



Universidad Andrés Bello

**Tipología de Retroalimentación
de la evaluación,
información de los resultados
y Toma de decisiones.**

Damarys Roy Sadradín
2014

FORMAR

TRANSFORMAR



EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES Y LA COHERENCIA DIDÁCTICA CON LA PLANIFICACIÓN Y LA METODOLOGÍA.

Damaris Roy Sadradín.
Mail: damaryssadradin@gmail.com

Tipología de Retroalimentación de la evaluación, información de los resultados y Toma de decisiones.

Tipología de Retroalimentación de la evaluación

En la medida en que los criterios de evaluación han sido comprobados con los estudiantes y debidamente ajustados por parte de los docentes, se procede a realizar diferentes análisis que permitan interpretar los resultados no solo desde la calificación sino de las diversas causas que conllevaron a los mismos.

Un análisis de los niveles de logro obtenidos por los alumnos en una evaluación puede iluminar problemas de diversa índole, comenzando por los mismos criterios de evaluación.

Muchas veces este tipo de problemas no es evidente al elaborar inicialmente los criterios y los descriptores por nivel de logro; solo se hacen visibles cuando se confrontan los trabajos de los estudiantes con la rúbrica elaborada. Para detectar este tipo de problemas podría resultar útil considerar las siguientes preguntas y los temas que estas encierran:

- ¿Cuán fácil es usar los criterios?
- ¿Son las descripciones por nivel de logro claras, por un lado, y suficientemente explícitas, por el otro?
- ¿Fueron observadas evidencias de dimensiones del aprendizaje no reconocidas en los criterios, y si es así, deben ser incorporadas? ¿En qué nivel o niveles de logro?
- ¿Hay algunas dimensiones de aprendizaje explicitadas en los criterios que nunca fueron observadas en los trabajos de los alumnos y alumnas? ¿Deben desaparecer o mantenerse en la rúbrica?

No obstante lo anterior, **el foco principal estará seguramente puesto en la evidencia recogida en los trabajos y las conclusiones que arroja sobre los aprendizajes de sus alumnos. Si se salta esta etapa de análisis –como en cierta forma ocurre cuando inmediatamente se coloca la nota en la prueba y en el libro de clase para luego pasar al siguiente tema o unidad de trabajo– será difícil, por no decir imposible, definir los próximos pasos a sugerir para que los alumnos y alumnas avancen.**

De manera similar, cuando no se da el tiempo para interpretar la evidencia recolectada tampoco se considera prioritario definir las estrategias de enseñanza más idóneas para el trabajo en aula posterior, en el sentido de contribuir al fortalecimiento de los aprendizajes de los estudiantes en un particular momento dado. **Por estas razones es imperativo realizar algún análisis de la evidencia recogida.**

A modo de preámbulo, quizá venga al caso una advertencia. “Analizar la evidencia de aprendizaje en la producción de los alumnos” debe entenderse en el contexto de un profesor que no tiene un tiempo ilimitado para esta tarea. Algunos docentes podrían imaginar algo mucho más elaborado y complicado de lo que es suficiente para la tarea y, por lo mismo, frustrarse en el intento de hacerlo.

Debe imperar un criterio de uso y, por lo mismo, se recomienda concebir una forma de análisis que se pueda realizar en un tiempo razonable.

Idealmente serán grupos de profesores (por nivel, por asignaturas, por grupo de colegios, etc.) los que decidan en conjunto de acuerdo a qué y de qué forma pretenden analizar los resultados de los alumnos y, una vez completada la tarea, compartirán sus experiencias y mejorarán el proceso analítico.

Para estas reuniones y discusiones se recomienda fuertemente poner sobre la mesa casos concretos para ser analizados en conjunto.

Por ejemplo, un docente o jefe UTP podría fotocopiar para todos los participantes el trabajo de uno o varios estudiantes. Cada participante debe evaluar este trabajo con los criterios de evaluación utilizados en el establecimiento. Luego discuten las evaluaciones, criterio por criterio, formulando en voz alta su justificación.

Cuando surjan discrepancias, por ejemplo, un profesor evalúa el “Pensamiento crítico” como satisfactorio y otro como excelente, cada docente explica su razonamiento apuntando a elementos en el trabajo del estudiante que cuentan como evidencia de lo que aparece en el

descriptor correspondiente. La idea es llegar a un consenso sobre la evaluación que viene al caso.

