

A decorative graphic consisting of three vertical blue lines on the left side and three curved blue lines that sweep across the page from left to right, framing the title.

La evaluación inicial en las Aulas de Aprendizaje de Tareas:

DOCUMENTOS DE APOYO

8

**LA EVALUACION INICIAL
EN LAS AULAS DE
APRENDIZAJE DE TAREAS S**

DOCUMENTOS DE APOYO

Este documento ha sido elaborado en el
Instituto para el Desarrollo Curricular y la Formación del Profesorado del País Vasco
por las siguientes personas:
Elisabet Arrien
Eduardo Ubieta Muñuzuri
Jose Ramón Ugarriza Ocerín

INDICE

0.- PRESENTACIÓN	4
1.- INTRODUCCIÓN	5
 <i>1ª PARTE: ASPECTOS TEÓRICOS</i>	
2.- FUNDAMENTOS GENERALES DE LA EVALUACIÓN	7
3.- LA EVALUACIÓN INICIAL:	13
3.1.- ¿Para qué sirve la evaluación inicial?	
3.2.- Proceso de la evaluación inicial.	
3.3.- ¿Quién realiza la evaluación inicial?	
3.4.-¿Cuándo se realiza la evaluación inicial?	
3.5.- El informe de evaluación	
4.- TÉCNICAS DE EVALUACIÓN:.....	31
4.1.- La observación	
4.2.- La entrevista.	
4.3.- Otras técnicas de evaluación.	
 <i>2ª PARTE: MATERIALES PARA LA EVALUACION INICIAL</i>	
5.- NIVEL DE COMPETENCIA CURRICULAR.....	38
5.1.- Ámbito de la comunicación	
5.2.- Ámbito de la autonomía personal	
5.3.- Ámbito de las habilidades sociales e inserción socio-comunitaria	
5.4.- Ámbito laboral	
6.- INFORMACIÓN SOBRE EL ALUMNADO Y SU ENTORNO:	54
6.1.- Evaluación del alumnado.	
6.2.- Información sobre el entorno del alumnado.	
7.- BIBLIOGRAFÍA	69
 <i>3ª PARTE: ANEXOS</i>	
8.- ANEXOS:	72
8.1.- Modelos de informe para transmitir la evaluación al alumnado y a sus familias.	
8.2.- Hoja de recogida de información.	
8.3.- Hoja de registro de la evaluación elaborada por el C.O.P. de Eibar.	
8.4.- Hoja de registro de la evaluación elaborada por el C.O.P. de Vitoria-Gasteiz	

0.- PRESENTACION

Las aulas de Aprendizaje de Tareas (A.A.T.) fue una iniciativa que surgió para dar respuesta a aquellos alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales que después de haber estado escolarizados en aulas ordinarias de centros de educación Infantil y Primaria (por entonces E.G.B.), se encontraban con la dificultad de seguir su proceso educativo en entornos ordinarios.

Este documento, elaborado desde la perspectiva que dan los años de experimentación de un modelo que es fundamentalmente diverso, trata de ayudar en la toma de decisiones para la confección del programa individualizado en las Aulas de Aprendizaje de Tareas, a fin de adecuarlo a la diversidad de necesidades educativas de los alumnos y alumnas, y acorde con los nuevos planteamientos educativos derivados de la progresiva implantación de la LOGSE.

Para el desarrollo de este objetivo se ofrece un marco general de comprensión del proceso evaluador que sirva para desarrollar los programas educativos individualizados. Por otra parte, se propone un procedimiento para la valoración y recogida de datos de las diferentes variables que inciden directa o indirectamente en el complejo proceso de la evaluación.

Para responder a una de las finalidades de las Aulas de Aprendizaje de Tareas: “Posibilitar la transición de jóvenes con n.e.e. a la vida activa y adulta”, la respuesta educativa requiere el conocimiento de los diversos elementos que configuran la intervención educativa adecuándose la misma a cada joven, teniendo en cuenta su ambiente habitual y orientarse hacia unos objetivos, en un contexto determinado y a lo largo de unos tiempos limitados.

Uno de los elementos fundamentales para ajustar dicha intervención es la evaluación inicial, como una estrategia de coherencia en el desarrollo de los programas de transición de los jóvenes con n.e.e. Al situar estas propuestas en un entorno que dota de un carácter abierto a los objetivos de las Aulas de Aprendizaje de Tareas, y que permite ampliar el abanico de concreciones según el contexto escolar y social, y según las características individuales del alumnado, las convierte en una relación de reflexiones y sugerencias para que el profesorado, en su trabajo diario, pueda encontrar ayudas que le resulten de utilidad.

Para finalizar sólo constatar la importancia que tiene el trabajo del profesorado al ajustar la respuesta que ofrece a las necesidades para el acceso a la vida adulta y activa de los jóvenes con necesidades educativas especiales.

1.- INTRODUCCIÓN

La evaluación es un proceso que permite valorar la actividad educativa y saber, en qué punto de los objetivos previamente establecidos se ha avanzado, se ha retrocedido o estancado y sus causas, con el fin de intervenir en su mejora.

Dada la importancia del proceso evaluador, es preciso al principio de la inserción en el programa de aprendizaje de tareas, dedicar un tiempo con cierta amplitud, para desarrollar procesos evaluadores, que permitan completar la información disponible y elaborar el programa individual de cada alumno y alumna.

Esta evaluación inicial recoge información relevante del alumno, que nos ayuda a determinar las n.e.e. y construir el programa educativo acorde con los objetivos generales del aula de aprendizaje de tareas y con los objetivos específicos para conseguir el máximo desarrollo personal y social de todos y cada uno de nuestros alumnos y alumnas.

Interesa saber qué es lo que el alumno y alumna conoce y sabe hacer, con qué ayudas mejora, cómo recoge y procesa la información que le damos, cuánto tiempo es capaz de permanecer centrado en una tarea, en qué condiciones aprende mejor, qué intereses y motivaciones tiene ante el aprendizaje.

Además de la información referida al alumno, es necesario extraer información sobre el entorno en el que se desenvuelve y conocer qué aspectos favorecen o dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje: el estilo de enseñanza, la metodología, la ayuda personal, técnica y/o material que se facilita desde el Aula de Aprendizaje de Tareas.

El conocimiento del centro educativo donde se encuentra el Aula de Aprendizaje de Tareas, ayuda también a tomar decisiones sobre la práctica de incorporar periodos de integración en áreas y/o asignaturas con profesorado y alumnado del entorno ordinario, no sólo porque posibilita el aprendizaje de actividades que consideramos importantes que conozcan o que sepan hacer, sino también, porque posibilita establecer relaciones que ayudan a dar coherencia a los proyectos educativos.

Por último, recoger información relevante sobre el contexto familiar y el entorno social más cercano: casa, barrio,... ayuda a establecer cauces de colaboración y compromiso en el establecimiento de programas a desarrollar conjuntamente: familia-centro educativo; es por esto por lo que en el anexo se incluyen diferentes modelos de recogida de información según los distintos aspectos que se han explorado.

1ª PARTE

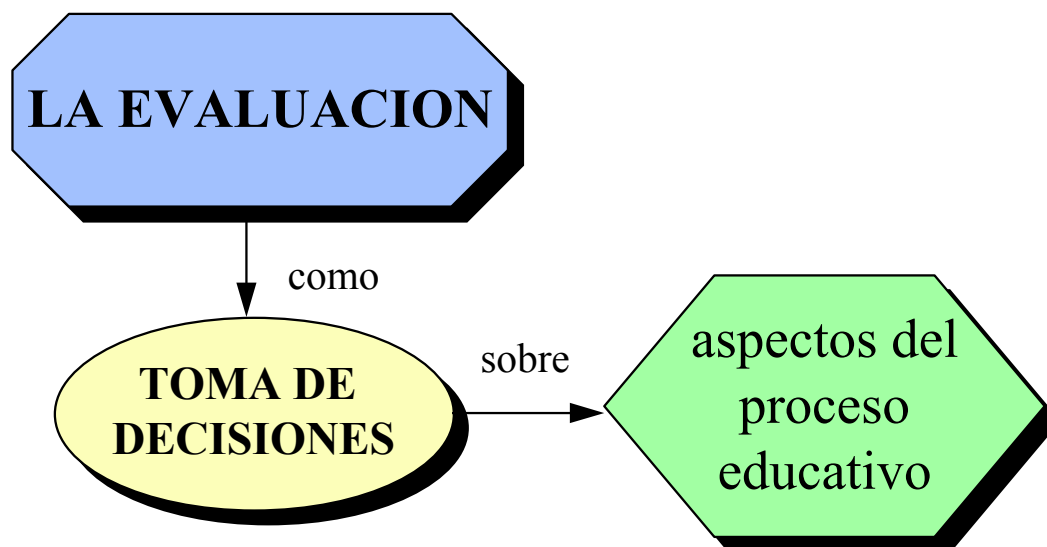
Aspectos teóricos

2.- FUNDAMENTOS GENERALES DE LA EVALUACIÓN

La evaluación es uno de los instrumentos que nos ofrece el proceso de enseñanza aprendizaje para su desarrollo. A pesar de que su puesta en práctica presenta diferentes dificultades, se puede afirmar que una buena evaluación inicial es la mejor garantía para comenzar un proceso adecuado de enseñanza-aprendizaje; un diseño correcto de la evaluación procesual nos ofrece diferentes datos para modificar el trabajo que se realiza en el sentido adecuado y, una evaluación final certera, sitúa al alumno o alumna en las mejores condiciones para la continuación de su trayectoria educativa.

