumenta la motivación, al tiempo que favorece el intercambio de información y contraste de puntos de vista.

Como ventajas que se destacan en este tipo de estrategia metodológica, están la de permitir el crecimiento en el nivel social, académico y personal.

El proceso cooperativo se desarrolla de la siguiente manera:

1. Se presentan los objetivos didácticos a los estudiantes.
2. Se realiza una evaluación inicial.
3. Se priorizan los objetivos de cada alumno.
4. Se explican detalladamente los contenidos y los criterios de evaluación.
5. Los pequeños grupos realizan el trabajo.
6. Los alumnos realizan una autoevaluación.
7. El docente realiza una evaluación individual.
8. Se realiza la evaluación de cada grupo.
9. Se planifica la recuperación individual (plan de trabajo individual o bien trabajo del profesor con pequeños grupos homogéneos).

El trabajo cooperativo permite trabajar los tres tipos de objetivos: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Objetivos:

Los objetivos de la lección se establecen en dos niveles:

Los objetivos académicos indican el nivel exigido, el tipo de tarea y el tiempo que se va a dedicar a su cumplimiento. Los objetivos de la lección definen lo que los estudiantes tienen que aprender. Los objetivos actitudinales definen las habilidades necesarias para que los estudiantes puedan aprender lo que se les propone.

Tamaño de los grupos:

El tamaño del grupo dependerá del tipo de actividad que se vaya a realizar. No conviene en principio, que los grupos sean numerosos. Cuando mayor es el tamaño del grupo más compleja es su estructura y su manejo, lo que hace que se requiera de mayor dominio de las destrezas sociales.

Conviene formar pequeños grupos (tres a cinco personas) para que vayan adquiriendo la experiencia de trabajar cooperativamente.

La formación de los grupos:

Esta decisión también depende de la tarea, en general conviene formar grupos heterogéneos, donde estén representados los distintos niveles de la clase. Deben mantenerse hasta que hayan logrado alcanzar los objetivos y hayan logrado alcanzar los objetivos, de lo contrario, no pueden alcanzar la meta de resolver los problemas que surgen del proceso colaborativo.

La tarea:

Es conveniente realizar una explicación global de la tarea y de los procedimientos necesarios para completarla. Así es necesario que los estudiantes comprendan el grado de exigencia que se les pide al realizar la tarea, haciéndoles saber desde un principio los criterios preestablecidos. Todo grupo alcanzará la meta deseada si todos sus compañeros .

Control de la efectividad de los grupos:

Cuando los grupos empiezan a trabajar se supervisa el trabajo en una doble dirección, una la marcada por el progreso académico y por el uso apropiado de las habilidades sociales. Para realizar ese control se recomienda elaborar una guía de observación en donde se anoten los aspectos que se van a priorizar en función de la tarea propuesta y que permitirá anotar datos concretos del funcionamiento de cada estudiante del grupo.

Intervención del profesorado:

Una regla de oro es observar al máximo y no intervenir en la medida de lo posible. Cuando las intervenciones sean necesarias, deberán ser en tres niveles: a toda la clase, a un grupo concreto o a un miembro de un grupo.

Revisión del funcionamiento del grupo:

Se hace necesario que se enseñe a comportarse, así como a tener la actitud necesaria para trabajar en forma cooperativa. A los estudiantes, se les debe dar la oportunidad de poner en práctica la experiencia tantas veces como sea necesario hasta que formen parte de su repertorio habitual de conductas. Este entrenamiento lleva tanto tiempo como esfuerzo.

Métodos de trabajo cooperativo:

Desde la perspectiva del trabajo de atención a la diversidad, existen dos grupos: los de base y los de trabajo.

Los grupos base los de aprendizaje. En ellos sus componentes reciben y dan ayuda y apoyo. Son grupos de constitución heterogénea en cuanto a nivel, sexo, capacidad y capacidad intelectual. Están formados por grupos de cuatro personas: una de alto nivel, dos de nivel intermedio y otra de bajo nivel. Todos los componentes de un mismo grupo base y los otros grupos realizan la misma tarea, cada grupo a su propio ritmo, pero respetando los tiempos previamente establecidos. Los trabajos que se realizan en ese grupo no se revisan pero si se valoran las actitudes de ayuda, responsabilidad personal en el trabajo, y los deberes que cada uno realiza en la casa, asumiendo que cada persona de un mismo grupo influye y repercute en los demás.

