



Taller N°8

**FACULTAD DE
EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE
PEDAGOGÍA
SEMESTRE 2012 - 01**

*Evaluación
Educativa y de los
Aprendizajes*

*Elkin Yovanni Montoya G.
Profesor*

✓ INTRODUCCIÓN

“Cuando se habla de evaluación son muchas las técnicas y muchos los métodos anunciados para resolver los problemas relacionados con ella. Sin embargo, no son tan variados, sobre todo porque la mayoría están al servicio de los mismos fines, se utilizan para los mismos usos y desempeñan las mismas funciones. Por eso hay tan poca diversificación en la oferta, más allá de expresiones nuevas. Examen tradicional, entrevista, observación,



corrección de pruebas, pruebas objetivas; autoevaluación, coevaluación, informes, dossiers. Lo importante en todos los casos serán los usos que de ellas se hagan y, con ellos, las funciones anunciadas y las ocultas que desempeñen”

ÁLVARO MÉNDEZ, J. M. (2005). Evaluar para conocer, examinar para excluir. 2ª edición. Madrid: Morata. P. 84

Una buena evaluación en la escuela es aquella que se deriva de varias fuentes de información sobre el desempeño del estudiante (exámenes, reportes, presentaciones orales, desarrollo de proyectos, investigaciones de laboratorio, de campo y documentales, etc.). Los juicios deben hacerse sobre un conocimiento más amplio de la actividad educativa.

En realidad, el profesor puede recurrir a distintas técnicas y medios, sin embargo, los exámenes constituyen la forma más tradicional de llevar a cabo la evaluación escolar. Son los instrumentos de medida del aprendizaje más utilizados.

Muchas de las técnicas de evaluación resultan complicadas y poco prácticas, requieren adaptaciones al contexto y materiales de cierto costo, por lo que tradicionalmente el profesor acude a las pruebas o exámenes que él mismo elabora. Al mismo tiempo, algunos expertos consideran que los exámenes aportan al profesor índices de rendimiento mejor estructurados, de manera que constituyen el fundamento primordial de las apreciaciones del aprendizaje.

Los exámenes se pueden dividir en dos grandes grupos: los estandarizados (validados estadísticamente y aplicados a grandes poblaciones) y los elaborados por profesores (no estandarizados) que son los más comunes en el ambiente de toda institución educativa.

Desde el momento mismo en que el profesor se pregunta por el CÓMO y en CON QUÉ en la evaluación de los aprendizajes, aparecen una serie de obstáculos que van desde lo epistemológico, lo psicopedagógico y lo didáctico, obstáculos que de no ser superados perjudican no sólo lo técnico si no también lo ético del acto evaluativo.



Es por ello, que la presente guía de aprendizaje se centra en estas dos preguntas fundamentales a la hora de evaluar y brinda desde sus lecturas una serie de herramientas que ayudarán a dotar sus respuestas de contenido y de sentido.

Pero antes de entrar de lleno en esta guía y en su contenido, es conveniente plantear la dicotomía entre la EVALUACIÓN CUANTITATIVA VERSUS EVALUACIÓN CUALITATIVA.

Ambos modelos representan no sólo dos maneras distintas de producir, manejar, procesar y sintetizar datos e informaciones de diferente naturaleza; sino además son dos paradigmas opuestos.

La evaluación cuantitativa representa el positivismo científico. Sus datos son fruto de mediciones numéricas. La evaluación cualitativa representa las tendencias socioculturales de las ciencias blandas. Sus datos son el resultado de la apreciación de la calidad; no del cuánto sino del cómo, por lo cual calificar. Consiste en describir el hecho que se evalúa, reducir el juicio valorativo a la elección de un grado de cumplimiento de cierta cualidad en una escala.

La evaluación cualitativa trata de reconstruir y describir la realidad. Se realiza con base en juicios de valor sobre los datos y evidencias extraídos de la realidad evaluada. La evaluación en la educación tradicionalmente ha tendido a limitarse a medir la cantidad de conocimientos adquiridos por el alumno. Las calificaciones en los exámenes y las puntuaciones en las pruebas normalizadas dan una apariencia de objetividad que en realidad no cumple todas las funciones de la evaluación. Hoy en día se busca incorporar la evaluación cualitativa, para que el objetivo de la enseñanza y del aprendizaje sea la formación integral, no sólo las calificaciones numéricas.

La sumativa valora el producto final, y arroja un resultado de positivo o negativo, sin buscar una mejora. Ejemplo de esta función en la escuela es la “graduación” de los estudiantes al finalizar una etapa educativa.

✓ **ACTIVACIÓN COGNITIVA:**

Evaluar para conocer, examinar para excluir

"En términos precisos, debe entenderse que evaluar con intención formativa no es igual a medir ni a calificar, ni tan siquiera a corregir. Evaluar tampoco es clasificar ni es examinar ni aplicar tests. Paradójicamente, la evaluación tiene que ver con actividades de calificar, medir, corregir, clasificar, certificar, examinar, pasar test, pero no se confunde con ellas. Comparten un campo semántico, pero se diferencian por los recursos que utilizan y los usos y fines a los que sirven. Son actividades que desempeñan un papel funcional e instrumental. De estas actividades artificiales no se aprende. Respecto a ellas, la evaluación las trasciende. Justo donde ellas no alcanzan, empieza la evaluación educativa. Para que ella se dé, es necesario la presencia de sujetos".

Juan Manuel Álvarez Méndez

Cinco no para un sí

- 1- NO siga «dando clases», entre en escena.
- 2- NO «mande» tareas, pida investigar una problemática a partir de nudos temáticos.



- 3- NO haga «evaluaciones» para asignar numerales al aprendizaje. Aprenda con sus discípulos a juzgar experiencias de investigación nocional, conceptual y categorial de los dispositivos pedagógicos.
- 4- NO promueva de un grado a otro o «raspe» alumnos, simplemente reterritorialice los saberes acordes con la edad cronológica, mental y social de los discípulos.
- 5- NO interrogue afirmando, exponga dudando y explique reflexionando. (Un Sí) Sí, desnúdese de costumbres, invite a inventar, evalúe la innovación, practique la ontocreatividad para expresar la complejidad de lo efímero.

Autor: Gabriel Ugas Fermín, Universidad de Los Andes, Táchira, Venezuela

Responder por escrito e incluirlo en el paquete de desarrollo del taller:

- ◆ *¿Qué entiende por técnicas e instrumentos de evaluación? ¿qué diferencias existen entre éstas?*
- ◆ *¿Será que dependiendo de si la evaluación es cualitativa o cuantitativa, la selección de las técnicas y el diseño de los instrumentos de evaluación debe variar? Argumenten la respuesta.*
- ◆ *¿Qué instrumentos de evaluación serían los más apropiados para evaluar en su área de conocimiento o en su campo de profesionalización docente?*



✓ **ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE ESTRATÉGICO:**

- ◆ Inicialmente los invito a explorar el contenido de este taller (explorar también la carpeta adjunta), que aunque extenso, se constituye en un material muy valioso para tener un “arsenal” de técnicas e instrumentos que nos permitan ser creativos e innovadores a la hora de aplicar la evaluación de los aprendizajes a nuestros estudiantes.
- ◆ Ubiquen un grado de la educación en el cual deseen trabajar y teniendo en cuenta los materiales de soporte del presente taller propongan, o mejor, diseñen cinco (5) instrumentos para la evaluación de los aprendizajes en su área de conocimiento. Tengan en cuenta que el diseño de un instrumento de evaluación debe responder a algunas indicaciones técnicas y éticas, y estar acorde con el objeto, la finalidad y las características personales de los estudiantes que se evaluarán. Dos de los instrumentos deben ser: un **test** (preguntas cerradas) y un **cuestionario** de preguntas abiertas, estilo preguntas contextualizadas en ambos casos, en los otros tres les doy plena libertad de elegir y proponer el instrumento que cada uno desee, siempre y cuando sepa justificar el porqué de la elección del mismo.

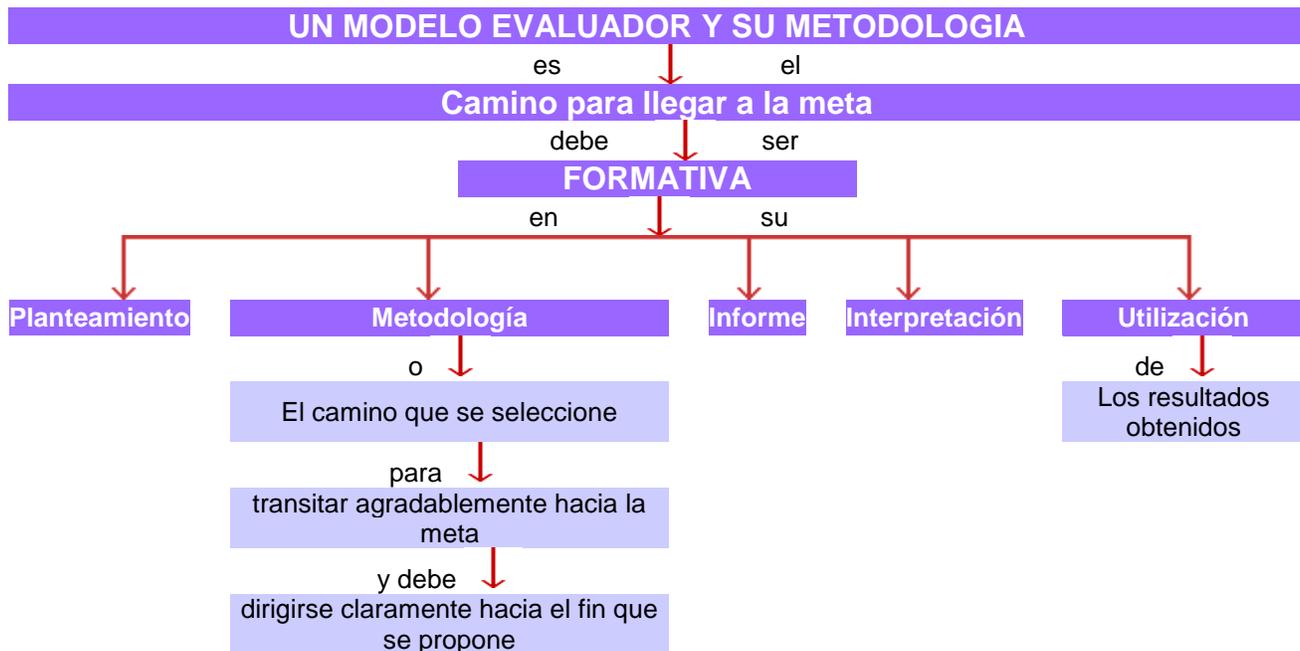


Este taller debe resolverse de forma individual y será entregado impreso el miércoles 18 de julio de 2012. En caso de requerir asesorías para su desarrollo por favor solicitarlas a través de correo electrónico. El valor de este taller será del 15%, remplazando el segundo contrato de aprendizaje.

✓ **MATERIAL DE APOYO TEÓRICO:**

Lectura N°1:
UN MODELO EVALUADOR Y SU METODOLOGIA

En el texto: CASANOVA. M. A. (2002). *Manual de Evaluación Educativa*. 8ª Ed. Madrid: La Muralla. Manual de Evaluación Educativa - Cap 5. Esta autora nos presenta el siguiente esquema para determinar cómo concibe ella lo que es un modelo evaluador y su metodología, veámoslo:



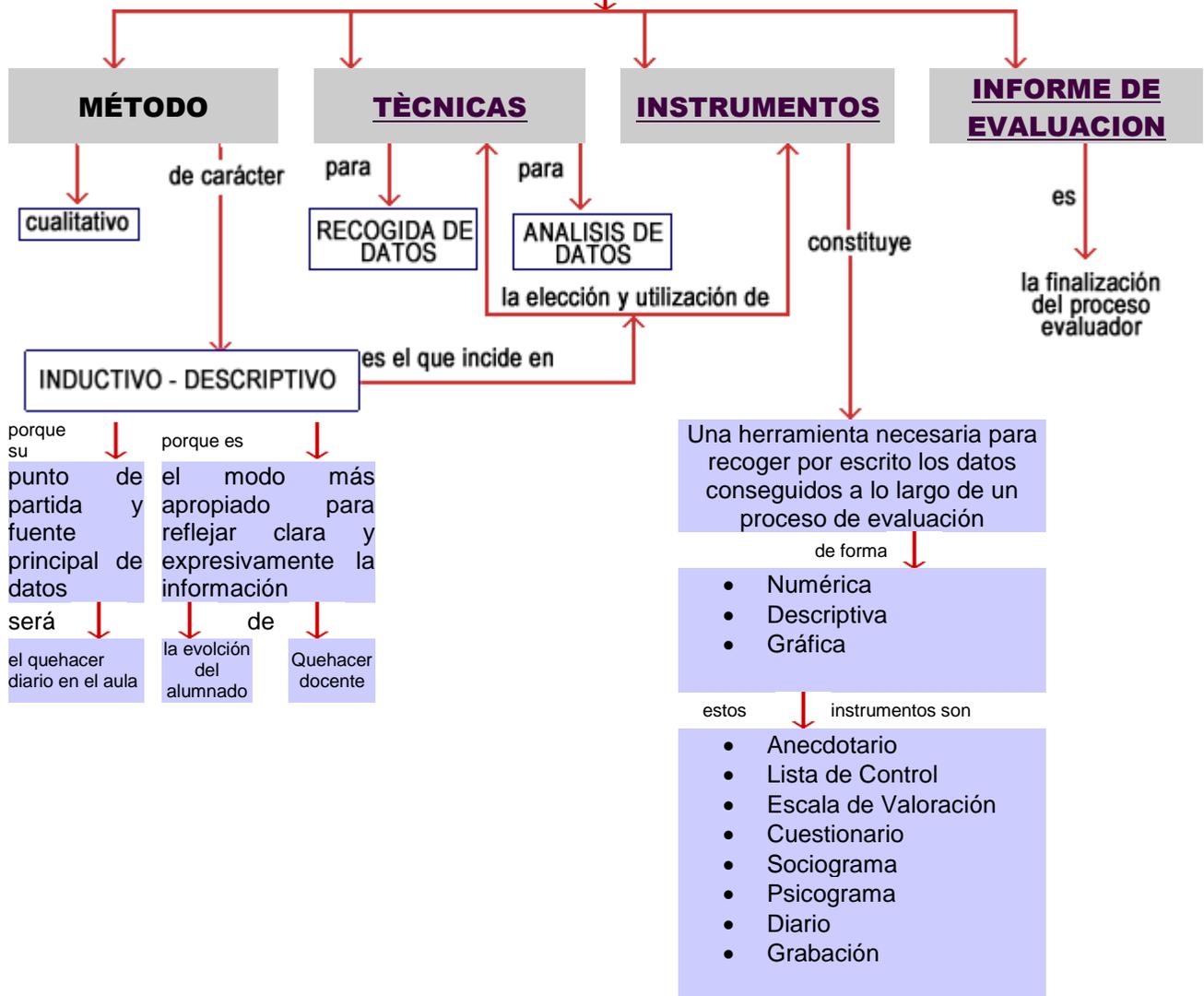
Las **TÉCNICAS DE EVALUACIÓN** pueden entenderse como una sucesión ordenada de acciones que se orientan para alcanzar un fin concreto conocido y que conducen a unos resultados precisos, ejemplos de técnicas de evaluación son *los portafolios, los mapas mentales, la resolución de problemas, la técnica de la pregunta*, entre muchas otras, estas técnicas se materializan en los denominados **INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN**, que son los que se le aplican a los estudiantes para recoger datos acerca de sus aprendizajes y de las dificultades o fortalezas tenidas con el desarrollo de los contenidos que han sido objeto de estudio.

Según Monedero Moya (1998), el instrumento se comprende como “una técnica relativa a la observación”, Olivares citado en este mismo texto, define los *instrumentos* de evaluación como todos aquellos recursos utilizados por los profesores para comprobar el aprendizaje de sus alumnos. Bernad propone como instrumentos idóneos de la evaluación desde el constructivismo aquellos que permitan detectar los procesos que lleven a los aciertos y a los errores de los estudiantes, también que permitan ver como trabajan las distintas partes del aprendizaje.



CONCRECIÓN DEL MODELO EVALUADOR

Elementos que forman parte de su metodología





Lectura N°2 **TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN**

NOMBRE DE LA TÉCNICA
<i>ESCALAS DE ESTIMACIÓN</i>
CONCEPTO – DEFINICIÓN
<p>Son instrumentos estructurados que permiten registrar a través de una escala, el grado de intensidad en el cual el rasgo o característica observada es constatado. Casanova, M. (2002: 156) indica que <i>“las escalas de valoración consisten en un registro de datos en el cual se reflejan, ordenada y sistemáticamente, los objetivos o indicadores que pretenden evaluarse en relación con una persona o situación, valorando cada uno de ellos en diferentes grados que pueden expresarse numérica, gráfica o descriptivamente”</i>.</p>
METODOLOGÍA - PROCEDIMIENTOS
<p>Las escalas de estimación se deben adecuar al dominio particular de funcionamiento que es objeto de interés. Los ítems de la escala deben reflejar con precisión el constructo. Los ítems deben redactarse en términos de: <i>puedo hacer</i> en lugar de <i>lo haré</i>. <i>Puedo hacer</i> es un juicio de capacidad, <i>lo haré</i> es una declaración de intención.</p> <p>La construcción de una escala de estimación confiable requiere de un análisis conceptual informativo de los factores que influyen en un dominio de funcionamiento seleccionado. El conocimiento de los determinantes que influyen sobre dominios de actividades, permite especificar qué aspectos se deberían medir. El dominio de contenido debe corresponderse con el área de funcionamiento que uno busca controlar.</p> <p>Construir escalas de estimación requiere un trabajo preliminar para identificar las formas que toman los desafíos e impedimentos. En entrevistas con preguntas de final abierto y cuestionarios pilotos se les solicita a las personas que describan las cosas que les dificultan llevar a cabo las actividades requeridas regularmente. Los desafíos e impedimentos identificados son incluidos en los ítems. En la escala formal, los participantes juzgan su habilidad para hacer frente a los desafíos y para superar los diversos obstáculos. Para evitar respuestas uniformemente elevadas deben incluirse suficientes desafíos e impedimentos en los ítems. Es conveniente realizar pretests para asegurarse que los ítems contienen las gradaciones suficientes de dificultad.</p> <p>Los ítems deben ser redactados de acuerdo con el nivel de lectura de los participantes. Deben evitarse los siguientes problemas:</p> <ul style="list-style-type: none">◆ Ítems ambiguos o mal redactados.◆ Vocabulario técnico que no forma parte del lenguaje cotidiano.◆ Ítems multidimensionales que incluyen diferentes tipos de logros, para los cuales los sujetos tienen diferentes niveles de capacidad percibida. Por ejemplo, si se solicita a los individuos que evalúen su eficacia para realizar un régimen de ejercicios regularmente y para reducir su ingesta calórica, la respuesta que demanda este ítem bi-dimensional no es clara.◆ Se recomienda redactar ítems breves y explícitos y realizar un pretest para verificar su claridad y facilidad de comprensión.