Antes de centrarnos en la evaluación inicial es conveniente acercarse al concepto de evaluación desde el que se ha elaborado y recogido el material que se presenta en este documento.

Se entiende la evaluación como un **proceso de toma de decisiones**, en el que se recoge la información que se precisa para poder definir, analizar, modificar, reforzar o examinar el proceso educativo que se ofrece al grupo y a cada uno de los alumnos y alumnas con los que se va a trabajar. Tanto la recogida de información, como la respuesta que se da al alumnado, se sitúa en un marco concreto que no es independiente, sino que interactúan y se influyen mutuamente en la propia respuesta, es decir en la intervención educativa que llevamos a cabo.



Algunos ejemplos de lo que se pretende transmitir:

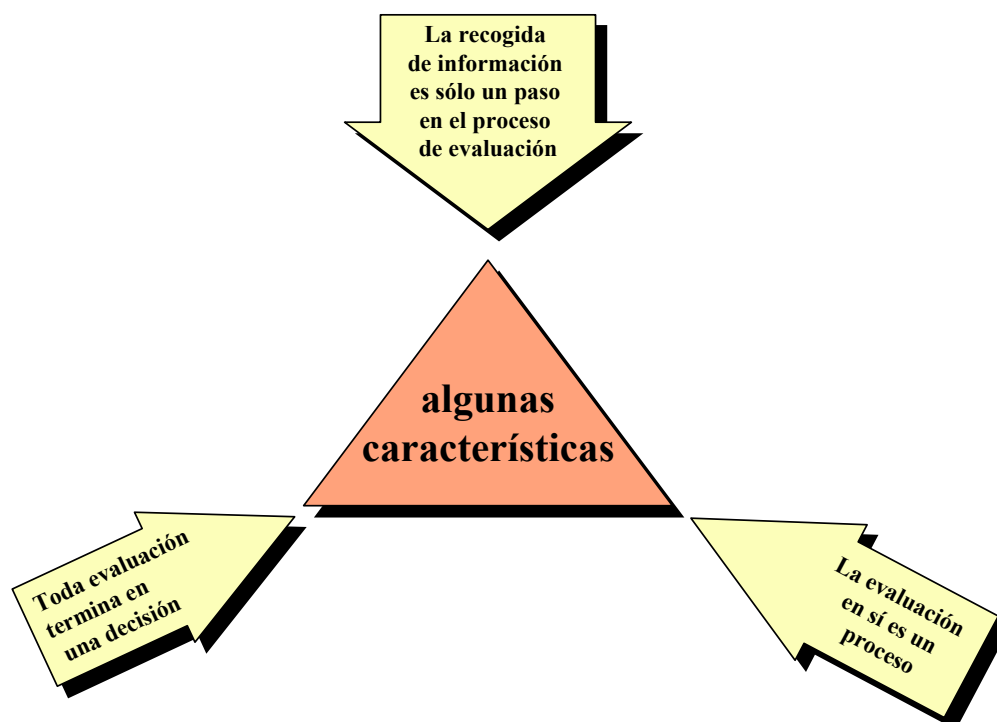
1. Se inicia un curso nuevo con un grupo del que tenemos poca información. El primer periodo de trabajo con ese grupo lo dedicaremos a la evaluación, con el objetivo de definir cuál va a ser el proceso educativo que desarrollemos con ellos. Las decisiones que tomemos no van a depender sólo de las capacidades y conocimientos actuales del grupo (de cada uno de sus miembros) antes bien, deberemos tener en cuenta otros elementos que tienen también su importancia: el Proyecto Curricular del Centro en el que nos encontramos, las perspectivas educativas que se les ofrece, los recursos materiales y personales con los que se cuenta tanto en el aula como en el centro, la propia preparación y disponibilidad, los apoyos que el alumnado pueda recibir fuera del centro (familia, amigos, barrio, pueblo...), nuestro concepto de aprendizaje...
2. Va a terminar el curso y tenemos que decidir si los alumnos y alumnas con los que hemos trabajado han conseguido los objetivos que habíamos propuesto para ellos. Para lograrlo realizamos una evaluación: recogemos información tanto de las competencias actuales, finales en este caso, como de otros aspectos ligados a su trayectoria, al aprendizaje logrado, al trabajo desarrollado, a sus aptitudes y actitudes; es decir toda aquella información que consideremos relevante para la decisión que hemos de tomar. En el momento de la toma de decisiones, además de la información concreta referida al propio alumno o alumna existe una serie de referencias que no podemos obviar, porque van a tener un peso esencial en la propia decisión: los criterios que utiliza el Centro para evaluar el progreso del alumnado, si se le han dado todos los recursos y atenciones que precisaba para llevar adelante su proceso educativo, cuáles son las perspectivas que se le abren o se le cierran en función de nuestras decisiones, cuál es nuestra percepción personal del avance y de la situación del alumno o alumna....
3. Un tercer y último ejemplo. En mitad de curso nos damos cuenta que la clase no consigue alcanzar el nivel que teníamos previsto y nos planteamos hacer algo. Para darnos cuenta de esta necesidad de cambio ya hemos tenido que recoger algún tipo de información, bien de una manera formal o informalmente, pero contamos con una serie de datos sobre los que hay que reflexionar. Si en ese momento pensamos que debemos modificar algo más, de nuevo iniciamos un proceso más sistemático de recogida de información para tomar la decisión que sea más pertinente. Esta información, posiblemente no se limitará a los aprendizajes del alumnado, sino que recogerá muchos datos de la situación de aprendizaje en que han estado trabajando: tipo de actividades planteadas, formas de trabajo utilizadas, materiales que se han manejado, coordinación entre el profesorado...

Estos ejemplos pretenden plantear algunas de las características que hay que tener presentes cuando se lleva a cabo una evaluación:

1. **Toda evaluación termina en una decisión concreta** (planificar el trabajo, modificar la forma de intervención, constatar unos resultados...)

2. **La evaluación en sí es un proceso**, con una serie de pasos que no pueden obviarse.

3. **La recogida de información es sólo un paso en todo este proceso**, pero tiene gran importancia ya que en función de los datos recogidos se tomarán unas decisiones u otras, por ello es conveniente tener presente dos aspectos aparentemente contradictorios: es necesario recoger todos aquellos datos que puedan ser significativos, pero habrá que limitar la recogida a los datos que vayan a resultar útiles.



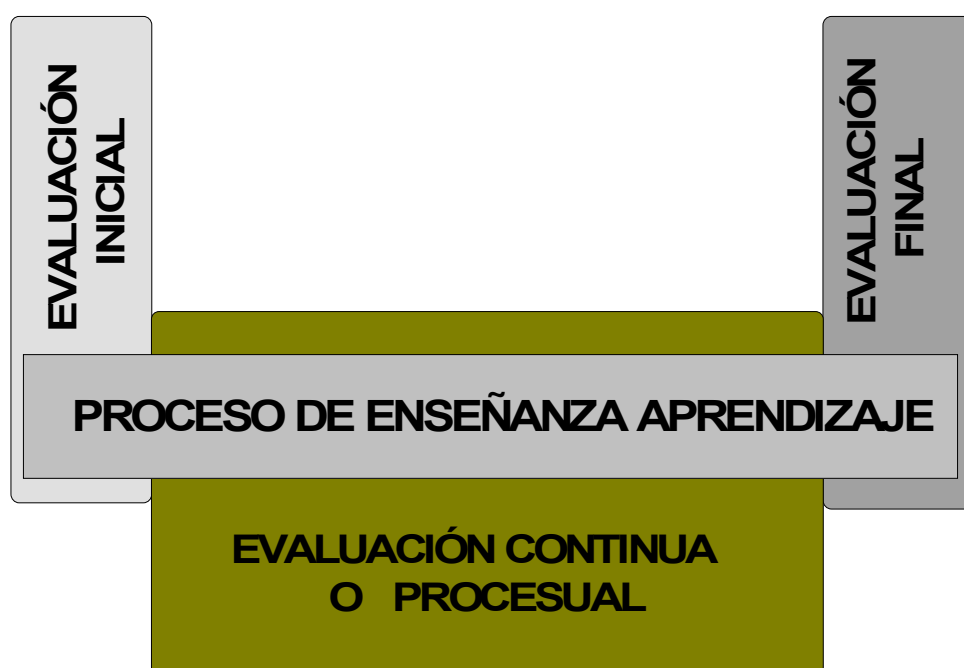
Habitualmente en el mundo de la educación se dedica mucho esfuerzo al proceso de enseñanza, sin embargo es conveniente tener presente que para poder enseñar siempre va a ser preciso contar con la evaluación. Una gran parte del tiempo educativo se invierte en evaluar, ya que una buena evaluación es una garantía para que la enseñanza produzca realmente aprendizaje. Como se puede deducir de estas afirmaciones se destaca la función formativa de la evaluación (orientar procesos educativos), frente a la función sumativa (constatar resultados). Concretamente a lo largo de este documento se va a hacer referencia a la función diagnóstica, ya que se sitúa en el momento inicial de un proceso de enseñanza.

Cuando en un centro educativo se habla de evaluación se distinguen tres tipos en función del momento en que se realiza. Esta clasificación dota a cada tipo de evaluación de una serie de características diferentes:

Evaluación inicial: se realiza al principio del proceso educativo y tiene como objetivo la planificación del mismo.