Los grupos de trabajo son los grupos en los que se pone en práctica lo aprendido en los grupo base. Son homogéneos en nivel, lo integran cuatro personas, cada uno de ellos proviene de un grupo base diferente. Pueden formarse dos grupos de alto nivel, tres de nivel medio y dos de nivel bajo, dependiendo de la conformación de la clase. Todos los componentes de un mismo grupo de trabajo realizan la misma tarea, pero cada grupo de trabajo tiene una tarea diferente dependiendo de su nivel. De esa forma, a cada uno se le exige de acuerdo a sus propias posibilidades dentro de un grupo de trabajo, los estudiantes pueden ayudarse en dudas puntuales, pero se califican de manera individual y la nota que recibe cada miembro es aportada a su grupo base.

Los miembros de cada grupo comienzan la tarea de manera conjunta, discutiendo los aspectos que no estén claros y llegando a una solución común. Pueden consultar libros, apuntes, pero no pueden pedir ayuda al profesor.

Los grupos base, tienen como tarea conseguir el aprendizaje de todos sus miembros, resolver de forma constructiva los conflictos sociocognoscitivos que se les plantean, y dar ayuda y el apoyo necesario a sus miembros para que asuman la responsabilidad de su propio trabajo y se sientan partícipes.

Luego de realizado el trabajo, se aplica lo que se aprendió. Cada grupo fomenta el trabajo autónomo, lo que no significa que en un momento determinado no se pueda pedir ayuda, y cada persona realiza su tarea y no hay porqué llegar a los mismos resultados ya cada estudiante recibe una valoración individual por su trabajo, de acuerdo con los criterios previamente establecidos. La nota que se le asigne, es la que aportará al grupo base. De esa forma, cada grupo base va a ir recibiendo las calificaciones de las tareas realizadas por sus miembros en los distintos grupos de trabajo.

Habilidades sociales:

La observación es determinante en este sentido. Cada persona debe reflexionar para poder y valorar como fue su comportamiento respecto a las habilidades propuestas, así como el de las demás personas de sus grupo. Técnicas que se pueden utilizar bajo esta concepción de trabajo cooperativo son el rompecabezas, grupos de investigación y tutoría entre iguales.

Proyectos de Trabajo:

Esta estrategia metodológica, requiere cambios en la organización de la clase y en la toma de decisiones en el currículum. Se pretende crear estrategias para la organización de los conocimientos a partir de del tratamiento de la información y de las relaciones que se establecen entre los mismos. Cada proyecto, está en función de los intereses, conocimientos previos y experiencias de trabajo de los estudiantes.

Los profesores deben estar claros con los objetivos que se pretenden alcanzar, pero la forma en que se alcancen dependerá del grupo. La función del profesor es ser un facilitador del proceso, haciendo que los estudiantes participen en la secuencia didáctica.

El docente debe tratar de brindar a los estudiantes la búsqueda de respuestas, elaboradas para comunicarlas a otros y evaluar el proceso en equipo. Para lograr esto, se deben seguir los siguientes pasos:

- Elección del tema por estudiantes o por la sugerencia del profesor, identificando previamente los conocimientos que los estudiantes tienen sobre el tema.
- Identificación de los aspectos que nos interesa estudiar y analizar, inicio de la recolección de información.
- Comunicación de información a través de diferentes formas y medios.
- Evaluación de todo el proceso –aprendizajes, actitudes, procedimientos de trabajo y relaciones-.

Dentro de la praxis puede se puede utilizar esta estrategia en las asignaturas sociales, naturales, tecnologías y artísticas.

LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Generalidades de la evaluación

Partiendo de la definición de que la evaluación de los aprendizajes "es un proceso de emisión de juicios de valor que realiza el docente, con base en mediciones y descripciones cualitativas, para calificar los aprendizajes alcanzados por los estudiantes"; tenemos que para la emisión de juicios de valor, se requiere recoger evidencias para realimentar el proceso y tomar las decisiones correspondientes.

Para realizar el análisis de los procesos evaluativos que se aplican en las aulas, se requiere pedir información acerca de la elaboración, aplicación de los diferentes instrumentos que utilizan los docentes, para recopilar información en los componentes: trabajo cotidiano, trabajo extraclase, pruebas y concepto, además de las estrategias, técnicas y/o situaciones de aprendizaje que desarrollan los docentes para la función formativa de la evaluación. La cual tiene como propósito enriquecer, realimentar y mejorar el proceso, por lo tanto no se trata solo el asignar calificaciones. Una prueba corta con fines formativos, puede revisarla el docente, el estudiante si tiene los criterios para hacerlo, en actividades de auto y coevaluación, con el único fin de identificar los errores, para tomar decisiones con respecto a las acciones que sirvan para determinar el objetivo en el planeamiento didáctico y por ende en el proceso pedagógico antes de realizar la función sumativa de la evaluación.

