



El portafolio como herramienta de evaluación para el desarrollo de la comprensión lectora y producción escrita.

Doctorando: Jorge Alejandro Cifuentes Flores

Profesor Guía: Dr. Raúl Arnaldo Fuentes Fuentes

Tesis para optar al grado académico de Doctor en Educación.

Santiago-Chile
Julio de 2012

INDICE DE CONTENIDO

CAPÍTULO I.....	1
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	1
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	2
1.2 JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO.....	8
1.3 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	9
1.3.1 <i>Pregunta General de Investigación.....</i>	<i>9</i>
1.3.2 <i>Preguntas Específicas de Investigación.....</i>	<i>9</i>
1.4. OBJETIVOS.....	11
1.4.1 <i>Objetivo General de Investigación.....</i>	<i>11</i>
1.4.2 <i>Objetivos Especificos de Investigación.....</i>	<i>11</i>
CAPÍTULO II.....	12
MARCO REFERENCIAL.....	12
2.1 ENFOQUE TEÓRICO.....	13
2.1.1 <i>Enfoque tradicional v/s enfoque actual.....</i>	<i>13</i>
2.2. EL ENFOQUE TEÓRICO ACTUAL DE LA EVALUACIÓN.....	41
2.2.1 <i>Evaluar para aprender o para mejorar los aprendizajes.....</i>	<i>41</i>
2.2.2 <i>Diez principios de la Evaluación para el Aprendizaje.....</i>	<i>44</i>
2.2.3 <i>Evaluación Auténtica.....</i>	<i>49</i>
2.2.4 <i>Tendencias evaluativas integradas a la propuesta de evaluación auténtica.....</i>	<i>53</i>
2.2.5 <i>Principios de la Evaluación Auténtica.....</i>	<i>58</i>
2.2.6 <i>Fundamentación teórica del movimiento de evaluación auténtica.....</i>	<i>68</i>
2.2.7 <i>El Portafolio como sistema de evaluación auténtica.....</i>	<i>71</i>
2.2.8 <i>De los aspectos a considerar en el desarrollo de un portafolio.....</i>	<i>76</i>
2.2.9 <i>De la apertura y calificación de los trabajos del portafolio.....</i>	<i>79</i>
2.2.10 <i>De las ventajas de un sistema evaluativo basado en el portafolio.....</i>	<i>82</i>
2.2.11 <i>De la organización del portafolio.....</i>	<i>83</i>
2.2.12 <i>De las dificultades para utilizar un portafolio</i>	<i>85</i>
2.2.13 <i>De los criterios de evaluación de un portafolio</i>	<i>86</i>
2.3 USO DEL PORTAFOLIO EN LECTURA Y ESCRITURA BAJO UN ENFOQUE DE EVALUACIÓN AUTÉNTICA.....	88
2.3.1 <i>¿Qué tipo de portafolios se recomienda?</i>	<i>91</i>
2.3.2 <i>¿Cómo se planifica la evaluación a través de portafolio?.....</i>	<i>91</i>
2.3.3 <i>Manejo de los contenidos de los portafolios.....</i>	<i>93</i>
2.3.4 <i>Uso del portafolio para tomar decisiones</i>	<i>95</i>
2.4 DEFINICIÓN DE CONCEPTOS.....	96
CAPÍTULO III.....	101
MARCO METODOLÓGICO.....	101
3.1 HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN.....	102
3.1.1 <i>Hipótesis de Trabajo.....</i>	<i>102</i>
3.1.2 <i>Hipótesis Estadísticas.....</i>	<i>102</i>
3.2 TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	103
3.3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	104
TABLA 1.....	105
3.4. ANÁLISIS ESTADÍSTICO	106
3.4.1 <i>Variables dependientes:.....</i>	<i>106</i>

3.4.2. <i>Variable independiente:</i>	107
3.4.3. <i>Variables intervinientes:</i>	109
3.4.4 <i>Control de las variables intervinientes:</i>	109
3.5. POBLACIÓN EN ESTUDIO.....	112
3.6 INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE LOS DATOS.....	113
3.7 CARACTERÍSTICAS PSICOMÉTRICAS DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN	115
3.7.1 <i>Validez y Confiabilidad del Instrumento de Evaluación CL-PT:</i>	116
3.7.2 <i>Validez y Confiabilidad del Instrumento de Evaluación: Cuestionario a Estudiantes y Cuestionario a Docentes:</i>	118
CAPÍTULO IV.....	122
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....	122
4.1 PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	122
4.1.1 <i>Nivel Séptimo Año Básico: Comprensión de Lectura:</i>	123
4.1.2 <i>Nivel Octavo Año Básico: Comprensión de Lectura:</i>	125
4.1.3 <i>Promedios de Incremento Pre- Post Test – Comprensión de Lectura:</i>	128
4.1.4 <i>Nivel Séptimo Año Básico: Producción Escrita:</i>	130
4.1.5 <i>Nivel Octavo Año Básico: Producción Escrita:</i>	132
4.1.6 <i>Promedios de Incremento Pre- Post Test - Producción Escrita</i>	134
4.2 ANÁLISIS DE COVARIANZAS MULTIVARIADO.....	136
4.2.1. <i>Efectos de Interacción:</i>	136
4.2.2. <i>Efectos Principales:</i>	137
4.2.3 <i>Efecto Tamaño:</i>	139
4.2.4 <i>Niveles de desempeño en Comprensión de Lectura y Producción Escrita:</i>	144
4.3 RESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES DEL GRUPO EXPERIMENTAL.....	147
4.3.1 <i>Respuesta de los Estudiantes del Grupo Experimental:</i>	147
4.4 RESPUESTAS DE LOS DOCENTES DEL GRUPO EXPERIMENTAL.....	152
CAPÍTULO V.....	155
DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	155
5.1. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	156
CAPÍTULO VI.....	164
CONCLUSIONES Y PROYECCIONES.....	164
6.1 CONCLUSIONES	165
6.2. PROYECCIONES.....	168
6.2.1. <i>Proyecto de Evaluación para el Aprendizaje a través de Portafolio:</i>	169
6.3. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	173
BIBLIOGRAFÍA.....	175
.....	205
.....	224

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1:	105
Tabla 2:	108
Tabla 3:	113
Tabla 4:	117
Tabla 5:	120
Tabla 6:	127
Tabla 7:	128
Tabla 8:	133
Tabla 9:	134
Tabla 10:	135
Tabla 11:	136
Tabla 12:	172

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Comparación Pre Test Grupo Control y Experimental – Comprensión de Lectura- Séptimo Básico	114
Gráfico 2: Comparación Post Test – Grupo Control y Experimental- Comprensión de Lectura – Séptimo Básico	115
Gráfico 3: Comparación Pre Test – Grupo Control y Experimental- Comprensión de Lectura – Octavo Básico	116
Gráfico 4: Comparación Post Test – Grupo Control y Experimental- Comprensión de Lectura – Octavo Básico	117
Gráfico 5: Comparación Pre Test – Grupo Control y Experimental- Producción Escrita – Séptimo Básico	120
Gráfico 6: Comparación Post Test – Grupo Control y Experimental- Producción Escrita – Séptimo Básico	121
Gráfico 7: Comparación PreTest – Grupo Control y Experimental- Producción Escrita – Octavo Básico	122
Gráfico 8: Comparación PostTest – Grupo Control y Experimental- Producción Escrita – Octavo Básico	122
Gráfico 9: Efecto de Tamaño en Comprensión de Lectura Séptimo Año Básico	141

Gráfico 10: Efecto de Tamaño en Producción Escrita Séptimo Año	
Básico	
.....	141
Gráfico 11: Efecto de Tamaño en Comprensión de Lectura Octavo Año	
Básico.....	143
Gráfico 12: Efecto de Tamaño en Producción Escrita Octavo Año Básico..	143
Gráfico 13: Niveles de Desempeño en el Post Test – Séptimo Básico.....	145
Gráfico 14: Niveles de Desempeño en el Post Test – Octavo	
Básico.....	146
Gráfico 15: Lo positivo de usar portafolio.....	148
Gráfico 16: Lo negativo de usar portafolio.....	149
Gráfico 17: Lo interesante de usar portafolio.....	150
Gráfico 18: Sugerencias para mejorar el portafolio.....	151

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios y a la Máter por haber puesto en mi camino a personas tan sabias y generosas:

A mi esposa Leticia e hijos, Jorge y Agustín, de quienes he recibido la comprensión y apoyo permanente, instándome siempre a materializar este desafío.

A mi profesor guía de esta Tesis, Dr. Raúl Fuentes Fuentes, quien con su sabiduría académica y calidez humana me brindó las orientaciones pedagógicas esenciales que me permitieron no sólo concretar este proyecto de investigación, sino poder visualizar las múltiples opciones para comenzar a transitar en el campo de la investigación educacional.

A la Universidad Academia de Humanismo Cristiano y a The Wessex School, que me acogieron y me permitieron llevar a cabo esta investigación.

A todos ellos mis agradecimientos.

ABSTRACT

This research aims to verify the effectiveness of the use of portfolio as the main assessment tool for learning in the level of reading comprehension performance and written production versus traditional assessment practices.

The sample comprised 128 students of both sexes from years seven and eight of a private school in Concepcion. During 2010, a quasi-experimental research design with pre and post tests with a control group and one experimental was carried out.

The results obtained by analysis of covariance, support the research hypothesis, showing a significant difference in post test experimental group compared with the control group. In other words, students from years seven and eight exposed during a whole academic year, to the use of the portfolio, obtain a significantly higher performance level on average compared to students exposed to traditional assessment practices in reading comprehension and written production.

Keywords: reading, writing, portfolio assessment for learning.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo comprobar la eficacia de la utilización del portafolio, como principal herramienta de evaluación para el aprendizaje, en el nivel de desempeño en comprensión de lectura y producción escrita v/s las prácticas evaluativas tradicionales.

La muestra estuvo formada por 128 estudiantes de ambos sexos de séptimo y octavo año básico de un colegio particular pagado de la ciudad de Concepción. Con ellos se llevó a cabo, durante el año 2010, una investigación cuasi experimental con un diseño de pre y post prueba con un grupo control y otro experimental.

Los resultados obtenidos, mediante el análisis de covarianzas, corroboran la hipótesis de investigación, evidenciando una diferencia significativa en el post test del grupo experimental respecto al grupo control. Es decir, los estudiantes de séptimo y octavo año básico expuestos, durante un año académico, a la utilización del portafolio, obtienen un nivel de desempeño significativamente superior en promedio respecto a los estudiantes expuestos a las prácticas evaluativas tradicionales en comprensión de lectura y producción escrita.

Palabras Claves: Comprensión de Lectura, Producción Escrita, Portafolio, Evaluación para el Aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

Las reformas educativas que se están llevando a cabo en muchas partes del mundo y también en Chile, promueven procesos continuos de cambio. Sin embargo, no siempre producen los efectos deseados en el aula y, si bien es cierto, que estos esfuerzos se centran en impactar en el aprendizaje de los alumnos(as), en muchos casos estos cambios no repercuten significativamente en ellos.

Esta realidad reafirma que una reforma educacional que se plasma meramente en políticas gubernamentales, no necesariamente conlleva cambios en el aula. Ante ello, nos lleva a preguntarnos: ¿Cuál es el verdadero motor de cambio de los procesos de enseñanza aprendizaje? ¿Qué factores provocan cambios en la enseñanza de un profesor/a? ¿Cómo asegurar que la práctica pedagógica busque potenciar al máximo los aprendizajes de los alumnos(as)?

La Reforma Educacional Chilena (Cox, 2005) fue presentada como una dinámica de profundas transformaciones en las condiciones y procesos educativos, los cuales comenzaron a desarrollarse gradualmente en la década del 90', a través de los programas de mejoramiento en los niveles de Educación Parvularia, Básica y Media, la elaboración e implementación del Estatuto Docente, los planes para mejorar la gestión escolar y municipal y la gran inversión de recursos que el Estado destinó para su implementación.

Desde 1996, se suman las reformas curriculares de dichos niveles de manera paulatina y global, particularmente las formas de enseñar y aprender, la gestión de los servicios educativos, los insumos tanto de materiales como infraestructura escolar, el financiamiento del sector, así como el mejoramiento sostenido de las condiciones de trabajo de los docentes, principales artífices de la reforma.

En este marco, se promueve la participación de los profesores en cursos de perfeccionamiento, que permitan renovar las metodologías, sus prácticas pedagógicas y evaluativas. Sin embargo, dentro de las aulas muchos profesores continúan utilizando prácticas evaluativas por costumbre y sin llevar a cabo una reflexión que les permita cuestionar lo que se está haciendo.

Así, se evalúa sin saber con certeza el por qué y el para qué, en tanto que la mayoría de las veces la evaluación se lleva a cabo sólo de un punto de vista normativo - instruccional, enfatizando la calificación, la certificación o la acreditación, no desde una óptica más pedagógica que permita tomar decisiones en beneficio del proceso enseñanza aprendizaje.

Algunos autores señalan que la evaluación se ha convertido en un problema puramente técnico, en una tarea que se resuelve con la mera selección y aplicación de los instrumentos apropiados. Tal simplificación ha provocado la acentuación de profundas patologías (Santos Guerra, 1995) en las prácticas evaluativas, tales como: evaluar sólo al alumno, evaluar sólo los resultados, evaluar sólo los conocimientos, evaluar principalmente la vertiente negativa, evaluar competitivamente, etc.

Investigaciones sobre la evaluación en el aula (MINEDUC, 2009)¹ han mostrado que la evaluación para el aprendizaje es una de las formas más poderosas de mejorar el aprendizaje y elevar los estándares. No existe evidencia alguna que la cantidad de pruebas aplicadas a los alumnos mejore el aprendizaje; en cambio, la investigación concluye que el foco de atención es ayudar a los docentes a utilizar la evaluación como parte integral del aprendizaje para mejorar los niveles de logros de los estudiantes.

Este abismo entre el corpus conceptual creciente en nuevos enfoques y procedimientos de evaluación se contrasta con la pobreza de las prácticas de los docentes, independientemente del nivel del sistema educativo formal en que les corresponda actuar (Ahumada, 2003). Al revisar las prácticas de los profesores de aula, la evaluación aparece entendida por sus ejecutores como un suceso independiente del proceso de enseñanza y aprendizaje, que aún no ha logrado ser asumido como un proceso ligado sustancialmente al aprender (Condemarín, Medina, 2000)

Así, las nuevas propuestas de una evaluación alternativa se enfrentan con las tradicionales formas de evaluación, lo que dificulta cualquier intento de implementar innovaciones y cambios.

De esta manera surge la presente investigación, que tiene como objetivo general comprobar la eficacia de la utilización del portafolio, como principal herramienta de evaluación para el aprendizaje, en el nivel de desempeño en comprensión de lectura y producción escrita v/s las prácticas evaluativas

¹ Extractos traducidos de un documento redactado por un grupo de académicos de Gran Bretaña, después de 10 años de investigación sobre la evaluación de alumnos y alumnas. Los miembros del grupo (The Assessment Reform Group) son: Professor Patricia Broadfoot, Professor Richard Daugherty, Professor John Gardner, Professor Caroline Gipps, Profesor Wynne Harlen, Dr. Mary James y Dr. Gordon Stobart. El documento en inglés es: Assessment Reform Group, *Assessment for learning: beyond the black box*, University of Cambridge School of Education, 1999. Selección y traducción de la Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación de Chile, 2003.

tradicionales de los estudiantes de Séptimo y Octavo año básico, pertenecientes a un colegio particular pagado de la ciudad de Concepción.

Para el logro de dicho objetivo general, durante el año 2010 se llevó a cabo esta investigación con un diseño de prueba-postprueba y grupos intactos (uno de ellos de control). Aunque lo ideal es asignar aleatoriamente los sujetos a los grupos, en esta oportunidad no fue posible, pues los cursos estaban formados con anterioridad a la investigación, sin embargo, se optó por realizar el estudio en los niveles escolares con mayor equivalencia: séptimos y octavos años.

El análisis estadístico utilizado correspondió a un análisis de covarianzas multivariado por nivel, el cual permite determinar si existe o no diferencia significativa en el nivel de comprensión lectora y producción escrita tras haber implementado el uso del portafolio.

Esta investigación permitirá tener evidencias empíricas respecto de la aplicación del portafolio en el aprendizaje y desarrollo de la comprensión de lectura y producción escrita, permitiendo más y mejores aprendizajes de los estudiantes en estas dos habilidades comunicativas que han sido diagnosticadas como las más deficientes en nuestro sistema educacional chileno como asimismo sugerir un procedimiento evaluativo que permita a otros establecimientos educacionales mejorar los niveles de desempeño en estos dos ejes temáticos².

El presente informe de investigación está estructurado en seis capítulos que dan cuenta del problema de investigación; el marco referencial que evidencia la perspectiva teórica en la que se sitúa el investigador; el marco

² De acuerdo a los Ajustes Curriculares de Lenguaje y Comunicación, estos ejes corresponden a Comunicación Oral, Lectura y Escritura.

metodológico; la presentación de los resultados; análisis y discusión para finalizar con las conclusiones y proyecciones.

CAPÍTULO I
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del Problema

Aunque ha sido ampliamente reconocido el valor y la importancia que puede tener la evaluación en el proceso de aprendizaje, es en la práctica donde se presenta el resultado más deficitario en todos los segmentos de profesores evaluados (MINEDUC, 2011)

De modo complementario al analizar los resultados entre 2002 al 2010, en el Programa de Acreditación de la Excelencia Pedagógica, se puede observar que el rendimiento de los docentes en el producto de estrategias de evaluación ha estado todos los años por debajo del promedio de las otras dimensiones evaluadas (MINEDUC, 2010)³. A esto se suma la falta de coherencia entre los instrumentos que los profesores construyen y aplican en el aprendizaje que se proponen observar. Esto implica que la información que los docentes están obteniendo sobre el aprendizaje de sus alumnos no corresponde a lo que ellos creen estar observando, lo que puede producir distorsiones y malos entendidos, desde pensar que hay fortalezas donde no las hay, hasta juzgar indebidamente el aprendizaje de un alumno, y por consiguiente darle un mensaje muy equivocado sobre su aprendizaje.

Por otro lado, una investigación cualitativa realizada por el equipo de seguimiento de la Unidad de Currículum y Evaluación del MINEDUC, diagnostica que la evaluación que realizan habitualmente los profesores está centrada en aspectos del aprendizaje que no son los relevantes por el Marco Curricular y los Programas de Estudio, y que distan de ser los principales. Al respecto, el estudio revela que los profesores evalúan contenidos de manera aislada y descontextualizada centrándose en el manejo de datos, fechas, conceptos teóricos, sin referencia a su aplicación. Tienden a evaluar en mayor medida algunas habilidades sencillas tales como identificar y describir,

³ Corresponde al Programa de Acreditación para la Asignación de Excelencia Pedagógica AEP: 2002-2010.

mientras que aquellas habilidades más complejas, tales como analizar y relacionar variables, son escasamente evaluadas. Por otro lado, este estudio revela que los profesores raramente realizan evaluaciones donde los alumnos puedan aplicar conceptos para la resolución de algún problema específico o que deban analizar y relacionar variables para explicar un fenómeno. De este modo, la evaluación se configura como una actividad que tiende fuertemente a centrarse en aspectos memorísticos y más bien superficiales del aprendizaje, relegando a un segundo plano recoger evidencias del desarrollo de habilidades cognitivas más complejas (MINEDUC, 2011)

A nivel internacional, en una revisión de la literatura sobre la evaluación y el aprendizaje, (MINEDUC, 2009) sintetizaron las conclusiones de más de 250 estudios: las iniciativas diseñadas para mejorar la eficacia de la forma en que se utiliza la evaluación dentro del aula sí pueden promover los logros de aprendizaje de los alumnos y alumnas.

El éxito de los intentos en esta dirección (esto es, conducentes a mejorar el aprendizaje a través de la evaluación) depende de cinco factores cuya implementación es aparentemente sencilla:

- 1 Los profesores y profesoras proveen a sus alumnos y alumnas una retroalimentación efectiva.
- 2 Los estudiantes están activamente involucrados en su propio aprendizaje.
- 3 Los profesores y profesoras ajustan las estrategias de enseñanza de acuerdo a los resultados de la evaluación.
- 4 Existe un reconocimiento por parte de todos los actores involucrados acerca de la influencia profunda que tiene la evaluación en la

motivación y la autoestima de los alumnos y alumnas, ambas variables cruciales en el proceso de aprendizaje.

- 5 Los alumnos y alumnas saben cómo autoevaluarse y comprenden cómo hacer para mejorar su desempeño.

A la vez, estos autores identificaron los siguientes factores que inhiben la utilización de la evaluación para mejorar los logros del aprendizaje:

- 1 La tendencia de los maestros a evaluar la cantidad de trabajo entregado y su presentación formal en vez de evaluar la calidad del aprendizaje evidenciado en el trabajo.
- 2 La tendencia a dedicar más tiempo y atención en corregir trabajos y poner notas que en orientar a los alumnos y alumnas sobre cómo mejorar su desempeño.
- 3 Un fuerte énfasis en hacer comparaciones entre estudiantes, que tiende a desmotivar a los más débiles.
- 4 Generalmente la retroalimentación sirve para propósitos sociales y directivos en lugar de ayudar a los alumnos y alumnas a aprender de forma más eficaz.
- 5 Falta de conocimiento por parte de los docentes en relación con las necesidades de aprendizaje de sus alumnos y alumnas.

A nivel nacional una de las principales debilidades de los profesores en sus prácticas profesionales está en la evaluación que hacen del aprendizaje alcanzados por sus alumnos. Al revisar algunos antecedentes al respecto, podemos constatar que tanto la Evaluación Docente como la Acreditación de la Excelencia Pedagógica han dejado en evidencia que la evaluación es uno de los aspectos donde los profesores requieren más apoyo, es decir, las prácticas evaluativas de los profesores no aprovechan el potencial que posee

la evaluación para mejorar el aprendizaje y en muchos casos puede incluso desfavorecerla.

Si se pretende, por lo tanto, que la evaluación tenga un efecto positivo en la enseñanza/aprendizaje, los maestros y los alumnos deben utilizarla como una instancia más de aprendizaje (Santos Guerra, 2007).

El portafolio es un instrumento que ha sido utilizado en educación con diversos fines y en distintos niveles educativos. Desde hace poco menos de una década en las Universidades Españolas se habla de portafolio como herramienta de formación. Otro estudio da cuenta de la importancia que tiene el portafolio y la reflexión como componentes significativos en la evaluación en un curso de escritura o también, se describe en otras investigaciones cómo es percibida esta estrategia de evaluación desde la perspectiva del docente involucrado en el proceso.

Klenowski (2007, p. 11) nos da muestra de la gran popularidad alcanzada por esta técnica en el campo de la educación con las siguientes palabras: “Hoy los portafolios están presentes en todas las etapas educativas y en el desarrollo profesional, tanto en el aprendizaje como en la promoción y la evaluación. Un trabajo de portafolios puede usarse para el desarrollo y valoración del conocimiento de una asignatura, para la adquisición de habilidades de enseñanza y prácticas reflexivas, así como para la preparación profesional y vocacional”.

En España, otros autores, tales como: Corominas, 2000; Rodríguez Espinar, 1997; y Ibarra, 1997 se hacen eco de la utilidad de este procedimiento diagnóstico y señalan que el portafolio es hoy en día la técnica más apreciada en el campo del diagnóstico y la orientación en educación, ya que informa convenientemente sobre el proceso de enseñanza aprendizaje que

llevan a cabo los estudiantes, teniendo la posibilidad de corregir y enmendar los errores mientras se está aprendiendo.

Solabarrieta y Villardón⁴, 2003 hacen referencia al uso del portafolio como técnica de evaluación en el nuevo modelo de enseñanza – aprendizaje. El uso de esta técnica de evaluación se sustenta o justifica, debido a que va acorde con la mayoría de los criterios de calidad establecidos, para un modelo innovador de aprendizaje (Zabalza, 2001; Yániz, 2002). La evaluación debe estar inmersa en el desarrollo habitual del proceso enseñanza- aprendizaje, debe abarcar todo el proceso formativo, inicial, de proceso y final.

En Estados Unidos, el portafolio ha emergido a partir de un nuevo concepto de instrucción y de evaluación en escuelas públicas de Manchester, Bellevue, Washington, California, entre otras ciudades y, seguramente, encontrarán eco en la medida en que los maestros se apropien de sus ventajas. Su irrupción en la presente década parece reflejar el enorme atractivo que ejercen estos portafolios sobre los maestros, alumnos y padres porque estimulan la participación activa de estos en el proceso de evaluación, les proporcionan a todos evidencias tangibles y comprensibles y promueven la reflexión y el análisis del desarrollo de las habilidades a lo largo del tiempo, en aspectos del aprendizaje que rara vez captan los tests estandarizados o las tareas de rendimientos semestrales o anuales.

En síntesis, la utilización del portafolio por parte de los alumnos descritos en la literatura, dicen relación con su utilización en contextos universitarios (Arbesú; Argumedo, 2010), en la formación docente, en docencia universitaria o en otras áreas del currículum, (Mellado, 2010), pero muy poca

⁴ Seminario Internacional sobre Orientaciones Pedagógicas para la convergencia europea de educación superior 9 al 11 de julio de 2003.

evidencia empírica actualizada de su utilización en la enseñanza escolar en el área de la Lectura y Escritura (Valencia, 1990; Hansen, 1992; Valencia, 1994; Grace, 1994).

En nuestro país ha habido importantes avances en cuanto a entender los procesos del aprendizaje sobre todo en el área de la lectura y escritura, pero esto no ha ido a la par con los cambios en evaluación, ésta sigue siendo absolutamente tradicional (Condemarín, Medina, 2000), es decir, una evaluación de los aprendizajes en lugar de una evaluación para los aprendizajes

A pesar de la abundante literatura internacional expuesta respecto de las bondades de esta estrategia de evaluación, como es el uso del portafolio, la escasa evidencia a nivel nacional y los magros resultados nacionales⁵ obtenidos por los estudiantes en lectura y escritura, indican que aún existe un gran abismo entre la teoría y la práctica. Surge, entonces, como respuesta a esta problemática, la necesidad de poner a prueba el portafolio como principal estrategia evaluativa del trabajo del alumno, a través de un diseño cuasiexperimental, que contribuya a mejorar los niveles de desempeño tanto en la comprensión de lectura como en la producción escrita en el contexto de una evaluación para el aprendizaje.

1.2 Justificación del estudio

A nivel teórico y de acuerdo con lo evidenciado en los resultados de las pruebas internacionales⁶ y nacionales⁷ aplicadas en nuestro país, revelan que el nivel de comprensión de lectura y producción escrita, tanto de los escolares como de los adultos chilenos, es insuficiente comparado con el de los otros países.

Considerando que a nivel nacional, la evaluación de los aprendizajes (MINEDUC, 2010) es el área más deficitaria de los docentes tanto en Educación Básica como Media; esta investigación deviene en un interesante desafío pedagógico, sobre todo, si se pretende acercar la teoría a la práctica y, desde esta última, sistematizar un procedimiento evaluativo que contribuya a mejorar los niveles de comprensión de lectura y producción escrita que potencie a los docentes en su desempeño profesional y beneficie a los estudiantes de la muestra en el desarrollo de sus competencias en lectura y escritura.

⁵ Dichas cifras se han obtenido de pruebas estandarizadas, tales como: SIMCE, PSU, TIMS, PISA

⁶ IALS, UNESCO, LLECE, PISA y SERCE

⁷ SIMCE - PSU

Otra de las razones que justifica la presente investigación es su relevancia social, pues los resultados de esta investigación favorecerán a otras instituciones educativas interesadas en mejorar el nivel de desempeño de sus estudiantes tanto en lectura como en escritura como, asimismo, disponer de un procedimiento evaluativo que permita ser replicado o adaptado a cada realidad educativa.

Finalmente, la factibilidad de realizar esta investigación, es otra de las razones que justifican este estudio al disponer de una institución educativa que autoriza y da libertad al investigador a llevar a cabo este estudio en cada una de sus etapas.

1.3 Formulación del Problema

1.3.1 Pregunta General de Investigación

¿Existe diferencia significativa en comprensión de lectura y producción de textos, entre estudiantes de séptimo y octavo año básico, que han participado en una experiencia evaluativa innovadora, que utiliza el portafolio como herramienta de evaluación para el aprendizaje, respecto de quienes lo han hecho con prácticas evaluativas tradicionales?

1.3.2. Preguntas Específicas de Investigación

1. ¿Cuál es el nivel de desempeño en comprensión de lectura y producción escrita de los estudiantes de 7° y 8° Año Básico, después de implementar el portafolio como principal herramienta de evaluación?

2. ¿Qué aspectos positivos, negativos e interesantes manifiestan los estudiantes de Séptimo y Octavo Año Básico, respecto de la implementación del portafolio como principal herramienta de evaluación auténtica en los ejes temáticos de comprensión de lectura y producción escrita?

3. ¿Qué aspectos positivos, negativos e interesantes manifiestan los profesores de Séptimo y Octavo Año Básico, respecto de la implementación del portafolio como principal herramienta de evaluación auténtica en los ejes temáticos de comprensión de lectura y producción escrita?

1.4. Objetivos

1.4.1 Objetivo General de Investigación

Conocer el nivel de eficacia que ejerce la utilización del portafolio en el nivel de desempeño en lectura y escritura v/s las prácticas evaluativas tradicionales de los estudiantes de 7° y 8° año básico pertenecientes a un colegio particular pagado de la ciudad de Concepción durante el año 2010.

1.4.2. Objetivos Específicos de Investigación

1. Determinar el nivel de desempeño, en comprensión de lectura y producción escrita, que obtienen los estudiantes de 7° y 8° Año Básico, que han sido sometido a la utilización del portafolio como principal herramienta de evaluación auténtica.
2. Determinar el nivel de desempeño, en comprensión de lectura y producción escrita, que obtienen los estudiantes de 7° y 8° Año Básico que han sido sometido a las prácticas evaluativas tradicionales como principal herramienta de evaluación.
3. Identificar la opinión de los estudiantes y profesores de Séptimo y Octavo Año Básico, respecto de la implementación del portafolio como principal herramienta de evaluación.

CAPÍTULO II
MARCO REFERENCIAL

2.1 Enfoque Teórico

2.1.1 Enfoque tradicional v/s enfoque actual

Si se parte de la base que el principal objetivo de la evaluación es mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos, las prácticas tradicionales dificultan dicho objetivo, en cuanto se basan en un paradigma que se encuentra superado. Más que dar información sobre los avances de los alumnos y sus necesidades de apoyo pedagógico, las prácticas tradicionales de evaluación tienden a comparar los resultados de los estudiantes, distribuyéndolos en una escala de buenos, regulares y malos. Para ello, se evalúa a todos los alumnos al mismo tiempo y con el mismo instrumento, incurriendo en un falso concepto de equidad. (MINEDUC, 2000)

Muy por el contrario, la equidad educativa consiste en diferenciar a los alumnos para responder a sus necesidades educativas, puesto que ellos poseen diferentes capitales culturales y estilos cognitivos; es decir, tienen diferentes grados de familiarización con el lenguaje escrito, poseen distintas nociones acerca de la cultura universal, diferentes aptitudes para el aprendizaje (tales como motivación, memoria, perseverancia, sistematicidad, autoestima) y otras características que surgen de sus condiciones personales y de su entorno social y cultural (Bourdieu, 1966, citado en Condemarín y Medina, 2004).

En general, los procedimientos tradicionales de evaluación se caracterizan porque el profesor, después de haber enseñado una parte del programa, interroga a los alumnos oralmente o administra a toda la clase una prueba de lápiz y papel. En función de los resultados de las interrogaciones orales o de las pruebas, los alumnos reciben notas, consignadas en el libro de clases o en una libreta, las que, eventualmente, son comunicadas a sus padres. Al

final del trimestre, semestre o del año, se hace una síntesis de las notas bajo la forma de un promedio, el cual contribuye a las decisiones finales relacionadas con promoción, repitencia o recomendación de cambio de establecimiento (Perrenoud, 1998, citado en Condemarín y Medina, 2004).

La evaluación tradicional constituye un factor importante que dificulta la innovación pedagógica por parte de los docentes que la practican por las siguientes razones:

Crea jerarquías de excelencia, las cuales tienden a distribuir a los alumnos dentro de una curva normal, sin informar sobre sus conocimientos o competencias. Estas jerarquías de excelencia que diferencian entre *buenos*, *regulares* y *malos alumnos*, fundamentan la toma de decisiones tales como el paso de un curso a otro, la repitencia, la selección para ingresar a educación media, a estudios universitarios, la incorporación al mercado de trabajo, etc.

Según André Antibí (citado en Astolfi, 1997), las prácticas de evaluación basadas en crear jerarquías de excelencia, conllevan lo que se denomina *una constante macabra*, que consiste en que para que el profesor sienta que ha hecho bien su trabajo, requiere de la existencia de un porcentaje de alumnos que fracase.

Consistentemente y para cumplir con esta constante, el profesor incluye preguntas difíciles que sólo pueden ser respondidas por un número limitado de alumnos y que le permiten elaborar la *fatal curva de Gauss*.

No promueve que la escuela se responsabilice de la calidad de los aprendizajes de los alumnos, dado que se espera que cada estudiante se esfuerce por adquirir los conocimientos que se le entregan, sin asumir que es

la escuela la que debe responder a las necesidades educativas de los estudiantes.

Limita la posibilidad de realizar una pedagogía diferenciada, que es una respuesta a la pregunta de cómo lograr que todos los niños aprendan a partir de su diversidad. Consiste en regular las situaciones de aprendizaje de acuerdo a las necesidades de los alumnos, en la medida que no todos ellos tienen las mismas necesidades, las mismas representaciones, los mismos recursos, las mismas estrategias para resolver los problemas, etc. La evaluación tradicional no tiene como resultado una acción diferenciada de acuerdo a los resultados de cada alumno, con las implicancias que ella supone en términos de atención a sus necesidades educativas especiales, medios de enseñanza, adaptación de horarios, organización de los grupos, establecimiento de grupos de nivel, etc.

Inseguriza al profesor respecto a la validez de la evaluación de actividades innovadoras, porque en el marco de la evaluación tradicional, el objetivo de la evaluación es verificar que los alumnos hayan adquirido los conocimientos esperados. Para ello, el profesor realiza pruebas cuyos ejercicios son casi idénticos a los realizados durante el trabajo escolar cotidiano, con la única diferencia que este último no es calificado y que, en el momento de evaluar, se introduce un ambiente ceremonial y de tensión.

La evaluación tradicional dificulta las innovaciones del profesor y empobrece el abanico de actividades que practica en clases con sus alumnos, dado que cuando se propone evaluar a través de trabajos de grupo, de situaciones de comunicación, de problemas abiertos, de investigaciones, encuestas o proyectos, no está seguro de que dichas actividades estén evaluando los objetivos del programa, las operaciones intelectuales que interesan, los aprendizajes que se espera. También siente inseguridad respecto a la

gestión del tiempo y a la validez de ciertas actividades a los ojos de sus colegas, de los padres y de los niños.

Por ejemplo, cuando los alumnos escriben un cuento, trazan líneas en el patio para calcular las superficies u observan fenómenos naturales, el profesor no tiene claro cómo podrá traducir los aprendizajes construidos por ellos, en notas que sean equitativas e individuales (Perrenoud, 1998).

Las situaciones de aprendizaje activo suponen que los alumnos no aprenden las mismas cosas al mismo tiempo y no están igualmente preparados para la misma prueba. Además, muchos de los aprendizajes construidos a través de la pedagogía activa, no tienen un referente que pueda ser incluido en una pregunta de selección múltiple. Todos estos aspectos llevan al profesor a mantenerse en el marco de una evaluación tradicional que le permiten sentirse seguro, porque es lo que sabe hacer.

La relación pedagógica está fuertemente centrada en la búsqueda de estima, ya que la principal motivación de los alumnos no es aprender un contenido interesante para ellos, sino merecer la estima del profesor. Así, el estudiante aprende lo que Astolfi llama el oficio de alumno; es decir, *cómo dar gusto* al profesor para cumplir con las reglas que éste establece y dominar competencias estratégicas adquiridas en las prácticas de evaluación del profesor; por ejemplo, saber orientar o esquivar sus preguntas, saber pedir una interrogación, obtener claves; utilizar recursos expresivos, lingüísticos o gráficos, acordes a los que valoriza el profesor, etc.

Frena la autonomía del alumno, dado que tiene un carácter unidireccional desde el profesor hacia el alumno; es decir, la actividad de evaluación está bajo la responsabilidad del profesor, quien pasa a ser el único habilitado para garantizarla. Los alumnos actúan como objetos de evaluación, más que

activos participantes en el proceso de elaboración e interpretación de los resultados, y dependen exclusivamente de su profesor para obtener una apreciación de su trabajo.

Este carácter unidireccional impulsa a los alumnos a establecer una relación con su propia formación en términos de: *si no es con nota, no vale la pena que me esfuerce en trabajar*. Esta actitud tiende a provocar falta de motivación, ya que el estudio sólo dependerá de la ganancia inmediata (el pago que da el profesor al final del trabajo) y el alumno no considerará otras razones, sin duda más formativas, para movilizar sus esfuerzos (Délorme, 1988).

Cuando la nota, sólo es un atributo del profesor, le permite ejercer sobre sus alumnos un rol de control y mantenerlos disciplinados, concentrados en la tarea, con miras al principal objetivo: tener éxito en el año escolar.

No constituye una instancia de aprendizaje para el evaluador ni para el evaluado, dado que las respuestas del alumno no son analizadas con miras a contribuir a la construcción de sus aprendizajes, sino que se expresan preferentemente en notas. Estas no le aportan información sobre sus fortalezas y debilidades en el área de estudio en que la obtuvo, ni le proporcionan información para superar sus dificultades.

Por lo general, evalúa un momento terminal, confundiendo el proceso de evaluación con el de calificación de la actividad del alumno. Las evaluaciones parciales practicadas antes o durante el período de trabajo, constituyen sólo una nota que *cuenta* para el promedio final.

En este contexto el alumno se siente en permanente estado de inquietud ante la posibilidad de ser controlado, desarrollando conductas de evitación o

de ocultamiento, ya que no tiene ningún interés de *mostrar* errores que puedan “disminuirle la nota”.

Al utilizar, fundamentalmente, pruebas como instrumentos de evaluación, estas no tienen utilidad desde la perspectiva de la regulación de los aprendizajes; es decir, de la adecuación del proceso de enseñanza a las necesidades de los alumnos, dado que no informan sobre la construcción de conocimientos en cada uno de ellos, sino que sancionan sus errores sin ofrecer los medios para comprenderlos y trabajarlos. Generalmente, estas pruebas incluyen instrucciones más difíciles de comprender que los contenidos que se pretenden evaluar. Se imparten dentro de ambientes formales y tensos que fomentan el nerviosismo de los alumnos. Las pruebas utilizadas tradicionalmente tienden a estimular una *hipercorrección didáctica* (Bourdieu, en Astolfi, 1997), que consiste en cautelar, además de la corrección de los contenidos específicos, la corrección de la ortografía y de las oraciones utilizadas por el alumno en sus respuestas. Esta hipercorrección desorienta a los estudiantes acerca de lo que se espera de ellos.

No favorece la construcción de aprendizajes de nivel taxonómico alto (Bloom - Anderson), porque si bien los objetivos de los programas de estudio actuales, proclaman la necesidad de lograr objetivos de nivel taxonómico alto, como espíritu crítico, capacidad de síntesis y de establecimiento de relaciones, las prácticas de evaluación reducen la gama de aprendizajes a un conjunto restringido de saberes y competencias de nivel taxonómico bajo, como conocimientos de hechos o términos que pueden traducirse en preguntas de selección múltiple o ítems a los cuales se puede asignar un número de puntos. Así, las pruebas de lápiz y papel constituyen un freno al desarrollo de las competencias de alto nivel, porque llevan a los profesores a

preferir las competencias aislables y cuantificables (Astolfi, 1997; Perrenoud, 1998).

Impide considerar los beneficios pedagógicos implicados en el análisis de los errores que se cometen durante el proceso de construcción de los aprendizajes. Este análisis posibilita que el alumno muestre el estado de avance de su trabajo, verifique si está en el camino adecuado y analice los obstáculos para la obtención de sus metas. Los modelos constructivistas otorgan al error un lugar interesante dentro del proceso de aprendizaje y plantean la necesidad de dejar que aparezca para trabajar a partir de él.

Vemos que los errores se consideran interesantes señales de los obstáculos que el alumno debe enfrentar para aprender; constituyen indicadores y analizadores de los procesos intelectuales que se encuentran en juego. Entender la lógica del error permite mejorar los aprendizajes, buscando su sentido y las operaciones intelectuales de las cuales los errores constituyen una señal (Astolfi, 1997).

No otorga un tiempo suficiente al aprendizaje, de manera que los alumnos puedan avanzar desde el nivel de referencia al de dominio, al de transferencia y, posteriormente, al de expresión. A menudo, la evaluación tradicional se efectúa prematuramente, cuando los alumnos están recién en lo que Philippe Meirieu (citado en Astolfi, 1997) denomina el *nivel de referencia* en el cual ellos aún tienen una idea imprecisa del objeto de aprendizaje, lo que no les permite transferirlo ni expresarlo.

El paso desde el nivel de referencia al de dominio y de transferencia del conocimiento requiere tiempo, dado que implica incorporar datos externos a la propia red conceptual; los alumnos reciben estas informaciones desde sus propias conceptualizaciones, incorporan la nueva información como

resultado de un proceso de interiorización de la propia experiencia y no pueden transferirla mientras no posean un lenguaje que permita expresarla (Perrenoud, 1998).

Este planteamiento sugiere la necesidad de postergar el momento de la evaluación y de diversificar los modelos empleados para llevarla a cabo.

Absorbe un gran porcentaje del tiempo escolar, al menos un tercio del tiempo de profesores y alumnos (Perrenoud, 1998). Dentro de la clase, el profesor dedica una buena parte del tiempo a anunciar las pruebas, a dar instrucciones para prepararlas, a negociar con los alumnos las fechas, a administrarlas, corregirlas, comentarlas, atender reclamos, etc. El profesor debe utilizar así mucho ingenio y laboriosidad para elaborar, administrar y corregir estas pruebas, dejando poco tiempo para pensar y poner en práctica las innovaciones curriculares. Si bien la evaluación formativa también toma bastante tiempo, es una práctica más productiva y útil, puesto que entrega información, identifica y explica los errores, sugiere interpretaciones y alimenta directamente la acción pedagógica.

Limita la participación de los padres en el proceso de construcción/evaluación de los aprendizajes de sus hijos, debido a que la escuela solo les muestra las notas como indicador único de los avances o dificultades de sus hijos, tendiendo a cumplir una función de *advertencia*. Así, los padres refuerzan el sistema de evaluación orientado a poner notas, ejerciendo una verdadera presión para mantenerlo.

No siempre considera las condiciones y el contexto dentro de los cuales transcurre el aprendizaje del niño, sus experiencias previas, sus prácticas culturales, las metodologías utilizadas por el profesor, los materiales educativos utilizados, el capital cultural y la mediación recibida de su familia.

No considera los propósitos o proyectos personales del evaluado. Por ejemplo, en el caso del lenguaje escrito, el cumplimiento de un determinado propósito es lo que realmente permite evaluar si la lectura realizada por el alumno ha sido eficaz: ¿Participó en el juego? ¿Hizo funcionar un aparato porque entendió las instrucciones escritas? ¿Estableció comunicación con su amigo, gracias a que le escribió una carta?

La preocupación por cuidar una equidad puramente formal, impide los aprendizajes de alto nivel. A menudo, el concepto de equidad que tiene la cultura escolar, consiste en plantear a todos los alumnos la misma pregunta, al mismo tiempo y en las mismas condiciones. Esto lleva a que los profesores evalúen los logros individuales a partir de preguntas estandarizadas y cerradas.

En esta perspectiva, si el profesor decide evaluar un trabajo de grupo, a menudo se pregunta: ¿Contribuyeron todos los alumnos de igual forma? ¿Saben las mismas cosas? ¿Es justo poner la misma nota a los alumnos líderes y a los que siguen el trabajo de los otros? (Perrenoud, 1998).

En síntesis, la cultura evaluativa tradicional privilegia los saberes que pueden traducirse en logros individuales y manifestarse a través de preguntas de selección múltiple o de ejercicios a los cuales se puede asignar equitativamente un número de puntos. La evaluación tradicional reduce la gama de aprendizajes a un conjunto de saberes y competencias restringido, que se opone a las demandas de los programas modernos, centrados en la transferencia de conocimientos y competencias de alto nivel. En tal sentido, constituye un freno para el cambio, porque lleva a los profesores a preferir las competencias aislables y cuantificables, en desmedro de las competencias de alto nivel, difíciles de encerrar en una prueba de lápiz y papel y de tareas individuales.

En este sentido, Miguel Ángel Santos Guerra, expone este enfoque tradicional de la evaluación bajo el concepto patología.