¿QUÉ TENER EN CUENTA A LA HORA DE EMPLEAR ESTA TÉCNICA?	¿QUÉ TIPO DE COMPETENCIAS SE PUEDEN EVALUAR CON ESTA TÉCNICA?																																												
<p>Al trabajar con una escala de estimación, el docente debe tomar en consideración las siguientes pautas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Las conductas seleccionadas para integrar la escala deben ser evaluables, susceptibles de ser medidas. <input type="checkbox"/> Las categorías no deben ser más de cinco, ya que de lo contrario se dificulta mucho discriminar entre unas y otras. Al trabajar con niños en edad preescolar, entre 3 y 5 categorías es suficiente. <input type="checkbox"/> Las conductas a evaluar deben estar siempre redactadas en sentido positivo. Al redactarlas en sentido negativo, por lo general, se dificulta ubicarlas dentro de las categorías asignadas. <input type="checkbox"/> Las conductas a evaluar no deben ir acompañadas de adverbios de tiempo. <input type="checkbox"/> Es aconsejable utilizar la escala de estimación por lo menos tres veces al año, lo cual servirá de indicativo para observar el progreso de los y las estudiantes durante el transcurso del año escolar. <input type="checkbox"/> Existen diversos modelos de escalas de estimación que se utilizan según se desee evaluar en forma individual o en forma colectiva, o si se desea aplicar una o varias veces al año. 	<p>Dadas las características de esta técnica se recomienda emplearla para evaluar <i>Competencias Básicas</i>, <i>Competencias Ciudadanas</i> y <i>Competencias Laborales Generales</i>. Según los diferentes grupos que éstas presentan.</p>																																												
<p>UN EJEMPLO DE UN INSTRUMENTO QUE PERMITE MATERIALIZAR ESTA TÉCNICA</p>																																													
<p style="text-align: center;">MODELO PARA MEDIR CREENCIAS DE EFICACIA</p> <p>En la metodología estándar para medir creencias de eficacia, se emplean ítems que representan diferentes niveles de exigencias de tareas y los individuos estiman la fortaleza de sus creencias en la habilidad que poseen para desempeñar las actividades requeridas.</p> <p>Ellos registran la fortaleza de sus creencias de eficacia en una escala de 100 puntos dividida en intervalos de 10 puntos que varían desde 0 (no puedo hacerlo), a través de grados intermedios de seguridad, 50 (relativamente seguro de poder hacerlo); hasta una completa seguridad, 100 (seguro de poder hacerlo). Las instrucciones y el formato estándar de respuesta son ejemplificados a continuación:</p> <p style="text-align: center;"><i>Afirmación:</i> Puedo lanzar el balón con ambas manos por encima de mi cabeza.</p> <p>A continuación, estima el grado de seguridad que posees eligiendo un número de 0 a 100 utilizando para ello la siguiente escala:</p> <table style="margin-left: auto; margin-right: auto; border: none;"> <tr> <td style="text-align: center;">0</td> <td style="text-align: center;">10</td> <td style="text-align: center;">20</td> <td style="text-align: center;">30</td> <td style="text-align: center;">40</td> <td style="text-align: center;">50</td> <td style="text-align: center;">60</td> <td style="text-align: center;">70</td> <td style="text-align: center;">80</td> <td style="text-align: center;">90</td> <td style="text-align: center;">100</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">No</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td style="text-align: center;">Relativamente</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td style="text-align: center;">Seguro</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Puedo</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td style="text-align: center;">seguro de poder</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td style="text-align: center;">de poder</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Hacerlo</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td style="text-align: center;">hacerlo</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td style="text-align: center;">hacerlo</td> </tr> </table> <p>Un formato de respuesta más sencillo conserva la misma estructura de escala y descriptores pero utilizando unidades simples de intervalo que van desde 0 a 10. Las escalas de eficacia pueden tener algunas variaciones en formato, según la edad de los sujetos y del área de eficacia que se evalúa.</p>		0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	No					Relativamente					Seguro	Puedo					seguro de poder					de poder	Hacerlo					hacerlo					hacerlo
0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100																																			
No					Relativamente					Seguro																																			
Puedo					seguro de poder					de poder																																			
Hacerlo					hacerlo					hacerlo																																			



NOMBRE DE LA TÉCNICA	
ESCALA DE ACTITUDES – ESCALA TIPO LIKERT	
CONCEPTO – DEFINICIÓN	
<p>Se define una escala de actitudes como una serie de ítems o frases que han sido cuidadosamente seleccionados, de forma que constituyan un criterio válido, fiable y preciso para medir de alguna forma las actitudes, que de otra manera no podrían ser objeto de medición.</p> <p>En este caso, la actitud, cuya intensidad se desea medir, se vuelve susceptible de observación directa e inferencia a través de expresiones lingüísticas.</p>	
METODOLOGÍA - PROCEDIMIENTOS	
<p>La construcción de esta escala comporta los siguientes pasos:</p> <p>1º) Se recoge una larga serie de ítems relacionados con la actitud que se quiere medir y se seleccionan aquellos que expresan una posición claramente favorable o desfavorable.</p> <p>2º) El grupo de estudiantes responden, eligiendo en cada ítem la alternativa que mejor describa su posición personal.</p> <p>3º) Las respuestas a cada ítem reciben puntuaciones más altas cuanto más favorables son a la actitud, dándose a cada sujeto la suma total de las puntuaciones obtenidas.</p> <p>Su validación:</p> <p>1º) Para asegurar la precisión de la escala, se seleccionaran el 25% de los sujetos con puntuación más alta y el 25% con puntuaciones más baja, y se seleccionan los ítems que discriminan a los sujetos de estos dos grupos, es decir, aquellos con mayor diferencia de puntuaciones medias entre ambos grupos.</p> <p>2º) Para asegurar la fiabilidad por consistencia interna, se halla la correlación entre la puntuación total y la puntuación de cada ítem para todos los individuos, seleccionándose los ítems con coeficiente más alto.</p> <p>3º) Con los criterios anteriores de precisión y fiabilidad se selecciona el número de ítems deseado para la escala. Para asegurar la validez del contenido, aproximadamente la mitad de los ítems deben expresar posición favorable y desfavorable la otra mitad.</p>	
¿QUÉ TENER EN CUENTA A LA HORA DE EMPLEAR ESTA TÉCNICA?	¿QUÉ TIPO DE COMPETENCIAS SE PUEDEN EVALUAR CON ESTA TÉCNICA?
<p>Se presenta cada afirmación y se pide a los y las estudiantes que exprese su reacción eligiendo uno de los cinco puntos de la escala.</p> <p>A cada punto se le asigna un valor numérico, el sujeto obtiene una puntuación respecto a la afirmación y al final su puntuación total, sumando las puntuaciones obtenidas en relación con todas las afirmaciones.</p> <p>Las afirmaciones califican el objeto de actitud que se</p>	<p>Mediante las escalas de tipo Likert se pueden evaluar las <i>Competencias Básicas</i>, <i>Competencias Ciudadanas</i> y <i>Competencias Laborales Generales</i>, siempre y cuando dicha técnica se enfoque a un aprendizaje determinado.</p>



está midiendo y deben expresar sólo una relación lógica en no más de 20 palabras.

La escala de Likert es una escala ordinal y como tal no mide en cuánto es más favorable o desfavorable una actitud, es decir que si una persona obtiene una puntuación de 60 puntos en una escala, no significa esto que su actitud hacia el fenómeno medido sea doble que la de otro individuo que obtenga 30 puntos, pero sí nos informa que el que obtiene 60 puntos tiene una actitud más favorable que el que tiene 30, de la misma forma que 40°C no son el doble de 20°C pero sí indican una temperatura más alta.

A pesar de esta limitación, la escala Likert tiene la ventaja de que es fácil de construir y de aplicar, y, además, proporciona una buena base para una primera ordenación de los individuos en la característica que se mide.

UN EJEMPLO DE UN INSTRUMENTO QUE PERMITE MATERIALIZAR ESTA TÉCNICA

Nombre del Estudiante: _____

Área: _____ Grupo: _____

Fecha de realización: _____

Docente: _____

Objetivo:

Instrucciones:

ASPECTO	CALIFICACION				
	A	B	C	D	E
Asume compromisos, tiene un gran sentido de pertenencia manifestándolo en su trabajo diario.					
Planifica todas las labores a ejecutar, utilizando el tiempo eficientemente.					
Entiende y analiza las relaciones entre las varias partes de un problema, desglosa la situación e identifica la mejor solución.					
Identifica las actividades, para luego desarrollar alternativas de ejecución, ordenando las prioridades.					
Se visualiza a si mismo con capacidad para impulsar / desarrollar proyectos y para encontrar posibles soluciones a diferentes problemas, asumiendo su responsabilidad.					
Practica el escuchar y ser escuchado.					
Responde de manera proactiva a las dificultades.					
Busca y comparte información pertinente al área.					
Manifiesta capacidad para llevar a cabo un manejo eficaz y eficiente de la información y de las herramientas de trabajo.					
Se compromete en la realización de las tareas encomendadas y las ejecuta.					
Participa activamente en la consecución de las metas propuestas.					
Identifica vínculos entre situaciones que no están conectadas y construye conceptos o modelos; así mismo, identifica los puntos clave de las situaciones complejas.					



A = Siempre B = Casi siempre C = Algunas veces D = Casi Nunca E = Nunca

PONDERACIÓN DE LOS FACTORES

A = 5 B = 4 C = 3 D = 2 E = 1

FACTORES DE EVALUACIÓN	GRADOS				
	A	B	C	D	E
1. Compromiso					
2. Autogestión					
3. Habilidad analítica					
4. Planeación					
5. Toma de decisiones					
6. Comunicación					
7. Iniciativa					
8. Aprendizaje continuo					
9. Orden					
10. Responsabilidad					
11. Trabajo en equipo					
12. Pensamiento conceptual					
TOTALES					
TOTALES: A+B+C+D+E					

RESULTADOS DEL DESEMPEÑO

VALOR	RECONOCIMIENTO Y/O SANCION	
49-60	EXCELENTE	100 %
37-48	SOBRESALIENTE	80 %
25-36	ACEPTABLE	60 %
13-24	INSUFICIENTE	40 %
1-12	DEFICIENTE	20 %



NOMBRE DE LA TÉCNICA	
<i>EL DEBATE</i>	
CONCEPTO – DEFINICIÓN	
<p>Consiste en la discusión acerca de un tema polémico, llamado premisa o moción, entre dos o más grupos de personas. Es de carácter argumentativo y debe ser guiado por un moderador.</p>	
METODOLOGÍA - PROCEDIMIENTOS	
<p>Durante el debate el <i>coordinador</i> debe:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Poner en consideración el objetivo. <input type="checkbox"/> Anunciar el tema y ubicarlo dentro del proceso. <input type="checkbox"/> Describir la actividad. <input type="checkbox"/> Dar las instrucciones que rigen a los participantes y cerciorarse de que han sido comprendidas por todos y todas. <input type="checkbox"/> Formular la primera pregunta y dar la palabra en orden a los participantes. <input type="checkbox"/> Desempeñar durante la discusión el papel de moderador de la discusión, agotadas las opiniones sobre la primera pregunta, pasar a formular las siguientes. <input type="checkbox"/> Terminar el debate, el secretario tratará de que la asamblea llegue al consenso sobre las conclusiones. <input type="checkbox"/> Realizar la evaluación con la asamblea. 	
¿QUÉ TENER EN CUENTA A LA HORA DE EMPLEAR ESTA TÉCNICA?	¿QUÉ TIPO DE COMPETENCIAS SE PUEDEN EVALUAR CON ESTA TÉCNICA?
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Elegir un tema de interés y que suscite controversia, y preparar los contenidos teóricos. <input type="checkbox"/> Escoger un coordinador o moderador, quien determina el esquema de trabajo que en algunos casos puede ser un cuestionario con preguntas elaboradas de tal manera que susciten la controversia. <input type="checkbox"/> Conformar grupos que defiendan o ataquen los planteamientos en pro y en contra. <input type="checkbox"/> Preparar el material y las ayudas. <input type="checkbox"/> Designar un secretario. <input type="checkbox"/> No imponer el punto de vista personal. <input type="checkbox"/> No hablar en exceso para así dejar intervenir a los demás, evitando la tendencia al monólogo y la monotonía. <input type="checkbox"/> No burlarse de la intervención de nadie. <input type="checkbox"/> Oír atentamente al interlocutor para responder en forma adecuada. <input type="checkbox"/> Articular correctamente los sonidos, empleando un tono de voz adecuado a la situación concreta de entonación y al contenido del mensaje (interrogación, exclamación, sonidos indicativos de fin de enunciación, pausas, etc.). 	<p>El debate es otra técnica de evaluación que permite tener acceso a la interpretación y evaluación de todas las competencias porque es un espacio constructivo a partir del cual puede verse en primer lugar el desempeño individual de un estudiante, partiendo de la premisa de las posturas y argumentos que ofrece para sustentar su posición con respecto a un tema independientemente del lado que éste se encuentre y por otro lado pueden verse las fortalezas que cada individuo tiene en relación a su trabajo en equipo y respeto por la opinión de las demás personas.</p>



UN EJEMPLO DE UN INSTRUMENTO QUE PERMITE MATERIALIZAR ESTA TÉCNICA

El debate en el grupo comienza con una discusión analítica y argumentada de las ideas y puntos de vista acerca del tópico o tópicos programados, ya sea por equipos o de forma individual, por ejemplo, la relación actividad física y salud, o la importancia de la educación física en la escuela.

La presentación de ideas no debe confundirse con la explicación de un tema o el recuento del contenido de la lectura realizada, la finalidad de esta actividad es suscitar el intercambio académico a partir de un mismo referente. Así, por ejemplo, habrá de argumentarse por qué la actividad física es importante en la escuela como mecanismo de mejoramiento de la calidad de vida y estrategia de prevención o de promoción de la salud.

A través del debate, los estudiantes y el profesor abordan la temática en cuestión confrontando sus saberes y las posturas que se tienen sobre ésta, evitando que se impongan las ideas del profesor o de algún estudiante. Es necesario que el maestro ponga especial cuidado en promover el intercambio – partiendo de los productos que presenten los alumnos a partir de sus saberes informados –, para que debatan retomando las ideas expuestas por cada uno para profundizar en el análisis; es decir, durante el debate se favorecerá la participación de manera ordenada, secuenciada y sustentada en argumentos, así como centrada en los aspectos del tema que se analiza.

Por medio del debate se clarifican las ideas, se desarrolla el criterio personal, se confrontan los puntos de vista y se valoran distintas posturas.



NOMBRE DE LA TÉCNICA	
EL DIARIO	
CONCEPTO – DEFINICIÓN	
<p>Es una técnica de evaluación a través de la cual los y las estudiantes tienen la oportunidad de efectuar una reflexión (por actividad) diaria, dos veces por semana, una vez por semana, quincenal, etc., sobre su ejecutoria durante la clase, sobre la ejecutoria de sus compañeros y compañeras de trabajo y sobre la ejecutoria de sus docentes.</p>	
METODOLOGÍA - PROCEDIMIENTOS	
<p>El uso del diario se centra en técnicas de observación y registro de los acontecimientos, se trata de plasmar la experiencia personal de cada estudiante, durante determinados períodos de tiempo y/o actividades.</p> <p>La experiencia de escribir en un diario permite a los y las estudiantes sintetizar sus pensamientos y actos al ir adquiriendo más datos.</p> <p>Se recomienda dar unos minutos diarios (después de cada sesión de clase) para organizar el contenido del Diario.</p>	
¿QUÉ TENER EN CUENTA A LA HORA DE EMPLEAR ESTA TÉCNICA?	¿QUÉ TIPO DE COMPETENCIAS SE PUEDEN EVALUAR CON ESTA TÉCNICA?
<p>Considerando la evaluación como un proceso mediante el cual verificamos los logros adquiridos en función de los objetivos propuestos, creemos que el Diario es una herramienta excelente de autoevaluación, que puede aplicarse en cualquier área del conocimiento, porque su carácter individual lo hace parecer menos coercitivo que otros métodos, y por lo tanto mucho más formativo. En este caso lo utilizaremos para evaluar en competencias ciudadanas.</p>	<p>El maestro a su vez debe tener muy claro que la forma de evaluar las reflexiones es formativa y su participación se concreta a corregir la ortografía y la estructura gramatical. Aunque debe quedar claro que el estudiante debe recibir de su maestro una retroalimentación escrita sobre la reflexión que demuestra cuál es la posición del maestro ante lo leído.</p>
UN EJEMPLO DE UN INSTRUMENTO QUE PERMITE MATERIALIZAR ESTA TÉCNICA	
<p>Diario para la clase de Lengua Castellana:</p> <p>Día _____</p> <p>Conceptos vistos en clase: _____</p> <p>Dudas: _____</p> <p>Comentarios: _____</p> <p>Recomendaciones para su elaboración bajo la propuesta de Medina y Verdejo, (1999, p. 187):</p>	



- ✓ *Elaborar el objetivo del diario.*
- ✓ *Ofrecer pautas a los y las estudiantes acerca de cómo realizarlo.*

MODELO PARA UN DIARIO REFLEXIVO

Fecha _____

Dibuja o escribe algo que relaciones con la clase de hoy. Haz un recuento de lo que aprendiste hoy

REFLEXIÓN No. 1

Ejemplo:

1. ¿Cómo te sentiste al conocer tus derechos?

2. ¿Alguien ha vulnerado alguna vez de tus derechos? Cuándo?

¿Por qué? _____

3. ¿Tus demás compañeros tienen los mismos Derechos que tú? _____

¿Por qué? _____

4. ¿Qué importancia tiene para ti conocer tus derechos?



NOMBRE DE LA TÉCNICA	
<i>EL GRUPO DE DISCUSIÓN</i>	
CONCEPTO – DEFINICIÓN	
<p>El grupo de discusión es un instrumento de recogida de datos poco técnico, por eso no es una técnica sino una práctica ya que cada grupo de discusión es diferente, aunque sigan los mismos patrones todos. Un grupo de discusión tampoco es un grupo terapéutico, sólo quiere recoger impresiones. No tiene un objetivo cualificado.</p> <p>Además son conocidos como grupo reducido de personas, no menor de 5 ni mayor de 20 personas, los cuales se reúnen para intercambiar ideas, sobre un tema de manera informal, considerada como un intercambio que se da en los individuos "cara a cara", donde todas estas personas o individuos poseen un interés común para discutir un tema en particular y resolver un problema o adquirir una información específica, todo esto bajo un clima de espontaneidad, libertad de acción, buen humor, guiado solo por las reglas generales que rigen el proceso, las cuales son punto clave para diferenciar esta técnica de una charla o conversación corriente.</p>	
METODOLOGÍA - PROCEDIMIENTOS	
<p>Son conocidos como grupo reducido de personas, no menor de 5 ni mayor de 20 personas, los cuales se reúnen para intercambiar ideas, sobre un tema de manera informal, considerada como un intercambio que se da en los individuos "cara a cara", donde todas estas personas o individuos poseen un interés común para discutir un tema en particular y resolver un problema o adquirir una información específica, todo esto bajo un clima de espontaneidad, libertad de acción, buen humor, guiado solo por las reglas generales que rigen el proceso, las cuales son punto clave para diferenciar esta técnica de una charla o conversación corriente.</p>	
¿QUÉ TENER EN CUENTA A LA HORA DE EMPLEAR ESTA TÉCNICA?	¿QUÉ TIPO DE COMPETENCIAS SE PUEDEN EVALUAR CON ESTA TÉCNICA?
<ol style="list-style-type: none"> 1. Se reúnen los miembros del grupo 2. Designan a un facilitador y a un secretario, o más comúnmente en el aula al moderador que sería el docente. 3. de acuerdo con la agenda propuesta el moderador formula con precisión el tema que se va a analizar. 4. Conjuntamente con el grupo, se establecen las normas a seguir. 5. Los miembros del grupo exponen sus ideas, en forma espontánea, cuya discusión será cordial, cooperativa y con buen humor. 6. Se formula conclusiones, por consenso o por votación y serán registradas. 7. El lugar donde deba desarrollarse la reunión ha de cumplir unos requisitos mínimos que favorezca un ambiente de participación <p>Importante: En los grupos de discusión las decisiones a las que llegue serán compartidas por todo el grupo, ya de ello depende que puedan llevarse a la acción.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Competencias Básicas • Competencias Ciudadanas • Competencias Laborales Generales o Específicas



UN EJEMPLO DE UN INSTRUMENTO QUE PERMITE MATERIALIZAR ESTA TÉCNICA

Lo primero que se debe hacer es plantear y proponer al grupo el tema para discutir y durante el desarrollo de la discusión determinar si:

- ¿Las preguntas realizadas en el grupo van acorde con el tema?
- ¿La discusión y las intervenciones por parte de los alumnos tienen pertinencia y coherencia a la hora de buscar respuestas?
- ¿Se plantean preguntas que van encaminadas a centrar la discusión?
- ¿El moderador es consciente de su papel y no participa como un miembro de la discusión, escucha, y comprende el razonamiento de los demás, recoger sus ideas y se asegura que se han entendido, de manera que pueda hacer hincapié en los aspectos importantes que merecen ser considerados con mayor profundidad?
- ¿Los participantes se sitúan de manera que se vean unos a otros?
- ¿Las interrupciones de todo tipo fueron reducidas casi que acero logrando un tope de concentración?



NOMBRE DE LA TÉCNICA

LAS PRUEBAS

CONCEPTO – DEFINICIÓN

Las pruebas objetivas

Las pruebas objetivas son evaluaciones escritas formadas por una serie de cuestiones que sólo admiten una respuesta correcta y cuya calificación es siempre uniforme y precisa para todos los y las estudiantes (Alves de Mattos).

TIPOS DE PRUEBAS OBJETIVAS MÁS UTILIZADAS:

Pruebas de respuesta breve

Son aquéllas cuyos reactivos requieren una contestación precisa mediante una palabra, una frase, un número o un símbolo. A las pruebas de este tipo se les ha clasificado en: cuestionarios de respuesta breve, pruebas de canevá y de complementación; en esencia son el mismo tipo de prueba, lo único que varía es la forma de presentar el problema. Por ejemplo: el maestro desea saber si sus estudiantes poseen la información sobre la capital que corresponde al país de Portugal.