Evaluación procesual o continua: se realiza durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, y su objetivo es la modificación del propio proceso para adecuarlo a la realidad concreta y a los objetivos que se pretenden con el mismo.

Evaluación final: se realiza al final de un periodo educativo, su objetivo básico es la constatación de los aprendizajes desarrollados durante el mismo. (También puede servir como evaluación inicial del paso siguiente).



Aunque sobre la evaluación inicial se hablará con más detalle en el apartado siguiente, ya que este acercamiento teórico está centrado en algunos aspectos más generales, así como en algún detalle relativo a la evaluación procesual y a la final, conviene detenerse un instante en el concepto de proceso que aparece en las tres descripciones dadas.

Se utiliza el término proceso para definir una unidad de aprendizaje que viene diseñada por el profesorado. Aunque habitualmente se trabaja con las unidades didácticas, se puede ampliar a un periodo más largo (un mes, un trimestre...), entendiendo que cuanto más se amplie el periodo más habrá que incrementar la importancia y los medios dados al papel de la evaluación procesual. También se puede limitar a periodos más cortos (llegando a la denominada microenseñanza que toma cada actividad concreta como si fuera un proceso en sí mismo)

Cuando se habla de evaluación convendrá recordar que se trata de una evaluación que se extiende a todos los momentos de la acción docente. Es un proceso ininterrumpido que se inicia con el diagnóstico de la situación -evaluación inicial-, y que pretende mejorar la acción docente mediante la continua observación y reflexión conjunta -evaluación procesual-. En él las conclusiones o valoraciones globales en un determinado momento -evaluación final- nunca cerrarán el proceso, sino que llevarán a decisiones y acciones que a su vez seguirán siendo evaluadas en un mecanismo continuo de realimentación.

Desde esta perspectiva se puede afirmar que en la **evaluación** encontramos una serie de características concretas:

- **CONTINUA:** Es decir, se realiza a lo largo de todo el proceso escolar. Su característica principal radica en que los resultados obtenidos en un momento sirven para modificar, reorientar o retomar diferentes aspectos de dicho proceso.
- **INTEGRADA:** Para que confluyan en ella las diversas perspectivas de quienes participan en el proceso, teniendo en cuenta los múltiples criterios e indicadores, fundamentos de la evaluación.
- **INDIVIDUALIZADA:** Porque el objeto de la evaluación es una persona, un grupo o un centro y su propio proceso, teniendo en cuenta la situación de partida, las características personales y/o grupales, el contexto, las condiciones, las posibilidades y las limitaciones.

Si se vuelve a la clasificación antes realizada, se puede afirmar que habitualmente en los centros educativos se realiza una **evaluación procesual o continua** de manera no planificada. Es común que un profesor o profesora modifique su forma de intervención tras percibir que los resultados de su trabajo no son los esperados. Estas modificaciones se realizan tanto de forma puntual y momentánea durante el mismo proceso, (mientras se da clase se modifican aspectos de la planificación realizada al observar que el aprendizaje previsto no se logra), como de una manera más reflexiva, cuando no se está inmerso en la intervención y se prepara o se piensa la continuación de la misma.

Este tipo de modificación posibilita un mayor ajuste de la intervención educativa sobre las necesidades concretas del grupo; sin embargo la ausencia de sistematización produce que muchas de estas intervenciones, acertadas en el momento, pierdan fuerza, y no pasen a formar parte de estrategias conscientemente utilizadas por el profesorado. Aquí se encierra gran parte de lo que denominamos experiencia docente, que por falta de una recogida sistemática, es difícilmente transmisible de unos profesionales a otros.

La sistematización de algunos elementos de observación y recogida de información, en un proceso continuo de evaluación, tiene un inmenso valor para convertir la técnica de ensayo-error en procesos reflexivos de cambio. En otras palabras, la evaluación continua puede aportar las claves que nos faciliten tomar las decisiones apropiadas en los momentos adecuados del proceso educativo.

Por otro lado se encuentra la **evaluación final**, que es la más utilizada y controlada en los centros escolares, tanto desde su perspectiva de concreción final de un periodo de aprendizaje, como en su vertiente de orientación al alumno o alumna para la continuación de este proceso. El constatar ambos aspectos es necesario, ya que uno sin el otro hace perder una importante referencia para el trabajo en el centro y en el aula.

Cuando se habla de evaluación final no se limita el concepto al momento final de un curso, sino que se utiliza la idea de proceso educativo, y el proceso queda delimitado por la programación que se haya realizado. Así, se puede hablar de evaluación final cuando se termina un tema, un periodo, un trimestre o el tiempo que se haya utilizado como elemento organizador de la intervención educativa. Desde esta perspectiva una buena evaluación final es la mejor evaluación inicial, ya que aporta los datos precisos para la programación que se va a comenzar.

Estos conceptos generales tienen sus especificidades cuando los referimos a un aula de aprendizaje de tareas. Las características de funcionamiento del aula, la definición concreta del alumnado que está escolarizado en estas aulas, la división funcional de los profesionales junto a la posibilidad/necesidad del trabajo en equipo, convierten a la evaluación en un instrumento de gran valía para promover un funcionamiento adecuado de estas aulas.

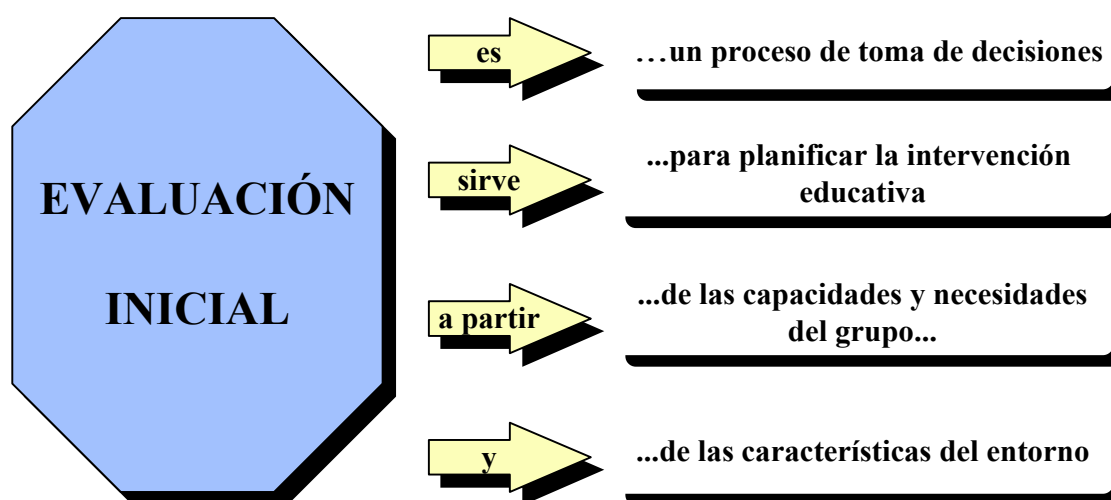
3.- LA EVALUACIÓN INICIAL:

El inicio de todo proceso de enseñanza-aprendizaje supone en sí mismo una evaluación. Este elemento es tan importante que si no aparece, se puede afirmar que se pierde el control sobre el proceso.

Una de las direcciones de un sistema educativo establecido (incluido las aulas de aprendizaje de tareas) es dirigir conscientemente un proceso de aprendizaje en un sentido concreto y no en otros. El alumnado no va todos los días al centro para aprender cualquier cosa, sino a invertir el esfuerzo en conseguir una serie de habilidades concretas; en las aulas de aprendizaje de tareas, se trata de desarrollar aquellas habilidades que les puedan ser útiles para su vida futura, tanto personal como laboralmente.

Cuando el profesorado se enfrenta a un grupo con el que va a trabajar durante un periodo concreto dentro de un marco establecido (en este caso el Marco Curricular para el Programa de Aprendizaje de Tareas u otros), precisa situar al grupo como tal y a cada una las personas que lo forman en relación con dicho marco, para poder planificar la intervención que se va a realizar.

Desde este punto de vista y por contar con una definición que centre las diversas aportaciones posteriores se puede decir que: *“la evaluación inicial es el proceso de toma de decisiones que sirve para planificar la intervención educativa a partir del conocimiento de las capacidades y necesidades de un grupo de alumnos y alumnas, así como de las características del entorno en que se sitúa”*.



Como se puede ver la definición aporta una serie de elementos básicos de la evaluación:

“La evaluación inicial, es el proceso de toma de decisiones...: es decir se tienen una serie de decisiones que el propio profesor o profesora debe tomar, y que según sean éstas, el trabajo que se realice en el aula será diferente.

...que sirve para planificar la intervención educativa...: estas decisiones se concretan en la planificación del trabajo en el aula, así como en la concreción de los elementos que tienen que ver con el quehacer diario.

...a partir del conocimiento de las capacidades y necesidades de un grupo de alumnos y alumnas,...: para tomar estas decisiones será preciso analizar la realidad de las personas que forman el grupo, como colectivo y, como personas individuales. Este análisis se debe realizar desde el marco de trabajo del aula, tratando de definir las competencias de los alumnos y alumnas en función del currículo a desarrollar, y de las necesidades que éstos plantean.