En general, los grupos de profesores llegarán a juicios consensuados: después de escuchar todos los argumentos, por ejemplo, estarán de acuerdo en que es satisfactorio. A veces no será posible consensuar el juicio. Sin embargo, y siempre y cuando las diferencias de juicio que permanecen abiertas no revelen un problema en los criterios de evaluación, deben ser estimados como “reales”, esto es, producto de juicios genuinamente diferentes entre los profesores.

No es del todo raro que, por ejemplo, dos colegas difieran en su juicio sobre un trabajo en particular. No argumenta que en relación a un criterio particular es bueno, y el otro colega estima que es excelente. En otras palabras, existe una real “área gris” en donde se encuentran trabajos que muchas veces son “atípicos” y por lo mismo interpretables de diferentes maneras por diferentes observadores.

Sin embargo, aceptar diferencias menores no es lo mismo que aceptar grandes diferencias de juicio o diferencias que se dan en forma consistente. O sea, al contrario del caso anterior, sería inaceptable si las diferencias de juicio se dieran consistentemente en el caso de todos los trabajos de los alumnos y alumnas. Eso revelaría una discrepancia que debe ser sorteada a través del mejoramiento del descriptor de nivel de logro o poniéndose de acuerdo sobre el significado de este.

El objetivo de este ejercicio, u otros similares, es construir progresivamente, como grupo de profesores, criterios comunes para la aplicación de los descriptores de niveles de logro.

De esta forma, a través del tiempo, poco a poco, se llega a un consenso sobre el significado de un satisfactorio o excelente y a qué se refiere en términos de trabajos concretos de los alumnos y alumnas. Esta comprensión consensuada no solo sirve para asegurar la consistencia en la evaluación entre cursos, e incluso entre establecimientos, sino que puede servir mucho si es compartida con los estudiantes. No hay nada más gráfico para un alumno que quiere obtener un excelente en Pensamiento crítico, por ejemplo, que ver ejemplos del trabajo de otros alumnos y alumnas que lo han logrado.

Se puede concebir formas de mirar sinópticamente los aprendizajes mejores y peores logrados por un grupo de alumnos y alumnas o un curso entero.

Una forma simple de realizar esta tarea es clasificar los trabajos de los estudiantes por criterio de evaluación. ¿Cuántos alumnos y alumnas de su curso reciben un excelente,

bueno, satisfactorio, etcétera, por criterio de evaluación? Con estos datos sobre la mesa se puede comenzar a realizar un análisis. Si, por ejemplo, todos sus alumnos y alumnas obtienen satisfactorio o menos que satisfactorio en un criterio de evaluación, entonces es aconsejable indagar más sobre el punto. ¿Cuántas oportunidades para practicar las destrezas requeridas para lograr ese nivel han tenido este año?, ¿en el último tiempo?, ¿en preparación para esta evaluación en particular? ¿Cuánto modela usted como profesor o profesora esta destreza? Las anteriores preguntas dependerán, por supuesto, del criterio de evaluación en cuestión, pero contestarlas es imprescindible para elaborar un buen análisis del aprendizaje logrado en el curso y tomar decisiones sobre los pasos a seguir.

Tipología de Retroalimentación de docentes hacia estudiantes.

La tipología que a continuación se presenta ha sido desarrollada por Tunstall y Gipps (1996) en un estudio que tuvo como objetivo investigar los distintos tipos de retroalimentación que se les daba a niños en la Enseñanza Básica. La produjeron a través de la categorización de material grabado de observaciones de clases, en conjunto con entrevistas a docentes y estudiantes.

Las categorías que dan sentido a esta tipología –manejo del curso/del individuo, orientación hacia el desempeño y el ego, orientación hacia el cumplimiento de tareas y alcanzar maestría, orientación constructivista o del aprendizaje– fueron emergiendo de los datos y de algunos trabajos anteriores, en los que estaba involucrado lo que decían alumnos acerca de la retroalimentación que proveían sus profesores y profesoras.

La tabla que se presenta identifica dos ejes: en el eje horizontal la retroalimentación se distingue en términos descriptivos o “juiciosos” (involucrando algún tipo de juicio); y en el eje vertical se distingue en términos del énfasis negativo o positivo que tiene.

Es oportuno aclarar que la investigación se desarrolló en la educación básica pero es perfectamente utilizable en cualquier nivel de educación.

Estrategias para trabajar esta tipología

Después de comprender las distinciones principales de esta tipología, se sugiere que sea utilizada para considerar las prácticas evaluativas en cuanto a retroalimentación se trata. La pregunta más general es: como profesor(a), ¿cuáles son los tipos de retroalimentación que más frecuentemente utilizo con los alumnos y alumnas?