Pruebas de respuesta alternativa

Consisten en plantear una serie de proposiciones que el estudiante debe marcar como ciertas o falsas; únicamente se le dan dos opciones para responder, de allí su nombre de respuesta alternativa.

Pruebas de correspondencia

Consisten en elaborar dos columnas paralelas, de tal manera que cada palabra, número o símbolo de una de ellas corresponda a una palabra, oración o frase de la otra columna.

Pruebas de selección múltiple

Consisten en plantear una pregunta, un problema o una aseveración inconclusa junto con una lista de soluciones entre las que una sola es correcta. El estudiante debe seleccionar esta última, subrayando, encerrando en un círculo, colocando el inciso que le corresponde en un paréntesis, etc.

Algunos autores llaman a la prueba que se acaba de describir prueba de opción única para diferenciarla del caso en que el estudiante deberá elegir no sólo una, sino varias respuestas correctas, (por ejemplo cuando de entre una serie de características, debe preferir las que corresponden a una corriente literaria o filosófica) en cuyo caso le llaman prueba de opción múltiple. El caso de una sola respuesta es el más común. Ejemplo: Selecciona la respuesta que completa correctamente la siguiente proposición y enciérrala en un círculo.

Prueba de ordenamiento

Consiste en presentar una relación de datos, hechos o partes de un proceso en sucesión desordenada para que el estudiante los coloque en el orden o secuencia debidos.



METODOLOGÍA - PROCEDIMIENTOS

Como recomendaciones prácticas para su elaboración se mencionan las siguientes, que serán ampliadas al describir específicamente algunos de los tipos de prueba objetiva:

- Hay que definir con exactitud qué información desea obtenerse por medio de su aplicación.
- Elaborar reactivos que correspondan exactamente a la información que deseamos obtener. (Parece ser que éste es uno de los puntos en los que frecuentemente se falla, cuando al maestro le preocupa completar el número reactivos deseado, aunque descuide si realmente servirán para obtener la información que pretende).
- Prestar especial atención a la graduación de las dificultades; no se trata de plantear obstáculos insuperables, sino de presentar al alumno cuestiones con un grado de dificultad que corresponda a la capacidad que él debe haber alcanzado hasta la etapa en que se encuentra.
- Cuidar de que la prueba sea representativa de todo el contenido de aprendizaje que se pretende evaluar, esto es, que incluya con respecto a cada tema o unidad los puntos que más claramente manifiesten que se ha asimilado el tema en su totalidad.

¿QUÉ TENER EN CUENTA A LA HORA DE EMPLEAR ESTA TÉCNICA?

¿QUÉ TIPO DE COMPETENCIAS SE PUEDEN EVALUAR CON ESTA TÉCNICA?

Deben ser características de la prueba objetiva:

- La **validez**: debe corresponder exactamente a los objetivos del aprendizaje que se pretenden evaluar según la conducta principal que éstos enuncian (distinguir, definir, etc.).
- La **objetividad**: cada reactivo debe estar claramente redactado y admitir una sola respuesta correcta.
- La **confiabilidad**: su precisión y claridad deben hacerla superar la posible inestabilidad psicológica de los estudiantes, de tal manera que si se repite en el mismo grupo, los resultados de ambas aplicaciones tengan bastante relación entre sí.
- La **sensibilidad**: por la adecuada graduación de las dificultades que plantea, la prueba objetiva debe registrar con exactitud el grado de avance de cada alumno, permitiendo además compararlo con el del resto del grupo.
- La **aplicabilidad**: debe elaborarse con sencillez en su estructura, de manera que resulte fácil de aplicar, de contestar, de corregir y de valorar.

- Competencias Básicas
- Competencias Ciudadanas
- Competencias Laborales Generales
- Competencias Laborales Específicas



UN EJEMPLO DE UN INSTRUMENTO QUE PERMITE MATERIALIZAR ESTA TÉCNICA

El cuestionario lo planteará así: ¿Cuál es la ciudad capital de Portugal?

La prueba de complementación lo pondrá así: La ciudad de Portugal es _____.

Plantear la pregunta, asegurándose de que sólo una respuesta sea verdadera. Si se plantea lo siguiente: "Benito Juárez nació en _____", puede ser que el alumno conteste que en San Pablo Guelatao, que en Oaxaca o incluso que en la República Mexicana y todas las respuestas serán correctas; entonces habrá que precisar un poco más: "El pueblo en el que nació Benito Juárez se llama _____".

No tomar las aseveraciones directamente del libro de texto, pues generalmente, fuera de su contexto, las frases se convierten en ambiguas o carecen de los datos suficientes. Podría tomarse, por ejemplo, de un libro: "Los números {2, 3, 5, 7...} Son _____".

El maestro pretende que contesten primos, pero por lo ambiguo de la frase también pueden contestar naturales, enteros, etc. Faltan los datos que en el libro antecedían a esa frase, así pues, podrá construirse en esta forma: "Los números {2, 3, 5, 7 . . .}, por tener sólo dos divisiones, se llaman _____".

Si se trata de usar alguna de las pruebas de respuesta breve, la de la pregunta directa es la que generalmente brinda la mayor oportunidad de precisión.

Si la respuesta se pide en unidades numéricas, es necesario indicar la especie en que debe ponerse (gramos, milímetros, etc.).

Los guiones para las respuestas deben ser todos del mismo tamaño para que no sugieran la contestación.

No es conveniente que en una misma frase haya varios espacios libres, porque se pierde el sentido de la misma, dificultando su interpretación. Ejemplo:

"En una _____ la cantidad o cantidades _____ se llaman _____".

Ejemplo: Colocar en los paréntesis de la columna de la izquierda el número de la columna de la derecha que corresponde a la descripción dada. Cada número puede ser utilizado una, varias veces o ninguna.

() Tienen el mismo número de elementos	1 - Conjuntos equivalentes
() Carecen de elementos comunes	2 - Conjuntos iguales
() Cuentan con los mismos elementos	3 - Conjuntos ajenos
() Poseen algunos elementos comunes	4 - Conjuntos diferentes
	5 - Conjuntos traslapados
	6 - Conjuntos vacíos

Conviene notar en el ejemplo que el bloque se construye con cuestiones homogéneas (con ciertas características de semejanza) y con diferente número de elementos en una columna y otra para evitar que el último par se forme por eliminación. Es necesario que para cada elección haya varias respuestas plausibles (que pudieran ser aceptables) aunque una sola será la correcta; esto con el fin de que el alumno acierte sólo que esté seguro de la respuesta.



NOMBRE DE LA TÉCNICA	
LA EVALUACIÓN DE DESEMPEÑOS COMO TÉCNICA POSIBILITADORA DE LA AUTOEVALUACIÓN	
CONCEPTO – DEFINICIÓN	
<p>La autoevaluación es inherente a cada sujeto en su proceso de aprendizaje en la medida en que éste experimenta e interviene en su propio proceso como un acto permanente de construcción y revisión de su proyecto de vida. En este sentido para Santiago Castillo, la autoevaluación es entendida “como el proceso mediante el cual el alumno aprende y participa en su propia valoración”, “la autoevaluación es un medio fundamental para que el alumno progrese en la autonomía personal y en la responsabilidad de sus propias actuaciones escolares”.</p> <p>La autoevaluación como herramienta aplicada al desarrollo escolar de los alumnos ayuda al docente a reformar y reforzar la forma de cómo impartir los aprendizajes a los alumnos y por ende permite la mejora de los procesos de educativos en la escuela. En este mismo orden de ideas, la autoevaluación permite que el estudiante desarrolle mayor autonomía frente a su desarrollo académico. en pocas palabras la autoevaluación se convierte “la base de la regulación permanente del auto aprendizaje y la auto enseñanza”.</p>	
METODOLOGÍA - PROCEDIMIENTOS	
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Debe de llevarse a cabo con la participación directa del estudiante, ya que es este el protagonista central de su propio aprendizaje. <input type="checkbox"/> Se debe propiciar entre los alumnos el trabajo de grupo, ya que esto permite que se dé entre ellos el reconocimiento mutuo de sus capacidades y debilidades en el proceso de enseñanza. <input type="checkbox"/> Instaurar y desarrollar en el alumno habilidades intelectivas, las cuales le permitan la interpretación, la reflexión, el juicio, el raciocinio, la asociación, etc. para valorar sus actitudes y compromisos frente a su proceso formación. <input type="checkbox"/> Llevar a cabo actividades que requieran la intervención directa de los estudiantes para promover en ellos el reconocimiento de sus sentimientos y afectos. 	
¿QUÉ TENER EN CUENTA A LA HORA DE EMPLEAR ESTA TÉCNICA?	¿QUÉ TIPO DE COMPETENCIAS SE PUEDEN EVALUAR CON ESTA TÉCNICA?
<p>Diseñar un instrumento que permita la autorregulación y la reflexión autocrítica del estudiante.</p> <p>Fomentar el trabajo consciente y planificado, fortaleciendo la autonomía.</p> <p>Procurar que la autoevaluación se convierta en “la base de la regulación permanente del autoaprendizaje y la autoenseñanza”.</p>	<p>Mediante esta técnica de evaluación el profesor al hacerla efectiva, podrá evaluar en sus alumno (<i>Competencias básicas, competencias ciudadanas y competencias laborales generales o específicas</i>); ya que esta técnica como tal permite ver el avance de estos (alumnos) en cualquier campo del conocimiento y etapa del aprendizaje.</p>



UN EJEMPLO DE UN INSTRUMENTO QUE PERMITE MATERIALIZAR ESTA TÉCNICA

AUTOEVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO ESCOLAR

Nombre del estudiante: _____

Área del conocimiento: _____

Grado de Escolarización: _____

Periodo Académico: _____

PREGUNTAS QUE GUIAN LA AUTOEVALUACIÓN	ESCALA VALORATIVA				
	1	2	3	4	5
✓ ¿Asisto puntualmente a todas las sesiones de clase?					
✓ ¿Tomo atenta nota de lo que el profesor explica en clase?					
✓ ¿Presento a tiempo los trabajos y tareas de investigación?					
✓ ¿Formulo preguntas en clase en torno a las temáticas que no entiendo?					
✓ ¿Establezco relaciones entre un tema y otro?					
✓ ¿Logro establecer criterios o posturas propias en torno a un tema o debate en clase?					
✓ ¿Realizo relatorías y ensayos en grupo o individualmente durante clase, en los cuales argumento mis posiciones con relación a un tema?					
✓ ¿Realizo trabajos de investigación con mis compañeros y compañeras en el aula y fuera de ella?					
✓ ¿Establezco diferencias y similitudes entre conceptos, y lo evidencio en los debates en clase?					
✓ ¿Realizo a conciencia y honestidad las distintas evaluaciones que dan cuenta de mi progreso escolar?					

ESCALA DE JUICIO VALORATIVO:

1= Deficiente

2= Insuficiente

3= Aceptable

4= Sobresaliente

5= Excelente



NOMBRE DE LA TÉCNICA	
<i>LA EVALUACIÓN DE DESEMPEÑOS COMO TÉCNICA POSIBILITADORA DE LA COEVALUACIÓN</i>	
CONCEPTO – DEFINICIÓN	
<p>Es el proceso evaluativo en el cual participan todos los integrantes del grupo de aprendizaje, aquí “cada uno evalúa un quehacer bajo los mismos parámetros y con los mismos propósitos”. Al llevarse a cabo se toman en cuenta la cooperación, el esfuerzo, las relaciones de grupo y las acciones realizadas que permitieron al colectivo llevar a feliz término los objetivos propuestos. En esta evaluación el estudiante dará cuenta de sus avances personales y colectivos en el grupo de estudio, además podrá reconocer las cualidades y habilidades que posee y cuales de estas pone al servicio del trabajo en grupo.</p>	
METODOLOGÍA - PROCEDIMIENTOS	
<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Establecer los criterios de evaluación que se tendrán presentes.<input type="checkbox"/> Diseñar un instrumento que permita alcanzar el propósito perseguido con la coevaluación.<input type="checkbox"/> Categorizar y a analizar la información recogida a través de la coevaluación para plantear acciones remediales y tomar decisiones al respecto.	
¿QUÉ TENER EN CUENTA A LA HORA DE EMPLEAR ESTA TÉCNICA?	¿QUÉ TIPO DE COMPETENCIAS SE PUEDEN EVALUAR CON ESTA TÉCNICA?
<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Promover en los alumnos actitudes de tolerancia frente a la opinión del otro, respeto, responsabilidad, etc.<input type="checkbox"/> Se debe realizar con un solo compañero; pero en el caso particular si se llegasen a notar actitudes en los estudiantes anteriormente mencionados, la misma puede llevarse a cabo en grupos más grandes e incluso en la totalidad del conjunto de clases.<input type="checkbox"/> Crear grupos de estudio en los estudiantes en torno a ella, y a partir de allí se generen inquietudes las cuales permitan que cada uno (estudiante), manifieste sus ideas, sentimientos, rechazo, afecto, etc.	<p>Lo particular de esta técnica de evaluación es que aquí el evaluado también asume el papel de evaluador no solo de su aprendizaje sino también el del colectivo o grupal.</p> <p>Las principales competencias que se pueden evaluar tiene que ver con lo actitudinal, lo afectivo y lo motivacional, con respecto a la vida de un grupo.</p>



UN EJEMPLO DE UN INSTRUMENTO QUE PERMITE MATERIALIZAR ESTA TÉCNICA

GRADO: (5)

COEVALUACIÓN DEL GRADO ESCOLAR

Nombre del estudiante: _____

Área del conocimiento: _____

Grado de Escolarización: _____

Periodo Académico: _____

PREGUNTAS PARA LA COEVALUACIÓN	ESCALA VALORATIVA				
	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> ¿Mi compañero (a) aporta soluciones a problemáticas que me afectan en lo personal y al grupo en general?					
<input type="checkbox"/> ¿Expresa opiniones sobre su actuar diario en el grupo?					
<input type="checkbox"/> ¿Participa de forma crítica, reflexiva y constructiva en los procesos de aprendizaje en el aula y fuera de ella?					
<input type="checkbox"/> ¿Asume condiciones de líder ante un trabajo en grupo?					
<input type="checkbox"/> ¿Es responsable, tolerante y respetuoso frente a las opiniones de sus compañeros?					
<input type="checkbox"/> ¿Determina y reconoce los logros personales y grupales frente a los procesos de aprendizaje?					
<input type="checkbox"/> ¿Sus actuaciones y comportamiento permiten la integración del grupo?					

ESCALA DE JUICIO VALORATIVO:

1 Nunca

2 Rara vez

3 Ocasionalmente

4 Frecuentemente

5 Siempre



NOMBRE DE LA TÉCNICA	
MAPA MENTAL	
CONCEPTO – DEFINICIÓN	
<p>Es una estructura creciente y organizada; compuesta de un conjunto de imágenes, colores y palabras, que integran los modos de pensamiento lineal y espacial (Zoraida Montes)</p> <p>El mapa mental es una herramienta que permite la memorización, organización y representación de la información; con el propósito de facilitar los procesos de aprendizaje, administración y planeación organizacional así como la toma de decisiones. Lo que hace diferente al Mapa Mental de otras técnicas de ordenamiento de información es que nos permite representar nuestras ideas utilizando de manera armónica las funciones cognitivas de los hemisferios cerebrales.</p>	
METODOLOGÍA - PROCEDIMIENTOS	
<p>Consiste en una palabra central alrededor de la cual ha de escribirse al menos entre cinco o diez palabras más que puedan relacionarse con ella y así sucesivamente.</p>	
¿QUÉ TENER EN CUENTA A LA HORA DE EMPLEAR ESTA TÉCNICA?	¿QUÉ TIPO DE COMPETENCIAS SE PUEDEN EVALUAR CON ESTA TÉCNICA?
<p>Se deben establecer criterios tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> REPRESENTATIVIDAD: Se considera si los estudiantes seleccionaron las teorías / conceptos fundamentales de la unidad temática evaluada.<input type="checkbox"/> ANÁLISIS y SÍNTESIS: Se considera si los alumnos extrajeron de manera jerárquica las Ideas ordenándolas básicas de la información.<input type="checkbox"/> CREATIVIDAD: Se considera si los estudiantes al realizar el mapa, además de ayudar a recordar y analizar la información, actúan a modo de trampolín para el pensamiento creativo.<input type="checkbox"/> IDEAS PROPIAS: Se considera si el estudiante establece conexiones entre las teorías y los conceptos.	<p>Puede emplear para la evaluación de cualquier tipo de competencias en tanto:</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Facilita la toma de notas y los repases efectivos.<input type="checkbox"/> Permite unificar, integrar y separar conceptos para analizarlos y sintetizarlos secuencialmente en una estructura creciente y organizada; compuesta de un conjunto de imágenes, colores y palabras, que integran los modos de pensamiento lineal y espacial.<input type="checkbox"/> Potencia procesos de síntesis y análisis.



NOMBRE DE LA TÉCNICA	
<i>MAPA CONCEPTUAL</i>	
CONCEPTO – DEFINICIÓN	
<p>El mapa conceptual es un recurso gráfico esquemático que, por su forma constitutiva, sirve para representar un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones. Con ellos se pueden distinguir los procesos de organización jerárquica, la diferenciación progresiva y la reconciliación integradora,</p>	
METODOLOGÍA - PROCEDIMIENTOS	
<p>Se trata de un recurso esquemático formado por un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones.</p> <p>Un mapa conceptual consta de "Nodos" y de "Enlaces". Los nodos, denominados también células, contienen un concepto, un ítem o una cuestión. Se representan por medio de rectángulos, círculos u óvalos en cuyo interior queda encerrado el concepto.</p> <p>Tipos:</p> <ol style="list-style-type: none"> El mapa conceptual en araña, en el que el concepto central o tema unificador se ubica en la zona central del mapa, mientras que en la periferia y en forma radiada se localizan los distintos subtemas. El mapa conceptual jerarquizado, en el que la información se presenta siguiendo un orden descendente y en el que los conceptos más inclusivos ocupan los lugares superiores. El mapa conceptual en diagrama de flujos, en el que la información se expande en un formato lineal . El mapa conceptual sistémico, en el que la información se extiende de un modo semejante al modelo anterior pero con la adición de entradas y salidas. 	
¿QUÉ TENER EN CUENTA A LA HORA DE EMPLEAR ESTA TÉCNICA?	¿QUÉ TIPO DE COMPETENCIAS SE PUEDEN EVALUAR CON ESTA TÉCNICA?
<p>Antes de iniciar cualquier actividad para la elaboración de los mapas conceptuales, el docente debe clarificar a los estudiantes los siguientes aspectos :</p> <ol style="list-style-type: none"> Explicar la relación existente entre un mapa conceptual y un mapa de geografía. Explicar qué es un concepto, una proposición y su importancia. Explicar la importancia que tiene la jerarquía entre conceptos. Explicar la importancia de formar oraciones con 	<p>Las competencias que se pueden evaluar a través de esta técnica, son las competencias básicas, pues la misma composición de éstas nos permiten abordar temas y conceptos, que puedan ser problemáticos para los y las estudiantes.</p> <p>También permiten ver cómo los y las estudiantes apropian el conocimiento, si les queda claro y si todavía se debe reforzar más el tema, con otras estrategias de aprendizaje-enseñanza.</p> <p>Favorece el desarrollo de Competencias Laborales</p>

sentido lógico, es decir, unidades semánticas.
e. Iniciar la confección del mapa.

Los mapas conceptuales se caracterizan por:

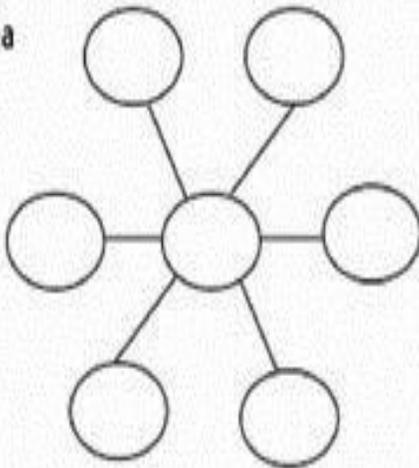
- Estar centrados en el estudiante y no en el profesor.
- Atender al desarrollo de habilidades intelectuales, no solamente a la repetición de la información.
- Pretender un desarrollo integral y armónico de las personas, no solamente lo cognitivo o intelectual

Generales de tipo *interpersonal* (comunicación), *organizacional* (gestión de la información e *intelectuales* (creatividad, atención, concentración y memoria).