...así como de las características del entorno en que se sitúa”.: otra serie de datos que habrá que tener en cuenta son aquellos referidos al entorno en el que se encuentra la intervención educativa, el propio aula, el centro y el entorno socio-familiar como elementos que pueden favorecer/dificultar el progreso buscado.

3.1.-¿Para qué sirve la evaluación inicial?

Entendiendo la evaluación inicial como el inicio del proceso educativo, tiene unas funciones concretas que cubrir, entre las que podemos destacar:

- Sirve para definir los conocimientos previos del alumnado, sus competencias con respecto al currículo que se pretende desarrollar y sus necesidades.
- Aporta información sobre el contexto escolar en el que se mueve el grupo: profesorado, recursos del aula, del centro, posibilidades de interacción con otros grupos...
- Ofrece datos relativos al entorno socio-familiar del alumno o alumna, informando sobre las expectativas que se tiene del proceso de aprendizaje, las posibilidades de ayuda y colaboración de la familia, aspectos que inciden en su desarrollo...
- Define la intervención educativa que se va a llevar a cabo con un alumno o alumna, priorizando aquellos aspectos deficitarios que sean precisos para el desarrollo de habilidades funcionales propias de su edad.
- Concreta las estrategias de aprendizaje que el alumno o alumna utiliza para la incorporación de conocimientos y habilidades nuevas, permitiendo una enseñanza más eficaz.



- Sitúa el marco de las sucesivas evaluaciones, siendo el referente para contrastar los avances obtenidos a lo largo del proceso de enseñanza llevado a cabo.

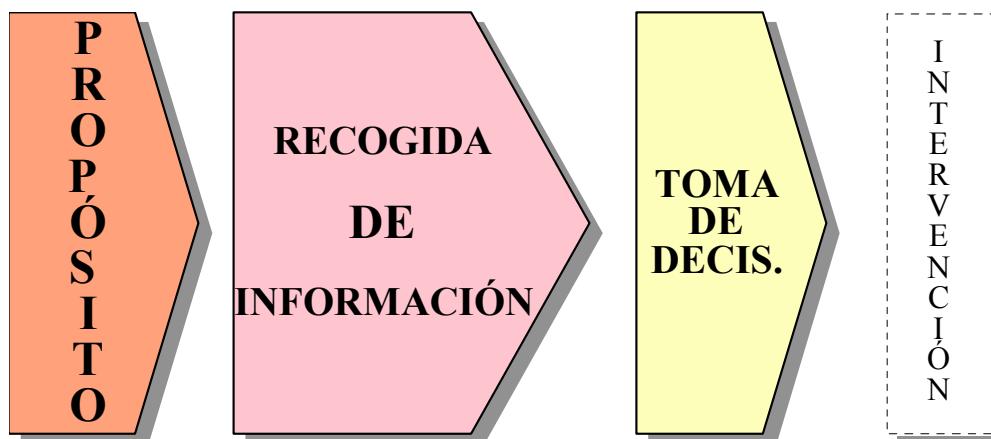
El análisis de estas funciones vuelve una y otra vez al concepto de evaluación inicial como instrumento de trabajo. Por ello no se puede perder de vista que lo que se hace es tomar una decisión: definir los objetivos y contenidos de trabajo con un alumno o alumna determinado dentro de un marco concreto (el grupo) que se sitúa en un entorno físico más amplio (el centro) y en otro educativo (el currículo de las aulas de aprendizaje de tareas)

3.2.- Proceso de evaluación inicial

En la evaluación inicial aparecen tres grandes momentos que enmarcan el trabajo a realizar, cada uno de ellos posee unas características diferentes y cuando el profesorado se enfrenta a ellos lo hace con una perspectiva diferente y dándole una importancia distinta. Situándose en un aula de aprendizaje de tareas, estos momentos son:

- 1.- Propósito de la evaluación inicial
- 2.- Recogida de información.
- 3.- Toma de decisiones (planificación)

Generalmente el tiempo que ocupa cada uno de estos pasos es muy diferente, siendo el más largo el de la recogida de información; sin embargo, la importancia de seguir el proceso de una manera consciente es notoria, dado que la recogida de información dependerá de cuál sea el propósito de dicha evaluación, así como de la definición del marco concreto en el que se encuentre.



El trabajo educativo no es un proceso lineal que sigue unos parámetros o fases fijos, antes bien, es un avance reflexivo que obliga a tomar en consideración una y otra vez los presupuestos desde los que se parte en la intervención, reanalizándolos y cuestionándolos o reafirmandolos, pero en todo caso modificando la acción.

Esta coyuntura, vista desde la evaluación inicial aporta una serie de reflexiones que pueden resultar útiles para el trabajo educativo:

- Aunque generalmente exista un marco o proceso tipo de evaluación que facilite la evaluación inicial, es **el propio profesorado quien debe hacerlo suyo** para adaptarlo y modificarlo a las circunstancias y necesidades concretas de su situación educativa.
- Dado que la evaluación inicial es un tiempo para pensar en una situación problemática concreta a la que hay que darle una salida (en este caso la definición de competencias y necesidades de un alumno o alumna para poder planificar la intervención más útil), la **sistematización de un proceso** facilita definir los aspectos que realmente aportan información, evitando el que se diluyan los esfuerzos invertidos.
- Cualquier proceso de evaluación que se siga debe combinar **la utilidad, la sencillez y la eficacia**, de forma que no exista un desequilibrio entre el esfuerzo de evaluar y los resultados de la planificación realizada.
- Por último, no se debe olvidar que **el propio proceso de evaluación es un proceso formativo**. Cuando se interviene con un alumno o alumna para obtener datos y tomar decisiones, cuando se comparten con dicho alumno o alumna la toma de decisiones, o incluso cuando se define una situación inicial de aprendizaje, el propio alumno o alumna está aprendiendo, está adquiriendo una serie de capacidades y conocimientos útiles para su desarrollo.

Los tres momentos antes delimitados tienen una serie de peculiaridades que es preciso tener presente, no tanto para mantener la misma definición de proceso, sino para incorporar dichos elementos en el proceso propio.

1.- Propósito de la evaluación inicial:

Anteriormente se ha hablado de diferentes finalidades que puede tener la evaluación inicial, desde un planteamiento general, que habrá que concretar en un centro y en un aula de aprendizaje de tareas. Es básico definir qué es lo que se quiere conseguir por medio de la evaluación inicial que se va a realizar. Cuanto más concreta sea esta definición, mayor facilidad habrá de conseguir una evaluación útil y una toma de decisiones ajustada.

No es lo mismo partir de una pregunta abierta y general como: “me interesa planificar el trabajo con esta alumna”; que concretar en la cuestión: “quiero saber que aspectos de comunicación funcionales debo potenciar en esta alumna”. El segundo de estos planteamientos facilita más la tarea, sitúa la recogida de información que se debe hacer, y evita trabajo que no aportaría demasiado para solventar lo que realmente interesa.

Dicho esto no se puede olvidar que en la situación inicial de un aula de aprendizaje de tareas, tanto al principio de un curso, como, sobre todo, cuando llega un alumno o alumna por primera vez, los intereses del profesorado, es decir las preguntas que se realizan son muchas, y habitualmente amplias. Es por ello que tratar de concretar las cuestiones abiertas, va a facilitar el trabajo. Como propuesta se adjunta un listado de posibles preguntas que se pueden realizar antes de comenzar la recogida de información, y que, posiblemente, nos facilitará la definición de ésta.

Algunas cuestiones relacionadas con el alumno o alumna

- ✎ ¿Qué habilidades funcionales en el campo comunicativo hay que fomentar?
- ✎ ¿Qué habilidades funcionales de autocuidado hay que trabajar?
- ✎ ¿Qué habilidades funcionales para la vida en el hogar se deben promover?
- ✎ ¿Qué recursos comunitarios tiene que aprender a utilizar?
- ✎ ¿Qué aspectos relacionados con la salud y la seguridad se deben potenciar?
- ✎ ¿Qué habilidades para el ocio y el tiempo libre tiene que incorporar?
- ✎ ¿Qué habilidades funcionales para el trabajo se deben fomentar?
- ✎ ¿Qué aspectos del ámbito de la comunicación se deben adquirir?
- ✎ ¿Qué contenidos del ámbito de autonomía personal habrá que desarrollar?
- ✎ ¿Qué elementos del ámbito de las habilidades sociales y de la inserción laboral se tienen que potenciar?
- ✎ ¿Qué pautas del ámbito pre-laboral se deben priorizar?
- ✎ ¿Cuáles son las estrategias más útiles para desarrollar su aprendizaje?
- ✎ ¿En qué entornos educativos se puede responder mejor a sus necesidades?
- ✎ ¿Qué habilidades sociales con carácter funcional tiene que desarrollar?
- ✎ ¿Cómo se puede facilitar el aprendizaje?
- ✎ ¿Qué tipo de intervenciones le ayudan a aprender?
- ✎ ¿Qué aspectos de los reseñados se pueden desarrollar en diferentes entornos educativos?
- ✎ ...

Algunas cuestiones relacionadas con el funcionamiento general del grupo:

- ✎ ¿Cómo organizar el tiempo de trabajo en el aula?
- ✎ En este grupo ¿qué ámbitos formativos hay que priorizar?
- ✎ ¿Cómo se puede trabajar cada uno de los ámbitos?
- ✎ ¿Cómo se puede organizar el aula para alcanzar los objetivos de cada uno de los alumnos y alumnas?
- ✎ ¿Qué posibilidades hay de compartir tiempos con otros grupos?
- ✎ ¿Cómo organizar el trabajo en otras aulas y con otros grupos para que sea de utilidad para los alumnos y alumnas del A.A.T.?
- ✎ ¿Cómo se puede coordinar el trabajo del profesorado dentro del grupo?
- ✎ ¿Cómo se puede coordinar el trabajo en otros grupos y aulas?