Los directores, docentes, estudiantes y padres de familia, deben visualizar la evaluación como un proceso que genera información acerca de la situación del estudiante en el proceso de aprendizaje, la forma de enseñar del docente, las técnicas de estudio empleadas por el estudiante, entre otros aspectos.

De ahí la necesidad, de que en este campo, debemos concentrarnos en cinco componentes medulares, que según Cersósimo (1996), son:

1. Propósitos de la evaluación de los aprendizajes:
¿Para qué se evalúa?
2. Aprendizajes por evaluar:
¿Qué se evalúa?
3. Información sobre lo aprendido por el estudiante:
¿Cómo obtener evidencias?
4. Valoración de las evidencias recopiladas.
¿Frente a qué se evalúa?
5. Empleo de los resultados para fines educativos
¿Para qué se usan los resultados?"

El propósito:

El propósito principal a través de los tiempos y hoy día, es comprobar y estimar el desempeño de los estudiantes, ésta comprobación requiere de instrumentos para recopilar la información mediante procedimiento de observación, ya que según "la frecuente observación del trabajo de un estudiante permite verificar su continuo avance". (Cersósimo 1996).

Aprendizajes por evaluar:

Para determinar los aprendizajes por evaluar, primero, el docente debe tener claro que es lo que pretende que aprenda el estudiante a través del período de enseñanza. Como señala Cersósimo (1996) "tener claras las metas de aprendizaje", que orientarán la evaluación como el elemento final del proceso, pero que anticipadamente orientan la metodología adecuada para el logro del objetivo, la selección pertinente de técnicas y actividades y la forma de evaluar (aplicación de las funciones formativa y sumativa de evaluación).

A la interrogante ¿qué se evalúa?, la respuesta es: "el logro de los aprendizajes relevantes que guían el quehacer educativo" (Cersósimo 1996).

Aspectos por considerar para la recopilación de información de los estudiantes.

Es importante, que el docente defina en el momento de planificación del proceso de aprendizaje, como obtendrá la información sobre lo aprendido como por ejemplo:

- » Tipos de instrumentos.
- » Frecuencia de observaciones que realizará.
- » Aspectos por considerar en la realización de las observaciones.
- » Selección de objetivos para pruebas.
- » Momentos para recopilar información.

Valoración de las evidencias recopiladas.

El planeamiento didáctico y la mediación pedagógica, son los insumos para elaborar los instrumentos necesarios para recopilar la información requerida en el proceso evaluativo. De ahí la importancia de destacar la coherencia que debe darse entre los diferentes elementos que intervienen en el proceso pedagógico, entre ellos están:

- » El planeamiento didáctico.
- » La mediación pedagógica
- » Las estrategias para atención a la diversidad.
- » El proceso evaluativo.

No solo es necesario realizar buenos planeamientos didácticos, si no también saber llevar a la práctica lo que está escrito, de manera que objetivos y actividades se conviertan en experiencias de aprendizaje significativas, que luego se valoran mediante la aplicación de diferentes instrumentos para recopilar la información.

En este sentido, el docente requiere de pautas para realizar los datos obtenidos mediante la aplicación de diferentes instrumentos para recopilar la información.

Los resultados obtenidos adquieren significado cuando se confrontan con:

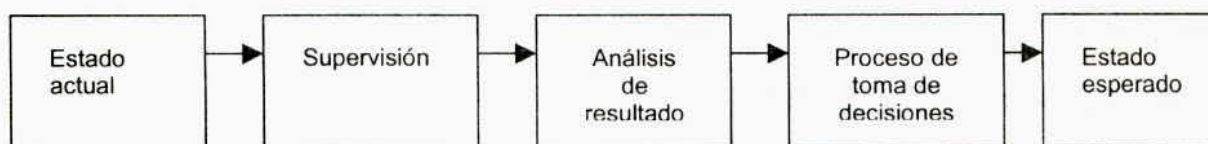
- » Los logros de cada estudiante.
- » Los objetivos propuestos para la obtención de la meta.
- » El nivel del conocimiento adquirido por el estudiante.