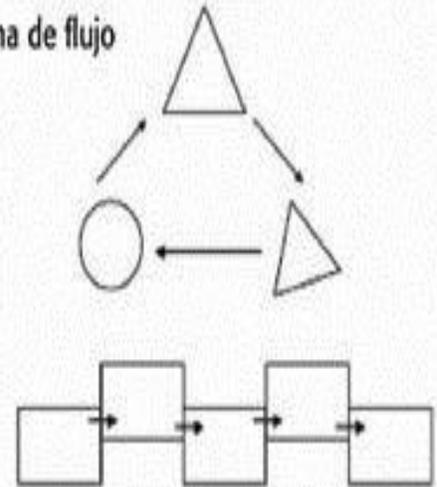
UN EJEMPLO DE UN INSTRUMENTO QUE PERMITE MATERIALIZAR ESTA TÉCNICA

Fig. 1. Tipos de mapas conceptuales

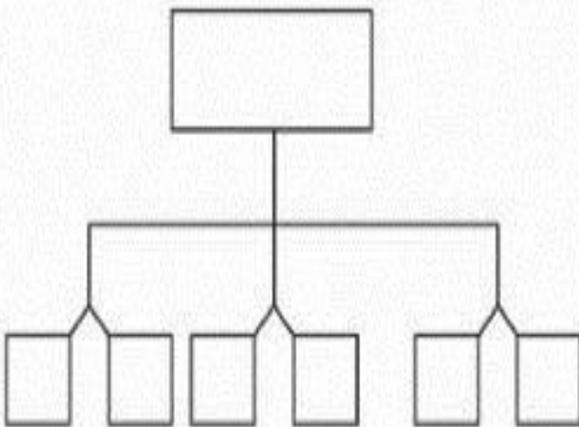
a) en araña



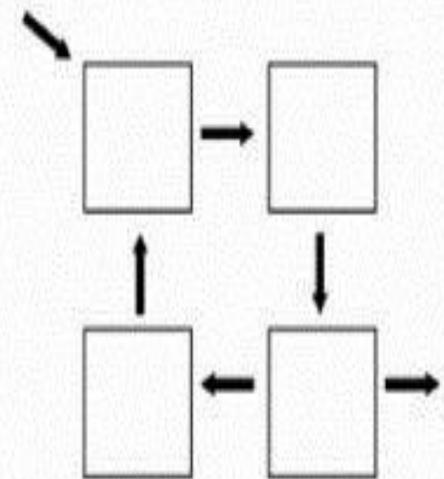
c) en diagrama de flujo

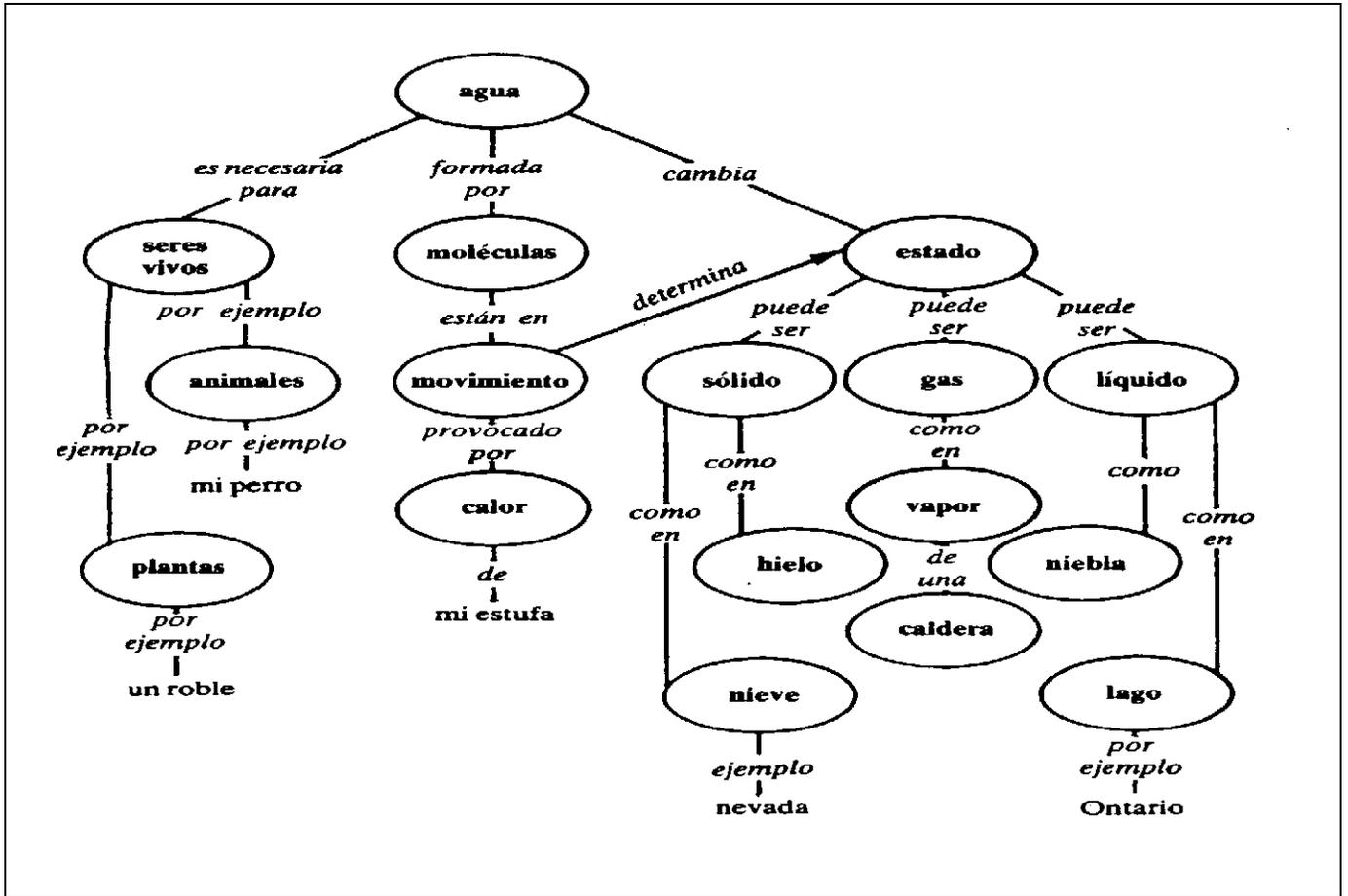


b) jerarquizado



d) sistémico







NOMBRE DE LA TÉCNICA	
OBSERVACION	
CONCEPTO – DEFINICIÓN	
<p>La observación es una técnica que suele ser utilizada en forma accidental o intencional al enseñar y/o cuando los estudiantes aprenden (Díaz Barriga & Hernández, 2002). Nos permite comprobar al instante si los estudiantes están aprendiendo, cómo funciona una actividad, cuándo se produce desorientación, desasosiego o satisfacción en clase.</p> <p>Observar significa "considerar con atención" algo que necesitamos analizar; muchas veces observamos movidos por el interés, Otras movidos por la necesidad de emitir un juicio posterior.</p> <p>Permite describir y registrar sistemáticamente las manifestaciones de la conducta del educando, como resultado de una constante observación del mismo.</p> <p>La observación es uno de los recursos más ricos con que el maestro cuenta para evaluar principalmente lo que se refiere al área afectiva.</p> <p>La observación puede ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Participante ▪ No participante. 	
METODOLOGÍA - PROCEDIMIENTOS	
<p>Antes de comenzar a observar debe existir una <i>planificación</i> adecuada que delimite claramente el tipo de datos que se obtendrán mediante ella; que defina los <i>objetivos</i> que es posible cubrir; que precise el modo de <i>sistematizar los datos</i>, para garantizar su rigor: que prevea la <i>elaboración o selección de los instrumentos</i> adecuados para <i>recoger los datos previstos</i>. Por último es muy importante proceder al <i>contraste de la información recogida</i>, triangulando la misma con otros observadores implicados en el mismo proceso.</p>	
¿QUÉ TENER EN CUENTA A LA HORA DE EMPLEAR ESTA TÉCNICA?	¿QUÉ TIPO DE COMPETENCIAS SE PUEDEN EVALUAR CON ESTA TÉCNICA?
<p>El proceso de observación necesita de un tiempo considerable para su abordaje (en cuanto investigación), de modo que se puedan percibir los instrumentos necesarios para luego realizar la abstracción. De este modo, al tomar la observación como punto de partida en el aula, debe determinarse un tiempo aceptable para la elaboración de este instrumento.</p> <p>ASPECTOS A CONSIDERAR</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Qué observar? ▪ ¿A quiénes observar? ▪ ¿Para qué observar? ▪ ¿Por qué observar? 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Competencias básicas. <input type="checkbox"/> Competencias Laborales Generales, de tipo <i>intrapersonal e interpersonal, comunicativas, cognitivas, integradoras y emocionales.</i>



- ¿Quién observará?
- ¿Qué clases de observación existen?
- ¿Qué instrumentos, en su caso, se pueden utilizar para ciertas clases de observación?
- ¿Dónde observar?
- ¿Qué limitaciones de eficacia y de ética se dan en la observación?
- ¿Qué observar?

Este instrumento fomenta la visualización de la problemática, pero de igual manera, las formas de abordarlo. Lo que permite un saber pensado para actuar, para evaluarnos y para determinar las posibilidades de cambio.

UN EJEMPLO DE UN INSTRUMENTO QUE PERMITE MATERIALIZAR ESTA TÉCNICA

Los principales instrumentos que se emplean en las técnicas de observación son:

- Los registros de rasgos.
- Las escalas estimativas
- Los registros anecdóticos.
- Las entrevistas.

Según el caso se utilizan:

- Los formatos y códigos de categorías.
- Las escalas de observación.(cuantitativos)
- Lista de control.

EJEMPLO:

1. MIS METAS

- a. Lo que espero encontrar es:
- b. Mi finalidad es...

2. PROCESO DE OBSERVACIÓN

- a. Proceso de lectura del entorno. En este punto defina lo que el entorno dice; es decir, lo que desde su perspectiva cree que es el indicio del problema o lo que observa (describa)
- b. Realice encuestas, entrevistas, diálogos con las diferentes posiciones.
- c. Escriba todo aquello que le permita abordar el problema (recuerde que este punto es muy importante)
- d. Después de leer el entorno, estos son los tres principales agentes del problema. (Argumente cada uno).

3. PLANTEAMIENTO DE SOLUCIONES

- a. Defina la forma de eliminar las causas primarias identificadas ¿Cuáles serían algunas posibilidades o



estrategias para llegar a solucionarlas?

- b. Selección de una sola alternativa de solución: Diseñe acciones para probarla, ejemplo: Según mi decisión lo más viable para la intervención es...
- c. ¿Cómo puedo propiciar un cambio? (argumente)
- d. Las entidades que deben intervenir en el problema son (¿Por qué deben intervenir?)...

4. AUTOEVALUACIÓN DE PROCESOS

Esta es la oportunidad para hacer la reflexión de lo ya abordado.

Estos son mis aprendizajes:

- Aprendizajes nuevos
- Aprendizajes enriquecidos
- Desaprendizajes
- Reflexiones y conclusiones

5. ELABORACIÓN DE UN ESCRITO

Desarrolla un escrito que hable del problema en general, pero que contenga sus propuestas para solucionarlo.

- 6. SOCIALIZACIÓN:** Se compartirán los hallazgos y conclusiones, abriendo paso al diálogo y la concertación de los puntos de vista dados en la clase.

7. COEVALUACIÓN (este punto se realiza durante la socialización)

- ¿Qué puedo aportar?
- ¿Qué faltó por desarrollar?
- Puntos débiles...
- Puntos fuertes...
- Otros

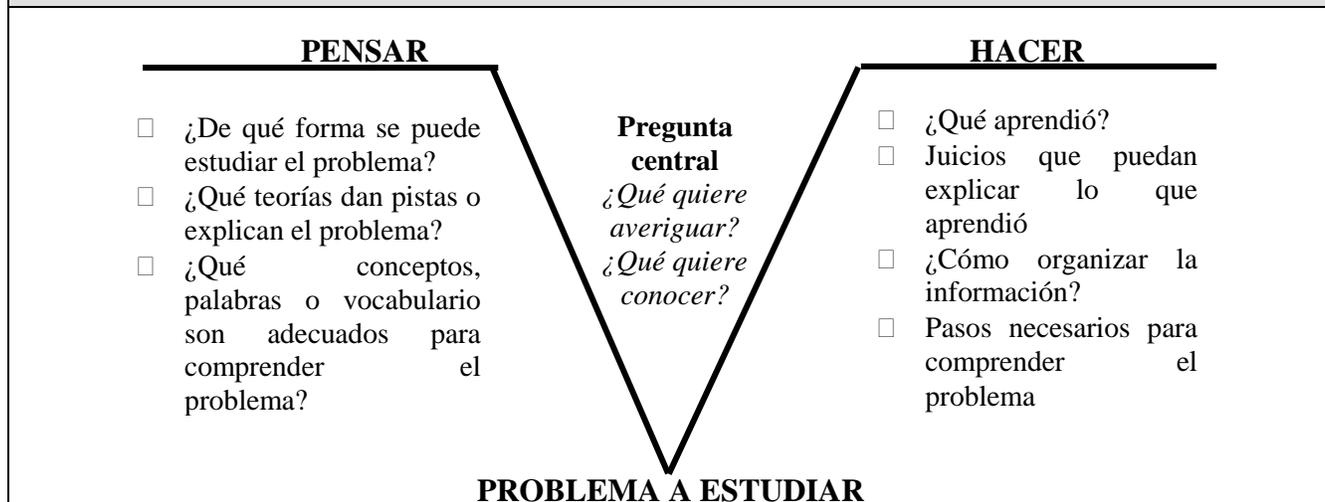


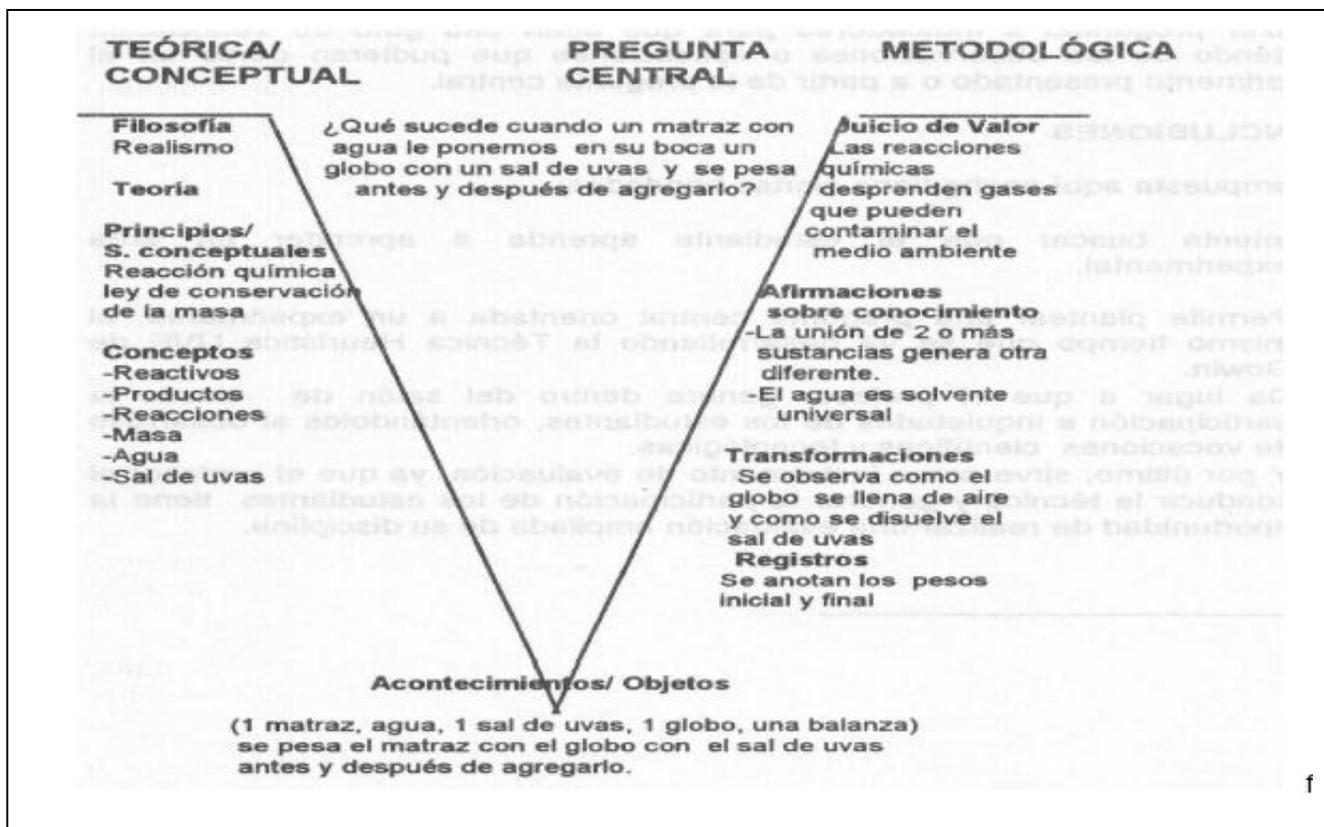
NOMBRE DE LA TÉCNICA
UVE HEURÍSTICA
CONCEPTO – DEFINICIÓN
<p>Técnica empleada para realizar actividades experimentales de procesos químicos, físicos y biológicos sin requerir de material especializado.</p> <p>En otras palabras, ésta se puede definir de la siguiente manera: un estudiante en un proceso de aprendizaje o investigación tiene unos conceptos previos (la izquierda), luego debe tener algo que lo motive a aprender o un objeto el cual desea estudiar, para ello se debe plantear una pregunta que le permita analizar ese objeto (el centro), y luego utilizar una metodología la cual permita darle un desarrollo a esas pregunta o permitir una reconstrucción conceptual o un aprendizaje significativo (la derecha).</p> <p>La Uve Heurística está compuesta por tres partes, una parte conceptual, una metodológica y una pregunta central: los cuales son elementos que le permiten a un estudiante construir conocimiento sin desviarse de lo anteriormente planteado, es una construcción de conocimientos a través de la ya conocida utilización de una metodología propia para permitir el desarrollo de una pregunta.</p>
METODOLOGÍA - PROCEDIMIENTOS
<p>La Uve de Gowin tiene realmente forma de V. Cada lado recto de la V tiene sus propias fases las cuales se complementan entre si dependiendo del nivel (horizontal) que se encuentran.</p> <p>El lado derecho de la 'V' tiene que ver con la parte metodológica de construir el conocimiento.</p> <ol style="list-style-type: none">1. Su aplicación parte del vértice inferior, donde en el inicio del proceso de aprendizaje se presentan los acontecimientos y fenómenos de primera mano, es decir, situaciones del mundo real.2. La fase de registros se basa en lo que se observa a través, por lo general de preguntas centrales que se formulen como punto de partida para analizar lo observado.3. En las transformaciones se organizan los registros tomados en tablas, algún tipo de esquema, etc.4. En la afirmación del conocimiento se integra los registros, el individuo interpreta y formula la respuesta a la pregunta central.5. Se formulan los juicios de valor en torno a las afirmaciones que se hicieron. Aquí, se expresan opiniones y sugerencias sobre los acontecimientos. <p>El lado izquierdo de la V apunta hacia el marco conceptual sobre la base del cual se circunscribe el proceso de estudio o investigación hacia el que orienta la técnica.</p> <ol style="list-style-type: none">1. Parte de los acontecimientos objetos observados en el inicio.2. Se usan conceptos como elementos referenciales de lo que se observa. <p>En principios y/o sistemas conceptuales, se hacen referencias de la disciplina de conocimiento bajo el cual se hace el estudio. Aquí, se explica cómo se comportan los acontecimientos.</p> <p>Las teorías son constructos organizados de conocimientos que expresan una cierta interpretación de la realidad en estudio. Constituyen un sistema complejo de relaciones conceptuales, principios, leyes.</p>



¿QUÉ TENER EN CUENTA A LA HORA DE EMPLEAR ESTA TÉCNICA?	¿QUÉ TIPO DE COMPETENCIAS SE PUEDEN EVALUAR CON ESTA TÉCNICA?
<p>Esta técnica pretende que se utilice en situaciones prácticas en donde los acontecimientos sean observados, Ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Al realizar el profesor una práctica dentro del salón de clase deberá presentar los acontecimiento objetos a la vista del estudiante y a su vez, presentarles el esquema metodológico de la técnica de la 'V' de Gowin; Para que éstos puedan atender cada una de las fases contenidas en la técnica. <p>Preguntas claves</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> ¿Cuál es la pregunta determinante? <input type="checkbox"/> ¿Cuáles son los conceptos clave? <input type="checkbox"/> ¿Cuáles son los métodos de investigación que se utilizan? <input type="checkbox"/> ¿Cuáles son las principales afirmaciones sobre conocimientos? <input type="checkbox"/> ¿Cuáles son los juicios de valor? <p>Para llevar a cabo la evaluación utilizando esta técnica, el profesor puede realizar preguntas o indicadores para que sean una forma de verificación, partiendo de las observaciones o aplicaciones que pudieran darse en el experimento presentado o a partir de la pregunta central.</p>	<p>La UVE de Gowin fomenta en los y las estudiantes el “aprender a aprender” y el “aprender a hacer”, permitiendo reconstruir los procesos de enseñanza y de aprendizaje por los cuales se circula.</p> <p>Esta técnica es útil ya que permite evaluar el nivel cognitivo, así como las habilidades y actitudes.</p> <p>Los resultados obtenidos al ser utilizados con los y las estudiantes demuestran el desarrollo de su capacidad para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Analizar datos y resultados. <input type="checkbox"/> Interpretar gráficas. <input type="checkbox"/> Organizar resultados. <input type="checkbox"/> Diferenciar hipótesis de teorías. <input type="checkbox"/> Elaborar conclusiones.