La patología que afecta a la evaluación afecta a todas y cada una de sus vertientes: por qué se evalúa (y para qué), quién evalúa, cómo se evalúa, para quién se evalúa, cuándo se evalúa, qué se evalúa, a quién se evalúa, con qué criterios se evalúa, cómo se evalúa la misma evaluación, etc.

Las principales patologías planteadas por Santos Guerra (1995) son las siguientes:

Sólo se evalúa al alumno: En este sentido sí es protagonista el alumno. Se le examina siguiendo una temporalización determinada. Se le dan los resultados, prácticamente inapelables y, en general, se le considera único responsable de los mismos.

No parece concebirse el currículum sin la evaluación del alumno, pero sí sin la evaluación genérica del mismo. Los argumentos -cargados de lógica- que se utilizan para avalar la ineludible necesidad de la evaluación del alumno no se aplican a otros elementos del currículum.

A cada alumno se le asigna en el expediente un valor numérico (al menos, cuantificado) que parece ser de su exclusiva responsabilidad. La calificación del alumno (para muchos padres, profesores y para los mismos alumnos) es el resultado de su capacidad y de su falta o derroche de esfuerzos. En el caso de fracasar será él quien deberá pagar las “consecuencias”. Sólo él deberá cambiar. Lo demás, podrá seguir como estaba. La evaluación se convierte así en un proceso conservador.

Lo cierto es que, en este mecanismo, sólo se incluye al alumno, quiera o no, quedando muchos otros responsables del proceso educativo sin esa consideración evaluadora y sin las consecuencias que llevaría aparejadas.

Se evalúan solamente los resultados: Los resultados han de ser tenidos en cuenta dentro del proceso evaluador. Pero no solamente los resultados. Los presupuestos de los que se parte, las condiciones que se tienen, las estrategias que se ponen en marcha, los procesos que se desencadenan, los ritmos de consecución, la proporción rendimiento - esfuerzo, son también elementos que deben evaluarse. No sólo porque la consecución - no consecución de unos resultados (y el grado de su logro) está supeditada a aquellos factores sino porque ellos mismos constituyen el objetivo de la mirada evaluadora.

En definitiva, no sólo importa qué es lo que se ha conseguido, sino el cómo, a qué precio, con qué ritmo, con qué medios, con cuántos esfuerzos, a qué costa, para qué fines.

Analizar sólo los resultados obtenidos es, cuando menos, parcial y la parcialidad suele ir acompañada de imprecisión y de tergiversaciones.

Se evalúan sólo los conocimientos: El proceso de enseñanza - aprendizaje se realiza sobre un cuerpo de conocimientos más o menos estructurados, más o menos interesantes, más o menos conexiones con la práctica, más o menos "autónomos" (los grados de libertad del curriculum pueden ser variables). No se puede aprender en el vacío. Cuando hablamos de "aprender a aprender", dejando al margen los conocimientos, estamos haciendo meras piruetas mentales.

No se puede, pues, rechazar el aprendizaje de contenidos. Porque son necesarios para articular el pensamiento, para adaptarse a la realidad y para poder manejarla. Otra cosa es la selección de los contenidos, su articulación, su significación de organizadores del pensamiento.

Ahora bien, limitarse a la evaluación de conocimientos supone un reduccionismo escandaloso. Existen otra serie de pretendidos logros (véase cualquier formulación curricular, véase incluso la legislación de cualquier rango que defina objetivos educativos del sistema) que no se contemplan debidamente en el proceso evaluador: actitudes, destrezas, hábitos, valores, etc.

La evaluación de estas otras facetas no es tarea fácil. La Administración, conocedora de esas limitaciones, pretende implantarlas por decreto. Es más barato que una larga y concienzuda formación de los docentes. Pero es totalmente ineficaz. ¿De qué sirvió implantar la evaluación continua cuando los profesores seguían instalados en sus viejas prácticas evaluadoras? Simplemente, para repetir aquellas prácticas de evaluación memorística.

Sólo se evalúan los resultados directos, pretendidos: La puesta en marcha de muchos proyectos curriculares que siguen un criterio de encadenamiento lineal (objetivos propuestos, contenidos, métodos, evaluación de objetivos propuestos) no tiene en cuenta la evaluación de aquellos efectos laterales, secundarios e imprevistos.

Estos efectos existen, casi inevitablemente. Y, en ocasiones son mucho más importantes que los resultados buscados directamente en el proyecto.

La pretensión de que el alumno adquiriera un elevado nivel de conocimientos, ejercida de manera despótica, puede engendrar una aversión hacia el estudio muy perjudicial.

Lo mismo habría de decirse de un centro o de una reforma. El resultado directo del programa es evaluado, pero sin tener en cuenta los efectos secundarios (llamémosles así, aunque en ocasiones tengan mayor relevancia que los buscados) que se han generado.

Introducir una mejora en un centro puede suponer, quizás, el enfrentamiento entre dos sectores del claustro o el enrarecimiento de las relaciones entre la dirección y los profesores.

La evaluación debe tener en cuenta tanto los resultados que se buscaban como los que se hayan provocado a lo largo del desarrollo curricular.

Sólo se evalúan los efectos observables: Existen efectos que no son directamente observables. Estos efectos, buscados o no, suelen pasar inadvertidos a los ojos del evaluador.

Los modelos de evaluación basados en la programación por objetivos operativos (Mager, 1974), (Bloom, 1971), (Popham, 1975), exigen un modelo correlativo de evaluación que descansa sobre la aplicación de instrumentos de comprobación de carácter experimental.

Se podría objetar que no es posible evaluar los efectos no observables. No es así. Lo no observable no es equivalente a lo no existente. Ni a lo no relevante. Ni, por supuesto, a lo no evaluable. Al menos, desde una concepción del proceso evaluador que pretenda profundizar en la entraña educativa.

Eisner (1981) dice que la mayoría de los aprendizajes que realiza el alumno en la escuela no se hallan programados en el currículum explícito.

Se evalúa principalmente la vertiente negativa: En la práctica habitual del docente la evaluación está marcada por las correcciones. El mismo lenguaje descubre la actitud predominante: *corregir* significa *enmendar lo errado*. El subrayado de las faltas de ortografía es mucho más frecuente que la explícita valoración de las palabras bien escritas.

El desequilibrio de perspectiva hace que la escuela esté más atenta a los errores que a los aciertos de los alumnos y que los equipos de evaluación externa se apresten más a describir problemas y deficiencias que a resaltar valores y logros.

Sólo se evalúa a las personas: Es un error someter a los alumnos, a los profesores de un Centro o a los coordinadores de una reforma, a una evaluación conclusiva (lo cual encierra juicios de valoración, no meras descripciones de actuación) sin tener en cuenta las condiciones, los medios, los tiempos, los contextos en que se mueven.

Cronbach (1963) distingue tres grandes áreas sobre las que la evaluación toma decisiones: el material de instrucción, los individuos y la regulación administrativa. No son sólo los individuos los responsables de un proceso o de un resultado. Hay que contemplar cuáles son los medios con los que cuentan, las condiciones en las que trabajan y los márgenes de autonomía real con que cuentan.

Los mecanismos de atribución pueden hacer descansar en el sistema, en la carencia de medios, en la presión de los programas oficiales, en la mala organización de los centros, en la irracionalidad de los calendarios de evaluación, es decir, toda la responsabilidad de un proceso educativo.

Se evalúa descontextualizadamente: Bertalanffy (1978) plantea la necesidad de tener en cuenta un contexto amplio cuando se pretende comprender la realidad de un sistema actuante.

Pretender dar significado a la actuación de un alumno desde la óptica y el código del evaluador, prescindiendo de las claves de interpretación del contexto, es vaciar de contenido la realidad (Oates, 1975).

Encasillar un Centro dentro de la plantilla elaborada por el evaluador con unos criterios genéricos de pretendida validez, es negarse a entender todo lo que sucede en el mismo.

Una calificación sobresaliente puede ser considerada *algo despreciable* en un contexto determinado. Una clase indisciplinada puede estar en el eje de la admiración de la mayoría de los alumnos de un Centro. Una experiencia pedagógica *modélica* puede ser valorada en su contexto de forma negativa.

Si el evaluador, en aras de una pretendida objetividad, busca la creación y realiza la aplicación de instrumentos de medida fiables y válidos técnicamente y no tiene en cuenta la realidad viva, compleja y dinámica de ese todo, de ese sistema organizativo que tiene en sí mismo los códigos sintácticos y semánticos, se verá enredado en un caudal de datos muertos y desprovistos de auténtico significado.

Se evalúa cuantitativamente: La pretensión de atribuir números a realidades complejas es un fenómeno cargado de trampas en el área de la educación.

En las calificaciones escolares utilizamos escalas nominales, ordinales y de razón. Un aprobado es distinto de un suspenso, un 5 es una nota inferior a

un 7, y un 6 es el doble de un 3. Parece que todo está claro, que todo es muy preciso.

El peligro de la evaluación cuantitativa no es solamente la imprecisión sino, y sobre todo, la apariencia de rigor. La asignación de números de una manera mecánica, como es común en los procedimientos cuantitativos, no garantiza la objetividad. Pero, como aparentemente tiene objetividad, genera en los usuarios y destinatarios una tranquilidad mayor que mata las preguntas más hondas. También el profesor puede sentirse más seguro después de estampar sobre la prueba objetiva, corregida con una fórmula matemática, el número exacto, con decimales, correspondiente a la calificación. Además, puede establecer claramente, matemáticamente, la línea divisoria del apto/no apto. (Santo Guerra, 2007).

El alumno, con este procedimiento calificador, sabe lo que tiene que estudiar, cómo ha de estudiarlo y, después de la calificación, sabe cuánto ha aprendido.

El problema, además del que entraña la pretendida objetividad de esas puntuaciones, en que la luz cegadora de esa “claridad” no deja ver cuestiones más importantes:

- ¿Cómo aprende el alumno?
- ¿Cómo relaciona lo aprendido?
- ¿Cómo inserta los nuevos conocimientos en los ya asimilados?
- ¿Para qué le sirve lo aprendido?
- ¿Ha disfrutado aprendiendo?
- ¿Estudiaría “esas cosas” por su cuenta?
- ¿Tiene ganas de aprender cuando terminan las pruebas?
- Etcétera.

Se utilizan instrumentos inadecuados: En una reciente recopilación de instrumentos en curso para la evaluación de centros escolares (Plaza, 1986), se ha podido comprobar en España que casi la totalidad tiene una configuración estática, anecdótica, aséptica, cuantificadora, descontextualizada, etc.

Valorar con 3 puntos sobre 10 el funcionamiento de la biblioteca del Centro nos deja en la duda de si la baja puntuación se debe a algunas de estas causas (o a otras posibles):

- No hay libros
- No está actualizada la documentación
- No existen ficheros que permitan la localización rápida y fácil
- No existen locales
- No hay tiempo para su apertura
- No existe personal que la atienda
- No hay afición por la lectura (debe estar aparte)
- Los libros no tienen interés para los alumnos
- No están informados los alumnos de sus normas de funcionamiento
- Existe mucho ruido y, por tanto, es difícil la concentración
- El bibliotecario es una persona indeseable
- Está mal visto entre los alumnos acudir a la biblioteca.
- Etc.

Decir que el 48% de los profesores valoran con una media de 3 puntos el funcionamiento de la biblioteca, es un modo de esconder, bajo la cifra porcentual, las innumerables causas que han llevado a los opinantes a conceder una puntuación.

Ese modo de evaluar hace difícil la comprensión de la realidad, su interpretación y, obviamente, la posibilidad de efectuar mejoras que solucionen los problemas o potencien los aciertos.

Lo mismo sucede en el aula. Un instrumento de valoración “objetivo” no puede estar más cargado de subjetividad/arbitrariedad. He aquí una escala de ambigüedad que no siempre es tenida en cuenta:

- ¿Lo que aparece en el currículum como contenido mínimo es lo realmente importante, valioso, interesante...?
- ¿Lo que ha seleccionado el profesor para la prueba es significativo de lo que tenía que aprender?
- ¿Lo que pregunta el profesor es exactamente lo que quiere saber sobre lo que ha aprendido el alumno?
- ¿Lo que el alumno lee es lo que el profesor ha querido preguntar?
- ¿Lo que responde es exactamente aquello que sabe sobre la cuestión?
- ¿Lo que interpreta el profesor es lo que el alumno realmente ha expresado?

Nada digamos de la dificultad de mejorar el aprendizaje a través de ese tipo de pruebas. A lo sumo, el alumno prestará atención al mejor modo de contestarlas en próximas ocasiones. Lo cual es distinto al propio proceso de enseñanza/aprendizaje.

Existe otra complicada cuestión en la aplicación habitual de este tipo de pruebas *objetivas* bajo el pretexto de que son más justas, ya que *miden* a todos por igual. Lo cierto es que no existe mayor arbitrariedad que la de querer *miden* de la misma forma a personas que son radicalmente diferentes. Así, un alumno tímido no deseará realizar una entrevista o examen oral. Quien no se expresa bien por escrito, no preferirá una prueba, etc.

La naturaleza de la prueba lleva dentro de sí un componente sesgado de valoración, independientemente del tipo de contenidos que plantee y de su forma de presentarlos.

Se evalúa de forma incoherente con el proceso de enseñanza aprendizaje: El camino es circular, no rectilíneo y unidireccional. Se evalúa como se enseña y se enseña como se evalúa. O más bien, se estudia para la evaluación. De tal forma que es este proceso el que dirige el aprendizaje. Los alumnos estudian para el examen, no sólo en función de ese momento sino *de la manera* que les permita hacer frente al mismo, con suficientes garantías de éxito.

Si el examen consiste en una prueba objetiva de Verdadero-Falso, estudiará de forma distinta que si se le anuncia una prueba de ensayo o si se le exige un diseño creativo.

Es más, los alumnos tratarán de acomodarse a las expectativas del profesor, a sus códigos de valor.

La incoherencia se establece cuando se quiere realizar un aprendizaje por comprensión y se realiza luego una prueba de carácter memorístico, rígido y repetitivo.

Un proceso de enseñanza basado en la explicación oral, se cierra con un modelo de examen escrito.

Un modo de trabajo asentado sobre el grupo concluye en una evaluación individual.

Un proceso de enseñanza/aprendizaje teóricamente asentado sobre el desarrollo integral del individuo, acaba con una evaluación exclusivamente preocupada por los conocimientos adquiridos.

Otras veces, el enfoque exclusivo en el aprendizaje de contenidos intelectuales pretende concluirse con una evaluación que va mucho más allá de lo que se ha trabajado.

Se evalúa competitivamente: Una de las ventajas que encierra el enfoque cualitativo es el afinar la sensibilidad del evaluador ante los procesos.

El auténtico significado de un proceso educativo se encuentra en el análisis de todos los elementos que lo integran y que lo circunscriben. Pero no en el contraste, comparación y competencia con otros procesos similares, diferentes o antagónicos.

La localización de la mirada se sitúa en el exterior del proceso mismo, con el agravante de que se establecen comparaciones arbitrarias ya que pocas veces se parte de condiciones, medios, historia, personas y fines similares.

Por otra parte, es frecuente justificar la comparación con el pretexto de que sirva de estímulo y emulación. Cada alumno tiene un compañero que es un competidor. Con él debe medirse. El éxito consiste en aventajarle.

Se desvía la atención del auténtico proceso de aprendizaje de cada individuo, de cada aula, de cada Centro. Y si es posible pensar que el *ganador* se sentirá satisfecho y el *perdedor* estimulado, no es menos imaginable que el primero se sienta ridícula y estúpidamente orgulloso y el segundo, humillado.

En las evaluaciones a menudo se ve solicitar y exigir cautela para que los resultados no se hagan públicos a través de escalas valorativas. *No se trata de establecer comparaciones*, se dice. Los profesores no consideran positivo que se publiquen unas listas donde unos aparecen como mejores y otros como peores. Pero colocan, sin ambages⁸, las calificaciones escalonadas de sus alumnos, muy bien matizadas con decimales.

Se evalúa estereotipadamente: Los profesores repiten una y otra vez sus esquemas de evaluación. Cada año los alumnos se preocupan de saber cuál es la costumbre evaluadora del profesor.

De forma casi automática, el profesor repite sus fórmulas. Ni siquiera negocia con los alumnos el planteamiento habitualmente practicado. Al comienzo del curso fija el número, el momento, la forma y los matices.

¿Ha sometido a evaluación sus propios mecanismos de evaluación? No de una forma rigurosa. Cuando ha pensado en ello ha sido para confirmar los estereotipos.

En un curso con cinco asignaturas un alumno deberá “someterse” a cinco proyectos diferentes de evaluación. Los profesores evalúan de formas muy diferentes. Pero cada profesor, en los diferentes cursos en que imparte docencia, evalúa de una forma idéntica.

Se multiplican los trabajos sobre evaluación, pero no son los protagonistas (los propios profesores) los que emprenden esta labor. Stenhouse (1984) dice que lo que mejora la acción educativa no es tanto la investigación sobre los profesores sino la de los profesores que analizan su propia actividad.

⁸ Sin rodeos

No se evalúa éticamente: Además de los problemas técnicos acechan al proceso evaluador numerosos conflictos de carácter ético.

La evaluación puede convertirse en un instrumento de opresión. ¿Que sucedería en las aulas si el profesor estuviese desprovisto del *arma* de la evaluación? Cuando se articula el proceso de enseñanza/aprendizaje sobre el resultado de la evaluación (más que sobre la riqueza y profundidad del saber) se corre el riesgo de la manipulación y el sometimiento del alumno. La *hora de la verdad* no es la del aprendizaje sino la de la evaluación. Cuando es el profesor quien lo decide todo respecto a ese momento decisivo, todo el poder descansa en sus manos.

La evaluación ha sido un instrumento de control, de amenaza e, incluso, de venganza, respecto a algunos alumnos que se han permitido ejercitar el derecho a la crítica, a la discrepancia o la indisciplina.

Cuando, apoyándose en la evaluación, se establecen nexos causales poco rigurosos, habrá que pensar cuáles son las intenciones y los intereses que motivan la manipulación.

En la evaluación institucional se plantean numerosos problemas de carácter ético. Uno de ellos es la confidencialidad de los informes. ¿De quién son los datos? ¿Para quién son los datos? No puede revelarse el contenido de informes identificables, tanto por lo que respecta a su emisor como al destinatario de los juicios.

La independencia de los equipos que realizan evaluación externa al servicio de la Administración o de entidades que financien los proyectos, no siempre está garantizada.

(Elliot et al. (2000) insisten en la necesidad de conseguir la independencia de los técnicos frente a las posibles exigencias del poder (académico, político, financiero, etc.).

A nadie se le oculta que una evaluación puede ser dirigida, condicionada o manipulada al servicio de unos intereses determinados, o de unas decisiones pretendidas: retirar subvenciones, modificar proyectos, sustituir personas, clausurar centros, cortar experiencias, etc.

Se evalúa para controlar: La evaluación en educación, paradójicamente, no suele ser educativa. No repercute en la mejora del proceso. La evaluación se cierra sobre sí misma, constituye un punto final.

Se habla de *calificación final*, cuando es justamente un momento más en el momento de mejora. No se debe confundir control con evaluación, aunque las dos funciones pueden ser necesarias. El poder sancionador de la evaluación no constituye su esencia más rica, más dinámica.

Cuando los profesores se niegan a explicar a sus alumnos (o se muestran reticentes a hacerlo, por pensar que se trata de una pérdida de tiempo) de dónde proceden las calificaciones que les han atribuido, están desaprovechando un buen elemento de aprendizaje.

Disparar con los ojos vendados a una diana sin saber dónde se ha producido el impacto, hace imposible la mejora de la puntería en ensayos posteriores. Solamente conociendo el resultado se puede mejorar en próximos disparos. Pero, no solamente será preciso conocer y analizar lo que ha sucedido, sino planificar los nuevos procesos en función de aquello que se ha descubierto como fracaso o acierto.

El mundo educativo está lleno de situaciones en las que no se aprovecha esta riqueza que lleva en su interior el proceso evaluador. Los profesores/alumnos repiten los mismos errores casi con obstinación, los cursos que finalizan una especialidad en nada benefician con el análisis de su historia a los cursos siguientes, los Centros no aprenden de la reflexión rigurosa sobre su experiencia.

La evaluación es el proceso de diseñar, obtener y proporcionar información útil para juzgar alternativas de decisión, (Stuffelbeam, 1971). Según este planteamiento, cuando la información no repercute en la toma de decisiones perdería su esencia.

La nueva decisión, al ser puesta en práctica, deberá ser también evaluada. Este proceso dinámico, abierto, facilita el cambio y posibilita la mejora.

Se evalúa para conservar: Hemos señalado que la evaluación suele cerrarse sobre sí misma, limitándose a desarrollar una función sancionadora. En ese sentido, no impulsa el cambio.

Pero, hay algo más grave, escondido en la patología de su funcionalidad. La utilización de la misma para justificar el statu quo del profesor, de la dirección del Centro, de la Administración Escolar. Lo cierto es que se evalúa constantemente en la escuela, pero se cambia muy poco.

Se evalúa unidireccionalmente: La evaluación tiene sentido *descendente*. El Ministerio *evalúa* a inspectores, los inspectores *evalúan* a los directores escolares, los directores *evalúan* a los profesores y estos *evalúan* a los alumnos.

Si bien es cierto, que en la parte más baja es donde más se nota el peso de esa función, no se produce una evaluación es sentido *ascendente* ni, desde luego, en sentido horizontal. Un modelo de evaluación democrático supone que los interesados manejan la evaluación, deciden sobre ella y ellos son los que dicen lo que piensan, los que analizan y lo que hacen.

No es que la evolución democrática pueda prescindir de los expertos en evaluación, pero no son estos los que pueden atribuir significado de espaldas al mundo de los protagonistas. No son los expertos los que tienen el poder de la evaluación. Los expertos tienen la técnica, pero no las claves de la interpretación y tampoco, los resortes del poder pedagógico.

En la evaluación externa sólo la participación directa de los protagonistas podrá dar fiabilidad y validez a la lectura de los signos, a su metalectura posterior y a su utilización para el cambio.

Los que desean conocer el resultado de la evaluación y los que la llevan a cabo son integrantes de un proceso. También por eso la evaluación debe ser democrática (McDonald, 1976).

No se evalúa desde fuera: Una experiencia educativa necesita la evaluación externa para poder realizar una mejora sustantiva. No hacerlo así significa cerrar el horizonte valorativo y arriesgarse a la miopía y a la deformación óptica del que mira algo que está sobre sus mismos ojos.

Cerrar el círculo de la planificación de objetivos, métodos y evaluación, desde la exclusiva mirada del protagonista del proceso, entraña el riesgo de quedarse atrapado en la propia limitación.

El evaluador externo goza de un punto de vista privilegiado, en cuanto tiene:

- Una distancia afectiva de la dinámica y del resultado.
- Unos criterios de independencia respecto al resultado.
- Unos puntos de referencia más amplios y complejos.
- Una mayor disponibilidad en el tiempo y la dedicación.

Esto no quiere decir que se pueda prescindir de los protagonistas de la experiencia, como apuntábamos más arriba. Tanto es así, que dentro de la metodología etnográfica de la evaluación es aconsejable el aporte del observador participante.

No decimos que el evaluador externo tenga que ser aséptico⁹ o ejercer una neutralidad que ni es posible ni siquiera deseable. El evaluador no solamente mira, sino que busca y para ello ha de interpretar para lo cual necesita unos códigos estructurados en los ejes de una sólida teoría.

No se hace autoevaluación: La autoevaluación es un proceso de autocrítica que genera unos hábitos enriquecedores de reflexión sobre la propia realidad.

Dice Popper que realizamos más progresos al reflexionar sobre nuestros errores que al descansar en nuestras virtudes.

Las técnicas de diseño, de exploración y de interpretación y la utilización de esas autoevaluaciones han de ser conocidas, asumidas y llevadas a término por los miembros de la comunidad escolar. ¿Tendría sentido un proyecto de evaluación que no fuese deseado, aceptado y conocido por los protagonistas de la experiencia?

⁹ Neutral, frío, sin pasión.

Muchas de las reticencias, de los miedos y de los conflictos que provoca una evaluación externa/impuesta desaparecen, ipso facto¹⁰ en el proceso de autoevaluación.

También los alumnos pueden/deben practicar estos procesos autoevaluadores. El profesor debe poner en sus manos los instrumentos precisos para ello y ha de negociar con él el reparto de las cotas de decisión que lleva consigo la evaluación.

No es aceptable la práctica del juego autoevaluador, en la cual el alumno hace reflexiones y análisis sobre su aprendizaje, pero no puede materializar el resultado en una parcela de las calificaciones.

El profesor suele actuar con muchas reticencias en este sentido, suponiendo que el alumno no se calificará con criterios justos, por falta de objetividad o por carencia de referencias exteriores que le sirvan de contraste.

En un claustro de profesores de un Centro Escolar los profesores se resistían a practicar la autoevaluación con sus alumnos por considerar que eran *demasiado pequeños, que no tenían capacidad para ello*. En un Departamento universitario, otros profesores argumentaban que *la autoevaluación de los alumnos no era posible en el ámbito universitario porque no tenían experiencia de haberla practicado en Centros de niveles inferiores*.

Cuando los profesores utilizan estas excusas no están en condiciones de realizar esa experiencia. Del mismo modo que cuando dicen que el número de alumnos o las condiciones de trabajo y de tiempo les obligan a realizar

¹⁰ Por el hecho mismo, inmediatamente, en el acto.

una evaluación superficial y masiva, no podemos afirmar con seguridad que con menor número y mejores condiciones harían las cosas de otro modo.

No se hace meta-evaluación: El proceso de evaluación es tan complejo que ha de ser necesariamente evaluado para poder atribuirle un valor. En cualquiera de sus vertientes puede encerrar numerosas trampas, numerosos riesgos, numerosas deficiencias. Por eso se hace imprescindible establecer criterios que permitan evaluar los mecanismos de evaluación.

No solamente para analizar el rigor del proceso, sino para ver cómo esa misma función condiciona lo que se estaba haciendo. Ahora, la evaluación de un programa se convierte en otro elemento que ha de ser evaluado porque está actuando como una variable poderosa que puede distorsionarlo o modificarlo sustancialmente.

En esta vuelta de tornillo, vuelven a aparecer todos los componentes de la evaluación con un nuevo nivel de complejidad: quién metaevalúa, para quién, por qué, cuándo, con qué instrumentos, qué, de qué modo.

Un proceso riguroso de metaevaluación no sólo permitirá valorar de manera rigurosa los resultados, sino que permitirá tomar decisiones eficaces para mejorar el planteamiento, la dinámica y los modelos de evaluación.

En síntesis, el enfoque tradicional de la evaluación no utiliza a la misma como una instancia más de aprendizaje que le permita a los estudiantes aprender más y mejor.

2.2. El Enfoque Teórico Actual de la Evaluación

2.2.1. *Evaluar para aprender o para mejorar los aprendizajes.*

¿Puede la evaluación de desempeño levantar los estándares y mejorar el aprendizaje de los alumnos y alumnas?

La investigación reciente ha mostrado que la respuesta a esta pregunta es un sí rotundo. La evaluación del desempeño es una de las herramientas educativas más poderosas para promover el aprendizaje. Pero debe usarse de manera correcta. No existe prueba alguna de que un aumento en la cantidad de pruebas que se tome a los alumnos y alumnas mejore el aprendizaje. La investigación sugiere que el esfuerzo debe ponerse en ayudar a los docentes a utilizar la evaluación como parte integral del aprendizaje para mejorar los niveles de logros de sus estudiantes. Aunque ha sido ampliamente reconocido el valor y la importancia que puede tener evaluar el desempeño durante el proceso de aprendizaje, en la práctica esto no sucede.

Es importante distinguir la Evaluación para el Aprendizaje como un modelo particular distinto de las interpretaciones tradicionales acerca de la evaluación. Concebida la evaluación como una instancia más de aprendizaje, sus características son las siguientes:

1. Es considerada como parte intrínseca de la enseñanza y el aprendizaje.
2. Requiere que los profesores y profesoras compartan con sus alumnos y alumnas los logros de aprendizaje que se espera de ellos.
3. Ayuda a los estudiantes a saber y reconocer los estándares que deben lograr.

4. Involucra a los alumnos y alumnas en su propia evaluación.
5. Proporciona retroalimentación que indica a los estudiantes lo que tienen que hacer, paso a paso, para mejorar su desempeño.
6. Asume que cada alumno o alumna es capaz de mejorar su desempeño.
7. Involucra tanto a docentes como alumnos y alumnas en el análisis y reflexión de los datos arrojados por la evaluación.

El pensamiento actual sobre el aprendizaje sugiere que, en último término, son los mismos estudiantes los responsables de su propio aprendizaje (nadie puede aprender por ellos).

Siguiendo esta línea, la Evaluación para el Aprendizaje necesariamente debe involucrar a los alumnos y alumnas en el proceso de evaluación, de este modo les proporciona información sobre cómo les está yendo y guía sus esfuerzos para mejorar. Una parte importante de esta información está constituida por la retroalimentación que provee el profesor o profesora a sus estudiantes, pero otra parte debe ser producto de la participación directa de los alumnos y alumnas en este proceso a través de la autoevaluación. En el contexto de la promoción del aprendizaje a lo largo de toda la vida, se considera cada vez más importante desarrollar en los estudiantes la capacidad de saber cuándo han aprendido algo y la habilidad de dirigir y manejar su propio aprendizaje.

Entonces, en concreto, ¿qué sucede en la sala de clases cuando la evaluación se utiliza para mejorar el aprendizaje?

Para comenzar con los aspectos más obvios, los docentes están involucrados en la recolección de información sobre el aprendizaje de sus estudiantes y los estimula a revisar su trabajo crítica y constructivamente.

Los métodos para obtener esta información sobre el aprendizaje son bien conocidos, y esencialmente se trata de:

1. Observar a los alumnos y alumnas y escucharlos cuando describen sus trabajos y sus razonamientos.
2. Plantear a los estudiantes preguntas abiertas, formuladas para invitarlos a explorar sus ideas y sus razonamientos.
3. Proponer tareas que exigen a los alumnos y alumnas usar ciertas habilidades o aplicar ideas.
4. Pedir a los estudiantes que comuniquen sus ideas no solo por escrito, sino también a través de dibujos, artefactos, acciones, dramatizaciones y mapas conceptuales.
5. Discutir palabras claves y analizar cómo deben ser utilizadas.

Los docentes pueden, por supuesto, recolectar esta información a través de los métodos recién identificados y luego utilizarla de manera que tienda a mejorar el aprendizaje. El uso de esta información requiere que los profesores y profesoras tomen decisiones y actúen: deben decidir en qué consisten los próximos pasos en el proceso de aprendizaje y ayudar a los alumnos y alumnas a emprender el camino.

Pero es de suma importancia acordarse de que son los estudiantes los que deben caminar; consecuentemente, los alumnos y alumnas más involucrados en el proceso de evaluación comprenderán mejor cómo extender y mejorar su aprendizaje. Un plan que involucra a los estudiantes en el juicio de sus propios trabajos (en vez de ser pasivos frente a los juicios de sus profesores y profesoras) tiene mayor probabilidad de levantar los estándares y los logros de aprendizaje.

Esta es una manera distinta de concebir la *retroalimentación*. El *alimento* que ofrece el profesor o profesora es un retrato del horizonte a alcanzar, del estándar o meta hacia dónde el alumno debe apuntar y que, de este modo, constituye un punto de comparación con su trabajo. El rol del docente (y lo que está en el centro de la enseñanza) es proveer a los estudiantes de las destrezas y estrategias requeridas para dar los pasos que necesitan para mejorar su propio aprendizaje.

2.2.2 Diez principios de la Evaluación para el Aprendizaje

1° La Evaluación para el Aprendizaje debe ser parte de una planificación efectiva para enseñar y para aprender.

La planificación de un profesor o profesora debe proporcionar oportunidades tanto al estudiante como a sí mismo para obtener información acerca del progreso hacia las metas de aprendizaje.

La planificación debe incluir estrategias para asegurar que los estudiantes comprenden las metas de aprendizaje y los criterios que se usarán para evaluar sus trabajos. También se debe planear cómo los alumnos y alumnas recibirán la retroalimentación, cómo participarán en la autoevaluación de sus aprendizajes y cómo se les ayudará a progresar aún más.

2° La Evaluación para el Aprendizaje debe tener el foco puesto en cómo aprenden los alumnos y alumnas.

Cuando el profesor o profesora planifica la evaluación y cuando él o ella y los estudiantes la interpretan como muestra del aprendizaje, deben todos tener en mente el aprendizaje como proceso. Poco a poco los alumnos y alumnas deben ir tomando más conciencia sobre cómo aprenden, a fin de que su conocimiento del *cómo aprender* sea igual a su conocimiento de *qué* tienen que aprender.

3° La Evaluación para el Aprendizaje debe ser concebida como central en la práctica de aula.

Muchas de las actividades comunes y corrientes que ocurren en la sala de clases pueden ser descritas como evaluación. Las actividades y las preguntas impulsan a los alumnos y alumnas a demostrar su conocimiento, comprensión y habilidades; lo que dicen y hacen los estudiantes es observado e interpretado, y el profesor o profesora se forma un juicio sobre cómo mejorar y profundizar el aprendizaje. Estos procesos de evaluación son una parte esencial de la práctica diaria de la sala de clases e involucran a docentes y estudiantes en la reflexión, el diálogo y las decisiones que conlleva la evaluación.

4° La evaluación debe ser considerada como una de las competencias claves de los docentes.

Los profesores y profesoras necesitan saber cómo planificar la evaluación, observar el aprendizaje, analizar e interpretar la evidencia del aprendizaje, retroalimentar a los alumnos y alumnas, y apoyarlos en la autoevaluación.

Por ende, la evaluación vista de esta manera debe ser parte integral de la formación inicial de los docentes y de su perfeccionamiento durante el transcurso de su carrera profesional.

5° La evaluación debe ser cuidadosa y expresarse en forma positiva, ya que por definición la evaluación genera impacto emocional en los alumnos y alumnas.

Los profesores y profesoras deben ser conscientes del impacto que sus comentarios escritos y verbales (no solo las notas) generan en sus alumnos y alumnas, en la confianza que tienen acerca de sus capacidades y en su entusiasmo por aprender. Por todo lo anterior, los comentarios más constructivos son los que están enfocados en el trabajo y no en la persona que lo elaboró.

6° La evaluación debe tener en cuenta la importancia de la motivación del estudiante.

Una evaluación que enfatiza el progreso y los logros (más que las faltas, fallas o fracasos) promueve la motivación. Por el contrario, la comparación entre estudiantes y sobre todo entre alumnos y alumnas más y menos exitosos rara vez ayuda a la motivación de aquellos menos aventajados. De hecho, puede llevarlos a retraerse aún más, porque a través de la retroalimentación se les ha hecho sentir que en definitiva no son buenos.

Hay estrategias de evaluación que preservan e incentivan la motivación por aprender: por ejemplo, que los profesores y profesoras provean retroalimentación positiva y constructiva, señalando cómo progresar; que abran espacios para que los alumnos y alumnas se hagan cargo de su propio

aprendizaje; finalmente, que permitan a los estudiantes elegir entre distintas formas de demostrar lo que saben.

7° La evaluación debe promover un compromiso hacia las metas de aprendizaje y un entendimiento compartido de los criterios según los cuales serán evaluadas.

Para dar lugar a un aprendizaje efectivo, los estudiantes necesitan comprender en qué consisten las metas del aprendizaje y querer lograrlas. Esta comprensión y compromiso de parte de los alumnos y alumnas hacia su propio aprendizaje surge solo cuando han tenido alguna participación en la determinación de las metas y en la definición de los criterios que serán utilizados para evaluar su progreso en pos de ellas. La comunicación clara de los criterios de evaluación implica formularlos en términos que los alumnos y alumnas puedan entender, facilitar ejemplos que los ilustran, y realizar actividades de coevaluación y autoevaluación a fin de que los mismos estudiantes se apropien de ellos.

8° Los alumnos y alumnas deben recibir orientaciones constructivas sobre cómo mejorar su aprendizaje.

Los estudiantes necesitan información y orientación para poder planificar los siguientes pasos en su aprendizaje. Los profesores y profesoras debieran identificar las fortalezas del aprendizaje de cada estudiante y sugerir cómo desarrollarlas aún más; ser claros y constructivos respecto a eventuales debilidades y las formas en que podrían enfrentarse; proveer oportunidades para que los alumnos y alumnas mejoren su trabajo.

9° La Evaluación para el Aprendizaje debe desarrollar la capacidad de los alumnos y alumnas para autoevaluarse, de modo que puedan ser cada vez más reflexivos, autónomos y hábiles para gestionar su aprendizaje.

Los alumnos y alumnas que cumplen con estas características identifican habilidades nuevas que necesitan desarrollar y luego las pueden aplicar en conjunto con nuevos conocimientos y mejores comprensiones. Son también autorreflexivos, e identifican los próximos pasos para progresar. Una parte importante del trabajo del profesor o profesora es incentivar a los estudiantes a que se autoevalúen, con el fin de que a través del tiempo también sean responsables de su propio aprendizaje.

10° La Evaluación para el Aprendizaje debe ser usada para enriquecer las oportunidades de aprender de todos los estudiantes en todas las áreas del quehacer educativo.

La evaluación debe potenciar los mayores logros de todos los alumnos y alumnas al desarrollar al máximo sus capacidades, independiente del punto de partida; debe también reconocer el esfuerzo que estos logros significaron.

Han transcurridos varios años desde que la Reforma a la Educación se ha instalado en nuestro país y el panorama en cuanto a evaluación de los aprendizajes sigue aún sustentado en un enfoque tradicional a pesar de la vasta literatura en los nuevos enfoques de la evaluación. Se hace necesario, por lo tanto, replantear las prácticas evaluativas de los docentes a la luz de estos nuevos enfoques evaluativos, buscando nuevas estrategias de evaluación como, por ejemplo, a través de la aplicación del portafolio como sistema de evaluación para el aprendizaje.

2.2.3 Evaluación Auténtica

La perspectiva de la evaluación auténtica se fundamenta en los siguientes puntos de vista y teorías:

Evaluación formativa. La evaluación auténtica es un concepto derivado de la evaluación formativa, definida inicialmente por Scriven en 1967, en oposición al de evaluación sumativa. Este autor se basó en los aportes de Bloom (1975), quien en los años 60 introdujo la idea de que la mayor parte de los alumnos podían aprender la mayor parte de los contenidos entregados por la escuela, siempre que ella considerara sus ritmos y modalidades específicos de aprendizaje (Perrenoud, 1998). La evaluación formativa se propone como principal objetivo conducir los aprendizajes de los alumnos en el marco de una pedagogía diferenciada: llevar a todos los alumnos a dominar ciertas capacidades, a través de métodos y ritmos que respondan a sus necesidades particulares.

La perspectiva de evaluación auténtica, utilizada en el presente estudio, amplía el concepto de evaluación formativa porque lo libera de su dimensión temporal; es decir, la evaluación formativa deja de ser una instancia intermedia entre la evaluación diagnóstica y la sumativa y se transforma en un poderoso medio para mejorar la calidad de los aprendizajes de manera permanente.

Un aporte importante de la evaluación formativa al concepto de evaluación auténtica es la concepción de la evaluación como un proceso que retroalimenta el aprendizaje, posibilitando su regulación por parte del niño. Así, este puede, junto con el educador, ajustar la progresión de sus saberes y adaptar las actividades de aprendizaje de acuerdo a sus necesidades y posibilidades. La evaluación formativa permite saber mejor dónde se

encuentra el alumno respecto a un aprendizaje determinado, para también saber mejor hasta dónde puede llegar (Perrenoud, 1998). Su efecto positivo se relaciona con la toma de conciencia del alumno de su propio proceso de aprendizaje.

La evaluación formativa constituye un importante aporte a la propuesta de evaluación auténtica, dado que transforma la relación que tiene el alumno con el saber y con su propia forma de aprender: en la medida que él pueda avanzar en la autoevaluación y en la coevaluación, adquirirá mayor autonomía en sus aprendizajes.

Integración de los modelos holístico y de destrezas. Durante las anteriores décadas, las relaciones entre la evaluación y la enseñanza/aprendizaje en los programas de lectura y escritura, habían estado preferentemente enmarcadas por la lógica del aprendizaje de dominio (mastery learning), introducida al comienzo de los años 60 y que se traduce en un modelo de destrezas. La meta de este modelo consiste en asegurar un determinado rendimiento entre los estudiantes, logrado a través de una secuencia instruccional que incluye una serie claramente identificada de subdestrezas, ordenada desde lo más simple hasta lo más complejo.

Esta lógica, cuando no se integra a perspectivas holísticas, tiende a conceptualizar y a evaluar el aprendizaje de la lectura y la escritura como un conjunto de mecanismos ordenados de lo más simple a lo más complejo, que deben ser aprendidos de manera secuenciada, en vez de concebirllos como procesos integrados y complejos de construcción y comunicación de significado, dentro de contextos significativos.

Por el contrario, el modelo holístico (Smith, F., 1986; Goodman, 1986) plantea que la mejor evaluación de la lectura, como asimismo de los

procesos de escritura, ocurre cuando los maestros observan e interactúan con los estudiantes, mientras ellos leen y producen textos auténticos con propósitos definidos tales como contestar una carta, escribir una felicitación, elaborar un afiche o planear un proyecto de curso. Este planteamiento refleja la actual comprensión de la lectura y la escritura como procesos interactivos que involucran simultáneamente al lector/escritor, al texto, al contexto y al mediador potencial, todos los cuales al interactuar, influyen la lectura o la producción de textos, impactando en la construcción y comunicación del significado.

Teoría del esquema. Esta teoría plantea que los conocimientos están organizados en esquemas cognitivos y que un aprendizaje ocurre cuando la nueva información es asimilada dentro de un esquema cognitivo previo. Los impulsores de esta teoría, tales como Ausubel y Rumelhart han revivido el término esquema utilizado en el pasado por Dewey, Bartlett y Piaget, para aplicarlo al proceso de organización estructurante que ejerce el lector sobre el texto mientras interactúa con él.

Desde este punto de vista, mientras más experiencias tienen los estudiantes con un tema particular, les es más fácil establecer relaciones entre lo que ya saben y lo nuevo que están aprendiendo, formular hipótesis y hacer predicciones sobre el significado de los textos.

Dentro de esta perspectiva, los educadores apoyan a los estudiantes a construir una base experiencial de conocimientos y a establecer relaciones entre sus conocimientos previos y lo que está siendo aprendido.

Perspectiva ecológica o sociocognitiva. Otro sustento teórico que apoya el movimiento de la evaluación auténtica está dado por la perspectiva llamada “ecológica” o “sociocognitiva” (Chauveau, 1992). Plantea que la concepción

tradicional de la evaluación, generalmente, no toma en cuenta el contexto donde ocurre el aprendizaje específico que se pretende medir y postula que es necesario establecer relaciones entre el aprendizaje, los procesos sociales y los procesos cognitivos. Según este punto de vista, cuando se habla de aprendizaje se estarían planteando dos problemas: uno referido a los aspectos cognitivos que se ponen en juego frente a la tarea y otro referido al espacio o contexto donde ocurre el aprendizaje. Vista así, la evaluación debería detectar las prácticas culturales y recursos provenientes del medio extraescolar que el alumno posee, con el fin de establecer estrategias de aprendizaje y evaluación que se apoyen en ellos.

Esta perspectiva se complementa con el planteamiento del *enfoque etnográfico*, que parte de la premisa de que existen ciertos fenómenos del comportamiento humano que no pueden ser conocidos sólo a través de métodos cuantitativos, sino que es necesario observar la interacción social entre los actores del proceso, ocurrida en situaciones naturales (Rockwell, 1980). Esta observación permite comprender el problema del niño en una globalidad que le da sentido. Por el contrario, cuando esta globalidad es dividida en partes, se pierde la posibilidad de percibirla en su complejidad.

Constructivismo. Desde este punto de vista, “el aprendizaje es un proceso constructivo” en el cual el estudiante está elaborando una representación interna del conocimiento, al incorporarlo a sus conocimientos previos. Esta representación está constantemente abierta al cambio, en cuanto se construye a partir de la experiencia (Bednar, Cunningham, Duffy y Perry, 1993).

Esta perspectiva plantea que los estudiantes dan sentido a su mundo, cuando conectan lo que ellos saben y han vivenciado, con lo que están aprendiendo. Ellos construyen significados a través de estas relaciones,

cuando los educadores plantean problemas significativos, los estimulan a indagar, estructuran actividades de aprendizaje en torno a conceptos primarios, valoran los puntos de vista y los conocimientos de los estudiantes y comparten con ellos los procesos evaluativos (Brooks y Brooks, 1993).

Práctica pedagógica reflexiva. Los maestros aprenden a enseñar y a mejorar su enseñanza cuando realizan permanentemente un *diálogo inteligente con la práctica*; es decir, cuando son capaces de tomar distancia de ella y reflexionar para comprenderla y mejorarla (Schön, 1998).