Como se puede observar son listados inconclusos que cada profesional en función de su experiencia o forma de intervención, podrá ir completando con aquellas cuestiones que le resulten más útiles. De cualquier manera la importancia de definir qué es lo que se quiere hacer antes de iniciar una recogida organizada de información está dentro del proceso reflexivo-práctico que a lo largo de todo este documento se trata de potenciar. Cuando el profesorado define las propias necesidades de información, así como los procesos de evaluación adecuados a su intervención educativa, se basa en la posibilidad de pensar en lo que realmente hace y en lo que sucede cuando decide una cosa y no otra.

Dedicar tiempo a delimitar las preguntas que se quieren contestar por medio de la evaluación inicial, a la par de estructurar el trabajo y facilitararlo, sitúa al profesorado en la posición básica de asumir la responsabilidad de su intervención desde el inicio de ésta.

2.- Recogida de información.

La segunda fase de la evaluación inicial, coincidente con la de cualquier proceso de evaluación, es la recogida de información. Es una fase complicada en la que no es sencillo mantener el equilibrio entre recoger todos aquellos datos que sean precisos para lo que se quiere hacer, y centrarse sólo en aquellos que sean útiles para la decisión a tomar, es decir, conseguir el equilibrio entre información suficiente e información excesiva. Muchas veces quien realiza la recogida de información tiene la sensación de que existen datos importantes que no se conocen, pero es necesario tener presente que muchas veces un exceso de información es tan peligroso como un defecto, porque las variables que se manejan son tan amplias y dispersas que nunca se llega a estar conforme con las decisiones tomadas.

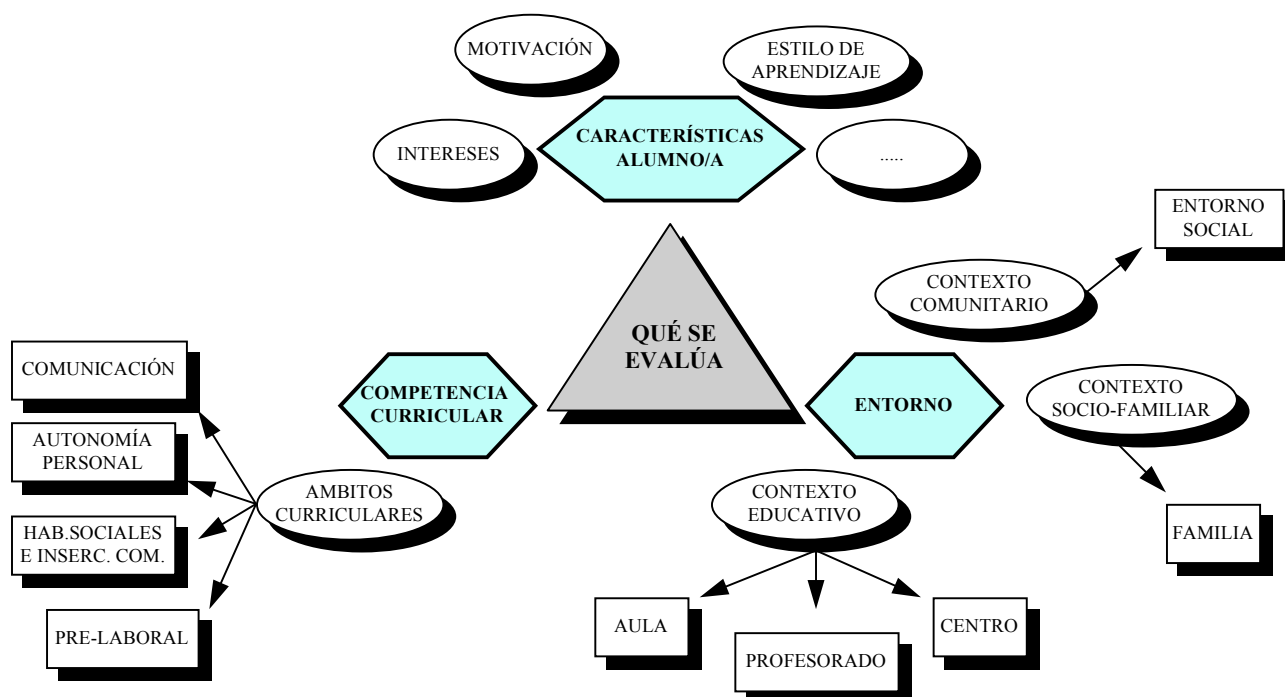
En este dilema es importante comprender que en un proceso educativo se recogen, entre otras, dos tipos de informaciones diferentes:

- Por un lado existe *aquella información útil para definir una situación*, para conocer y delimitar las variables sobre las que vamos a trabajar, es la información que nos sirve para tomar decisiones, sobre todo aquellas que tienen que ver con el qué trabajar, es decir con aspectos curriculares como objetivos, contenidos y actividades.
- Así mismo existe la *información que sirve para comprender una situación*, para entender lo que ocurre y por qué sucede así. Esta información hace referencia a aspectos relacionados con los problemas que tiene la persona, con su historia y algunos aspectos de su entorno. Probablemente no sea una información rica para definir qué es lo que hay que trabajar, pero en muchas ocasiones es muy valiosa para saber cómo hay que trabajar.

En el mundo educativo, especialmente en aquellos entornos en los se trabaja con personas que tienen una capacidades o posibilidades más limitadas que el resto, el comprender qué es lo que sucede y cómo se enfrenta a la realidad el alumno o alumna, puede facilitar en gran manera la intervención. Sin embargo, es en este tipo de información donde es más complejo llegar al equilibrio entre el esfuerzo para conseguir la información y la utilidad de la misma.

La información que se precisa debe estar en consonancia con el propósito que se tiene, con las preguntas que anteriormente se han realizado. En principio parece obvio que para conocer sus necesidades con relación a las habilidades para el manejo del dinero, no es preciso pasar un cuestionario de personalidad; sin embargo, sí nos aportará información útil el conocer las posibilidades reales que tiene de manejar dinero dentro de su familia, o en el tiempo libre.

ASPECTOS SOBRE LOS QUE SE PUEDE RECOGER INFORMACIÓN



Por lo tanto la información que se recoja partirá de las preguntas realizadas, pero no puede perder la perspectiva de su utilidad para la toma de decisiones que se habrá de hacer. Por lo tanto, es básica la selección de los instrumentos de evaluación que se van a utilizar.

Aunque luego se dedicará un apartado a esta cuestión hay que reseñar que, aunque es cierto que hay instrumentos que son mejores que otros, la validez de un instrumento en el ámbito concreto en el que nos movemos (el aula de aprendizaje de tareas) lo da la utilidad específica que el profesorado pueda hacer del mismo. Los instrumentos en sí no son buenos o malos, serán útiles o no en función de la relación que tenga la información proporcionada con las decisiones tomadas.

Antes se ha comentado que la información que se debe recoger estará en consonancia con las preguntas que se hayan realizado, sin embargo es bueno tener una referencia sobre cuáles suelen ser los campos en los que más información se suele recoger, y que aportan más elementos claves para el trabajo dentro de un aula de aprendizaje de tareas.

En el gráfico anterior se han recogido estos campos de los que se puede extraer información; de hecho, la segunda parte de este documento está estructurado siguiendo esos mismos puntos.

3.- Toma de decisiones (planificación)

El tercer momento de la evaluación es la toma de decisiones. Esta fase está íntimamente ligada a la primera, ya que las decisiones que se van a tomar son las respuestas a las preguntas que se han realizado en esa fase.

Si lo que interesa es definir las habilidades sociales que hay que trabajar con cierto alumno o alumna, la recogida de información se realizará sobre dicho aspecto, y las decisiones se realizarán sobre esa cuestión.

Aunque a menudo suele haber un momento formal en que se toman estas decisiones, un tiempo en el que se pone en común la información entre las diferentes personas que intervienen en el proceso y se recogen las decisiones tomadas para iniciar la planificación del trabajo; el proceso de toma de decisiones no es puntual: durante la recogida de información se van bocetando las decisiones, y es este boceto el que a su vez hace de modificador de la recogida de información, aquilatándola cada vez con mayor precisión la respuesta buscada.

A pesar de ello el tener un momento concreto en el que se formaliza la toma de decisiones tiene varios elementos positivos: sirve para clarificar situaciones, hablándose de ellas y unificando la intervención de las personas que participan del trabajo; sirve para dejar constancia de los acuerdos tomados, la constancia escrita inicialmente, aunque no es obligada, es conveniente ya que será una referencia básica para la planificación del trabajo y su posterior análisis.

Uno de los aspectos sobre los que habitualmente hay que tomar decisiones es el de los contenidos que se van a trabajar con el alumno o alumna. Algunos criterios para realizar esta selección pueden ser los siguientes:

- 1.- La adaptabilidad de los mismos en función de las características de los alumnos y alumnas.
- 2.- La edad de los alumnos y alumnas (generalmente entre 16 y 19 años)
- 3.- Sus necesidades en función del contexto cotidiano en el que se mueven
- 4.- La funcionalidad de lo que se va a enseñar, es decir, las posibilidades de aplicar en la práctica aquello que se ha aprendido.

Respecto de este último punto, una importante decisión es cómo incorporar los contenidos funcionales en los programas educativos académicos, sobre todo cuando pretendemos adaptar aspectos curriculares de las aulas ordinarias.

Una técnica consiste en relacionar los contenidos funcionales con los contenidos de cada área académica, integrándolos en un único objetivo de aprendizaje y trabajándolos en la misma actividad. Thomas (1.985) sugiere lo siguiente:

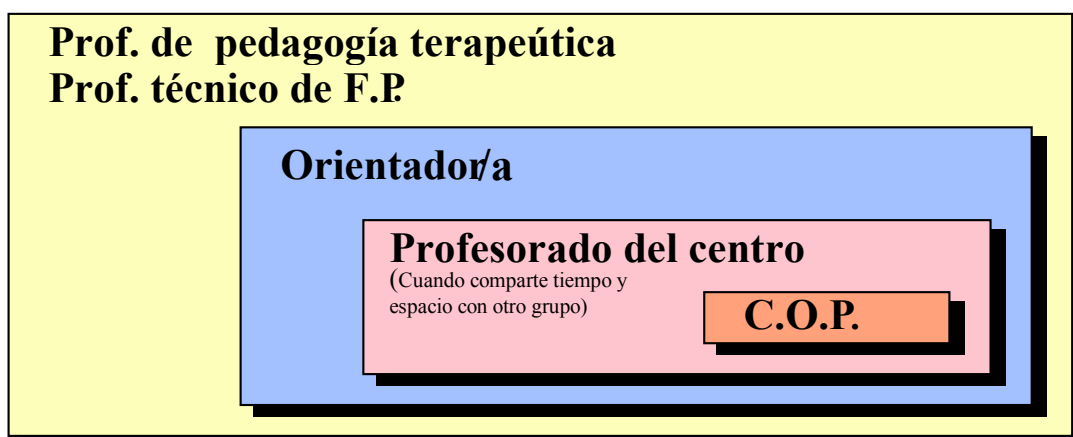
AREA	PROCEDIMIENTO
MATEMATICAS	<ul style="list-style-type: none">• Enfatizar el tipo de información que se comunica a partir de cifras: edad, altura, talla de los vestidos, número de teléfono y de la seguridad social, carnet de identidad,...• Realizar aplicaciones prácticas de procesos matemáticos: medida, operaciones con monedas, cálculo de salarios y cómputo de deducciones.• Investigar el alcance del uso cotidiano de las matemáticas: realizar presupuestos de carácter doméstico.
LENGUAJE	<ul style="list-style-type: none">• Informar al alumno o alumna sobre el uso del lenguaje en diferentes ocupaciones: a través del juego de roles, rellenar formularios e impresos oficiales, practicar correspondencia comercial, usar el teléfono.
EDUCACION FISICA	<ul style="list-style-type: none">• Relacionar el ejercicio con la nutrición y la salud: higiene bucal, cuidado de la apariencia externa,...

3.3.- ¿Quién realiza la evaluación inicial?

En el aula de aprendizaje de tareas, así como en su entorno cercano, se encuentran diferentes profesionales que pueden tomar parte en el proceso de evaluación. La participación de cada una de estas personas está en función del contenido de la evaluación.

Los profesionales con los que se cuenta son fundamentalmente los que trabajan en el aula; es decir, el profesorado especialista, y los maestros o maestras de taller. Estos profesionales son quienes inician, organizan y definen todo el proceso de evaluación inicial, sin embargo, podrán contar con el equipo de orientación del centro tanto en la definición del proceso como en la recogida de algún tipo de información específico que se considere básico. Sin salir del centro, cuando el alumnado de estas aulas comparta tiempo y/o espacios con otros grupos, la participación del profesorado de aula puede enriquecer el proceso.

Así mismo, y en el caso de necesidades concretas, existen los equipos multiprofesionales, quienes desde su vertiente asesora pueden participar en este proceso de evaluación inicial, sobre todo porque son una fuente de datos, ya que generalmente han hecho el seguimiento del alumnado a lo largo de todo su proceso educativo.



3.4.- ¿Cuándo se realiza la evaluación inicial?

La evaluación inicial debe llevar un tiempo, incluso un tiempo importante del trabajo del curso. Si realmente se entiende que una buena planificación de lo que se va a hacer facilitará la tarea, se entenderá la importancia de dedicarle un tiempo suficiente. Por otra parte el tiempo de evaluación inicial es un tiempo de trabajo, de recuerdo de las actividades ya trabajadas, de creación de grupo y de definición de estilos de relación e intervención. Es complejo delimitar un tiempo, pero hablar de mes o mes y medio para este trabajo no parece excesivo.

3.5.- El informe de evaluación

Cuando desde la evaluación inicial se habla de informe de evaluación, es preciso referirse a instrumentos que faciliten la recogida de información, así como la toma de decisiones. En esta fase del proceso educativo la información no se dirige hacia fuera: padres, estamentos educativos u otro tipo de servicios, sino que se queda dentro del aula y del centro, como material propio de trabajo.

Ciertamente hay que considerar que tanto el propio alumno o alumna como su familia deben conocer la propuesta educativa que se realiza, la cual queda recogida en el P.E.I. (plan educativo individualizado). La realización de este plan está basado en la evaluación, pero no es propiamente un informe de evaluación.

A continuación se presentan dos propuestas diferentes de instrumentos para la recogida de la evaluación inicial. En la elaboración del primero se ha tenido como referencia un aula de aprendizaje de tareas concreta y tiene la ventaja de estar basado en la realidad del funcionamiento en un centro concreto (Propuesta 1). La segunda trata de recoger los diferentes aspectos que están siendo desarrollados en este documento, para su utilización se hace preciso una adaptación a las necesidades y al funcionamiento concreto de cada aula. (Propuesta 2)

DATOS PERSONALES

Apellidos:

Nombre:

Fecha Nacimiento:

Nº Teléfono:

Centro:

Localidad:

Modelo lingüístico:

-Nivel de castellano:

-Nivel de euskera:

-Lengua del medio familiar

DATOS ESCOLARES

Nivel de competencias alcanzadas en los ámbitos:

1.-Comunicación:

1a) Lenguaje: Eusk. Cast.

- Comprensión oral
- Expresión oral
- Comprensión escrita
- Expresión escrita
- Vocabulario
- Lecto-escritura

1b) Matemáticas:

- Concepto de número
- Operaciones
- Resolución de problemas
- Medidas
- Otros conceptos logrados

2.-Autonomía personal:

- Apariencia
- Autocuidado

3.-HH.SS. e inserción comunitaria:

- Relaciones interpersonales
- Adaptación a las normas
- Participación en trabajos de grupo y/o cooperativos
- Autoconcepto/autoestima

- Tolerancia con los demás
- Capacidad de resistencia a la frustración
- Conocimiento y desenvolvimiento en el medio
- Uso del transporte, teléfono,...
- Ocio y tiempo libre

4.-Ámbito pre-laboral:

- Actividad por la que muestra mayor interés
- Capacidad manipulativa
- Hábitos de trabajo
- Seguridad e higiene
- Orden, seguir secuencias de trabajo
- Manejo de herramientas
- Atención

Cómo aprende:

- Condiciones en las que aprende mejor (individual, pequeño-gran grupo,...)
- Cómo recoge y procesa la información
- Cuánto tiempo permanece centrado en una tarea
- Qué tareas le gusta y hace con mayor seguridad
- Cuáles son las recompensas que más le animan

Entorno social:

Dificultades y ayudas que precisa:

Propuestas de intervención:

DATOS

CENTRO:

ALUMNO/A:

FECHA DE NACIMIENTO: **EDAD:**

CENTRO:
PROVIENE DE:
MODELO:

PERSONAS QUE PARTICIPAN EN LA EVALUACIÓN INICIAL:

- Profesor/a especialista:
- Maestro/a de taller :
- Orientador/a :
- E.M.P. :
- Otros profesionales :

**ASPECTOS QUE HAY QUE EVALUAR
(Decisiones que tenemos que tomar)**

a) Respecto al currículo del alumno/a:

b) Respecto a la forma de trabajo con el alumno/a:

c) Respecto a elementos organizativos del aula/centro para el mejor trabajo con el alumno/a:

RECOGIDA DE DATOS MAS SIGNIFICATIVOS

COMPETENCIA CURRICULAR DEL ALUMNO O ALUMNA

Ámbito de la comunicación:

COMPETENCIAS

NECESIDADES

Ámbito de la autonomía personal:

COMPETENCIAS

NECESIDADES

Ámbito de las habilidades sociales e inserción socio-comunitaria:

COMPETENCIAS

NECESIDADES

Ámbito pre-laboral:

COMPETENCIAS

NECESIDADES

RECOGIDA DE DATOS MAS SIGNIFICATIVOS

CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNO O ALUMNA

Motivación:

SITUACIÓN	NECESIDADES
-----------	-------------

Intereses:

SITUACIÓN	NECESIDADES
-----------	-------------

Estilo de aprendizaje:

SITUACIÓN	NECESIDADES
-----------	-------------

Otros...:

SITUACIÓN	NECESIDADES
-----------	-------------

RECOGIDA DE DATOS MAS SIGNIFICATIVOS

ENTORNO DEL ALUMNO O ALUMNA

Contexto educativo

SITUACIÓN

NECESIDADES

a
u
l
a

p
r
o
f.

c
e
n
t.

Contexto familiar

SITUACIÓN

NECESIDADES

Contexto comunitario:

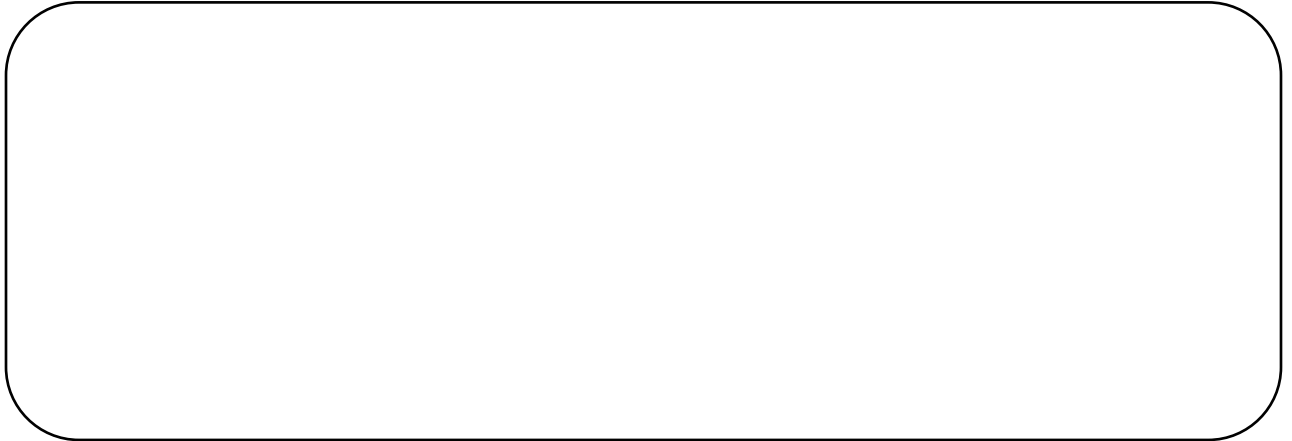
SITUACIÓN

NECESIDADES

DEFINICIÓN GLOBAL DE NECESIDADES

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

a) Respecto al currículo del alumno/a:



b) Respecto a la forma de trabajo con el alumno/a:



c) Respecto a elementos organizativos del aula/centro para el mejor trabajo con el alumno/a:



4.- TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

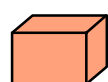
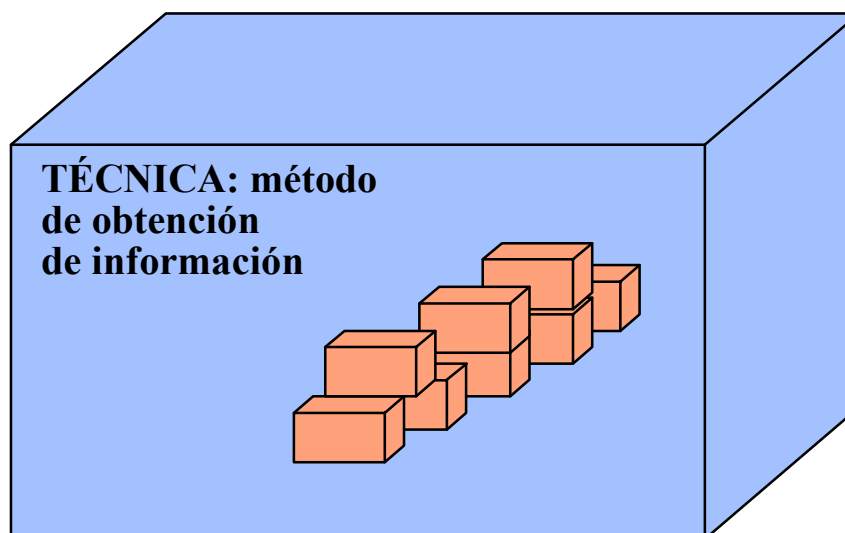
Antes de entrar en el desarrollo de este apartado, hay que tener presente que en un primer momento lo que el profesorado solicita es información. Cuando un alumno o alumna nuevo llega a un grupo aparecen multitud de incógnitas que se tratan de resolver, y por eso el acceso a un información clara, concreta, útil, veraz y positiva del alumno o alumna tiene un efecto tranquilizador que permite al profesorado enfrentarse con realismo a la situación que debe responder.

No es necesario recordar que cuando un alumno o alumna llega a un aula de aprendizaje de tareas, llega con una amplia historia educativa, por lo que mucha de la información que se precisa se puede conseguir recurriendo bien a los datos escritos que van quedando recopilados (A.C.I, informes...), o bien a las personas que anteriormente han trabajado con dichos alumnos o alumnas, cuando provienen de otros centros. Una de las funciones de los Equipos Multiprofesionales de los Centros de Orientación Pedagógica es el garantizar esta transmisión de información.

El conocer la historia o trayectoria de un alumno o alumna, tiene sus ventajas, pero también puede tener sus inconvenientes, éstos tienen que ver con las bajas expectativas que suelen generar las dificultades de aprendizaje del alumnado de estas aulas. La información previa es valiosa para planificar el trabajo, para ajustar el pronóstico de avance y sobre todo para ser realistas, pero no se puede olvidar que dentro del trabajo educativo el estímulo y la confianza en las posibilidades de avance son valiosas herramientas de trabajo.

En el proceso de recogida de información para la evaluación inicial, se puede contar con diferentes técnicas e instrumentos que facilitan el trabajo. A lo largo de este capítulo se realiza un acercamiento muy general a los tipos de técnicas más habituales dentro de las aulas de aprendizaje de tareas. Para una descripción más exhaustiva, en la bibliografía final aparecen algunas referencias que pueden ser de ayuda.

Aunque la terminología no siempre es la misma, en este documento se utiliza el término **técnica** para hacer referencia al método que se utiliza para obtener información y, el de **instrumento** cuando se refiere al recurso específico utilizado para la obtención de esa información. Así la observación es una de las técnicas y la hoja de registro concreta utilizada, el instrumento de lo observado. Otra técnica sería la utilización de cuestionarios y el cuestionario específico sobre habilidades comunicativas, por ejemplo, sería el instrumento.



INSTRUMENTO: recurso concreto para aplicar una técnica

La importancia del conocimiento de las técnicas tiene que ver con su correcta utilización e interpretación. Cada técnica tiene sus características y por lo tanto son más útiles para recoger unos datos sobre otros; una entrevista nos puede aportar información sobre la utilización del ocio, pero las habilidades motrices para el manejo de herramientas es mejor analizarlas mediante la observación directa.

En la segunda parte de este documento se presentan diferentes instrumentos de recogida de información para la planificación del P.E.I. (plan educativo individualizado). El carácter de los mismos es el de servir de ejemplos para que cada profesional desarrolle los suyos propios. Cuando se utiliza un instrumento elaborado por otras personas es preciso conocer el contexto en el que ha sido creado y el sentido de cada uno de los elementos recogidos, generalmente es más útil establecer uno propio a partir de un instrumento ya dado, contextualizando los diversos aspectos a la situación en la que se va a utilizar.

Aunque existen más técnicas de evaluación, las más usuales y las que más información aportan dentro del entorno educativo se encuentran las siguientes:

1. La observación
2. La entrevista
3. El diario
4. El cuestionario
5. Las pruebas estandarizadas

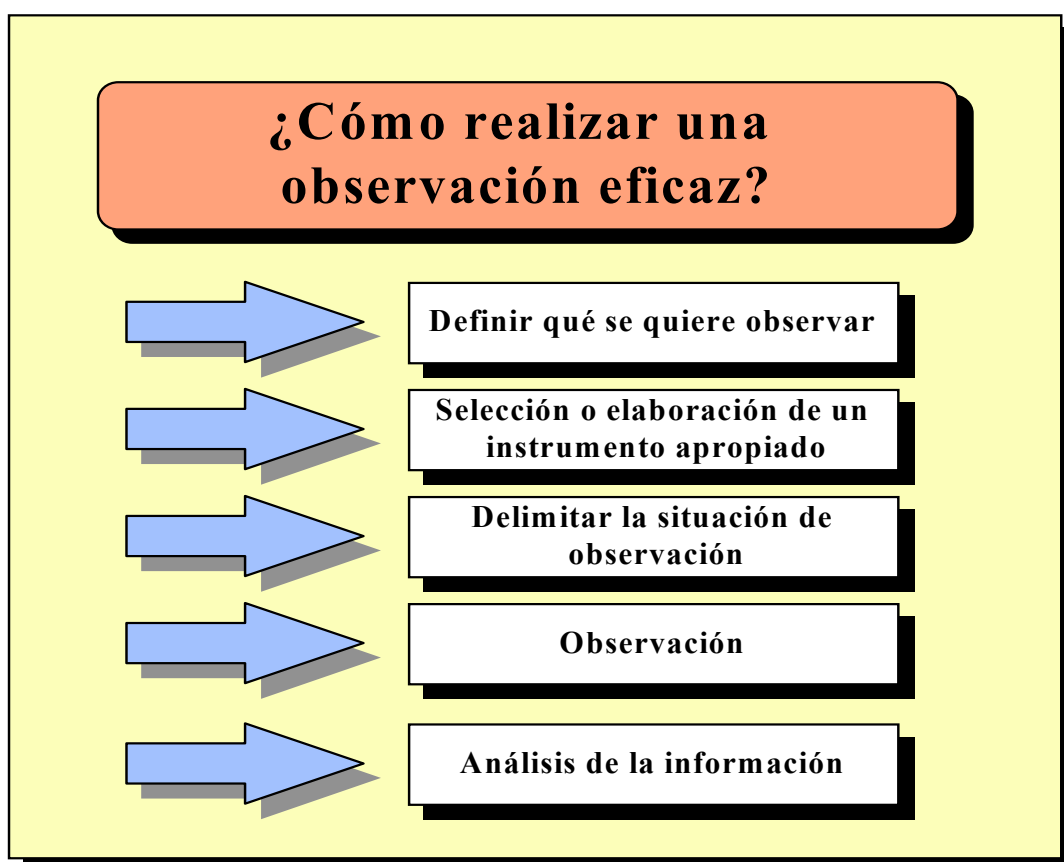
4.1.- La observación

Constituye la técnica más básica de recogida de información porque los datos se obtienen directamente del comportamiento del alumno o alumna. Si se realiza en situaciones diversas se podrá comprobar el desenvolvimiento de la persona en distintos contextos: en la puesta en práctica de procedimientos; en las relaciones con sus compañeros; al enfrentarse a una tarea nueva, en ambientes menos estructurados como excursiones, recreos,...

La observación permite realizar un análisis del problema contextualizado en la situación en la que ocurre. Sin embargo toda observación no sirve como evaluación, para que se convierta en un instrumento de evaluación debe ser intencional y debe estar dotada de una finalidad concreta que focalizará y estructurará la recogida de datos.

1. Para llevar a cabo una observación es importante tener definido un proceso concreto de intervención: el primer paso consistirá en la definición y delimitación concreta de lo que se quiere observar, esta concreción estará íntimamente relacionada con las decisiones que hay que tomar. Cuanto más se concrete el objeto de observación la información que se extraiga será más adecuada y útil. (Sin olvidar que hay momentos, sobre todo al inicio de los procesos, en los que una observación abierta y poco estructurada aporta una información global útil para la comprensión de lo que sucede en el grupo, en el aula y en el alumno o alumna).

2. El segundo paso será la selección o elaboración de un instrumento de recogida de información. Los instrumentos tendrán el mismo carácter que los objetivos de la observación, cuanto más concreto sea lo que queremos observar, el instrumento estará más delimitado y permitirá tener en cuenta aspectos más específicos de la situación observada. Por el contrario, si lo que se busca es un primer acercamiento a la situación, un conocer qué es lo que sucede, el instrumento que se utilizará será así mismo muy abierto.



Para la selección o elaboración de un registro u hoja de recogida de información hay una serie de **características** que es conveniente tener en cuenta:

- Determinar por adelantado lo que se va a observar
- Limitar cada hecho observado a una breve descripción
- Describir suficientemente para dar significado al hecho observado
- Separar los hechos de la interpretación de los mismos
- Reunir varias observaciones de una misma persona antes de inferir rasgos o características típicas de comportamiento

3. El tercer paso es el de definir la situación de observación. Ya sea una situación muy estructurada (p.e. para conocer si sabe manejar una tarjeta de crédito en un cajero, las alternativas de observación que existen son muy limitadas); ya sea una situación más espontánea (p.e. para observar la motricidad gruesa una situación de juego da una información muy rica). El grado de estructuración puede depender tanto de las conductas a observar como del sistema de registro, así como de la interpretación de la propia observación.

Una decisión importante es la de quién realiza la observación, sobre todo cuando se plantean situaciones naturales en las que el profesor o profesora participa. Para hacerlo puede ser conveniente la ayuda bien de otro profesional del aula, bien del orientador u orientadora o de cualquier profesor/a del centro, teniendo presente la influencia que una persona ajena puede causar en el proceso a observar.

4. El paso siguiente es la propia observación. Con la recogida de información ya señalada, su tratamiento y la toma de decisiones consiguiente.

Un ejemplo de lo hasta ahora comentado lo aportan Bassedas y cols. (1.991) quienes plantean un guión de observación que recogen los aspectos fundamentales de la interacción en el aula, permitiendo valorar de forma global y relativamente rápida el comportamiento del alumno. Según ellos los aspectos a observar son:



- 0.- Contexto de la observación
- 1.- Valoración general de la tarea
- 2.- Actitud del alumno durante la tarea
- 3.- Realización del trabajo
- 4.- Relación alumno-profesor
- 5.- Relación con los compañeros
- 6.- Interacción con el observador
- 7.- Comentarios del profesor con el profesor
- 8.- Valoración global de la observación
- 9.- Conclusiones de la observación
- 10.- Orientaciones

Antes se ha comentado la importancia de la selección del instrumento de recogida de información, a continuación se presentan algunos de los tipos más utilizados

Instrumentos para registrar lo observado:

a.- El registro anecdótico:

Permite detectar importantes cambios de conducta y desajustes en los comportamientos. Registrar por escrito estos hechos puede representar un esfuerzo adicional para el profesorado, pero se trata de no dejar a los vaivenes de la memoria importantes actuaciones de los alumnos y alumnas, así como de sus interacciones. Se trata de registrar únicamente, aquellas anécdotas especialmente significativas de la vida en el centro escolar. Conviene superar la tendencia a anotar sólo lo negativo e incorporar también, hechos positivos con el fin de potenciarlos.

b.- Listas de control:

Consiste en un listado de indicadores de observación en el que se señala la ausencia o presencia de determinada característica. Estas listas son adecuadas para evaluar tareas específicas que requieran el cumplimiento exacto de conductas.

c.- Guías o escalas de observación:

Establecer unas guías universales de observación de la realidad de las aulas es compleja pues en determinados casos tal vez convenga hacer una observación descriptiva de lo acontecido y, en otros casos, será conveniente realizar inferencias acerca de lo observado

4.2.- La entrevista:

Es una técnica con cierto grado de complejidad, pero tiene un carácter estructurador y formalizador de recogida de información. Para el aula de aprendizaje de tareas, las encuestas semiestructuradas quizás sean las más interesantes. Éstas consisten en preparar con antelación algunas preguntas-clave sobre lo que se tiene interés en recabar información, pero se deja libertad para que el “entrevistado” pueda ampliar su contestación relacionada con la pregunta.

Es necesario comenzar la entrevista por un tema no conflictivo ni amenazante para el entrevistado. Durante la misma es conveniente mostrarse amistoso, tranquilo y paciente. Es necesario mantenerse en el tema a través de preguntas cuidadosamente planeadas. Cuando el entrevistado se resiste a responder no hay que insistirle hasta el punto de que se sienta irritado. Normalmente todo lo que se necesita para que el “entrevistado” siga hablando y dando información es ser receptivo y de vez en cuando pedir más detalles o una explicación.

Un último modo de asegurar la exactitud de la información es repetir la información clave dada por el entrevistado y ver si está de acuerdo con lo que se ha dicho. También hay que ofrecer la seguridad de que la información se mantendrá **estrictamente confidencial** y que no se usará contra el entrevistado.

Por último, hay que reconocer el punto en que las preguntas no están dando la información necesaria y saber cuándo parar. Los indicadores para darnos cuenta de que es mejor no continuar son: se han acabado las preguntas y no podemos pensar en nada más que decir; el entrevistado está continuamente cambiando de tema o se niega a contestar, o se enfada y se vuelve hostil,...

4.3.- Otras técnicas de evaluación:

a.- El diario

Consiste en registrar las incidencias relevantes -individuales o colectivos- que más llaman la atención del profesor o profesora en el quehacer cotidiano. Sirve de complemento a otras técnicas de evaluación y su posterior análisis, centra la reflexión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje puesto que en él se anota día a día la constatación entre el trabajo planteado y el que se ha podido hacer, el interés que una determinada tarea ha podido suscitar, etc.

b.- Los cuestionarios

Sirven para recoger información relevante a través de una serie de preguntas dirigidas a los alumnos/as sobre determinados aspectos; por ejemplo, sus conocimientos, sus actitudes. Las respuestas recogidas dan cuenta de los aprendizajes realizados y de su funcionalidad.

Las preguntas deben ser claras, concisas y adecuadas a las personas que tienen que contestar. Otro condicionante es que al estar escritas suponen un obstáculo más para la comprensión de aquellos alumnos que más dificultades tienen, por lo que en muchos casos habrá que ayudarles a comprender lo que se solicita.

Por tanto, el tipo de contenido debe estar completamente adaptado a la persona que lo rellena y ajustado a la información que queremos obtener. De la inmensa variedad de cuestionarios, quizá el más interesante para el aula de aprendizaje de tareas sean los referidos a **hechos** y/o acontecimientos **concretos**, a **actividades** que realizan, a obtener información de los conocimientos que tienen, etc,...

En cualquier caso pueden servir para complementar la información obtenida por otras vías con otros puntos de vista, siendo su utilidad limitada para este contexto de aprendizaje de tareas.

c.- Las pruebas estandarizadas

También llamados tests, dan información sobre grandes segmentos de conocimientos o destrezas a través de ítems que han sido ensayados, analizados y revisados antes de pasar a formar parte del test. Para el cometido de este documento y para los procesos de enseñanza-aprendizaje, quizás sean las menos interesantes.