UN EJEMPLO DE UN INSTRUMENTO QUE PERMITE MATERIALIZAR ESTA TÉCNICA





f



NOMBRE DE LA TÉCNICA	
TECNICA DE LA PREGUNTA	
CONCEPTO – DEFINICIÓN	
<p>La técnica de la pregunta contextualizada para funciones de evaluación cumple un papel importante ya que de acuerdo con su diseño, se puede obtener de los y las estudiantes información sobre conceptos, procedimientos, habilidades cognitivas, sentimientos, experiencias, etc. de la memoria a corto o a largo plazo. Además, también del diseño, depende el nivel de procesamiento de la información que el o la estudiante utiliza sobre el contenido</p>	
METODOLOGÍA - PROCEDIMIENTOS	
<p>Consta de tres niveles:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Datos de Ingreso, sirve para recopilar y recordar información. 2. Procesar: Sirve para procesar la información que los estudiantes recopilaron a través de sus sentidos. 3. Resultado: Se pretende, "hacer que los estudiantes lleguen más allá del concepto o del principio que han desarrollado y utilicen dicha relación en una situación reciente o hipotética. 	
¿QUÉ TENER EN CUENTA A LA HORA DE EMPLEAR ESTA TÉCNICA?	¿QUÉ TIPO DE COMPETENCIAS SE PUEDEN EVALUAR CON ESTA TÉCNICA?
<p>Una destreza muy importante en la enseñanza es el dominio de hacer preguntas correctas en el instante preciso, las respuestas de los alumnos le enseñan al profesor lo que éste aprende. Bartholomew (1981) plantea 4 aspectos que un profesor debe considerar a fin de usar las preguntas con efectividad:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Debe dominar y ser un experto en la materia que enseña, de tal manera que pueda seleccionar el contenido apropiado de la materia al formular la pregunta. <input type="checkbox"/> Debe conocer bien a sus estudiantes, de tal manera que estos puedan y se atrevan a contestar la pregunta. <input type="checkbox"/> Debe ser capaz de utilizar el lenguaje correcto que se adapte a las necesidades e intereses de los estudiantes. <input type="checkbox"/> Debe ser capaz de formular la pregunta en el momento preciso. <input type="checkbox"/> Tener claro el diseño de la técnica para procesar la información que da el alumno. <input type="checkbox"/> Identificar los niveles de pensamiento que se de sean observar. <input type="checkbox"/> Al iniciar la técnica, llevar una secuencia de preguntas ya preparadas. 	<p>Con esta técnica es posible evaluar las competencias básicas, las competencias ciudadanas y las competencias laborales.</p>



UN EJEMPLO DE UN INSTRUMENTO QUE PERMITE MATERIALIZAR ESTA TÉCNICA

1. Datos de Ingreso. Ejemplo:

- Completar:** El llamado padre de la patria que abolió la esclavitud fue...
- Contar** ¿Cuántos gatos y cuantos perros hay en el siguiente dibujo?
- Definir** el concepto de predicado.
- Describir** las reacciones que tuvieron tus compañeros después de...
- Identificar** ¿De entre todos los objetos cual es el que tiene 4 lados?
- Enumerar** los estados con los que colinda Zacatecas
- Comparar** ¿Cuál es la diferencia entre el estado físico sólido y el líquido?
- Nombrar** ¿Cuáles eran los nombres de los niños héroes?
- Observar** ¿Qué cambios hay de una situación a otra?
- Recitar** ¿Cuál es el orden en que se presentan los datos de una dirección?
- Seleccionar** ¿En la lista de palabras, cuales son las que están mal escritas?

2. Procesar: Ejemplo:

- Analizar** ¿Cuáles oraciones enuncian hechos y cuales inferencias?
- Clasificar** ¿Cuál animal es un arácnido?
- Comparar** ¿Cuál es el mes con mas precipitación fluvial?
- Experimentar** ¿Cómo podrías estimar el número de robles en este bosque?
- Agrupar** ¿Cuáles son las clases en las que se podrían agrupar estas figuras?
- Deducir** ¿Por qué piensas porque las hojas cambiaron de color?
- Organizar** ¿Cuáles son los componentes de la integridad científica?
- Secuencia** ¿Cuál es la secuencia cronológica seguida por los siguientes a, b, c?
- Sintetizar** ¿Cómo le podríamos hacer para determinar la liberación del gas?

3. Resultado. Ejemplo:

- Aplicar un principio** ¿Cuál es la fuerza total actuando en el objeto C?
- Evaluar** ¿Qué piensas acerca de la solución que se le dio a este problema?
- Pronosticar** ¿Qué pasara en el invierno si sigue lloviendo como hasta ahora?
- Generalizar** ¿Qué puedes decir de los países que han tenido como presidentes a militares?
- Formular hipótesis** ¿Qué pasaría si en lugar de tal sustancia colocáramos esta otra?
- Imaginar** ¿Qué pasaría si... en lugar de...?
- Juzgar** ¿Es éste un argumento lógico?
- Predecir** ¿Qué ocurriría si el telegrama es muy largo?



NOMBRE DE LA TÉCNICA

ANÁLISIS DE CONTENIDO

CONCEPTO – DEFINICIÓN

La técnica del ANÁLISIS DE CONTENIDO está destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto, según define Klaus Krippendorff.

Como técnica de investigación, esta herramienta proporciona conocimientos, nuevas intelecciones y una representación de los hechos, estos resultados deben ser reproducibles para que sea fiable. El análisis de contenido se caracteriza por investigar el significado simbólico de los mensajes, los que no tienen un único significado, puesto que según menciona el autor, "los mensajes y las comunicaciones simbólicas tratan, en general, de fenómenos distintos de aquellos que son directamente observados.

Esta técnica ha sido generalizada y alcanza a analizar incluso las formas no lingüísticas de comunicación, claro que para que sea fiable, debe realizarse en relación al contexto de los datos.

METODOLOGÍA - PROCEDIMIENTOS

El análisis de contenido puede ser aplicado a distintos niveles de comunicación, Fox define dos niveles para esto, en primer lugar uno manifiesto, en donde se estudia lo que se dice explícitamente, en segundo tipo de nivel está lo latente, es decir el significado de lo que se dice, en un principio sólo era utilizado el primer nivel de análisis, ya que se pretendía evitar conjeturas respecto al objeto de estudio, sin embargo, con el tiempo, comenzó a cobrar cada vez mayor importancia la influencia de los mensajes en la conducta, para lo cual se valora el aporte del nivel latente a generar inferencias sobre los discursos.

Ya que los datos emergen de formas simbólicas complejas, deben cumplir con los siguientes requisitos:

determinación de la unidad de análisis: es decir que los fenómenos deben dividirse en unidades de análisis separadas.

- Muestreo: a partir de las unidades de análisis, deben escogerse porciones más pequeñas del universo para su estudio.
- Registro: las unidades deben codificarse y describirse en formas analizables.
- Inferencia: se refiere a la hipótesis, la cual deberá ser comprobada o refutada.
- Análisis: se ocupa de los procesos convencionales de identificación y representación de las pautas más significativas del análisis de contenido. Busca que cada uno de los componentes de la investigación sea descrito en forma explícita para que sea reproducible.

Unidades de Análisis

Estos son fragmentos del universo, pequeños núcleos con significado propio, los que deben ser clasificados y contados con posterioridad. Pueden ser determinados en una respuesta global o en la división de términos o expresiones. La unidad de análisis se puede clasificar de dos formas: con base gramatical, lo que implica estudiar palabras, párrafos, etc. O en unidades sin base gramatical, es decir, artículos, editoriales, titulares, etc. Estos últimos representan átomos de significado.

- Unidad temática:



Consiste en el tema del contenido que se va a analizar.

- Categorización del tema:

Esta es una de las partes esenciales de la metodología, ya que establece y especifica las categorías dentro del análisis.

- Unidades de registro: en esta etapa se delimitan y dan curso al análisis de categorías. Aquí se cuentan las apariciones de las referencias, las que estarán delimitadas según los objetivos.

- Unidades de Enumeración: Estas se encuentran dentro de las unidades de registro, son pequeñas unidades de análisis que comprobarán la presencia o clasificación de los elementos que harán posibles comprobar la hipótesis.

Las unidades de pueden definir de diversas formas:

- **Unidades físicas:** Según el soporte de los contenidos.

- **Unidades sintácticas:** Tienen relación con la gramática del medio de comunicación y no emite juicios sobre el significado.

- **Unidades referenciales:** toma puntos de referencia para identificar contextos de la unidad.

- **Unidades proposicionales y núcleos de significado:** unidades más complejas que se exige tengan una estructura determinada.

- **Unidades temáticas:** Son complejas, se identifican por su correspondencia con las estructuras de los contenidos.

Muestreo

Para que el análisis sea efectivo es necesario delimitar la información útil. Para eso existen distintos tipos de muestreo.

- Muestra aleatoria:

Se escogen al azar representantes de una lista completa del universo.

- Muestra estratificada:

Se divide el universo en estratos y se determinan representantes de cada uno de ellos en forma aleatoria.

- Muestreo sistemático:

Se establece un rango dentro de la lista para un formato de aparición regular.

- Muestreo por conglomerado: se utilizan grupos definidos por límites naturales.

- Muestreo de probabilidad variable: se incluyen elementos en la muestra según un criterio a priori los que deben ser explícitos y justificarse según el diseño.

Cuantificación

Existen distintas formas de cuantificar las unidades, las más comunes son:

Medición nominal: mide la presencia de unidades de enumeración en la unidad de análisis y se expresa en porcentajes.

Medición ordinal: Se utiliza para unidades de registro complejas y crecientes, se expresa en rangos.

Clasificación: Se determinan ciertas condiciones que deben cumplir las unidades, a partir de las cuales se puede proceder a su cuantificación.



Determinación de Categorías

Las categorías son los indicadores de la investigación y se determinan como conjuntos o clases de significados determinados, este proceso se llama categorización. Esta etapa es una de las más complejas dentro del análisis de contenido y cuenta con reglas específicas para su aplicación.

Homogeneidad:

Debe haber una relación lógica entre las categorías y las variables.

Utilidad:

El conjunto total de categorías debe ser inclusivo.

Exclusión mutua:

Debe haber sólo un lugar para codificar las respuestas.

Claridad y concreción:

Se deben expresar en términos sencillos y claros de manera de no dejar lugar a interpretaciones

¿QUÉ TENER EN CUENTA A LA HORA DE EMPLEAR ESTA TÉCNICA?	¿QUÉ TIPO DE COMPETENCIAS SE PUEDEN EVALUAR CON ESTA TÉCNICA?
<p>Cómo marco de referencia, el análisis de contenido cuenta con algunos conceptos que es necesario revisar:</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Los datos, tal como se comunican al analista.<input type="checkbox"/> El contexto de los datos.<input type="checkbox"/> La forma en que el conocimiento del analista lo obliga a dividir su realidad.<input type="checkbox"/> El objetivo de un análisis de contenido.<input type="checkbox"/> La inferencia como tarea intelectual básica.<input type="checkbox"/> La validez como criterio supremo de éxito.	<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Competencias Básicas,<input type="checkbox"/> Competencias Ciudadanas y,<input type="checkbox"/> Competencias Laborales Generales,

UN EJEMPLO DE UN INSTRUMENTO QUE PERMITE MATERIALIZAR ESTA TÉCNICA

Análisis del contenido de una exposición sobre la Protección del planeta

"El jardín planetario. Reconciliar al hombre con la Naturaleza"

(Exposición celebrada en La Billeterie, París, del 15 de septiembre de 1999 al 23 de enero de 2000, bajo el alto patrocinio de la UNESCO).

Daniel Gil, Amparo Viles y Mónica Edwards.

Universidad de Valencia (España)

Mario González.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá (Colombia)

Desde hace algunos años se viene insistiendo en la necesidad de que la educación preste una especial atención a la preparación de los ciudadanos y ciudadanas para hacer frente a la situación de crisis planetaria que estamos viviendo (Vivé 1991; Naciones Unidas 1992; Gayford 1993; Orr 1995). Este llamamiento se dirige a los educadores de cualquier materia y nivel y se extiende igualmente a los responsables de la educación "no reglada" (museos, medios de comunicación...). Centrémonos en este

último aspecto y, más concretamente, en el papel que pueden jugar grandes exposiciones concebidas para favorecer la reflexión ciudadana, en un trabajo precedente hemos intentado mostrar que la Exposición Mundial celebrada en Lisboa en 1998, marcaba un punto de inflexión en la orientación de las grandes exposiciones internacionales, comenzándose a abandonar el optimismo desarrollista para favorecer la reflexión crítica sobre los problemas del planeta (Gil, Gavidia et al. 1999a).

La exposición “El jardín planetario”, con la que el Parque de La Villette, en París, ha querido celebrar la entrada en el 2000, afianza esta positiva tendencia. Nuestro propósito en este trabajo es, precisamente, analizar en qué medida esta exposición –que ha contado con el patrocinio de la UNESCO y ha tenido un gran impacto internacional- puede haber favorecido que sus visitantes adquieran una percepción global de los problemas a los que se enfrenta el planeta y de las medidas necesarias para hacerles frente.

1. Una gran exposición para favorecer la reflexión ciudadana

El propósito de esta gran exposición –resaltado en el subtítulo- ha sido contribuir a “Reconciliar al hombre con la naturaleza”. Como explica Gilles Clément, comisario de la exposición, “la idea del jardín planetario es ir hacia una ecología humanista que tome al hombre como jardinero de la Tierra, es responsabilizar a la humanidad de su territorio”, pero sin incurrir en un “conservadurismo reaccionario”.

La exposición, destaca la “Guía de la visita”, se compone de tres partes, con las que se pretende mostrar cómo se constituye el “jardín planetario”, cómo se transforma y cómo puede ser cultivado:

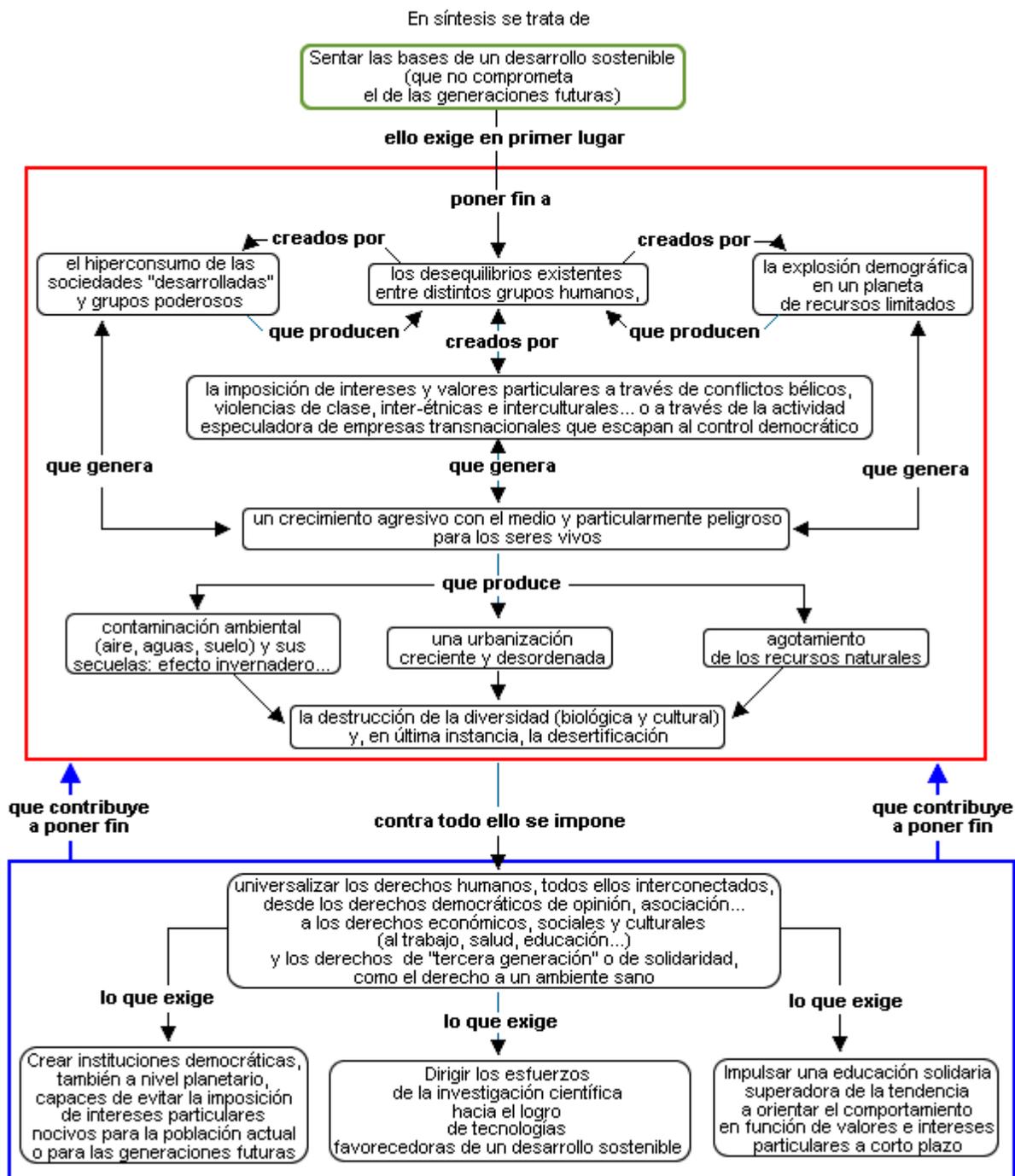
- La primera, “el jardín de los conocimientos”, permite comprender que el conjunto de los seres vivos comparte un mismo recinto, un mismo jardín, el planeta entero.
- La segunda parte, “el recinto del jardinero”, permite al visitante, desde la estación orbital Mir, realizar una vuelta al “jardín planetario” y meditar sobre las nuevas relaciones de los seres humanos con la naturaleza.
- La tercera parte, “el jardín de las experiencias”, expone los métodos y los instrumentos de la jardinería planetaria, mostrando cómo se pueden conciliar hoy las exigencias del desarrollo y el respeto del patrimonio común.

La exposición, distribuida sobre una extensión de 3500 m², constituye un auténtico jardín, formado por plantas y árboles traídos del mundo entero, en el que se respira –pese a la abundancia de público- un ambiente de recogimiento. Ello permite detenerse para disfrutar de la belleza de una diversidad biológica –centrada en la vegetación- y cultural, que se presentan en paralelo al inicio de la exposición. Se crea así un excelente estado de ánimo para reflexionar seguidamente sobre los peligros que amenazan esa diversidad y sobre la necesidad de defender ese patrimonio. En la última parte de la exposición, “el jardín de las experiencias”, se presentan ejemplos concretos de cómo actuar para “consumir sin degradar, producir sin agotar, vivir sin destruir”.

La metáfora de la Tierra como jardín cerrado –pero en transformación- obliga a plantearse la relación de las personas con su ambiente. La exposición pretende de este modo favorecer la reflexión sobre los problemas a los que la humanidad ha de hacer frente. Hemos creído, por ello, que sería útil analizar hasta qué punto ha sido así, es decir, hasta qué punto su contenido ha favorecido una percepción global de los problemas interconectados que caracterizan la actual situación de “emergencia planetaria” (Orr 1995), que hemos sintetizado en la **figura 1**



Una situación de emergencia planetaria. Problemas y desafíos.