La evaluación auténtica incorpora estos puntos de vista y teorías, en cuanto ella requiere que los alumnos demuestren la construcción del significado a través de desempeños; es decir, a través de acciones en las cuales aplican sus aprendizajes, porque es colaborativa y necesita de la interacción y el apoyo de los otros; porque visualiza a los alumnos como lectores y escritores activos con fines comunicativos; porque demuestra el progreso de los alumnos a lo largo del tiempo, valorando el incremento del conocimiento y su aplicación. Finalmente, la evaluación auténtica revela esta incorporación, porque requiere que los alumnos se autoevalúen, promoviendo su reflexión en relación a su propia práctica.

2.2.4 Tendencias evaluativas integradas a la propuesta de evaluación auténtica.

Los principios, procedimientos y criterios de la evaluación auténtica presentados en la presente investigación, han recogido los aportes entregados por algunas tendencias actuales, alternativas a la evaluación tradicional. Las definiciones y características de estas tendencias alternativas se presentan a continuación con el fin de lograr un mejor entendimiento de este trabajo de investigación.

Evaluación de desempeño. Esta denominación comenzó como un procedimiento utilizado especialmente en el área de la ciencia, evaluando a los estudiantes a través de resolver un problema, construir un artefacto o efectuar un experimento. En el hecho, esta modalidad de evaluación ha sido siempre aplicada en la educación física y en las artes, en las cuales el alumno tiene que demostrar, en forma concreta, su habilidad para pintar un cuadro o para realizar una prueba deportiva.

En esta última década, la evaluación de desempeño se ha generalizado a la evaluación del lenguaje oral y escrito (Guthrie, 1999), constituyendo un importante aporte al concepto de evaluación auténtica, al plantear que los estudiantes deben ser evaluados a partir de crear un producto o formular una respuesta que demuestre su nivel de competencia o conocimiento, dentro de situaciones educativas significativas y contextualizadas.

Según esta perspectiva, el proceso evaluativo ocurre mientras los estudiantes interactúan y escriben variados textos dentro de una unidad temática o de un proyecto en marcha; por ejemplo, actividades tales como escribir en un periódico, informar sobre un paseo al campo, leer a otros los contenidos de los diarios, comentar artículos sobre temas de interés, etc. También ocurre mientras los alumnos expresan de distintas maneras la comprensión de un texto, ya sea a través de una dramatización, de la elaboración de organizadores gráficos, resúmenes, etc. En este tipo de evaluación se requiere incluir rúbricas descriptoras de la calidad del desempeño del estudiante.

Evaluación situada o contextualizada. Esta tendencia hace un aporte significativo a la evaluación auténtica, en cuanto propone reunir información sobre el aprendizaje de los estudiantes dentro del contexto donde ocurre la

experiencia de aprendizaje (Anthony, R. et al., 1991). Dentro de esta perspectiva, el término contexto involucra el propósito y la modalidad de la enseñanza y el lugar donde ocurre.

Ejemplos de este tipo de evaluación incluyen inventarios de actitudes e intereses, pruebas o tests elaborados por el maestro, proyectos y actividades que involucran la lectura y producción de textos.

Evaluación del desarrollo. La evaluación del desarrollo (Masters & Forster, 1996; Ávalos, 1997) se define como el proceso de monitorear el progreso del estudiante en un área de estudio, con el fin de tomar decisiones que faciliten su futuro aprendizaje.

Esta tendencia propone centrar la evaluación en el proceso de crecimiento personal y no en el *éxito* o *fracaso* del alumno, enfatizando el desarrollo de un abanico de competencias, conocimientos y significados por parte de cada alumno, en vez de poner el acento en la comparación de un individuo con otro.

Por otra parte, utiliza los mapas de progreso para describir la naturaleza del desarrollo del alumno dentro de un área de aprendizaje y para poseer un marco de referencia que permita monitorear su progreso individual a lo largo del año escolar. El mapa de progreso grafica y describe el avance del aprendizaje de un alumno en relación a indicadores o descriptores de destrezas, competencias, significados o conocimientos. Para ilustrar este mapa de progreso puede establecerse una analogía con las marcas en la pared que alguna vez registraron nuestro crecimiento en altura. De manera similar, el progreso de un estudiante en un área del aprendizaje puede visualizarse a lo largo de un continuo que va desde conocimientos muy rudimentarios, hasta logros de alto nivel.

La evaluación del desarrollo se caracteriza porque no utiliza calificaciones e informa a los padres del progreso de los niños a través de comentarios narrativos; los resultados de la evaluación se utilizan para mejorar e individualizar la enseñanza, apoyando a los niños para que comprendan y corrijan sus errores; los progresos individuales se comparan con sus logros anteriores y se da una información general acerca de la ubicación del niño en su respectivo mapa de progreso. De acuerdo a esta perspectiva, los alumnos no repiten año ni son promovidos a un curso superior; cada uno “pasa por el curriculum” secuencial con diferentes ritmos, permitiendo que ellos progresen en las distintas áreas de estudio en la medida que adquieren competencias.

La evaluación de desarrollo utiliza la observación directa, registros anecdóticos, notas tomadas durante una entrevista, bitácoras de los estudiantes, textos producidos por ellos y otros métodos para observar, registrar y coleccionar evidencias, las cuales son archivadas en portafolios. El análisis de estas evidencias permite a los profesores extraer conclusiones acerca del nivel de rendimiento de cada estudiante.

Evaluación dinámica. Este procedimiento definido por Feuerstein (1980), Campione y Brown (1985), se basa en la noción de Vygotsky (1978) respecto a la “zona de desarrollo próximo”. Este concepto pone en evidencia las funciones cognitivas que están en proceso de maduración y permite anticipar hasta dónde el niño puede progresar en la solución de problemas más complejos, si se le apoya a través de una mediación eficiente.

La evaluación dinámica de las funciones cognitivas no establece diferencia entre el proceso de enseñanza/aprendizaje y la evaluación; implica mirar el proceso de evaluación no sólo centrándose en los aprendizajes de una persona en un momento dado, sino considerando también su potencial de aprendizaje, el cual representa la diferencia entre lo que los estudiantes son

capaces de hacer solos (zona de desarrollo real) y lo que ellos pueden realizar cuando cuentan con el apoyo de otros (zona de desarrollo próximo). La zona de desarrollo próximo es dinámica y cambia constantemente en la medida de que el niño adquiere nuevas destrezas y conocimientos.

De acuerdo a esta tendencia, la evaluación no se traduce en un puntaje aislado, sino que es un índice del tipo y cantidad de apoyo que el alumno requiere para progresar en el aprendizaje. La evaluación dinámica se basa en la idea de que los estudiantes aprenden mejor cuando personas con experiencia les proporcionan *andamiajes* para construir y producir significados y cuando la interacción social que se produce entre ellos estimula estos procesos. En tal sentido, recomienda crear situaciones educativas en las cuales los profesores interactúen con sus alumnos realizando una mediación eficiente; es decir, proporcionando modelos, haciendo sugerencias, formulando preguntas, estimulando la realización cooperativa de tareas y otros medios que les permitan avanzar hacia un siguiente nivel de aprendizaje.

De acuerdo a Vygotsky, el maestro es más efectivo cuando dirige su enseñanza hacia la zona de desarrollo próximo de cada alumno y planea actividades que incorporan múltiples oportunidades para que los estudiantes interactúen socialmente con otros. El presenta el aprendizaje como un continuo, a lo largo del cual el alumno se mueve integrando nuevos conocimientos, destrezas y competencias.

Otro aporte teórico de Reuven Feuerstein (Prieto, 1986) que enriquece el proceso de evaluación, se refiere a la caracterización del acto mental como un proceso que consta de tres fases: input, elaboración y output. De acuerdo a esta concepción, cuando un alumno manifiesta dificultades, interesa detectar si estas se localizan en la fase de percepción o recepción de la

información (input), en la de elaboración o en la de respuesta (output). En esta perspectiva, la evaluación constituye un proceso rico en información, que considera no solo los productos o respuestas a determinadas instrucciones, sino la forma en que el niño está aprendiendo y los obstáculos que encuentra en su proceso de aprendizaje.

2.2.5 Principios de la Evaluación Auténtica

La perspectiva de la evaluación auténtica se basa en los siguientes principios, que proporcionan un marco de referencia para su puesta en práctica:

La evaluación auténtica constituye una instancia destinada a mejorar la calidad de los aprendizajes. Su propósito principal es mejorar la calidad del proceso de aprendizaje y aumentar la probabilidad de que todos los estudiantes aprendan. En este sentido, la evaluación auténtica constituye una actividad formadora (Nunziatti, 1990) que permite regular los aprendizajes; es decir, comprenderlos, retroalimentarlos y mejorar los procesos involucrados en ellos.

En tal sentido, permite más que juzgar una experiencia de aprendizaje, intervenir a tiempo para asegurar que las actividades planteadas y los medios utilizados en la formación respondan a las características de los alumnos y a los objetivos planteados, con el fin de hacer que ésta sea una experiencia exitosa (Allal, 1989).

Para ser eficaz y contribuir realmente a la regulación de los aprendizajes, la evaluación debe basarse fundamentalmente en la autoevaluación y el profesor debe promover que sean los propios alumnos los que descubran los criterios de realización de la tarea; es decir, aquellas distinciones que

permitan juzgar la calidad del producto y de las acciones que llevan a realizarlo.

Apoyado en este conjunto de criterios, que Nunziati (1990) denomina *carta de estudio*, el alumno obtiene puntos de referencia que le permiten monitorear su propia actividad, facilitando los procesos de metacognición. El hecho de contar con estos criterios o modelos que le muestran hacia dónde avanzar, facilita la toma de conciencia de sus propios avances, en términos de calidad del producto, al confrontarlos con los criterios de éxito, que constituyen simultáneamente un elemento dinamizador de la actividad. Por ejemplo, si la tarea es realizar un escrito, los criterios de éxito estarán referidos a aspectos de orden formal (presentación, redacción, escritura, referencias bibliográficas, etc.) y a criterios de orden estructural (coherencia de la argumentación, carácter demostrativo del discurso, precisión de los términos, estructura del texto, etc.) (Meirieu, 1989).

A diferencia de la evaluación tradicional, que se expresa básicamente en un promedio de notas, la evaluación auténtica se centra en las competencias que se busca desarrollar a través de la acción pedagógica; es decir, se piensa el problema de la evaluación al interior del problema de la acción pedagógica, comprometiendo al alumno en ella, con el fin último de transformar la evaluación en una actividad “formadora” al servicio del mejoramiento de la calidad de sus aprendizajes.

Constituye una parte integral de la enseñanza, por lo cual la evaluación no debe considerarse un proceso separado de las actividades diarias de enseñanza o un conjunto de tests o pruebas pasados al alumno al finalizar una unidad o un tema.

Ella debe ser vista como una parte natural del proceso de enseñanza aprendizaje, que tiene lugar cada vez que un alumno toma la palabra, lee, escucha o produce un texto en el contexto de una actividad determinada. Básicamente, se pretende que la evaluación proporcione una información continua, tanto al educador como al alumno, permitiendo regular y retroalimentar el proceso de aprendizaje y aplicar estrategias destinadas a mejorar la competencias comunicativas y creativas, definidas previamente por ambos.

Según Tierney (1998), la mejor forma de evaluación es la observación directa de las actividades diarias dentro de la sala de clases, donde el aprendizaje puede ocurrir durante el trabajo colaborativo, cuando los estudiantes observan el trabajo de otros, cuando desarrollan un proyecto, aplican programas de lectura silenciosa sostenida, participan en talleres permanentes de escritura, establecen múltiples interacciones sociales, etc. Estas instancias informan más plenamente sobre el nivel auténtico de desarrollo de las diversas competencias de los alumnos.

Al comparar los trabajos individuales de los estudiantes, el profesor puede determinar sus patrones de desarrollo; por ejemplo, cuando un estudiante escribe una anécdota que le ocurrió, ésta permite evaluar su vocabulario, su capacidad para expresar y organizar las ideas, su habilidad para utilizar las distintas convenciones sintácticas u ortográficas del lenguaje, etc.

De este modo, para que la evaluación no constituya un proceso separado de las actividades de aprendizaje, resulta indispensable que los alumnos hablen, lean, escriban y reescriban dentro de situaciones auténticas de construcción y comunicación de significado, con destinatarios definidos y con propósitos claros.

Las prácticas evaluativas tradicionales, basadas principalmente en la aplicación de pruebas terminales, no pueden medir todos estos procesos que ocurren y se valoran dentro de la sala de clases. Ellas perpetúan un enfoque de la evaluación “desde afuera hacia adentro” en vez de “desde adentro hacia fuera”.

Evalúa competencias dentro de contextos significativos. Dentro del concepto de evaluación auténtica una competencia se define como la capacidad de actuar eficazmente dentro de una situación determinada, apoyándose en los conocimientos adquiridos y en otros recursos cognitivos (Perrenoud, 1997). Por ejemplo, un abogado competente para resolver una situación jurídica, además de dominar los conocimientos básicos del derecho, requiere establecer relaciones entre ellos, conocer la experiencia jurídica al respecto, manejar los procedimientos legales y formarse una representación personal del problema, utilizando su intuición y su propia forma de razonamiento.

Del mismo modo, para que un alumno sea competente en el área de la biología no basta que memorice elementos de anatomía y de fisiología del corazón y pulmones, sino que debe utilizar estos conocimientos para explicarse fenómenos como el aumento del ritmo cardíaco y respiratorio durante una actividad deportiva.

Así, la construcción de competencias es inseparable de la adquisición y memorización de conocimientos; sin embargo, estos deben poder ser movilizados al servicio de una acción eficaz.

En esta perspectiva, los saberes asumen su lugar en la acción, constituyendo recursos determinantes para identificar y resolver problemas y para tomar decisiones. Este planteamiento aclara el malentendido frecuente en la escuela, que consiste en creer que desarrollando competencias se

renuncia a transmitir conocimientos. En casi todas las acciones humanas se requiere emplear conocimientos y mientras más complejas y abstractas sean estas acciones, más requieren de saberes amplios, actuales, organizados y fiables.

Una competencia no es sinónimo de destrezas aisladas, ya que integra un conjunto de habilidades, gestos, posturas, palabras, y que se inscribe dentro de un contexto que le da sentido. Por estas razones, la construcción de competencias requiere de situaciones complejas ligadas a las prácticas sociales de los alumnos y al enfrentamiento de situaciones problemáticas.

Se realiza a partir de situaciones problemáticas. De acuerdo al concepto de evaluación auténtica, la evaluación debe inscribirse dentro de situaciones didácticas portadoras de sentido y portadoras de obstáculos cognitivos (Wegmüller, E., en Perrenoud, 1997). Una situación problema es aquella que se organiza alrededor de un obstáculo que los alumnos deben superar y que el profesor ha identificado previamente (Astolfi, 1997). Esta situación debe ofrecer suficiente resistencia como para permitir que los alumnos pongan en juego sus conocimientos y se esfuercen en resolver el problema. En este caso, el profesor no puede ofrecer un procedimiento estándar para resolver dicha situación, sino estimular a los alumnos a descubrir un procedimiento original.

Se centra en las fortalezas de los estudiantes. Consistentemente con los planteamientos de Vygotsky (1978), la evaluación auténtica se basa en las fortalezas de los estudiantes; es decir, ayuda a los alumnos a identificar lo que ellos saben o dominan (su zona actual de desarrollo) y lo que son capaces de lograr con el apoyo de personas con mayor competencia (su zona de desarrollo próximo). El hecho de que la evaluación auténtica se base fundamentalmente en los desempeños de los alumnos y no solamente en

habilidades abstractas y descontextualizadas, como es el caso de las pruebas de lápiz y papel, ofrece un amplio margen para relevar las competencias de los estudiantes, ya sean espaciales, corporales, interpersonales, lingüísticas, matemáticas, artísticas, etc. (Gardner, 1995). Los productos elaborados por los alumnos dentro de contextos que les otorgan sentido, la observación de la forma en que ellos resuelven las situaciones problemáticas que enfrentan, las interacciones que ocurren durante las actividades, la observación de sus aportes creativos y diversos, aumentan la probabilidad de hacer evidentes sus fortalezas, con el consiguiente efecto sobre el desarrollo de su autoestima.

Constituye un proceso colaborativo, porque concibe la evaluación como un proceso colaborativo y multidireccional, en el cual los alumnos aprenden de sus pares y del profesor, y este aprende de y con sus alumnos (Collins, Brown y Newman, 1986). La consideración de la evaluación como un proceso colaborativo, implica que los alumnos participan en ella y se responsabilizan de sus resultados, en cuanto usuarios primarios del producto de la información obtenida. Históricamente, la evaluación ha sido vista como un procedimiento externo, unidireccional, a cargo del profesor, destinado a calificar a los alumnos y no como una instancia que debe ser realizada por y para ambos.

Cuando la evaluación constituye un proceso compartido entre educadores y alumnos, apoya el mejoramiento de la efectividad de la enseñanza y la toma de decisiones. Similarmente, las actividades de evaluación que involucran a los estudiantes, los ayuda a entender sus propias competencias y necesidades y a responsabilizarse de su propio aprendizaje. La evaluación participativa refuerza los lazos entre alumnos y maestros al situarlos como copartícipes del proceso de aprendizaje.

Para que la evaluación sea un proceso colaborativo, los maestros, en conjunto con sus estudiantes, necesitan diseñar su propio sistema de evaluación, cuyas metas se refieran a los objetivos de aprendizaje y a las experiencias que se estimen deseables. Estos criterios o estándares deben ser abiertos y suficientemente flexibles para adaptarse a las características propias de cada sala de clases y a los estilos individuales de aprendizaje. Ligado a estas metas debe existir un amplio repertorio de técnicas y estrategias de evaluación que permitan recopilar y analizar variadas evidencias de los desempeños individuales y grupales.

Diferencia evaluación de calificación. Cuando las representaciones de los educadores y de los padres confunden la noción de evaluación con la de calificación, los alumnos tienden a generar actitudes de dependencia y pasividad frente a su propio aprendizaje. Si el trabajo no es calificado, no se esfuerzan de la misma forma, puesto que sus motivaciones se reducen a la búsqueda de una retribución inmediata. Además, se sienten permanentemente inquietos o juzgados y tienden a adoptar conductas de ocultamiento o de evitación ante ese control, para no correr el riesgo de mostrar sus dificultades o errores.

Cuando se concibe la evaluación como la certificación reflejada en una nota, aunque esta sea necesaria desde el punto de vista de la presión social, otorga una información restringida de algunos aspectos del aprendizaje, y no contribuye a mejorar la calidad de las competencias lingüísticas y comunicativas de los alumnos ni la calidad de las prácticas de los profesores.

Una evaluación que sólo utiliza pruebas elaboradas, administradas y cuantificadas por el educador, constituye generalmente un *momento terminal* de carácter puramente certificativo, en el cual los alumnos no tienen claro con qué criterios fueron corregidas o qué se esperaba que ellos fueran

capaces de hacer. El producto de la evaluación consiste en una nota emitida por otro y no en un análisis de los problemas que los mismos alumnos fueron encontrando durante el acto de leer o escribir, ni en el éxito obtenido dentro de un acto comunicativo en una situación determinada.

Constituye un proceso multidimensional. La evaluación auténtica es un proceso fundamentalmente multidimensional, dado que a través de ella se pretende obtener variadas informaciones referidas, tanto al producto como al proceso de aprendizaje, estimar el nivel de competencia de un alumno en un ámbito específico, verificar lo que se ha aprendido en el marco de una progresión, juzgar un producto en función de criterios determinados, apreciar la forma de comunicar hallazgos, etc.

En tal sentido, la evaluación es por esencia plural y no debería considerarse como una simple actividad, sino más bien como un procedimiento que se desarrolla en diferentes planos y en distintas instancias (Hadji, 1990). Esta pluralidad de la evaluación implica que se utilicen variadas estrategias evaluativas, tales como la observación directa, entrevistas, listas de cotejo, proyectos, etc. y múltiples criterios de corrección. También la pluralidad de la evaluación da lugar a variadas informaciones sobre las competencias de los alumnos, permitiendo que se expresen las distintas inteligencias y estilos cognitivos.

Al mismo tiempo, ofrece múltiples oportunidades para que los alumnos manifiesten su nivel de construcción y aplicación de conocimientos complejos. Por ejemplo, para evaluar si un alumno ha desarrollado competencias de expresión oral, es necesario abrir espacios para que tome la palabra para informar sobre el resultado de una investigación, para contar una experiencia, comentar un libro, etc. Asimismo, cuando un alumno comenta un libro con entusiasmo o escribe una reseña para el diario mural,

esas acciones aportan más información sobre su construcción personal del significado, que un conjunto de preguntas de selección múltiple o preguntas estereotipadas tales como: ¿Cuál es la idea principal? o ¿En qué secuencia ocurrieron los eventos?

A diferencia de las pruebas de lápiz y papel, que caracterizan a la evaluación tradicional, la evaluación auténtica permite evaluar el lenguaje como una facultad; es decir, como una herramienta para responder a variadas necesidades y propósitos surgidos de distintas situaciones comunicativas, más que evaluar destrezas y conocimientos aislados. Evalúa la integración y aplicación de competencias en contextos reales y significativos y evita el riesgo de evaluar sólo subdestrezas aisladas, que no reflejan la lectura y la escritura auténticas.

Utiliza el error como una ocasión de aprendizaje. Los modelos constructivistas otorgan al error un lugar importante dentro del proceso de aprendizaje y plantean la necesidad de dejar que aparezcan para trabajar a partir de ellos (Astolfi, 1997). De este modo, los errores se consideran interesantes señales de los obstáculos que el alumno debe enfrentar para aprender; son indicadores y analizadores de los procesos intelectuales que se encuentran en juego. Se trata, entonces, de entender la lógica del error y sacarle partido para mejorar los aprendizajes, de buscar su sentido y el de las operaciones intelectuales de las cuales este constituye una señal.

Según Astolfi (1997), los errores son constitutivos del acto mismo de conocer y reflejan un obstáculo epistemológico para el individuo. Este obstáculo no constituye un vacío proveniente de la ignorancia; muy por el contrario, surge de los conocimientos previos del individuo, los cuales en un momento dado le impiden construir nuevos conocimientos.

Por otra parte, los obstáculos poseen múltiples dimensiones y no ocurren sólo en el ámbito de lo cognitivo; ellos provienen también del ámbito afectivo y emotivo y oponen resistencia al aprendizaje, revelando la lentitud y las regresiones que caracterizan la construcción del pensamiento. Así, muchas respuestas que nos parecen expresiones de falta de capacidad de los alumnos, son de hecho, producciones intelectuales que dan testimonio de estrategias cognitivas provisorias que ellos utilizan como parte del proceso de construcción de sus aprendizajes.

Por el contrario, cuando se parte de la base de que las respuestas inadecuadas de un alumno se explican por su distracción o su ignorancia, el profesor se resta a la posibilidad de acceder al sentido de ese error. Muchos errores cometidos en situaciones didácticas deben ser considerados como momentos creativos de los alumnos, como progresos en la construcción de algún concepto.

Tradicionalmente se piensa que si el profesor explica bien, si cuida el ritmo, si escoge buenos ejemplos y si los alumnos están atentos y motivados, no debería normalmente ocurrir ningún error de parte de ellos. Se supone que cuando se ha seguido una progresión de actividades adecuada a los niveles de los estudiantes, esa misma progresión de contenidos debería haber sido adquirida por ellos, sin problemas. Esta actitud proviene de una cierta representación sobre el acto de aprender, percibido, en general, como un proceso de adquisición de conocimientos que se van integrando directamente en la memoria, sin sufrir un procesamiento personal, ni retrocesos, ni desvíos.

Un buen ejemplo de utilización del error como ocasión de aprendizaje lo constituye el análisis de discrepancias o miscues (Goodman, 1986) aplicado a la lectura.

En síntesis, la evaluación auténtica utiliza la evaluación como una instancia más de aprendizaje, es decir, evaluar para aprender o para mejorar los aprendizajes.

2.2.6 Fundamentación teórica del movimiento de evaluación auténtica.

Durante los últimos 25 años las relaciones entre evaluación auténtica y la enseñanza/aprendizaje en el currículum de lectura y escritura han sido mayoritariamente enmarcadas por la lógica del aprendizaje de dominio (mastery learning), introducida a comienzos de los 60. La meta de esta lógica consiste en asegurar un determinado rendimiento de los estudiantes.

Esta lógica, cuando no se integra a perspectivas holísticas, tiende a conceptualizar el aprendizaje de la lectura y escritura como el dominio de una secuencia de destrezas separadas consideradas como habilitadoras, operacionalizando la *lectura avanzada* como una suma (no una integración) de todas ellas. A partir de este punto de vista, la enseñanza de la lectura y escritura se tiende a apoyar mayoritariamente en la práctica individual de tales destrezas en páginas de trabajo o de manuales, sin brindar oportunidades a los alumnos para que, a través de una simultánea inmersión en el mundo del lenguaje escrito, les otorguen significado y propósito.

A diferencia de la lógica del aprendizaje por dominio, el movimiento de la evaluación auténtica se apoya en un punto de vista estratégico de la lectura (Collins et al., 1980). Este punto de vista destaca el rol activo de los lectores en cuanto ellos usan claves impresas para “construir” un modelo del significado del texto y quita énfasis a la noción de que el progreso hacia la lectura experta consiste en la acumulación de destrezas. Sugiere que a través de todos los niveles de lecturas, desde jardín de infantes hasta la

investigación científica, los lectores usan las fuentes disponibles dadas por el texto, sus conocimientos previos, las claves ambientales y los mediadores potenciales, para construir el significado del texto. El progreso hacia la lectura experta estaría guiado no por el dominio de una secuencia de destrezas aisladas sino por la conciencia creciente de los lectores para saber cómo, cuándo y por qué aquellas fuentes pueden ser mejor usadas. Este punto de vista estratégico también sugiere que los lectores expertos pueden usar sus conocimientos con flexibilidad, aplicando lo que han aprendido a nuevas situaciones.

Desde este punto de vista, la mejor evaluación posible de la comunicación oral, lectura, como asimismo de los procesos de escritura, ocurrirían cuando los maestros observan e interactúan con estudiantes cuando ellos leen y producen textos auténticos con propósitos verdaderos tales como contestar una carta, escribir una felicitación, elaborar un afiche o plantear un proyecto de curso tal como *Conozcamos las leyendas y tradiciones de nuestra comunidad*.

En estas situaciones educativas en las cuales los maestros interactúan con sus alumnos como mediadores eficientes proporcionándoles *andamiajes* tales como modelar, sugerir, hacerles preguntas dirigidas, completación de tareas u otros medios que les permitan avanzar hacia el nivel siguiente de aprendizaje.

Este punto de vista estratégico, es semejante al que sustenta el procedimiento definido por Campione y Brown (1985) como *evaluación dinámica* basado en la noción de Vygotsky de zona de desarrollo próximo que descubre las funciones que están en proceso de maduración y pone de manifiesto hasta dónde el niño puede avanzar (si se le apoya) en la solución

de problemas más complejos; en el caso de la lectura y la construcción progresiva de significados.

Este escenario, prácticamente no establece diferencia entre el proceso de enseñanza/aprendizaje y la evaluación. Si bien es cierto que su integración a escalas de medición es difícil, conlleva una promesa importante para la sala de clase y para la evaluación individual de los alumnos.

Dado que la lectura y la escritura son procesos complejos, el enfoque valida su carácter multifacético al permitir recoger muestras de los procesos afectivos y cognitivos que se expresan a través de las actividades de alfabetización. Al evaluar estas actividades no basta contar con un rango de textos y propósitos, si no que se deben considerar otras dimensiones importantes tales como el interés, la motivación, la lectura voluntaria, la toma de conciencia del alumno de sus estrategias metacognitivas y su habilidad para transferir los contenidos aprehendidos a otras situaciones de aprendizaje.

El procedimiento proporciona la oportunidad de que tanto los maestros como los alumnos puedan reflexionar en forma colaborativa al evaluar sobre qué se ha aprendido bien y qué se necesita continuar aprendiendo. Históricamente la evaluación ha sido vista como un procedimiento externo destinado a calificar a los alumnos y no como algo que debe ser hecho conjuntamente por y para docentes y estudiantes. Cuando se concibe la evaluación como un proceso controlado por maestros y alumnos, se hace más efectiva la enseñanza y la toma de decisiones frente a ella. De modo similar, las actividades de evaluación que involucran a los estudiantes, los ayudan a entender sus propias habilidades y necesidades y a responsabilizarse de su propio aprendizaje. La evaluación participativa

refuerza los lazos entre los alumnos y los maestros al situarlos como socios en el proceso de aprendizaje.

2.2.7 El Portafolio como sistema de evaluación auténtica.

Uno de los sistemas de evaluación para el aprendizaje que goza de mayor popularidad y cuyo uso se está extendiendo en todos los niveles del sistema educacional, es el denominado “evaluación por carpetas o portafolios” (portafolio`s assessment).

Este sistema ha sido considerado como el más representativo de una evaluación auténtica y como una alternativa a los sistemas tradicionales de evaluación por “pruebas o tests”. A manera de ejemplo, sus impulsores¹¹ explican que un diseñador gráfico, generalmente posee un portafolio o carpeta para demostrar sus competencias y desempeños de los alumnos en respuesta a situaciones reales que ocurren dentro de la sala de clases.

Los impulsores de este enfoque plantean, además, que la utilización de los portafolios tiene fuertes bases en la tradición pedagógica y, por ende, no constituyen una idea nueva, sino un procedimiento válido y objetivo para evaluar los avances de los alumnos.

La literatura especializada reconoce al portafolio, por una parte, como un procedimiento de evaluación para el aprendizaje, porque recoge las evidencias del aprendizaje en el momento en que el alumno se está aproximando a los conocimientos y, por otra, como un procedimiento facilitador de la interactividad entre el profesor y alumno en el más genuino proceso dialógico del enseñar y aprender.

¹¹ Cf.: Hansen, 1977

El portafolio, por lo tanto, refuerza el enfoque centrado en el alumno, promueve interiorizar en los estudiantes sus procesos de aprendizajes, seleccionando y justificando la selección de su material. El alumno busca, selecciona, organiza, justifica y aprende responsablemente, valorando y potenciando sus capacidades.

Esta estrategia evaluativa, desarrolla en los alumnos la auto-reflexión sobre sus trabajos y sus logros, promueve el pensamiento crítico y la responsabilidad por el aprendizaje. Provee un aprendizaje holístico, ya que brinda una mirada transversal del progreso individual del estudiante, evidenciando avances tangibles de sus aprendizajes. Cada alumno se plantea las metas que quiere lograr en función de sus propios avances y los del grupo, y reformula sus objetivos en función de sus avances. Puede ser útil en cualquier subsector de aprendizaje.

Entre variadas conceptualizaciones, se ha considerado al portafolio como: La forma alternativa de evaluación que comprende la compilación sistemática del trabajo del estudiante, con el propósito de evaluar su proceso y progreso en el aprendizaje durante un periodo determinado.

Más allá de una técnica evaluativa, entonces, el portafolio pretende ser un modelo reflexivo de construcción del conocimiento que permite develar las producciones de los estudiantes. El objetivo principal de un portafolio es recopilar y exhibir las evidencias que demuestren el nivel de logro alcanzado por el estudiante con diferentes énfasis del aprendizaje, ya sean conceptuales, procedimentales o actitudinales.

La evaluación del aprendizaje de contenidos conceptuales según Castillo Arredondo (2003, p. 344) se define como “conjunto de formas culturales y de

saberes socialmente relevantes, seleccionados para formar parte de un área en función de los objetivos generales de ésta”.

Para Coll, Pozo y Valls (1992, p. 57) “los contenidos procedimentales designan conjuntos de acciones, de formas de actuar y de llegar a resolver tareas. Se trata de conocimientos referidos al saber hacer cosas o sobre las cosas....Hacen referencia a las actuaciones para solucionar problemas, para llegar a objetivos o metas, para satisfacer propósitos y para conseguir nuevos aprendizajes”.

Por último, según Sergio Castillo (2002, p. 72), la evaluación del aprendizaje de contenidos actitudinales “se relacionan con otro concepto que desde el sistema educativo se transmite con la pretensión de que lo adquiera el alumnado: los valores....Las actitudes a adoptar serían por lo tanto consecuencia de la asunción de los valores que una persona tiene interiorizados”.

Durante el desarrollo de un curso, una asignatura o una Unidad de Aprendizaje, el estudiante utiliza el portafolio o carpeta como un archivador que incluye todo lo que él considera que es capaz de realizar en pos de su propio aprendizaje y sobre unos contenidos concretos cuyos propósitos negocia con su profesor. Se debe entender como un sistema cuyo propósito es que el alumno demuestre evidencias y vivencias sobre lo que puede llegar a hacer con los diversos contenidos de aprendizaje que están en juego.

Se trata, entonces, de un conjunto particular de actividades y trabajos que recoge las producciones de cada estudiante, tanto las que pueden haber resultado exitosas desde el punto de vista del aprendizaje, como aquellas

que podrían reconocerse como solo aproximaciones a determinados conocimientos. Esta colección se materializa en una carpeta individual que el alumno puede llevar a todas sus clases (o bien, es guardada en el aula u oficina del maestro), donde se identifican diferentes secciones (clasificaciones) que son fijadas en función de los propósitos del curso, asignatura o unidad (criterios de intencionalidad), y que han sido concretadas de acuerdo con el profesor.

Como una manera de garantizar la validez y confiabilidad de este nuevo procedimiento evaluativo resulta conveniente tener presente una serie de criterios para la elaboración de pautas de observación destinadas a la revisión de los elementos susceptibles de ser incorporados en un portafolio o carpeta. No sería bien visto por los alumnos y resultaría una seria contradicción metodológica, que las apreciaciones o evaluaciones del profesor provengan sólo de percepciones de las formalidades o de la cantidad de elementos que soporta una carpeta. Por ello, importa que el docente se involucre en el proceso evaluador, dando a conocer su parecer por escrito como principal mediador entre los contenidos disciplinarios y el aprendizaje de sus alumnos.

El portafolio o carpeta consiste en un archivador que incluye todo lo que hace el alumno, como por ejemplo: apuntes o notas de clases, trabajos de investigación, guías de trabajo y su desarrollo, comentarios de notas, resúmenes, pruebas escritas, autoevaluaciones, tareas desarrolladas y comentarios de progreso del alumno realizado por el profesor, los cuales son ordenados según determinados criterios o características de las actividades de aprendizaje.

Es una acumulación ordenada por secciones, debidamente identificadas o etiquetadas, que contienen los registros de actividades o productos de

aprendizaje realizados por el alumno en un período de tiempo, con los comentarios y calificaciones asignadas por el profesor, lo que permite visualizar el progreso del alumno en ese período de tiempo.

Las características de un portafolio de trabajo pueden ser determinadas por cada profesor e incluso orientar al alumno acerca de las secciones que debe contener, además cada alumno podrá diseñar en forma libre la identificación de cada sección y la forma de insertar los distintos materiales.

El portafolio de trabajo permite la autoevaluación del trabajo realizado por parte del alumno, como tomar conciencia de sus logros y las relaciones de estos con su entorno mediato, por tanto es un medio que permite integrar activamente la enseñanza y la evaluación en forma directa, como facilitar la comunicación entre alumno y profesor.

Para poder establecer los elementos que constituyen un portafolio, es necesario clasificarlos primero en tres tipos: el portafolio tipo showcase (vitrina), el cual contiene evidencia limitada de los trabajos de los estudiantes, por ejemplo, mostrar su mejor trabajo, su trabajo mejorado, el peor trabajo, el trabajo preferido. Estas evidencias pueden ser tareas, exámenes y trabajos creativos.

Otro tipo de portafolio es el de cotejo checklist, el cual contiene un número predeterminado de evidencias. Se le da al estudiante la posibilidad de que elija entre varias tareas las que debe completar para un curso, por ejemplo, documentar en su portafolio lo siguiente: diez problemas bien trabajados, dos resúmenes de artículos, dos reportes de laboratorio, dos exámenes con auto reflexiones.

Por último, el portafolio de formato abierto, que permite ver el nivel de aprovechamiento que el alumno hace de este instrumento evaluativo. Puede contener lo que los alumnos consideren como evidencia de aprendizaje.

2.2.8 De los aspectos a considerar en el desarrollo de un portafolio

Danielson y Abrutyn (1999) reconocen para el proceso de elaboración de un portafolio cuatro momentos diferentes: recolección, selección, reflexión y proyección.

La recolección es la actividad primaria y debe realizarse en función de los propósitos que persigue cada Unidad de Aprendizaje. Este proceso de búsqueda necesita de una orientación por parte del profesor, ya que no todo lo que el alumno logre incorporar puede resultar coherente con los conocimientos que se pretende lograr en una determinada asignatura. Las actividades, tareas, guías y pruebas parciales que se realicen durante el proceso propio de aprendizaje también son elementos que hay que considerar en este proceso de recolección. Debiera ser el alumno quien, en un momento determinado, esté en condiciones de detener el proceso de recopilación de información por considerarlo suficiente para los propósitos de aprendizaje. En un principio solicitará el asentimiento del profesor, pero lo ideal es que las decisiones vayan poco a poco siendo propias. Es conveniente que en esta primera etapa el alumno se refiera a este portafolio como una carpeta de trabajo.

La selección, segundo paso en este proceso de desarrollo de un portafolio, consiste básicamente en que de todo el material recopilado el alumno selecciona aquel que, a su juicio, le parece representativo y significativo en función de la intencionalidad de los aprendizajes sugeridos. Sus elecciones no siempre podrían estar basadas en criterios claros y la mayoría de las

veces las razones que se esgrimen para su selección tiene que ver con lo que ellos consideran como sus mejores trabajos o por tratarse de documentos originales. En esta etapa, el alumno debe referirse a su portafolio como carpeta de presentación, ya que será la que utilice en el momento de las denominadas aperturas.

La reflexión es el tercer paso en el proceso de desarrollo de un portafolio y uno de los momentos más esenciales para justificarlo como un sistema de aprendizaje, ya que de una u otra manera el alumno deberá hacer referencia a los elementos seleccionados explicando las razones que motivaron su elección y la importancia que le ven en función de los contenidos a aprender y de los propósitos que los orientan.

Las reflexiones pueden ser solicitadas por escrito. Por ejemplo, el profesor puede señalar que cada documento que se incorpore en la carpeta debe ir acompañado por un pensamiento personal sobre lo que éste encierra y que no se aceptará ningún recorte, figura, fotografía, etc., sin el comentario respectivo. Muchos profesores se inclinan por una reflexión oral, la que se realizaría en el o los momentos de apertura de la carpeta, que es cuando en horario previamente acordado, el alumno procede a explicar a su profesor los documentos seleccionados para su carpeta de presentación. Las reflexiones pueden hacerse sobre los éxitos y logros alcanzados como también sobre las barreras que impedían o impidieron un mejor aprendizaje.

Finalmente, está la etapa de proyección, considerada como una mirada hacia adelante y la demostración de la autonomía lograda en el aprendizaje de determinados contenidos. Es el momento en que el alumno puede mirar la carpeta como un todo y emitir un juicio de valor sobre la calidad de los aprendizajes logrados. Tanto la etapa de reflexión y de proyección constituyen el momento en que el portafolio se transforma en una carpeta de

evaluación, ya que será a través de las explicaciones escritas u orales como el profesor podrá evidenciar los reales logros de aprendizajes de sus alumnos.

A continuación, se presentan algunos elementos que habría que considerar en los diferentes momentos de desarrollo de un portafolio. Si bien es cierto que no existe un grado de coincidencia entre los estudiosos de este sistema en la forma de llevar a cabo el trabajo de “llenado” de un portafolio, utilizando la experiencia obtenida con nuestros estudiantes en las fases previas a esta investigación, es posible sugerir una serie de acciones que se deberían realizar con el estudiante tanto al momento del inicio, durante y al finalizar el trabajo del portafolio. La obligatoriedad u optatividad de lo propuesto va a depender del profesor y de los tipos de aprendizajes que estén en juego, al igual que el grado de injerencia y preponderancia que tendrán en la asignación de una posible calificación.

Al momento del inicio, el estudiante deberá tener:

- Claridad para asumir los propósitos y estrategias de esta forma alternativa de aprendizaje y evaluación.
- Claridad para analizar y convertir los propósitos y contenidos disciplinarios en términos de mandatos o tareas a realizar.
- Habilidad para determinar previamente criterios para el orden de los materiales (índice de clasificación).

Durante el proceso de recolección de evidencias de aprendizaje, el estudiante debe demostrar:

- Cumplimiento de las actividades de carácter obligatorio.

- Preocupación para que exista coherencia entre los trabajos presentados y los aprendizajes propuestos.
- Preocupación por mejorar los aspectos del aprendizaje considerados deficitarios (comprobados por medio de procesos de autoevaluación, coevaluación o heteroevaluación).
- Preocupación por profundizar los aspectos del aprendizaje considerados óptimos.
- Preocupación por la entrega de material complementario de carácter no obligatorio.
- Claridad en la determinación de criterios para elaborar matrices de verificación (rubrics)
- Claridad en la presentación de informes de avance de su aprendizaje.
- Claridad en las explicaciones sobre los aprendizajes logrados (ya sean solicitados o convenidas).

Al momento de finalización de una Unidad o del Curso deberá evidenciar:

- Claridad para informar sobre los logros de aprendizaje obtenidos.
- Habilidad para seleccionar y reflexionar sobre sus evidencias más exitosas de aprendizaje y ser capaz de montar con éstas un panel demostrativo.

2.2.9 De la apertura y calificación de los trabajos del portafolio

Con el fin de que la calificación del portafolio esté mayormente centrada en procesos de aprendizajes que en productos, se requiere efectuar acciones que favorezcan un proceso evaluativo formativo más que sumativo.

En consecuencia con lo anterior, el docente procederá a revisar sistemáticamente las carpetas (quincenal o mensualmente), empleando criterios comunes de cumplimiento, responsabilidad y presentación válidos para todos los miembros del grupo-curso y criterios específicos que favorezcan los diferentes niveles de aprendizajes significativos logrados por cada estudiante. Con este fin elaborará (en concordancia con los estudiantes) pautas evaluativas ad hoc, acordes a las exigencias propias de su disciplina, y, posteriormente, efectuará entregas de sus apreciaciones expresadas en comentarios estimulantes que inviten al alumno a mejorar los trabajos que hayan experimentado correcciones.

Por otra parte, debiera permitirse al alumno cambiar o modificar ciertos trabajos, que desde su punto de vista reconozca como susceptibles de ser mejorados. También, resulta aconsejable no sólo abrir las carpetas en privado sino que en presencia de la totalidad del curso, a fin de que sus compañeros se impongan el grado de comprensión que tiene cada alumno y valore sus propios avances o progresos en el aprendizaje.

Para el workshow o panel de finalización, resulta importante invitar a otras personas, ya sean alumnos y/o profesores, los que actuarán como jurados de los logros obtenidos. Es conveniente que el panel permanezca en exposición durante el tiempo que sea necesario para que lo vean otros alumnos y profesores y se genere una discusión sobre los conocimientos incorporados.

La asignación de calificaciones al estudiante por la calidad de las evidencias que ha incorporado en el portafolio o carpeta debe corresponder a una propuesta del docente, que el alumno puede apelar en caso de no estimarla adecuada, fundamentando con razones y demostraciones de nuevas

evidencias que lo hacen merecedor a una mejor nota (proceso de negociación calificativa).

Por lo general, las calificaciones parciales que se asignan en cada apertura de carpeta deberían tener sólo carácter de provisorias, ya que representan lo que hasta ese momento parecieran merecer los trabajos propuestos. Sin embargo, debe enfatizarse que esta certificación podría ser modificada sustancialmente en las siguientes aperturas y que, en consecuencia, no deberían ser motivo de un promedio acumulado. Esta forma de asignación de calificaciones resulta estimulante para el alumno ya que no se conforma con mantener un “promedio” sino superar las asignaciones recibidas.

La nota definitiva se puede asignar después del panel final y también debiera resultar conversable en caso que el alumno no se manifieste dispuesto a asumirla o aceptarla. En todo caso, señalamos que lo importante no es cómo llegar a una calificación sino que el alumno la asuma o la acepte, ya sea porque él coincide con los comentarios de su profesor sobre posibles carencias o deficiencias o porque reconoce sus debilidades y fracasos.

Con relación a la ubicación del lugar en que se mantendrán las carpetas, existirán varias opciones: mantenerlas en la sala de clases que corresponda, en la sala de profesores o que puedan tenerlas los propios alumnos. Cada una de estas alternativas tiene sus pros y sus contras. Lo importante es que existe accesibilidad a éstas tanto para los alumnos, apoderados como para el profesor.

La experiencia señala que aún estamos lejos de mantener un lugar abierto para este fin, ya que posiblemente los alumnos, influidos por el sistema de heteroevaluación imperante desde siempre en nuestros sistemas

educacionales, procurarían sacar un provecho adicional de esta aparente libertad evaluativa.

2.2.10 De las ventajas de un sistema evaluativo basado en el portafolio

Las ventajas que se reconocen al portafolio son que sirve para obtener evidencias del desempeño del estudiante como sujeto que piensa y reflexiona y sobre sus formas de apropiación de los conocimientos. Además, se constituye en una poderosa herramienta para la comunicación con el profesor, pues es éste quien observa el proceso de aprender de cada alumno en particular.