De ahí se desprenden muchas otras interrogantes, tales como ¿es la respuesta a esta pregunta inicial diferente en relación a mis distintos cursos de un mismo nivel o cursos de diferentes niveles? ¿Es esta respuesta diferente cuando se trata de corregir una prueba escrita en comparación con los comentarios verbales y no verbales “rutinarios” que hago a los estudiantes en aula? ¿Cuán consciente soy cuando los alumnos y alumnas interpretan lo que digo o hago como retroalimentación negativa o positiva y es mi intención que así sea? Y finalmente, ¿hasta qué punto conozco las consecuencias de mi retroalimentación en mis alumnos y alumnas?

Una técnica para recolectar información sobre este tema es simplemente analizar las marcas escritas en evaluaciones a la luz de la tipología presentada arriba.

Esta tarea puede realizarse individualmente o en pequeños grupos de docentes. La literatura académica sobre este tema sugiere que existen diferentes estilos para distintos sectores de aprendizaje, por lo que podría resultar interesante entablar una discusión entre colegas de un mismo sector sobre las prácticas típicas de retroalimentación a los alumnos y alumnas. El artículo “Retroalimentación escrita” en este mismo módulo, podría dar algunas pistas adicionales a los profesores y profesoras que desean modificar las formas en que ofrecen retroalimentación a sus alumnos y alumnas en el momento de corregir sus trabajos.

Una buena manera de abordar la retroalimentación verbal y no verbal es organizar visitas en aula entre colegas, para que una persona externa a la dinámica “tome apuntes” durante una o dos horas de clases sobre lo que observa en este plano. Se sugiere que en lo posible inmediatamente después de esta observación, los dos colegas se reúnan para conversar lo visto. Luego los colegas deben cambiar de rol; el que observó en primera instancia debe ser observado y viceversa. Podría ser útil que el observador clasifique en términos aproximativos las interacciones entre el observado y sus estudiantes en términos de la tipología vista arriba y que esta clasificación sea la base de la conversación posterior. Si no es así, siempre es importante que antes de realizar la observación esté claro entre los colegas exactamente qué es lo que será el foco de la observación y la base de la conversación posterior.

Otra alternativa muy potente para observar la retroalimentación verbal y no verbal es filmar una clase y luego verla en video con tranquilidad. Aunque a la mayoría no le gusta escuchar su voz en audio y verse en video, unas grabaciones pueden constituir el punto de partida de

una rica conversación y el principio de un camino para avanzar en la forma en que se retroalimenta a los alumnos y alumnas.

Tabla: Tipología de retroalimentación de docentes hacia estudiantes (Tunstall y Gipps, 1996)

Retroalimentación positiva.		Retroalimentación de logros.	
Retroalimentación evaluativa.		Retroalimentación descriptiva.	
A1 Premiar.	B1 Aprobar.	C1 Describir logros.	D1 Generar mejores niveles de logro.
A2 Castigar.	B2 Desaprobar.	C2 Especificar los logros o lo que hay que mejorar.	D2 Diseñar caminos para mejorar.
Retroalimentación evaluativa.		Retroalimentación descriptiva	
Retroalimentación negativa.		Retroalimentación para mejorar.	
Es importante notar que los tipos de retroalimentación A y B están más centrados en la persona, a diferencia de C y D que se centran más fuertemente en el trabajo realizado.			

Tipo A: Retroalimentación evaluativa: Premios y castigos

Esta ha sido la manera más tradicional con que hemos sido evaluados. Algunas muestras de premios y castigos son calcomanías o stickers que se pegan en la libreta o cuaderno al alumno y alumna, salir antes a recreo o dejar castigado, cambiar de asiento (separando amigos), mandar a la inspectoría, amenazar con llamar a los padres.

Se trata de medidas concretas. Por ejemplo, “mientras más nos demoremos, más tiempo nos quedamos a la hora de almuerzo, les sugiero que se apuren en terminar” o “si no se callan doy la materia por pasada y entra en la prueba de la próxima semana”.

A1: Refuerzo positivo, recompensa

Esta evaluación es refuerzo positivo en su expresión más pura. Como ejemplo se pueden incluir dibujos de “caritas felices”, calcomanías y stickers de premio, estrellitas, así como la muestra pública del trabajo.

A2: Castigo, comentarios negativos

Esta es la retroalimentación evaluativa más negativa e implica la completa desaprobación. Los ejemplos incluyen expulsar de la sala, privar de algo (puede ser el recreo), destrucción del trabajo y separación del grupo.