Se trata, pues, de someter el contenido de la exposición a una red de análisis elaborada a partir de la figura 1, que hemos fundamentado en otros trabajos (Gil, Gavidia et al. 1999a; Gil, Vilches et al. 1999; Gil, Vilches et al. 2000). La publicación del libro de la exposición (Clément, 1999) facilita notablemente el análisis que nos proponemos, ya que dicho libro cubre con detalle y fidelidad todo el contenido de la exposición. Como en otros estudios ya realizados (Gil, Gavidia et al. 1999b) adoptaremos un criterio "benévolo", aceptando cualquier expresión que se refiera, por débilmente que sea, a uno de los aspectos recogidos en la red, para indicar que dicho aspecto ha sido tenido en cuenta. Presentaremos, pues, a



continuación, un cuadro en el que se indica el número de referencias a cada uno de los aspectos de la red que hemos encontrado en las páginas del libro y/o durante la visita a la exposición. Tras este análisis cuantitativo, comentaremos con algún detalle el contenido de las referencias, para profundizar en la visión que la exposición proporciona de las relaciones entre desarrollo y defensa del ambiente.

2. ¿Qué aspectos se abordan en la exposición?

Una primera ojeada a las cifras del **cuadro 1** proporciona ya una información de indudable interés acerca de la orientación del contenido de la exposición. Sorprende, en efecto, el escaso número de referencias a los aspectos del bloque 2, relativos a lo que muchos señalan como causas profundas (y, a su vez, efectos) del actual proceso de crecimiento insostenible y consiguiente degradación del planeta (Tilbury 1995; Daly 1997; Brown y Mitchel 1998; Folch 1998; Maaluf 1999...).

Resulta particularmente inquietante que ni una sola vez a lo largo de la exposición, o del libro, se diga nada acerca de las consecuencias del crecimiento demográfico y de la necesidad de adoptar medidas al respecto (Ehlich y Ehlich 1994; Brown y Mitchel 1998; Folch 1998). Tampoco hay referencias, prácticamente, a la incidencia de los desequilibrios en el planeta y de la pobreza de miles de millones de seres humanos (González y de Alba 1994; Delors et al. 1996; Maaluf 1999; Renner 1999).

Cuadro 1. Problemas y desafíos a los que se hace referencia en la exposición

<i>Aspectos considerados</i>	<i>Núm. de referencias</i>
0. Sentar las bases de un desarrollo sostenible	6
1. Poner fin a un crecimiento guiado por intereses particulares a corto plazo	8
1.1. Urbanización creciente, desordenada y especulativa	3
1.2. Contaminación ambiental y sus secuelas	4
1.3. Agotamiento de los recursos naturales	5
1.4. Degradación de ecosistemas, destrucción de la biodiversidad	18
1.5. Destrucción, en particular, de la diversidad cultural	3
2.1. Poner fin al hiperconsumo de las sociedades desarrolladas	2
2.2. Poner fin a la explosión demográfica en un planeta de recursos limitados	0
2.3. Poner fin a los desequilibrios y marginación	2
2.4. Poner fin a los conflictos y violencias asociados a dichos desequilibrios	3
3.1. Impulsar institucionalmente la cooperación, solidaridad y defensa del medio	8
3.2. Una educación solidaria de corresponsabilidad	4
3.3. Esfuerzos de investigación e innovación	37
4. Universalizar y ampliar los derechos humanos	0
4.1. Derechos democráticos de opinión, asociación...	0
4.2. Derechos económicos, sociales y culturales (al trabajo, salud, educación...)	0
4.2* Derecho a investigar cualquier problema, aplicando el principio de prudencia	1
4.3. Derechos de solidaridad (a un ambiente sano, al desarrollo, a la paz)	3

De hecho las cifras del cuadro revelan una clara preocupación por la degradación del medio, en

particular por la pérdida de diversidad tanto biológica (apartado 1.4) como cultural (1.5). Aunque la atención a la pérdida de diversidad cultural no aparece tan clara en el número correspondiente de referencias explícitas, cabe señalar que la primera parte de la exposición y las páginas 14 a 28 del libro se detienen en resaltar la diversidad de las culturas, paralelamente a la diversidad biológica, con atractivos ejemplos concretos.

Junto a esta preocupación por la pérdida de diversidad, sólo destacan las numerosísimas referencias al apartado 3.3., es decir, a los esfuerzos concretos de investigación e innovación tecnológicas destinados a favorecer un desarrollo respetuoso con el medio (Gore 1992; Daly 1997; Flavin y Sunn 1999). El número de referencias a la necesidad de acciones institucionales (3.1) o a una educación solidaria (3.2) son, como puede apreciarse, mucho menores. Cabe precisar, además, que de las 8 referencias a la necesidad de acciones institucionales, 7 corresponden a acciones municipales, lo que revela un planteamiento que parece reflejar perfectamente el conocido eslogan “pensar globalmente, actuar localmente”. Un planteamiento hoy cuestionado, en la medida en que se ha comprendido que esas acciones locales no bastan para dar respuesta a problemas que afectan a la globalidad del planeta (González y de Alba 1994; Delors et al. 1996; Deléage y Hémerly 1998; García 1999...).

Una vez más, pues, pese al indudable valor de la exposición para llamar la atención sobre problemas como el de la pérdida de diversidad y la necesidad de replantear la relación de los seres humanos con la naturaleza, parece que la cuestión se aborda con los planteamientos claramente reduccionistas que afectan, a menudo, a quienes se ocupan de educación ambiental y que han sido ya reiteradamente denunciados como insuficientes para un tratamiento adecuado de los problemas (González y de Alba 1994; Hicks y Holden 1995; Tilbury 1995; García 1999...).

Procederemos a continuación a un análisis más detenido de los planteamientos de la exposición, recurriendo para ello a comentar el contenido de las referencias que hasta aquí hemos presentado como simples cifras.

3. Las referencias a un desarrollo sostenible

Cabe señalar que, en realidad, no hay referencias explícitas a la idea de desarrollo sostenible (bloque 0 de nuestra red de análisis). Las expresiones utilizadas son vagas y se limitan a la idea de proteger la naturaleza, en el sentido mismo del título de la exposición (“El jardín planetario. Reconciliar al hombre con la naturaleza”):

- “hemos aprendido lo mejor que debemos preservar: ese milagro precario que es la vida misma” (Pág. 8).
- “una relación equilibrada entre el hombre y su ambiente” (pág. 9).
- “es posible orientar las acciones que permitan al hombre organizar su territorio protegiendo lo viviente. Es decir, en última instancia, protegiendo a la humanidad” (pág. 88).
- “salvar el conjunto de los seres vivos y su territorio” (pág. 91).
- “reparar y proteger la tierra se han convertido en obligaciones: debemos intentar dejar tras nosotros suelos limpios” (pág. 116).

Merece destacarse una correcta llamada de atención implícita contra la idea de sostenibilidad, entendida como conservación ilimitada de lo existente: “Todo lo que conocemos es nuevo, cuaternario y perecedero...” (Página 18). Cabe preguntarse, sin embargo, si no convendría matizar expresiones como

ésta que pueden hacer pensar que, puesto que “todo es perecedero”, no tiene sentido hablar (y actuar en pro) de la sostenibilidad.

También merece señalarse que en algunos lugares se incurre incluso en la idea de “*crecimiento durable*”. Así, en la página 94, se habla de “una economía agrícola respetuosa con el ambiente y capaz de asegurar un crecimiento durable”.

En definitiva, la idea de desarrollo sostenible aparece escasamente tratada y parece más bien referirse a la totalmente opuesta de “crecimiento sostenido”, confusión que ha sido ya denunciada por diversos autores (Almenar, Bono y García 1998; García 1999; Luffiego y Rabadán 2000).

4. Los problemas de la degradación del planeta

Es éste, según las cifras recogidas en el cuadro 1, el apartado mejor tratado, en particular en lo que se refiere a la atención dada a la diversidad, tanto biológica como –lo que es bastante infrecuente (Folch 1998)- cultural. Es conveniente, sin embargo, analizar más detalladamente la atención dada a los distintos aspectos de la degradación del planeta:

Por lo que respecta a las llamadas de atención contra un crecimiento nocivo para el medio físico y los seres vivos, fruto de comportamientos guiados por intereses particulares a corto plazo (apartado 1), los pronunciamientos son, a menudo, bastante indirectos y sutiles:

- Así, en la página 21, al hablar de un posible proyecto de protección de una reliquia viviente en vías de extinción (las efedráceas) se dice: “pero este tipo de proyectos resultan muy improbables en tanto no exista una razón (...) –por ejemplo *una dolarización* de las efedráceas- que justifique la empresa”.
- En la página 27 leemos: “La aventura ecológica del planeta depende hoy de la especie humana y *de los plazos electorales*”.
- “Para algunos el agua sirve para lavar los coches, para otros hace crecer el arroz... *Quien lava los coches no piensa en el arroz...*” (pág. 30).
- Quizás la llamada de atención más clara contra comportamientos guiados por intereses a corto plazo sea la que encontramos en la página 91: “la humanidad, por primera vez en su existencia, está en condiciones de asegurar el futuro o suicidarse. Curiosamente la decisión escapa a la mayoría de los políticos, demasiado ocupados en satisfacer demagógicamente a su electorado; esa decisión escapa igualmente a los “lobbies” planetarios, atentos exclusivamente a someter el mundo a sus monopolios y a extraer el máximo provecho, *los unos y los otros actuando a corto plazo*”.
- En la página 94 se cuestiona la “*carrera de la productividad*” que ha conducido al uso masivo de abonos que han agotado los suelos.
- Por último, en la página 100 se señala que, “a largo plazo, el bosque debería producir más beneficio por la valoración de su biodiversidad que por la explotación de su madera”, lo que implícitamente cuestiona la búsqueda de beneficio a corto plazo.

Cabe señalar, por otra parte, que estas referencias críticas a un crecimiento movido por intereses a corto plazo que encontramos en el libro, pese a su indudable modestia, son aún más explícitas que las que se hacen en la propia exposición.

Entrando ya en los aspectos concretos de la destrucción del medio, hay escasas referencias a la creciente urbanización (apartado 1.1) sin, por lo demás, apenas énfasis crítico: “El trabajo agrícola encadena a la tierra mientras las ciudades encarnan la promesa del placer y la esperanza de acceder algún día a la riqueza” (pág. 108); “la urbanización crece” (página 116); “El hombre habita cada vez más en ciudades” (página 120).

Las referencias a la contaminación y a sus efectos (apartado 1.2) son también, a nuestro parecer, insuficientes. Tan solo aparecen –y de forma incidental- en la última parte de la exposición y del libro:

- “El efecto invernadero puede disminuirse regulando las emisiones de dióxido de carbono procedentes de la combustión de los combustibles fósiles” (pág. 88).
- “Allí donde el agua no falta, se convierte en un recurso degradado por los contaminantes de los suelos” (pág. 106).
- “los suelos forestales, agrícolas, urbanos e industriales son, por orden creciente, los receptáculos de numerosos contaminantes cuya acumulación puede causar problemas de seguridad alimentaria y la disfunción de los ecosistemas” (pág. 118).
- “Contaminantes químicos por los abonos y los pesticidas...” (pág.124).
- Añadamos que en la exposición, aunque no en el libro, se hace también referencia a la contaminación acústica.

En conjunto, pues, escaso énfasis en los problemas de la contaminación. Algo semejante ocurre con la atención al agotamiento de los recursos naturales (apartado 1.3):

- “El jardinero no cosechará y no consumirá la totalidad del producto cultivado” (pág. 89).
- “invita a los habitantes de su aldea a usar el agua con cuidado y respeto” (pág. 92).
- “(los abonos) han agotado los suelos, alterando los mecanismos naturales que aseguraban su renovación” (pág. 94).
- Hablando de nuevo del agua: “en otros lugares su escasez se hace cruelmente sentir” (pág. 106).
- “Esas energías fósiles no son inagotables” (pág. 114).

Las referencias a la importancia de la biodiversidad y a los peligros de su destrucción (apartado 1.4) son, en cambio, muy abundantes en el libro y ocupan una parte importante de la exposición. Y también hay que destacar muy positivamente la importancia concedida a la diversidad cultural (Delors et al. 1996; Naredo 1997; Folch 1988; Maaluf 1999; Mayor Zaragoza 2000). Nos parece cuestionable, sin embargo, la asociación reiterada que se hace entre diversidad y aislamiento: “El endemismo es la diversidad por el aislamiento, diversidad de los seres y las ideas” (pág. 15); “el aislamiento geográfico crea la diversidad” (pág. 19); “de un lado, la diversidad de los seres por el aislamiento geográfico, tal es la historia natural de la naturaleza, del otro, la diversidad de las creencias por el aislamiento cultural, tal es la historia cultural de la naturaleza” (pág. 45).

En nuestra opinión, esta asociación entre diversidad y aislamiento es errónea en un doble sentido: en primer lugar la idea de diversidad sólo puede aparecer cuando se rompe el aislamiento; sin contacto sólo tenemos una pluralidad de situaciones poco diversas y nadie puede concebir –y, menos, aprovechar- la riqueza que supone la diversidad del conjunto de lugares aislados. Por la misma razón no podemos decir que los contactos van a traducirse en empobrecimiento de la diversidad, debido a la inevitable homogeneización: “la mezcla, inevitable mecanismo de la evolución, pone en peligro la diversidad” (Pág. 48). Es el aislamiento completo el que se traduce en falta de diversidad en cada uno de los fragmentos del planeta y es la puesta en contacto de esos fragmentos la que *produce* la diversidad.

Naturalmente esa diversidad puede perderse tras la puesta en contacto y conducir a una situación tan escasamente diversa como la que existía en cada fragmento geográfico aislado, en cada cultura aislada. Defender esa diversidad, lograda gracias a la ruptura del aislamiento, se convierte, sin duda, en una prioridad.

Un segundo error, a nuestro parecer, es el tratamiento de la diversidad cultural con los mismos patrones que la biológica. Es cierto que la puesta en contacto de culturas diferentes puede traducirse (y en ocasiones se ha traducido) en la hegemonía de una de esas culturas y destrucción de otras, pero también es cierto el frecuente efecto fecundador, generador de novedad, del mestizaje cultural, con creación de nuevas formas que hacen saltar normas y verdades que eran consideradas “eternas e incuestionables” por la misma ausencia de alternativas. El aislamiento a lo “talibán” no genera diversidad, sino empobrecimiento cultural.

Ello no es óbice, claro está, para coincidir con Gilles Clément en la necesidad de salvaguardar la riqueza que supone la diversidad de seres y culturas. Pero tememos que la atribución de la diversidad al aislamiento pueda ser interpretado por algunos como una defensa de barreras culturales y, más concretamente, ideológicas.

5. La atención a las causas del crecimiento no sostenible

Las cifras del cuadro 1 nos muestran con claridad que la exposición apenas incide en cuestiones como el excesivo consumo de las sociedades desarrolladas, el tremendo crecimiento demográfico de las últimas décadas o los desequilibrios existentes entre distintos grupos humanos y los conflictos y violencias que todo ello genera. Sorprende francamente esta falta de atención a cuestiones fundamentales para comprender y poder incidir en el actual proceso de degradación planetaria (Daly 1997; Brown y Mitchell 1998; Folch 1998; García 1999). Veámoslo con algún detenimiento:

Las dos únicas referencias críticas al consumismo del mundo rico (apartado 2.1) las hemos encontrado en la página 106 (centrada exclusivamente en el abuso del agua: “un exceso de baños, de riego, de descargas de cisterna”) y en la 108: “hay que limitar el despilfarro de las ciudades ricas que usan sin control materias primas que agravan la contaminación”.

Pero aún se dice menos contra un crecimiento demográfico (apartado 2.2) que ha sido calificado por muchos como uno de los problemas más graves con los que se enfrenta hoy la humanidad (Comisión mundial del medio ambiente y del desarrollo 1988; Ehlich y Ehlich 1994; Brown y Mitchell 1998, Folch 1998). Aunque aparentemente se hacen algunas referencias al crecimiento de la población, en ningún momento apuntan a abordar el problema demográfico:

- “La población del planeta aumenta. Ya no es posible apoyarse en las técnicas de cultivo tradicionales, en particular en los países emergentes” (pág. 94).
- “La progresión del modelo occidental se observa por todas partes, en particular en los países en vías de desarrollo cuya población aumenta rápidamente” (pág. 108).
- En la página 112 podemos leer una información acerca del aumento de población en la ciudad brasileña de Curitiba (que pasó en 40 años de 300 000 a 2 100 000 habitantes). “Para hacer frente a esa explosión demográfica –se afirma a continuación- la municipalidad ha conducido un programa de desarrollo innovador...”. No se trata, pues, de adoptar medidas para limitar el crecimiento demográfico, sino tan solo de medidas de desarrollo (o, mejor dicho, de crecimiento)



para cubrir las necesidades de la nueva población. Ello permitiría pensar que se puede hacer frente con relativa facilidad a los problemas creados por el aumento de la población... sin necesidad de ocuparse de la demografía.

- “Hoy somos un poco más conscientes de los daños que la acción del hombre ha causado a la naturaleza. ¿Cómo reparar los desperfectos? El problema es complejo y urgente, porque la urbanización crece y la población aumenta” (pág. 116). De nuevo se trata de dar respuesta a las consecuencias del crecimiento demográfico (“reparar los desperfectos”), no de cuestionar dicho crecimiento.

¿Qué decir, por otra parte, de la casi total ausencia de referencias a problemas como el de los desequilibrios y la pobreza de buena parte de la población del planeta? (apartado 2.3). Apenas un par de observaciones aisladas e indirectas:

- “El agua es también un material (...) distribuido de manera desigual en la superficie del planeta. De un lado, las largas caminatas en el desierto para recoger algunos litros; de otro lado, un exceso de baños, de riegos, de vaciado de cisternas” (pág. 106).
- “El trabajo agrícola encadena a la tierra mientras las ciudades encarnan la promesa del placer y la esperanza de acceder algún día a la riqueza. Mientras tanto la miseria se desarrolla” (pág. 108).

En cuanto a los conflictos y violencias (apartado 2.4), de nuevo nos encontramos con referencias escasas e indirectas:

- Sobre los conflictos interculturales leemos en la página 29: “Los dioses no se encuentran, salvo para hacerse la guerra”.
- Sobre los conflictos originados por intereses económicos encontrados, la página 58 contiene dos fragmentos: “Se pueden comparar los enfrentamientos que agitaban a las grandes potencias navales entre los siglos XVI y XIX a propósito de las especias y las que se libran hoy en día (...) Los envites son los mismos. Simplemente, hoy se centran en otros objetos de especulación: petróleo, bosques exóticos, peces de los mares fríos...”. Y, más abajo leemos “Para frenar la toma de poder por los lobbies...”.

Eso es prácticamente todo lo que se dice acerca de las causas de la degradación de la vida en nuestro planeta.

6. Las acciones positivas propuestas

De los tres grandes tipos de medidas consideradas (acciones institucionales, educativas y de innovación tecnológica) las propuestas recogidas en la exposición –con ejemplos concretos presentados con algún detalle– se centran muy mayoritariamente en innovaciones tecnológicas destinadas a favorecer un desarrollo respetuoso con el medio (apartado 3.3). Propuestas que se extienden desde el uso de satélites de teledetección al de bacterias fijadoras de nitrógeno (pág. 9). El acento se pone en la búsqueda de apoyo en la misma naturaleza, en hacer “con” la naturaleza (página 88), para lo que se proponen una serie de medidas:

- “no herir la tierra”, desarrollando “una economía agrícola respetuosa con el ambiente” (páginas 94-97);
- “acoger a los aliados del jardinero”, como los gusanos que ayudan a fertilizarla (páginas 98-102);

- “favorecer los intercambios entre seres vivos” como, por ejemplo, en la “lucha biológica” sin recurrir a los pesticidas industriales (páginas 102-105);
- “aprovechar el agua” evitando los despilfarros y su contaminación (páginas 106-107);
- “construir la casa del hombre” con el mejor aprovechamiento de los recursos y limitación de los residuos (Páginas 108-113);
- “salvaguardar el recinto del jardinero”, encontrando energías que sustituyan a las fósiles (páginas 114-115);
- “curar la tierra”, reparar y cuidar la tierra, limpiar los suelos contaminados mediante la fitoextracción, etc. (páginas 116-119);
- “dar su parte a la naturaleza”, preservando espacios naturales, repoblando espacios abandonados... (páginas 120-123);
- “producir sin agotar”, poniendo en obra nuevas prácticas “destinadas a conciliar los imperativos de la competitividad económica, de la alimentación de las poblaciones, de la calidad de los productos, de respeto del ambiente” (páginas 124-125).