El portafolio puede llegar a contener una diversidad de demostraciones y evidencias del aprender, como:

- Documentos escritos con problemas resueltos, comentarios y resúmenes de lecturas obligatorias y opcionales, comentarios de artículos de prensa, ensayos o trabajos de investigación, apuntes de clases, mapas conceptuales, datos bibliográficos o de otras fuentes de información, pautas de observación y calificación, documentación obtenida en INTERNET, etc.
- Documentos audiovisuales, como grabaciones de audio de entrevistas, grabaciones de video de actividades relacionadas con el aprendizaje en el aula, etc.
- Documentos computacionales con programas o recopilaciones, CD-Rom con bibliografías de consulta, etc.

2.2.11 De la organización del portafolio

La organización que se le da al portafolio no sólo debiera concordar directamente con el orden lógico que han desarrollado las unidades temáticas de la asignatura, sino que, como ha sido señalado anteriormente, debería estar orientada por los propósitos implícitos en los distintos contenidos.

En este sentido, el portafolio se organiza en cinco o seis grandes secciones que contengan la realización de actividades específicas que serán propuestas para su evaluación. Estas actividades, por ejemplo, pueden relacionar el contenido desarrollado en clase con el mundo laboral o cotidiano (transferencial), o seleccionar ciertos trabajos personales en función de criterios que guían la asignatura y sobre los cuales se requiere una cierta argumentación específica (reflexión), o trabajos que demuestren capacidad de decidir y comunicar ideas (síntesis), entre otras.

No todas las secciones tienen que ser obligatorias, sino que debieran existir posibilidades de incorporar trabajos optativos como una forma de evidenciar el grado de autonomía que el alumno ha alcanzado y la contextualización que realiza en cuanto a sus propios intereses, al tiempo disponible o a otras condiciones de estudio. Así, las secciones optativas (que pueden ser propuestas por los propios estudiantes) ayudan a diversificar la evaluación, y esto supone que el alumno es capaz de tomar decisiones sobre el proceso que está dispuesto a seguir en el marco de una asignatura concreta, incluso antes de que ésta se desarrolle y no al final como acostumbra suceder.

Al inicio, el profesor presenta la lista de elementos mínimos que el portafolio debería contener, y que podrían ser organizados de diferentes maneras:

Secciones obligatorias:

1. Índice de Contenidos y Actividades: En él se incluye una lista de contenidos, las descripciones de las tareas, las actividades o los productos que al alumno le corresponda realizar, precisando las fechas de entrega de los trabajos.
2. Fichas de Lectura: Tanto de las obligatorias como de las que el propio alumno seleccione de acuerdo con los objetivos y sus propios intereses. Puede tratarse de fichas de síntesis, de estructura, de comentario, etc.
3. Interrogantes y Dudas: Se incluyen en ellas preguntas que el docente y/o alumno han formulado y cuya respuesta resultó insuficiente o incompleta.
4. Dominio Conceptual: En esta sección se incluye la elaboración de mapas semánticos y conceptuales. En cada tema de estudio, el alumno selecciona objetos y acontecimientos clave que ha jerarquizado y organizado, demostrando la existencia de relaciones entre ellas mediante esquemas.
5. Contextualización: El alumno selecciona, comenta y relaciona lo que la prensa y revistas especializadas dicen acerca del tema que estudia.
6. Autoevaluación y Heteroevaluación: En esta sección se incorporan pautas de autoevaluación elaboradas por el alumno o en conjunto con el profesor (rubrics) en que reconoce el grado de aprendizaje alcanzado y los comentarios específicos del profesor sobre determinados trabajos.

Secciones optativas:

1. Carta de Compromiso: Carta que redacta el estudiante con el propósito de comprometerse con los objetivos de la asignatura y con todas las actividades que permitan construir aprendizajes significativos en función de éstos.

2. Trabajos Tentativos: En ella incluye trabajos “en bruto”, los mejores esbozos y borradores de síntesis, resúmenes, esbozos de esquemas, etc.

3. Reflexiones Personales: El estudiante demuestra sus dudas, lo que no entiende, se plantea preguntas o interrogantes.

4. Referencias: Se incluyen los datos de los textos, artículos, páginas Web utilizadas.

2.2.12 De las dificultades para utilizar un portafolio

Acostumbrados a situaciones de heteroevaluación, tanto al profesor como a los estudiantes les resulta difícil cambiarse a un sistema que, prácticamente, reside en un compromiso personal de cada alumno con el aprendizaje, por lo que se hace conveniente en los primeros intentos de introducir este sistema recurrir a algunas transgresiones técnicas, por ejemplo, exigir al estudiante efectuar entregas obligatorias en plazos y fechas determinados.

También resulta importante recordar que no se trata de un proceso acumulativo de evidencias sino que debe primar por sobre todo el proceso formativo de la evaluación, lo que implica un compromiso de parte del profesor de efectuar correcciones, revisiones y comentarios periódicamente a fin que el estudiante pueda optimizar sus entregas, reconociendo sus debilidades e incumplimientos.

El profesor tiene que demostrar que sus apreciaciones sobre los trabajos de los estudiantes están basadas en observaciones pauteadas y no en meras percepciones. Esta situación lo obliga a exigir el cumplimiento de ciertos criterios de calidad a todos los trabajos que el alumno va gradualmente incorporando en su portafolio. De más está decir que esto significa un trabajo

intenso y continuo de revisión y diálogo permanente con los alumnos, lo que hace de la carpeta una actividad superior en tiempo a la corrección de cualquier tipo de pruebas.

2.2.13 De los criterios de evaluación de un portafolio

Sin lugar a dudas, que evaluar sumativamente como producto el sistema de portafolio, significa considerar diferentes criterios que tendrán directa relación con los propósitos del curso o asignaturas. Sin embargo, con un ánimo más ilustrativo que prescriptivo, se muestran algunos criterios que podrían utilizarse para elaborar pautas de evaluación de un portafolio (Martínez, 2002).

Con relación a aspectos formales:

1. Organización y Clasificación. Se considera óptimo si el estudiante ha efectuado una adecuada clasificación y archivo de tareas o trabajos de un mismo tipo al interior del portafolio.
2. Presentación. Se considera óptimo si el estudiante se preocupa de presentar los trabajos y tareas formalmente bien presentados.
3. Cumplimiento. Se considera aceptado si los trabajos o tareas académicas se realizan o van realizándose en los plazos estipulados.

Con relación a los propósitos y avances en el aprendizaje

4. Determinación de propósitos. Se considera aceptado si el alumno asume los objetivos de la asignatura y determina la manera que utilizará para lograrlos.

5. Congruencia de los trabajos con los propósitos. Se considera aceptado si el estudiante ejecuta tareas y trabajos consistentes con los objetivos preestablecidos.

6. Reconocimiento de los avances en el aprendizaje. Se considera aceptable si el alumno evidencia logros sucesivos en el proceso de construcción de significados sobre los contenidos, demostrando esfuerzo, calidad y variedad en el desarrollo de los trabajos.

7. Utilización de los aprendizajes. Se considera aceptado si el estudiante es capaz de interrelacionar el aprendizaje construido con nuevas situaciones que impliquen transferencia.

8. Selección de lecturas y comentarios pertinentes. Se considera aceptable si el estudiante incorpora lecturas apropiadas y sus comentarios personales respectivos.

A modo de conclusión y concordando con los autores Calfee y Perfumo (1993), quienes reconocen que las perspectivas del portafolio en un futuro pueden ir por tres caminos:

1. Desaparecer por falta de seguidores dada la intensidad de trabajo que significa para los alumnos como para los profesores.
2. Estandarizarse y transformarse en un depósito fijo de determinados objetos.

3. Convertirse en un movimiento de innovación evaluativa genuino y original adoptado y, sobre todo, adaptado a cada realidad en particular. Alternativa que ha motivado al investigador de esta tesis a poner a prueba “La utilización del portafolio como principal herramienta de evaluación para el aprendizaje

en el desempeño de Lectura y Escritura v/s las prácticas evaluativas tradicionales”

2.3 Uso del Portafolio en Lectura y Escritura bajo un enfoque de evaluación auténtica.

El perfeccionamiento de los procesos de evaluación es una de las mayores preocupaciones que enfrentan los actuales programas de mejoramiento de la calidad de la educación, dado que no existen dudas de que los procedimientos de mediación empleados por los sistemas educativos tienen más fuerza para conducirlos, que la filosofía o la racionalidad que orientan sus metas.

Esta influencia es especialmente válida cuando se aplican pruebas o tests a nivel nacional o regional, como indicador único de los rendimientos de los estudiantes. A causa del crédito de objetividad dado a los puntajes, no es sorprendente que muchos buenos maestros visualicen los contenidos de tales tests como indicaciones concretas de lo que deben enseñar a sus estudiantes para que obtengan un rendimiento exitoso (Koretz, 1991; Shepard, 1990, Valencia, 1990). Esta dependencia corre el riesgo de tener como resultado un estrechamiento del currículum, una fragmentación de la enseñanza y aprendizaje (Linn, 1985), una disminución de las evaluaciones realizadas dentro de la sala de clases y una desmotivación en la búsqueda de estrategias creativas para mejorar la calidad de la instrucción.

Así, dada la fuerte influencia de las técnicas empleadas en la medición sobre el currículum, es probable que los intentos por mejorar la calidad de la educación sean limitados, si no se revisan y reformulan las prácticas evaluativas tradicionales.

Esta necesidad es particularmente válida en el área de la alfabetización (literacy), donde los progresos de los últimos 25 años en su teoría,

investigación y práctica no se han reflejado mayoritariamente en avances en los procedimientos utilizados para evaluar/monitorear las habilidades de los estudiantes (Pearson, 1985). Sin embargo, la búsqueda de soluciones a esta necesidad se augura positiva, gracias a la existencia de un importante grupo de especialistas y de maestros que se van haciendo progresivamente conscientes de la necesidad de enfrentar cambios en los procedimientos de evaluación.

Dentro de este marco, ha surgido en la última década un movimiento conocido como evaluación auténtica (Valencia, 1994) que insta a complementar el cuadro de los rendimientos obtenidos a través de tests estandarizados, pruebas referidas a criterio u otras modalidades de medición, con una productiva mirada a las acciones e interacciones de alumnos y maestros que ocurren dentro del marco de la sala de clases, relacionadas con el área de la lectura y escritura. Su meta es evaluar las habilidades de lectura y escritura dentro de contextos reales o que imiten estrechamente las situaciones en las cuales tales habilidades se ponen en práctica.

Para los maestros, el término evaluación auténtica no representa un concepto nuevo. Estrategias de evaluación tales como inventarios de lectura informal, pruebas elaboradas o seleccionadas por ellos mismos, registros de observaciones, fichas o guías elaboradas por los alumnos, colecciones de trabajos, productos de proyectos de curso, entrevistas de lectura, composiciones, grabaciones y otras muestras de acciones, o creaciones de los alumnos, tienen una larga historia. Los maestros siempre han visto sus interacciones con los alumnos como ocasiones para evaluar sus procesos de aprendizaje, habilidades y rendimientos. Algunas veces documentan esto en anotaciones sobre la participación de los estudiantes en una entrevista de lectura o durante las discusiones en círculos de literatura; otras veces sus

anotaciones son mentales: el maestro observa ciertas respuestas o conductas de sus alumnos y las archiva en la memoria.

Al constatar que la evaluación auténtica tiene fuertes bases en la tradición pedagógica, sus impulsores no pretenden implementarla como una idea nueva, sino que invitan a la comunidad educativa a acreditarla como un procedimiento válido y objetivo para evaluar los avances de los alumnos. También instan a considerarla un procedimiento oportuno porque evita el riesgo de recibir los resultados de la evaluación cuando pasó el momento y ya tal información resulta irrelevante para obtener mayor efectividad de la enseñanza o para que los estudiantes reciban retroalimentación sobre sus progresos individuales o grupales.

Es probable anticipar, sobre la base de la fuerte influencia que tienen los procedimientos evaluativos sobre el currículum, que si el enfoque de la evaluación auténtica es considerado por los directores, los padres y los responsables de las decisiones educativas, tan válido como los resultados de los tests objetivos, ello se traducirá en un incremento de la producción de textos “auténticos” dentro de la sala de clases, en un incremento de libros leídos, en implementación de proyectos de curso; en suma, en un impulso a que los alumnos respondan mejor y se vayan convirtiendo en forma progresiva en lectores y escritores reflexivos y creativos.

Uno de los mensajes más destacados del movimiento de evaluación auténtica es que las acciones y las interacciones que ocurren dentro de la sala de clases constituyen una fuente crítica de información evaluativa porque se acercan más a la enseñanza y al aprendizaje de los alumnos, porque constatan lo que los maestros y los estudiantes realmente hacen y expresan y porque ubican a ambos en una situación de poder: ellos son

responsables de la evaluación y son los usuarios primarios del producto de la información obtenida.

2.3.1 ¿Qué tipo de portafolios se recomienda?

Marsha Grace (1994) recomienda tres tipos de portafolios: de observaciones del maestro, de trabajo en curso y de trabajos concluidos. Valencia (1990) sugiere, un archivador o cartapacio extensible que incluya: a) ejemplos de trabajos seleccionados por el maestro o por el estudiante, b) las notas de observación del maestro, c) las autoevaluaciones periódicas de los alumnos y d) las anotaciones sobre los progresos logrados en la lectura y escritura elaboradas colaborativamente entre el maestro y los alumnos. En general, la naturaleza exacta de los portafolios variará de acuerdo con los propósitos tenidos en cuenta para implementarlas.

Los portafolios deben ser mantenidos en un lugar en la sala de clases que sea fácilmente accesible a los alumnos y a los maestros, a diferencia de un libro de calificaciones o de anotaciones secreto e intocable guardado en la oficina del director. Su ubicación debe invitar a los estudiantes a enriquecerlo con los trabajos presentes y a reflexionar sobre sus contenidos para planear los próximos pasos de sus aprendizajes.

2.3.2 ¿Cómo se planifica la evaluación a través de portafolio?

La recomendación más importante es ser selectivo acerca de qué ítems se incluirán en los portafolios. Dado que la decisión acerca de lo que se evaluará debe surgir de las prioridades curriculares, un paso previo es determinar los objetivos del proceso de enseñanza/aprendizaje para, a continuación, establecer las categorías. Si los objetivos de la instrucción no

se especifican claramente, los portafolios corren el riesgo de ser sólo un “cajón de sastre” o un lugar para guardar tests sobre destrezas aisladas.

Las categorías en lo posible deben ser amplias. Valencia (1990) recomienda, en la evaluación de la lectura, las siguientes: comprensión del mensaje del autor, aprendizaje de nuevas informaciones a partir de textos expositivos, habilidad para resumir el argumento de una historia, uso flexible de las destrezas de identificación de las palabras, lectura fluida e interés y deseo de leer.

Por otra parte, Au et al (1990) dentro del enfoque del lenguaje integral, recomiendan incluir como marco para la evaluación, las dimensiones motivacionales, afectivas, cognitivas y estratégicas de la alfabetización, colocando la escritura en el mismo nivel de importancia que la lectura. Establece las categorías de acuerdo con estas seis dimensiones de la alfabetización: apropiación, comprensión lectora, procesos de escritura, identificación de palabras, lenguaje y conocimiento del vocabulario y lectura voluntaria.

El concepto de apropiación es entendido por estos investigadores como una dimensión afectiva de la alfabetización referida a cómo los estudiantes valoran su propia habilidad para leer y escribir (Fagan, 1989), la cual demuestran a través de sus sentimientos positivos frente a ella y en su inclusión en su vida diaria. La comprensión lectora es definida como una interacción dinámica entre el lector, el texto y la situación social dentro de la cual la lectura toma lugar. El proceso de escritura es visto en forma similar como dinámico y no lineal. La identificación de palabras enfatiza la noción de que su efectiva realización requiere del uso de diferentes estrategias y sistemas de claves para enfrentarla. El lenguaje como conocimiento del vocabulario implica la habilidad para aprender y usar términos y estructuras

tanto en la lengua hablada como la escrita y, por último, la lectura voluntaria se refiere a que los estudiantes seleccionan los materiales que ellos desean leer, ya sea con fines informativos o recreativos.

A partir de estas categorías Au et al., derivan cinco tareas y procedimientos de evaluación: cuestionario sobre actitudes hacia la lectura y la escritura; respuestas a tareas relacionadas con la literatura; muestras de escritura de los estudiantes; registros o bitácoras de los estudiantes y protocolos de lectura voluntaria.

Una vez que se ha planeado el foco del portafolio, Valencia (1990) recomienda organizar su contenido en dos partes: la primera incluye la evidencia real o dato bruto del trabajo de los alumnos. Por ejemplo, respuestas escritas frente a una lectura, registros de libros leídos en forma voluntaria, trabajos diarios seleccionados, textos escritos en varios estados de completación, listas de cotejo, resultados de pruebas, proyectos, grabaciones de comentarios en círculos de lectura, la carta al autor de su libro favorito, noticias, anécdotas, letras de canciones y otros textos auténticos, etc. La segunda parte, registra un resumen o una base para incluir datos para sintetizar la información.

Los contenidos de la primera parte permitirán a los maestros examinar el trabajo real de los alumnos, mientras que los resúmenes lo ayudarán a tomar decisiones y a comunicarlas a los alumnos, a sus padres y a los administradores.

2.3.3 Manejo de los contenidos de los portafolios

El enfoque de evaluación mediante el uso de los portafolios, refleja lo que los buenos maestros han estado haciendo durante años. La diferencia está

en que ahora se destaca su importancia y valor, en cuanto forma complementaria de evaluación. Sin embargo, si la utilización de los portafolios no se enfrenta en forma organizada, se corre el riesgo de que la valiosa información que aporta sólo sirva de medio para evaluar y retroalimentar los logros de los alumnos dentro de la sala de clases y no sea un instrumento eficiente para informar a los otros actores involucrados en la toma de decisiones educativas.

La flexibilidad en el uso de los portafolios es uno de sus fundamentos más importantes, pero también implica su mayor problema y puede inducir a desconfiar de su confiabilidad, consistencia o equidad como medio de evaluación. Estos son algunos mecanismos para protegerse de dichos problemas:

Establecer acuerdos en relación con las metas y prioridades para la instrucción, llegando a un consenso de expectativas y criterios.

Recolectar una serie de indicadores claros para cualquier objetivo particular; generalmente, mientras más mediciones se tienen mayor es la confiabilidad de las conclusiones o decisiones a las que se arriban.

Atender la consistencia incluyendo dos niveles de evidencia de evaluación: evidencia requerida y evidencia de apoyo. La primera capacita al maestro para mirar sistemáticamente a cada estudiante en sus logros individuales y en sus logros comparativos. Esta evidencia requerida pueden ser actividades individuales, recuentos o listas de cotejo y participación en proyectos de curso colectivos relacionados con metas de alfabetización. La evidencia requerida puede ser bien estructurada (una lista de cotejos o un protocolo de lectura) o bien puede ser más flexible (los alumnos seleccionan cada seis meses las mejores muestras de sus textos escritos; un CD con la lectura de

un alumno de un texto favorito al comienzo y al final del año escolar, etc.). La segunda, es decir, la evidencia de apoyo, es documentación adicional del aprendizaje. Se puede seleccionar en forma independiente o en colaboración entre el alumno y el maestro: puede ser el resultado de una actividad espontánea o estar cuidadosamente planeada (mapa semántico completado antes y después de haber leído una selección, etc.). La evidencia de apoyo es crucial para construir un cuadro completo de las habilidades de lectura y escritura de los alumnos porque ella muestra la profundidad y variedad de los logros, típicamente olvidadas en las evaluaciones tradicionales. Proporcionan además la oportunidad para que los maestros y los alumnos obtengan ventajas de la singularidad de cada sala de clases y de cada uno de ellos, gracias a la inclusión de variados indicadores de aprendizaje.

2.3.4 Uso del portafolio para tomar decisiones

Los contenidos de los portafolios pueden ser revisados en forma periódica o cuando sea necesario por el maestro junto con los alumnos, por ellos individualmente o con sus compañeros. Durante las observaciones se pueden comentar los avances, agregar anotaciones o decidir la inclusión de otras muestras. El diálogo intra o interpersonal que resulta de la revisión del portafolio es un componente crítico tanto para la evaluación como para el mejoramiento de los aprendizajes. Al fin del año escolar, los docentes y los alumnos pueden decidir colectivamente que ítems permanecerán en la carpeta y cuáles serán llevados a casa.

Los portafolios constituyen también una valiosa fuente de información durante las entrevistas con padres y directores. Mientras los primeros pueden estar interesados en los datos tipo contenido bruto (la evidencia auténtica de los aprendizajes) los directores o administradores pueden interesarse más en la información contenida en la hoja resumen. En ambos

casos, la evaluación refleja más información auténtica y continua, que aquella disponible sólo a partir de puntajes obtenidos a través de pruebas estandarizadas, referidas a criterio o elaboradas por el maestro para ser aplicadas en forma colectiva.

En resumen, la utilización de los portafolios en la evaluación de las acciones e interacciones relacionadas con la alfabetización dentro de la sala de clases, expande la definición de la evaluación al reunir una amplia variedad de indicadores de aprendizaje productos de variadas situaciones educativas. Demanda que se considere la evaluación como una parte integral del proceso de enseñanza/aprendizaje y representa una filosofía que convalida tanto el proceso como los productos del aprendizaje, como también la activa participación de los alumnos y de los maestros en su propia evaluación y desarrollo.

2.4 Definición de Conceptos

Entre los principales conceptos implicados en el marco referencial y que serán utilizados en esta investigación, podemos mencionar los siguientes:

Medición: Es una expresión numérica, cuantitativa, precisa y objetiva. Consiste en observar las características de la conducta o atributo que se desee medir y comparar éstas con una unidad de medida que se adopte de acuerdo a escalas o criterios claramente establecidos.

Calificación: Es una expresión numérica o nominal para expresar la valoración de los aprendizajes logrados por el estudiante.

Evaluación: Proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo de manera que sea

posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa, mejorándola progresivamente.

Evaluación para el aprendizaje: Modelo evaluativo que permite obtener información sobre los aprendizajes logrados por los estudiantes y tomar decisiones a partir de la valoración de los datos obtenidos.

Evaluación diagnóstica o de inicio: Evaluación al inicio de cada unidad para identificar los conocimientos previos a partir de los cuales el estudiante construirá nuevos aprendizajes. Permite detectar falencias graves que pudieran entorpecer el logro de aprendizajes más complejos y reorientar esfuerzos a través de la aplicación de reforzamientos o remediales. Este momento evaluativo es de carácter formativo.

Evaluación Procesual: Esta evaluación se desarrolla durante la unidad y, dado su carácter formativo, permitirá al estudiante retroalimentar su desempeño y al docente realizar a tiempo las modificaciones necesarias para favorecer el logro de los aprendizajes. Supone por tanto la recogida y el análisis continuo de información, de modo que se puedan introducir las reorientaciones y autocorrecciones precisas (remediales). En este tipo de evaluación interesa, por tanto, verificar los errores, dificultades, ritmos de aprendizaje y logros de los alumnos, de modo que puedan proporcionarse ayuda y refuerzo en forma eficaz y oportuna para la construcción de los aprendizajes.

Evaluación final o acreditada: Entrega información acerca del nivel de logro alcanzado respecto de los aprendizajes esperados al término de un período

o unidad, dando la posibilidad de reforzar los aprendizajes identificados como más débiles a través de los remediales.

Autoevaluación: Evaluación en la que el agente evaluador es también el evaluado: el alumno se evalúa a sí mismo. La autoevaluación permite al alumno responsabilizarse de sus logros y dificultades, proponerse metas de aprendizaje, aumentar su autoestima, valorar su trabajo y propiciar su autonomía respecto de su aprendizaje.

Co-evaluación: Es una evaluación entre pares, es decir una evaluación mutua, la cual favorece el aprendizaje cooperativo.

Heteroevaluación: Evaluación que realiza una persona sobre otra (profesor al alumno), en relación a su trabajo, actuación o rendimiento.

Retroalimentación: Información de "vuelta" que proporciona el alumno al profesor y/o tutor o al revés, mediante una crítica de los instrumentos o representaciones de sus exploraciones. Otra vía para obtener feedback consiste en observar o pedirle al estudiante que reflexione acerca de un tema, después de haber recibido la información.

Metacognición: Conocimiento de los propios procesos cognitivos, de los resultados de estos procesos y de cualquier aspecto que se relacione con ellos. Supone una reflexión sobre el propio aprendizaje.

Evaluación de desempeño. En esta última década, la evaluación de desempeño se ha generalizado a la evaluación del lenguaje oral y escrito (Guthrie et al. 1999), constituyendo un importante aporte al concepto de evaluación auténtica, al plantear que los estudiantes deben ser evaluados a partir de crear un producto o formular una respuesta que demuestre su nivel

de competencia o conocimiento, dentro de situaciones educativas significativas y contextualizadas.

Evaluación situada o contextualizada. Esta tendencia hace un aporte significativo a la evaluación auténtica, en cuanto propone reunir información sobre el aprendizaje de los estudiantes dentro del contexto donde ocurre la experiencia de aprendizaje (Anthony, R. et al., 1991). Dentro de esta perspectiva, el término contexto involucra el propósito y la modalidad de la enseñanza y el lugar donde ocurre.

Evaluación del desarrollo. La evaluación del desarrollo se caracteriza porque no utiliza calificaciones e informa a los padres del progreso de los niños a través de comentarios narrativos; los resultados de la evaluación se utilizan para mejorar e individualizar la enseñanza, apoyando a los niños para que comprendan y corrijan sus errores; los progresos individuales se comparan con sus logros anteriores y se da una información general acerca de la ubicación del niño en su respectivo mapa de progreso.

Evaluación dinámica. El procedimiento definido como evaluación dinámica por Feuerstein (1980), Campione y Brown (1985), se basa en la noción de Vygotsky (1978) respecto a la zona de desarrollo próximo. La evaluación dinámica de las funciones cognitivas no establece diferencia entre el proceso de enseñanza/aprendizaje y la evaluación; implica mirar el proceso de evaluación no sólo centrándose en los aprendizajes de una persona en un momento dado, sino considerando también su potencial de aprendizaje, el cual representa la diferencia entre lo que los estudiantes son capaces de hacer solos (zona de desarrollo real) y lo que ellos pueden realizar cuando cuentan con el apoyo de otros (zona de desarrollo próximo).

La evaluación dinámica se basa en la idea de que los estudiantes aprenden mejor cuando personas con experiencia les proporcionan andamiajes para construir y producir significados y cuando la interacción social que se produce entre ellos estimula estos procesos. En tal sentido, recomienda crear situaciones educativas en las cuales los profesores interactúen con sus alumnos realizando una mediación eficiente; es decir, proporcionando modelos, haciendo sugerencias, formulando preguntas, estimulando la realización cooperativa de tareas y otros medios que les permitan avanzar hacia un siguiente nivel de aprendizaje.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1 Hipótesis de Investigación

3.1.1 Hipótesis de Trabajo

Los estudiantes de séptimo y octavo año básico expuestos, durante un año académico, a la utilización del portafolio como principal herramienta de evaluación auténtica, obtendrán un nivel de desempeño significativamente superior en promedio respecto a los estudiantes expuestos a las prácticas evaluativas tradicionales en comprensión de lectura y producción escrita.

3.1.2 Hipótesis Estadísticas

H_0 : Los estudiantes de séptimo y octavo año básico expuestos a la utilización del portafolio como principal herramienta de evaluación, no obtendrán un nivel de desempeño significativamente superior en promedio respecto a los estudiantes expuestos a las prácticas evaluativas tradicionales en comprensión de lectura y producción escrita.

$H_0 = \text{Diferencia Grupo Experimental} - \text{Dif. Grupo Control} = 0$

Con el objeto de comprender mejor el enunciado de las hipótesis y vincularlas al método de análisis correspondiente, se procede a su formulación estadística:

Sea **Y** (Variable independiente): Nivel de desempeño en Comprensión de Lectura y Producción Escrita.

Sea **X** (Variable dependiente): Tratamiento Aplicación del portafolio que recibe el grupo experimental (E), y (C), el grupo control que no recibe dicho tratamiento.

Sea “**d**” la diferencia entre las mediciones iniciales y finales del desempeño en Comprensión de Lectura y producción escrita en ambos grupos, entonces:

$d_E = Y_{Ef} - Y_{Ei}$ y, $d_C = Y_{Cf} - Y_{Ci}$; entonces la hipótesis nula se expresa como: $H_0: d_E - d_C = 0$.

H_1 : Los estudiantes de séptimo y octavo año básico expuestos a la utilización del portafolio como principal herramienta de evaluación, obtienen un nivel de desempeño significativamente superior en promedio, respecto a los estudiantes expuestos a las prácticas evaluativas tradicionales en comprensión de lectura y producción escrita.

$H_1 = \text{Diferencia Grupo Experimental} - \text{Diferencia Grupo Control} > 0$

La hipótesis alterna vinculada al método de contrastación estadística se expresa como sigue: $H_1: d_E - d_C > 0$.

3.2 Tipo de Investigación

Para dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿Existe diferencia significativa en comprensión de lectura y producción de textos, entre estudiantes de séptimo y octavo año básico, que han participado en una experiencia evaluativa innovadora, que utiliza el portafolio como herramienta de evaluación para el aprendizaje, respecto de quienes lo han hecho con prácticas evaluativas tradicionales? y poner a prueba la correspondiente hipótesis de trabajo “los estudiantes de séptimo y octavo año básico expuestos, durante un año académico, a la utilización del portafolio como principal herramienta de evaluación auténtica, obtendrán un nivel de desempeño significativamente superior en promedio respecto a los estudiantes expuestos a las prácticas evaluativas tradicionales en comprensión de lectura y producción escrita”, ha sido necesario abordar esta investigación fundamentalmente bajo el paradigma positivista, denominado, también, cuantitativo, empírico-analítico o racionalista (Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P., 2006), con un diseño tipo de

investigación cuasiexperimental, en la cual existe una ‘exposición’, una ‘respuesta’ y una hipótesis para contrastar, pero no hay aleatorización de los sujetos a los grupos de tratamiento y control por tratarse de grupos cursos que ya estaban asignados al momento de iniciar esta investigación. Es un tipo de investigación que comparte gran parte de las características de un experimento, pero las comparaciones en la respuesta de los sujetos se realizan entre grupos ‘no equivalentes’, pero sí equiparables en las variables relevantes para el estudio, tales como: edad, nivel socio económico, tipo de educación, plan de estudio, programa de estudio, etc.

Se trata, por lo tanto, de una investigación con un enfoque cuantitativo, pues existe una recolección de datos para probar la hipótesis con base en la medición numérica y análisis estadístico y con un alcance correlacional – comparativo al poner a prueba la utilización del portafolio como estrategia evaluativa v/s las prácticas evaluativas tradicionales.

3.3. Diseño de la Investigación

Durante el año 2010 se llevó a cabo esta investigación con un diseño de prueba – posprueba y grupos intactos (uno de ellos de control)

Aunque lo ideal es asignar aleatoriamente los sujetos a los grupos, en esta oportunidad no fue posible, pues los cursos estaban formados con anterioridad a la investigación, sin embargo, se optó por realizar el estudio en los niveles escolares con mayor equivalencia: séptimos y octavos años.

Diseño con prueba-posprueba y grupos intactos (uno de ellos de control)

G1	O1	X	O2
G2	O3	–	O4

Los cursos fueron asignados al azar al Grupo Experimental y al Grupo Control, resultando lo siguiente:

Tabla 1
Conformación de los grupos experimental y control

Grupo Control	Grupo Experimental
<ul style="list-style-type: none"> • Curso: 7° A • Curso: 8° A 	<ul style="list-style-type: none"> • Curso 7° B • Curso: 8° B

Para llevar a cabo esta investigación fue necesario realizar algunas etapas previas:

La primera etapa fue realizada durante el año 2007 y tuvo como principal objetivo identificar las prácticas evaluativas utilizadas por los docentes de 7° y 8° Año Básico en el Subsector de Lenguaje y Comunicación y, además, diseñar con los docentes del mismo subsector un proyecto de evaluación que incorporara el uso del portafolio como principal herramienta para la evaluación de los aprendizajes en los niveles de 7° y 8° Año Básico en el Subsector de Lenguaje y Comunicación.

La segunda etapa fue realizada durante el año 2008 y tuvo como principal objetivo implementar, en un plan piloto, el uso del portafolio como principal herramienta para la evaluación de los aprendizajes en el Subsector de Lenguaje y Comunicación que incorporara nuevas prácticas evaluativas de los docentes en el contexto de la evaluación para el aprendizaje.

En la tercera etapa, que se llevó a cabo durante el año 2009, se presentó el Proyecto de Investigación a la Universidad Academia Humanismo Cristiano como requisito para obtener la Suficiencia Investigativa y ejecutar dicho proyecto de investigación doctoral.

3.4. Análisis Estadístico

Considerando que el principal objetivo de la presente investigación es comprobar el nivel de eficacia que ejerce la utilización del portafolio en el nivel de desempeño en comprensión de lectura y producción escrita v/s las prácticas evaluativas tradicionales y que la hipótesis de trabajo dice que la diferencia entre pre y post test es significativamente superior en los cursos en que se aplica la metodología de portafolio, independientemente del nivel y del género; la metodología estadística corresponde a un Análisis de Covarianzas Multivariado, por nivel, considerando las siguientes componentes:

3.4.1. Variables dependientes:

Definición Conceptual:

Nivel de desempeño: Es una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiesta, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación (Pizarro, 1985).

Definición Operacional:

El principal indicador que se utilizará para medir la variable Nivel de desempeño en lectura y escritura, será los puntajes obtenidos en las pruebas de comprensión de lectura y producción escrita (Medina, Gajardo, 2009). Esta prueba define cinco niveles de desempeño, distribuyendo a los estudiantes según sus porcentajes de logro, con el fin de visualizar con

facilidad sus fortalezas y orientar sus necesidades de aprendizaje. La variable “Nivel de Desempeño” se expresa operacionalmente en indicadores, atendiendo a los puntajes obtenidos por los estudiantes y, por tanto, estos pueden ser jerarquizados tanto en orden ascendente como descendente. Desde este punto de vista, la variable nivel de desempeño, es una variable ordinal y sus valores se explicitan en la tabla N° 2.

Tabla 2

Niveles de desempeño de la prueba CL- PT

Puntaje de Logro	Desempeño	Descripción del Desempeño
81-100	Muy Desarrollado	Amplio predominio de las fortalezas sobre las necesidades del aprendizaje.
61-80	Desarrollo satisfactorio	Predominio de las fortalezas sobre las necesidades de aprendizaje.
41-60	En desarrollo	Las necesidades de aprendizaje son semejantes a las fortalezas.
21-40	Emergente	Predominan las necesidades de aprendizaje por sobre las fortalezas.
0-20	No desarrollado	Amplio predominio de las necesidades de aprendizaje por sobre las fortalezas.

3.4.2. Variable independiente:

- Metodología (Factor de Tratamiento: Control / Experimental)
- Covariable (respectivamente resultados de pre test, para 14 preguntas de Comprensión Lectora o para 2 preguntas de Producción Escrita)

Variable Independiente

Prácticas evaluativas de los docentes con dos categorías: El uso del portafolio como principal herramienta de evaluación para el aprendizaje y prácticas evaluativas tradicionales.

Definición Conceptual

Las prácticas evaluativas de los docentes se entenderán como los procedimientos, actividades e instrumentos de evaluación utilizados por los docentes para recoger información y tomar decisiones respecto de los aprendizajes logrados por los estudiantes.

Definición Operacional

Los indicadores de las prácticas evaluativas utilizadas por los docentes, se definen a nivel de escalas nominales, ya que nos es posible establecer una jerarquía cuantitativa entre ellas. Estos indicadores son los siguientes:

Procedimientos evaluativos utilizados por los docentes, tales como: procedimientos de observación, de prueba y de informes.

Situaciones evaluativas utilizados por los docentes, tales como: pruebas orales, escritas, disertaciones, esquemas o cualquier actividad realizada por los estudiantes con el fin de demostrar el aprendizaje logrado.

Instrumentos evaluativos utilizados por los docentes, tales como: pruebas, listas de cotejo, escalas de apreciación o valoración conceptual, escalas de apreciación numérica, rúbricas, etc.

La primera de las categorías de la operacionalización de esta variable utiliza, principalmente, los procedimientos propios de la evaluación auténtica como son los distintos procedimientos de observación (listas de cotejo, escalas,

rúbricas, etc); y en la segunda, los procedimientos de la evaluación tradicional, tales como pruebas de papel y lápiz.

3.4.3. Variables intervinientes

Sexo de los alumnos: masculino – femenino

3.4.4 Control de las variables intervinientes

Es necesario señalar que se trata de grupos equiparables en las variables relevantes para el estudio que pudiesen influir en la variable dependiente. Algunas de estas variables son: edad, nivel socioeconómico, nivel de escolaridad de los padres, coeficiente intelectual y sexo.

Tanto los niveles de séptimos como octavos años básicos lo conforman estudiantes con un promedio de edad de 12 y 13 años, respectivamente.

En cuanto al nivel socioeconómico y consciente que los logros de aprendizaje están determinados por una multiplicidad de factores tanto internos como externos a los establecimientos educacionales, ambos niveles han sido clasificados¹² como grupo socioeconómico alto. Las variables utilizadas son el nivel educacional de los padres (expresado en años de estudio), el ingreso mensual del hogar reportado por los apoderados de los estudiantes a través de los cuestionarios SIMCE, y el Índice de Vulnerabilidad del Establecimiento (IVE-SINAE), calculado por JUNAEB¹³.

Respecto del nivel intelectual que presentan los estudiantes de séptimo y octavo año básico, podemos decir que son homogéneos, pues no existe ningún estudiante integrado ni con necesidades educativas especiales.

¹² De acuerdo con la clasificación socioeconómica determinada por el SIMCE.

¹³ Junta Nacional de Auxilio, Escolar y Beca

Finalmente, respecto de la variable género, de un total de 128 estudiantes, 67 son hombres que representan el 52% y 61 son mujeres y representan el 48%. Si lo segregamos por niveles, en séptimo básico son 33 hombres y 31 mujeres y en octavo básico, 34 son hombres y 30 son mujeres. Como podemos apreciar se trata de cursos muy homogéneos respecto del género.

Para llevar a cabo el análisis estadístico, se procedió a realizar:

1° Análisis de Covarianzas Multivariado. Este análisis se realiza para determinar el efecto de la variable independiente sobre los niveles de desempeño en comprensión de lectura y producción escrita por niveles (7°/8°), para lo cual se cuenta con los resultados obtenidos a nivel de pre y post test en ambos grupos (Experimental y Control), considerando como covariable el factor de tratamiento uso de portafolio, factor de bloque (interviniente) género, incluyendo las interacciones entre ambos factores (género y metodología). Esto, tanto para Comprensión de Lectura, como para Producción escrita.

Con la aplicación del modelo estadístico, se prueba el efecto de interacción, y en el caso de no ser significativo, éste se elimina; y luego se prueban los efectos principales, los que de no ser significativos se eliminan. Para concluir la aplicación del modelo, se entregan los componentes finales, se procede a su interpretación y se acompañan las probabilidades que dan cuenta de su significación.

2° Cuadro de promedios, por nivel y según Comprensión Lectora o Producción Escrita, del incremento pre-post test de la variable nivel de desempeño, por sexo, por metodología y para efectos combinados de sexo y metodología.

3° Análisis gráfico, perfiles de los pre y post test, para comparar, por nivel y por tema,

- a. Pre y Post Test para Grupos Control
- b. Pre y Post Test para Grupos Experimental
- c. Pre test en Grupos Control y Experimental
- d. Pre test en Grupos Control y Experimental

Si estos gráficos apoyan que el uso del portafolio produce diferencias significativas y positivas en los resultados, se debería evidenciar que:

- a. Pre y Post Test para Grupos Control: La diferencia no es significativa, o al menos es menor que en (b).
- b. Pre y Post Test para Grupos Experimental: La diferencia es significativa o al menos mayor que en (a).

c. Pre Test en Grupos Control y Experimental: La diferencia no es significativa. Con esto se cautela que los grupos al inicio (antes de aplicar la metodología) no son diferentes (cursos A y B), para probar que si después del tratamiento se evidencia diferencias, estas se deben a la metodología y no a factores desconocidos.

d. Pre Test en Grupos Control y Experimental: La diferencia es significativa. Esto evidencia el efecto de la metodología de portafolio.

4° Cálculo del efecto tamaño, por cada pregunta, incluyendo su interpretación, en términos de un efecto pequeño, moderado o grande. Un resultado esperado indicaría que el tamaño del efecto para metodología tradicional (Grupo Control) sería pequeño o moderado, mientras que para metodología de portafolio (Grupo Experimental) sería moderado o grande.

3.5. Población en Estudio

La investigación se lleva a cabo en el Colegio The Wessex School, Concepción, el cual es elegido atendiendo a criterios de accesibilidad, facilidad para realizar la experiencia, interés demostrado por las autoridades para apoyar la iniciativa y alto grado de compromiso adquirido tanto por la Jefatura Académica como de los docentes del establecimiento.

Los cursos de séptimo y octavo año básico de este establecimiento fueron seleccionados aplicando técnica del muestreo intencionado que considera como criterios la disposición de los docentes a participar en la experiencia, el consentimiento informado de los padres y apoderados y, las condiciones que garantizan la equivalencia entre los cursos que asumirán los roles de experimental y control.

De este modo, los cursos de séptimo y octavo años seleccionados poseen un alto grado de equivalencia cuando se les compara según la variables situacionales, tales como: escolaridad de los padres, edad de los estudiantes y caracterización socioeconómica y cultural.

Esta muestra intencionada está constituida por 128 estudiantes de séptimo y octavo año Básico, distribuidos de manera uniforme en estos cursos a razón de 32 estudiantes en cada uno de ellos. A través de un procedimiento al azar simple, se eligen a los cursos con denominación "A" como grupo control y a los "B" como grupo experimental. Los segundos, es decir, grupo experimental, utilizan el portafolio como principal herramienta de evaluación en el Subsector de Lenguaje y Comunicación, en tanto el grupo control continúan, durante el año académico con las prácticas evaluativas tradicionales en dicho subsector.

Tabla 3
Conformación de la muestra intencionada

CURSO 7° A	CURSO 8° A	CURSO 7° B	CURSO 8° B
32 estudiantes	32 estudiantes	32 estudiantes	32 estudiantes
Grupo Control		Grupo Experimental	

3.6 Instrumentos para la Recolección de los Datos

Coherente con los objetivos específicos de esta investigación, los instrumentos utilizados para la recolección de la información son los siguientes:

Objetivos Específicos 1 y 2

1. Determinar el nivel de desempeño, en comprensión de lectura y producción escrita, que obtienen los estudiantes de Séptimo y Octavo Año Básico, que han sido sometido a la utilización del portafolio como principal herramienta de evaluación para el aprendizaje.

2. Determinar el nivel de desempeño, en comprensión de lectura y producción escrita, que obtienen los estudiantes de Séptimo y Octavo Año Básico, que han sido sometido a las prácticas evaluativas tradicionales.

Para los objetivos nº 1 y 2 se aplicó las Pruebas de Comprensión Lectora y producción de Textos 2009 (CL-PT)¹⁴.

Las Pruebas CL-PT, evalúan, en Séptimo y Octavo año básico, dos dimensiones del Lenguaje escrito: la Comprensión Lectora y Producción de

¹⁴ Medina, Gajardo y Fundación Educacional Arauco, 2009.

Textos. Los ítems de las pruebas de Comprensión Lectora y Producción de Textos mantienen una línea longitudinal a través de los distintos niveles, la cual se expresa en la inclusión de desafíos de complejidad creciente, referidos a siete rasgos de la comprensión lectora: reconocimiento de estructuras y funciones textuales, comprensión literal, comprensión inferencial, comprensión crítica, reorganización de la información, comprensión metacognitiva y manejo del código. La evaluación de la producción de textos incluye siete rasgos: adaptación a la situación comunicativa, ideas, voz o sello personal, elección de palabras, estructura y organización, fluidez y cohesión, y convenciones.

Estas pruebas de Comprensión Lectora y Producción de Textos (CL-PT), dependiendo del propósito de quien las aplique, pueden entregar los resultados en forma de Porcentaje de logros, Perfil del estudiante, Perfil del curso, Cuadro de desempeño por rasgos de las dimensiones evaluadas y perfil del establecimiento.

Adicionalmente, estas pruebas definen cinco niveles de desempeño, distribuyendo a los estudiantes según sus porcentajes de logros, con el fin de visualizar con facilidad sus fortalezas y orientar sus necesidades de aprendizaje.

Estos niveles de desempeño son: No desarrollado, Emergente, En desarrollo, Desarrollo satisfactorio y Muy desarrollado. Niveles de desempeño que se definieron a partir de criterios de expertos, sobre la base del análisis de los aprendizajes propuestos por los Programas de Estudio, los Mapas de Progreso del Ministerio de Educación y, especialmente, a partir del marco conceptual de las pruebas de Comprensión Lectora y Producción de Textos (CL-PT)

Objetivo Específico 3

3. Conocer la opinión de los estudiantes y profesores de Séptimo y Octavo Año Básico, respecto de la implementación del portafolio como principal herramienta de evaluación.

Como este objetivo está enfocado en obtener información acerca de la opinión de los estudiantes y docentes de Séptimo y Octavo año básico, se realizó en base a un cuestionario que consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir. En esta oportunidad se utilizaron preguntas abiertas que proporcionan una información más amplia y son particularmente útiles cuando no tenemos información sobre las posibles respuestas de las personas o cuando ésta es insuficiente (Hernández, et al., 2006)

Para este objetivo se construyó y aplicó un cuestionario con preguntas abiertas, encontrándose patrones generales de respuestas, resultando así las categorías con su respectiva frecuencia.

3.7 Características Psicométricas del Instrumento de Evaluación

3.7.1 Validez y Confiabilidad del Instrumento de Evaluación CL-PT

El estudio de validez se refiere al grado en que un instrumento mide la variable que pretende medir. Al tratarse de una prueba estandarizada, la validez de la Prueba CL-PT, fue realizada por Alejandra Medina y Ana María Gajardo, considerando la validez de contenido, la validez de criterio y la validez de constructo.

La validez de contenido: las pruebas fueron concebidas, elaboradas, analizadas y corregidas por un conjunto de profesionales, experto en el área del lenguaje escrito, que poseen una amplia experiencia de trabajo, tanto en programas de mejoramiento para escuelas focalizadas del país como en el trabajo de apoyo individual a estudiantes con necesidades educativas especiales. Dichos profesionales consideraron que las Pruebas CL-PT evalúan adecuadamente los conceptos, dimensiones, rasgos y atributos estudiados.

La validez de criterio, que implica que el instrumento se ajusta o sirve a un criterio externo, se correlacionaron los resultados obtenidos en las Pruebas CL-PT con el promedio final de notas de Lenguaje de una muestra de estudiantes de cada nivel.

De acuerdo a ello, se pudo afirmar que todas las correlaciones son positivas y estadísticamente significativas.

La validez de constructo, que es de utilidad cuando se quieren medir conceptos teóricos de cierto grado de abstracción, se obtuvo aplicando las pruebas CLP a un grupo de 232 estudiantes a los cuales se les había aplicado las pruebas CL-PT, dando como resultados en todos los niveles evaluados una correlación superior a 0,5 para Comprensión de Lectura y 0,4 para Producción escrita.

En relación con la confiabilidad, la cual se refiere al grado de precisión o exactitud de la medida, en el sentido de que si se aplica repetidamente un

instrumento al mismo sujeto produce iguales resultados, es necesario señalar que al tratarse de una prueba estandarizada, se realizaron distintos análisis referidos al cotejo entre evaluadoras, la correlación ítem-test, la dificultad de los ítems y la medidas de estabilidad de las pruebas.

Respecto del cotejo entre evaluadoras, las pruebas CL-PT fueron corregidas consecutivamente por dos evaluadoras, lo cual permitió confirmar si el puntaje final dependía o no de quien realizara dicha asignación. El estudio mostró una correlación superior a 0,8, en ambos casos.

Respecto de la correlación ítem-test, consistencia o proporción en que un ítem aporta al total de la prueba, fue medido a través del coeficiente de correlación de Pearson, los que se correlacionan positivamente en la misma dirección de la prueba y la dimensión que los contiene.

En cuanto a la medida de estabilidad de las pruebas se realizó un análisis test-retest, para lo cual se hizo una doble aplicación en dos momentos distintos a una muestra de 251 estudiantes. Se consideró que la prueba era confiable si la correlación entre los resultados de las dos aplicaciones era positiva y estadísticamente significativa y la diferencia entre los puntajes promedio del total de la prueba y de las dimensiones evaluadas era inferior a 4 puntos porcentuales, siendo todas las correlaciones en todos los niveles positivas y estadísticamente significativas.

Ejes Temáticos Evaluados en Séptimo y Octavo Año Básico y su proporción en porcentajes en el total de las pruebas.

Tabla 4
Ejes Temáticos y Puntajes de las Pruebas CL-PT

Niveles	7° Básico			8° Básico		
Ejes Temáticos	N° de Ítemes	Puntaje	Porcentaje	N° de Ítemes	Puntaje	Porcentaje
Comprensión de Lectura	14	57	49.5%	14	56	49.1%
Producción Escrita	2	58	50.4%	2	58	50.8%
Total	16	115	100%	17	114	100

3.7.2 Validez y Confiabilidad del Instrumento de Evaluación: Cuestionario a Estudiantes y Cuestionario a Docentes

El cuestionario utilizado en la presente investigación, con la intención de profundizar a través de la opinión de los estudiantes aspectos relativos a la experiencia llevada a cabo, se somete a un proceso de aseguramiento de su calidad, ya que toda medición o instrumento de recolección de datos debe reunir algunos requisitos básicos, como es el caso de la validez, dado que a partir de esa información se construye o fundamenta el nuevo conocimiento, aún cuando esta información sea complementaria. La validez se refiere al grado en que un instrumento mide la variable que pretende medir. Por ejemplo, un test de inteligencia no será válido, si lo que mide es realmente memoria y no inteligencia.

Un segundo aspecto relacionado con la calidad de los instrumentos se refiere a la confiabilidad, es decir, al grado de precisión o exactitud de la medida, en el sentido de que si aplicamos repetidamente el instrumento al mismo sujeto u objeto produce iguales resultados. En el caso de cuestionarios abiertos, esta condición se evalúa a partir de su aplicación a varios sujetos experimentales para observar si existen desviaciones o sesgos interpretativos entre quienes deben responder dicho instrumento. A partir de este ejercicio metodológico se logró minimizar los efectos de variaciones interpretativas mediante la aplicación a un grupo de diez estudiantes que reunían características similares a la población en estudio.

Ahora bien, siguiendo con el tema de la validez, y atendiendo a lo señalado por Rusque (2003) "*la validez representa la posibilidad de que un método de investigación sea capaz de responder a las interrogantes formuladas*", para ampliar el nivel de aseguramiento de lograr las respuestas deseadas a las interrogantes del cuestionarios se han adoptado medidas prácticas y, otras, un tanto más técnicas, como es el caso de la validación del contenido del instrumento a través de criterios de jueces.

Entre las primeras, se adoptan adecuadas medidas de supervisión tanto a nivel de la construcción del instrumento como de su aplicación, con el objeto de introducir elementos que atenten a la validez de los resultados (Morales et. al., 2003, Hernández, et. al. 2010). De igual modo, se trabaja con pares del establecimiento de modo que permita asegurar la adecuación del cuestionario al contexto, utilizando un lenguaje sencillo y ameno para el alumno. Su aplicación se realiza en ambiente que no afecte el normal desarrollo de la tarea, es decir, exento de ruidos, buena iluminación, horario adecuado, entre otros factores y, por último, se entregan instrucciones claras

y precisas y se da la posibilidad para las aclaraciones cada vez que corresponda.

Luego, para la validación según criterio de jueces se procede a conformar un panel de especialistas desde las áreas de la evaluación, el currículo y de la docencia en el área del lenguaje, todos ellos con algún grado de experiencia ya sea en la investigación como en la docencia en aula. De esta manera, se logra constituir un panel de ocho especialistas, a quienes en forma escrita se les solicita su opinión respecto del cuestionario quienes la expresan de manera cuantitativa según escala y cualitativa a través de alguna sugerencia.

En la validación mediante criterio de jueces se utiliza el coeficiente de Serafine para determinar el grado de congruencia de las opiniones de los mismos al momento de validar el contenido del cuestionario. Este test de carácter multivariado se aplica a los resultados expresados por los jueces en la escala de Lickert que expresan las opiniones de los jueces respecto de la calidad de las preguntas del cuestionarios evaluadas en las categorías de respuesta desde muy en desacuerdo (1), hasta muy de acuerdo (5).

Para la interpretación de este Coeficiente de Congruencia se procede del modo siguiente: la amplitud de los valores de C varía de 0 a 1, el mayor valor, es decir 1, indica congruencia perfecta mientras que el 0 discrepancia total. La existencia del mayor grado de congruencia es un indicador de la validez del cuestionario.

Aplicado el Test de Serafine (1981), se determina un coeficiente de Congruencia de 0,85, el que, de acuerdo a Pereira (1965), corresponde a una alta congruencia de opiniones y que se traduce a que el cuestionario es apropiado, sujeto a modificaciones de detalle.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

4.1 Presentación y Análisis de Resultados

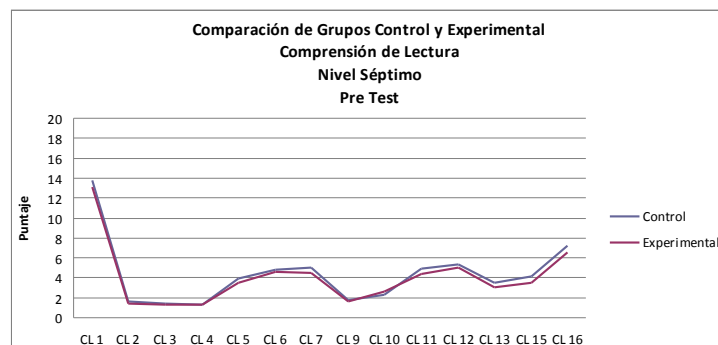
Considerando que el objetivo general de esta investigación es “conocer el nivel de eficacia que ejerce la utilización del portafolio en el nivel de

desempeño en lectura y escritura v/s las prácticas evaluativas tradicionales de los estudiantes de 7° y 8° año básico...” y los dos primeros objetivos específicos, que dicen relación con determinar el nivel de desempeño, en comprensión de lectura y producción escrita de los grupos experimental y control, se presentan a continuación los resultados obtenidos, utilizando el paquete estadístico SPSS 20.0 en español, N° de serie: 1200090, Código de bloqueo: 4-1DBDD y con fecha de caducidad de abril 2015.

4.1.1 Nivel Séptimo Año Básico: Comprensión de Lectura

Gráfico N° 1

Comparación Pre Test Grupo Control y Experimental - C Lectura - 7° Básico

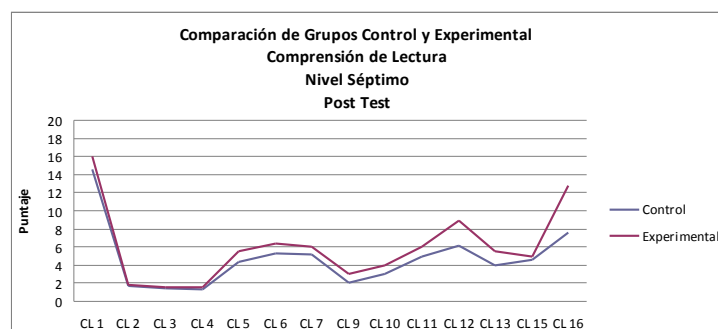


Las distribuciones de la gráfica (N°1), representan el comportamiento de los resultados en la evaluación inicial de la Comprensión Lectora que obtienen los estudiantes de séptimo año básico de los grupos en estudio. La similitud de ambas distribuciones deja de manifiesto que, antes de iniciar cualquier experiencia didáctica, los niveles de Comprensión Lectora son equivalentes y

que las leves variaciones que se observan son producto aleatorio y no atribuible necesariamente a la Comprensión Lectora.

Incluso, más concretamente, de los resultados en la medición inicial a nivel de pre test, tanto en el grupo control como en el grupo experimental, es posible argumentar la no existencia de diferencias significativas entre ellas, lo que es ratificado más adelante con las pruebas estadísticas de rigor. Estos resultados permiten señalar que ambos grupos, control y experimental, son homogéneos en su varianza, y permite inferir además que las variables intervinientes que pueden influir en el nivel de comprensión de lectura tales como: escolaridad de los padres, nivel socio económico, edad y sexo de los estudiantes, también tendrían distribuciones similares y, por tanto, es posible realizar cualquier experiencia de tipo experimental cuyos resultados se pudieran concluir desde una evaluación final.

Gráfico 2
Comparación Post Test - Grupo Control y Experimental - Lectura - 7° Básico



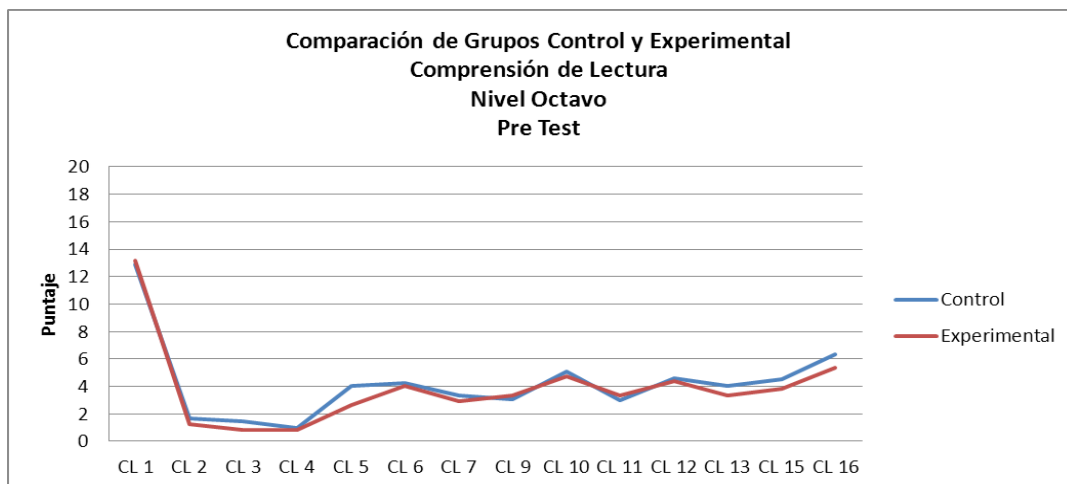
Este nuevo gráfico con la distribución de los resultados de la prueba de Comprensión Lectora aplicada a los estudiantes de Séptimo Año Básico con posterioridad a la realización de la experiencia didáctica deja en evidencia los

efectos producidos por la intervención en el grupo experimental. En efecto, sí bien en la parte inicial las distribuciones son muy similares, más adelante se distancian hasta el punto que frente al indicador que ocupa el duodécimo lugar y el que se encuentra en el último lugar, las brechas entre ambas distribuciones se maximizan.

Desde una perspectiva más interpretativa se puede señalar que los alumnos de Séptimo Año Básico que participan tanto del grupo control como del grupo experimental no presentan resultados significativamente diferentes en el nivel de Comprensión de Lectura Inferencial del texto narrativo en cuanto a la comprensión global, causa-efecto y expresiones (ítem 2, 3 y 4). Sin embargo, con la utilización de la metodología del portafolio, se evidencia un incremento importante en ítems, relativos a la reorganización de la información de textos informativos continuos y discontinuos (ítem 12), en la comprensión meta cognitiva de textos informativos continuos y discontinuos (ítem 13) y en la comprensión de estructuras y funciones textuales de textos narrativos e informativos (ítem 16).

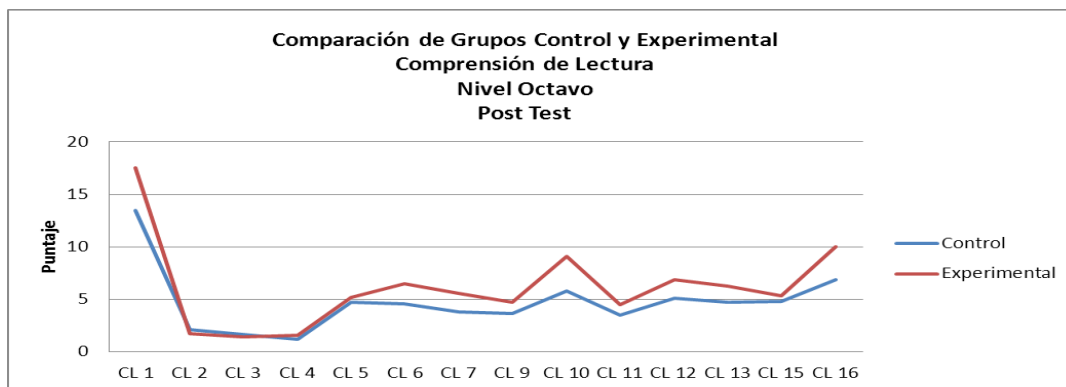
4.1.2 Nivel Octavo Año Básico: Comprensión de Lectura

Gráfico 3
Comparación Pre Test Grupo Control y Experimental - Lectura - 8°
Básico



Las distribuciones de resultados de la aplicación de la Prueba de Comprensión Lectora, en los grupos control y experimental antes de la intervención didáctica, presentan las mismas características que los obtenidos a nivel del Séptimo Año Básico. Esto quiere decir que nuevamente nos encontramos frente a grupos equivalentes y homogéneos en su varianza, lo que nos permite inferir que las variables intervinientes que pueden influir a nivel inicial en el nivel de comprensión de lectura también se distribuyen de la misma manera en ambos grupos. Una pequeña diferenciación se produce al momento de comparar los resultados asociados a la reflexión crítica del texto narrativo (Ítem 5), que se produce un leve incremento que beneficia al grupo control. Sin embargo, esta anomalía observada desde el punto de vista de la regularidad deseada se tendrá presente a nivel del análisis final.

Gráfico 4
Comparación Post Test - Grupo Control y Experimental – Comprensión de Lectura - 8° Básico



Una vez realizada la experiencia didáctica en el grupo denominado experimental, es decir, con niños y niñas del Octavo Año B, se procede nuevamente a evaluar el nivel de Comprensión Lectora que ellos logran con las metodologías de intervención aplicadas, es decir, el hacerlo de modo tradicional y, el recurrir al portafolio y sus elementos. Ahora se observan importantes diferencias entre las distribuciones de resultados, especialmente en los puntos asociados a la comprensión inferencial de causa-efecto en textos informativos, continuos y discontinuos (ítem 10), y en la comprensión de estructuras y funciones textuales de textos narrativos e informativos (ítem 16).

Por otra parte, también es posible destacar que en la parte inicial ambas distribuciones adquieran la misma forma, lo que indica que los efectos de los tratamientos entre ambos grupos no destacan diferencias importantes. Esto se observa a nivel de inferencia global (ítem 2), comprensión inferencial de actitud (ítem 3), comprensión inferencial de expresiones (ítem 4), comprensión crítica (ítem 5) y manejo del código en textos narrativos (ítem 15). Sin embargo, con la utilización de la metodología de portafolio se observa un incremento importante en todos los demás ítems, sobre todo, en la comprensión inferencial de textos narrativos (ítem 1), en los aspectos ya señalados anteriormente.

4.1.3 Promedios de Incremento Pre- Post Test – Comprensión de Lectura

En los análisis previos, ha quedado en evidencia que las distribuciones de resultados que obtienen los estudiantes en la Prueba de Comprensión Lectora se modifican con la intervención didáctica, toda vez que las distribuciones de resultados correspondiente a la prueba aplicada al grupo experimental se ubica por encima de las del grupo control y, en algunos casos, experimentan brechas importantes a partir de los incrementos que experimentan los resultados en el grupo experimental. Desde este análisis gráfico avanzamos a una comparación de tipo cuantitativa, que se comenta a continuación.

Tabla 6
Promedios de Incremento Pre- Post Test – Comp. de Lectura- 7° Básico

Género	Metodología		Promedio por género
	Portafolio	Tradicional	
Femenino	1,98	0,47	1,11
Masculino	1,93	0,23	1,21
Promedio por metodología	1,95	0,37	Global: 1,16

La tabla anterior constituye una matriz de doble entrada, conformada por columnas asociadas a los resultados que los estudiantes de Séptimo Año Básico, de ambos grupos, obtienen en la Prueba de Comprensión Lectora; y las líneas desagregan dichos resultados según el sexo de los estudiantes. En efecto, la columna rotulada como Portafolio muestra los incrementos promedios entre los resultados iniciales y finales que los alumnos del grupo

experimental logran en la prueba. Lo mismo ocurre con la columna de rótulo tradicional.

Es destacable, en todos los casos, los incrementos de resultados correspondientes a los estudiantes de Séptimo Año Básico que casi logran dos (2) puntos de diferencia entre las mediciones iniciales y finales. En cambio, a nivel de grupo control, estas diferencias promedios no alcanzan a superar el medio punto. Llama la atención también que, en ambos grupos control y experimental, son las niñas quienes logran los mejores puntajes en la prueba de comprensión Lectora y, por tanto, quienes presentan los mayores incrementos promedios, aún cuando la diferencia desde el grupo control al experimental es notable.

Tabla 7
Promedios de Incremento Pre - Post Test - Comprensión de Lectura- 8 
Básico

Género	Metodología		Promedio por género
	Portafolio	Tradicional	
Femenino	2,55	0,63	1,71
Masculino	2	0,36	1,09
Promedio por metodología	2,3	0,46	Global: 1,38

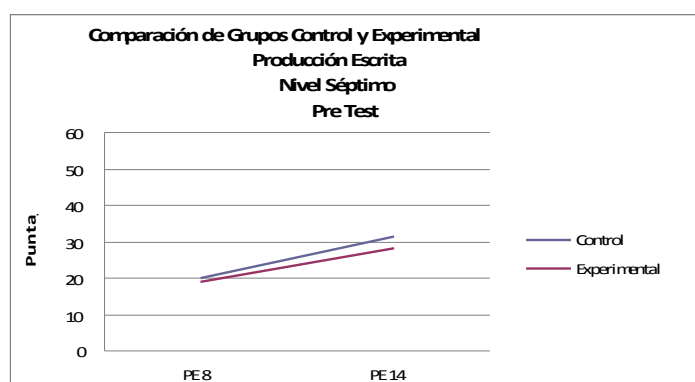
En la matriz que se presenta en la tabla N 7, la distribución global de las expresiones numéricas representativas de los incrementos experimentados por los resultados de la Prueba de Comprensión Lectora aplicada a estudiantes de Octavo Año Básico, sigue la misma estructura lógica que la comentada anteriormente para los estudiantes de Séptimo Año Básico. Es decir, los incrementos correspondientes a estudiantes que trabajaron con la metodología del portafolio (experimental), son significativamente mayores

que los logrados por los estudiantes del grupo control trabajando con metodologías tradicionales.

4.1.4 Nivel Séptimo Año Básico: Producción Escrita

Gráfico 5

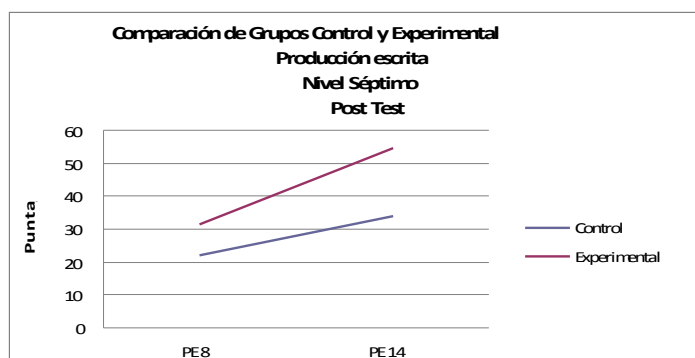
Comparación Pre Test - Grupo Control y Experimental - Prod. Escrita - 7° Básico.



La gráfica (Nº 5), muestra el comportamiento de los resultados en la evaluación inicial de la Producción Escrita que obtienen los estudiantes de séptimo año básico de los grupos control y experimental. La similitud de ambas distribuciones deja de manifiesto que, antes de iniciar cualquier experiencia didáctica, los niveles de Producción Escrita son equivalentes en ambos grupos y que las leves variaciones que manifiesta el grupo control respecto de la escritura de textos narrativos (ítem 14) son producto aleatorio y no atribuible necesariamente a un mejor desempeño en esta habilidad como será ratificado más adelante con el análisis de covarianzas.

Estos resultados permiten señalar que ambos grupos, control y experimental, son homogéneos en su varianza, y permite inferir, además, que las variables interviniendo que pueden influir en el nivel de comprensión de lectura tales como: escolaridad de los padres, nivel socio económico, edad y sexo de los estudiantes, también tendrían distribuciones similares y, por tanto, es posible realizar cualquier experiencia de tipo experimental cuyos resultados se pudieran concluir desde una evaluación final.

Gráfico 6
Comparación Post Test - Grupo Control y Experimental - Prod. Escrita - 7° Básico.



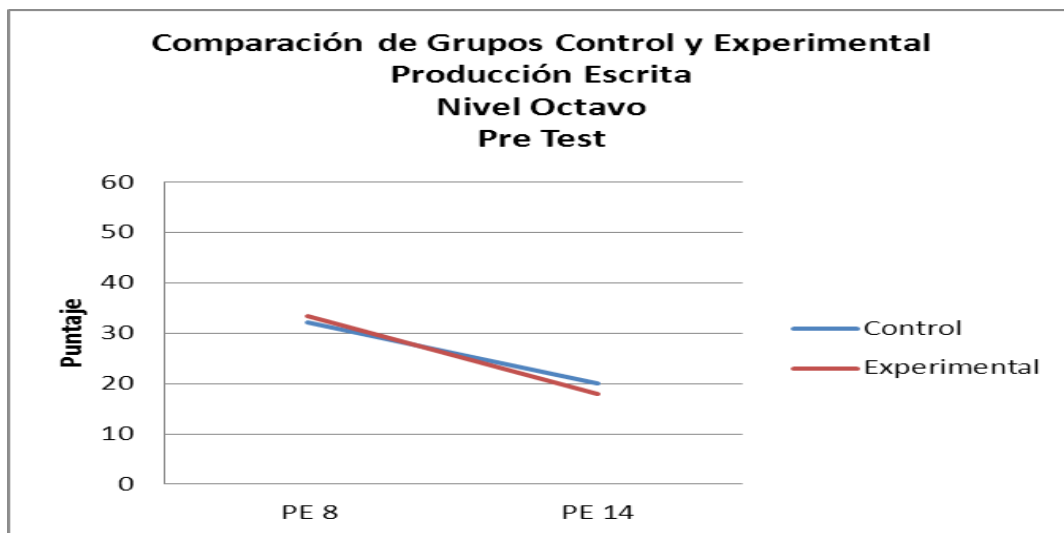
El Gráfico N° 6, que muestra La distribución de los resultados de la prueba de Producción Escrita aplicada a los estudiantes de Séptimo Año Básico con posterioridad a la realización de la experiencia didáctica que se indica en el gráfico 6, deja en evidencia los efectos producidos por la intervención en el grupo experimental, alcanzando en el segundo ítem una mayor diferencia. Es decir, la metodología del portafolio es más efectiva en la producción de textos literarios de carácter narrativo (Ítem 14) que en la producción de textos

no literarios de carácter argumentativo. (Item 8). Sin embargo, en ambos ítems podemos apreciar que los estudiantes del grupo experimental han superado significativamente al grupo control en cuanto a responder de mejor forma a la intención comunicativa solicitada; a una mejor legibilidad; a una mayor claridad en el juicio crítico, fundamentando sus argumentos; a captar de mejor forma el interés del lector, utilizando palabras precisas y variadas; a escribir con una clara estructura de inicio, desarrollo y cierre y, a respetar las convenciones gramaticales.

4.1.5 Nivel Octavo Año Básico: Producción Escrita

Gráfico 7

Comparación Pre Test - Grupo Control y Experimental - Prod. Escrita - 8° Básico

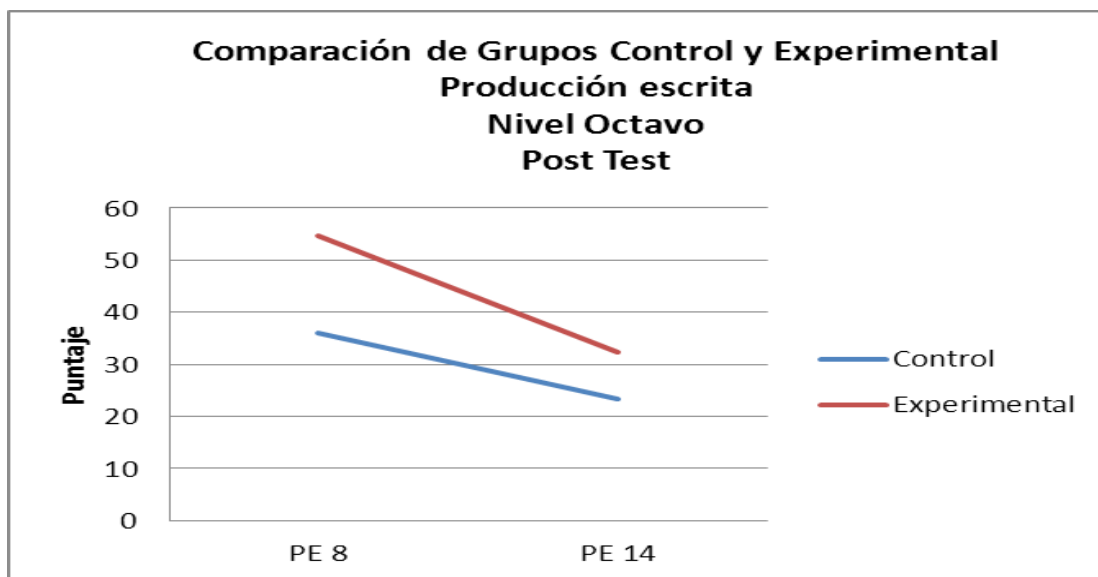


Las distribuciones de resultados de la aplicación de la Prueba de Producción Escrita, en los grupos control y experimental antes de la intervención didáctica, presentan similares características que los obtenidos a nivel del

Séptimo Año Básico. Esto quiere decir que nuevamente nos encontramos frente a grupos equivalentes y homogéneos en su varianza, lo que nos permite inferir que las variables intervinientes que pueden influir a nivel inicial en el nivel de Producción Escrita también se distribuyen de la misma manera en ambos grupos. Sin embargo, podemos apreciar una muy pequeña superioridad del grupo control que se produce al momento de comparar los resultados asociados a la producción de textos informativos (item 14).

Gráfico 8

Comparación Post Test - Grupo Control y Exper. - Prod. Escrita - 8° Básico



El Gráfico N° 8, muestra la distribución de los resultados de la prueba de Producción Escrita aplicada a los estudiantes de Octavo Año Básico con posterioridad a la realización de la experiencia didáctica, deja en evidencia los efectos producidos por la intervención en el grupo experimental, alcanzando en el primer ítem (8) una mayor diferencia. Es decir, la metodología del portafolio, al igual como ocurre con el nivel Séptimo Año

Básico, es más efectiva en la producción de textos literarios de carácter narrativo (Ítem 8) que en la producción de textos no literarios de carácter argumentativo. (Ítem 14). Es decir, en ambos ítems podemos apreciar que los estudiantes del grupo experimental han superado significativamente al grupo control en cuanto a responder de mejor forma a la intención comunicativa solicitada; a una mejor legibilidad; a una mayor claridad en el juicio crítico, fundamentando sus argumentos; a captar de mejor forma el interés del lector, utilizando palabras precisas y variadas; a escribir con una clara estructura de inicio, desarrollo y cierre y, a respetar las convenciones gramaticales.

4.1.6 Promedios de Incremento Pre- Post Test - Producción Escrita

En los análisis anteriores, ha quedado en evidencia que las distribuciones de resultados que obtienen los estudiantes en la Prueba de Producción Escrita se modifican con la intervención didáctica, toda vez que las distribuciones de resultados correspondiente a la prueba aplicada al grupo experimental se ubica por encima de las del grupo control y, en algunos casos, experimentan brechas importantes a partir de los incrementos que experimentan los resultados en el grupo experimental. Desde este análisis gráfico avanzamos a una comparación de tipo cuantitativa, que se comenta a continuación.

Tabla 8
Promedios de Incremento Pre-Post Test - Producción Escrita - 7° Básico

Género	Metodología		Promedio por género
	Portafolio	Tradicional	
Femenino	20,28	1,91	9,62
Masculino	18,83	2,59	11,93
Promedio por metodología	19,43	2,21	Global: 10,81

En la tabla anterior, la columna rotulada como Portafolio, muestra los incrementos promedios entre los resultados iniciales y finales que los alumnos del grupo experimental logran en la prueba. Lo mismo ocurre con la columna de rótulo tradicional.

Es destacable, en todos los casos, los incrementos de resultados correspondientes a los estudiantes de Séptimo Año Básico quienes logran sobre los diecinueve (19) puntos de diferencia entre las mediciones iniciales y finales. En cambio, a nivel de grupo control, estas diferencias promedios están sólo están sobre los dos puntos.

Cabe destacar, además, que en el grupo experimental, son las niñas quienes logran los mejores puntajes en la prueba de Producción Escrita y, por tanto, quienes presentan los mayores incrementos promedios.

Tabla 9
Promedios de incremento Pre - Post Test - Producción Escrita - 8°
Básico

Género	Metodología		Promedio por género
	Portafolio	Tradicional	
Femenino	18,66	4,24	12,41
Masculino	17,07	3,09	9,26
Promedio por metodología	17,91	3,95	Global: 10,74

En la matriz que se presenta en la tabla N°6, la distribución global de las expresiones numéricas representativas de los incrementos experimentados por los resultados de la Prueba de Producción Escrita aplicada a estudiantes de Octavo Año Básico, se mantiene la misma tendencia que la comentada

anteriormente para los estudiantes de Séptimo Año Básico. Es decir, los incrementos correspondientes a estudiantes que trabajaron con la metodología del portafolio (experimental), son significativamente mayores que los logrados por los estudiantes del grupo control quienes trabajaron con metodologías tradicionales.

En síntesis, al realizar la comparación en el post test entre el grupo control y experimental, se evidencia, tanto en el nivel de séptimo como en octavo año básico, que con la metodología del portafolio, la producción escrita se ve incrementada, tanto en la producción de textos narrativos como informativos, logrando las damas del nivel séptimo año básico un mayor avance.

4.2 Análisis de Covarianzas Multivariado

Para realizar el análisis de covarianzas multivariado se utiliza la prueba de Wilks, basada en el principio de verosimilitud que estima los valores más probables para construir una explicación del fenómeno en función de los valores observados, a partir de considerar cada nivel por separado.

4.2.1. Efectos de Interacción.

Tabla 10
Efectos de Interacción

Variables	Hay efecto de Interacción	No hay efecto de Interacción
Metodología + Sexo	Producción Escrita 8°	Comprensión de Lectura 7° Comprensión de Lectura 8° Producción Escrita 7°

La tabla anterior resume la presencia de efectos de interacción tanto en Lectura como Escritura, producido por la interacción entre la metodología de portafolio utilizada y la variable sexo. En efecto, los valores de probabilidad encontrados en lo relativo a la Comprensión Lectora (Séptimo: $p=0,4100$; Octavo: $p=0,4916$), nos indican que no existe efecto de interacción al momento de explicar los logros alcanzados en los aprendizajes logrados en estos ejes temáticos. Lo mismo ocurre para Producción Escrita, en el nivel séptimo ($p=0,1629$).

Por el contrario, en lo relativo a Producción Escrita para el nivel octavo, los datos ($p=0,0469$) proporcionados por la prueba nos permiten inferir que existe efecto de interacción entre tratamiento (metodología) y la variable sexo. Esto significa que la metodología tiene un efecto diferente para estudiantes de ambos sexos.

4.2.2. Efectos Principales

Además de los efectos de interacción analizados anteriormente, la prueba de Wilks aplicada a los datos de la experiencia didáctica realizada permite colegir otros efectos, como por ejemplo, los principales.

Tabla 11
Efectos Principales

Variables	Hay efecto principal	No hay efecto principal
Metodología	Comprensión de Lectura 7°	
	Comprensión de Lectura 8°	
	Producción Escrita 7°	
	Producción Escrita 8°	
Sexo	Comprensión de Lectura 7°	Comprensión de Lectura 8°
	Producción Escrita 8°	Producción Escrita 7°

Los datos proporcionados por la prueba del análisis de la covarianza, dejan en evidencia que el factor de tratamiento, es decir, la metodología del portafolio, influye en forma significativa e ambos niveles educativos ($p < 0,0001$), es decir, a nivel de los estudiantes de Séptimo y Octavo Año Básico, tanto en lo referente a Comprensión de Lectura, como a lo de Producción Escrita.

Específicamente, en lo relativo a la Comprensión de Lectura, se concluye que para el nivel séptimo ($p = 0,0342$) la variable sexo influye en los resultados, no así para el nivel octavo ($p = 0,7719$). Esto significa que para el nivel séptimo, existe diferencia significativa entre los niveles de lectura que alcanzan las damas en relación a los que logran los varones, en el sentido que para ambas metodologías las damas obtienen mejores resultados. De hecho, el incremento promedio pre-post test con la metodología tradicional en damas y varones alcanzan valores de 0,27 y 0,13 respectivamente; en cambio, para quienes participan con la metodología de portafolio estos incrementos alcanzan valores de 1,13 para las damas y de 1,10 para los varones. Ahora bien, para el nivel octavo año básico, los valores que representan los incrementos no difieren en forma significativa como los anteriores.

En lo relativo a Producción Escrita, para el nivel séptimo año básico, el efecto producido por la variable sexo no genera diferencias significativas en los resultados que obtienen los estudiantes en este eje temático, es decir, tanto las damas como los varones presentan resultados semejantes. Para el nivel del octavo año básico, la variable sexo constituye un efecto principal por cuanto incide en forma diferente en los estudiantes que han trabajado con la metodología del portafolio.

En efecto, las diferencias entre promedios pre test según sexo es de 0,67 puntos de las damas por sobre los varones a nivel de medición de control (2,46 vs 1,79); en cambio, a nivel de post test, esta diferencia es de 0,97 puntos a favor de las damas (10,82 v/s 9,90). Esto significa que con ambas metodologías, las estudiantes de sexo femenino obtienen mejores resultados que los varones, sin embargo, con la metodología de portafolio la diferencia es significativamente mayor.

4.2.3 Efecto Tamaño

Para interpretar mejor los resultados, se optó por calcular la *magnitud* o *tamaño del efecto*. Aquí le denominaremos *tamaño del efecto*¹⁵. La expresión *efecto* se refiere obviamente al resultado de un tratamiento experimental, o consecuencia asociada a una determinada variable independiente, pero se utiliza igualmente en los casos en los que no hay un diseño propiamente dicho, sino un simple contraste de medias. El *tamaño del efecto* se ha explicado de diversas maneras: *nos dice cuánto de la variable dependiente se puede controlar, predecir o explicar por la variable independiente* (Snyder y Lawson, 1993) o *en qué grado la hipótesis nula es falsa* (Cohen, 1988); en definitiva el tamaño del efecto, como la misma palabra *tamaño* expresa, nos a permitir hablar de magnitudes, de *diferencia grande o pequeña* y consiguientemente de la *relevancia* de la diferencia encontrada.

El cálculo del efecto tamaño (effect size) se basa en el incremento en los resultados post tratamiento, es decir, con posterioridad al trabajo con portafolios, respecto del resultado previo.

¹⁵ No hay unanimidad ni en los términos ni en los símbolos utilizados.

Se calcula como:

$$\text{Effect Size} = \frac{\text{Media Post} - \text{Media Pre}}{\text{Desv. Estándar Pre}}$$

y se interpreta como un efecto pequeño, moderado, grande y enorme según la siguiente escala, que indica a qué porcentaje de los alumnos del curso, antes de la entrega de los conocimientos, superaría un alumno promedio después de la enseñanza, es decir, cómo ha avanzado en términos porcentuales en su ubicación dentro del curso al recibir la enseñanza:

Effect size \leq 0,2 \Rightarrow efecto pequeño (supera a lo más al 58%)

0,2 < Effect size < 0,8 \Rightarrow efecto moderado (supera a un porcentaje entre el 59 y 79%)

0,8 \leq Effect size < 2,5 \Rightarrow efecto grande (supera al menos al 80%, pero menos del 99%)

Effect size \geq 2,5 \Rightarrow efecto enorme (supera al 99%, es decir a todos)

Nivel Séptimo Año Básico

Gráfico 9

Efecto de Tamaño en Comprensión de Lectura Séptimo Año Básico

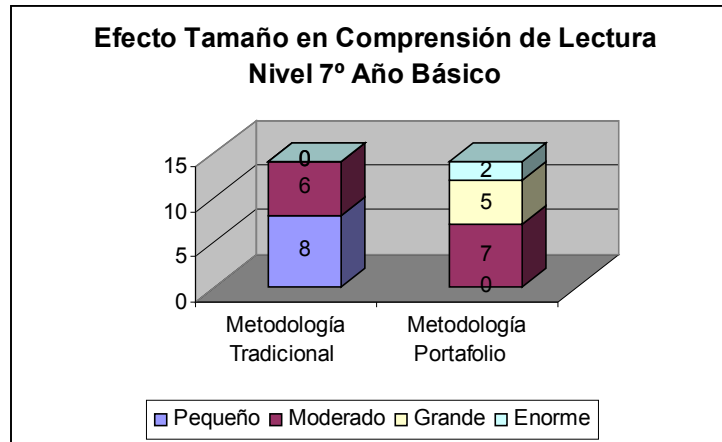
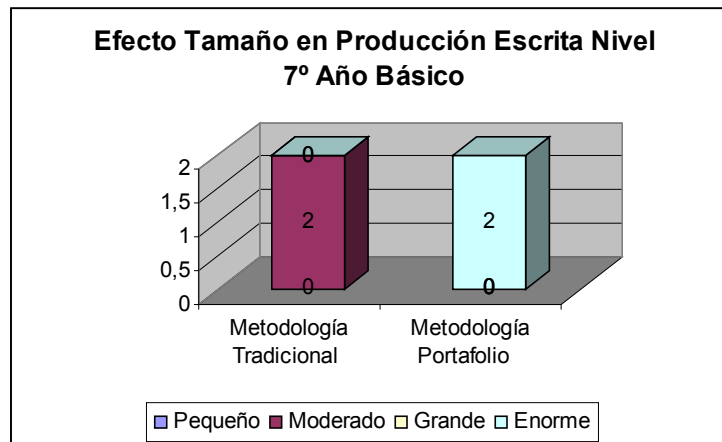


Gráfico 10

Efecto de Tamaño en Producción Escrita Séptimo Año Básico



Para el nivel Séptimo tal como lo muestran los gráficos 9 y 10, el tamaño del efecto siempre resulta superior para la metodología de portafolio, alcanzando niveles al menos moderado, mientras que la metodología tradicional nunca alcanza tamaño grande, tanto en Comprensión Lectora como en Producción Escrita. Esto quiere decir que un alumno del grupo control avanza máximo un 8% dentro de su curso después del aprendizaje, mientras que un alumno del grupo experimental avanza al menos un 8%.

Nivel Octavo Año Básico

Gráfico 11

Efecto de Tamaño en Comprensión de Lectura Octavo Año Básico

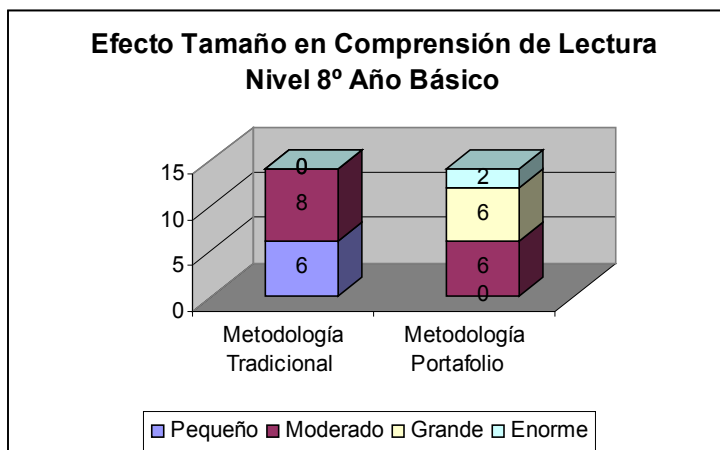
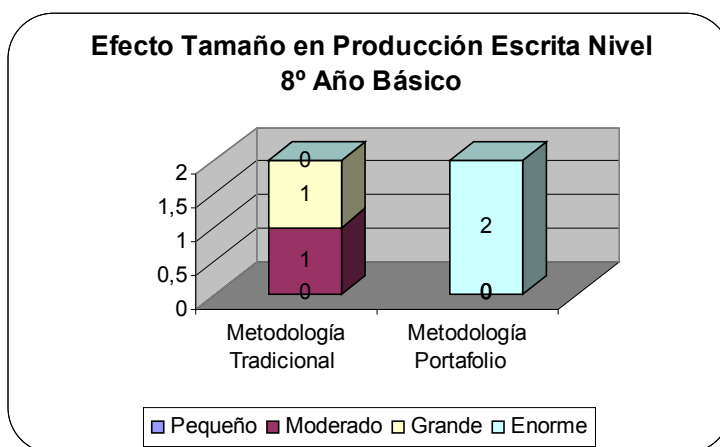


Gráfico 12

Efecto de Tamaño en Producción Escrita Octavo Año Básico



Para el nivel Octavo, tal como lo muestra los gráficos 11 y 12, nuevamente, el tamaño del efecto siempre resulta superior para la metodología de portafolio, alcanzando en ambos ítems el tamaño de enorme, mientras que la metodología tradicional este tamaño se ubica entre las categorías moderado y grande.

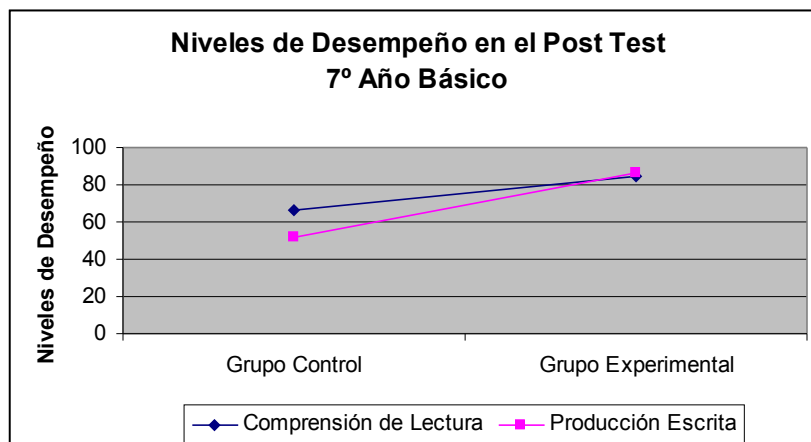
Esto quiere decir que un alumno del grupo experimental siempre avanza al menos un 8%, mientras que un alumno del grupo control avanza más de un 8% solamente en un ítem.

4.2.4 Niveles de desempeño en Comprensión de Lectura y Producción Escrita

Finalmente se presentan los Niveles de Desempeño en Comprensión de Lectura y Producción Escrita¹⁶ obtenidos por los estudiantes tanto del grupo control como del grupo experimental en el post test. Estos niveles de desempeño están definidos en el Instrumento CL-PT y fueron determinados de acuerdo al criterio de expertos, el análisis de los aprendizajes propuestos por los Programas de Estudio, de los Mapas de Progreso, de las pruebas internacionales y, excepcionalmente, a partir del marco conceptual de las pruebas CL-PT (Medina, A., Fajardo, A., 2009. pág 265)

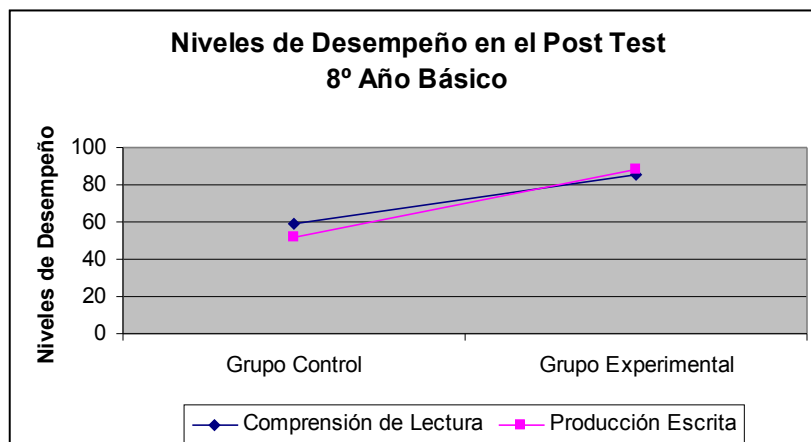
Gráfico 13

¹⁶ Ver tabla N° 2 en pág.106



El gráfico 13 muestra el nivel de desempeño alcanzado por los estudiantes del grupo experimental, es decir, de los alumnos que utilizaron la metodología del portafolio como principal herramienta evaluativa, logrando tanto en comprensión de lectura como en producción escrita un nivel de desempeño denominado “Muy Desarrollado” (81 – 100%) que implica un amplio predominio de las fortalezas sobre las necesidades de aprendizaje, superando al grupo control que sólo logró un nivel de desempeño denominado “En Desarrollo” (41 -60) que significa que las necesidades de aprendizaje son semejantes a las fortalezas en Producción Escrita y un nivel de desempeño denominado “Desarrollo Satisfactorio” en Comprensión de Lectura (61- 80%) que significa un predominio de las fortalezas sobre las necesidades de aprendizaje.

Gráfico 14



El gráfico 14 muestra el nivel de desempeño alcanzado por los estudiantes del grupo experimental, es decir, de los alumnos que utilizaron la metodología del portafolio como principal herramienta evaluativa, logrando tanto en comprensión de lectura como en producción escrita un nivel de desempeño denominado “Muy Desarrollado” (81 – 100%) que implica un amplio predominio de las fortalezas sobre las necesidades de aprendizaje, superando al grupo control que sólo logró un nivel de desempeño denominado “En Desarrollo” (41 -60), que significa que las necesidades de aprendizaje son semejantes a las fortalezas tanto en Producción Escrita como en Comprensión de Lectura.

En resumen, respecto a los dos primeros objetivos específicos, que dicen relación con “*determinar el nivel de desempeño, en comprensión de lectura y producción escrita de los grupos experimental y control*”, podemos señalar lo siguiente:

A nivel de Séptimo Año Básico, en Comprensión de Lectura, influye sobre los resultados tanto sexo como metodología, en forma aditiva, obteniéndose

mejores resultados para la metodología de portafolio y para los estudiantes de sexo femenino, mientras que para la Producción Escrita, influye sobre los resultados solamente la metodología, obteniéndose mejores resultados para la metodología de portafolio.

A nivel de Octavo Año Básico en Comprensión de Lectura, influye sobre los resultados solamente la metodología, obteniéndose mejores resultados para la metodología de portafolio, mientras que para la Producción Escrita, influye sobre los resultados tanto la metodología como el sexo de los estudiantes, en forma conjunta, obteniéndose mejores resultados para la metodología de portafolio, pero siendo esta metodología más eficaz en damas que en varones.

4.3 Respuestas de los estudiantes del Grupo Experimental.

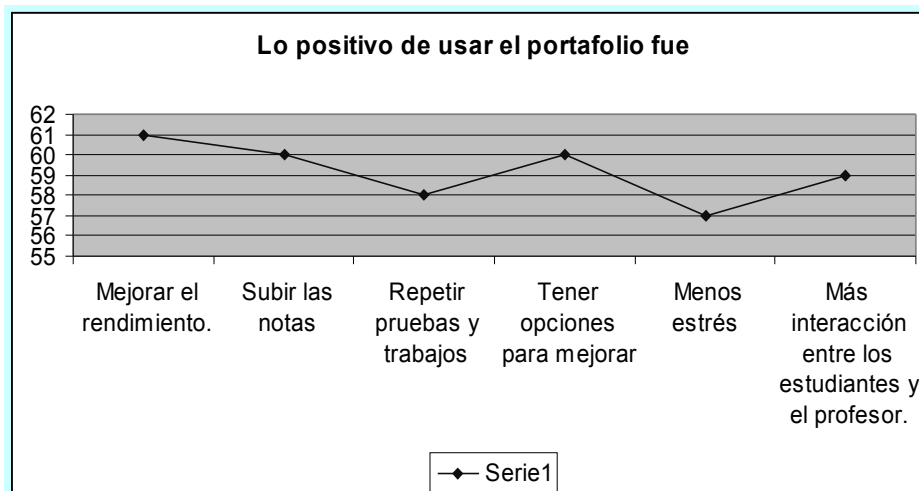
En relación con el tercer objetivo específico que señala *“conocer la opinión de los estudiantes y profesores de Séptimo y Octavo Año Básico, respecto de la implementación del portafolio como principal herramienta de evaluación”*, se presenta los resultados obtenidos a través de gráficos: polígonos de frecuencia que resultaron de las respuestas dadas por los estudiantes al cuestionario aplicado. En cuanto a las respuestas dadas por los docentes, se presentan, en un cuadro, que evidencia los aspectos comunes que señalan ambos docentes a cada pregunta del cuestionario.

4.3.1 Respuesta de los Estudiantes del Grupo Experimental

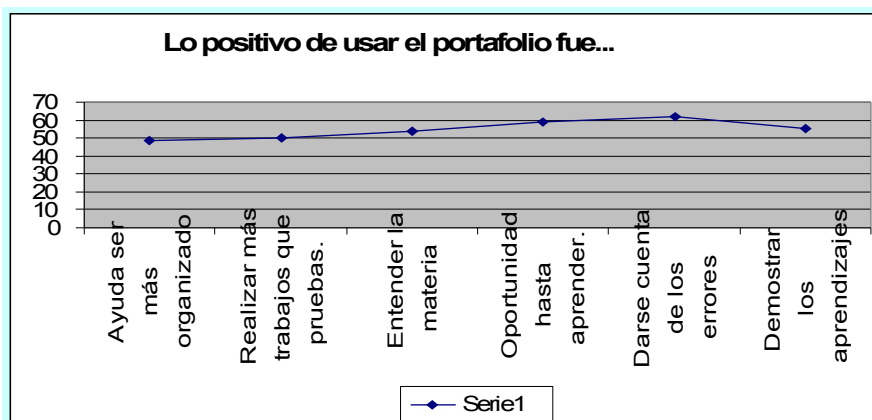
Pregunta N° 1

Lo positivo de usar el portafolio durante el año académico en Lenguaje y Comunicación fue:

Gráfico N° 15



(Continuación Gráfico N° 15)



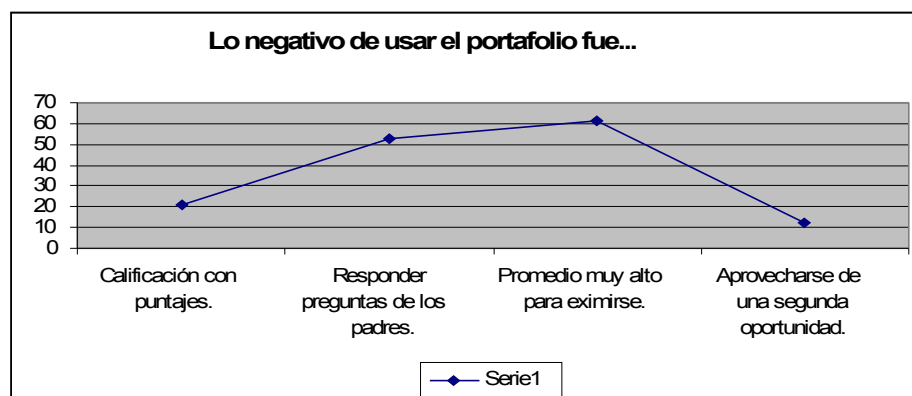
El gráfico N° 15 muestra que: mejorar el rendimiento, tener opciones para mejorar, oportunidades hasta aprender y darse cuenta de los errores; son los principales aspectos positivos que señalan los

estudiantes del grupo experimental (7°B y 8°B) respecto de la utilización del portafolio en lectura y escritura.

Pregunta N° 2

Lo negativo de usar el portafolio durante el año académico en Lenguaje y Comunicación fue:

Gráfico N° 16

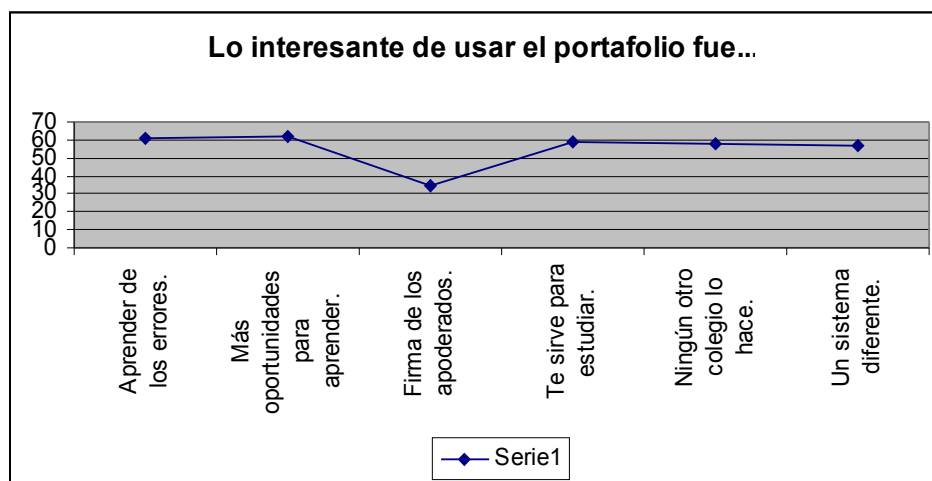


El gráfico N° 16 muestra que: responder preguntas de los padres y el promedio muy alto para eximirse, corresponde a los aspectos negativos con más alta frecuencia que señalan los estudiantes del grupo experimental. En cambio, calificación usando puntajes en vez de nota y aprovecharse de una segunda oportunidad, son aspectos que tienen más baja frecuencia.

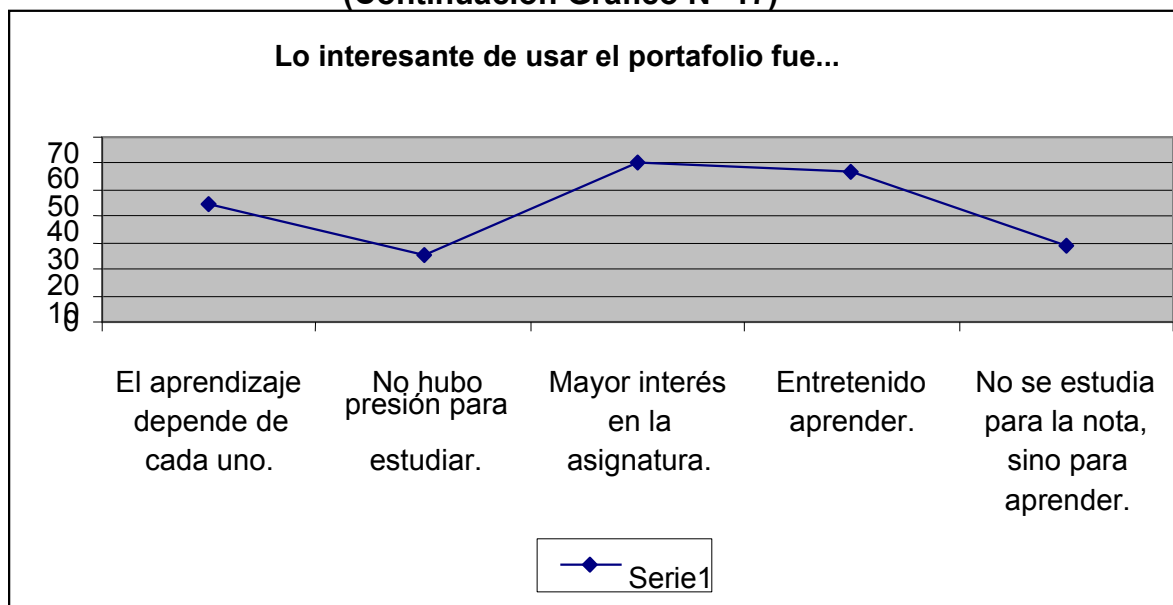
Pregunta N° 3:

Lo interesante de usar el portafolio durante el año académico en Lenguaje y Comunicación fue:

Gráfico N° 17



(Continuación Gráfico N° 17)



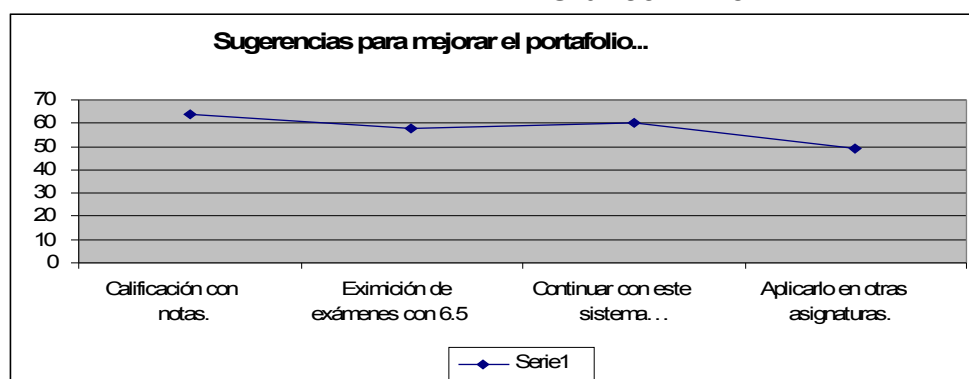
El gráfico N° 17 muestra que un alto porcentaje de estudiantes que usaron el portafolio, reconocen en esta estrategia evaluativa, diversas bondades y

beneficios, tales como: aprender de los errores, más oportunidades para aprender, mayor interés en la asignatura y más entretenido aprender.

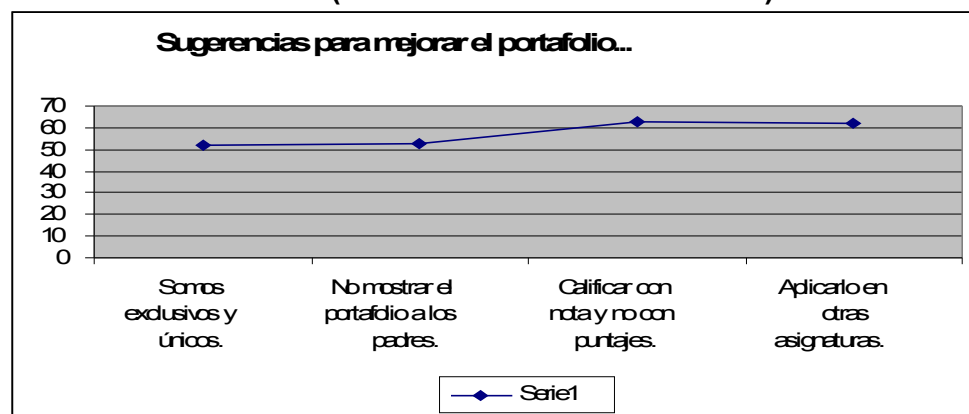
Pregunta N° 4:

Las sugerencias para usar el portafolio durante el año académico en Lenguaje y Comunicación son:

Gráfico N° 18



(Continuación Gráfico N° 18)



El gráfico N° 18 muestra que una de las sugerencias más recurrentes es la de calificar el proceso con notas (de 1 a 7) y no con puntajes, además, de

continuar con este sistema y menor nivel de exigencia para eximirse del examen final.

4.4 Respuestas de los Docentes del Grupo Experimental.

Los docentes del grupo experimental, frente a la consulta relativa a lo positivo que ellos consideran el utilizar el portafolio en la clase de Lenguaje y Comunicación, señalan como aspectos que el uso del portafolio permite que los estudiantes mejoren su rendimiento tanto en Comprensión de Lectura como en Producción Escrita, lo que se evidencia a través de sus calificaciones finales. También consideran positivo que evaluando a través del sistema de portafolio, los alumnos y alumnas manifiestan un mayor interés por la asignatura de Lenguaje y Comunicación, adquiriendo un mayor protagonismo y autonomía en este subsector de aprendizaje.

Por otra parte, estos profesores estiman que el uso de portafolios, permite a los estudiantes la posibilidad de aprender de sus propios errores y, al profesor, atender a cada uno de ellos en forma más personalizada. Finalmente, destacan que este procedimiento evaluativo posibilita que los estudiantes aprendan a partir de la propia evaluación. Lo que le da sentido a la frase que señala que la evaluación también constituye una estrategia de aprendizaje.

Entre los aspectos negativos que representa el uso de los portafolios para estos profesores, aparecen aquellos como la dificultad de efectuar registros en los libros de clases, atendiendo obviamente a que estos responden a otras lógicas derivadas de paradigmas evaluativos tradicionales. Otro de los aspectos manifestados negativamente dice relación con la actitud poco favorable que se instala en los estudiantes y, también muchas veces en los apoderados, al momento que el profesor atiende de manera más sostenida

los requerimientos de estudiantes que presentan mayores dificultades en el aprendizaje. (Discriminación positiva). Dificulta también el uso del portafolio, en opinión de los docentes, el mantener un registro personal y actualizado de la evaluación de cada estudiante, prescindiendo de la tradicional escala de notas; lo que se agrava por la tendencia que se tiene de transformar todo a calificación y, para ello, apelar permanentemente a lo cuantitativo por la insistencia de los propios alumnos y apoderados.

En cuanto a los aspectos interesantes a destacar respecto de la utilización del portafolio para la Comprensión de Lectura y la Producción Escrita, los docentes señalan haber observado un interés de los propios estudiantes para aplicar este sistema de evaluación en otros sectores de aprendizaje, una mayor motivación de los alumnos(as) por rehacer sus trabajos previa autoevaluación, una constante exigencia de los estudiantes a los docentes de otras asignaturas por conocer anticipadamente los criterios de evaluación y un mejor ambiente de trabajo en la sala de clases.

Por último, en lo referente a las sugerencias que plantean los docentes para mejorar la implementación del portafolio en el subsector de Lenguaje y Comunicación (Pregunta N° 4), señalan cambiar el sistema de calificación de puntajes y conceptos por la tradicional escala de notas; continuar con esta innovación evaluativa sistema en los niveles siguientes, aplicar la implementación del portafolio como sistema de evaluación para el aprendizaje en otras asignaturas, convenir en una planilla estándar para registrar las evaluaciones, más reuniones sistemáticas con los apoderados durante el año para ir informando del avance de sus hijos(as) y de las ventajas de este sistema de evaluación y, finalmente, requerir de los padres y apoderados un mayor compromiso e interés en conocer por parte de sus hijos las evidencias de sus aprendizajes, reflejadas en el portafolio.

CAPÍTULO V
DISCUSIÓN DE RESULTADOS

5.1. Discusión de Resultados

No se puede negar el cambio bien visible (si se quiere ver) que se está produciendo hoy día en cómo se percibe y utiliza (o se intenta utilizar) la evaluación. El acento no está evaluar para calificar sino en evaluar para ayudar a aprender. No deja de llamar la atención el número de congresos o jornadas internacionales dedicadas en los últimos años a la evaluación en Educación; evaluación no del aprendizaje (assessment of learning) sino como actividad de aprendizaje (assessment as learning) y para contribuir al aprendizaje (assessment for learning)¹⁷

Evaluaciones y exámenes suponen mucho tiempo y muchas energías, tanto para los profesores como para los alumnos y su potencial para mejorar la calidad del aprendizaje es enorme. Si casi la única función de los exámenes es en último término el poner una nota a nuestros alumnos, exámenes y evaluaciones pueden ser la gran ocasión perdida.

Después de haber puesto a prueba, en esta investigación, el portafolio como principal estrategia evaluativa para desarrollar los niveles de Comprensión de lectura y producción escrita y aceptar la hipótesis de investigación, es posible corroborar algunos principios de la evaluación para el aprendizaje que coinciden plenamente con los estudios internacionales de Paul Black y Dylan Wiliam, 1998, quienes sintetizaron las conclusiones de más de 250 estudios y que señalan que el éxito conducente a mejorar el aprendizaje a

¹⁷ Algunas de estas jornadas o congresos fácilmente localizables en Internet: *Enhancing Teaching and Learning Through Assessment* (Universidad Politécnica de Hong Kong, 2005); *Assessment design for learner responsibility* (tres universidades escocesas, Mayo 2007, organizada por el proyecto REAP o RE-engineering Assessment Practices), *Evaluation and Learning* (American Evaluation Association, Baltimore, November 2007); *Undergraduate Assessment Symposium (to enhance the full undergraduate educational experience through assessment)*, North Carolina State University, Cary, North Carolina, April, 2009); *Assessment for a Creative World* (The International Association for Educational Assessment Conference, Brisbane Australia, September 2009)

través de la evaluación depende de cinco factores que a continuación se discuten y cuya implementación es aparentemente sencilla.

El primer elemento que dichos investigadores señalan es que “los profesores y profesoras provean a sus alumnos y alumnas una retroalimentación efectiva”. Esto es posible realizar a través de este sistema de evaluación, sobre todo en la producción de textos escritos que implica necesariamente un proceso de planificación, escritura, revisión, reescritura y evaluación, permitiéndoles a los estudiantes “estar activamente involucrados en su propio aprendizaje” (segundo factor mencionado por los autores).

Un tercer factor que es posible corroborar en esta investigación dice relación con la posibilidad que entrega este procedimiento evaluativo del portafolio para que “los profesores y profesoras ajusten las estrategias de enseñanza de acuerdo a los resultados de la evaluación”, pues la metodología de portafolio exige no sólo un monitoreo individual, sino tomar decisiones que son distintas en cada caso según las necesidades de cada estudiante. Así algunos deberán rehacer sus tareas, otros continuar avanzando o ampliando la cobertura y profundidad de los aprendizajes esperados.

Un cuarto elemento que es posible corroborar con los resultados de este estudio, corresponde a la “influencia profunda que tiene la evaluación en la motivación y la autoestima de los alumnos y alumnas, ambas variables cruciales en el proceso de aprendizaje”. Evaluación entendida principal y fundamentalmente como valoración de los conocimientos, habilidades y actitudes de los estudiantes, destacando lo que los alumnos y alumnas saben, pueden hacer y valorar en lugar de centrarse en lo negativo o en lo que no han aprendido aún.

El quinto factor que es posible corroborar con la metodología de portafolio, de acuerdo con lo planteado por los investigadores de estos 250 estudios, dice relación con la “importancia de que los alumnos y alumnas sepan cómo autoevaluarse y comprendan cómo hacer para mejorar su desempeño”. Lo que es posible con la metodología del portafolio, pues tanto en comprensión de lectura como en producción escrita, es el propio estudiante quien debe monitorear su proceso y progreso de aprendizaje mediante los criterios de evaluación entregados y clarificados por el docente al principio de cada unidad temática.

Siguiendo a los investigadores citados anteriormente, ellos plantean a su vez cinco factores que inhiben la utilización de la evaluación para mejorar los logros del aprendizaje y que fue posible, también corroborar con los resultados de esta investigación. Estos cinco factores dicen relación con la tendencia de los maestros a evaluar la cantidad de trabajo entregado y su presentación formal en vez de evaluar la calidad del aprendizaje evidenciado en el trabajo; la tendencia a dedicar más tiempo y atención en corregir trabajos y poner notas que en orientar a los alumnos y alumnas sobre cómo mejorar su desempeño; un fuerte énfasis en hacer comparaciones entre estudiantes, que tiende a desmotivar a los más débiles; generalmente la retroalimentación sirve para propósitos sociales y directivos en lugar de ayudar a los alumnos y alumnas a aprender de forma más eficaz, y la falta de conocimiento por parte de los docentes en relación con las necesidades de aprendizaje de sus alumnos y alumnas.

Asimismo los resultados de esta investigación corroboran, también, con lo señalado por otros autores, quienes ponen el énfasis en que la evaluación debe centrarse en las fortalezas de los estudiantes. (Vigotsky, 1978); ser un proceso colaborativo, multidireccional y multidimensional (Collins, Brown, Newman, 1986); diferenciar evaluación de calificación, y utilizar el error como

una oportunidad de aprendizaje (Astolfi, 1997) y que la evaluación debiera ser una instancia para mejorar la calidad de los aprendizajes; parte integral y natural del proceso Enseñanza – Aprendizaje y no separada (Santos Guerra).

Por otra parte y de acuerdo con lo planteado por Val Klenowski (2005) quien nos da muestra de la gran popularidad alcanzada por esta técnica en el campo de la educación, o en España donde otros autores se hacen eco de la utilidad de este procedimiento diagnóstico (Corominas, 2000; Rodríguez Espinar, 1997; Ibarra, 1997) y que nos indican, que el portafolio es hoy en día la técnica más apreciada en el campo del diagnóstico y la orientación en educación, ya que informa convenientemente sobre el proceso de enseñanza aprendizaje que llevan a cabo los estudiantes, teniendo la posibilidad de corregir y enmendar los errores mientras se está aprendiendo, no parece tan evidente, al menos en la educación básica y media de nuestro país, debido probablemente al desconocimiento para aplicar esta herramienta evaluativa o por la falta de suficiente evidencia empírica exitosa que dé cuenta de los beneficios para el aprendizaje que tiene utilizar este procedimiento evaluativo.

Tal como se señalara en los antecedentes de esta investigación, en nuestro país ha habido importantes avances en cuanto a entender los procesos del aprendizaje sobre todo en el área de la lectura y escritura, pero esto no ha ido a la par con los cambios en evaluación, ésta sigue siendo absolutamente tradicional (Condemarín, Medina, 1994), es decir, una evaluación de los aprendizajes en lugar de una evaluación para los aprendizajes.

En síntesis, la utilización del portafolio por parte de los alumnos descritos en la literatura, dicen relación con su utilización en contextos universitarios (Arbesú; Argumedo; 2010), en la formación docente (Mellado, 2010), en

docencia universitaria (Atienza, 2009) o en otras áreas del currículum, pero muy poca evidencia empírica actualizada de su utilización en la enseñanza escolar en el área de la Lectura y Escritura (Valencia, 1990; Hansen, 1992; Valencia, 1994; Grace, 1994) frente a lo cual este estudio viene a ser un aporte bajo en enfoque teórico de una evaluación para el aprendizaje.

Es importante tener en cuenta que para utilizar el portafolios como estrategia evaluativa y formativa, se debe tener claro el enfoque evaluativo desde el que se realiza la evaluación. Desde la perspectiva de esta investigación, se prioriza un modelo educativo y enfoque evaluativo centrado en el aprendiz. Desde este enfoque se ofrece una consideración cada vez más importante a la responsabilidad del estudiante en la gestión y autorregulación de sus procesos de aprendizaje y a la capacidad de aprender a aprender. Con esta estrategia evaluativa, el papel del alumno en el proceso de enseñanza - aprendizaje es activo y participativo. De la misma manera que se le otorga al alumnado un papel central en el proceso formativo, se piensa que el mismo papel debe cumplir durante la evaluación. Es más importante para el estudiante controlar su propio proceso de aprendizaje que para el profesor. Desde este enfoque, la evaluación tiene una función transformadora y formativa y, por lo tanto, tiene lugar durante el proceso.

Esta perspectiva evaluativa, viene marcada por la teoría educativa que subyace a esta investigación, "Evaluar para Aprender". Además, desde la teoría Histórico Cultural las interacciones sociales toman un papel central en el proceso formativo, en este caso las interacciones profesor - alumno durante el proceso de evaluación juegan un papel de regulación muy importante ya que es imprescindible resaltar no solamente lo que han logrado los estudiantes, sino lo más importante es aquello que podrán llegar a conseguir con la ayuda del profesor, esto enlaza perfectamente con el

concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) desarrollado por Vygotski y que él mismo definió como (1979, p. 133): La Zona de Desarrollo Próximo es la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de otro compañero más capaz”. El concepto de ZDP constituye un concepto útil desde el punto de vista educativo ya que vincula el proceso de aprendizaje y desarrollo, permitiendo detectar no sólo los ciclos y procesos ya completados, sino trazar el futuro inmediato del alumno. Esta regulación llevada a cabo a través de la interacción profesor-alumno nos permite adaptar y personalizar la enseñanza a las características e intereses específicos del estudiante, lo que nos lleva a una evaluación final esperada y planificada conjuntamente (entre profesor-alumno), elevándose el nivel de satisfacción y expectativas del alumnado y por lo tanto eliminando del proceso la frustración y las evaluaciones injustas.

Respecto de la estructura, el portafolio puede tomar muchos sentidos y formas diferentes, dependiendo de la finalidad y objetivos con los que se utilice. En este estudio se comparte y se corrobora la idea de Shulman, (1999, p. 45) de que la percepción de portafolios va a estar determinada por la teoría de aprendizaje donde se sustenta: será la teoría que se sostenga acerca de la enseñanza la que determine lo que constituye un ítem conveniente para incluir en el portafolio. Lo que vale la pena documentar, considerar para la reflexión, lo que se cree útil.

Como hemos comentado con anterioridad, el uso del portafolios en Comprensión de Lectura y Producción Escrita, surge bajo la necesidad de implantar e innovar metodologías de enseñanza y evaluación que acerquen la teoría a la práctica. No cabe duda de que la implantación de este tipo de

experiencias va precedida y seguida de un proceso de reflexión y análisis sobre los nuevos modelos pedagógicos y su implicación práctica en el contexto de las aulas escolares. La primera reflexión importante a tener en cuenta, es que aunque desde la nueva perspectiva del enfoque evaluativo evaluar para aprender, se establece el énfasis en el trabajo del alumno, el trabajo del docente no pasa a estar en un segundo plano, todo lo contrario, la planificación y conocimientos metodológicos así como el dominio pedagógico de una serie de pautas didácticas por parte del profesor son más exigentes dentro de esta nueva perspectiva, es por ello que el profesor debe estar preparado y formado pedagógicamente, puesto que es un punto esencial para que el cambio se produzca con éxito.

Con frecuencia los profesores hacemos a los alumnos los únicos responsables de su fracaso o de un menor rendimiento del que cabría esperar. El catálogo de razones para culpar a los alumnos puede ser muy amplio: les falta motivación, no dedican tiempo suficiente al estudio, faltan mucho a clase, no se implican a fondo con sus estudios; no estudian en serio, estudian sólo para aprobar, nos vienen con déficits importantes de preparación previa. Puede que incluso pensemos que les falta capacidad para determinados estudios.

Todo esto puede ser verdad, pero Wilson y Scalise (2006) nos recuerdan oportunamente que también debemos preguntarnos si las prácticas educacionales no estarán contribuyendo a esta falta de preparación y escaso rendimiento y esto lo dicen en un artículo (assessing to improve learning in higher education) que trata precisamente de un programa de evaluación formativa en la Universidad de Berkeley, integrando la evaluación (embedded assessment) en el mismo proceso de aprendizaje.

En tiempos de cambio (y estos lo son) no sobra una reflexión tranquila sobre nuestro rol como profesores (facilitar el aprendizaje) y sobre nuestras prácticas relacionadas con evaluaciones y exámenes. La evaluación formativa, en cualquiera de sus diversas modalidades, puede ser precisamente un buen contrapeso o antídoto contra prácticas discutibles, en buena medida heredadas, internalizadas y vividas como normales. Es ya hora de ir pensando en otra normalidad en nuestro quehacer docente y poner más énfasis en la evaluación formativa para mejorar la calidad del aprendizaje de nuestros alumnos. Solemos quejarnos de falta de tiempo para explicar toda la materia en clase, pero si se trata de conseguir que nuestros alumnos aprendan y aprendan bien, nuestros roles en cuanto profesores deben cambiar radicalmente de manera que podamos concentrar nuestro tiempo y energías más en la evaluación formativa y en proporcionar feedback a nuestros alumnos que en explicarles la materia, ya que los alumnos tienen fácil acceso a muchas fuentes de información (Brown, 2006).

CAPÍTULO VI
CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

6.1 Conclusiones

Considerando que el objetivo general de la presente investigación es determinar el efecto que ejerce la utilización del portafolio en el nivel de desempeño en lectura y escritura v/s las prácticas evaluativas tradicionales de los estudiantes de 7° y 8° año básico pertenecientes a un colegio particular pagado de la ciudad de Concepción durante el año 2010; se presentan, a continuación, las conclusiones obtenidas, que dan respuestas a las preguntas e hipótesis de investigación planteadas por el investigador por cada objetivo específico propuesto y, posteriormente, señalar algunas sugerencias y proyecciones a partir de este estudio.

Respecto de los resultados obtenidos por el grupo control y experimental tras haber implementado el portafolio como principal estrategia evaluativa, se puede concluir lo siguiente:

Comprensión de Lectura Séptimo Año: Influye sobre los resultados tanto sexo como metodología, en forma aditiva, obteniéndose mejores resultados para la metodología de portafolio y para los estudiantes de sexo femenino.

Producción Escrita Séptimo Año: Influye sobre los resultados solamente la metodología, obteniéndose mejores resultados para la metodología de portafolio.

Comprensión de Lectura Octavo Año: Influye sobre los resultados solamente la metodología, obteniéndose mejores resultados para la metodología evaluativa de portafolio.

Producción Escrita Octavo Año: Influye sobre los resultados tanto la metodología como el sexo de los estudiantes, en forma conjunta,

obteniéndose mejores resultados para la metodología de portafolio, pero siendo esta metodología más eficaz en damas que en varones.

En relación con la opinión de los estudiantes y profesores de Séptimo y Octavo Año Básico, respecto de la implementación del portafolio como principal herramienta de evaluación, se puede concluir que:

Mejorar el rendimiento, tener opciones para mejorar, oportunidades hasta aprender y darse cuenta de los errores, son los principales aspectos positivos que señalan los estudiantes del grupo experimental (7°B y 8°B) respecto de la utilización del portafolio en lectura y escritura.

Responder preguntas de los padres y el promedio muy alto para eximirse, corresponde a los aspectos negativos con más alta frecuencia que señalan los estudiantes del grupo experimental.

Un alto porcentaje de estudiantes que usaron el portafolio, reconocen, en esta estrategia evaluativa, diversas bondades y beneficios, tales como: aprender de los errores, más oportunidades para aprender, mayor interés en la asignatura y más entretenido.

Una de las sugerencias más recurrentes de los estudiantes de Séptimo y Octavo año básico que usaron el portafolio es la de calificar el proceso con notas (de 1 a 7) y no con puntajes, además, de continuar con este sistema y menor nivel de exigencia para eximirse del examen final.

Respecto a la opinión de los profesores de Séptimo y Octavo Año Básico, sobre la implementación del portafolio como principal herramienta de evaluación, se puede concluir que:

Lo Positivo es que permite mejorar el rendimiento en Comprensión de Lectura y Producción Escrita, subir las calificaciones, mayor interés de los estudiantes por la asignatura, el alumno adquiere mayor protagonismo en la clase, motiva la autonomía de los alumnos(as), se atiende de mejor forma las diferencias individuales, permite a los estudiantes aprender de sus errores y darse cuenta del verdadero propósito de la evaluación que es para aprender.

Las dificultades que los docentes señalan al aplicar esta estrategia evaluativo son: llevar un registro personal de cada estudiante, prescindir de las calificaciones, hacer entender a los padres y apoderados respecto del nuevo sistema de evaluación, transformar cada puntaje en calificación ante la insistencia de los alumnos y apoderados, registro de las evaluaciones en el Libro de Clases, actitud poco favorable de los apoderados ante la discriminación positiva: darle más oportunidades a quien más lo necesita y se lo merece.

En síntesis, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación, es decir: los estudiantes de séptimo y octavo año básico expuestos, durante un año académico, a la utilización del portafolio como principal herramienta de evaluación auténtica, obtienen un nivel de desempeño significativamente superior en promedio respecto a los estudiantes expuestos a las prácticas evaluativas tradicionales en comprensión de lectura y producción escrita.

6.2. Proyecciones

Con los resultados de esta investigación, que puso a prueba el uso del portafolio como principal herramienta de evaluación y que permitió evidenciar en los estudiantes de séptimo y octavo año básico un nivel de desempeño significativamente superior en promedio en comprensión de lectura y producción escrita respecto a los estudiantes que utilizaron las prácticas evaluativas tradicionales, han surgido nuevas interrogantes que es posible proyectar en otros estudios que permitan ampliar, continuar y/o profundizar la presente investigación.

Una de estas posibles proyecciones es extender los beneficios que se evidenciaron al aplicar la metodología de portafolio como principal herramienta evaluativa en comprensión de lectura y producción escrita a nuevos subsectores de aprendizaje, permitiendo ampliar la cobertura de este estudio.

Continuar con un seguimiento del grupo experimental y control de la presente investigación a través de un estudio longitudinal, se constituye en otra de las interesantes proyecciones que podrían llevarse a cabo en un futuro inmediato.

Otra de estas posibles proyecciones, dice relación con la posibilidad de replicar esta investigación en otras unidades educativas de distinta dependencia: municipalizadas, particular subvencionadas o particulares pagadas y así determinar la efectividad de este procedimiento evaluativo del portafolio para mejorar los niveles de desempeño tanto en comprensión de lectura como producción escrita con distintos tipos de educación.

Para concluir se acompaña una propuesta con las bases para un proyecto de evaluación que se espera sirva de modelo para el trabajo en los distintos centros educativos de la región y del país.

6.2.1. Proyecto de Evaluación para el Aprendizaje a través de Portafolio.

1. Identificación

Nombre del Proyecto : Evaluar para Aprender

La utilización del Portafolio como principal herramienta de evaluación v/s las prácticas evaluativas tradicionales de los docentes

Duración : 1 Año

Destinatarios : Estudiantes de Séptimo y Octavo Básico

Subsector de Aprendizaje : Lenguaje y Comunicación

Tiempo Semanal : 6 horas a la semana durante el año académico.

2. Descripción

Se trata de implementar en los niveles de Séptimo y Octavo Básico en el Subsector de Lenguaje y Comunicación, el uso del portafolio como un proyecto de intervención innovador, que permita al estudiante ver la evaluación como una instancia más de aprendizaje.

Los portafolios son una estrategia metodológica y evaluativa de seguimiento y evaluación que permiten al estudiante evidenciar el proceso y progreso de sus aprendizajes.

3. Tipo de Portafolio

Considerando que existen diferentes tipos de portafolios (Danielson y Abrutyn, 1999) a saber: de Trabajo, de Presentación y de Evaluación Diagnóstica, para este proyecto innovador se ha optado por un tipo de portafolio que el investigador ha llamado Portafolio de Evaluación para el Aprendizaje.

4. Beneficios del uso del portafolio

- Es una instancia destinada a mejorar la calidad de los aprendizajes.
- Permite considerar la evaluación como parte integral del proceso de enseñanza – aprendizaje.
- Permite evaluar competencias dentro de contextos significativos.
- El proceso enseñanza - aprendizaje se vuelve una responsabilidad compartida.
- Ayuda a que los estudiantes tomen conciencia de la calidad de sus trabajos.
- Promueve la participación y la motivación en los alumnos.
- Mejora la comunicación entre alumno – docente.
- Es un medio que despliega la capacidad metacognitiva en estudiantes y docentes.
- Permite centrar la evaluación en las fortalezas de los estudiantes.
- Constituye un proceso colaborativo.
- Diferencia entre evaluación y calificación.
- Constituye un proceso multidimensional.
- Permite utilizar el error como una oportunidad para aprender.
- Los portafolios facilitan la evaluación formativa y continua, ya que se puede evaluar de una manera mas genuina el contenido de un curso.

- Promueve la participación de los estudiantes en el proceso de evaluación, ya que ellos mismos se evalúan y evalúan a sus compañeros (Autoevaluación y coevaluación)
- Permite dar una atención individualizada a los estudiantes en su proceso de formación.

5. Estructura del Portafolio

El portafolio será construido, evaluado y calificado por Unidades Temáticas en la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

5.1 Por cada Unidad Temática, el alumno(a) deberá:

- a) Registrar los Aprendizajes Esperados de la Unidad en Comunicación Oral, Lectura y Escritura.
- b) Completar un instrumento de evaluación diagnóstica CQA.¹⁸
- c) Evidenciar, en cada clase, sus logros o aprendizajes.
- d) Presentar ante el curso, por cada unidad, un informe oral y escrito de una Lectura Selecta.¹⁹
- e) Una vez al mes, o al término de la unidad, el alumno(a) deberá llevar a su casa dicho portafolio para compartir sus aprendizajes con sus padres o apoderado, quienes lo revisarán y firmarán.

5.2 Por cada clase, el alumno(a) deberá:

- f) Incorporar los principales trabajos, test, controles, pruebas, etc., realizados en clases, con la correspondiente autoevaluación y/o corrección del profesor.

¹⁸ CQ: C: Lo que conozco. Q: Lo que quiero conocer. A: Lo que he aprendido. Al inicio de la unidad completa las columnas C – Q y al final de la Unidad completa la columna A (lo que he aprendido)

¹⁹ Lectura Selecta: Corresponde a una lectura informativa elegida por el estudiante que le permite desarrollar la lectura oral, lectura comprensiva, el vocabulario, la ortografía y la exposición oral. (Ver modelo en el anexo)

- g) Incluir una actividad orientada a la metacognición,²⁰ con el propósito de hacer consciente lo que aprendió, cómo lo aprendió o qué le falta por aprender.
- h) Redactar un compromiso para la próxima clase relacionado con un aprendizaje conceptual, procedimental o actitudinal en alguno de los ejes temáticos trabajados en clase.

6. Evaluación y Calificación del Portafolio

La evaluación se realizará durante todo el proceso enseñanza-aprendizaje a través de la asesoría permanente del docente, complementado con la autoevaluación de los propios estudiantes y la co-evaluación por cada eje temático.

Respecto de la calificación, será expresada en conceptos con el fin de motivar al estudiante a trabajar permanentemente por su propia superación.

Conceptos que se transformarán al final de año en una calificación de 1 a 7 evidenciada tanto en el certificado de estudios como en las actas de promoción escolar enviada al Ministerio de Educación.

Respecto de los conceptos a utilizar, estos se dividen en 4 niveles de logro: Aprobado con distinción, Aprobado, Aprobado con modificaciones, Pendiente.

²⁰ Palabra(s) clave(s), resumen, esquema o completar la frase: En esta clase aprendí.....

Tabla 12
Evaluación y Calificación del Portafolio

Conceptos	Definición	Descripción
A+	Aprobado con Distinción	Evidencia un trabajo sobresaliente más allá de lo esperado.
A	Aprobado	Evidencia un trabajo bien hecho y sin errores.
A -	Aprobado con Modificaciones	Evidencia un trabajo que requiere de algunas modificaciones.
P	Pendiente	El estudiante no realiza el trabajo.

6.3. Limitaciones de la Investigación

Las principales limitaciones previstas en el ámbito metodológico que limitan los resultados de la presente investigación, están asociadas con los aspectos que se presentan a continuación:

Al tratarse de un método de investigación colaborativa en el cual el investigador principal requiere de la colaboración de un grupo de docentes para el desarrollo del proceso, exigirá una actitud de compromiso, responsabilidad y actitud reflexiva de los docentes para su inducción como de los apoderados y estudiantes.

De acuerdo con la proyección de replicar esta investigación en otros establecimientos educacionales, para propiciar el cambio, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación, implicará, sin lugar a dudas, un cambio de conducta de parte de los docentes participantes de esta investigación; proceso lento, paulatino y distinto en cada persona.

Finalmente, otra consideración está relacionada con el extenso tiempo requerido para esta investigación y la consecuente permanencia de los profesores mientras se desarrolla el estudio.

BIBLIOGRAFÍA

Ahumada, P. (2003). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. (2° ed.). Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso, PUCV.

Albert Gómez, María José (2007) *La Investigación Educativa. Claves Teóricas*. España. Mc Graw-Hill .

Allal, L. (1989) *Stratégies d'évaluation formative : conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application*, in Allal, L., Cardinet J. et Perrenoud, Ph. (dir.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne, Lang, pp. 153-183 (1ère éd. 1979).

Arbesú, M., Argumedo, G. , El uso de Portafolio como recurso para evaluar la docencia universitaria en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2010 vol. 3 , n° 1 e. http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art10.pdf

Astolfi, J. P (1997). *Aprender en la escuela*. Dolmen. Chile.

Au, Kathryn; Judith Scheu, Alice Kawakami y Patricia Herman (1990) "Assessment and Accountability in a Whole Literacy Curriculum", *The Reading Teacher*. Vol. 43, N° 8, p.574-578.

Bertalanffy, V. (1978). *Tendencia de la teoría general de sistemas*. Alianza, Madrid.

Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-74.

Bloom, D. S. (1971). *Taxonomía de los objetivos de la evaluación*. Ateneo, Buenos Aires.

Bloom, B.S. (1975) F. *Evaluar para aprender*. Revista latinoamericana de lectura, Volúmenes 6-7

Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1993). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*.

Brown (2006). *Globalization and Social Change*, H.Lauder, P.Brown, J.A.Dillabough and A.H.Halsey (Editors), Oxford University Press, pp.i-xxvii + pp.1182.

Campione, Joseph C. y Ann L. Brown, (1985). "Dynamic Assessment: One approach and some initial data", Technical Report N° 361. Urbana, Ill: Centre for the Study of Reading.

Castillo Arredondo, Santiago (2003). *Evaluación Educativa y Promoción Escolar*. Pearson Educación, S.A. Madrid, España.

Castillo, S. (2003). *Vocabulario de Evaluación Educativa*. Madrid: Pearson Educación.

Collins, Allan; John Seely Brown y Kathy M. Larkin (1980) "Inference in text understanding." En R. Spiro, Bertrand C. Bruce y William F. Brewer (comps.) *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Condemarín, M., Medina, A. (2004). *Evaluación auténtica de los Aprendizajes*. Un medio para mejorar las competencias en lenguaje y comunicación. Editorial Andrés Bello, Segunda Edición, Santiago - Chile.

Cronbach, L. (1963). *Course improvement through evaluation*, Teachers college Record 64. Calfee y Perfumo, (1993). *Evaluación Auténtica*. curricular.wikispaces.com/Evaluación+Auténtica.

Danielson, Charlotte y Abrutyn Leslye (1999) *Una introducción del uso del portafolio en la sala de clase*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica de Argentina. S.A.

Eisner, E. (1981). *The Methodology of qualitative Evaluation: the case of Educational Connoisseurship and Educational Criticism*, Stanford University, Unpublished.

Elliott, J. (2000) El cambio educativo desde la investigación acción. (3ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.

Fagan, W.T. (1989) "Empowered students, empowered teachers." The Reading Teacher, Vol. 42. N° 8. Pag. 572 – 578.

Feuerstein, (1980). Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI). Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa. 2000// Volumen 6// Número 1_1

Gardner, (1995). *Inteligencias Múltiples. La Teoría en la Práctica*. Paidós, Barcelona.

Goodman, K. S. (1986). *What's whole in whole language*. New York: Arbor House

Grace, Marsha (1994) "El sistema de trabajo con carpetas en el aula". Lectura y Vida, Año 15, N° 1.

Hansen, Jane (1992) "Literacy portfolios emerge." The Reading Teacher, vol. 45, N° 8, p. 604-607.

Hernández, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, L. Metodología de la Investigación, 4ª edición, México, McGraw Hill. 2006.

Ibarra, (1997) *Revista de Investigación Educativa*, 1997, Vol. 15, n.º 2, págs. 179-214.

Klenowski, Val. (2007) “Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la Evaluación”, 2ª Edición, Editorial Narcea. S.A.

Koretz, D. (1991) “*The effects of high-stakes testing on achievement: preliminary findings about generalization across tests.*” Artículo presentado en el Annual meeting of the American Educational Research Association. Chicago, 3-7 abril (paper)

Linn, R.L. (1985) “*Standards and expectations: the role of testing*” (summary). Proceedings of a National Forum on Educational Reform. New York: College Board. p. 88-95.

Martínez, Isabel (2002). *La planificación y evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Editorial Punta Ángeles. Universidad de Playa Ancha, Valparaíso.

Marsha, Grace: “El sistema de trabajo con carpetas en el aula”. Lectura y Vida. Año 15. Nº 1 (1994).

McDonald, B. (1976). Evaluation and the control of Education, en Tawney, D. (Ed.) (1976): *Curriculum Evaluation today: trends and Implications*. Londres: Mc Millan.

Medina, Gajardo, Pruebas de Comprensión Lectora y Producción de Textos (CL-PT) (2009), Fundación Arauco. Editorial Universidad Católica de Chile.

Meirieu, Philippe. (1989). L'école , mode d'emploi. ESF. "Pedagogía Diferenciada"

Mellado, María Elena, Portafolio en línea en la formación inicial docente en Revista electrónica de investigación educativa, vol. 12 N° 1, 2010. <http://radie.uavc.mx/vol12no1/contenido-melladohdez.html>

Ministerio de Educación, (2000). Evaluación de Aprendizajes. Junio de 2000. 1ª Edición, Chile.

Morales V., P.; Urosa S. B. y Blanco B. A. (2003). Construcción de escalas de actitudes tipo Likert. Una guía práctica. Madrid: La Muralla.

Nunziati, G. (1990) Pour construire un dispositif d'evaluation formatrice. Cahiers. Pédagogiques, 280, 47-64.

Oates, J. (1975). *People in cities: An Ecological Approach*. Open University Press.

PEREIRA, A. (1965). Nociones de Estadística Aplicada a la Orientación Profesional. En E. Mira y López, Manual de Orientación Profesional. Buenos Aires, Kapelusz.

Perrenoud, P. (1998). From formative evaluation to a controlled regulation of learning process. Towards a wider conceptual field. *Assessment in Education*, 5, 85-102.

Pearson, David (1985) "*Changing the face of reading comprehension instruction.*" *The Reading Teacher*, vol. 38 (abril), p. 724-738.

Popham, J. (1975). *Problemas y técnica de evaluación*. Madrid: Anaya.

Prieto, D., (1986). Evaluación de los Aprendizajes. P900

Rockwell, E. (1980). "La Relevancia de la Etnografía para la Transformación de la Escuela". En: Memorias del Tercer Seminario Nacional de Investigaciones Educativas, 1980.

Rodríguez Espinar, (1997) *Revista de Investigación Educativa*, 1997, Vol. 15, n.º 2, págs. 179-214.

RUSQUE, A. (2003). De la Diversidad a La Unidad en la Investigación Cualitativa. Caracas: Vadel Hermanos.

Santos Guerra, M. (1995). *La evaluación: un proceso de diálogo comprensión y mejora*. (2º ed.).Ediciones Aljibe. Málaga.

Santos Guerra (1999). Las relaciones en la escuela: Perspectiva Tridimensional. Ediciones Pedagógicas. Madrid.

Santos Guerra, M. (2007). La evaluación como aprendizaje: Una flecha en la diana. Bonum, 2007. Buenos Aires.

Scriven, M., (1967), "The Methodology of Evaluation", Lafayette, Ind.: Purdue University

SERFAINE, D. (1981). Coeficiente de Congruencia Simple. Organización de los Estados Americanos (O.E.A.) Santiago. Chile.

Shepard, L. A. (1990) "Inflated test score gains: is the problem old norms or teaching the tests?" Educational Measurement: issues and practice, vol. 9, N° 3, p. 15-22

Solabarrieta Josu, Villardón Lourdes, (2003) *El Portafolios como Herramienta para la Evaluación de la Redacción* - Convergencia europea de educación superior. Seminario Internacional 9 -11 de julio de 2003.

Stufflebeam, D. L. (1971). Educational Evaluation and Decision Making, Bloomington.

Valencia, Sheila (1990) "A portfolio approach to classroom reading assessment: the why, whats, and hows." The Reading Teacher, vol. 43, N° 4, p. 338-340.

Valencia, Sheila; H. E. Hiebert y P. Afferbach (eds.) (1994) Authentic reading assessment: practices and possibilities. Newark, de: International Reading Association.

Valencia et al, (1994).). "Evaluación de las Competencias Lingüísticas y Comunicativas".

Wilson, M., & Scalise, K. (2006). *Assessment to improve learning in higher education: The BEAR Assessment System*. Higher Education, 52, 635-663

Yáñez, V. (2004). *El Fenómeno de la evaluación en el aula: percepción y realidad docente*, (Chile.): Tesis para optar al grado de Magíster en Educación. Universidad de Concepción.

Zabalza, M. (2001). *Evaluación de apoyo a la Educación de calidad*. Ponencia presentada en el XXIII Congreso Mundial de Educación Preescolar OMEP 2001, Santiago de Chile.

Linkografía

Anthony, R. et al., (1991). Evaluación situada o contextualizada. www2.minedu.gob.pe/digesutp/formacioninicial/?dl_id=87

Bednar, Cunningham, Duffy y Perry, (1993) *Theory into Practice: How do we Link?* www.gsu.edu/~wwwitr/interviews/duffy.htm

Calfee y Perfumo, (1993). Evaluación Auténtica. curricular.wikispaces.com/Evaluación+Auténtica

Collins, Brown, & Newman, (1986). Cognitive Apprenticeship Theory. franciscochoa.com/info/pdf/EA4.pdf

Coll, Pozo, y Valls, (1992). “*La Formación en aspectos metacurriculares con alumnos de Educación Media*”. redalyc.uaemex.mx/pdf/132/13206502.pdf

Corominas, (2000) *El Uso del Portafolios en Asignaturas* www.rieoei.org/expe/2703Garcia.pdf

Chauveau, (1992). *Evaluar Contextos Para Entender el Proceso del Aprendizaje*. www.eumed.net/libros/2011d/.../evaluacion_formativa.html

Délorme, (1988). *Evaluación auténtica de los aprendizajes*. practica2010.files.wordpress.com/2009/11/evaluacion-condemarin.doc

Guthrie, et.al. (1999). Motivational and Cognitive Predictors of Text Comprehension.

www.education.pitt.edu/news/.../JohnTGuthrie_UniversityOfMaryland.pptx

Hadji, (1990). “Evaluación de las Competencias Lingüísticas y Comunicativas”.

www.educarchile.cl/.../Evaluacion_de_las_Competicencias_Linguisticas.pdf

Masters, G. & Forster, M.(1996); Avalos, (1997). *Evaluación de desempeño*.

www.fundacionarauco.cl/_file/file_3888_presentación-celia-alvaríño.pdf

Ministerio de Educación (2009). UCE, Gobierno de Chile, Evaluación para el Aprendizaje: Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor, 2009, pág. 21.

www.psp.mineduc.cl/Documentos/1ciclo_EPA.pdf

Ministerio de Educación (2010) Gobierno de Chile Programa Asignación de Excelencia Pedagógica - CPEIP – MINEDUC.

http://aep.mineduc.cl/programa_resultados.asp

Ministerio de Educación (2011). Gobierno de Chile. Resultados Evaluación

Docente2010.http://www.docentemas.cl/docs/2011/Resultados_Ev_Docente_2010_29032011.pdf

Perrenoud, (1997). “Saberes integrales y Contextuales”.

www.buenastareas.com/temas/competencia-de-perrenoud/0

Pizarro (1985). Rendimiento académico.

sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/tesis/salud/reyes.../introducción.htm

Schön, D., (1998) *Public and private learning, and the learning society*.
www.infed.org/biblio/learning-organization.htm

Shulman (1999). metodología de evaluación y aprendizaje.
www.cifu.uni.edu.ni/docs/coordinadores/pdf/t_2lec_4.pdf.

Tierney, (1998). “Evaluación a través de la Observación Directa”.
practica2010.wordpress.com/about/

Vygotski, (1978). *La zona de desarrollo próximo (ZDP) y el andamiaje*.
Wikipedia.

Yániz, (2002). *El uso del portafolio para el aprendizaje y la evaluación*.
www.usal.es/~ofeees/NUEVAS.../PORTAFOLIO/raquelbarragan.pdf

ANEXOS

Tabla 1
Resultados Pre Test Grupo Control Séptimo A y Octavo A

7° A				8° A			
N°	Lect.	Escrit.	Prom.	N°	Lect.	Escrit.	Prom.
1	36	32	30,0	1	35	29	32,0
2	38,5	28	30,5	2	29	29	28,7
3	38	29	30,0	3	29	29	29,0
4	29	33	30,0	4	38	28	32,3
5	38	33	33,3	5	34	27	31,3
6	34	27	28,0	6	25,5	29	26,5
7	36	25	28,7	7	41	29	31,7
8	32,5	29	28,5	8	32	29	29,0
9	34	32	29,3	9	29	29	28,7
10	34	30	29,7	10	38,5	32	32,5
11	38	30	31,3	11	36,5	29	31,5
12	40	30	31,0	12	37,5	41	36,2
13	35	31	30,3	13	24,5	29	28,2
14	32	34	30,0	14	30,5	34	31,2
15	39	35	34,0	15	36	34	32,7
16	35	34	31,7	16	28	21	25,3
17	31	34	30,0	17	36	27	30,3
18	36	34	31,3	18	29	27	27,0
19	37	34	32,7	19	32,5	20	28,2
20	30	29	29,0	20	35,5	30	32,2
21	37	28	30,3	21	24	30	29,3
22	31	27	29,0	22	33,5	33	30,5
23	31	25	26,3	23	35	33	32,0
24	40	27	31,0	24	38,5	31	32,2
25	38,5	27	31,2	25	31,5	33	31,2
26	34	28	28,7	26	32	29	30,7
27	31	30	28,7	27	31	30	30,3
28	33	28	27,7	28	34,5	31	31,8
29	38	28	28,7	29	30	37	30,7
30	27	29	27,3	30	44	33	35,0
31	40	28	32,0	31	28,5	36	31,2
32	31	32	30,7	32	43,5	31	31,8
Prom	34.8	30	30.1	Prom	33.22	30.28	30.7

Tabla 2
Resultados Pre Test Grupo Experimental Séptimo B y Octavo B

7° B				8° B			
N°	Lect	Escrit	Prom	N°	Lect	Escrit	Prom
1	32	27	26,7	1	28	28	29,3
2	37	27	29,3	2	28	30	29,7
3	35	25	28,0	3	33,5	31	30,8
4	31	28	28,7	4	29,5	32	30,2
5	35	29	30,7	5	33,5	36	31,5
6	39	31	30,7	6	27	30	28,0
7	33	25	27,3	7	28	30	29,3
8	37	29	31,3	8	28,5	26	28,5
9	31	28	26,3	9	31	26	29,7
10	33	27	29,0	10	24,5	27	25,5
11	30	28	28,0	11	31	30	28,3
12	31	28	28,0	12	34	33	31,0
13	29	32	28,0	13	28,5	31	29,2
14	29	29	26,3	14	35,5	30	31,2
15	28	28	25,3	15	31	28	29,3
16	35	27	27,7	16	30	28	28,3
17	28	26	24,7	17	24	23	24,0
18	34	23	27,3	18	27	23	24,7
19	32	28	28,7	19	26	26	26,7
20	37	27	30,7	20	23	26	25,0
21	34	27	27,3	21	31	32	29,3
22	28	31	28,0	22	29,5	37	31,8
23	28	25	25,7	23	29,5	35	30,8
24	38	28	30,0	24	33	29	31,0
25	28	34	28,7	25	26	28	28,7
26	37	28	30,3	26	30,5	31	31,2
27	30	28	28,0	27	34	34	34,3
28	34	26	29,3	28	32	34	33,3
29	28	27	28,0	29	30	33	31,7
30	24	24	24,7	30	36,5	28	30,8
31	35	26	28,3	31	38,5	28	30,5
32	33	23	27,7	32	28	28	25,7
Prom	32.28	27.47	30.0	Prom	28.0	28.0	25.7

Tabla 3
Resultados Post Test Grupo Control Séptimo A y Octavo A

7° A				8° A			
N°	Lect	Escrit	Prom	N°	Lect	Escrit	Prom
1	37	31	32,3	1	35	29	33,0
2	43	32	35,0	2	29	29	29,3
3	42	30	33,3	3	29	29	29,3
4	34	36	33,3	4	38	28	31,7
5	42,5	35	34,2	5	34	27	29,3
6	34	28	30,0	6	25,5	29	27,8
7	33	32	29,7	7	41	29	33,7
8	42	35	34,7	8	32	29	31,0
9	45	34	36,0	9	29	29	30,7
10	33	30	30,3	10	38,5	32	32,5
11	37	34	33,0	11	36,5	29	31,5
12	39	33	33,7	12	37,5	41	35,2
13	37,5	31	32,8	13	24,5	29	27,2
14	37	33	34,0	14	30,5	34	31,5
15	42	35	36,0	15	36	34	33,0
16	32	35	34,0	16	28	21	25,7
17	36	35	32,0	17	36	27	30,7
18	37,5	35	32,8	18	29	27	28,0
19	38	33	33,0	19	32,5	20	27,2
20	37	34	32,7	20	35,5	30	30,8
21	41	30	33,0	21	24	30	28,3
22	33	29	30,3	22	33,5	33	32,8
23	43,5	32	34,5	23	35	33	32,3
24	27	34	29,3	24	38,5	31	33,2
25	43,5	34	35,2	25	31,5	33	32,8
26	33	30	30,7	26	32	29	31,0
27	37	30	31,7	27	31	30	29,7
28	37	28	31,3	28	34,5	31	33,2
29	43,5	33	33,8	29	30	37	33,7
30	35,5	31	32,5	30	44	33	35,7
31	41,5	33	33,2	31	28,5	36	30,5
32	35,5	37	33,2	32	43,5	31	34,5
Prom	37.80	32.56	32,9	Prom	33.3	30.3	31,1

Tabla 4
Resultados Post Test Grupo Experimental Séptimo B y Octavo B

7° B				8° B			
N°	Lect	Escrit	Prom	N°	Lect	Escrit	Prom
1	48	48	43,7	1	44	48	42,7
2	50	48	45,0	2	52	51	46,7
3	51	46	44,0	3	52	50	46,3
4	47	48	43,7	4	44	57	45,3
5	46	53	44,3	5	43	50	42,7
6	47	48	42,3	6	49,5	49	43,8
7	51	52	46,3	7	52,5	48	45,8
8	43	55	44,3	8	42,5	53	43,2
9	44	52	43,7	9	45,5	47	42,8
10	46	49	43,7	10	49	56	46,7
11	51	47	43,3	11	51	49	45,7
12	47	47	42,7	12	46,5	51	44,5
13	54	52	47,0	13	51	43	43,3
14	45	54	44,7	14	43,5	46	42,2
15	44	50	43,7	15	54	57	49,3
16	50	50	44,7	16	47	50	44,0
17	52	54	47,3	17	49	55	46,0
18	49	50	44,3	18	48,5	54	45,8
19	51	52	46,7	19	46,5	52	44,8
20	43	51	43,3	20	51	49	45,7
21	47	53	45,3	21	49	55	47,0
22	49	53	46,0	22	42	47	41,3
23	48	50	44,0	23	54	52	47,0
24	42	48	42,3	24	53,5	55	48,2
25	49	46	43,0	25	51	50	44,3
26	51	52	46,0	26	43	46	41,0
27	50	48	44,7	27	49,5	52	45,5
28	47	49	43,3	28	48	47	43,7
29	45	48	43,0	29	53	49	45,3
30	48	49	44,0	30	40	46	41,0
31	47	49	43,3	31	50	54	47,0
32	50	49	45,0	32	50,5	48	44,5
Prom	47,88	50,00	44,3	Prom	48.3	50.5	44.48

Tabla 5
Efecto Tamaño – Met. Tradicional –Comp. de Lectura- 7° Básico

Pregunta	Tamaño del efecto	Interpretación
1	0,37	Moderado
2	0,20	Pequeño
3	0,07	Pequeño
4	0,07	Pequeño
5	0,12	Pequeño
6	0,33	Moderado
7	0,14	Pequeño
9	0,19	Pequeño
10	0,25	Moderado
11	0,00	Pequeño
12	0,44	Moderado
13	0,12	Pequeño
15	0,57	Moderado
16	0,24	Moderado

Para la metodología tradicional, el efecto de la enseñanza en cada uno de los temas está entre pequeño y moderado.

Tabla 6
Efecto Tamaño –Metodología Portafolio- Comp. de Lectura - 7° Básico.

Pregunta	Efecto Tamaño	Interpretación
1	1,54	Grande
2	0,43	Moderado
3	0,36	Moderado
4	0,35	Moderado
5	0,56	Moderado
6	1,27	Grande
7	1,10	Grande
9	0,74	Moderado
10	0,49	Moderado
11	1,07	Grande
12	2,78	Enorme
13	0,68	Moderado
15	1,47	Grande
16	4,05	Enorme

Para la metodología de portafolio, el efecto de la enseñanza en cada uno de los temas está entre moderado y enorme.

Tabla 7
Efecto Tamaño – Met. Tradicional- Producción Escrita- 7° Básico

Pregunta	Efecto Tamaño	Interpretación
8	0,49	Moderado
14	0,67	Moderado

Para la metodología tradicional, el efecto de la enseñanza en cada uno de los temas de producción escrita resulta moderado.

Tabla 8
Efecto Tamaño –Met. Portafolio- Producción Escrita- 7° Básico

Pregunta	Efecto Tamaño	Interpretación
8	3,68	Enorme
14	7,90	Enorme

Para la metodología de portafolio, el efecto de la enseñanza en cada uno de los temas de producción escrita resulta enorme.

Tabla 9
Efecto Tamaño - Metodología Tradicional – Comp. de Lectura - 8° Básico

Pregunta	Efecto Tamaño	Interpretación
1	0,22	Moderado
2	0,22	Moderado
3	0,13	Pequeño
4	0,20	Pequeño
5	0,19	Pequeño
6	0,30	Moderado
7	0,12	Pequeño
9	0,69	Moderado
10	0,75	Moderado
11	0,19	Pequeño
12	0,56	Moderado
13	0,19	Pequeño
15	0,33	Moderado
16	0,50	Moderado

Para la metodología tradicional, el efecto de la enseñanza en cada uno de los temas está entre pequeño y moderado.

Tabla 10
Efecto Tamaño - Metodología Portafolio – Comp. de Lectura - 8° Básico

Pregunta	Efecto Tamaño	Interpretación
1	1,62	Grande
2	0,60	Moderado
3	0,67	Moderado
4	0,80	Grande
5	0,70	Moderado
6	1,85	Grande
7	0,75	Moderado
9	1,88	Grande
10	3,13	Enorme
11	0,44	Moderado
12	2,19	Grande
13	0,80	Moderado
15	1,98	Grande
16	2,73	Enorme

Para la metodología de portafolio, el efecto de la enseñanza en cada uno de los temas está entre moderado y enorme.

Tabla 11
Efecto Tamaño – Met. Tradicional – Producción Escrita - 8° Básico

Pregunta	Efecto Tamaño	Interpretación
8	0,83	Grande
14	0,75	Moderado

Para la metodología tradicional, el efecto de la enseñanza en uno de los temas de producción escrita resulta moderado y en el otro grande.

Tabla 12
Efecto Tamaño – Met. Portafolio- Producción Escrita - 8° Básico

Pregunta	Efecto Tamaño	Interpretación
8	5,15	Enorme
14	4,26	Enorme

Para la metodología de portafolio, el efecto de la enseñanza en cada uno de los temas de producción escrita resulta enorme.

Tabla 13
Resultados Promedios en Niveles de Desempeño en Comprensión de Lectura Séptimo Año Básico

Comprensión de Lectura: Nivel Séptimo Año Básico					
Grupo Control			Grupo Experimental		
Séptimo A	Pre Test	Post Test	7° B	Pre Test	Post Test
Puntaje Bruto	34.8	37.8	C. L.	32.3	47.8
Porcentaje %	59.6	66.7	%	56.1	84.2
Nivel de Desempeño	En Desarroll o	Desarrollo Satisfactorio	Nivel de Desempeño	En Desarroll o	Muy Desarrollado

Tabla 14
Resultados Promedios en Niveles de Desempeño en Comprensión de
Lectura Octavo Año Básico

Comprensión de Lectura: Nivel Octavo Año Básico					
Grupo Control			Grupo Experimental		
8° A	Pre Test	Post Test	8° B	Pre Test	Post Test
Puntaje Bruto	33.2	33.3	Puntaje Bruto	28.0	48.3
Porcentaje %	58.9	58.9	%	50	85.7
Nivel de Desempeño	En Desarrollo	En Desarrollo	Nivel de Desempeño	En Desarrollo	Muy Desarrollado

Tabla 15
Resultados Promedios en Niveles de Desempeño en Producción Escrita
Séptimo Año Básico

Producción Escrita : Nivel Séptimo Año Básico					
Grupo Control			Grupo Experimental		
7° A	Pre Test	Post Test	7° B	Pre Test	Post Test
Puntaje Bruto	32.6	30	C. L.	27.5	50
Porcentaje %	56.9	51.7	%	48.3	86.2
Nivel de Desempeño	En Desarrollo	En Desarrollo	Nivel de Desempeño	En Desarrollo	Muy Desarrollado

Tabla 16
Resultados Promedios en Niveles de Desempeño en Producción Escrita
Octavo Año Básico.

Producción Escrita: Nivel Octavo Año Básico					
Grupo Control			Grupo Experimental		
8° A	Pre Test	Post Test	8° B	Pre Test	Post Test
Puntaje Bruto	30.3	30.3	Puntaje Bruto	28	50.5
Porcentaje %	51.7	51.7	%	48.3	87.9
Nivel de Desempeño	En Desarroll o	En Desarroll o	Nivel de Desempeño	En Desarroll o	Muy Desarrollado

Restados del cuestionario aplicado a los estudiantes como post test del Grupo Experimental

GRUPO EXPERIMENTAL: Séptimo B y Octavo B		
Preguntas	Categorías²¹	Frecuencia de Mención
1. Lo Positivo de usar el portafolio en Lenguaje fue...	Mejorar el rendimiento.	61/64
	Subir las notas	60/64
	Repetir pruebas y trabajos	58/64
	Tener opciones para mejorar	60/64
	Menos estrés	57/64
	Hay más interacción entre los estudiantes y el profesor.	59/64
	Ayuda ser más organizado	49/64
	Realizar más trabajos que pruebas.	50/64
	Entender la materia	54/64
	Se fijaban en la capacidad de cada uno y nos dan la oportunidad hasta aprender.	59/64
	Darse cuenta de los errores y aprender.	62/64
Posibilidad de demostrar que uno sí sabía y que la nota no siempre es reflejo de eso.	55/64	

²¹ Patrones o respuestas con mayor frecuencia de mención

2. Lo negativo de utilizar el portafolio en lenguaje.	Calificación con puntajes.	60/64
	Responder preguntas de los padres.	53/64
	Promedio muy alto para eximirse.	61/64
	Aprovecharse de una segunda oportunidad.	12/64
3. Lo interesante de utilizar el portafolio en lenguaje.	Aprender de los errores.	61/64
	Más oportunidades para aprender.	62/64
		35/64
	Firma de los apoderados.	59/64
	Te sirve para estudiar.	52/64
	Ningún otro colegio lo hace.	52/64
	Un sistema diferente.	35/64
	El aprendizaje depende de cada uno.	45/64
	No hubo presión para estudiar.	59/64
	Mayor interés en la asignatura.	49/64
	Entretenido aprender.	38/64
	No se estudia para la nota, sino para aprender.	
4. Sugerencias para mejorar la implementación del portafolio.	Calificación con notas.	64/64
	Eximición de exámenes con 6.5	58/64
	Continuar con este sistema en los años siguientes.	60/64
	Aplicarlo en otras asignaturas.	49/64

	Somos exclusivos y únicos.	52/64
	No mostrar el portafolio a los padres.	53/64
	Calificar con notas y no con puntajes.	63/64
	Aplicarlo en otras asignaturas	62/64

Resultado del Cuestionario aplicado a los docentes del grupo experimental como post test.

RESPUESTAS DE LOS DOCENTES DEL GRUPO EXPERIMENTAL		
Séptimo B y Octavo B		
Preguntas	Categorías²²	Frecuencia de Mención
1. Lo Positivo de usar el portafolio en Lenguaje fue...	Mejora el rendimiento.	2/2
	Los estudiantes suben las calificaciones	2/2
	Mayor interés de los estudiantes por la asignatura.	2/2
	El alumno adquiere mayor protagonismo en la clase.	2/2
	Motiva la autonomía de los alumnos(as).	2/2
	Se atiende de mejor forma las diferencias individuales, pues cada estudiante hace lo que necesita.	2/2
	Permite a los estudiantes aprender	

²² Patrones o respuestas con mayor frecuencia de mención

	de sus errores.	2/2
	Darnos cuenta del verdadero propósito de la evaluación que es evaluar para aprender.	2/2
2. Las dificultades al utilizar el portafolio en Lenguaje.	Llevar un registro personal de cada estudiante.	2/2
	Prescindir de las calificaciones.	2/2
	Hacer entender a los padres y apoderados respecto del nuevo sistema de evaluación.	2/2
	Transformar cada puntaje en calificación ante la insistencia de los alumnos y apoderados.	2/2
	Registro de las evaluaciones en el Libro de Clases.	2/2
	Actitud poco favorable de los apoderados ante la discriminación positiva: darle más oportunidades a quien más lo necesita y se lo merece.	2/2
3. Lo interesante de utilizar el portafolio en Lenguaje.	Falta de interés de algunos padres por mantenerse informados respecto del rendimiento académico de sus hijos(as).	2/2
	Flexibilizar el avance de las Unidades de Aprendizajes planificadas.	2/2
	Actitud favorable de los estudiantes ante la discriminación positiva: darle más oportunidades a quien más lo necesita y se lo merece.	2/2
	Interés de los estudiantes de aplicar este sistema de evaluación	2/2

	<p>en otros sectores de aprendizaje.</p> <p>Interés de los estudiantes de rehacer sus trabajos, previa autoevaluación.</p> <p>Exigencia de los estudiantes a docentes de otras asignaturas por conocer anticipadamente los criterios de evaluación.</p> <p>Mejor ambiente de trabajo en la sala de clases.</p> <p>Mejora la disposición de los estudiantes a la asignatura</p>	<p>2/2</p> <p>2/2</p> <p>2/2</p> <p>2/2</p>
<p>4. Sugerencias para mejorar la implementación del portafolio.</p>	<p>Calificación con notas.</p> <p>Continuar con este sistema en los años siguientes.</p> <p>Poder aplicar este sistema en otras asignaturas.</p> <p>Convenir en una planilla estándar para registrar las evaluaciones.</p> <p>Reuniones sistemáticas con los apoderados durante el año, informándole de las ventajas de este sistema de evaluación.</p> <p>Solicitar a los padres y apoderados un mayor compromiso e interés en conocer, de parte de sus hijos(as) las evidencias de sus aprendizajes.</p>	<p>2/2</p> <p>2/2</p> <p>2/2</p> <p>2/2</p> <p>2/2</p>

Instrumento de Evaluación: Cuestionario para Estudiantes.

The Wessex School
 Departamento de Lenguaje y Comunicación
 -----/
 Subsector de Aprendizaje: Lenguaje y Comunicación
 NB5 – NB6

CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES

Nombre : _____

Curso: _____ Fecha: _____

Estimados Alumnos y Alumnas:

Después que ha transcurrido un año en que has trabajado con el Portafolio de Lenguaje y Comunicación, te solicitamos que pienses y escribas, en los espacios dados, lo POSITIVO, LO NEGATIVO Y LO INTERESANTE que ha sido para ti haber utilizado el portafolio como principal herramienta de evaluación en la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

1. Lo Positivo de usar el portafolio en Lenguaje fue...	
2. Lo Negativo de usar el portafolio en Lenguaje fue...	
3. Lo Interesante de usar el portafolio en Lenguaje fue...	
4. Sugerencias para usar el portafolio en Lenguaje son...	

 Firma del Alumno(a)

Instrumento de Evaluación: Cuestionario para Docentes

The Wessex School
 Departamento de Lenguaje y Comunicación
 -----/
 Subsector de Aprendizaje: Lenguaje y Comunicación
 NB5 – NB6

CUESTIONARIO PARA DOCENTES

Nombre : _____

Curso: _____ Fecha: _____

Estimado Docente:

Después que ha transcurrido un año en que has trabajado con el Portafolio de Lenguaje y Comunicación, te solicitamos que pienses y escribas, en los espacios dados, lo POSITIVO, LO NEGATIVO Y LO INTERESANTE que ha sido para ti haber utilizado el portafolio como principal herramienta de evaluación en la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

1. Lo Positivo de usar el portafolio en Lenguaje fue...	
2. Lo Negativo o las dificultades de usar el portafolio en Lenguaje fue...	
3. Lo Interesante de usar el portafolio en Lenguaje fue...	
4. Sugerencias para usar el portafolio en Lenguaje son...	

 Firma del Docente

Fundación Educacional Arauco - Alejandra Medina - Ana María Gajardo

Pruebas de Comprensión Lectora y Producción de Textos (CL-PT)

Nombre: _____

Curso: _____

Escuela: _____

Cuadernillo para el estudiante
8° año básico



3

Lee atentamente **dos veces** para responder las preguntas.

El Hombre de Negocios

Cristóbal Venegas H.

Línea 1 Tengo que contarles esta historia porque es mi deber advertirles sobre el Hombre de Negocios. Vestido como una persona normal, aunque adinerado, aparece en cualquier momento y pasa desapercibido entre nosotros. Y yo lo he visto con mis propios ojos. Llevaba un maletín de cuero y vestía un terno que cubría una camisa blanca y una delicada corbata. Sí, parecía una persona normal, pero no lo era.

Línea 5 Lo más extraño fue el lugar donde lo encontré. Mis amigos y yo viajamos a un país caribeño. El lujoso hotel, situado frente a una hermosa playa. Detrás de él, restos de selva caribeña, empapada de olor a coco y plátano. Un día, salimos de paseo a ver una de esas maravillosas cascadas. Y no sé cómo, de pronto, ya no estaba con el grupo, sino en medio de la selva. Un escalofrío recorrió mi cuerpo. Recuerdo muy bien que perdí completamente la noción de donde estaba, sólo los árboles frondosos, los pájaros cantores, la humedad y yo. Y por supuesto, el Hombre de Negocios.

Línea 10 De todo lo que esperaba encontrarme en la selva- tucanes enloquecidos, jaguares feroces-nunca esperé toparme con este raro personaje que me miraba tan interesadamente. De lo que sí me pude dar cuenta fue que él se fijaba en cada gesto mío, la ropa que usaba y mi forma de hablar. Me saludó.

— Hola, ¿está perdido también?-le dije.

Línea 15 — No. Yo nunca me pierdo. -dijo sarcástico. Me extrañó su perfecto español, sin tono centroamericano. Cuán ingenuo fui. No me di cuenta de lo que me iba a ocurrir y seguí conversando.

— Entonces ¿Qué hace usted en medio de la selva? ¡Y vestido así!

— Le vengo a hablar de negocios.

Línea 20 Pobre loco, pensé. Mejor le sigo el juego un rato. Y me senté en una piedra.

— ¿Negocios! ¿Qué tipo de negocios?- le pregunté.

— Tengo el poder suficiente -algo diferente parecía verse en sus ojos- para sacarte de esta selva y llevarte a los lugares que desees. Puedo darte lo que quieras. Mucho dinero, amor y fama. Esto y mucho más podrá ser tuyo sólo a cambio de una cosa. Algo importante, de lo que con esfuerzo, creo, podrás desligarte. Si te interesa mi oferta te diré lo que quiero a cambio.

Línea 25 — ¿Y puedo pedir cualquier cosa que se me ocurra?

— Absolutamente todo. Créeme, tengo tanto dinero que puedo incluso comprarte a ti. Veamos alguna cosa que desees mucho -me miró a los ojos detenidamente.

— ¿Ser dueño de una famosa empresa de artículos electrónicos! -dije entusiasmado.

Línea 30 — Tienes muchas ideas que puedes desarrollar porque realmente eres muy creativo. Fue en ese momento que me di cuenta de que el ser que tenía al frente no tenía ni una pizca de loco. Es más, era bastante astuto y sabía demasiado sobre mí. Y saber es poder.

— ¿Y usted puede hacer eso realidad?

— ¡Por supuesto! Por eso estoy aquí. Para hacer tus sueños realidad.

Línea 35 Lo miré y comencé a imaginarme a mí mismo como un empresario electrónico. Todos conocerían mi nombre. Por mis ideas, por mis novedosas creaciones.

— ¿Y qué es lo que quiere a cambio?

— Tres cosas- replicó el Hombre de Negocios.- La primera, no le cuentes a nadie cómo conseguiste tu fama. Nunca nadie sabrá de nuestra conversación- fue bastante duro al decir estas palabras. La segunda, juntarás a otras personas para ofrecerles lo mismo que yo te he ofrecido: ser famosos, ricos y con sus sueños realizados -los ojos le brillaron-. Y la tercera, y más importante, será tu modo de pago, que no es dinero -aclaró al instante y, haciendo una pausa, agregó- sólo quiero comprar tu felicidad.

Línea 40 — ¿Cómo es eso de pagar con mi felicidad?- le dije echándome para atrás.

— ¿No es obvio?- rió-. Cuando firmes los papeles prometerás no sonreír, no reírte a carcajadas, no pasear en las plazas, no cuidar la naturaleza, no amar sin esperar nada a cambio, no tomar helados. Desde ahora hasta el día en que mueras, sin arrepentimientos.

Línea 45 — ¿Por qué quería el hombre que yo no fuera feliz por el resto de mi vida? Aunque ¿no era un precio justo para cumplir todos mis sueños? Una esposa perfecta, hijos adorables, una casa grande y otra en la playa. Ser famoso. Y fue entonces cuando me di cuenta... ¿De qué servía manejar una empresa, tener una familia perfecta y ser famoso?

Él se dio cuenta de que no le estaba resultando su táctica de venta.

— No seas tonto. Éste es el camino del triunfo. ¡Puedo hacer que todo te salga bien para siempre!

Fue en ese momento que me asusté. Me zafé de sus garras y escapé corriendo.

8º básico

4

Pregunta 1 | Completa los espacios con la palabra que falta, sin mirar el texto anterior.

El Hombre de Negocios

Cristóbal Venegas H.

Tengo que contarles esta historia porque es mi deber advertirles sobre el Hombre de Negocios. Vestido como una persona normal, aunque adinerado, aparece en cualquier momento y pasa desapercibido entre nosotros. Y yo lo he visto con mis propios ojos. Llevaba un maletín de cuero y vestía un terno que cubría una camisa blanca y una delicada corbata. Sí, parecía una persona normal, pero no lo era.

Lo más extraño fue _____ lugar donde lo encontré. _____ amigos y yo viajamos _____ un país caribeño. El lujoso _____, situado frente a una _____ playa. Detrás de él, restos _____ selva caribeña; empapada de _____ a coco y plátano.

_____ día, salimos de paseo _____ ver una de esas _____ cascadas. Y, no sé cómo, _____ pronto, ya no estaba _____ el grupo, sino en _____ de la selva. Un _____ recorrió mi cuerpo. Recuerdo _____ bien que perdí completamente _____ noción de dónde estaba, _____ los árboles frondosos, los _____ cantores, la humedad y _____. Y, por supuesto, el _____ de Negocios.

De todo _____ que esperaba encontrarme _____ la selva - tucanes enloquecidos, _____ feroces- nunca esperé toparme _____ este raro personaje que me miraba tan interesadamente. De lo que sí me pude dar cuenta fue que él se fijaba en cada gesto mío, la ropa que usaba y mi forma de hablar. Me saludó. - Hola, ¿Está perdido también? -le dije. -No. Yo nunca me pierdo. -dijo sarcástico. Me extrañó su perfecto español, sin tono centroamericano.

5

Marca con una **X** la respuesta correcta.

Pregunta 2 | El tema de este cuento es:

a)	Las formas de triunfar en la vida.	
b)	Qué es más importante para ser feliz.	
c)	El espíritu emprendedor de algunos.	

Pregunta 3 | Cuando algo diferente parecía verse en los ojos del Hombre de Negocios, el protagonista creía ver una manifestación de su:

a)	Codicia y vanidad.	
b)	Inteligencia y creatividad.	
c)	Energía y entusiasmo.	

Pregunta 4 | “Un escalofrío recorrió mi cuerpo”, es una expresión equivalente a:

a)	Sentí un gran cosquilleo.	
b)	Sentí mucho frío.	
c)	Sentí mucho miedo.	

Pregunta 5 | El protagonista dice “es mi deber advertirles sobre el Hombre de Negocios” porque:

a)	Aparece en cualquier momento y pasa desapercibido entre nosotros.	
b)	Quiere evitar que otras personas pongan en peligro su felicidad.	
c)	Piensa que las personas pueden dejarse impresionar por su aspecto elegante y seguro.	

Pregunta 6 | Escribe en cada casillero a qué o a quién se refiere lo que está subrayado.

a)	Es mi deber advertir <u>les</u> sobre el Hombre de Negocios.	
b)	De todo <u>lo</u> que esperaba encontrarme en la selva...	
c)	<u>Éste</u> es el camino del triunfo.	
d)	<u>Algo</u> importante, de lo que con esfuerzo, podrás desligarte.	

6

Pregunta 7 | ¿En qué líneas del cuento podrías basarte para inferir que el protagonista es un joven, profesional y soltero?

a)	En las líneas 5 y 47.	
b)	En las líneas 23 y 33.	
c)	En las líneas 17 y 32.	

Pregunta 8 | Narra este cuento en forma breve, como si tú fueras El Hombre de Negocios.

Puedes subrayar, en el cuento original, los momentos más significativos que te ayuden en la narración.

Inicio	Desarrollo	Final
Plantea la situación inicial y el elemento que gatilla la historia.	Resume las proposiciones del Hombre de Negocios y las reacciones del joven.	Narra cómo se resuelve el problema.

(Dispones de una página y media para escribir tu cuento)

Recuerda que el comienzo debe captar el interés del lector.

Selecciona palabras y expresiones propias de un Hombre de Negocios.

7

Utiliza conectores variados que ayuden a la fluidez de la narración.

¡Revisa la ortografía!

8

Lee atentamente los textos y responde las preguntas.

Chile: 22 de mayo de 1960

Chile es uno de los países en que ocurren anualmente más sismos, debido a que gran parte de su territorio está expuesto al constante choque de las placas tectónicas de Nazca y de Sudamérica.

El "terremoto de Valdivia" fue el mayor movimiento telúrico jamás registrado: marcó 9,5 grados en la Escala Richter. Ocurrió el 22 de mayo de 1960 a las 15:40 horas y se percibió en todo el cono sur de América. El epicentro se localizó a 39,5° latitud sur y 74,5° longitud oeste. El hipocentro se ubicó a 60 kms de profundidad.

Los efectos inmediatos de este terremoto fueron múltiples:

-Murieron alrededor de 5.000 personas en toda la región, 3.000 resultaron heridas y 2 millones de personas perdieron su hogar.

-La geografía de la zona se transformó: los ríos cambiaron su curso, nacieron nuevos lagos, las montañas se movieron y la línea de la costa se modificó haciendo desaparecer numerosos terrenos.

-En los minutos posteriores, el mar se recogió y luego un tsunami se levantó destruyendo a su paso casas, puentes y muchas vidas humanas. Algunas naves quedaron a kilómetros río arriba.

-Se originaron tsunamis que arrasaron las costas de Japón (138 muertes), Hawai (61 muertes), Filipinas (32 muertes y desaparecimientos).

Estrictamente hablando, en Chile hubo nueve terremotos entre el 21 de mayo y el 6 de junio de 1960, tal como se muestra en la siguiente tabla.

	Epicentro	Fecha	Hora	Magnitud Richter
1	Concepción y Lebu	Mayo 21	06,02	7,25
2	Concepción	Mayo 21	06,33	7,25
3	Concepción	Mayo 22	14,58	7,50
4	Valdivia	Mayo 22	15,11	9,50
5	Valdivia	Mayo 22	15,40	7,50
6	Península Taitao	Mayo 25	04,37	7,00
7	Isla Wellington	Mayo 26	09,56	7,00
8	Península Taitao	Junio 2	01,58	6,75
9	Península Taitao	Junio 6	01,55	7,00

Fuente: Informe subdirector Instituto de Sismología de la U. de Chile Edgar Kausel.

Mercalli	Descripción	Richter	Descripción	Efectos
I	Casi nadie lo ha sentido.	-2.0	Micro	No se sienten
II	Muy pocas personas lo han sentido.	2.0-2.9	Menor	No se sienten, pero se registran
III	Tembor notado por mucha gente, quienes no se percatan de que es un terremoto.	3.0-3.9	Menor	A menudo se sienten, rara vez causan daño
IV	Mucha gente lo ha sentido al interior de los edificios.			
V	Sentido por casi todos. Mucha gente se despierta. Pueden verse árboles y postes oscilando.			
VI	Sentido por todos. Mucha gente corre. Muebles se mueven. Pueden producirse pequeños daños.	4.0-4.9	Suave	Objetos se agitan. Ruidos subterráneos. Daños poco frecuentes
VII	Todo el mundo corre fuera de edificios. Estructuras mal construidas quedan muy dañadas, pequeños daños en el resto.	5.0-5.9	Moderado	Puede causar daño importante a edificios mal construidos
VIII	Ligeros daños en construcciones especialmente diseñadas, las otras se derrumban.	6.0-6.9	Fuerte	Puede ser destructivo en áreas de hasta 160 km ²
IX	Todos los edificios muy dañados. Muchos cimientos desplazados. Grietas en el suelo. Pánico.	—	—	—
X	Muchas construcciones destruidas. Suelo muy agrietado.	7.0-7.9	Mayor	Puede causar serios daños en grandes áreas
XI	Derrumbe de casi todas las construcciones. Puentes destruidos. Grandes grietas en el suelo.	8.0-8.9	Grande	Puede causar serios daños en varios cientos de km ²
XII	Destrucción total. Ondulaciones sobre la superficie del suelo. Objetos se mueven y voltean.	9.0-9.9	Grande	Devastador. En área de varios miles de km ²
—	—	10.0 +	Épico	Nunca registrado

Diario La Primera

1 de octubre de 2005

Científicos chilenos resuelven enigma del terremoto de Valdivia

En conferencia de prensa efectuada en Conicyt, el investigador de la Universidad Católica de Valparaíso, Marco Cisternas, presentó los resultados de su investigación, realizada con investigadores nacionales e internacionales, sobre el enigma del terremoto de Valdivia del año 1960, refutando lo que hasta el momento era una verdad de la ciencia moderna: “mientras más tiempo transcurra desde el último terremoto, más grande será el próximo”.

Párrafo 1

Hasta ahora, los sismólogos consideraban que la frecuencia de los grandes sismos era de alrededor de 128 años y que los últimos grandes sismos habían sido los de 1837 y 1737. Por esta razón, les resultaba difícil entender cómo el terremoto de 1960 –magnitud 9,5– que había sido precedido por ellos, había podido liberar tanta energía acumulada.

Párrafo 2

A partir de esta inquietud, entre los años 2003 y 2005, Cisternas y un equipo de investigación, descifraron la historia y prehistoria sísmica del centro-sur de Chile, al estudiar, en el estuario del río Maullín los suelos enterrados, las capas de arena de tsunamis pasados y la documentación histórica del sur de Chile. Ellos concluyeron que el terremoto de 1960, en realidad, no fue incubado desde el terremoto de 1837, sino más bien desde el de 1575, registrado por los conquistadores españoles. Este último, al igual que el de Valdivia, formaría parte de los llamados “terremotos gigantes”, los cuales, a diferencia de los “terremotos grandes”, tendrían una ciclicidad de alrededor de 385 años, una longitud de fractura de la placa tectónica de 800 km, y liberarían una cantidad de energía significativamente mayor.

Párrafo 3

Estos descubrimientos, publicados en la revista Nature, la más prestigiosa revista científica del mundo, pueden explicar el reciente terremoto gigante –magnitud 9.3– de Sumatra-Andaman en el Sudeste Asiático, en 2004, pese a que allí había ocurrido en 1881 un gran terremoto y no se esperaba la ocurrencia de un evento de tal magnitud. En este caso, como en Chile en 1960, probablemente hubo una acumulación de energía por varios siglos, que terremotos intermedios no fueron capaces de liberar.

Párrafo 4

El terremoto de Sumatra-Andaman y el tsunami que azotó las costas del Océano Índico, evidenciaron el elevado costo que significa desconocer el pasado sísmico de un lugar y no estar preparados ante la ocurrencia de estos eventos. Bajo esta óptica, conocer la ciclicidad y recurrencia de terremotos, diferenciarlos entre grandes y gigantes y comprender el potencial comportamiento de maremotos generados, se transforma en información de base para el ordenamiento territorial, el diseño de mejoras sismorresistentes, las medidas de mitigación y el manejo de emergencias.

Párrafo 5

12

Pregunta 11 De acuerdo a la ciclicidad de los terremotos gigantes, el terremoto de Sumatra de 2004 tiene su predecesor en el siglo:

a)	XVII	
b)	XVIII	
c)	XIX	

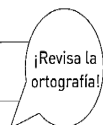
Pregunta 12 De acuerdo a la información proporcionada por los tres textos leídos, marca cuáles de estas afirmaciones son hechos y cuáles son opiniones y **fundamenta los hechos** con datos comprobables.

		Hecho	Opinión	Fundamentos
a)	El terremoto de 1960 transformó la geografía.			
b)	Marco Cisternas es el mejor investigador en sismología en Chile.			
c)	En Chile debería realizarse una mejor planificación territorial del borde costero.			
d)	En Chile hubo nueve terremotos entre el 21 de mayo y el 6 de junio de 1960.			

Pregunta 13 “Mientras más tiempo transcurra desde el último terremoto, más grande será el próximo”. ¿En qué párrafos del texto “Científicos chilenos...” se encuentra información para refutar esta afirmación?

a)	Los párrafos 1, 2 y 3.	
b)	Los párrafos 3 y 4.	
c)	En el párrafo 2.	

14



15

Pregunta 15 | Completa con el verbo en el tiempo correspondiente.

a) Si el equipo de Marco Cisternas no _____ haber _____
_____ hacer _____ su estudio, probablemente se seguiría pensando que la
frecuencia de los sismos gigantes es de 128 años.

b) Cuando Marco Cisternas y su equipo comenzaron su estudio, proba-
blemente no _____ saber _____ que la frecuencia de los sismos gigantes
no _____ ser _____ de 128 años.

c) El hecho de que Marco Cisternas y su equipo realizara ese estudio
_____ permitir _____ demostrar que la frecuencia de los sismos gigantes
no _____ ser _____ de 128 años.

16

Pregunta 16 Completa el cuadro siguiente utilizando las alternativas que se ofrecen al final de cada columna. (Escribe sólo los números correspondientes)

	¿Qué tipo de texto es?	¿Para qué sirve?	¿Dónde se puede encontrar?
a) El Hombre de Negocios.			
b) Chile: 22 de mayo de 1960.			
c) Científicos chilenos resuelven enigma del terremoto de Valdivia.			
d) Escala de Mercalli y Escala de Richter.			
	1 - cuento, narración 2 - noticia 3 - artículo de información científica 4 - gráfico 5 - plano 6 - mapa, diagrama imagen 7 - tabla	1 - informarse 2 - entretenerse	1 - En internet 2 - En diarios 3 - En un cuento o novela 4 - En textos de información científica

Uso exclusivo
del profesor

CUADRO DE REGISTRO DE RESULTADOS

NOMBRE: _____ CURSO: _____

(CL: Comprensión lectora - PT: Producción de textos)

Ítem	Dimensión	Rasgo (Qué evalúa)	Puntaje prueba	Puntaje estudiante
1	CL	Comprensión inferencial. Cloze.	12	
2	CL	Comprensión inferencial global o macroestructural. T. Narrativo.	1	
3	CL	Comprensión inferencial de actitud.	1	
4	CL	Comprensión inferencial de expresiones. T. Narrativo.	1	
5	CL	Comprensión crítica. T. Narrativo.	4	
6	CL	Manejo del código. Comprensión inferencial de elementos deicticos.	4	
6-a			1	
6-b			1	
6-c			1	
6-d			1	
7	CL	Comprensión metacognitiva. T. Narrativo.	4	
8	PT	Cuento a partir de un cuento leído.	37	
9	CL	Comprensión literal compleja. T. Informativo.	3	
9-a			1,5	
9-b			1,5	
10	CL	Reorganización de la información. T. Informativo.	6	
11	CL	Comprensión inferencial temporal y basada en conocimientos previos.	3	
12	CL	Comprensión crítica, integrando información de diversos textos informativos.	4	
12-a			1	
12-b			1	
12-c			1	
12-d			1	
13	CL	Comprensión metacognitiva.	4	
14	PT	Texto breve argumentativo a partir de texto informativo.	21	
15	CL	Manejo del código. Concordancia verbal.	3	
15-a			1	
15-b			1	
15-c			1	
16	CL	Estructuras y funciones. Reconocimiento.	6	
TOTAL			114	

CUADRO RESUMEN

Dimensión	Puntaje máximo	Puntaje bruto estudiante	Porcentaje de logro	Nivel de desempeño
Comprensión lectora	56			
Producción de textos	58			
TOTAL	114			



Pregunta 8 | Criterios de corrección

Un buen escrito tendrá un puntaje total de 37 puntos conformados por:

Rasgos	Indicadores	Puntaje máximo	Puntaje niño(a)
1. Adaptación a la situación comunicativa		3 puntos	
• Relación con el destinatario	-Utiliza un lenguaje formal: 1p. -Lenguaje fluctuante: ½ p. -Lenguaje informal: 0 p.	1 punto	
• Intención comunicativa o propósito	-Narra el cuento en primera persona asumiendo el rol del Hombre de Negocios: 1p. -No narra en primera persona ni asume el rol del Hombre de Negocios: 0 p.	1 punto	
• Presentación	-Presentación legible: 1p. -Presentación parcialmente legible: ½ p. -Presentación ilegible: 0 p.	1 punto	
2. Ideas		8 puntos	
• Precisión y variedad	-Narra la situación con claridad, incluyendo detalles, emociones y pensamientos del personaje: 5 p. -Narra la situación con claridad, incluyendo algunos detalles, emociones y pensamientos: 4 p. -Narra la situación de manera general, pero no logra presentar detalles con precisión: 3 p. -No logra narrar la situación y sólo incluye algunos pensamientos y/o emociones: 2 p. -El escrito presenta algunas ideas, pero éstas son confusas: 1p. -Evocación imprecisa o errónea: 0 p.	5 puntos	
• Comprensión del tema	-Muestra comprensión profunda de la situación infiriendo impresiones y reflexiones: 3 p. -Muestra una comprensión satisfactoria de la situación 2 p. -Comprensión superficial: 1p. -No muestra comprensión o su comprensión es errónea: 0 p.	3 puntos	
3. Voz o sello personal		5 puntos	
• Capacidad expresiva personal	-Revela empatía con el personaje y vitalidad para describir sus emociones y pensamientos, captando el interés del lector: 3 p. -Revela empatía y vitalidad, captando medianamente el interés del lector: 2 p. -Revela una cierta empatía, pero no capta el interés del lector; 1p. -No revela empatía ni capta el interés del lector: 0 p.	3 puntos	
• Reflexión sobre el significado	-Muestra reflexión sobre la situación y se involucra activamente con el personaje: 2 p. -Reflexión superficial y poco compromiso: 1p. -No muestra reflexión ni compromiso: 0 p.	2 puntos	



Rasgos	Indicadores	Puntaje prueba	Puntaje niño(a)
4. Elección de palabras		5 puntos	
• Vocabulario preciso	-Usa palabras y expresiones coloridas y pertinentes a la expresión (personal) de un Hombre de Negocios: 3 p. -Usa palabras y expresiones pertinentes, pero no impactantes: 2 p. -Su vocabulario es impreciso o general o usa palabras o expresiones propias del lenguaje oral: 1p. -Usa vocabulario incorrecto o inadecuado: 0 p.	3 puntos	
• Vocabulario variado	-Usa diversidad de palabras, expresiones, metáforas: 2 p. -Usa vocabulario limitado: 1p. -Usa vocabulario muy restringido: 0 p.	2 puntos	
5. Fluidez y cohesión		5 puntos	
• Ideas fluyen con naturalidad	-Permite lectura ágil y amena porque las ideas se entrelazan con naturalidad y ritmo: 3 p. -Ideas fluyen con naturalidad, pero a veces requiere volver atrás en la lectura: 2 p. -Ideas no fluyen con naturalidad, posee párrafos mal contruidos: 1p. -No permite seguir el hilo de las ideas: 0 p.	3 puntos	
• Presencia de conectores	-Usa conectores pertinentes y diversos: 2 p. -Utiliza conectores repetitivos o poco pertinentes: 1p. -Faltan conectores o éstos son inadecuados: 0 p.	2 puntos	
6. Estructura y organización		3 puntos	
• Estructura textual pertinente	-El cuento contiene un inicio, un desarrollo y un final: 3 p. -La estructura del relato es incompleta: 2 p. -Su relato es desorganizado o reiterativo: 1p. -Su relato es incoherente o desestructurado: 0 p.	3 puntos	
7. Convenciones gramaticales		8 puntos	
• Sintaxis	-Oraciones con orden lógico y presencia de oraciones coordinadas o subordinadas: 2 p. -Oraciones con orden lógico, pero ausencia de oraciones coordinadas o subordinadas, o presencia de oraciones coordinadas y subordinadas, pero secuencia confusa: 1p. -Oraciones sin orden lógico: 0 p.	2 puntos	
• Morfosintaxis	Concordancia de género, número, tiempos verbales y sistema de verbos. Todo concordante: 2 p. -1 inconsistencia: 1p. -Más de 1 inconsistencia: 0 p.	2 puntos	
• Ortografía	Literal: uso adecuado (incluyendo mayúsculas): 1p. -1 ó 2 errores: ½ p. -Más de 2 errores: 0 p.	1 punto	
	Acentual: uso adecuado de tilde: 1p. - 1 ó 2 errores: ½ p. -Más de 2 errores: 0 p.	1 punto	
	Puntual: uso adecuado de punto aparte, final, dos puntos, comas en enumeraciones y antes de "pero", "ya que" y "luego", signos de interrogación y exclamación: 2 p. -1 ó 2 errores: 1p. -Más de 2 errores: 0 p.	2 puntos	

Pregunta 14 Criterios de corrección

Un buen escrito tendrá un puntaje total de 21 puntos conformados por:

Rasgos	Indicadores	Puntaje máximo	Puntaje niño(a)
1. Adaptación a la situación comunicativa		2 puntos	
• Relación con el destinatario	No se evalúa	-	
• Intención comunicativa o propósito	-Da su opinión fundamentada sobre los hábitos mentales de M. Cisternas: 1p. -No da su opinión fundamentada: 0 p.	1 punto	
• Presentación	-Presentación legible: 1p. -Presentación parcialmente legible: ½ p. -Presentación ilegible: 0 p.	1 punto	
2. Ideas		7 puntos	
• Precisión y variedad	-Opina de manera clara sobre los hábitos mentales del científico y los fundamentos que los sustentan: 5 p. -Opina de manera clara, pero sus fundamentos son débiles o fundamenta sobre dos hábitos: 4 p. -Da su opinión de manera clara, pero sin desarrollar fundamentos o fundamenta sobre un hábito: 3 p. -Su opinión y fundamentos son poco claros: 2 p. -Su opinión es poco clara y sin fundamentos: 1p. -Su opinión y fundamentos son incoherentes: 0 p.	5 puntos	
• Comprensión del tema	-Su opinión revela comprensión profunda sobre el tema: 2 p. -Revela comprensión superficial: 1p. -No muestra comprensión: 0 p.	2 puntos	
3. Voz o sello personal		2 puntos	
• Capacidad expresiva personal	-Su opinión y fundamentos son convincentes captando el interés del lector: 1p. -Su opinión y fundamentos son parcialmente convincentes, captando medianamente el interés del lector: ½ p. -Su planteamiento no es convincente ni capta el interés del lector: 0 p.	1 punto	
• Reflexión sobre el significado	-Muestra reflexión y compromiso afectivo con el tema: 1p. -Escasa reflexión y compromiso: ½ p. -No muestra reflexión ni compromiso: 0 p.	1 punto	
4. Elección de palabras		2 puntos	
• Vocabulario preciso	-Usa palabras y expresiones precisas y pertinentes al tema: 1p. -Usa palabras muy generales o usa palabras o expresiones propias del lenguaje oral: ½ p. -Usa palabras incorrectas o inadecuadas: 0 p.	1 punto	
• Vocabulario variado	-Usa diversidad de palabras, expresiones y ejemplos: 1p. -Usa un vocabulario elemental: ½ p. -Usa vocabulario muy restringido o incorrecto: 0 p.	1 punto	

24

Rasgos	Indicadores	Puntaje máximo	Puntaje niño(a)
5. Fluidez y cohesión		2 puntos	
• Ideas fluyen con naturalidad	-Permite lectura ágil y amena porque las ideas se entrelazan con naturalidad: 1p. -Se observan intentos pero se lee con dificultad: ½ p. -No permite seguir el hilo de ideas: 0 p.	1 punto	
• Presencia de conectores	-Usa conectores pertinentes y diversos: 1p. -Utiliza escasos conectores o conectores poco pertinentes y repetitivos: ½ p. -Faltan conectores o éstos son inadecuados: 0 p.	1 punto	
6. Estructura y organización		2 puntos	
• Estrategias para la organización	-Utiliza adecuadamente el organizador gráfico o se infiere que lo utiliza: 1p. -Utiliza parcial o erróneamente el organizador gráfico: ½ p. -No utiliza el organizador gráfico: 0 p.	1 punto	
• Estructura textual pertinente	-Da su opinión, argumenta y concluye en párrafos organizados y bien secuenciados: 1p. -Su opinión, argumentos y conclusión no están bien organizados o son reiterativos o no incluye conclusión: ½ p. -Su opinión no tiene estructura: 0 p.	1 punto	
7. Convenciones gramaticales		4 puntos	
• Sintaxis	-Oraciones con orden lógico y presencia de oraciones coordinadas o subordinadas: 1p. -Oraciones con orden lógico, pero ausencia de oraciones coordinadas o subordinadas, o presencia de oraciones coordinadas y subordinadas, pero con secuencia confusa: ½ p. -Oraciones incoherentes: 0 p.	1 punto	
• Morfosintaxis	Concordancia de género, número, tiempos verbales y sistema de verbos. -Todo concordante: 1p. -1 inconsistencia: ½ p. -Más de 1 inconsistencia: 0 p.	1 punto	
• Ortografía	Literal: uso adecuado (incluyendo mayúsculas): ½ p. -1 ó 2 errores: ¼ p. -Más de 2 errores: 0 p.	½ punto	
	Acentual: uso adecuado de tildes: ½ p. - 1 ó 2 errores: ¼ p. -Más de 2 errores: 0 p.	½ punto	
	Puntual: uso adecuado de punto aparte, final, dos puntos, punto y coma, comas en enumeraciones y antes de "pero", "ya que" y "luego": 1p. -1 ó 2 errores: ½ p. -Más de 2 errores: 0 p.	1 punto	

Prueba de Comprensión Lectora y producción de Textos (CL – PT) 7° Año Básico

Fundación Educacional Arauco - Alejandra Medina - Ana María Gajardo

Pruebas de Comprensión Lectora y Producción de Textos (CL-PT)

Nombre: _____

Curso: _____

Escuela: _____

Cuadernillo para el estudiante
7° año básico



3

Lee atentamente **dos veces** para responder las preguntas.

Las semillas de la discordia

Cuento anónimo africano

Párrafo 1 Una noche, un campesino africano vio que la Discordia plantaba semillas en su campo. Cuando ella terminó y se fue, él se pasó hasta la madrugada recogiendo las peligrosas semillas. Se las llevó a su casa sin decir una sola palabra a su familia y pensó que tendría que deshacerse de ellas.

Párrafo 2 Al día siguiente muy temprano, les dio un puñado a las gallinas, pero apenas éstas las picotearon, se pusieron a pelear furiosamente entre ellas. Entonces, buscando otra forma, tiró un puñado al río, pero los peces, las anguilas e incluso los hipopótamos empezaron a desplazarse, mientras enormes olas recorrían ese río, que habitualmente era calmo.

Párrafo 3 Otro día, pensó que la solución podría ser comerse las semillas, entonces, sin decirle de qué se trataba, le pidió a su mujer que le preparara una tortilla con ellas. Se puso a comer, pero apenas tragó el primer bocado, empezó a reprocharle que estaba mal cocida y demasiado salada. Ella, que también la había probado, replicó que si la encontraba mal preparada, significaba que él era un necio y desagradecido. Pronto el campesino y su mujer recobraron la calma, pero él seguía pensando qué hacer para deshacerse de las semillas que le quedaban.

Párrafo 4 Días después, ideó hacer un viaje a algún país lejano, pero pensó que ya los países estaban sembrados de suficientes semillas de la discordia y que tampoco podría echarlas al mar porque temía crear una tempestad sin igual. Estas buenas razones le hicieron renunciar a esas ideas.

Párrafo 5 Entonces, sin darse por vencido, el campesino esperó la llegada de la noche, fue hasta su campo y allí sembró las semillas una a una. Desde que aparecieron los primeros brotes, vio con alegría que tendría una cosecha excepcional sin que tuviera que esforzarse, ni siquiera, para arrancar las malas hierbas. Sin hacer nada, todas las mañanas veía crecer su prosperidad. Así, se dejó ganar por la ociosidad e incluso aprovechó para visitar a unos primos que vivían a tres días de camino. Al volver a casa, su mujer y sus hijos le contaron que, en pocas horas, una bandada de aves había devastado su campo sin dejar ni un solo brote y que los sabios del pueblo habían encontrado la causa de aquella desgracia. Ellos habían dicho que en los otros campos siempre había habido un hombre trabajando, moviéndose, haciendo ruido con sus herramientas y que, por eso, los pájaros se habían dirigido al único campo en el que no había nadie. El campesino se vio muy afectado por esa gran pérdida.

Párrafo 6 Al día siguiente, vio a lo lejos que la Discordia plantaba semillas en el campo de un amigo muy querido. Entonces, en vez de advertirle, el campesino regresó a su casa sin decirle una sola palabra, pero al atardecer, cuando se sentó en la puerta de su casa a descansar, sintió nostalgia y empezó a recordar bellos tiempos. Así, pasó largo rato pensando y recordando y, de pronto, se levantó decidido, atravesó el campo y llamó a la puerta de la casa de su amigo...



Pregunta 1 | Completa los espacios con la palabra que falta, sin mirar el texto anterior.

Las semillas de la discordia

Cuento anónimo africano

Una noche, un campesino africano vio que la Discordia plantaba semillas en su campo.

Cuando ella terminó y _____ fue, él se pasó _____ la madrugada recogiendo las _____ semillas. Se las _____ a su casa sin _____ una sola palabra a _____ familia y pensó que _____ que deshacerse de ellas.

Al _____ siguiente muy temprano, les _____ un puñado a las _____, pero apenas éstas las _____, se pusieron a pelear _____ entre ellas. Entonces, buscando _____ forma, tiró un puñado _____ río, pero los peces, _____ anguilas e incluso los _____ empezaron a desplazarse, mientras _____ olas recorrían ese río, _____ habitualmente era calmo.

Otro _____, pensó que la solución _____ ser comerse las semillas, _____, sin decirle de qué _____ trataba, le pidió a _____ mujer que le preparara _____ tortilla con ellas. Se puso a comer, pero apenas tragó el primer bocado, empezó a reprocharle que estaba mal cocida y demasiado salada. Ella, que también la había probado, replicó que si la encontraba mal preparada, significaba que él era un necio y desagradecido. Pronto el campesino y su mujer recobraron la calma, pero él seguía pensando qué hacer para deshacerse de las semillas que le quedaban.

5

Marca con una **X** la respuesta correcta.

Pregunta 2 | El tema de este cuento es:

a)	El triunfo de la amistad sobre la Discordia.	
b)	Los efectos de comer semillas de la Discordia.	
c)	Las consecuencias de la ociosidad.	

Pregunta 3 | Las aves devastaron el campo porque:

a)	Habían comido semillas de la Discordia.	
b)	El campesino lo descuidó.	
c)	Querían comerse las malas hierbas.	

Pregunta 4 | Cuando el campesino piensa que ya los países estaban sembrados de suficientes semillas de la discordia, quiere decir que:

a)	Ya había suficientes guerras, divisiones y enemistades en el mundo.	
b)	Ya había suficientes problemas ecológicos en los países.	
c)	Ya había suficientes campos sembrados en el mundo.	

Pregunta 5 | La Discordia estuvo a punto de triunfar sobre el campesino. Esto se observa cuando:

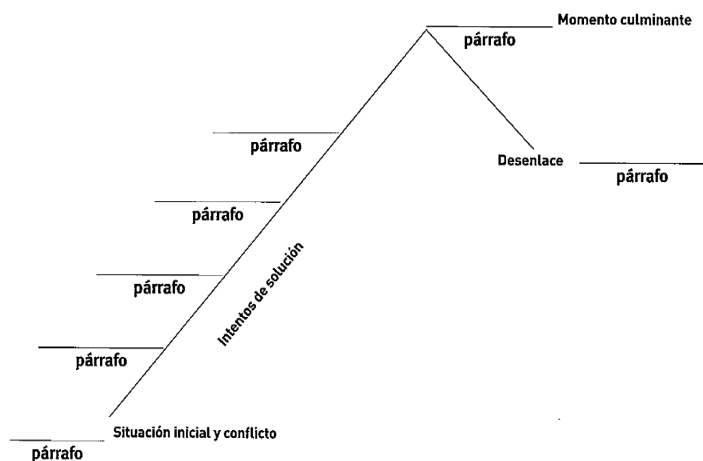
a)	Una bandada de aves devastó su campo.	
b)	El campesino volvió a su casa sin decir ni una sola palabra a su amigo.	
c)	El campesino desechó la idea de llevar las semillas a otros países.	

6

Pregunta 6 | Escribe en cada casillero, de acuerdo al texto, a qué o a quién se refiere lo que está subrayado.

a)	Empezó a <u>reprocharle</u> que estaba mal cocida.	
b)	<u>Estas buenas razones.</u>	
c)	En vez de advertir <u>le</u> , regresó a su casa.	
d)	Así <u>se</u> dejó ganar por la ociosidad.	

Pregunta 7 | El siguiente es un esquema que sintetiza la estructura narrativa de un cuento. Escribe, sobre las líneas, los números de los párrafos del cuento *Las semillas de la discordia*, que contienen cada elemento de dicha estructura.

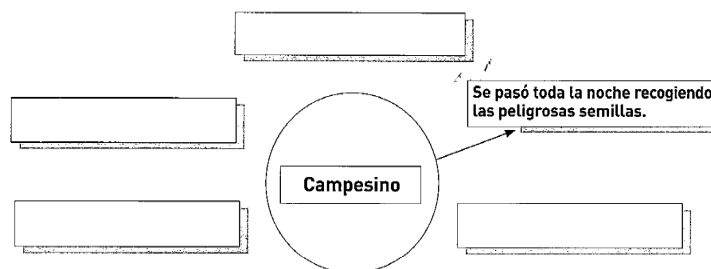


7

Pregunta 8 Escribe un juicio crítico sobre el comportamiento del campesino.
Busca en el texto las acciones más importantes que permitan fundamentar tu juicio.

Emitir un juicio crítico es evaluar un comportamiento, es darle un sentido o significado, es reconocer su valor, es interpretarlo con relación a valores personales y/o universales.

Acciones más importantes del campesino



Comienza por:
En mi opinión.

Responde las siguientes preguntas utilizando la información de los textos de la página anterior.



Pregunta 9 Observando el gráfico, escribe una estimación del número de muertes que se produjo entre el 30 de agosto y el 4 de septiembre.

--

Marca con una **X** la respuesta correcta.

Pregunta 10 Se dice que John Snow es el padre de la epidemiología porque:

a)	Preguntó casa por casa dónde se abastecían de agua.	
b)	Desarrolló una metodología para descubrir el origen de la epidemia de cólera.	
c)	Con sus evidencias logró que las autoridades removieran la palanca de la bomba de agua de Broad Street, que era la fuente que originaba la epidemia.	

Pregunta 11 El espíritu científico se manifiesta en hábitos mentales como los que se presentan en el cuadro siguiente. Escribe dos **acciones** de John Snow que ilustran sólo sus **hábitos de iniciativa y persistencia**.

Hábitos mentales propios del espíritu científico		
1. Curiosidad	2. Creatividad	3. Preocupación por el entorno
4. Precisión	5. Espíritu crítico	6. Iniciativa y persistencia
Acciones de Snow que ilustran sus rasgos de <u>iniciativa y persistencia</u>		
1.		
2.		



Pregunta 12 | Completa el siguiente organizador gráfico referido al texto *La epidemia de cólera en Londres en 1854*.

PROBLEMA QUE SE PLANTEÓ SNOW	•.....
HIPÓTESIS DE SNOW	El cólera se trasmite mediante la ingestión de una materia mórbida invisible proveniente del agua contaminada del río.
ANTECEDENTES RELEVANTES	<ul style="list-style-type: none"> •..... •..... •.....
ACCIONES REALIZADAS POR SNOW	<ul style="list-style-type: none"> •Snow solicita un listado de muertes en la oficina del Registro General. •Visita las casas de las personas fallecidas para saber de dónde sacaban el agua. •Confecciona un mapa del sector graficando los lugares en que se concentran los muertos en relación a las bombas de donde obtenían el agua. •Con el plano de Broad Street, el 8 de septiembre, Snow convence a las autoridades de remover la palanca de la bomba de agua.
RESULTADO DE LAS ACCIONES DE SNOW	•.....



Pregunta 15 | Completa con el verbo en el tiempo correspondiente.

a) Si la madre del chico de Broad Sreet N° 40 no hubiera vaciado las aguas sucias al desagüe, probablemente no _____ haber _____ una epidemia de cólera en ese momento.

b) Cuando la madre del chico de Broad Sreet N° 40 vació las aguas sucias al desagüe, seguramente no _____ imaginar _____ que _____ ir _____ a provocar una epidemia de cólera en Londres.

c) El hecho de que la madre del chico de Broad Sreet N° 40 _____ vaciar _____ el agua sucia al desagüe, fue la causa de que se _____ producir _____ una epidemia de cólera en Londres.

14

Pregunta 16 | Completa el cuadro siguiente utilizando las alternativas que se ofrecen al final de cada columna. Puedes escribir más de una alternativa. (Escribe sólo los números correspondientes)

	¿Qué tipo de texto es?	¿Cuál es el principal propósito del texto?	¿Dónde se puede encontrar?
a)	Las Semillas de la Discordia.		
b)	La epidemia de cólera en Londres en 1854.		
c)	Zona de Golden Square.		
d)	Distribución cronológica de muertes por cólera.		
	1 - cuento, narración 2 - noticia 3 - artículo de información científica 4 - gráfico 5 - plano 6 - mapa, infograma 7 - tabla	1 - informarse 2 - entretenerse	1 - En internet 2 - En diarios 3 - En una novela o cuento 4 - En textos de información científica

Uso exclusivo
del profesor

CUADRO DE REGISTRO DE RESULTADOS

NOMBRE: _____ CURSO: _____

(CL: Comprensión lectora - PT: Producción de textos)

Ítem	Dimensión	Rasgo (Qué evalúa)	Puntaje máximo	Puntaje estudiante
1	CL	Comprensión inferencial. Cloze.	12	
2	CL	Comprensión inferencial global o macroestructural. T. Narrativo.	1	
3	CL	Comprensión inferencial causa efecto. T. Narrativo.	1	
4	CL	Comprensión inferencial de expresiones. T. Narrativo.	1	
5	CL	Comprensión crítica. T. Narrativo.	4	
6	CL	Manejo comprensivo del código. Elementos deícticos y anafóricos.	4	
6-a			1	
6-b			1	
6-c			1	
6-d			1	
7	CL	Comprensión metacognitiva. T. Narrativo.	4	
8	PT	Texto breve juicio crítico sobre personaje de T. Narrativo.	21	
9	CL	Comprensión literal compleja. T. Informativo.	2	
10	CL	Comprensión inferencial de causalidad.	3	
11	CL	Comprensión crítica, integrando información de textos informativos continuos y discontinuos.	4	
12	CL	Reorganización de la información. T. Informativo.	6	
13	CL	Comprensión metacognitiva.	4	
14	PT	Texto narrativo personal.	37	
15	CL	Manejo del código.	3	
15-a			1	
15-b			1	
15-c			1	
16	CL	Estructuras y funciones. Reconocimiento.	8	
TOTAL			115	

CUADRO RESUMEN

Dimensión	Puntaje máximo	Puntaje bruto estudiante	Porcentaje de logro	Nivel de desempeño
Comprensión lectora	57			
Producción de textos	58			
TOTAL	115			



Pregunta 8 | Criterios de corrección

Un buen escrito tendrá un puntaje total de 21 puntos conformados por:

Rasgos	Indicadores	Puntaje máximo	Puntaje niño(a)
1. Adaptación a la situación comunicativa		2 puntos	
• Relación con el destinatario	No se evalúa	-	
• Intención comunicativa o propósito	-Emite juicio crítico: 1p. -No logra emitir un juicio crítico: 0 p.	1 punto	
• Presentación	-Presentación legible: 1p. -Presentación parcialmente legible: ½ p. -Presentación ilegible: 0 p.	1 punto	
2. Ideas		7 puntos	
• Precisión y variedad	-Plantea su juicio de manera clara y convincente, analizando las acciones del campesino a partir de sus valores: 4 p. -Su juicio es claro, pero sus argumentos son insuficientes o no considera aspectos claves del relato: 3 p. -Formula un juicio claro sin sustentarlo: 2 p. -Su juicio no es claro, ya que no procesa adecuadamente las acciones del campesino: 1p. -Juicio poco claro y argumentos incoherentes: 0 p.	4 puntos	
• Comprensión del tema	-Su planteamiento revela comprensión de las acciones del campesino en relación a sus valores: 3 p. -Revela comprensión superficial: 2 p. -Su comprensión es incipiente: 1p. -No muestra comprensión: 0 p.	3 puntos	
3. Voz o estilo personal		2 puntos	
• Capacidad expresiva personal	-Su juicio es convincente y capta el interés del lector: 1p. -Su planteamiento es parcialmente convincente, captando medianamente el interés del lector: ½ p. -Su planteamiento no es convincente o es inconsistente: 0 p.	1 punto	
• Reflexión sobre el significado	-Muestra reflexión y compromiso valórico: 1p. -Escasa reflexión y compromiso: ½ p. -No muestra reflexión ni compromiso: 0 p.	1 punto	
4. Elección de palabras		2 puntos	
• Vocabulario preciso	-Usa palabras y expresiones precisas que clarifican la comprensión de su análisis: 1p. -Usa palabras precisas, pero no convincentes, o usa palabras muy generales o usa palabras o expresiones propias del lenguaje oral: ½ p. -Usa palabras incorrectas o inadecuadas: 0 p.	1 punto	
• Vocabulario variado	-Usa diversidad de palabras, expresiones, metáforas, analogías o ejemplos: 1p. -Usa un vocabulario elemental: ½ p. -Usa vocabulario incorrecto o inadecuado: 0 p.	1 punto	



Rasgos	Indicadores	Puntaje máximo	Puntaje niño(a)
5. Fluidez y cohesión		2 puntos	
• Ideas fluyen con naturalidad	-Permite lectura ágil y amena porque las ideas se entrelazan con naturalidad: 1p. -Se avanza con menor rapidez y requiere relectura para seguir el hilo o se observan intentos, pero se lee con dificultad: ½ p. -No permite seguir el hilo de las ideas: 0 p.	1 punto	
• Presencia de conectores	-Usa conectores pertinentes y diversos: 1p. -Conectores repetitivos y/o poco pertinentes: ½ p. -Faltan conectores o éstos son inadecuados: 0 p.	1 punto	
6. Estructura y organización		2 puntos	
• Estrategias para la organización	-Utiliza organizador gráfico o se observa que lo utiliza implícitamente: 1p. -Utiliza parcialmente el organizador: ½ p. -No utiliza el organizador gráfico: 0 p.	1 punto	
• Estructura textual pertinente	-Plantea su juicio, argumenta y concluye de manera organizada: 1p. -Su juicio, argumentos y conclusión son parcialmente organizados o desestructurados o reiterativos: ½ p. -Su juicio carece de estructura: 0 p.	1 punto	
7. Convenciones gramaticales		4 puntos	
• Sintaxis	-Oraciones con orden lógico y presencia de oraciones coordinadas o subordinadas: 1p. -Oraciones con orden lógico, pero ausencia de oraciones coordinadas o subordinadas; presencia de oraciones coordinadas o subordinadas, pero con secuencia confusa: ½ p. -Oraciones incoherentes: 0 p.	1 punto	
• Morfosintaxis	Concordancia de género, número, tiempos verbales y sistema de verbos. Todo concordante: 1p. -1 inconsistencia: ½ p. -Más de 1 inconsistencia: 0 p.	1 punto	
• Ortografía	Literal: uso adecuado (incluyendo mayúsculas): ½ p. -1 ó 2 errores: ¼ p. -Más de 2 errores: 0 p.	½ punto	
	Acentual: uso adecuado de tildes: ½ p. -1 ó 2 errores: ¼ p. -Más de 2 errores: 0 p.	½ punto	
	Puntual: uso adecuado de punto aparte, final, dos puntos, punto y coma y comas en enumeraciones: 1p. -1 ó 2 errores: ½ p. -Más de 2 errores: 0 p.	1 punto	

Pregunta 14 Criterios de corrección

Un buen escrito tendrá un puntaje total de 37 puntos conformados por:

Rasgos	Indicadores	Puntaje máximo	Puntaje niño(a)
1. Adaptación a la situación comunicativa		3 puntos	
• Relación con el destinatario	-Se expresa en primera persona asumiendo el rol del personaje: 1p. -Sólo a veces se expresa en 1ª persona y asume el rol del personaje: ½ p. -No se expresa en 1ª persona ni asume el rol del personaje: 0 p.	1 punto	
• Intención comunicativa o propósito	-Relata cómo convención a las autoridades: 1p. -No relata cómo convención a las autoridades: 0 p.	1 punto	
• Presentación	-Presentación legible: 1p. -Presentación parcialmente legible: ½ p. -Presentación ilegible: 0 p.	1 punto	
2. Ideas		8 puntos	
• Precisión y variedad	-Evoca la situación con claridad, incluyendo detalles, emociones y pensamientos del protagonista: 5 p. -Evoca la situación con claridad, incluyendo algunos detalles y emociones: 4 p. -Evoca la situación de manera general, pero no logra presentar detalles ni emociones con precisión: 3 p. -No logra evocar la situación con claridad: 2 p. -El escrito presenta algunos pensamientos y emociones pero éstos no son consistentes: 1p. -Evocación muy imprecisa: 0 p.	5 puntos	
• Comprensión del tema	-Muestra comprensión profunda de la situación incluyendo impresiones y reflexiones: 3 p. -Muestra una comprensión satisfactoria de la situación: 2 p. -Comprensión superficial: 1p. -No muestra comprensión o su comprensión es errónea: 0 p.	3 puntos	
3. Voz o sello personal		5 puntos	
• Capacidad expresiva personal	-Revela empatía con el personaje y vitalidad para describir sus emociones y pensamientos, captando el interés del lector: 3 p. -Revela empatía y vitalidad, captando medianamente el interés del lector: 2 p. -Revela una cierta empatía sin captar el interés del lector: 1p. -No revela empatía ni capta el interés del lector: 0 p.	3 puntos	
• Reflexión sobre el significado	-Muestra reflexión sobre la situación y se involucra activamente con el personaje: 2 p. -Reflexión superficial y poco compromiso: 1p. -No muestra reflexión ni compromiso: 0 p.	2 puntos	
4. Elección de palabras		5 puntos	
• Vocabulario preciso	-Usa palabras y expresiones coloridas y pertinentes a la situación: 3 p. -Usa palabras y expresiones pertinentes, pero no impactantes: 2 p. -Su vocabulario es impreciso o general: 1p. -Usa vocabulario incorrecto o inadecuado: 0 p.	3 puntos	
• Vocabulario variado	-Usa diversidad de palabras, expresiones, metáforas: 2 p. -Usa vocabulario limitado: 1p. -Usa vocabulario muy restringido: 0 p.	2 puntos	

24

Rasgos	Indicadores	Puntaje máximo	Puntaje niño(a)
5. Fluidez y cohesión		5 puntos	
• Ideas fluyen con naturalidad	-Permite lectura ágil y amena porque las ideas se entrelazan con naturalidad y ritmo: 3 p. -Ideas fluyen con naturalidad, pero a veces requiere volver atrás en la lectura: 2 p. -Ideas no fluyen con naturalidad, párrafos mal contruidos: 1p. -No permite seguir el hilo de las ideas: 0 p.	3 puntos	
• Presencia de conectores	-Usa conectores pertinentes y diversos: 2 p. -Utiliza conectores repetitivos: 1p. -Faltan conectores o éstos son inadecuados: 0 p.	2 puntos	
6. Estructura y organización		3 puntos	
• Estructura textual pertinente	-Su evocación contiene un inicio, un desarrollo y un cierre: 3 p. -Al relato le falta un inicio y/o cierre: 2 p. -Su relato es desorganizado o reiterativo: 1p. -Su relato es incoherente: 0 p.	3 puntos	
7. Convenciones gramaticales		8 puntos	
• Sintaxis	-Oraciones con orden lógico y presencia de oraciones coordinadas o subordinadas: 2 p. -Oraciones con orden lógico, pero ausencia de oraciones coordinadas o subordinadas; presencia de oraciones coordinadas o subordinadas, pero con secuencia confusa: 1p. -Oraciones sin orden lógico: 0 p.	2 puntos	
• Morfosintaxis	Concordancia de género, número, tiempos verbales y sistema de verbos. Todo concordante: 2 p. -1 inconsistencia: 1p. -Más de 1 inconsistencia: 0 p.	2 puntos	
• Ortografía	Literal: uso adecuado (incluyendo mayúsculas): 1p. -1 ó 2 errores: ½ p. -Más de 2 errores: 0 p.	1 punto	
	Acentual: uso adecuado de tilde: 1p. -1 ó 2 errores: ½ p. -Más de 2 errores: 0 p.	1 punto	
	Puntual: uso adecuado de punto aparte, final, dos puntos, comas en enumeraciones y antes de "pero", "ya que" y "luego", signos de interrogación y exclamación: 2 p. -1 ó 2 errores: 1p. -Más de 2 errores: 0 p.	2 puntos	

Solicitud para realizar Investigación

Concepción, Enero de 2007.-

**Señor
Terrence Martin
Rector The Wessex School, Concepción
Presente**

Quien suscribe, Jorge Cifuentes Flores, Rut: 8.107.913-7, alumno regular del Programa de Doctorado en Educación, solicita a respetuosamente a usted, autorización y respaldo para llevar a cabo un Proyecto de Investigación relacionado con el uso del portafolio como principal herramienta de evaluación para el aprendizaje, en el nivel de Comprensión Lectora y Producción de Texto en estudiantes de Séptimo y Octavo año básico.

Dicha investigación contempla las siguientes etapas:

Año 2007: Diagnóstico con Docentes

Año 2008: Aplicación de un Plan Piloto

Año 2009: Realización y Presentación del Proyecto de Investigación

Año 2010: Ejecución de la Investigación

Año 2011: Presentación del Informe de Investigación.

Esperando tener una buena acogida a esta solicitud, que, sin duda, irá en beneficio de los aprendizajes de los estudiantes y de las prácticas innovadoras de los docentes,

Saluda cordialmente,

Jorge Cifuentes Flores
CI: 8107.913-7

Autorización de Solicitud

Concepción, Marzo de 2007.-

**Señor
Jorge Cifuentes Flores
Presente**

Terrence Martin, Rector de The Wessex School, Concepción, autoriza y respalda al señor Jorge Cifuentes Flores, CI: 8.107.913-7 a realizar su Proyecto de Investigación titulado: El portafolio como herramienta de evaluación para el desarrollo de la comprensión lectora y producción escrita.

Esta rectoría otorga, además, su respaldo y financiamiento necesario para llevar a cabo esta investigación y compromete al investigador a compartir los resultados con la comunidad educativa y a sugerir un Proyecto de Evaluación para el Aprendizaje a través del Portafolio.

*Terrence Martin Hodge
Rector
The Wessex School, Concepción*