Tipo B: Retroalimentación evaluativa: Aprobación y desaprobación

En este tipo las expresiones verbales y no verbales muestran que el trabajo o respuesta del alumno y alumna son bien o mal considerados por el docente, sin más información que esa. La retroalimentación se restringe a comunicar hasta qué punto el desempeño se considera satisfactorio o no. Por ejemplo, “¡bien hecho!”, “¡excelente!”, “¡estás mejorando realmente!”, vistos buenos o cruces en las pruebas, calificaciones o subrayar errores.

B1: Muestras de aprobación verbal y no verbal

Este tipo de refuerzo es evaluativo, de corte tradicional, positivo. Es descrito como “la expresión de aprobación por parte del profesor y profesora hacia el trabajo de los alumnos y alumnas”. Ejemplos de estas muestras son palmoteadas cariñosas, expresiones faciales positivas, vistos buenos en el papel y elogios generales como “muy bien”, “bien hecho” o “buena niña”.

B2: Desaprobación-retroalimentación negativa verbal y no verbal

Este tipo de retroalimentación es evaluativo y relacionado a sentimientos generales de desaprobación. Sus ejemplos incluyen “estoy desilusionado de ti, esperaba mucho más” o “tú podrías hacerlo mucho mejor, pero eres tan flojo”.

Tipo C: Retroalimentación descriptiva: Especificando el logro o el modo de mejorar

En este caso la retroalimentación entrega información sobre qué hace que el trabajo sea bueno o satisfactorio o sobre qué le falta para mejorar. Comunica los criterios y el modo en que estos se han alcanzado o no. Por ejemplo, “esto está bien, rotulaste los ejes del gráfico y la distancia entre los números es equivalente”, o “no necesitas poner todos los números en el gráfico, puedes ir de dos en dos por ejemplo, 2-4-6- si no, necesitas hacer un gráfico demasiado grande”, o “en este caso la oración es demasiado larga. Usa punto seguido”,

“usa sinónimos y consulta el diccionario para no repetir palabras y usa un vocabulario más formal”.

C1: Especificar los logros o aprendizajes obtenidos, con elogios específicos por medio del uso de criterios.

Esto es evaluación descriptiva e identifica “aspectos específicos de aprendizajes exitosos”, lo que apoya el aprendizaje del estudiante a través de elogios o comentarios específicos como, por ejemplo, “esto está muy bien hecho porque...”, como se describe más arriba.

C2: Especificar los logros o lo que hay que mejorar

Esta es retroalimentación descriptiva que los profesores y profesoras usan para especificar lo que se puede aprender de una actividad o lo que necesita ser mejorado. Se enfoca en los logros o errores del trabajo realizado y su relación con los aprendizajes más que en las personas.

Tipo D: Retroalimentación descriptiva: Construyendo el aprendizaje

En este caso la retroalimentación se centra en describir, junto con el alumno y alumna, las estrategias utilizadas para aprender; es una reflexión (metacognición o metaaprendizaje) donde el docente es un facilitador más que un juez o proveedor de criterios. Por ejemplo:

- ¿Alguien sabe qué significa “reprobar”?
- Volver a tratar.
- Esa es una buena idea para averiguar el significado de una palabra. ¿Cómo pensaste en eso?
- Es que si “probar” es tratar, entonces “reprobar” es volver a tratar.
- Pensaste bien, así sucede con “intentar” porque “reintentar” es “volver a intentar”, pero no siempre es como una regla fija, en este caso, “reprobar” en realidad es lo contrario de “aprobar” y significa

D1: Construir aprendizajes/conocimiento-estudiante y docente aprenden juntos

Esta evaluación descriptiva implica una conversación y diálogo con el estudiante para reflexionar sobre el “trabajo que se está realizando”. Con este tipo de retroalimentación el profesor o profesora facilita el proceso de aprendizaje.

El alumno y alumna es estimulado a explicar o demostrar el logro, usando su propio trabajo.

D2: Diseñar caminos para aprender

Este tipo de retroalimentación se focaliza en la discusión conjunta acerca del trabajo del estudiante, en la que participa él ciertamente. Es usado por los profesores y profesoras para articular o describir futuras posibilidades en la construcción de conocimiento, en una manera en que considera al alumno y alumna como un legítimo aprendiz.

La información de los resultados de la evaluación.

La evaluación, aparte de los componentes de juicio y de toma de decisiones que implica, posee una característica de publicidad que no puede ser ignorada.

Las conclusiones y los resultados obtenidos a partir de la evaluación se han de dar a conocer para que aquélla tenga utilidad.

Todo el sistema de evaluación debe contemplar la información a las partes interesadas.

A las personas que intervienen en el proceso educativo o que tienen responsabilidades en él les corresponde el derecho a recibir información de todo lo que ha sucedido y ha sido objeto de evaluación.

Para que la evaluación cumpla con su finalidad de aportar datos sobre el desarrollo del proceso, el juicio de valor correspondiente y las recomendaciones oportunas es preciso hacer una reflexión sobre quiénes van a ser los destinatarios de la información, así como cuáles son las maneras y los medios adecuados para transmitirla. En este sentido hay que seleccionar la información pertinente en cada caso, ya que cada destinatario la va a utilizar de una manera diferente.

El centro, según los receptores, debe establecer los modelos de comunicación más adecuados y valorar, al mismo tiempo, la incidencia que la información pueda tener en el desarrollo del proceso educativo. La información proporcionada ha de ser de utilidad para llegar a acuerdos, analizar situaciones, prever estrategias de intervención y acreditar al alumno, entre otras finalidades.

En general, la información proporcionada tiene que ser:

- Oportuna: se ha de dar en el momento justo, cuando todavía es posible actuar y tomar decisiones respecto del proceso.
- Continua: se debe mantener a lo largo de todo el proceso, sin interrupciones.
- Significativa: se deben extraer y comunicar las partes esenciales, básicas y relevantes, pues no es posible conocerlo todo y un exceso de información podría no ser asimilada convenientemente.

Corresponde al tutor realizar los informes de evaluación a partir de los datos y valoraciones suministrados por los profesores de las áreas o materias del ciclo o curso. Estos informes harán referencia a los objetivos establecidos en el Proyecto Curricular y a los progresos y dificultades detectados en la consecución de los mismos.

Los destinatarios de estos informes de evaluación han de ser los alumnos, la familia, el propio centro y, en ocasiones, otros centros.

Información a los alumnos

El alumno es el principal destinatario de la información sobre la evaluación, porque a él le corresponde la mayor parte de responsabilidad en su propio perfeccionamiento.

En consecuencia, debe recibir en cada momento la información necesaria para participar en la interpretación y en la toma de decisiones que afecten a su propio aprendizaje.

La información que se facilita al alumno persigue un triple objetivo:

- Hacerle consciente de su progreso en el trabajo escolar.
- Ampliar el conocimiento que tienen de sí mismo y de sus capacidades.
- Ayudarle a corregir las deficiencias y a reorientar su proceso de aprendizaje.

Para alcanzar estos objetivos la información ha de presentarse de manera que el alumno la perciba como un elemento de conocimiento propio, que puede serle útil para mejorar sus propias perspectivas y satisfacer sus intereses, provocando una actitud positiva.

La información tiene que ser sistemática a lo largo de todo el proceso de aprendizaje.

La observación continua de las tareas realizadas por los alumnos y de sus progresos debe ayudar a descubrir los aspectos positivos y los negativos y, en la medida en que sea necesario, proponer las correcciones oportunas.

Cada profesor tiene que sentirse responsable de informar a sus alumnos de los resultados de la evaluación realizada a lo largo del proceso de aprendizaje que él ha programado, para ello el medio más habitual será la conversación y el diálogo alrededor de las tareas escolares. La información debe servir de estímulo y orientación, más que de sanción, para facilitar el progreso constante y evitar el desaliento.

Información a las familias de los alumnos

La información que se proporcione a la familia sobre los resultados de la evaluación debe servir para dar a conocer los puntos de partida en el proceso de enseñanza y la situación de cada alumno con respecto a:

La información de los resultados de la evaluación

- La actitud hacia la escuela y el proceso educativo.
- Los progresos y dificultades que se detectan en su aprendizaje.
- Las aptitudes y capacidades manifestadas.
- Los intereses.
- Aquellos aspectos de desarrollo personal que se aprecien con cierta significación para explicar su proceso de enseñanza.

En el modo de proporcionar la información a la familia debe primarse el contacto y la relación directa, puesto que de lograr un diálogo con los padres y las madres sobre esta información depende, en gran medida, las posibilidades de establecer la coordinación necesaria entre la familia y la institución escolar y así poder construir una intencionalidad educativa común.

Por ese motivo no basta con una información ocasional o esporádica que vaya a cubrir el expediente, es necesario que los padres reciban una información explícita, clara, habitual y de calidad, teniendo la posibilidad siempre de establecer contacto con los tutores de sus hijos. Además, las padres tienen mucho que aportar, tanto desde el punto de vista del comportamiento familiar del alumno, como de sus esfuerzos y actitudes en relación con el trabajo escolar.

Corresponde a los tutores informar regularmente a los padres sobre la programación correspondiente al curso o al ciclo, el ritmo de aprendizaje de sus hijos y los resultados de la evaluación que los profesores realizan de forma continua.

Esta información se podrá dar oralmente en entrevistas o reuniones de grupo con los padres y madres para favorecer la comunicación entre el centro y la familia.

Por otro lado, al menos tres veces a lo largo del curso, el tutor debe informar por escrito a las familias sobre el aprovechamiento académico de los alumnos y la marcha de su proceso educativo, utilizando a tal efecto la información recogida de la evaluación continua. Con esta finalidad el centro deberá elaborar unos modelos de informes de acuerdo con su Proyecto Curricular. Aunque no existen modelos de informes estandarizados es conveniente que cualquier modelo que se establezca responda a ciertas características, entre las que se destacan:

- Facilitar información referida a todos los aspectos que se han evaluado.
- Expresar la información de un modo directo, claro, preciso y fácil de entender.
- Explicar cómo la información llevó a los juicios formulados y a las decisiones tomadas.
- Proporcionar a la familia una información significativa sobre el progreso del alumno, explicitando el trabajo planificado y las tareas realizadas.
- Dar a conocer tanto los resultados de los aprendizajes como los aspectos que hay que ajustar o modificar en relación con los objetivos programados así como las deficiencias observadas.
- Incluir un espacio para comentarios y observaciones de la familia que, aunque comportan un inevitable grado de parcialidad, pueden ser útiles para tener una apreciación directa de los alumnos fuera del ámbito escolar.

Información para el centro.

Buscar líneas de trabajo cuya finalidad sea la de mejorar la práctica obliga al análisis y valoración de la situación global de los alumnos respecto al proceso de enseñanza. En este sentido, el equipo directivo puede determinar los aspectos sobre los que interesa recoger información y diseñar pautas para ello. Ha de ser información cualitativa que permita conocer tanto aquello que se ha logrado como lo que necesita ajustes o modificaciones en función de los objetivos que se persiguen, con el propósito de tomar decisiones que se reflejen posteriormente en el Proyecto Curricular.

La información al centro, relativa a los resultados de la evaluación, tiene la finalidad de facilitar los datos necesarios para poder programar e impulsar la mejora de la oferta educativa de éste. Esta información afecta al profesorado en general y al equipo directivo en particular.

La evaluación tiene que informar a los profesores sobre la marcha del proceso educativo, con el fin de que puedan ajustar su propia práctica para mejorarlo y reconducirlo cuando sea preciso. Para que esta tarea de reconducción se pueda desarrollar con éxito es necesario que las fuentes de información sean fiables, diversas y consistentes, y que afecten a todo el conjunto de elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje. La información al profesorado tiene que ser útil para:

- Facilitar el seguimiento del proceso de aprendizaje de los alumnos, teniendo como referente los conocimientos de partida e ideas previas y atendiendo a la evolución experimentada a lo largo de la secuencia didáctica.
- Poner de manifiesto las dificultades más importantes, así como las causas probables de las mismas.
- Aportar el conocimiento sobre el comportamiento individual y social de los alumnos, tanto a nivel cognoscitivo como de convivencia, relaciones en el grupo y actitudes generales ante el centro y las tareas escolares.
- Proporcionar datos sobre la eficacia de la propia actuación docente y de la pertinencia en el uso de los recursos, de la metodología y del resto de los componentes de la programación.

La información relativa a los resultados de la evaluación de los procesos de aprendizaje de los alumnos facilitará al equipo directivo la revisión y la mejora constante del conjunto de la acción educativa, siendo un elemento básico cuando el equipo directivo tenga que programar la evaluación de la práctica docente del profesorado y del Proyecto Curricular de Centro.

Destinatarios sobre la información de la evaluación.

Alumnos.

- **Informarles de...**
 - Poner de manifiesto sus aciertos.
 - Estimular la comunicación.
 - Facilitar su formación.
 - Potenciar su participación.
 - Promocionar su autoestima.
 - Ofrecerle recomendaciones.
 - Evidenciar sus carencias.
 - Considerar sus posibilidades.
- **Evitar que...**
 - Originen quejas y protestas.
 - Generen conflictos.
 - Favorecer el desaliento.
 - Ser un fin en sí mismo.

- Fomentar la competitividad.
- Estimular la presunción.
- Promover abandonos.
- Sancionar y seleccionar.

Familia.

- **Informarles de...**
 - Expresar con claridad la situación.
 - Proponer soluciones.
 - Solicitar apoyos.
 - Favorecer la colaboración.
 - Adecuar sus expectativas.
 - Favorecer las relaciones.
 - Facilitar la participación.
- **Evitar que...**
 - Originar tensiones.
 - Producir disgustos.
 - Dificultar las relaciones.
 - Conculcar derechos.
 - Entorpecer la comunicación.

Centro.

- **Informarles de...**
 - Dar cuenta del desarrollo del proceso y de los resultados.
 - Facilitar la evaluación de la práctica docente.
 - Reconducir el proceso.
 - Orientar la planificación.
 - Documentar las decisiones.
 - Facilitar los agrupamientos.
 - Orientar la evaluación del centro.
- **Evitar que...**
 - Interferir las relaciones.
 - Justificar incompetencias.
 - Favorecer el conservadurismo.
 - Eludir responsabilidades.

La toma de decisiones.

Tomar decisiones para mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje es un desafío de una verdadera evaluación. A menudo, en los contextos docentes, se habla de evaluación de una

forma exclusiva, centrándose solo en los resultados obtenidos por los alumnos, en sus calificaciones (en la expresión cuantificada – nota - producto de un examen).

La evaluación concebida como proceso. No solo se evoca solo como un proceso calificador, ya que expresa la necesidad de no solo medir los niveles básicos de contenido (conocimientos, habilidades y valores y/o actitudes) en los alumnos sino también se trata de mostrar qué tan cerca está el alumno de los fines y metas propuestas por la educación misma.

El proceso de la evaluación debe orientar a tomar decisiones que lleven en última instancia a esas metas y objetivos educacionales. Estas decisiones no son solo producto de una recolección de datos y su posterior procesamiento e interpretación, es también producto de una reflexión que puede terminar en una toma de decisiones acertada o equívoca. Así, la evaluación es necesaria para que el profesor preste ayuda al alumno desde una visión integral que contribuya al desarrollo de su personalidad, de su desarrollo cognoscitivo, teniendo en cuenta su edad, sus capacidades y la preparación previa que siempre trae al aula, es decir, le permite al maestro adaptarse a la singularidad de sus alumnos.

Evaluación para tomar decisiones.

La toma de decisiones es fruto del acto evaluador. La evaluación en su sentido amplio y formativo, debe llevar a la toma de decisiones, específicamente a aquello que debe modificarse en el proceso de enseñanza - aprendizaje reorientándose, si fuera necesario, a los fines educativos contemplados desde el inicio de la acción educativa.

Si entendemos a la evaluación como una reflexión, un control de calidad sobre lo que se hace, un análisis y luego una toma de decisiones, en el caso del proceso de enseñanza - aprendizaje, es calificar al alumno pero no es lo único ni lo más importante. La evaluación aparece como un proceso por medio del cual los profesores buscan y usan información procedente de diversas fuentes para llegar a un juicio de valor sobre el alumno e incluso sobre el mismo sistema educativo, de tal manera que se entiende la necesidad de retroalimentar los procesos de enseñanza – aprendizaje con la toma de decisiones. Los procesos de evaluación tienen por objeto tanto los aprendizajes de los alumnos como los procesos mismos de enseñanza. La información que proporciona la evaluación sirve para que los maestros dispongan de información relevante con el fin de analizar críticamente su propia intervención educativa y tomar decisiones al respecto.

Para ello, será necesario contrastar la información suministrada por la evaluación continua de los alumnos con los fines de la educación que se pretenden. Se evalúa la programación del proceso de enseñanza y la intervención del profesor como animador de este proceso, los recursos utilizados, los espacios, los tiempos previstos, la distribución de alumnos, los criterios e instrumentos de evaluación, es decir, se evalúa todo aquello que se circunscribe al ámbito del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación del proceso de enseñanza permite también detectar necesidades de recursos humanos y materiales, de formación, infraestructura, etc. para racionalizar su uso y hasta para reportar al personal administrativo que disponga de ellos, en beneficio de la comunidad escolar.

De la misma manera, la evaluación de la propia práctica docente, bien sea de forma individual o de un equipo de profesores, es también una estrategia de formación para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Permite detectar problemas o aciertos en la coordinación, en las relaciones humanas (tan problemáticas en la actualidad) y también el clima o ambiente de trabajo, que son elementos significativos y cotidianos en un colegio.

Pero ¿Quién toma la decisión?

Es importante resaltar que el proceso de evaluación no siempre finaliza cuando la decisión se toma; ésta debe ser implementada. Y no siempre es responsabilidad exclusiva del maestro. Es deseable que quienes participen en la toma de una decisión sean quienes procedan a implementarla, pero también es posible que sean otros los que lo realicen.

Así, es posible, que esa responsabilidad caiga en manos de otras personas: coordinadores, directivos, promotores, etc. Aquí es importante que exista una sintonía o comprensión total sobre las decisiones en sí, las razones que las motivan y sobre todo, debe existir el compromiso de su implementación.

Es de desear que las personas que tiene en sus manos esa implementación estén involucradas desde el principio en el proceso evaluador y no solo sea una labor de uno o

algunos docentes. El compromiso con la evaluación y su puesta en práctica debe manifestarse claramente.

¿Evaluamos las decisiones tomadas? ¿Evaluar la decisión tomada? La evaluación no puede servir a otro tipo de intereses (Santos Guerra, 1996) la evaluación supone un dialogo abierto porque busca “comprender el programa y mejorar la calidad del mismo”

Evaluar las decisiones tomadas es como la etapa final de este proceso, es decir, es un proceso de retroalimentación que podría ser positivo o negativo. Si la retroalimentación es positiva, nos indica que estamos en camino hacia las metas educativas propuestas de antemano y que incluso, el camino recorrido es el camino correcto para decisiones futuras. Por el contrario, si la retroalimentación es negativa, podría ser que la implementación requiera de más atención, tiempo, recursos, esfuerzos o quien sabe más reflexión. También puede significar que la decisión tomada fue una decisión equivocada. Aun así, la evaluación serviría igualmente para evitar los errores cometidos en el camino.

La toma de decisiones, es la capacidad de elegir un curso de acción entre varias alternativas. Supone un análisis que requiere de un objetivo y una comprensión clara de las alternativas mediante las que se puede alcanzar dicho objetivo. Además de comprender la situación que se presenta, se debe analizar, evaluar, reunir alternativas y considerar las variables, comparar varios cursos de acción y finalmente seleccionar la acción que se va a realizar. La calidad de las decisiones tomadas marca la diferencia entre el éxito o el fracaso. Decidir significa hacer que las cosas sucedan en vez de simplemente dejar que ocurran como consecuencia del azar u otros factores externos. Esta habilidad ofrece a las personas herramientas para evaluar las diferentes posibilidades, teniendo en cuenta, necesidades, valores, motivaciones, influencias y posibles consecuencias presentes y futuras. La toma de decisiones se relaciona con la capacidad de tomar riesgos pero difiere en que no siempre las decisiones implican necesariamente un riesgo o probabilidad de fracaso, sino dos vías diferenciales y alternativas de acción para resolver un problema.

Toma de decisiones.	Acciones que implica.
<ul style="list-style-type: none">• Capacidad para identificar y analizar los problemas del PEA reconociendo que se debe tomar una decisión para llegar a la	<ul style="list-style-type: none">• Evaluar y sopesar información importante para identificar los aspectos relevantes.• Definir la prioridad para la

<p>solución de éste.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de identificar los aspectos relevantes para la toma de decisiones y mejora del PEA. 	<p>solución del problema en función de los objetivos de aprendizajes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar diferentes alternativas de solución del problema, viendo las ventajas y desventajas de utilizar una u otra y comprendiendo que estas acciones deben tener carácter diferenciado. • Reunir la información necesaria de cada alternativa presentada para solucionar el problema o situación. • Evaluar información importante. • Utilizar ideas que se ha utilizado con anterioridad y que han dado un resultado positivo.
--	---

Bibliografía.

Comprender la evaluación Orientaciones para la evaluación de los aprendizajes de los alumnos en la Educación Secundaria Obligatoria. Servicio de Evaluación de la Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado. Edita: JUNTA DE ANDALUCÍA. Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado. Depósito legal: SE-2053-99

Gallardo, K, E; Gil M, E; Contreras B, García G; Lázaro, R, A; Ocña , L (julio –diciembre 2012) Toma de decisiones para la evaluación formativa: el proceso de planeación y determinación de sus mecanismos. Sinéctica 39. Recuperado de http://www.sibectica.itecsa.mx/index.php?=39&art=39_08

Evaluación Para el Aprendizaje: Educación Básica Segundo Ciclo. Unidad de Currículum y evaluación. Mineduc. Marzo 2009