Estas propuestas de tecnologías respetuosas con el ambiente se apoyan en algunas acciones institucionales (apartado 3.1), en general puramente locales:

- “Ello supone la existencia de un poder municipal que sea capaz de iniciativas y que pueda asegurar la colaboración de los ciudadanos” (pág. 108).
- “La política de la ciudad (...) se caracteriza por una cooperación única entre las empresas municipales encargadas de la producción de energía, de la purificación del agua y del tratamiento de los residuos, con el objetivo de que funcionen como *eco-ciclo*” (página 110).
- “Un nuevo barrio (...) ha sido pensado por las autoridades locales como el modelo de una ciudad ecológica” (pág. 110).
- “la municipalidad ha conducido un programa de desarrollo innovador” (pág. 112).
- “La gestión de la ciudad se caracteriza por un principio democrático particularmente innovador” (pág. 113).
- “Los poderes públicos (municipales) han decidido delimitar territorios de preservación de espacios naturales” (pág. 120).
- ...

Todas las referencias a políticas institucionales se hacen, como en los ejemplos que acabamos de mostrar, al nivel municipal. Tan solo en una ocasión se habla de una acción de tipo internacional: el salvamento de una especie en peligro “gracias al celo escandinavo, apoyado por el conocimiento alemán y el interés francés...” (pág. 24). Estamos, pues, muy lejos de la defensa de instituciones supranacionales capaces de crear un nuevo orden mundial, basado en la cooperación, la solidaridad y la defensa del medio y de evitar la imposición de valores e intereses particulares (Renner 1993 y 1999; Cassen 1997; Folch 1998; Jauregy, Egea y De la Puerta 1998).

En cuanto al papel de la educación, de nuevo las referencias son muy escasas e indirectas:

- “El eslogan de esta ciudad (...), *la basura que no es basura*, transforma el gesto cotidiano de los habitantes en un acto político, cada uno de ellos participando, consciente o inconscientemente, en una verdadera ciudadanía planetaria” (pág. 90).
- “La decisión corresponde al ciudadano. Ser rehén o actor, no tiene otra elección. Si pretende intervenir, le hace falta decidirse por un método y una filosofía” (pág. 91).
- “invita a los habitantes de su aldea a utilizar el agua con medida y respeto, responsabiliza a los

individuos de su territorio...” (pág. 92).

Digamos, por último, que la necesidad de universalizar y ampliar los derechos humanos –vista hoy como fundamental para hacer posible un desarrollo sostenible (Escámez 1998; Vercher 1998)- prácticamente brilla por su ausencia. Tan solo tres breves referencias al derecho al desarrollo, entendido, lamentablemente, como “crecimiento durable” (pág. 94).

- “no prohibirse la explotación de las riquezas naturales” (pág. 90).
- “la humanidad reclama el derecho a la ciudad. Ese derecho debe ser pensado y construido en un espíritu de solidaridad planetaria” (pág. 108).
- “conciliar los imperativos de competitividad económica, de alimentación de las poblaciones, de cualidad de los productos, de respeto del ambiente” (pág. 124).

Conclusiones

Recapitulando lo visto hasta aquí, podemos destacar que tanto la exposición como el libro se apoyan en una presentación atractiva de la diversidad biológica y cultural que incita positivamente a reflexionar sobre la necesidad de preservar esa riqueza. De hecho, en la exposición parece querer mostrarse que, pese a los graves problemas que amenazan la supervivencia de la vida en el planeta, es posible conciliar las actividades humanas con la preservación del equilibrio ecológico, si la humanidad, colectiva e individualmente, asume la función de jardinero planetario. Ello contrasta, afortunadamente, con tantos discursos deprimentes, que se limitan a enumerar peligros y amenazas, que a menudo sólo provocan desánimo (Hicks y Holden 1995; Tilbury 1995; Mayer 1998). Como afirma Folch (1998) “Nuestra intransferible existencia personal cotidiana no será mejor si aumentan nuestras angustias. No nos salvará el sufrimiento (...), sino la lucidez y la eficacia creadora”. Este planteamiento positivo y atractivo, que incluye la presentación cuidadosa de una pluralidad de experiencias reales de tratamiento de problemas ambientales, ha contribuido, sin duda, al notable éxito de la exposición. Éste es un aspecto a valorar y a retener.

Pero junto a ello, la exposición incurre en un reduccionismo de lo que son los problemas de nuestro “Jardín planetario”, que deja de lado cuestiones tan básicas como el problema demográfico o los desequilibrios entre los pueblos del planeta, cuya relación con la degradación del “jardín” está bien establecida (Folch 1998; Brown y Mitchel 1998). Nos tememos que el visitante salga con una percepción parcial de los problemas y con la impresión de que basta -como se sugiere en la última línea del epílogo (pág. 127)- con actuar “localmente en nombre y en conciencia del planeta”.

Congratulémonos, para terminar, de que los grandes complejos museísticos, como el Parque de La Villette, así como las últimas exposiciones mundiales y universales de Lisboa (1998) y Hannover (2000), estén prestando una atención creciente a los problemas del planeta (Gil, Gavidia et al. 1999a). Pero al igual que ocurre con los recientes textos científicos escolares (Edwards 2000), sigue siendo necesaria una revisión a fondo de los contenidos para favorecer una correcta percepción de los problemas y de las medidas a adoptar.



NOMBRE DE LA TÉCNICA	
<i>BITÁCORA O REGISTRO ANECDOTARIO</i>	
CONCEPTO – DEFINICIÓN	
<p>Consiste en una ficha cuyos datos reflejan lo que se desvía de la conducta habitual del estudiante ya sea algo positivo o negativo, en ella se consigna:</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> <i>Fecha de la observación</i><input type="checkbox"/> <i>Nombre del alumno</i><input type="checkbox"/> <i>Observación realizada o hecho observado</i><input type="checkbox"/> <i>Firma del profesor que la ha efectuado</i> <p>Lo mas importante de esta técnica dentro de la evaluación formativa es destacar lo positivo para seguir trabajando y evolucionando en la formación integral del estudiante.</p>	
METODOLOGÍA - PROCEDIMIENTOS	
<p>Los instrumentos diseñados para esta técnica pueden ser utilizados por el docente como también por el estudiante, puesto que, privilegia el registro libre y contextualizado de observaciones vinculadas a un tema determinado.</p> <p>En el caso del docente se pueden abrir fichas o un cuaderno de notas habilitado para ese efecto, dejando registros por estudiante o por grupo de estudiantes. Debiendo tener presente que se deben realizar observaciones que muestren conductas observables y que respondan a esta denominación y no se confundan con opiniones o prejuicios del docente.</p> <p>Un buen registro debe mostrar la conducta del estudiante en diversos momentos con el objetivo de ampliar la calidad de la información y nos muestre una perspectiva a veces diferente a la observada sólo en la sala de clases.</p> <p>Un registro anecdótico permite dejar registrada información que evidencie el desarrollo cognitivo del alumno o de los alumnos, además de aspectos actitudinales que son de gran relevancia en la formación profesional que debe ir construyendo cada alumno o alumna.</p> <p>Para el docente también es de gran utilidad hacer que los estudiantes construyan sus propias bitácoras, puesto que les permite tomar decisiones respecto de la información que consideran necesaria registrar, anotar dudas que posteriormente deben ser consultadas, realizar comentarios propios de contenidos desarrollados en clases, en definitiva el estudiante puede evidenciar su propio aprendizaje.</p>	
¿QUÉ TENER EN CUENTA A LA HORA DE EMPLEAR ESTA TÉCNICA?	¿QUÉ TIPO DE COMPETENCIAS SE PUEDEN EVALUAR CON ESTA TÉCNICA?
<p>Las características que debe poseer un buen registro anecdótico son: establecer un comportamiento típico basado en varias anécdotas, limitar cada anécdota o incidente a un hecho concreto, indicar las circunstancias necesarias para una buena información y registrarlas.</p>	<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Competencias interpersonales o socializadoras.<input type="checkbox"/> Competencias comunicativas.



UN EJEMPLO DE UN INSTRUMENTO QUE PERMITE MATERIALIZAR ESTA TÉCNICA

Anecdotalario

Fecha de la observación: _____

Nombre del estudiante: _____

Hecho observado: _____

Firma del (la) profesor(a)



NOMBRE DE LA TÉCNICA

EL PSICODRAMA

CONCEPTO – DEFINICIÓN

El psicodrama es una forma de psicoterapia, ideada por J. L. Moreno, inspirada en el teatro de improvisación y concebida inicialmente como grupal o "psicoterapia profunda de grupo" (Moreno, J.L., 1959b, p.108).

"El psicodrama pone al individuo sobre un escenario, donde puede resolver sus problemas con la ayuda de unos pocos actores terapéuticos. Es tanto un método de diagnóstico como de tratamiento" (Moreno, 1946, p.177).

Dicho en nuestros términos, el psicodrama es una forma de psicoterapia (o recurso psicoterapéutico) consistente en la representación (dramatización) por parte del paciente de acontecimientos pasados o futuros, reales o imaginarios, externos o internos, experimentándolos al máximo, como si estuvieran sucediendo en el presente. En estas representaciones se utilizan diversas técnicas dramáticas, guiadas por ciertos principios y reglas, y destinadas, según lo requerido por el proceso.

METODOLOGÍA - PROCEDIMIENTOS

LAS ETAPAS DEL PROCESO:

CALENTAMIENTO.

Una representación con una vivencia plena y emotiva vivencia, requiere previamente una preparación o "puesta en clima". Las actividades destinadas a lograrlo, de todo tipo, configuran la primera etapa del proceso, denominada "calentamiento".

En cada sesión se requiere un calentamiento previo a la realización de un psicodrama, destinado en un primer tiempo a generar el "clima" para que los participantes se "conecten" con algunos de sus problemas y que alguna(s) persona(s) desee(n) realizar su psicodrama. Luego de elegida la que será protagonista, esa persona requiere un calentamiento para poder "meterse" en su escena a representar hasta estar preparada para vivenciarla al máximo.

Además, en todo grupo destinado a trabajar con estos recursos, se requiere una preparación general dentro de todo el ciclo de reuniones, así las primeras reuniones y experiencias estarán destinadas a generar la cohesión grupal, la confianza en el coordinador, los compañeros y el proceso, y además, la desinhibición respecto a expresarse emotivamente, a representar escenas ante otras personas, etc. Todas las actividades destinadas a estos fines pueden considerarse pertenecientes a una etapa general que denominamos "de calentamiento" dentro de la secuencia de reuniones.

ACTUACIÓN

La actuación comienza cuando el protagonista, la escena y el escenario ya están definidos. Puede seguirse, a través de distintos cambios de escenario y escenas a representar hasta su finalización. Puede extenderse desde un par de minutos hasta superar la hora, según el caso y situación. El



concepto dramático de resolución o desenlace, la denominada por Moreno "catarsis dramática", la percepción del logro del objetivo deseado para la dramatización o de una etapa satisfactoria del proceso hacia el mismo, son señales (algo difíciles de definir pero, luego de cierta experiencia práctica, fáciles de percibir) para que el director considere que la actuación ha llegado a su fin. Arte y criterio psicoterapéutico se unen para definir la forma y momento de la finalización de la representación.

COMPARTIR

Luego de finalizada la representación, el grupo reunido, director, auxiliares y público, tiene la oportunidad de "compartir". Este momento está destinado a que luego de que el protagonista expuso sus sentimientos, pensamientos y problemas ante las demás personas, también las otras personas expongan los de ellas.

Un objetivo importante es que el protagonista no se sienta el único con sus problemas y sienta el apoyo, comprensión y contención de los integrantes del grupo, que también pueden abrirse y expresar los suyos.

Es importante, en concordancia con los objetivos enunciados, no incluir aquí opiniones, críticas ni "interpretaciones" a lo actuado, sino expresar historias, sentimientos o problemas propios de cada uno que habla. La falta de observancia de esta orientación por parte de algunos directores, pertenecientes a orientaciones psicoterapéuticas "interpretativas", plantea contradicciones con los principios aquí enunciados, que no es pertinente analizar aquí, por no relacionarse con la finalidad de este trabajo.

RECURSOS TÉCNICOS

Los siguientes son dos de los más frecuente recursos técnicos:

CAMBIO DE ROLES E INVERSIÓN DE ROLES

El recurso del cambio de roles consiste en indicar al protagonista que actúe desde el lugar de otra persona, concepto, objeto o parte de sí mismo.

La inversión de roles, como caso particular de cambio de roles, consiste en un reemplazo mutuo. Por ejemplo, el protagonista pasa a desempeñar el rol de su interlocutor (real o representado por un auxiliar) y el interlocutor (o el auxiliar que lo representa) pasa a desempeñar el rol del protagonista. Una nueva inversión, llevaría a ambos a sus roles anteriores. Es interesante destacar que los roles, por su carácter interactivo, tienen siempre un rol complementario, que es el que tendrá que tomar el protagonista.

Los roles que puede representar el protagonista abarcan una gama sin limitaciones, totalmente abierta a la creatividad y las conveniencias del proceso. Esto puede incluir, como ejemplo no exhaustivo, además de todas las personas que tienen relación con el protagonista, las que no la tienen, las ya fallecidas, las imaginarias, personajes de ficción, animales, vegetales, objetos, Dios, partes del propio cuerpo o del cuerpo de otros, distintos estilos o puntos de vista del protagonista, conceptos abstractos (como el destino, el amor, el caos, la belleza, etc.) y muchas otras posibilidades.



Entre los innumerables objetivos de los cambios e inversiones de roles podemos destacar, por su frecuencia e importancia, algunos:

- (a) Los roles de personajes imaginarios, animales, objetos y otros frecuentemente facilitan el desempeño de conductas y la exteriorización de pensamientos, emociones y otros aspectos del protagonista, que habitualmente no se manifestarían.
- (b) La inversión de roles, especialmente con personas significativas, facilita:
 - 1. Ver el mundo, los acontecimientos, las personas, etc. desde el punto de vista de los otros.
 - 2. Verse a sí mismo desde el punto de vista de los otros.
 - 3. Poder comprender y aceptar otros puntos de vista, necesidades, conductas, etc.
- (c) Ciertos roles como: Dios, "el hombre más sabio del mundo", el padre o la madre fallecidos, "partes interiores" (estilos propios de pensamiento y conducta), y muchos otros, pueden facilitar el descubrimiento de nuevas respuestas, recursos o soluciones, nuevos puntos de vista o una cierta "sabiduría interna" ante diversas situaciones difíciles, temores, frustraciones o conflictos.
- (d) Cuando los roles corresponden a "partes o aspectos internos", deseos o sentimientos contradictorios o diferentes estilos de pensamiento y conducta propios posibles, pueden facilitar su aceptación, elaboración, resolución y/o integración.
- (e) La inversión de roles con las personas que interactúan con el protagonista en la dramatización y son (o serán) representadas por auxiliares, sirve para "presentarlas" y para que el auxiliar conozca las conductas, actitudes, pensamientos o palabras que deberá representar (de acuerdo a la visión o expectativas del paciente).

El recurso de la inversión de roles fue utilizado originalmente cuando la representación era hecha por los reales integrantes del acontecimiento y el conflicto (por ej.: la pareja o el jefe con el empleado). En estos casos Moreno lo consideraba muy útil para que cada uno pudiera comprender el punto de vista del otro y facilitar la resolución del conflicto.

SOLILOQUIO

Un soliloquio es un monólogo, una acción consistente en hablar sin un interlocutor real presente que escuche, es pensar en voz alta o hablar con uno mismo. En el arte dramático se utiliza para dar a conocer a los espectadores los sentimientos y pensamientos del personaje.

En un psicodrama, cuando el director ordena un soliloquio, se detiene la escena, se "congela", y el protagonista (o la persona a quién se le indicó hacerlo) comienza a expresar en voz alta sus sentimientos o pensamientos (desde su rol asumido) en ese preciso momento.

Este recurso es consistente con el objetivo de exteriorización, de amplificación, de "puesta en acción" del psicodrama y, entre sus muchas consecuencias, podemos citar, en forma no exhaustiva:

- (a) Facilitar la toma de conciencia y el reconocimiento del protagonista (cuando se está



representando a sí mismo) de sus sentimientos o pensamientos.

(b) Facilitar el conocimiento de (o confirmación de hipótesis sobre) los pensamientos y sentimientos del paciente / protagonista por parte del terapeuta / director (y los auxiliares).

(c) Si el soliloquio es de un auxiliar (en el rol de otras personas que interactúan con el protagonista) permitir que el protagonista conozca lo que podrían sentir o pensar las otras personas sobre él o sobre la situación o el acontecimiento.

(d) Realizado por el paciente, desde el rol de otras personas, facilitar la comprensión y aceptación de los problemas, emociones, puntos de vista y causas del comportamiento de las mismas.

Las dificultades e inhibiciones del protagonista para realizar el soliloquio, algunas veces pueden superarse mediante la técnica del doble.

¿QUÉ TENER EN CUENTA A LA HORA DE EMPLEAR ESTA TÉCNICA?	¿QUÉ TIPO DE COMPETENCIAS SE PUEDEN EVALUAR CON ESTA TÉCNICA?
<p>1) Darse cuenta de los propios pensamientos, sentimientos, motivaciones, conductas y relaciones.</p> <p>(2) Mejorar la comprensión de las situaciones, de los puntos de vista de otras personas y de nuestra imagen o acción sobre ellas.</p> <p>(3) Investigar y descubrir la posibilidad y la propia capacidad de nuevas y más funcionales opciones de conducta (nuevas respuestas).</p> <p>(4) Ensayar, aprender o prepararse para actuar las conductas o respuestas que se encontraron más convenientes.</p> <p>EL ESCENARIO</p> <p>La representación requiere de un espacio dramático, el lugar de la acción. En ese espacio designado a tal efecto, el protagonista, con la ayuda del director, recrea el lugar imaginario de la escena que va a representar.</p> <p>Una clara definición de la ubicación y los límites del escenario, sumada a una buena descripción, objetivación con elementos representativos y una esmerada preparación hasta logra la reproducción y la vivencia más completa posible del espacio y el momento a representar, son de gran importancia para un eficaz desarrollo del psicodrama.</p> <p>EL PROTAGONISTA</p> <p>El protagonista es el paciente, cuyo problema va a tratarse en el psicodrama. Sin protagonista no hay psicodrama.</p>	<p><input type="checkbox"/> Competencias Básicas</p> <p><input type="checkbox"/> Competencias Ciudadanas</p> <p><input type="checkbox"/> Competencias Laborales Generales o Específicas</p>



EL DIRECTOR

El director es el encargado de orientar la acción y aplicar los principios y las técnicas apropiadas para facilitar el logro de los objetivos del psicodrama, así como cuidar y evitar daños al protagonista y a los otros integrantes del grupo. Es la función específica del psicoterapeuta y está destinada al logro de los objetivos psicoterapéuticos.

LOS AUXILIARES O “YO AUXILIAR”

Esta función es desempeñada quienes actúan representando a las otras personas que participan en el acontecimiento dramatizado. Su tarea es ayudar al protagonista a desarrollar la escena. Además, como colaboradores para el éxito del proceso terapéutico, son también auxiliares del psicoterapeuta, cuyas indicaciones deben respetar.

Esta función puede ser desempeñada por profesionales preparados para ella, que están presentes en calidad de colaboradores del terapeuta o por otros integrantes del grupo que sean elegidos por el protagonista, con la condición de que acepten hacerlo y que el director no lo considere inconveniente.

EL PÚBLICO

El público es esencial en toda representación teatral y también se considera importante en el psicodrama. En este último caso el público está formado por los integrantes del grupo de terapia y no son pasivos, sino que participan emotivamente en la escena, empáticamente, aprendiendo y, luego, compartiendo con el protagonista sus propias experiencias.

UN EJEMPLO DE UN INSTRUMENTO QUE PERMITE MATERIALIZAR ESTA TÉCNICA

Unas cuantas personas se reúnen. Dos, tres o diez; no importa. Son jugadores; aficionados a los juegos de rol. No tienen ningún manual ni dados; ni siquiera una idea para una aventura. Se ponen cómodos en una habitación oscura, cierran los ojos y entonces... empiezan a jugar.

Jugador 1: No llevo encima nada especial, sólo tengo un pañuelo y las llaves del piso...

Jugador 2: Y yo tengo un dolor de cabeza increíble; hoy no podría ni correr cien metros.

Jugador 3: Esto está bastante oscuro, ¿verdad?

Jugador 4: Sí que lo está. ¿Podéis oír ese ruido?

J2: Creí que me lo había imaginado.

J3: ¿Dónde estamos?

J1: ¿Qué quieres decir? ¿Cómo que dónde? Estamos en un autobús. Vamos a mi casa a jugar una partida. ¿Por qué lo preguntas? ¿Pasa algo?