Los instrumentos ofrecen información que le corresponde al docente interpretar y valorar, para emitir un juicio de valor con respecto a los resultados obtenidos.

El empleo de los resultados para la toma de decisiones

Los resultados de la evaluación de los aprendizajes además de determinar el nivel de logro de los objetivos desarrollados por el estudiante y definir su promoción, también deben servir para que los docentes y el director adopten las medidas necesarias y mejorar así el proceso educativo desde las funciones del docente, del orientador, del administrador, del estudiante y la familia.

En la toma de decisiones de las acciones que se desarrollarán con el propósito de mejorar el proceso evaluativo, pueden concebirse así:



Las decisiones por ejecutar deben incluirse y programarse en la planificación institucional.

Análisis del proceso de evaluación de los aprendizajes.

En la función de supervisión y asesoría en la institución, se requiere analizar técnicamente los diferentes instrumentos que utilizan los docentes y los resultados obtenidos mediante la aplicación de los mismos. La información obtenida es un insumo para la toma de decisiones y realizar los ajustes pertinentes.

9314



El análisis del proceso evaluativo de los aprendizajes que se desarrollan en las instituciones es una acción que el director institucional no puede obviar, dado que de los resultados obtenidos por los estudiantes se definen situaciones de promoción, deserción y repitencia.

“Un buen planeamiento de la actividad educativa y por ende, de la evaluación como parte de esta, es garantía de unidad y coherencia entre las partes que la conforman”. (Cersósimo 1996: 174).

BIBLIOGRAFÍA

- Agelet, J y otros. (2001) **Estrategias organizativas de aula. Propuestas para atender la Diversidad**. Editorial Laboratorio Educativo. Barcelona, España.
- Alcudia, R., y otros. (2000) **Atención a la Diversidad**. Editorial Laboratorio Educativo. Barcelona, España.
- Ander –Egg, Ezequiel. (1993). **La planificación educativa: conceptos, métodos**, Argentina. Magisterio del Río de la Plata.
- Bernal, Juan Bosco: Motta, Cecilia y Murillo, Eunicia. (1995). **El planeamiento didáctico: Conceptos y procedimientos**. San José, Costa Rica: SIMED.
- Bloom. S.B. (1975). **Taxonomía de los objetivos de la educación**. Buenos Aires, Argentina. Editorial Ateneo.
- Carrasco, José Bernardo (1997). **Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases. Conceptos y procedimientos**. San José, Costa Rica: SIMED. Madrid: RIALP. S.A.
- D' Agostino de Cersósimo G. (1997). **Aspectos Teóricos de la Evaluación Educativa**. San José, Costa Rica: EUNED
- Díaz-Barriga, F y Hernández, G. **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista**. McGraw-Hill. México. 2002
- Fernández, Adalberto, Jaime Sarramona y Luis Tarín (1995). **Tecnología Educativa: Teoría y práctica de la programación escolar**. Barcelona, España: Ediciones C.E.A.C.
- Fernández, Sarramona y otros (1995). **Tecnología Didáctica**. Barcelona. CEADC.
- Flores Ochoa R. (199). **Evaluación, pedagogía y cognición**. Colombia: Mc. Graw Hill.
- García Hoz, Víctor (1995). **Del fin a los objetivos de la educación personalizada**. Madrid, España: Rialp. S.A
- Herrera, Rafael y otros (1982). **La evaluación en la institución escolar**. Santiago.
- Lewy, Arieh, (1996). **Temas relevantes en evaluación del currículo**. Santiago.
- Masís, Carlos (1995). **Administración de instituciones o procesos educativos**. San José EUNED.
- Maya, B. Arnobio y otros (1993). **Círculos de estudio. Una estrategia para la auto y mutua capacitación de docente**. San José, Shaul. S.A.
- Ministerio de Educación Pública (1999). **Planeamiento didáctico: Elaboración y características**. San José. (Mimiografiado)

- Molina B., Zaida (1997). **Planeamiento didáctico**. San José, Costa Rica. E.U.N.E.D.
- Mora Poltroniere, Hugo (1978) . **Miniprograma: Taxonomía Educativa y su división**. San José, Costa Rica. (mineo).
- Rojas, Porras, Carlos Luis (1999). **Gerencia educativa y administración del currículo**. San José, Costa Rica. (mimiografiado)
- Trilla, J. Y otros. (2001) **El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI**. Editorial Gráo. Barcelona.