J3: ¡Claro que pasa “algo”! ¿Dónde está todo el mundo? Estamos solos en el autobús.



J1: Mierda... Estoy seguro de que hace un momento había una mujer sentada detrás de mí, un par de viejos y un tío trajeado.

J4: ¡Mirad! ¡Un cigarrillo todavía está encendido debajo de ese asiento...!

J2: Esto no me gusta nada... Mirad por la ventana...

J3: ¿Qué pasa? ¿Qué dices?

J1: El sol se está poniendo... y son las once de la mañana.

J3: ¡Oh, mierda!

J4: Rápido, ¡vamos a ver al conductor!

J1: ¡Vale! <golpes en la mesa> ¿Qué le pasa? ¿Está dormido o qué?

J4: No... Está muerto.

J2: ¡Eh! Estamos frenando. Creo que vamos a parar...

J3: Y ahora estamos en la cuneta... ¡La puerta de atrás se ha abierto! ¡Vamos!

J1: ¡Dios! ¿Dónde estamos? ... y así

Un artículo para leer y jugar de Michal Oracz, extraído de De Profundis un juego publicado por EDGE ENTERTAINMENT bajo licencia de PORTAL PUBLISHING



NOMBRE DE LA TÉCNICA	
<i>EL SOCIODRAMA</i>	
CONCEPTO – DEFINICIÓN	
<p>El sociodrama es la representación de algún hecho o situación de la vida real en un espacio físico y con un público involucrado (ellos mismos), el cual posteriormente a la temática representada -que generalmente es hecha por ellos mismos- participará analizando la situación en mayor profundidad.</p> <p>Los sociodramas en general se usan para presentar situaciones problemáticas, ideas y contrapuestas, actuaciones contradictorias, para luego suscitar la discusión y la profundización del tema.</p> <p>Los sociodramas también pueden ser representaciones teatrales breves con temáticas pertinentes a los participantes en una charla, conferencia u otra actividad y que tiene como objetivo demostrarles situaciones donde ellos se podrían ver involucrados: riesgos laborales, problemas sanitarios, conflictos familiares, vecinales, contenidos educacionales, etc.</p>	
METODOLOGÍA - PROCEDIMIENTOS	
<p>Para realizar técnicamente el sociodrama hay que considerar tres etapas o pasos:</p> <p>1.- Temática: Se debe tener muy claro cuál es el tema que se va a presentar, y por qué se va a hacer en ese momento.</p> <p>2.- Lluvia de ideas: Las personas que van a llevar a cabo la representación deben dialogar previamente sobre lo que se conoce del tema: ¿Cómo lo vivimos?, ¿Cómo lo entendemos?</p> <p>3- Guión argumental: Con la información recogida en la lluvia de ideas se elabora la historia o el argumento del sociodrama. Se ordenan los hechos y las situaciones que se han planteado en la conversación previa y se distribuyen los personajes, los que son necesarios para plantear el tema elegido y se decide enfáticamente como se va a cerrar la historia. Luego de estos tres pasos se realiza la representación propiamente tal y la posterior asamblea.</p> <p>Esta técnica es dinámica y alegre, útil para empezar a estudiar un tema, como diagnóstico, o para ver qué conocemos de un tema. También es útil para finalizar el estudio de un tema como conclusión o síntesis de él.</p> <p>Posibilita acercarse y conocer la realidad de los participantes, en cierta medida es proyectivo.</p>	
¿QUÉ TENER EN CUENTA A LA HORA DE EMPLEAR ESTA TÉCNICA?	¿QUÉ TIPO DE COMPETENCIAS SE PUEDEN EVALUAR CON ESTA TÉCNICA?
<input type="checkbox"/> Proveer elementos para analizar cualquier tema, basado en situaciones o hechos de la vida real. <input type="checkbox"/> Identificar y conocer las causas y efectos de hechos o situaciones de la vida cotidiana.	<input type="checkbox"/> Competencias interpersonales o socializadoras. <input type="checkbox"/> Competencias comunicativas.



UN EJEMPLO DE UN INSTRUMENTO QUE PERMITE MATERIALIZAR ESTA TÉCNICA

Tema: “Condiciones de salud en nuestra comunidad”.

Alguien puede plantear que faltan médicos y apoyar su argumento con algún caso (de alguien conocido) en que la comunidad, en varias oportunidades necesitó con urgencia un doctor y no se consiguió. Otro de los “actores” puede plantear que hay problemas con el agua porque esta tiene microbios y ejemplificar con situaciones que conoce, donde el agua sucia ha enfermado a varios niños. Otro podría manifestar que el problema es por la pobreza en que cual se vive, razón por la cual no nos alimentamos bien. Y así, cada uno de los que va a participar en el sociodrama va exponiendo lo que cree que tiene que ver con el tema.

Si para representar algún personaje fuera imprescindible identificarlo con un vestuario especial, se necesitaría dicho vestuario. Se pueden usar también algunos materiales fáciles de encontrar, que ayuden a ser más real la actuación (sombreros, pañuelos, una mesa, etc.)

La dramatización no debe ser muy larga. Moverse y hacer gestos. No dejar que las palabras sean lo único de la actuación. Para que todos escuchen y entiendan, se debe hablar con voz clara, fuerte y sin apuro. Se pueden hacer letreros grandes de papel o tela para identificar lugares.

Una de las desventajas a considerar es que no todas las personas quieren hacer representaciones y se inhiben, además si el debate posterior a la representación no se realiza en forma asesorada y pertinente puede transformarse en una situación conflictiva, pero de igual manera se puede obtener información sobre: actitudes, prejuicios, relaciones interpersonales y algunos "mecanismos de defensa" de los participantes.



NOMBRE DE LA TÉCNICA	
<i>LISTA DE COTEJO O DE CONTROL</i>	
CONCEPTO – DEFINICIÓN	
<p>Es un cuadro de doble entrada: una columna es para formular objetivos y otra para el nombre del o los estudiante(s)</p> <p>Los objetivos deben ser: claros, directos, concretos, unívocos.</p> <p>La lista de control o cotejo permite saber si se ha conseguido o no un objetivo y si el proceso de aprendizaje es el correcto.</p> <p>Pueden presentarse 2 situaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Que alguna fila se quede sin completar <input type="checkbox"/> Que en una columna no existan anotaciones. (El alumno no está alcanzando objetivos). <p>Se utiliza para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Hacer el seguimiento de evaluación continua. <input type="checkbox"/> Para realizar la evaluación final. <p>Es útil:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Para el profesor en el momento de elaborar un informe. <input type="checkbox"/> Para los y las estudiantes. <input type="checkbox"/> Los acudientes y familiares. <p>En definitiva es una constancia escrita de todo lo alcanzado o no, sin que surjan problemas al llegar a una decisión.</p> <p>La lista de control evita la pérdida de información que conlleva la simple retención memorística: muchos datos se pierden o se recuerdan deformadamente (si se ha grabado en vídeo o audio la sesión, este problema no existe).</p>	
METODOLOGÍA - PROCEDIMIENTOS	
<p>Durante la sesión el observador, en silencio y de modo que su presencia pase lo más desapercibida posible, rodea los correspondientes “sí” o “no” según lo que observa. Después de la sesión: el observador, u otra persona, puede analizar, cuantitativa y cualitativamente los datos recogidos.</p>	
¿QUÉ TENER EN CUENTA A LA HORA DE EMPLEAR ESTA TÉCNICA?	¿QUÉ TIPO DE COMPETENCIAS SE PUEDEN EVALUAR CON ESTA TÉCNICA?
<p>Antes de la sesión a observar: Se debe preparar antes de comenzar la observación, la lista de control, bien elaborada por el propio observador, o bien recogida en algún texto que trate de los aspectos a observar</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Competencias Básicas <input type="checkbox"/> Competencias Ciudadanas <input type="checkbox"/> competencias Laborales Generales o Específicas



UN EJEMPLO DE UN INSTRUMENTO QUE PERMITE MATERIALIZAR ESTA TÉCNICA

Área: Educación Artística y Cultural
Grado: Primero

Estándar / estudiante	E1	E2	E3	E4	E5
Identifica diferentes formas: <ul style="list-style-type: none">• <i>Árbol</i>• <i>Nube</i>• <i>Montaña</i>					
Identifica formas Artificiales: <ul style="list-style-type: none">• Casas• Fig. geométricas• Cuadros					
Conoce el vocabulario propio del lenguaje visual plástico					
Clasifica diferentes tipos de imagen					



NOMBRE DE LA TÉCNICA	
PORTAFOLIO	
CONCEPTO – DEFINICIÓN	
<p>El portafolio es la colección sistemática y organizada del material sobre evaluación de los aprendizajes que le interesa al estudiante a lo largo del proceso que se desarrolla en este proyecto didáctico de acuerdo con las metas establecidas por él y las especificaciones dadas por el profesor; el propósito es monitorear su progreso en cuanto a conceptualización y comprensión, habilidades y destrezas cognitivas, metacognitivas e interpersonales, actitudes y valores, motivaciones y hábitos mentales; poner en evidencia la calidad de los procesos, los conceptos y los productos realizados; evaluar tanto los procesos llevados a cabo como los productos logrados; identificar avances y necesidades y proponer acciones de seguimiento pertinentes.</p> <p>El portafolio, adecuadamente utilizado como técnica de evaluación, se constituye en el biógrafo del aprendizaje de los y las estudiantes y permite conocer la manera cómo se han logrado éstos; por tanto su organización y presentación, además de ser de calidad, también deben conservar un gran sentido estético.</p>	
METODOLOGÍA - PROCEDIMIENTOS	
<p>La creación, organización y uso del portafolio comprenderá cuatro tareas fundamentales para éste como técnica de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> <i>La definición del propósito del mismo</i> <input type="checkbox"/> <i>La selección del material de acuerdo con el propósito</i> <input type="checkbox"/> <i>La reflexión crítica sobre los materiales</i> <input type="checkbox"/> <i>La proyección de las metas futuras de aprendizaje.</i> 	
¿QUÉ TENER EN CUENTA A LA HORA DE EMPLEAR ESTA TÉCNICA?	¿QUÉ TIPO DE COMPETENCIAS SE PUEDEN EVALUAR CON ESTA TÉCNICA?
<p>Definir una posible estructura para éste ya que como cualquier colección con significado, el <i>portafolio</i> debe estar cuidadosamente organizado.</p> <p>La organización distingue al <i>portafolio</i> de una carpeta de trabajo, de una libreta de apuntes o de un diario de vida, como también establece la intención de éste. Esto también hace que la interpretación y el análisis de un portafolio sea una tarea más fácil.</p> <p>Por ejemplo, la organización de los elementos de un portafolio de cualquier área puede ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Una <i>portada</i> o <i>carátula</i> con la identificación del área, del grado, del área y del estudiante encargado de la elaboración del portafolio. <input type="checkbox"/> Una <i>tabla de contenidos</i>. <input type="checkbox"/> Una <i>introducción</i> que explica qué se encontrará en la colección, así 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Competencias Básicas <input type="checkbox"/> Competencias Ciudadanas <input type="checkbox"/> Competencias Laborales Generales o Específicas



<p>como también el propósito del Portafolio.</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Materiales coleccionados producto de los procesos de aprendizaje logrados. <input type="checkbox"/> Los análisis y las reflexiones que cada estudiante hace sobre el material que contiene su portafolio. Sin éstos, no se tendrá un portafolio si no un archivador. 	
--	--

UN EJEMPLO DE UN INSTRUMENTO QUE PERMITE MATERIALIZAR ESTA TÉCNICA

Instrumento para realizar una evaluación mutua de portafolios

¿QUÉ SE EVALÚA EN EL PORTAFOLIO?	NIVELES DE DESEMPEÑO		
	NIVEL A	NIVEL B	NIVEL C
Estructura	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Clara, de fácil comprensión para el observador externo. ▪ El material que contiene está debidamente organizado por categorías. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estructura poco clara o se dificulta su comprensión. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La estructura no muestra ninguna forma de organización de la información. ▪ Simplemente es un archivador.
Cumplimiento del objeto del portafolio	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ha fomentado la responsabilidad personal. ▪ Ha propiciado reflexiones sobre los propios productos. ▪ Permite reconstruir la historia del proceso de aprendizaje del autor. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No es evidente en el portafolio el cumplimiento de algunos de los objetivos señalados en el Nivel A. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No se evidencia el cumplimiento de ninguno de estos objetivos.
Selección de los materiales que lo componen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Presenta los materiales producidos en el área. ▪ Están ordenados de acuerdo con una secuencia clara. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Presenta en forma incompleta los materiales producidos en el área. ▪ Presenta algunos materiales en desorden. ▪ Se evidencia parcialmente de una secuencia. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No presenta los materiales producidos en el área. ▪ No hay ninguna secuencia de organización.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aparece una copia adecuada de cada una de las guías de aprendizaje estratégico trabajadas en el área. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aparece una copia de algunas de las guías de aprendizaje estratégico trabajadas en el área. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No aparece copia de ninguna de las guías de aprendizaje estratégico.
Proyección	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Permite el planteamiento de metas futuras. ▪ Permite corregir errores en el aprendizaje. ▪ Genera en el estudiante incentivos para su propio desarrollo personal y profesional. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Permite parcialmente el planteamiento de metas futuras. ▪ Permite parcialmente corregir errores en el aprendizaje. ▪ Genera parcialmente en el estudiante incentivos para su propio desarrollo personal y profesional. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No permite ni genera ninguno de los objetivos mencionados en los dos anteriores niveles.
Calidad de la presentación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Impecable ▪ Artístico 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Requiere mejorarse en este aspecto. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Deja un sentimiento de poca pulcritud.
SUMATORIA	Puntos acumulados ____ X 3 = ____	Puntos acumulados ____ X 2 = ____	Este nivel no da puntaje

Luego se procede a analizar el puntaje obtenido sobre la base del puntaje máximo. Desde allí se desprenderán juicios valorativos sobre el portafolio evaluado.



Instrumento para que un docente realice una evaluación significativa de un portafolio

PREGUNTAS QUE ORIENTARÁN LA EVALUACIÓN DEL PORTAFOLIO	ESCALA VALORATIVA					
	5	4	3	2	1	0
¿El portafolio posee una adecuada portada o carátula que permite identificar tanto el área al cual pertenece como su autor(a)?						
¿El portafolio tiene una tabla de contenido que orienta al lector acerca de la organización de los materiales que en él se encuentran?						
¿El portafolio contiene una introducción o presentación en la cual se explica su estructura y el propósito de su autor(a) para con éste?						
¿El portafolio posee una categorización y/o clasificación que hace posible y ágil la ubicación de los materiales que contiene?.						
¿El portafolio posee aspectos artísticos y creativos que evidencian el buen gusto de su autor(a) y el agrado con el cual lo realizó?						
¿Los artículos y materiales contenidos en el portafolio tienen evidencias de haber sido estudiados y son de gran valor teórico y metodológico, según el propósito de aprendizaje fijado por su autor?						
¿Aparecen los análisis y las reflexiones sobre los materiales coleccionados y éstos sí obedecen a una reflexión crítica de los mismos?						
¿Este portafolio permite evaluar el cumplimiento del propósito que se trazó su autor?						
SUMATORIA						

♦ **CALIFICACIÓN:** Puntaje total / puntaje máximo: _____ / 40 = _____ x 5 = _____

♦ **ESCALA DE JUICIO VALORATIVO:** 0.0 a 2.9: *Debes mejorar el portafolio* 3.0 a 3.9: *Portafolio aceptable.*
 4.0 a 4.6: *Buen portafolio* 4.7 a 5.0: *Excelente portafolio.*



NOMBRE DE LA TÉCNICA	
<i>ESTUDIO DE CASOS</i>	
CONCEPTO – DEFINICIÓN	
El análisis de casos es una técnica mediante la cual se pueden establecer las causas, las consecuencias y las implicaciones de un hecho ocurrido en un grupo social o comunidad.	
METODOLOGÍA - PROCEDIMIENTOS	
Los procedimientos que deben realizarse durante la fase de obtención de la información:	
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Semblanza del estudio de caso <input type="checkbox"/> Preguntas del estudio de caso <input type="checkbox"/> Procedimientos a ser realizados <input type="checkbox"/> Guía del reporte del estudio de caso 	
Durante la investigación:	
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Análisis en sitio <input type="checkbox"/> En el lugar, cuando se recolectan los datos <input type="checkbox"/> Trascrición de los datos <input type="checkbox"/> Trascrición y análisis inicial de las entrevistas y notas de campo <input type="checkbox"/> Foco del análisis <input type="checkbox"/> Comparación constante de los temas que emergen y codificación de la información <input type="checkbox"/> Análisis profundo de la información <input type="checkbox"/> Comparación sustantiva de los encuentros con los conceptos establecidos en la literatura <input type="checkbox"/> Presentación del análisis al grupo de investigadores <input type="checkbox"/> Obtención del consenso y seguridad en la comprensión del análisis 	
Para la recolección de información, se pueden utilizar: entrevista personal no estructurada, entrevista personal estructurada, encuestas por cuestionarios, observación directa estructurada, observación directa no estructurada, revisión de documentos.	
¿QUÉ TENER EN CUENTA A LA HORA DE EMPLEAR ESTA TÉCNICA?	¿QUÉ TIPO DE COMPETENCIAS SE PUEDEN EVALUAR CON ESTA TÉCNICA?
Para analizar un caso es necesario tener en cuenta los siguientes pasos: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> <i>Referir, leer o escuchar el hecho ocurrido.</i> <input type="checkbox"/> <i>Preguntar o investigar los detalles que no hayan quedado claros o que sean necesarios para analizar el hecho.</i> <input type="checkbox"/> <i>Identificar los agentes internos que influyeron para que se diera el hecho: personas,</i> 	Las competencias que se pueden evaluar por medio de esta técnica son: las competencias laborales y las competencias ciudadanas. Porque ellas permiten estudiar situaciones que requieren de las competencias de los jóvenes para analizar una situación real, fácilmente observable en la sociedad.



<p>situaciones, palabras, antecedentes, entre otros.</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Identificar los agentes externos que influyeron en el hecho: situación económica, condición social, presión de grupo, etc.<input type="checkbox"/> Establecer en grupo las causas y las consecuencias del hecho.<input type="checkbox"/> Expresar lo que usted hubiera hecho en caso de haber estado implicado en esta situación.	
---	--

UN EJEMPLO DE UN INSTRUMENTO QUE PERMITE MATERIALIZAR ESTA TÉCNICA

Área: Ciencias Sociales

Ámbito conceptual: La Colonización Antioqueña.

Actividad: Analizar el proceso histórico denominado **colonización antioqueña** a través del estudio de casos, siguiendo los siguientes procedimientos:

- ◆ Leer detenidamente y con amplitud intelectual el proceso histórico de la colonización antioqueña.
- ◆ Preguntar o investigar los detalles que no hayan quedado claros o que sean necesarios para analizar el proceso.
- ◆ Identificar los **agentes internos** que influyeron para que se diera este proceso histórico durante el siglo XIX: personas, situaciones, necesidades, intereses, antecedentes, entre otros.
- ◆ Identificar los **agentes externos** que influyeron en dicho proceso, tales como: situación económica, condición social, presión de grupo, entre otros.
- ◆ Establecer en las **causas** (es decir, lo que lo generó) y las **consecuencias** (lo generado a partir del proceso) de la colonización antioqueña.
- ◆ Determinar cómo influyó este proceso histórico en la configuración regional no sólo del departamento de Antioquia sino de Colombia en general.

✓ **BIBLIOGRAFÍA PARA PROFUNDIZAR Y RECOMENDADOS:**

CASANOVA. M. A. (2002). *Manual de Evaluación Educativa*. Madrid: La Muralla.

COOPER, J. M. (coord.). (2002). *Estrategias de enseñanza. Guía para una mejor instrucción*. México: Limusa. (Capítulo 10: Evaluación – Terry D. TenBrink).

DÍAZ - BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. 2ª ed. Santafé de Bogotá: Mc Graw - Hill. 465 p. (Capítulo 8: constructivismo y evaluación Psicoeducativa).

FLÓREZ OCHOA, R. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Colombia: Mc Graw Hill. (Capítulo VI).



LÓPEZ FRÍAS, Blanca Silvia e HINOJOSA KLEEN, Elsa María (2000). *"Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos"*. México: Trillas. (*Técnicas alternativas para la evaluación*).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1998) *La evaluación en el aula y más allá de ella*. Santafé de Bogotá.

MORENO, M. *"Didáctica. Fundamentación y práctica"*. México: Progreso.

PÉREZ GÓMEZ, I. A., MAGDONAL, B y SACRISTÁN, J. (1993). *La evaluación, su teoría y su práctica*. Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo.