



*The Wessex School
Concepción*

PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

IDENTIFICACIÓN

UNIDAD EDUCATIVA : THE WESSEX SCHOOL

TIPO DE COLEGIO : PARTICULAR PAGADO

CARACTERÍSTICA : BILINGÜE INGLÉS – ESPAÑOL

TIPO DE EDUCACIÓN : PARVULARIA, ENSEÑANZA BÁSICA Y EDUCACIÓN MEDIA

NÚMERO DE CURSOS : 03 CURSOS POR NIVEL

DIRECCIÓN : GRANADA 314-A, VILUMANQUE, CONCEPCIÓN, CHILE

TELÉFONO : 2387281 / 2387280

ENFOQUE CURRICULAR : INTEGRADO: BASADO EN COMPETENCIAS Y CENTRADO EN LA PERSONA

FECHA : 19 DE MARZO DEL 2019.-

PRESENTACIÓN

Aprendiendo a ser mejores

Trabajar por una educación de calidad ha sido una de mis mayores preocupaciones durante estos 18 años de vida de nuestro colegio y que hoy, habiendo cumplido mayoría de edad, se proyecta al mundo con poderosas raíces y evidentes frutos, producto de un compromiso personal y colectivo de todos y cada uno de los que de manera directa o indirecta estuvieron o están relacionados con este hermoso sueño que hoy es realidad.

Trabajar por una educación de calidad, nos generó la necesidad de instalar, articular y armonizar un currículum que respondiera a los requerimientos que esta sociedad del conocimiento nos demanda, implementando un Plan de Estudios propios que abordara de manera real y concreta tanto la formación académica como personal de nuestros estudiantes. Podemos decir y mostrar con orgullo que lo que algún día soñamos y pensamos, hoy lo hacemos. Motivo de satisfacción fue, también, finalizar esta primera etapa (año 2007) con la buena noticia de la Especial Singularidad, un reconocimiento del Ministerio de Educación por nuestra trayectoria y capacidad académica e institucional para implementar con calidad y autonomía nuestro Plan de Estudio.

Con la mirada puesta en la calidad de los aprendizajes, es que hemos dado este año, un nuevo paso hacia este objetivo, cuyos principales desafíos son: la acreditación, la implementación transversal de algunos énfasis académicos y un Proyecto Innovador de Evaluación para 7º y 8º básico; adecuaciones curriculares que tienen como propósito principal, mejorar los aprendizajes de nuestros estudiantes y seguir trabajando por una educación de calidad, expresada de manera conceptual en nuestra Visión Institucional y operacionalizada en el Perfil del Estudiante Wessex: desafíos que, sin duda, implican cada día aprender a ser mejores.

Terrence Martin

**CAPÍTULO PRIMERO:
MARCO DOCTRINAL**

I. MARCO DOCTRINAL

1. INTRODUCCIÓN

“The Wessex School”, en su labor educacional, ha iniciado una importante tarea de innovación curricular. Esta oportunidad histórica nos ha exigido volver nuestra mirada a las viejas interrogantes sobre la educación: qué enseñar, cómo enseñar, por qué enseñar, cuánto enseñar.

Las respuestas a éstas y otras interrogantes implican obviamente una opción antropológica y curricular contenida en nuestro Proyecto Educativo, en el cual ocupa un lugar importante la Formación Valórica e Integral de los alumnos. Esta formación resulta necesaria y urgente para nuestra sociedad actual, la cual vive cambios profundos y acelerados donde las estructuras, el mismo ambiente y un pluralismo antes desconocido, ofrecen escasa seguridad de realización personal, familiar y social.

Para esta formación valórica e integral es importante destacar que:

- Nuestro Colegio opta y reconoce en el Cristianismo Ecuménico su principal fuente de inspiración, declarándose, en consecuencia, un colegio no confesional, pluralista, tolerante y, sobre todo, respetuoso de otras ideologías.
- Creemos en la importancia de un ambiente familiar adecuado en el cual los padres son los primeros educadores y responsables de la formación moral de sus hijos, y un ambiente escolar que permita vivenciar y experimentar dichos valores.

La tarea fundamental de toda nuestra formación y educación desde que nace el niño hasta que el hombre muere, a través de todas las etapas de su vida familiar, escolar, social o laboral, ha de tener como meta suprema la construcción del hombre como persona.

Lo anterior apunta a que se deben entregar los elementos para que cada ser humano se haga cargo de su propia existencia y responda conscientemente a su propia vocación, a ese gran llamado a desarrollar su propio proyecto vital y llegar a ser ese individuo único y original que es la persona.

Creemos que las necesidades y sentimientos fundamentales que instan al hombre a buscar su camino de realización personal, son: la identidad, la comunicación, la creatividad y la trascendencia.

De esta manera, nuestro Proyecto Educativo se va gestando a partir de una preocupación constante por la persona, sus condiciones de vida, sus relaciones, su convivencia en una sociedad justa y humanizadora, lo que se traduce en la formación de un tipo de persona capaz de:

- Descubrir el gozo de construirse en la propia identidad, libertad y responsabilidad.
- Entender esta tarea como una posibilidad de crecimiento continuo.
- Comprometerse en los deberes consigo misma y con los demás.
- Llegar a ser feliz, a través del despliegue de sus capacidades, de la convivencia y de la interacción solidaria.

2. EDUCACIÓN INTEGRAL

La formación de este tipo de persona requiere una acción educativa que favorezca el despliegue armónico y progresivo de todas las dimensiones: intelectual, física, afectiva, social, estética, ética y trascendente.

Dimensión Intelectual: Para desplegar y organizar sus capacidades cognitivas, ejercitar y fortalecer su inteligencia de manera que pueda asimilar los conocimientos y afrontar con éxito cualquier situación o problema.

Dimensión Física: Aceptando y cuidando el propio cuerpo, potenciando las habilidades físicas y motrices, a la vez que adquiriendo hábitos de vida sana y gusto por la actividad física.

Dimensión Afectiva: Para promover la autoestima, alcanzar el equilibrio personal y establecer relaciones (de familia, de amistad, de trabajo...) que contribuyan a la propia realización y a las de las personas con las que trate.

Dimensión Social: Tomando conciencia de pertenecer a determinados grupos sociales, y de las exigencias que ello comporta, y cooperando, desde las propias convicciones y desde el respeto a las convicciones de los demás, a la construcción de un mundo más justo y más humano.

Dimensión Estética: Cultivando la sensibilidad por la belleza y por sus deferentes manifestaciones naturales, artísticas y culturales.

Dimensión Ética: Para adquirir la capacidad de analizar y asumir los valores morales de la sociedad, con espíritu positivo y constructivo y llegar a la elaboración de una escala de valores propia, que favorezca la configuración de la persona y su aportación activa a la sociedad.

Dimensión Trascendente: Potenciando el dinamismo espiritual, comprometiéndose en la búsqueda de soluciones personales a las cuestiones y preguntas sobre el ser humano y la sociedad, sobre el pasado y el futuro, sobre el sentido de la vida, de la historia, del mundo y abriéndose, también, al hecho religioso y a la trascendencia, como posibilidad de una realización personal más rica y plena.

3. PILARES FUNDAMENTALES

De esta manera, nuestro Proyecto Educativo, que integra las exigencias de la Reforma Educacional chilena, se funda sobre cuatro pilares fundamentales:

3.1 Aprender a ser: El tiempo venidero exigirá a todos una mayor capacidad de autonomía y de juicio para enfrentar con éxito las situaciones nuevas propias del futuro, asumiendo como propia la realización del destino personal y colectivo.

3.2 Aprender a conocer: Dada la rapidez de los cambios provocados por el progreso científico y por las nuevas formas de actividad económica y social, es menester conciliar una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de ahondar en un reducido número de materias, enfatizando el desarrollo de habilidades sobre el contenido y lo permanente sobre lo transitorio. Esta opción constituye en cierto modo el pasaporte para una educación permanente ya que es ella la que suscita el deseo y la afición a aprender durante toda la vida, proporcionando también las herramientas para conseguirlo.

3.3 Aprender a Convivir: El ser humano es un Ser en relación. Frente a nuestra sociedad que presenta estructuras sociales que se han ido transformando en espacios competitivos y dañinos se hace necesario aprender a vivir en comunidad, construyendo y trabajando, en proyectos y utopías comunes, teniendo como base la donación, la solicitud, la responsabilidad, el respeto y la comprensión

3.4 Aprender a Transferir: Más allá del aprendizaje de contenidos que son transitorios para un oficio o profesión, nuestro Colegio opta por un sentido más amplio, creando las condiciones que permitan al estudiante adquirir las competencias y hacer frente a nuevos y permanentes desafíos de su vida cotidiana.

4. PRINCIPIOS EDUCATIVOS

4.1 Educación para el Desarrollo Humano

El objetivo primario y fundamental de nuestra educación es el desarrollo integral de las personas, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y habilidades que les permitan una realización personal y profesional.

4.2 Honrar a los Educandos como Personas

Reconocemos en cada educando un ser único y valioso. Ello significa aceptar las diferencias individuales y estimular en cada alumno un sentido de tolerancia, respeto y aprecio por la diversidad humana.

4.3 El Valor de la Experiencia

La educación es asunto de experiencia. La adquisición de conocimientos es un compromiso activo y multisensorial entre una persona y el mundo, un contacto mutuo que otorga poder al que aprende y le revela el rico significado del universo.

4.4 Educación Holística

La educación holística hace uso constructivo de puntos de vista alternativos y en evolución acerca de la realidad y de las múltiples formas del conocer. Interesan no solamente los aspectos intelectuales y vocacionales, sino también los aspectos físicos, sociales, morales, estéticos, creativos y espirituales.

4.5 Libertad de Elegir

La educación verdadera tiene lugar solamente en una atmósfera de libertad. Es imprescindible tener libertad de indagación, de expresión y de crecimiento como persona. En general, debe permitirse a los educandos una auténtica expresión y participación en la conformación del proceso enseñanza-aprendizaje, de acuerdo con su capacidad para asumir tal responsabilidad.

4.6 Educar para Participar en Democracia

Favorecemos un modelo de educación verdaderamente democrático, capacitando a nuestros alumnos para convivir y participar en forma responsable y activa en la comunidad local, nacional e internacional.

4.7 Educar para una Cultura Planetaria como Ciudadanos del Mundo

Creemos que la educación debe surgir orgánicamente de un profundo respeto por la vida en todas sus formas, cultivando una relación ente lo humano y el mundo de la naturaleza que sea sustentadora y no explotadora.

Nuestra educación promueve una cultura planetaria que incluye conciencia acerca de la interdependencia planetaria, de la congruencia del bienestar personal y el bienestar global y del papel y alcance de la responsabilidad individual.

4.8 Educar para la Identidad Nacional

Así como la identidad individual es una necesidad manifestada en un ser “yo y no otro”, la identidad nacional es también un llamado del “ser” cultural de nuestras comunidades que nos vinculan a nuestro origen el cual permite detectar el verdadero sentido de nuestra existencia y proyectarnos vitalmente para trascender.

4.9 Educación para la Espiritualidad

La dimensión espiritual es un factor crucial en la conducta constructiva del hombre, pues al poseer una fuente auténtica de realización en los valores que nacen del amor, la cooperación la libertad, la paz, el respeto, la tolerancia y la unidad, logramos afianzar un sentido de trascendencia de la humanidad.

4.10. Nuevo Rol de los Educadores

La enseñanza es esencialmente una vocación que requiere una mezcla de sensibilidad artística y una práctica de base científica. Así, el nuevo rol del profesor se plantea desde la perspectiva del quehacer del alumno, afianzando las competencias y valores requeridos para su futuro desempeño en los distintos escenarios ciudadanos. Esto involucra: espíritu creativo y reflexivo, asertividad para resolver problemas, pensamiento crítico y analítico, capacidad para la comunicación, saber tomar decisiones, saber procesar información, practicar el trabajo cooperativo.

5. VISIÓN – MISIÓN – OBJETIVOS GENERALES

“Ningún maestro educa sin saber para qué educa y hacia dónde educa. Hay un proyecto de persona encerrado en todo proyecto educativo; y éste vale o no, según construya o destruya al educando”

VISIÓN:

Formar personas integrales con los conocimientos, habilidades y valores que les permita aprender a conocer, a ser, a convivir y a transferir.

6. MISIÓN

Para dar cumplimiento a la visión, The Wessex School asume como misión:

- Proveer a los estudiantes de un Plan de Estudios que les permita desarrollar sus múltiples dimensiones (cognitivas, social, física, espiritual, etc)*
- Implementar un Programa de Estudios que integre los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales con variedad metodológica y evaluativa.*
- Enfatizar los aprendizajes permanentes, la construcción de los conocimientos y un enfoque cualitativo de la evaluación.*

- Ofrecer variadas experiencias de aprendizaje, tales como: clubs, assemblies, electividad, refuerzo académico, orientación, jornadas de formación personal, disciplina asertiva, setting, giras de estudios, proyectos sociales, laborales y monográficos, que les permita un conocimiento y crecimiento personal.*

OBJETIVOS GENERALES

- 1. Promover** una educación orientada al desarrollo de competencias (conocimientos, habilidades y valores) que permita a nuestro estudiante enfrentar con éxito su vida presente y futura.
- 2. Fortalecer** una educación centrada en una formación ética humanista que oriente un compromiso personal, social y profesional que contribuya a su plena humanización
- 3. Desarrollar** un pensamiento de buena calidad (crítico, creativo y metacognitivo) que le permita transferir las competencias académicas adquiridas a su vida extraescolar.
- 4. Fomentar** una educación que favorezca la toma de decisiones de nuestros estudiantes para su mejor inserción al mundo laboral, social, familiar y académico.
- 5. Formar** estudiantes competentes en el uso del idioma inglés como segunda lengua.

PERFIL DE EGRESO

- *Transfieran los aprendizajes adquiridos en forma eficiente de acuerdo con sus necesidades y requerimientos del entorno familiar, social, académico o laboral.*
- *Trabajen colaborativamente con solidaridad y tolerancia.*
- *Tomen decisiones con autonomía y honestidad.*
- *Presenten una actitud creativa y crítica de la realidad con respeto.*
- *Manifiesten un Compromiso Social.*
- *Investiguen con rigurosidad científica.*
- *Se comuniquen eficientemente en inglés y español.*

7. PANEL DE HABILIDADES Y VALORES

“Creemos en la importancia de un ambiente familiar adecuado en el cual los padres son los primeros educadores y responsables de la formación moral de sus hijos, y un ambiente escolar que permita vivenciar y experimentar dichos valores”

| HABILIDADES | | VALORES | |
|---------------------------------------|------------|--------------------------|--|
| ❖ <i>Liderazgo</i> | <i>con</i> | ❖ <i>Responsabilidad</i> | |
| ❖ <i>Trabajo Cooperativo</i> | <i>con</i> | ❖ <i>Solidaridad</i> | |
| ❖ <i>Investigación</i> | <i>con</i> | ❖ <i>Autodisciplina</i> | |
| ❖ <i>Comunicación</i> | <i>con</i> | ❖ <i>Honestidad</i> | |
| ❖ <i>Tomar Decisiones</i> | <i>con</i> | ❖ <i>Autonomía</i> | |
| ❖ <i>Pensamiento de buena calidad</i> | <i>con</i> | ❖ <i>Respeto</i> | |

***CAPÍTULO SEGUNDO:
MARCO CURRICULAR***

II. MARCO CURRICULAR

I. INTRODUCCIÓN

En Los últimos años, investigadores en educación –interesados en encontrar soluciones al fracaso escolar que presentan alumnos de los diferentes sistemas escolares- han estudiado la forma en que los seres humanos aprenden y construyen sus conocimientos. De sus observaciones pueden desprenderse dos concepciones para explicar la forma en que se aprende: por un lado, una concepción positivista que considera los conocimientos como posesiones que pueden ser transmitidas como objetos; por otro lado, la concepción constructivista, que explica la apropiación de conocimientos por medio de una elaboración progresiva que transforma continuamente la relación de quien aprende con los objetos y personas que lo rodean.

Esta concepción constructivista del aprendizaje escolar que constituye un marco referencial situado en el contexto de las teorías cognoscitivas y a las cuales nos adherimos, sitúan la actividad mental en la base de los procesos de desarrollo personal que trata de promover la educación. Mediante la realización de aprendizajes significativos, el alumno construye, modifica, diversifica, coordina sus esquemas, estableciendo de este modo redes de significado que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social y potencian su desarrollo personal.

En una perspectiva constructivista, la finalidad última de la intervención pedagógica es contribuir a que el alumno desarrolle la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí mismo en una amplia gama de situaciones y circunstancias, que el alumno aprenda a aprender.

Es el alumno el que, en último término, construye, enriquece, modifica, diversifica, relaciona y coordina sus esquemas; él es el verdadero artífice del proceso aprendizaje; de él depende en definitiva la construcción del conocimiento.

2. ENFOQUE CURRICULAR

2.1 Contextualización

Un enfoque es un constructo del currículum que se refiere a una manera definida de pensar, organizar y orientar las prácticas del proceso educativo escolarizado hacia la formación de un determinado tipo de hombre y de mundos deseados, que han sido expresados en el Marco Teórico.

*En nuestro país se aplicó durante un largo tiempo un **enfoque no crítico, racionalista académico**, inspirado en la modernidad ilustrada y sus requerimientos hacia nuestra incorporación en la civilización moderna occidental, que aún subsiste. Luego se aplica un **enfoque práctico** dirigido a una racionalidad subordinada a valores éticos, preocupada de responder al deber ser propugnado por la sociedad en su búsqueda por el bien común y/o por el deber ser trascendente de origen religioso. También se ha practicado un currículum **centrado en la persona** con diversos matices, desde consideraciones de la persona como individuo, a la persona integral en sus relaciones con los demás humanos.*

*Sin menoscabo de la influencia que aún suscitan estos enfoques, han sido reemplazados progresivamente desde la mitad del siglo XX por el **tecnológica dominante**, fundamentado en la psicología conductista y dirigido a la búsqueda de la eficiencia de acuerdo a modelos lineales. Y este se ha visto sustituido en el último tiempo debido al reemplazo del sistema mecánico por sistemas abiertos que incorporan lo humano, y el del conductismo por una fundamentación en la psicología cognitiva del constructivismo, entre otros aportes científicos y tecnológicos. Este nuevo **enfoque racionotécnico**, se dirige **al logro de competencias** de carácter complejo, vinculadas con el **“know how”**, que se manifiesta en los comportamientos dirigidos a resolver problemas en la acción de redes cambiantes, con ayuda de la tecnología de punta. De este modo, desde el currículum tecnológico se ha avanzado a un currículum **neotecnológico**, enfoques distintos, pero bajo la misma influencia paradigmática racionotécnica.*

*A la par de estos **enfoques no críticos**, han surgido **enfoques críticos** de la educación que se caracterizan por considerar a la escuela como una institución contextualizada espacio temporalmente, situada y fechada, al servicio del poder político, económico y cultural y de la distribución desigual de la población que ingresa a los diversos niveles del sistema escolar.*

*Últimamente, se han iniciado en Chile prácticas educativas guiadas por una **mirada racionalista comunicativa**, tomando como patrón la corriente de J. Habermas.*

*El enfoque curricular en The Wessex School se define como un **Currículum Basado en Competencias y Centrado en la Persona**.*

3. OPERACIONALIZACIÓN DEL ENFOQUE CURRICULAR

3.1 Proceso Enseñanza – Aprendizaje

Se asumen aquellos enfoques pedagógicos centrados en la organización de estructuras cognitivas que permitan la asimilación de nuevos conocimientos y etapas de integración hacia nuevas experiencias de aprendizaje. Subyace el propósito por lograr el desarrollo del Pensamiento de Buena Calidad y de diversas Competencias explicitadas en capacidades críticas creativas y metacognitivas.

Esta perspectiva demanda un rol del profesor traducido como un facilitador de aprendizajes; que amplía las visiones de mundo de los estudiantes, creador de experiencias de aprendizaje significativas, agente provocador y cuestionador del conocimiento y factor estimulante de relaciones afectivas y sociales.

El rol del alumno, por su parte, se caracteriza por su participación directa, protagónica y constructora de realidades; se pretende promover capacidades inquisitivas y la transferencia de aprendizajes hacia otras zonas del conocer. Se fortalecerán, además, diversas inteligencias (corporales, musicales, interpersonales, etc.), evitando absolutizar los aprendizajes de naturaleza lógica – matemática. Dentro de este proceso, se sostiene que los alumnos internalicen aprendizajes significativos, funcionalizados hacia estructuras cognoscitivas que los estudiantes ya poseen y en relación a sus experiencias vitales.

La actualización y pertinencia de los dominios de aprendizaje y niveles de conocimiento se verán favorecidos por la praxis de la interdisciplinaredad, de modo que se abandone la transmisión de un saber atomizado e inerte, para vincularse con una dinámica relacional con una actitud valórica y afectiva.

3.1.1 Contenidos

- *El contenido cultural es un medio para el crecimiento personal.*
- *Dar énfasis a la experiencia afectiva en la percepción de contenidos. Los contenidos constituyen problemas prácticos de carácter social, ético, técnico, personal, de investigación u otros.*
- *En el análisis de contenido, se debe tener presente: la estructura de la materia, relevancia, destrezas involucradas, coherencia, cobertura de la información.*
- *Debe existir una fuerte compensación del conocimiento teórico y abstracto, con experimentos y experiencias tanto dentro como fuera de la clase.*
- *Las disciplinas aspiran a la interrelación de sus contenidos, a romper su desarrollo paralelo, estableciendo hitos de vinculación horizontal para ofrecerse como un cuerpo de conocimientos y*

valores interdisciplinarios. Se planifica alrededor de núcleos, ámbitos centrados en temas, problemas, tópicos, instituciones, períodos históricos, ideas, proyectos, cuestiones de la vida práctica y diaria, etc.

- Esto favorece el procesamiento de la información, su retención y transferencia y disminuye la ansiedad del alumno frente al aprendizaje parcelado.

3.1.2 Forma de Presentación de los contenidos

- Se desarrolla en forma dialógica y expresiva, en interacción con el grupo.
- Verificar los aprendizajes previos antes de adquirir otros más complejos.
- Es deseable que todos los aprendizajes se incorporen a estructuras de pensamiento global y a las experiencias que el alumno ha adquirido a través de las diversas disciplinas.
- Dar oportunidades para interactuar con los materiales y los conocimientos de acuerdo a sus condiciones personales y capacidades propias. Si el alumno tiene la oportunidad real de ejercitar sus aprendizajes con materiales diversos, se tendrá la certeza de que aprendió y expresará el dominio de objetivos en un tiempo que no está estipulado en la práctica.
- Favorecer la adquisición de destrezas básicas (observación, comunicación, inducción, deducción, medición, clasificación, predicción) y procesos más complejos como: organizar la información, analizar, tomar decisiones, comparar y contrastar, sintetizar, evaluar, elaborar, originar, inventar, etc.

Por último, en cuanto a las mediaciones tecnológicas, no se constituirán en referentes funcionales en sí mismas, sino que en medios para promover la problematización y afianzamiento del conocimiento.

3.2 Proceso Epistemológico:

Se tiende a una epistemología que supere la dicotomía entre saberes racionales y no racionales y que trascienda las fronteras entre el mundo natural y social.

Dicho de otro modo, se trata de un esfuerzo por incorporar los más diversos modos del conocer en los estudiantes y, al mismo tiempo, ellos puedan diseñar una visión propia, creativa e interdisciplinaria, en distintos ambientes cognoscitivos, sin descuidar la imaginación, el misterio y la belleza.

De esta manera se aprecia decisivamente el accionar de un estudiante sujeto, productor de autoconocimiento, creativo, con criterio interdisciplinar, el cual efectivamente le permita diseñar una visión de totalidad de los distintos saberes.

3.3 Proceso Ético

Se postula, desde una dimensión antropológica, una visión humana y del mundo que subraya en cada estudiante la creación de su propio proyecto vital, y que le permita responder a cuatro necesidades de humanización: identidad, comunicación, creatividad y trascendencia. Se opta por el Cristianismo como la fuente valórica para iluminar el quehacer educativo.

Esta perspectiva tiene su centralidad en el Ecumenismo, declarándose, en consecuencia, un colegio no confesional, pluralista, tolerante y respetuoso de otras creencias no cristianas.

Esta dimensión se acompaña de un régimen de principios universales: tolerancia, pluralismo, respeto a los derechos de las personas, las praxis solidarias, el sentido del bien común, la libertad de conciencia, entre otros, constituyen los rasgos que nos permiten entregar una respuesta humanista y transformadora a las crisis del hombre moderno en sus respectivas culturas.

Actitudes que pueden promover al aprendizaje:

- a) **Autenticidad:** *o la cualidad de ser genuino. Cuando el facilitador es una persona real, siendo lo que es, entrando en una relación con el aprendiz, sin presentar una defensa o fachada, es mucho más probable que él sea efectivo. Significa que él está siendo él mismo sin negarse.*
- b) **Aceptación Positiva Incondicional:** *Esto significa “Valorizar al aprendiz, valorizar sus sentimientos, valorizar sus opiniones, su persona. Es un preocuparse por el aprendiz, pero no un preocuparse en forma posesiva. Es una aceptación del otro individuo como una persona separada, que tiene valor en su propio derecho. Es una confianza básica, un convencimiento de que esta otra persona es fundamentalmente confiable.*
- c) **Comprensión Empática:** *Es como entrar en los sentimientos del aprendiz, pero desde su perspectiva, desde su punto de vista particular; significa poder percibir la situación como si fuera el propio alumno desde dentro.*

3.4 Proceso Metodológico

Este Proyecto supone una definida opción por el pluralismo metodológico, esto es, se integran la mayor diversidad de estrategias posibles en el marco de los objetivos y habilidades formulados en los programas de estudio y en espíritu general de proyecto.

El estilo metodológico debe impulsar la adquisición de actos procedimentales y actitudinales, definidos como el saber qué hacer y cuándo hacerlo, en la aprehensión de los conocimientos. Se enfatizará el modo experiencial del conocimiento y el aprendizaje; la experiencia vivida como lectura e interpretación de la realidad, se revela como el sustrato estratégico entre el hacer psicológico y social en la adquisición de aprendizajes significativos.

El acto metodológico asume la perspectiva constructivista y de reconstrucción social, así como los enfoques globalizadores, enfatizando: la significación del trabajo cooperativo y la interdependencia para lograr propósitos e intereses comunes.

Finalmente, se asigna una importancia capital a los actos comunicativos; se intenta promover actos caracterizados por su horizontalidad; con claros principios de autoridad, pero exentos de autoritarismo; con predominio de una actitud cooperativa y recíproca; abiertos al diálogo y generadores de confianza.

Sólo de esta forma se superan las expresiones individualistas y competitivas, para llegar a formular un accionar comunicativo eminentemente relacional, que abra sus fronteras a la reflexión crítica y al diálogo fecundo.

3.4.1 Perfil del docente que actúa como facilitador del aprendizaje.

- a) Es responsabilidad del facilitador crear la atmósfera inicial de experiencia para el aprendizaje. El sentimiento del grupo debe ser de confianza.*
- b) Es responsabilidad del facilitador anunciar los propósitos específicos del alumno en forma individual y el propósito general del grupo como un todo. Los propósitos en todo caso derivan del aprendiz, quien libremente establece sus metas, con el facilitador, creando un clima de libertad conducente al aprendizaje significativo.*
- c) Confía en que cada estudiante desea realmente alcanzar esas metas que son significativas para el que aprende, porque esa es la fuerza motivacional inspiradora del aprendizaje significativo y lleno de sentido.*
- d) Es responsabilidad del facilitador preocuparse de la organización y accesibilidad a la más extensa gama de recursos.*
- e) El facilitador debe estar disponible para el aprendiz como un recurso. El aprendiz debe sentirse libre de recurrir al facilitador para orientación y ayuda, aprendiendo de experiencias compartidas.*
- f) Las actitudes y los contenidos emocionales deben ser tomados en consideración por el facilitador, que debe prestar a cada uno el énfasis necesario para la situación particular.*
- g) Cuando la atmósfera de libertad para aprender se establece en la sala de clases, el facilitador debe conducir la situación democráticamente, expresando puntos de vista sólo como un miembro más, participante del grupo.*
- h) El facilitador asume la iniciativa de compartir pensamientos y sentimientos, no su evaluación o sus juicios.*
- i) El facilitador permanece alerta a sentimientos fuertes tales como dolor y conflicto. Bajo estas condiciones, la comprensión empática es proporcionada por el facilitador.*
- j) El facilitador del aprendizaje debe estar consciente de sus limitaciones y aceptarlas. Por ejemplo, un facilitador que garantiza libertad al estudiante, debe hacerlo sólo hasta el límite con que el facilitador se sienta cómodo.*

Como podemos apreciar no se centra la tarea educativa en la enseñanza, sino que en la facilitación del aprendizaje, en crear las condiciones de confianza y libertad para que el aprendizaje se produzca.

3.4.2 Algunas Estrategias Metodológicas

- a. *Trabajar con problemas que los alumnos perciban como reales.*
- b. *Proporcionar recursos que responda a las necesidades de los estudiantes.*
- c. *Uso de contratos para que los estudiantes autocontrole y evalúe su aprendizaje.*
- d. *Utilizar métodos de investigación.*
- e. *Utilizar la simulación como un tipo de aprendizaje experiencial.*
- f. *Trabajos Grupales*
- g. *Exposiciones orales con apoyo audiovisual*
- h. *Proyectos integrados*
- i. *Salidas a terreno*
- j. *Giras de estudios, etc*

3.5 Proceso de Evaluación

Coherentemente con la perspectiva transformadora postulada en este proyecto, se incorporan todas aquellas técnicas e instrumentos que permitan acreditar los procesos de aprendizaje en Conocimiento, Habilidades y Actitudes.

Se postula, también, una evaluación en proceso y referida a criterios, es decir, fundamentada a partir de las capacidades reales de los estudiantes y de esta manera se busca trascender la tipología evaluativa de mediciones referidas exclusivamente al grupo.

Se pretende, igualmente, establecer mecanismos de auto y coevaluación donde los alumnos valoren su experiencia respecto de sus propios logros alcanzados. Asimismo, son de suma importancia los momentos evaluativos de Síntesis en que se visualizan los aprendizajes y habilidades en términos globalizantes los cuales se verifican al término del periodo escolar.

Otras consideraciones sobre modalidades y reglamentación evaluativas se establecen en el “Reglamento de Evaluación y Promoción Escolar”.

En la búsqueda de innovación y transformación educativa, centrado en los aprendizajes autónomos, nuestro proyecto curricular desea dar cumplimiento a todas aquellas experiencias educacionales que faciliten las respuestas necesarias a nuestros estudiantes para una sociedad en constante cambio.

En síntesis, el Proyecto Curricular del Colegio Wessex constituye un esfuerzo histórico experiencial, desde los años de su fundación en 1990, que bajo la conducción de un cuerpo de docentes dotados de compromiso profesional y praxis educativa innovadora, han establecido los pilares pedagógicos a partir de tres hechos fundantes: una institución vivida como comunidad; una alternativa educacional humanista y de claro espíritu académico; una praxis educativa de continua búsqueda y perfeccionamiento.

***CAPÍTULO TERCERO:
PLANES DE ESTUDIO***

1. PLAN DE ESTUDIO

1.1 Plan de Estudio Área Infant

Énfasis Curricular: Metodología Montessori

En el método Montessori el centro es el niño, su desarrollo intelectual, social, emocional su entorno y su interés.

La educadora es la guía que lo ayuda a desarrollarse como un ser humano completo.

En este sistema, el niño básicamente se auto enseña, a través de un ambiente preparado y cuidadosamente estructurado por el adulto que le provee el material y actividades adecuadas a sus necesidades de aprendizaje.

Dentro de ciertos límites, el niño escoge su propio trabajo de acuerdo a su interés y habilidad, de este modo, el niño muestra entusiasmo por aprender.

Los materiales en Montessori son en general autocorrectores, por lo tanto, el adulto no corrige, el mismo niño se da cuenta de su error.

El niño trabaja según su interés y a su propio ritmo, por esta razón, no hay competitividad ya que tiene muchas oportunidades de éxito.

El ambiente de la sala está preparado de tal forma que brinda el máximo de posibilidades de aprendizajes en los niños de 3 a 6 años, lo que favorece que los niños menores aprendan fácilmente de los mayores quienes a su tiempo refuerzan sus conocimientos y sentido de grupo.

El ambiente Montessori da una base sólida al niño en sus años de formación más importante para que llegue a ser un adulto centrado, responsable, feliz y realizado.

- ◆ *Se destaca el respeto por el ritmo de trabajo de cada niño por su personalidad y sus intereses. Se favorece su Autoestima.*
- ◆ *Se estimula la autodisciplina que es disciplina en libertad, no se confunde con libertinaje, Se ponen reglas claras desde el principio. Los niños aprenden a respetar a los otros y a su entorno.*
- ◆ *Se favorece la independencia y seguridad en si mismo.*

Áreas Fundamentales y Objetivos Generales

El currículum Montessori usado en nuestro colegio está dividido en cinco áreas fundamentales de trabajo.

Area Sensorial:

- ◆ *Estimular y refinar los órganos de los sentidos, de manera que el niño sea capaz de discriminar y percibir las diferencias en forma, tamaño, textura, gusto y sonido.*

Area Lenguaje:

- ◆ *Estimular la comunicación con niños y adultos.*
- ◆ *Enriquecer vocabulario utilizando palabras variadas.*
- ◆ *Desarrollar la habilidad motriz fina.*
- ◆ *Reconocer sonidos de palabras, sonido inicial de su nombre.*
- ◆ *Estimular la comprensión de la lectura.*
- ◆ *Estimular la comprensión de la lengua Inglesa a través de instrucciones, poesías, canciones y conceptos en un ambiente bilingüe.*

En el Nivel Kinder, además, se espera que el niño sea capaz de:

- ◆ *Reconocer sonidos de vocales cortas y consonantes del alfabeto en Inglés.*
- ◆ *Identificar y escribir sonidos iniciales de objetos conocidos para el niño.*
- ◆ *Familiarizarse con el orden alfabético de las letras a través de canciones y rimas.*
- ◆ *Discriminar sonidos finales en palabras simples y conocidas.*
- ◆ *Leer palabras fonéticas cortas en Inglés (consonante-vocal-consonante).*

Área Matemática:

- ◆ *Comprender y ejercitar el proceso de clasificar, seriar, asociar, correspondencia uno a uno.*
- ◆ *Adquirir el concepto de número de 1 al 15.*
- ◆ *Asociar número-cantidad.*
- ◆ *Trazar números.*

Al término del nivel Kinder, el niño será capaz de sumar con material concreto, e iniciarse en la mecánica de la resta.

Área de Vida Práctica

- ◆ *Estimular el desarrollo de la independencia, orden, concentración y coordinación a través de las actividades de la vida diaria y con material real.*

Área de Arte

- ◆ *Estimular la creatividad y perfeccionar las habilidades motrices finas.
La meta básica del método Montessori es la “Normalización del Niño”*

Algunas características son:

- ◆ *Habilidad de concentración*
- ◆ *Sentido de dignidad personal*
- ◆ *Independencia*
- ◆ *Motivación propia*
- ◆ *Amor al orden*
- ◆ *Gozo de repetición de actividades*
- ◆ *Habilidad de trabajar solo*
- ◆ *Autodisciplina*
- ◆ *Amor y placer al trabajo por sí mismo, no por premio o castigo*
- ◆ *Obediencia*
- ◆ *Amor al aprendizaje*

PLAN DE ESTUDIO ÁREA JUNIOR (1° a 6° Básico)

NIVEL BÁSICO 1
(NBI = 1° y 2° Básico)

PLAN COMÚN

| <i>N°</i> | <i>Subsectores de Aprendizaje</i> | <i>N° de Horas</i> | <i>Observaciones</i> |
|--------------|--|--------------------|---|
| 1 | <i>Lenguaje y Comunicación</i> | 6 | <i>Con Setting</i> |
| 2 | <i>Inglés</i> | 6 | |
| 3 | <i>Educación Matemática</i> | 6 | <i>Con Setting</i> |
| 4 | <i>Estudio y Comprensión del Medio Natural Social y Cultural</i> | 7 | |
| 5 | <i>Educación Tecnológica</i> | 2 | |
| 6 | <i>Artes Visuales</i> | 2 | |
| 7 | <i>Educación Musical</i> | 2 | |
| 8 | <i>Educación Física</i> | 4 | |
| 9 | <i>Filosofía Infantil y Desarrollo del Pensamiento</i> | 2 | <i>Informada conceptualmente tanto en el school report como en el acta.</i> |
| 10 | <i>Formación Personal</i> | 1 | <i>Informada conceptualmente tanto en el school report como en el acta. Con una jornada de F Personal</i> |
| 11 | <i>*Religión</i> | 2 | |
| 12 | <i>Orientación y Consejo de Curso</i> | 1 | |
| <i>Total</i> | | 39 | |

** Las dos horas de religión se distribuirán, agregando 1 hora para inglés y 1 hora para matemática.*

PLAN ELECTIVO

| | | | |
|----|---|---|---|
| 12 | <i>Academias: Deportes Varones, Deportes Damas, Arte y Manualidades, Orquesta Infantil, Computación, Indoor Games</i> | 2 | <i>Evaluated sólo conceptualmente y no incide en la calificación final.</i> |
|----|---|---|---|

| | |
|--|-----------------|
| <i>Total Horas de Clases Semanales</i> | <i>41 horas</i> |
|--|-----------------|

PLAN DE ESTUDIOS ÁREA JUNIOR

NIVEL BÁSICO 2 (NB2 = 3° y 4° Básico)

PLAN COMÚN

| N° | Subsectores de Aprendizaje | N° de Horas | Observaciones |
|--------------|---|-------------|---|
| 1 | Lenguaje y Comunicación | 6 | Con una hora de estudio dirigido |
| 2 | Inglés | 6 | Con setting (Sólo en 4° básico) |
| 3 | Educación Matemática | 6 | Con setting sólo en 3° básico |
| 4 | Estudio y Comprensión del Medio Natural Social y Cultural | 7 | |
| 5 | Educación Tecnológica | 2 | |
| 6 | Artes Visuales | 2 | |
| 7 | Educación Musical | 2 | |
| 8 | Educación Física | 4 | |
| 9 | Filosofía Infantil y Desarrollo del Pensamiento | 2 | Informada conceptualmente tanto en el school report como en el acta. |
| 10 | Formación Personal | 1 | Informada conceptualmente tanto en el school report como en el acta. Con una jornada de F Personal |
| 11 | *Religión | 2 | |
| 12 | Orientación y Consejo de Curso | 1 | |
| | Campamento de Integración Curricular | 2 días | Para estudiantes de 4° Básico |
| Total | | 39 | |

* Las dos horas de religión se distribuirán, agregando 1 hora para inglés y 1 hora para matemática.

PLAN ELECTIVO

| | | | |
|----|--|---|---|
| 13 | Academias: Deportes Varones, Ajedrez, Primeros Auxilios, Computación, Gimnasia Deportiva, Juegos y Bailes Tradicionales, Basketball. | 2 | Evaluadas sólo conceptualmente y no incide en la calificación final |
|----|--|---|---|

| | |
|---------------------------------|----------|
| Total Horas de Clases Semanales | 41 horas |
|---------------------------------|----------|

PLAN DE ESTUDIOS ÁREA JUNIOR

PLAN DE ESTUDIOS NB3 Y NB4 (5° y 6°)

PLAN COMÚN

| N° | Subsectores de Aprendizaje | N° de Horas | Observaciones |
|-------|---|-------------|----------------------------------|
| 1 | Lenguaje y Comunicación | 6 | Con una hora de estudio dirigido |
| 2 | Inglés | 6 | Con setting |
| 3 | Educación Matemática | 6 | Con una hora de estudio dirigido |
| 4 | Estudio y Comprensión de la Naturaleza | 4 | |
| 5 | Estudio y Comprensión de la Sociedad | 3 | |
| 6 | Educación Tecnológica | 2 | |
| 7 | Computación | 1 | |
| 8 | Artes Visuales | 2 | |
| 9 | Educación Musical | 2 | |
| 10 | Educación Física | 4 | |
| 11 | Filosofía Infantil | 1 | |
| 12 | Formación Personal | 1 | Con una Jornada de F Personal |
| 13 | *Religión | 2 | |
| 14 | Consejo de Curso | 1 | |
| | Campamento de integración curricular "Los Pellines" | Cuatro días | Para estudiantes de 6° Básico |
| Total | Total | 39 | |

* Las dos horas de religión se distribuirán, agregando 1 hora para inglés y 1 hora para matemática.

PLAN ELECTIVO

| | | | |
|--|--|---|---|
| | Academias: Deportes Varones, Deportes Damas, Ajedrez, Arte, Gimnasia Deportiva, Ciencia. | 2 | Evaluadas sólo conceptualmente y no incide en la calificación final |
|--|--|---|---|

| | |
|-----------------------|----------|
| Total Horas de Clases | 41 horas |
|-----------------------|----------|

PLAN DE ESTUDIOS ÁREA SENIOR

PLAN DE ESTUDIOS NB5 Y NB6 (7° y 8°)

PLAN COMÚN

| N° | Subsectores de Aprendizaje | N° de Horas | Observaciones |
|-------|--|-------------|--|
| 1 | Lenguaje y Comunicación | 6 | |
| 2 | Inglés | 6 | Con setting |
| 3 | Educación Matemática | 6 | Con una hora de estudio dirigido |
| 4 | Estudio y Comprensión de la Naturaleza | 5 | 7°: Biol. (3) y Quím (2) 8°: Biol (2) Quím (2) Fís(1) |
| 5 | Estudio y Comprensión de la Sociedad | 4 | |
| 6 | Educación Tecnológica | 2 | |
| 7 | Computación | 1 | |
| 8 | Artes Visuales o Artes Musicales | 2 | |
| 9 | Educación Física | 4 | |
| 10 | Filosofía y Formación Personal | 2 | |
| 11 | Consejo de Curso y orientación | 2 | |
| 12 | Estudio Autónomo | 1 | |
| Total | | 41 | |

* Las dos horas de religión se distribuirán, agregando 1 hora para inglés y 1 hora para matemática.

PLAN ELECTIVO

| | | |
|--|---|---|
| Academias: Música, Teatro, Artes Visuales, Deportes Varones, Ajedrez, Ciencia, Reforzamiento Inglés, Reforzamiento en Matemática | 2 | Evaluadas sólo conceptualmente y no incide en la calificación final |
|--|---|---|

| | |
|-----------------------|----------|
| Total Horas de Clases | 43 horas |
|-----------------------|----------|

PLAN DE ESTUDIOS ÁREA SENIOR

PLAN DE ESTUDIOS NMI,NM2 (1° y 2° Medio)

PLAN COMÚN

| N° | Subsectores de Aprendizaje | N° de Horas | Observaciones |
|-------|--------------------------------|-------------|---------------|
| 1 | Lenguaje y Comunicación | 6 | |
| 2 | Inglés | 6 | |
| 3 | Educación Matemática | 6 | |
| 4 | Biología | 4 | |
| | Química | 3 | |
| | Física | 3 | |
| 5 | Historia y Ciencias Sociales | 4 | |
| 6 | Educación Tecnológica | 2 | |
| 9 | Educación Física | 4 | |
| 11 | Consejo de Curso y Orientación | 2 | |
| 12 | Estudio Autónomo | 1 | |
| Total | | 41 | |

* Las dos horas de religión se distribuyeron, agregando 1 hora para inglés y 1 hora para matemática.

PLAN ELECTIVO

| | | | |
|--|--|---|--|
| | Artes Visuales o Artes Musicales, Teatro, Taller Literario | 2 | |
|--|--|---|--|

| | |
|-----------------------|----------|
| Total Horas de Clases | 43 horas |
|-----------------------|----------|

PLAN DE ESTUDIOS ÁREA SENIOR

PLAN DE ESTUDIOS NM3, NM4 (3° y 4° MEDIO)

PLAN COMÚN

| N° | Subsectores de Aprendizaje | N° de Horas | Observaciones |
|-------|---------------------------------|-------------|---------------|
| 1 | Lenguaje y Comunicación | 5 | |
| 2 | Inglés | 4 | |
| | Inglés Técnico | 2 | |
| 3 | Educación Matemática | 5 | |
| 4 | Biología | 2 | |
| 5 | Historia y Ciencias Sociales | 4 | |
| 6 | Metodología de la Investigación | 2 | |
| | Filosofía y Psicología | 2 | |
| 9 | Educación Física | 4 | |
| 11 | Consejo de Curso y Orientación | 2 | |
| Total | | 32 | |

* Las dos horas de religión se distribuyeron, agregando 1 hora para inglés y 1 hora para matemática.

PLAN ELECTIVO 3° y 4° MEDIO

| FRANJAS | SUBSECTORES DE APRENDIZAJE | N° DE HORA |
|--------------------|--|------------|
| FRANJA 1 | Biología Avanzada Física Institucionalidad Política | 3 |
| FRANJA 2 | Matemática Avanzada Química I Historia del Siglo XX | 3 |
| FRANJA 3 | Matemática Avanzada Literatura I Economía I Física I | 3 |
| FRANJA 4 | Artes Visuales o Artes Musicales, Teatro, Taller de Comunicación, Computación. | 2 |
| TOTAL HORAS | | 11 |

**CAPÍTULO CUARTO
REGLAMENTOS**

The Wessex School
Coordinación Académica

Concepción

Reglamento Interno de Evaluación
“Evaluar para aprender”

| <i>Con relación a...</i> | <i>Reglamento</i> |
|---|---|
| <p><i>Art.1:</i></p> <p><i>Decretos</i></p> | <p><i>Decreto 511 / 1997 y Mod. 107 / 2003 : 1° a 8° Básico</i></p> <p><i>Decreto Exento 112 / 1999 : 1° y 2° Medio</i></p> <p><i>Decreto 83 / 2001 : 3° y 4° Medio</i></p> <p><i>Régimen : Semestral</i></p> |
| <p><i>Art. 2:</i></p> <p><i>Concepto de Evaluación</i></p> | <p><i>Evaluar es valorar los aprendizajes de los estudiantes. Proceso de obtener, analizar, interpretar y comunicar datos pertinentes con el fin de comprender, juzgar y orientar los procesos y resultados.</i></p> |
| <p><i>Art. 3:</i></p> <p><i>Concepto de Calificación</i></p> | <p><i>Se produce después de la evaluación</i></p> <p><i>No sustituye a la evaluación</i></p> <p><i>Es un número, letra o palabra utilizado para representar el rendimiento escolar; es decir el nivel de ejecución o desempeño que el alumno muestra en la realización de una actividad.</i></p> |
| <p><i>Art. 4:</i></p> <p><i>Propósitos de la evaluación</i></p> | <p><i>Retroalimentar para identificar: avances, logros, dificultades de los alumnos sobre los aprendizajes.</i></p> <p><i>Reforzar aprendizaje para: motivar, ayudar a evocar, aplicar, transferir, etc</i></p> <p><i>Tomar decisiones para: orientar el proceso, certificar el paso a otra instancia (evaluación sumativa)</i></p> <p><i>Autoconciencia para: autorregulación, es decir, tomar conciencia de lo que se aprende y de las dificultades por superar.</i></p> |
| <p><i>Art. 5:</i></p> <p><i>Enfoque Evaluativo Predominante</i></p> | <p><i>Evaluación Auténtica: Expresión genérica que describe una variedad de nuevos enfoques sobre la evaluación. Referidas a que las tareas de evaluación diseñadas para los estudiantes, deberían ser más prácticas, realistas y desafiar “tradicionales” pruebas de papel y lápiz.</i></p> <p><i>Evaluación referida a criterio: Es decir, la actuación del estudiante se contrasta con criterios previamente establecidos y corresponden normalmente a aprendizajes esperados.</i></p> <p><i>Evaluación Auténtica: Tareas que son iguales o muy semejantes a las que enfrentarán en la vida, fuera del colegio.</i></p> <p><i>Evaluación de Progreso: Presta especial atención al proceso seguido por los estudiantes en sus esfuerzos por aprender, sin que ello signifique</i></p> |

| | |
|---|--|
| | <p>descuidar los resultados. Evaluación de desempeño: Aplicación de conocimientos, habilidades y valores.</p> |
| <p>Art. 6: Qué evaluar</p> | <p>Conceptos: Conocimientos que comprenden diferentes niveles (Información, relación, comprensión, etc.) Procedimientos: Manejo de métodos, capacidad de pensar y resolver problemas, capacidad de análisis y síntesis, métodos, técnicas, estrategias, etc. Actitudes: Desarrollo de valores personales y sociales como la responsabilidad, cooperación, respeto, tolerancia, etc.</p> |
| <p>Art.7: Procedimientos e Instrumentos Evaluativos</p> | <p>Prueba o Test: Respuesta construida o seleccionada De Observación: Registros anecdóticos, listas de cotejo, escala de apreciación, pautas de observación De Informe: entrevistas, cuestionarios, presentaciones orales, informes escritos, diarios de clases, etc Realizaciones: tareas, proyectos, experimentos, debates, etc Otros Tipos: grupo discusión, mapas conceptuales, portafolios o carpetas.</p> |
| <p>Art.8: Momentos de la Evaluación</p> | <p>Formales e Informales: Inicial, Procesual y Sumativa</p> |
| <p>Art. 9: Antes de la evaluación</p> | <p>Comunicar los aprendizajes esperados y los criterios de evaluación utilizados para la corrección.</p> |
| <p>Art. 10: Durante la Evaluación</p> | <p>Para los momentos formales: Dar tiempo limitado a los estudiantes para responder y exigir una conducta acorde a la situación.</p> |
| <p>Art. 11: Después de la evaluación</p> | <p>Comunicar los resultados a los estudiantes en un plazo de 7 días hábiles, analizando las respuestas esperadas. Dar la posibilidad de la autoevaluación y coevaluación (E. Formativa)</p> |
| <p>Art. 12: Característica de un instrumento evaluativo</p> | <p>Validez: Si el instrumento evalúa lo que pretende. Implica la congruencia entre la planificación, enseñanza y evaluación. Validez consecucional: Enfatiza las consecuencias de una evaluación para el aprendizaje que trasciende la psicometría. Confiabilidad: capacidad del instrumento para entregar información similar respecto de los aprendizajes esperados en distintas ocasiones. Objetividad: Implica que los reactivos estén redactados en términos precisos, sin ambigüedad para la interpretación de la respuesta esperada. Practicabilidad: Corresponde a cautelar posibles problemas o dificultades al aplicar el instrumento de evaluación.</p> |
| <p>Art. 13:</p> | <p>Infants: Cada educadora mantendrá un cuaderno para registro de observaciones</p> |

| | |
|--|---|
| <p><i>Registro de las Evaluaciones</i></p> | <p><i>Junior: Cada docente llevará un registro en puntajes por cada eje temático del subsector de aprendizaje respectivo.</i> <i>Senior: Cada docente llevará un registro de los puntajes y notas en proceso o coeficiente uno.</i> <i>Cada Jefe de Departamento deberá mantener una carpeta que contenga los principales instrumentos evaluativos utilizados por sus docentes del departamento.</i></p> |
| <p><i>Art. 14:</i> <i>Comunicación de la Evaluación</i></p> | <p><i>Infants: Se entregarán dos informes al año: la primera, al término del primer semestre orientada a una evaluación inicial y proyectiva y la segunda, a fines de noviembre, orientada a dar cuenta de los procesos y productos (Kinder).</i> <i>Junior: Semestralmente, a través del School Report con entrevistas a los apoderados.</i> <i>Carpetas de evaluación y trabajos firmados por los apoderados.</i> <i>Senior: Semestralmente, a través del School Report con entrevistas a los apoderados e informes de notas parciales durante el año en documento ad hoc.</i></p> |
| <p><i>Art. 15:</i> <i>Calificaciones</i></p> | <p><i>Infants: Un conjunto de evidencias a través del proceso enseñanza aprendizaje respecto de los logros alcanzados en los aprendizajes esperados.</i></p> <p><i>Junior más 7° y 8°: Una calificación por cada eje temático producto de las evaluaciones en proceso traducida en concepto: A B C D o E.</i></p> <p><i>Senior: Un mínimo de tres calificaciones coeficiente uno para los subsectores de dos horas. Cuatro, para los subsectores de 3 ó más horas, excepto los electivos de 4° Medio que deberán tener 3 calificaciones como mínimo.</i></p> |
| <p><i>Art. 16:</i> <i>Inasistencia a una evaluación formal</i></p> | <p><i>Existen dos alternativas:</i> <i>Justificada: La inasistencia a una evaluación será justificada sólo con certificado médico u otra razón muy justificada, como representar al colegio en actividades académicas, deportivas, culturales u otras. En tales casos, deberá rendir la prueba en horario y fecha que determine el profesor(a) con un nivel de exigencia normal. Es responsabilidad del estudiante comunicar dicha inasistencia al docente respectivo.</i> <i>Injustificada: El docente respectivo determinará y aplicará una nueva evaluación con un nivel de exigencia de un 80%.</i></p> |
| <p><i>Art. 17:</i> <i>No presentación de trabajos en la fecha acordada.</i></p> | <p><i>Deberá entregar el trabajo al día siguiente y se calificará con un nivel de exigencia de un 80%. En caso contrario, se calificará con nota mínima (1.0).</i> <i>Esta medida no regirá para aquellos alumnos(as) que se hayan ausentado por más de una semana a causa de alguna enfermedad.</i></p> |

| | |
|--|---|
| <p><i>Art. 18: Inasistencia a un práctico de laboratorio</i></p> | <p><i>La ausencia a un práctico de laboratorio, sólo se podrá justificar con certificado médico y, en casos excepcionales, por el apoderado con razones muy justificadas. En caso contrario, deberá rendir el práctico en horario y fecha que el profesor estipule con un nivel de exigencia de un 80%.</i></p> |
| <p><i>Art. 19: Plagiar trabajos y copiar en pruebas</i></p> | <p><i>En ambos casos se calificará con nota mínima y un detention. La reiteración de esta falta grave será sancionada con una suspensión.</i></p> |
| <p><i>Art. 20: Calificaciones finales limítrofes (3.9)</i></p> | <p><i>El docente respectivo deberá prever que esta situación no ocurra y si ocurriese, se le dará una última oportunidad al alumno(a), previa aprobación del Jefe de Área y Coordinador Académico y con un nivel de exigencia de un 70%.</i></p> |
| <p><i>Art: 21 Procedimiento para eliminación de nota</i></p> | <p><i>Los estudiantes de (1° a 4° Medio) que cumplan con seis anotaciones positivas, tendrán derecho a eliminar una nota deficiente, coeficiente uno o en proceso, en una asignatura determinada por él o ella. La cantidad de notas deficientes a eliminar está dada por el número de anotaciones positivas que obtenga. En caso de no alcanzar en el primer semestre el n° de seis anotaciones positivas, podrán sumarse a las del segundo semestre. No podrá eliminar dos o más notas deficientes en una misma asignatura.</i></p> <p><i>El estudiante que haya sido sancionado con un segundo detention directo o por anotaciones negativas derivadas de situaciones de indisciplina y de atraso, perderá automáticamente este derecho.</i></p> <p><i>El procedimiento se realizará semestralmente.</i></p> <p><i>Se entenderá por calificación deficiente aquella que el estudiante la considere como tal (o nota más baja)</i></p> |
| <p><i>Art. 22: Exámenes</i></p> | <p><i>De 7° a 3° Medio rendirán exámenes todos los estudiantes que no hayan sido eximidos en los subsectores de aprendizaje con tres o más horas pedagógicas a la semana. En los subsectores de aprendizaje con dos horas pedagógicas semanales, se aplicará un procedimiento evaluativo al final de año con carácter de síntesis con una ponderación igual a una nota coeficiente uno, la que será incorporada a uno de los dominios o áreas temáticas. Los contenidos declarativos (factuales, conceptos), procedimentales (algorítmicos, heurísticos, estratégicos) y actitudinales a evaluar en el examen, deberán ser comunicados a los estudiantes con un mínimo de siete(07) días de anticipación. Los departamentos de Lenguaje, Matemática, Inglés, Ciencias Sociales y Ciencia y Tecnología, elaborarán y aplicarán al inicio del año un Examen General de carácter diagnóstico a todos los estudiantes que ingresen a 7° Básico con el fin de determinar sus conductas de entrada y tomar decisiones respecto de los alumnos(as) que</i></p> |

| | |
|---|--|
| | <i>participarán en las respectivas academias.</i> |
| <i>Art. 23: Eximición de Exámenes</i> | <i>Los alumnos podrán eximirse de rendir el examen final en un subsector de aprendizaje siempre que hayan obtenido un promedio igual o superior a 6.7 en la asignatura a eximir y no haber sido sancionado durante el año con un Detention.¹</i> |
| <i>Art. 24: Nivel de Exigencia de los exámenes y su ponderación</i> | <i>Nivel de exigencia: 50% y su ponderación: 20% de la calificación final</i> |
| <i>Art. 25: Inasistencia a un examen</i> | <i>Justificada: Se posterga su aplicación dentro del período de evaluación final. Injustificada: (dentro de las 24 horas) un nuevo examen con un 70% de exigencia.</i> |
| <i>Art. 26: Evaluación de los Proyectos sociales, de Investigación, y laborales</i> | <i>Su calificación corresponderá a una nota coeficiente uno que será incorporada en la asignatura de Metodología de la Investigación</i> |
| <i>Art. 27: Academias</i> | <i>Las Academias (Área Junior y Senior) se evaluarán de manera conceptual y no tendrá incidencia en el promedio general. La calificación se realizará en base a los siguientes conceptos: A: Sobresaliente, B: Muy Bueno, C: Bueno, D: Suficiente, E: Insuficiente.</i> |
| <i>Art. 28 Alumnos en experiencia estudiantil en el extranjero</i> | <i>El promedio del primer semestre, en cada subsector de aprendizaje, será calculado con el número de calificaciones obtenidas durante el primer trimestre, pudiendo repetir el promedio las veces que sea necesario para completar el mínimo de calificaciones exigidas en cada subsector. El promedio del segundo semestre, en cada subsector de aprendizaje, será calculado con el número de calificaciones obtenidas durante el tercer trimestre, pudiendo repetir el promedio las veces que sea necesario para completar el mínimo de calificaciones exigidas en cada subsector. La ponderación de los semestres y los exámenes será la misma que se aplicará a todos los estudiantes del colegio (Primer Semestre 40%, Segundo Semestre 40% y Examen 20%). Si el resultado del examen afectara negativamente su promedio general, la corrección de éste no contemplará los contenidos correspondientes al segundo trimestre.</i> |
| <i>Art. 29:</i> | <i>En nuestro colegio la evaluación alternativa es entendida como una preocupación permanente del docente en relación al cómo evaluar y no en el qué evaluar, respondiendo así a los diversos estilos de aprendizaje de los estudiantes. La evaluación alternativa es aplicada, por lo tanto, a los alumnos(as) comunes como a los que presentan algún Trastorno Específico</i> |

1

| | |
|--|---|
| <p><i>Evaluación Alternativa</i></p> | <p><i>del Aprendizaje (TEA)</i></p> <p><i>Una comisión especial del colegio conformada por el rector, la psicopedagoga, psicóloga, jefe de área o jefe de departamento y coordinador académico, evaluará anualmente la permanencia de un estudiante con TEA, debiendo el apoderado comprometerse, a través de una carta compromiso, en proporcionarle al estudiante apoyo con un especialista externo y aceptar las resolución que determine la comisión.</i></p> |
| <p><i>Art. 30:</i></p> <p><i>Adecuación Curricular y Evaluación Diferenciada</i></p> | <p><i>Por ser éste un colegio bilingüe y por no contar con un equipo técnico especializado en NEE severas, The Wessex School, no realizará adaptaciones curriculares ni evaluación diferenciada, por lo tanto, no se aceptarán estudiantes que requieran algún tipo de adecuación curricular (de acceso, curricular propiamente dicha o de contexto)</i></p> <p><i>Los alumnos nuevos que no hayan alcanzado en el examen de admisión, el nivel mínimo de inglés exigido para el curso al que ingresan, tendrán un plazo de un año, a contar de la fecha de incorporación, para nivelar, con apoyo externo, sus competencias en este segundo idioma.</i></p> <p><i>La evaluación en proceso que se realice a estos estudiantes, será fundamentalmente edumétrica, comparando los resultados y logros con el propio alumno y no con el grupo (psicométrica).</i></p> |
| <p><i>Art. 31:</i></p> <p><i>OFT</i></p> | <p><i>La evaluación de estos objetivos se registra en el Informe Semestral de Desarrollo Personal y Social de cada estudiante.</i></p> |
| <p><i>Art. 32:</i></p> <p><i>Promoción</i></p> | <p><i>En el área infant, la promoción de un alumno(a) será determinada por la educadora en base a los logros alcanzados en los objetivos tanto cognitivos como socio emocionales esperados para cada nivel.</i></p> <p><i>En el área Junior y Senior, se considerará para la promoción de los alumnos(as) el logro de los objetivos de cada subsector y un 85% de asistencia.</i></p> <p><i>De 1° Básico a 4° Medio serán promovidos con:</i></p> <p><i>Una asignatura reprobada: promedio 4.5</i></p> <p><i>Dos asignaturas reprobadas: promedio 5.0+-</i></p> <p><i>Todos los alumnos de 1° a 2° y 3° a 4° serán promovidos, sin embargo, el Rector, junto al Profesor Jefe y Coordinador Académico, podrán no promover a un alumno(a) de 1° a 2° o 3° a 4° que presente un retraso significativo en lectura, escritura o matemática, previo informe escrito elaborado por el Profesor Jefe.(Decreto 107/2003)</i></p> <p><i>Dos asignaturas reprobados y una o ambas es Matemática o Castellano : promedio 5.5 (3° y 4° Medio)</i></p> <p><i>El alumno(a) que repita por segunda vez, no podrá continuar estudios en The Wessex School.</i></p> <p><i>Por ser éste un Colegio Bilingüe (Inglés – español), es requisito haber aprobado el subsector de aprendizaje de inglés para ser promovido de</i></p> |

| | |
|---|---|
| | <i>curso.</i> |
| <i>Art. 33: Situaciones extraordinarias</i> | <i>El Rector del Establecimiento, en consulta con los equipos de docencia respectivos, deberá resolver las situaciones especiales de evaluación y promoción de los alumnos de kinder a Cuarto Año de Enseñanza Media no contempladas en el presente reglamento. La situación final de promoción de los alumnos deberá quedar resuelta a más tardar, al término de cada año escolar.</i> |
| <i>Art. 34: Actas</i> | <i>La confección de las actas es tarea de los Profesores Jefes con la colaboración de los profesores(as) de asignaturas y responsabilidad de cada uno de ellos firmarlas.</i> |
| <i>Art. 35: Vigencia</i> | <i>El presente reglamento regirá durante el año escolar 2008 - 2009</i> |

THE WESSEX SCHOOL
REGLAMENTO DE CONVIVENCIA ESCOLAR PARA EL ESTUDIANTE WESSEX

I. UNIFORME OFICIAL

Art. 1° Los alumnos(as) del Área Infants usan buzo del colegio y delantal a cuadrillé verde.

Art. 2° El uniforme que usarán los estudiantes del Área Junior y Senior es el siguiente:

En Verano (Inicio de clases hasta la segunda semana de abril, inclusive) y primavera (a partir de la semana aniversario del Colegio hasta fin de año)

Polera oficial, blanca, con insignia.

Blazer azul marino, con insignia.

Pantalón plomo (varón); falda tipo escocés (mujer).

Calceta verde botella (mujer), calcetines grises (varón).

Zapatos negros.

En Invierno (tercera semana de abril hasta el lunes de la semana aniversario del Colegio)

Camisa (varón), blusa (mujer), con corbata oficial del Colegio. La camisa o blusa debe ser usada dentro del pantalón o falda.

Sweater verde oficial

Blazer azul marino, con insignia.

Pantalón plomo (varón); falda tipo escocés o pantalón plomo según modelo oficial del Colegio (Sólo área senior)

Calceta o ballerina verde botella (mujer); calcetines grises (varón).

Zapatos negros.

En actos o viajes oficiales del colegio se debe usar el uniforme con corbata.

Art. 3 Es obligatorio el uso de delantal para los alumnos de 1° a 4° Básico. Las niñas usan delantal cuadrillé verde y los niños, una cotona café.

Art 4° Todos los días, los alumnos deberán ingresar y salir del Colegio con su blazer puesto. Durante la jornada podrán prescindir de él.

Art. 5° No se permite el uso de poleras de colores debajo de la camisa o blusa oficial

Art. 6° No se aceptarán pelos teñidos de color rojo, verde u otro color.

Art. 7° No se aceptará ningún cambio en el diseño oficial del uniforme del colegio.

Art. 8° La parka autorizada por el Colegio es de color verde o azul. En ningún caso se aceptarán parkas con combinación de colores u otros distintos a los establecidos.

Art. 9° Durante el invierno se permite el uso de una bufanda, cuello y/o gorro de color verde botella. Está prohibido el uso de bucaneros o polainas.

Art. 10 Las mujeres pueden usar aros pequeños, en las orejas. Deben presentarse sin maquillaje, sin esmalte de color en las uñas.

Art. 11 No está autorizado para los varones el uso de accesorios, tales como: aros y collares.

Art. 12 El uniforme oficial para Educación Física es el siguiente:

Polera verde

Short o calza azul marino.

Calcetas blancas

Buzo oficial del Colegio. (el buzo nuevo se puede adquirir en la oficina del CGPA)

Zapatillas

De acuerdo con la temporada de deporte, se solicitará uniforme según los deportes practicados. Para Volleyball: rodilleras; para hockey: canilleras y palo de hockey y zapatos para football y rugby.

II. PRESENTACIÓN PERSONAL:

Art. 13 El uniforme de los estudiantes debe ceñirse al diseño oficial establecido por el Colegio.

Art. 14 Los varones deben presentarse debidamente afeitados y con un corte de pelo escolar adecuado según criterios determinados por la Dirección del Colegio.

Art. 15 El uso de teléfonos celulares está autorizado exclusivamente para los estudiantes del área senior y sólo en los horarios de break y lunch. El colegio no se hace responsable por la pérdida de estos artefactos.

Art. 16 El alumno que no cumpla con el uso completo y correcto de su uniforme y sin una correcta presentación personal de acuerdo con lo establecido en el presente reglamento, no podrá ingresar a clases. No se aceptarán justificaciones en relación con este tema.

III. MATERIALES PARA TRABAJO ESCOLAR DE USO PERSONAL

Art. 17 Los estudiantes deben presentarse al Colegio con todos los materiales, útiles, trabajos y tareas necesarios de acuerdo con el horario del día. En caso contrario será sancionado con una anotación negativa y comunicada esta situación por escrito al apoderado. Se prohíbe el uso de cualquier accesorio, tales como: celulares, discman, I- pod, etc. durante las clases.

Art. 18 No se recibirán materiales de uso académico durante la jornada escolar.

IV. ATRASOS Y PUNTUALIDAD

Art 19. El alumno(a) que llegue atrasado durante la primera hora de clases deberá solicitar un pase con la secretaria de recepción quien lo registrará en school diary. Lo misma disposición para los atrasos interclases de hasta 10 minutos.

Art 20 Para los atrasos interclases sobre los 10 minutos, el estudiante deberá solicitar un pase en secretaría y será el Jefe de Área quien deberá autorizarlo(a) personalmente con la correspondiente sanción.

Art. 21 Después de la primera hora (09:10 en adelante) el alumno(a) deberá presentar el pase al Jefe de Área quien autorizará su ingreso.

Art . 22 Al tercer atraso en el semestre, se enviará una amonestación escrita al apoderado informándole que al próximo atraso, será sancionado con un detention . Secretaría informará de esta situación al Profesor Jefe.

Art 23 El alumno(a) que no se presente a una o más clases, dentro de la jornada, será sancionado con un detention. En caso de reincidencia será suspendido.

Art. 24 Si el alumno(a) sale del Colegio sin autorización, será suspendido inmediatamente.

Art. 25 El alumno(a) podrá salir del colegio, sólo si es retirado por su apoderado(a). Para ello el alumno deberá presentar un pase al docente respectivo, quien dejará constancia de su ausencia en el Libro de Clases.

V. RECONOCIMIENTO

Art 26 El reconocimiento de las conductas positivas será entregado a los estudiantes por cualquier docente de manera oral y/o escrita y será registrada en el libro de clases y school diary.

Art. 27 El estudiante del Área Senior (1° a 4° Medio) que obtenga un mínimo de seis anotaciones positivas semestrales, tendrá derecho a cambiar una nota deficiente en una asignatura de su elección.²

Art. 28 Los estudiantes del Área Senior que obtengan un promedio superior o igual a un 6,5 en el Primer Semestre participarán, junto a sus apoderados, de una ceremonia de excelencia académica y un premio grupal.

Art. 29 Al término de cada año se elegirán en el Área Senior a dos estudiantes por curso que mejor representen el panel de valores del colegio para participar de una actividad especial de reconocimiento.

² Ver más información sobre el cambio de nota en Reglamento de Evaluación.

Art. 30 El curso que obtenga 4 anotaciones positivas generales, de acuerdo a criterios de evaluación pre establecidos, recibirán reconocimiento y premio acordado con su profesor jefe.

VI. SANCIONES

Art 31 De acuerdo con la gravedad de la falta las sanciones tendrán la siguiente graduación:

Amonestación Verbal: La efectuará cualquier docente, dialogando con el estudiante.

Amonestación Escrita o Anotación Negativa: La podrá realizar cualquier docente del colegio y quedará registrada en el Libro de Clases y School Diary.

Detention

Art. 32 Los detentions podrán ser dados de manera directa por una falta grave o por alguna de las siguientes razones:

Cada 4 anotaciones negativas acumuladas durante el año en el libro de clases.

Cada 4 atrasos interclases acumulados durante el semestre, registrados en recepción

Cada 4 atrasos en la primera hora acumulados durante el semestre.

Art. 33 Al tercer detention se llevará a cabo entrevista con apoderado, profesor jefe y psicóloga y no podrá participar de las giras de estudio, evaluándose, además, su participación en otras actividades extracurriculares.

Art 35 Al cuarto detention se realizará una entrevista con apoderado, rector y jefe de área para informar que el alumno se encuentra en una situación condicional y tiene una pauta de seguimiento para el resto del año. Al cuarto detention, los estudiantes de cuarto año medio serán suspendidos y se condicionará su participación en la ceremonia de graduación.

Art 36 Al quinto detention el alumno será suspendido por 1 día. Se notifica a los padres de la situación de su hijo y la probable no renovación de matrícula para el próximo año. Para los estudiantes de Cuarto Medio, con el quinto detention se suspenderá la participación del alumno en la ceremonia de graduación y se determinará una suspensión.

Art. 37 Al sexto detention se realizará entrevista con apoderados, rector y jefe de área para informar de la suspensión inmediata y la no renovación de matrícula para el año siguiente.

Art. 38 Los docentes tendrán plazo hasta el día jueves de cada semana para informar al estudiante de un detention, el cual deberá ser cumplido obligatoriamente el día sábado de 08:30 a 10:30. El alumno(a) que no asista y no presente justificación de su apoderado, recibirá una doble sanción por lo que deberá asistir dos sábados seguidos.

Art. 39. Los detentions son anuales. Es decir, acumulativos durante el año.

La Dirección del Colegio se reserva el derecho de establecer una situación de condicionalidad para el año siguiente a aquellos alumnos que hayan presentado problemas disciplinarios durante el año.

SUSPENSIÓN:

Art. 40 Las suspensiones podrán ser dadas por acumulación de detentions o de manera directa por una falta grave y será la jefatura de área la que determine, en relación con la falta, el tiempo de suspensión.

La suspensión de 1 ó 2 días equivale a un detention. La suspensión de 3 o más días equivale a 2 detentions.

Art 41 Se consideran faltas graves cualquier forma de agresión física, verbal o cibernética, escaparse del colegio u otra, calificada como tal, por los Jefes de Área.

Art 42 No podrán participar de las giras de estudio los estudiantes que hayan incurrido en alguna falta grave.

VII. USO DEL SCHOOL DIARY

Art. 41 El School Diary es el medio oficial de comunicación entre el Colegio y el Apoderado por lo que el estudiante deberá tenerlo disponible diariamente y utilizarlo como agenda escolar. En el caso de los estudiantes del Junior, deberá ser firmado por el apoderado diariamente.

Art. 42 El alumno que se presente sin su School Diary será sancionado con una anotación negativa en el libro de clases y deberá presentarlo al día siguiente a su profesor jefe respectivo. Es caso contrario, será sancionado nuevamente con una anotación negativa.

RESPETO A LA PROPIEDAD PRIVADA

Art 43 Cada alumno deberá respetar la propiedad privada y, si corresponde, reponer el daño causado. Si lo amerita recibirá una sanción de acuerdo a la falta, otorgada por el profesor respectivo junto al profesor jefe.

Cada estudiante es responsable del cuidado de sus pertenencias por lo que el colegio no se hace responsable en caso de extravío. Se recomienda a los estudiantes no traer objetos de valor.

VIII. PADRES Y APODERADOS

Art. 44 Durante la jornada de clases, el Apoderado sólo tendrá acceso al área administrativa del Colegio, con el objetivo de no alterar el normal desarrollo de las actividades académicas.

Art 45 Frente a cualquier dificultad o inquietud, respecto del desempeño académico o actitudinal de su pupilo, el Apoderado deberá solicitar vía school diary (según horario de atención de apoderados informada al principio del año) entrevista utilizando y respetando los canales regulares de comunicación: Docente de Asignatura, Profesor Jefe, Jefe de Área, Rector.

Art. 46 Es obligación del Apoderado(a) velar por la presentación personal, asistencia, puntualidad y cabal cumplimiento por parte de su pupilo de los compromisos adquiridos.

Art. 47 Los estudiantes cuyos apoderados no estén al día en las mensualidades, no podrán participar de las giras de estudio (Pellines, Centro de la República, Inglaterra)

Art. 48 Es responsabilidad del apoderado cerciorarse periódicamente de la formación académica y personal de su pupilo y asistir a entrevistas y reuniones solicitadas por el Colegio.

Art. 49 Toda situación de convivencia escolar no contemplada en el presente reglamento, será resuelta por la Dirección del Colegio.

Rectoría

The Wessex School
Coordinación Académica

...../
Concepción

PAUTA DE EVALUACIÓN DOCENTE

Se pretende que los Jefes de Área y Jefes de Departamento desarrollen un sentido de observación que les permita realizar distinciones cada vez más precisas respecto de las prácticas pedagógicas. Dimensiones como énfasis académicos transversales, estructuración de la clase, la utilización del tiempo, entre otras, deben ser analizadas en detalles para lograr una visión lo más nítida posible de las fortalezas y debilidades observadas. De esta manera se facilita la puesta en marcha, de manera consensuada con el docente de aula, de los ajustes pertinentes.

Para la observación de una clase se sugiere utilizar esta pauta la cual sintetiza los principales criterios de la evaluación docente en The Wessex School.

| | |
|--|--|
| NOMBRE DEL DOCENTE OBSERVADO: | |
| DEPARTAMENTO / SUBSECTOR DE APRENDIZAJE: | |
| CURSO OBSERVADO: | |
| HORA DE LA CLASE: | |
| FECHA DE LA OBSERVACIÓN: | |
| EVALUADO POR: | |

DOMINIO 1: PREPARACIÓN PARA LA ENSEÑANZA

| Criterios | Sí | No | Observaciones |
|--|----|----|---------------|
| 1. El docente mantiene una planificación | | | |

actualizada de su clase.

DOMINIO 2: CREACIÓN DE UN AMBIENTE PROPICIO PARA EL APRENDIZAJE

| Criterios | Sí | No | Observaciones |
|---|----|----|---------------|
| 1. La sala u otro lugar de trabajo está ordenado y limpio. | | | |
| 2. Los estudiantes se escuchan y respetan entre ellos. | | | |
| 3. El docente interactúa con los estudiantes con respeto y cordialidad. | | | |
| 4. La organización del espacio se adecua a las características de las actividades propuestas. | | | |
| 5. El docente mantiene el control grupal de la clase. | | | |

DOMINIO 3: ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE TODOS LOS ESTUDIANTES

| Criterios | Sí | No | Observaciones |
|--|----|----|---------------|
| 1. El docente comunica en forma clara y precisa los objetivos de la clase. | | | |
| 2. El docente propone alguna actividad tendiente a activar los conocimientos previos de los estudiantes. | | | |
| 3. En el desarrollo de la clase, las estrategias de enseñanza son desafiantes y coherentes con el propósito de la clase. | | | |
| 4. El docente observa y apoya a los estudiantes durante el desarrollo de las actividades. | | | |
| 5. El docente promueve el desarrollo del pensamiento crítico y creativo. | | | |
| 6. El docente plantea una actividad de metacognición para el cierre de la clase. | | | |
| 7. El docente evalúa a los estudiantes durante el desarrollo de la clase. | | | |
| 8. El docente aprovecha al máximo el tiempo para la enseñanza –aprendizaje | | | |
| 9. El docente hizo alusión a alguna actitud del panel de valores. | | | |
| 10. El docente utiliza un lenguaje adecuado que le permita una | | | |

comunicación eficaz con los estudiantes.

DOMINIO 4: RESPONSABILIDADES PROFESIONALES

| <i>Crterios</i> | <i>Sí</i> | <i>No</i> | <i>Observaciones</i> |
|---|-----------|-----------|----------------------|
| <i>1. El docente llega puntualmente a tomar su curso.</i> | | | |
| <i>2. El docente termina puntualmente su clase.</i> | | | |
| <i>3. El docente mantiene actualizado el Libro de Clases.</i> | | | |

The Wessex School
Coordinación Académica

...../
Concepción

PLAN ACADÉMICO OPERATIVO INSTITUCIONAL 2008 - 2010

| ÁREAS | INFANTS – JUNIOR - SENIOR |
|------------------------|--|
| ÉNFASIS ACADÉMICOS | DESAFÍOS INSTITUCIONALES 2009 |
| Apropiación Curricular | *Estudiar sugerencias de evaluación explicitadas en los programas de estudio. |
| Altas Expectativas | *Modelamiento: Dar los andamiajes necesarios para los requerimientos exigidos a los estudiantes. |
| Comprensión de Lectura | *Incorporar a la clase lecturas previas y/o complementarias aportadas por los estudiantes. (Artículos de Internet, Textos de diarios y revistas, etc). Implementación Fichas de Lecturas. |
| Evaluación | * Poner en práctica los principios de la evaluación auténtica |
| Planificación | *Convenir en un modelo propio de planificación por departamento. |

| | |
|--|--|
| <p>Articulación</p> | <p>*Considerando la evaluación diagnóstica aplicada a los séptimos básicos, planificar estrategias de intervención en el área junior. Vertical: MCB Horizontal: Proyecto Integrado</p> |
| <p>Estrategias de Enseñanza</p> | <p>*Estructura de la clase: Momento de Inicio: Plantear los objetivos de la clase.</p> |
| <p>Estrategias de Aprendizaje</p> | <p>*Estructura de la clase: Momento de Cierre orientado a la metacognición.</p> |
| <p>Producción Escrita</p> | <p>*Etapas: El alumno(a) Planifica – Escribe – Revisa – Re-escribe y Edita o entrega el trabajo solicitado.</p> |
| <p>Investigación</p> | <p>*Problematizar los contenidos a través de, por ejemplo, la formulación de preguntas, revisión bibliográfica, formulación de hipótesis o supuestos, etc.</p> |
| <p>Proyectos / Actividades Internas y Externas</p> | <p>*Actividades y Proyectos programados, poniendo énfasis y control en las actividades internas.</p> |

*Desafíos institucionales con carácter transversal que deben ser abordados en cada área y departamento.

The Wessex School
Coordinación Académica

...../
Concepción

PROYECTO ACCIÓN SOCIAL

I. IDENTIFICACIÓN

Nombre : *Proyecto de Acción Social*

Destinatarios : *Instituciones de Beneficencia, tales como: Hogares de Menores, Casa de Acogida Diurna, Hogar de Ancianos, Centros Abiertos, etc*

Ejecutores : *Estudiantes de Tercer Año Medio*

Coordinador : *Jorge Cifuentes Flores*

II. ¿CUÁL ES EL PROPÓSITO PRINCIPAL DEL PROYECTO SOCIAL?

El Proyecto de Acción Social tiene como propósito principal brindarles a nuestros estudiantes una experiencia real y concreta de acción social a través de la cual descubran la alegría de servir a sus semejantes, poniendo al servicio de los más necesitados todos sus dones, capacidades y talentos personales.

III. ¿CÓMO SE TRABAJA?

En el mes de marzo de cada año se conforman los grupos de trabajo (tres a cinco estudiantes) de Tercer Año Medio, los que son acompañados por un profesor guía y distribuidos, según las necesidades, capacidades e intereses de los alumnos en las 14 instituciones de Beneficencia de la Comuna de Penco y Concepción. Cada grupo de estudiantes, en conjunto con las educadoras de cada institución respectiva, planifican, según la disponibilidad de tiempo de nuestros

estudiantes y las necesidades de cada institución, un Proyecto de Acción Social pertinente y viable que dé respuesta a una necesidad diagnosticada.

IV. *¿EN CUÁNTO TIEMPO SE REALIZA EL PROYECTO SOCIAL?*

Este se realiza durante todo el año a partir del mes de abril a noviembre con dos horas de dedicación a la semana y fuera de su horario de clases.

V. *¿CUÁLES SON LAS ETAPAS DE ESTE PROYECTO SOCIAL?*

Consta fundamentalmente de tres etapas, realizadas durante el primer, segundo y tercer trimestre, respectivamente:

Primera Etapa: Observación, Diagnóstico y Planificación del Proyecto Social

Segunda Etapa: Ejecución

Tercera Etapa: Evaluación

VI. *¿CÓMO SE EVALÚA EL PROYECTO SOCIAL?*

Este Proyecto de Acción Social es evaluado y calificado por sus respectivos profesores guías durante y al término de cada etapa, con criterios e indicadores previamente establecidos y conocidos por los alumnos. Dichas calificaciones obtenidas en cada una de las etapas dan origen a una calificación final que es registrada en la asignatura de Metodología de la Investigación.

The Wessex School
Coordinación Académica

...../
Concepción

**PROYECTO ACADÉMICO INTEGRADO
GIRA DE ESTUDIO NB6 - 2009**

Subsectores de Aprendizaje Involucrados:

Lenguaje y Comunicación, Estudio y Comprensión de la Sociedad, Estudio y Comprensión de la Naturaleza y Computación.

Objetivo General:

Brindar a los estudiantes de NB6 una experiencia de aprendizaje integradora, como es la Gira de Estudio al Centro de la República, que le permita aprender a conocer, a ser, a convivir y a transferir lo aprendido.

Aprendizajes Esperados:

- 1. Conocen diferentes lugares geográficos de nuestro país, destacando su importancia histórica y cultural para los chilenos.*
- 2. Realizan una Revista de la Gira de Estudios, destacando aspectos geográficos, históricos y culturales.*
- 3. Aplican Programa Computacional Publisher en la realización de una revista.*

Actividades

- Ψ Visitar los lugares establecidos, haciendo una lectura explícita, inferencial y valorativa de cada uno de ellos.*
- Ψ Registrar en una bitácora lo vivido diariamente*
- Ψ Recoger, clasificar y archivar diariamente información necesaria para la producción de la revista.*
- Ψ Producir y editar en las clases de Lenguaje y Computación la Revista de la Gira de Estudios*

Evaluación

La evaluación tendrá carácter de procesual y sumativa.

Procesual: se evaluará diariamente el trabajo grupal realizado por los estudiantes, poniendo especial énfasis en el aprender a convivir.

Sumativa: al regreso de la gira se calificará la carpeta de cada uno de los grupos (que deberá contener todos los informes diarios) y, posteriormente, la revista.

Calificación:

| <i>Aprendizaje Esperado</i> | <i>Criterios de Evaluación</i> | <i>Estándares o Niveles de Desempeño o Actuación</i> | <i>Puntajes</i> | <i>Ponderación</i> | <i>Nota</i> |
|-----------------------------|----------------------------------|--|-----------------|--------------------|-------------|
| <i>Carpeta</i> | <i>Presentación</i> | <i>Sobresaliente</i> | 7 | 10% | |
| | <i>Informe Diario</i> | <i>Muy Bueno</i> | 6 | | |
| | <i>Calidad de la Información</i> | <i>Bueno</i> | 5 | | |
| | <i>Redacción y Ortografía</i> | <i>Suficiente</i> | 4 | | |
| | <i>Orden y Limpieza</i> | <i>Insuficiente</i> | 3 | | |
| <i>Revista</i> | <i>Estructura</i> | <i>Sobresaliente</i> | 7 | 80% | |
| | <i>Dimensión Comunicativa</i> | <i>Muy Bueno</i> | 6 | | |
| | <i>Calidad de la Información</i> | <i>Bueno</i> | 5 | | |
| | <i>Diseño</i> | <i>Suficiente</i> | 4 | | |
| | <i>Redacción y Ortografía</i> | <i>Insuficiente</i> | 3 | | |
| <i>Actitud</i> | <i>Puntualidad</i> | <i>Sobresaliente</i> | 7 | 10% | |
| | <i>Vocabulario</i> | <i>Muy Bueno</i> | 6 | | |
| | <i>Trabajo Colaborativo</i> | <i>Bueno</i> | 5 | | |
| | <i>Presentación Personal</i> | <i>Suficiente</i> | 4 | | |
| | <i>Responsabilidad</i> | <i>Insuficiente</i> | 3 | | |
| <i>Calificación Final:</i> | | | | | |

| | |
|--------------------------------|---|
| <i>Contenido de la Revista</i> | <i>Editorial (1); Artículo de Opinión (1); Página Literaria (1); Noticias; Entrevista en inglés a un extranjero (1); Entrevista póstuma (en español) a un personaje destacado (1); Biografía de un personaje típico (1), Textos</i> |
|--------------------------------|---|

| | |
|---|---|
| | <i>publicitarios referidos a algún producto típico (1); Carta formal (1) Página miscelánea (1) ; Página con momentos importantes de la gira (1)</i> |
| <i>Actividades para la Revista en la Gira</i> | <i>Entrevista en Inglés Entrevista Póstuma Entrevista a Personaje Típico (para Biografía) Poema Fotos de momentos importantes</i> |

*The Wessex School
Coordinación Académica*

...../
Concepción

**PROYECTO ACADÉMICO INTEGRADO
GIRA DE ESTUDIO INGLATERRA**

Subsectores de Aprendizaje Involucrados:

Lenguaje y Comunicación, Historia y Ciencias Sociales, Ciencia, Artes, Inglés, Educación Física.

Objetivo General:

Brindar a los estudiantes de NM2 una experiencia de aprendizaje integradora, como es la Gira de Estudio a Inglaterra, que le permita aprender a conocer, a ser, a convivir y a transferir lo aprendido.

Objetivos Específicos:

- 1. Transferir las competencias comunicativas (lingüística, pragmática, textual, kinésica, crónica “don de la oportunidad”) adquiridas en la segunda lengua en un contexto situacional real.*
- 2. Conocer diferentes lugares geográficos del Reino Unido y Francia, destacando su importancia histórica y cultural en el contexto de la civilización occidental.*
- 3. Fotografiar paisajes, arquitectura, rostros, tendencias y costumbres de los países visitados para participar en un concurso de fotografía Wessex 2009.*
- 4. Editar un DVD de la Gira de Estudios (en inglés y español) testimoniando, desde un punto de vista crítico y reflexivo, su experiencia personal en relación a los observado, pensado y sentido.*

Actividades Previas

- Formar Grupos de trabajo según sus preferencias personales (entre 10 y 11 alumnos)*
- Determinar tareas de cada uno de los integrantes del grupo.*

- Entregar, por escrito, a los profesores de grupo las funciones y responsabilidades de cada uno de los integrantes.
- Preparar los materiales necesarios para la realización de las diversas actividades.

Actividades Durante la Gira

- Visitar los lugares establecidos
- Recopilar información relevante y pertinente para su DVD
- Evaluar la calidad y pertinencia del material recopilado durante el día.

Actividades Después de la Gira

- Editar DVD Gira de Estudios 2009
- Presentar el DVD para su calificación.
- Entrega oficial del material a Rectoría y Biblioteca.

Evaluación

La evaluación tendrá carácter de procesual y sumativa.

Procesual:

Se evaluará diariamente el trabajo grupal realizado por los estudiantes, poniendo especial énfasis en el aprender a convivir.

Sumativa:

Al término de la Gira todos los estudiantes serán calificados con una nota de 1 a 7 en los siguientes aprendizajes esperados:

| Aprendizaje Esperado | Criterios de Evaluación | Estándares o Niveles de Desempeño o Actuación | Puntajes | Ponderación | Nota |
|----------------------|---------------------------|---|----------|-------------|------|
| Proceso | Puntualidad | Sobresaliente | 7 | 60% | |
| | Vocabulario | Muy Bueno | 6 | | |
| | Trabajo Colaborativo | Bueno | 5 | | |
| | Presentación Personal | Suficiente | 4 | | |
| | Responsabilidad | Insuficiente | 3 | | |
| Producto | Respeto | | | 40% | |
| | Estructura | Sobresaliente | 7 | | |
| | Dimensión Comunicativa | Muy Bueno | 6 | | |
| | Calidad de la Información | Bueno | 5 | | |
| | Diseño | Suficiente | 4 | | |
| Uso del inglés | Insuficiente | 3 | | | |
| Calificación Final: | | | | | |

Esta calificación será incorporada como nota coeficiente uno en el subsector de inglés.

The Wessex School
Coordinación Académica

...../
Concepción

PROGRAMA COMITÉ BIPARTITO AÑO 2005 -2009

I. IDENTIFICACIÓN

País: Chile Región: Octava Provincia: Concepción

Empresa: The Wessex School

Teléfono / Fax: 38 72 81 / 38 72 80 / 38 28 97

Dirección: Camino a Penco, Km. 2,5 Vilumanque, Concepción

Horario de Sesión: Lunes 13:30 a 14:30

Lugar de Sesión: Oficina Jefatura Área Junior

II. OBJETIVO GENERAL

Promover el desarrollo de las competencias laborales de los trabajadores, a fin de contribuir a un adecuado nivel de empleo, mejorar la productividad de la empresa y la calidad de los procesos y productos.

III. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Convenir, de acuerdo a la visión y misión de nuestro Proyecto Educativo Institucional, el Plan Académico Institucional y la encuesta aplicada a todos los trabajadores, los principales énfasis de perfeccionamiento y capacitación para el presente año.

Asesorar a la dirección de la empresa en materias de capacitación.

Acoger las necesidades de capacitación y perfeccionamiento planteadas por todos los trabajadores y evaluarlas según su pertinencia con los propósitos de la institución para el presente año.

Sugerir los cursos de capacitación para el presente año, considerando los recursos económicos disponibles y los énfasis determinados en cada estamento del colegio.

IV. ÉNFASIS DE CAPACITACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO GENERAL PERÍODO 2005 - 2009

| <i>ÁREAS</i> | <i>TEMÁTICAS</i> |
|-----------------------|---|
| <i>INFANT</i> | <i>Montessori Desarrollo Psicológico del niño Bases Curriculares Inglés FCE</i> |
| <i>JUNIOR</i> | <i>Inglés FCE Perfeccionamiento en Matemática Perfeccionamiento en Ciencia</i> |
| <i>SENIOR</i> | <i>Computación Inglés Básico Apropiación Curricular</i> |
| <i>ADMINISTRACIÓN</i> | <i>Inglés Básico Clima Laboral</i> |
| <i>AUXILIARES</i> | <i>Primeros Auxilios Inglés Básico Prevención: salud bucal y obesidad</i> |

V. MODALIDADES DE PERFECCIONAMIENTO INTERNO

| <i>MODALIDAD</i> | <i>DESCRIPCIÓN</i> |
|--------------------------------|---|
| <i>Aprendizaje entre pares</i> | <i>Estrategia de perfeccionamiento entre docentes de una misma disciplina con necesidades y objetivos similares cuyo propósito es producir un intercambio de saberes y prácticas docentes. Estos son analizadas críticamente con la finalidad de generar una toma de conciencia y resignificación de los conocimientos y experiencias vividas, para una modificación del quehacer pedagógico.</i> |
| <i>Modelamiento</i> | <i>Estrategia que consiste en que un docente muestre o modele a sus pares la enseñanza de un determinado aprendizaje procedimental.</i> |
| <i>Concepciones</i> | <i>Esta concepción errónea o falsa concepción es entendida como equívocos</i> |

| | |
|--|---|
| <i>Erróneas</i> | <i>que se evidencian en las conversaciones sobre aspectos teóricos o prácticos referidos al quehacer profesional de los docentes</i> |
| <i>In Service Day</i> | <i>Jornada de Perfeccionamiento para profesores en temáticas de interés general.</i> |
| <i>Visita a Colegios Británicos en Chile.</i> | <i>Se trata de visitas, tipo pasantía, que podría realizar un Profesor, Jefe de Departamento o Jefe de Área a un Colegio Británico con el propósito de ampliar o complementar su desempeño profesional.</i> |
| <i>Convenio Colegio y Universidades por alumnos en práctica.</i> | <i>Se trata de solicitar a las Universidades, que nos envían alumnos en práctica, apoyo académico según nuestras necesidades de perfeccionamiento institucionales.</i> |

VI. MODALIDADES DE PERFECCIONAMIENTO EXTERNO UTILIZANDO LA FRANQUICIA TRIBUTARIA

| <i>CURSO</i> | <i>DESCRIPCIÓN</i> |
|---|---|
| <i>Curso Computación Nivel Intermedio</i> | <i>Orientado a los trabajadores de The Wessex School que deseen perfeccionarse en computación como herramienta a su labor profesional.</i> |
| <i>Curso Inglés Básico</i> | <i>Orientado a todos los trabajadores del Colegio que les permita adquirir las competencias comunicativas básicas para comunicarse en esta segunda lengua.</i> |
| <i>Curso Preparación Examen FCE</i> | <i>Curso orientado a los profesores de inglés que los prepare para rendir el examen FCE y en las estrategias didácticas.</i> |
| <i>Perfeccionamiento Especial en Matemática y Ciencia</i> | <i>Se trata de ofrecer a nuestros profesores(as), especialmente de inglés del área junior, la posibilidad de realizar con alguna Universidad, OTEC o gestionar de manera particular un programa especial de perfeccionamiento que los perfeccione en la enseñanza de las matemáticas y Ciencia.</i> |
| <i>Curso Montessori</i> | <i>Introducción al Enfoque Educativo Montessori</i> |

Jorge Cifuentes Flores
Presidente CBC

The Wessex School
Coordinación Académica

...../
Concepción

PROYECTO DE EVALUACIÓN

“Se evalúa el proceso, se califica el resultado”

- Nombre del Proyecto* : *Evaluar para Aprender*
- Duración* : *Etapa 2008 - 2009*
- Destinatarios* : *Estudiantes de 7° y 8° Básico*
- Cobertura* : *Todos los subsectores de Aprendizaje*
- Descripción* : *“Evaluar para Aprender” es un Proyecto de Evaluación Innovador que se será implementando en todos los Subsectores de Aprendizaje de los niveles de 7° y 8° Básico y consiste en una variedad de procedimientos, situaciones e instrumentos evaluativos en proceso que permitan al estudiante ver la evaluación como una instancia más de aprendizaje.*

FUNDAMENTACIÓN

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

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

En general, los procedimientos tradicionales de evaluación se caracterizan porque el profesor, después de haber enseñado una parte del programa, interroga a los alumnos oralmente o administra a toda la clase una prueba de lápiz y papel. En función de los resultados de las interrogaciones orales o de las pruebas, los alumnos reciben notas, consignadas en el libro de clases o en una libreta, las que, eventualmente, son comunicadas a sus padres. Al final del trimestre, semestre o del año, se hace una síntesis de las notas bajo la forma de un promedio, el cual contribuye a las decisiones finales relacionadas con promoción, repitencia o recomendación de cambio de establecimiento (Perrenoud, 1998).

Frente a las evidencias de la necesidad de cambiar el enfoque tradicional de evaluación, este proyecto se apropia de la perspectiva dada por el movimiento de evaluación auténtica, integrando en su propuesta los aportes de otras tendencias actuales, alternativas al modelo de evaluación tradicional. La fuerza de la perspectiva de evaluación auténtica reside en su concepción de la evaluación como parte integral y natural del aprendizaje, y en las oportunidades que ofrece para utilizar las reales actividades cotidianas que ocurren en la sala de clases como fuente de recolección de información y base para la toma de decisiones.

El término evaluación planteado en este proyecto, integra los conceptos de assessment utilizado en la literatura anglosajona referido a recolectar y sintetizar la información sobre el aprendizaje de los alumnos, y el de evaluación, entendida como la formulación de juicios sobre dichos aprendizajes.

Con el fin de definir el significado de la propuesta de evaluación auténtica planteada aquí, a continuación se describen los principios que la sustentan y sus bases teóricas. También se explicitan las actuales tendencias alternativas que han sido integradas a esta propuesta.

1. ¿POR QUÉ LA EVALUACIÓN TRADICIONAL DIFICULTA LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA?

La evaluación tradicional, tal como se la ha descrito anteriormente, constituye un factor importante que dificulta la innovación pedagógica por parte de los docentes que la practican. El cuadro inicial sintetiza las principales razones que fundamentan esta afirmación, y que se desarrollan a continuación:

- *Crea jerarquías de excelencia*
- *No promueve la responsabilidad de la escuela en la calidad de los aprendizajes*
- *Limita la posibilidad de realizar una pedagogía diferenciada*
- *Inseguriza al profesor respecto a la validez de la evaluación de actividades innovadoras*
- *Estructura una relación didáctica centrada en la búsqueda de estima*
- *Frena la autonomía del alumno*
- *No constituye una instancia de aprendizaje para evaluador y evaluado*
- *Por lo general, evalúa un momento Terminal*
- *Fundamentalmente, utiliza pruebas como instrumentos de evaluación*
- *No favorece la construcción de aprendizajes de nivel taxonómico alto*
- *No otorga tiempo suficiente al aprendizaje*

- *Absorbe gran porcentaje del tiempo escolar*
- *Limita la participación de los padres*
- *A menudo no considera las condiciones y el contexto del aprendizaje*
- *No considera los propósitos o proyectos personales del evaluado*
- *La preocupación por cuidar una equidad puramente formal, impide aprendizaje de alto nivel.*

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

Según André Antibi (en Astolfi, 1997), las prácticas de evaluación basadas en crear jerarquías de excelencia conllevan una “constante macabra” que consiste en que para que el profesor sienta que ha hecho bien su trabajo, requiere de la existencia de un porcentaje de alumnos que fracase. Consistentemente y para cumplir con esta constante, el profesor incluye preguntas difíciles que sólo pueden ser respondidas por un número limitado de alumnos y que le permiten elaborar la “fatal curva de Gauss”.

No promueve que la escuela se responsabilice de la calidad de los aprendizajes de los alumnos, dado que se espera que cada estudiante se esfuerce por adquirir los conocimientos que se le entregan, sin asumir que es la escuela la que debe responder a las necesidades educativas de los estudiantes.

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

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

La evaluación tradicional dificulta las innovaciones del profesor y empobrece el abanico de actividades que practica en clases con sus alumnos, dado que cuando se propone evaluar a través de trabajos de grupo, de situaciones de comunicación, de problemas abiertos, de investigaciones, encuestas o proyectos, no está seguro de que dichas actividades estén

evaluando los objetivos del programa, las operaciones intelectuales que interesan, los aprendizajes que se espera. También siente inseguridad respecto a la gestión del tiempo y a la validez de ciertas actividades a los ojos de sus colegas, de los padres y de los niños.

Por ejemplo, cuando los alumnos escriben un cuento, trazan líneas en el patio para calcular las superficies u observan fenómenos naturales, el profesor no tiene claro cómo podrá traducir los aprendizajes construidos por ellos, en notas que sean equitativas e individuales (Perrenoud, 1998). Las situaciones de aprendizaje activo suponen que los alumnos no aprenden las mismas cosas al mismo tiempo y no están igualmente preparados para la misma prueba. Además, muchos de los aprendizajes construidos a través de la pedagogía activa, no tienen un referente que pueda ser incluido en una pregunta de selección múltiple. Todos estos aspectos llevan al profesor a mantenerse en el marco de una pedagogía tradicional que lo hace sentirse seguro, porque es lo que sabe hacer.

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

Frena la autonomía del alumno, dado que tiene un carácter unidireccional desde el profesor hacia el alumno; es decir, la actividad de evaluación está bajo la responsabilidad del profesor, quien pasa a ser el único habilitado para garantizarla. Los alumnos actúan como objetos de evaluación, más que activos participantes en el proceso de elaboración e interpretación de los resultados, y dependen exclusivamente de su profesor para obtener una apreciación de su trabajo.

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

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

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

Por lo general, evalúa un momento terminal, confundiendo el proceso de evaluación con el de calificación de la actividad del alumno. Las evaluaciones parciales practicadas antes o durante el período de trabajo, constituyen sólo una nota que “cuenta” para el promedio final. En este contexto el alumno se siente en permanente estado de inquietud ante la posibilidad de ser controlado, desarrollando conductas de evitación o de ocultamiento, ya que no tiene ningún interés de “mostrar” errores que puedan “disminuirle la nota”.

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

No favorece la construcción de aprendizajes de nivel taxonómico alto, porque si bien los objetivos de los programas de estudio actuales, proclaman la necesidad de lograr objetivos de nivel taxonómico alto, como espíritu crítico, capacidad de síntesis y de establecimiento de relaciones, las prácticas de evaluación reducen la gama de aprendizajes a un conjunto restringido de saberes y competencias de nivel taxonómico bajo, como conocimientos de hechos o términos que pueden traducirse en preguntas de selección múltiple o ítemes a los cuales se puede asignar un número de puntos. Así, las pruebas de lápiz y papel constituyen un freno al desarrollo de las competencias de alto nivel, porque llevan a los profesores a preferir las competencias aislables y cuantificables (Astolfi, 1997; Perrenoud, 1998).

Impide considerar los beneficios pedagógicos implicados en el análisis de los errores que se cometen durante el proceso de construcción de los aprendizajes. Este análisis posibilita que el alumno muestre el estado de avance de su trabajo, verifique si está en el camino adecuado y analice los obstáculos y facilitadores para la obtención de sus meta . Los modelos constructivistas otorgan al error un lugar interesante dentro del proceso de aprendizaje y plantean la necesidad de dejar que aparezca para trabajar a partir de él. Vemos que los errores se consideran interesantes señales de los obstáculos que el alumno debe enfrentar para aprender; constituyen indicadores y analizadores de los procesos intelectuales que se encuentran en juego. Entender la lógica del error permite mejorar los aprendizajes, buscando su sentido y las operaciones intelectuales de las cuales los errores constituyen una señal (Astolfi, 1997).

No otorga un tiempo suficiente al aprendizaje, de manera que los alumnos puedan avanzar desde el nivel de referencia al de dominio, al de transferencia y, posteriormente, al de expresión. A menudo, la evaluación tradicional se efectúa prematuramente, cuando los alumnos están

recién en lo que Philippe Meirieu (en Astolfi, 1997) denomina el “nivel de referencia” en el cual ellos aún tienen una idea imprecisa del objeto de aprendizaje, lo que no les permite transferirlo ni expresarlo. El paso desde el nivel de referencia al de dominio y de transferencia del conocimiento requiere tiempo, dado que implica incorporar datos externos a la propia red conceptual; los alumnos reciben estas informaciones desde sus propias conceptualizaciones, incorporan la nueva información como resultado de un proceso de interiorización de la propia experiencia y no pueden transferirla mientras no posean un lenguaje que permita expresarla (Perrenoud, 1998).

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

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

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

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

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

La preocupación por cuidar una equidad puramente formal, impide los aprendizajes de alto nivel. A menudo, el concepto de equidad que tiene la cultura escolar, consiste en plantear a todos los alumnos la misma pregunta, al mismo tiempo y en las mismas condiciones. Esto lleva a que los profesores evalúen los logros individuales a partir de preguntas estandarizadas y cerradas. En esta perspectiva, si el profesor decide evaluar un trabajo de grupo, a menudo se pregunta: ¿Contribuyeron todos los alumnos de igual forma? ¿Saben las mismas

cosas? ¿Es justo poner la misma nota a los alumnos líderes y a los que siguen el trabajo de los otros? (Perrenoud, 1998).

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

2. PRINCIPIOS DE LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA

La perspectiva de la evaluación auténtica se basa en los siguientes principios, que proporcionan un marco de referencia para su puesta en práctica. El conjunto de ellos se resume en el siguiente esquema, que será desarrollado a continuación.

- *Es una instancia destinada a mejorar la calidad de los aprendizajes*
- *Constituye parte integral de la enseñanza*
- *Evalúa competencias dentro de contextos significativos*
- *Se realiza a partir de situaciones problemáticas*
- *Se centra en las fortalezas de los estudiantes*
- *Constituye un proceso colaborativo*
- *Diferencia evaluación de calificación*
- *Constituye un proceso multidimensional*
- *Utiliza el error como una ocasión de aprendizaje*

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

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

Para ser eficaz y contribuir realmente a la regulación de los aprendizajes, la evaluación debe basarse fundamentalmente en la autoevaluación y el profesor debe promover que sean los

propios alumnos los que descubran los criterios de realización de la tarea; es decir, aquellas distinciones que permitan juzgar la calidad del producto y de las acciones que llevan a realizarlo.

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

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

Constituye una parte integral de la enseñanza, por lo cual la evaluación no debe considerarse un proceso separado de las actividades diarias de enseñanza o un conjunto de tests o pruebas pasados al alumno al finalizar una unidad o un tema. Ella debe ser vista como una parte natural del proceso de enseñanza aprendizaje, que tiene lugar cada vez que un alumno toma la palabra, lee, escucha o produce un texto en el contexto de una actividad determinada. Básicamente, se pretende que la evaluación proporcione una información continua, tanto al educador como al alumno, permitiendo regular y retroalimentar el proceso de aprendizaje y aplicar estrategias destinadas a mejorar la competencias comunicativas y creativas, definidas previamente por ambos.

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

Al comparar los trabajos individuales de los estudiantes, el profesor puede determinar sus patrones de desarrollo; por ejemplo, cuando un estudiante escribe una anécdota que le ocurrió, esta permite evaluar su vocabulario, su capacidad para expresar y organizar las ideas, su habilidad para utilizar las distintas convenciones sintácticas u ortográficas del lenguaje, etc. De este modo, para que la evaluación no constituya un proceso separado de las actividades de aprendizaje, resulta indispensable que los alumnos hablen, lean, escriban y reescriban dentro de situaciones auténticas de construcción y comunicación de significado, con destinatarios definidos y con propósitos claros.

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

Evalúa competencias dentro de contextos significativos. Dentro del concepto de evaluación auténtica una competencia se define como la capacidad de actuar eficazmente dentro de una situación determinada, apoyándose en los conocimientos adquiridos y en otros recursos cognitivos (Perrenoud, 1997). Por ejemplo, un abogado competente para resolver una situación jurídica, además de dominar los conocimientos básicos del derecho, requiere establecer relaciones entre ellos, conocer la experiencia jurídica al respecto, manejar los procedimientos legales y formarse una representación personal del problema, utilizando su intuición y su propia forma de razonamiento. Del mismo modo, para que un alumno sea competente en el área de la biología no basta que memorice elementos de anatomía y de fisiología del corazón y pulmones, sino que debe utilizar estos conocimientos para explicarse fenómenos como el aumento del ritmo cardíaco y respiratorio durante una actividad deportiva.

Así, la construcción de competencias es inseparable de la adquisición y memorización de conocimientos; sin embargo, estos deben poder ser movilizados al servicio de una acción eficaz. En esta perspectiva, los saberes asumen su lugar en la acción, constituyendo recursos determinantes para identificar y resolver problemas y para tomar decisiones. Este planteamiento aclara el malentendido frecuente en la escuela, que consiste en creer que desarrollando competencias se renuncia a transmitir conocimientos. En casi todas las acciones humanas se requiere emplear conocimientos y mientras más complejas y abstractas sean estas acciones, más requieren de saberes amplios, actuales, organizados y fiables.

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

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

Se centra en las fortalezas de los estudiantes. Consistentemente con los planteamientos de Vygotsky (1978), la evaluación auténtica se basa en las fortalezas de los estudiantes; es decir, ayuda a los alumnos a identificar lo que ellos saben o dominan (su zona actual de desarrollo) y

lo que son capaces de lograr con el apoyo de personas con mayor competencia (su zona de desarrollo próximo). El hecho de que la evaluación auténtica se base fundamentalmente en los desempeños de los alumnos y no solamente en habilidades abstractas y descontextualizadas, como es el caso de las pruebas de lápiz y papel, ofrece un amplio margen para relevar las competencias de los estudiantes, ya sean espaciales, corporales, interpersonales, lingüísticas, matemáticas, artísticas, etc. (Gardner, 1995). Los productos elaborados por los alumnos dentro de contextos que les otorgan sentido, la observación de la forma en que ellos resuelven las situaciones problemáticas que enfrentan, las interacciones que ocurren durante las actividades, la observación de sus aportes creativos y diversos, aumentan la probabilidad de hacer evidentes sus fortalezas, con el consiguiente efecto sobre el desarrollo de su autoestima.

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

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

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

Diferencia evaluación de calificación. Cuando las representaciones de los educadores y de los padres confunden la noción de evaluación con la de calificación, los alumnos tienden a generar actitudes de dependencia y pasividad frente a su propio aprendizaje. Si el trabajo no es calificado, no se esfuerzan de la misma forma, puesto que sus motivaciones se reducen a la búsqueda de una retribución inmediata. Además, se sienten permanentemente inquietos o juzgados y tienden a adoptar conductas de ocultamiento o de evitación ante ese control, para no correr el riesgo de mostrar sus dificultades o errores. Por ejemplo, se ausentan o “se enferman” el día de la prueba, copian al compañero del lado, escriben textos lo más cortos posible, etc.

Cuando se concibe la evaluación como la certificación reflejada en una nota, aunque esta sea necesaria desde el punto de vista de la presión social, otorga una información restringida de

algunos aspectos del aprendizaje, y no contribuye a mejorar la calidad de las competencias lingüísticas y comunicativas de los alumnos ni la calidad de las prácticas de los profesores.

Una evaluación que sólo utiliza pruebas elaboradas, administradas y cuantificadas por el educador, constituye generalmente un “momento terminal” de carácter puramente certificativo, en el cual los alumnos no tienen claro con qué criterios fueron corregidas o qué se esperaba que ellos fueran capaces de hacer. El producto de la evaluación consiste en una nota emitida por otro y no en un análisis de los problemas que los mismos alumnos fueron encontrando durante el acto de leer o escribir, ni en el éxito obtenido dentro de un acto comunicativo en una situación determinada.

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

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

Al mismo tiempo, ofrece múltiples oportunidades para que los alumnos manifiesten su nivel de construcción y aplicación de conocimientos complejos. Por ejemplo, para evaluar si un alumno ha desarrollado competencias de expresión oral, es necesario abrir espacios para que tome la palabra para informar sobre el resultado de una investigación, para contar una experiencia, comentar un libro, etc. Asimismo, cuando un alumno comenta un libro con entusiasmo o escribe una reseña para el diario mural, esas acciones aportan más información sobre su construcción personal del significado, que un conjunto de preguntas de selección múltiple o preguntas estereotipadas tales como: ¿Cuál es la idea principal? o ¿En qué secuencia ocurrieron los eventos?

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

Utiliza el error como una ocasión de aprendizaje. Los modelos constructivistas otorgan al error un lugar importante dentro del proceso de aprendizaje y plantean la necesidad de dejar que aparezcan para trabajar a partir de ellos (Astolfi, 1997). De este modo, los errores se consideran interesantes señales de los obstáculos que el alumno debe enfrentar para aprender;

son indicadores y analizadores de los procesos intelectuales que se encuentran en juego. Se trata, entonces, de entender la lógica del error y sacarle partido para mejorar los aprendizajes, de buscar su sentido y el de las operaciones intelectuales de las cuales este constituye una señal.

Según Astolfi (1997), los errores son constitutivos del acto mismo de conocer y reflejan un obstáculo epistemológico al que se enfrenta el individuo. Este obstáculo no constituye un vacío proveniente de la ignorancia; muy por el contrario, surge de los conocimientos previos del individuo, los cuales en un momento dado le impiden construir nuevos conocimientos. Por otra parte, los obstáculos poseen múltiples dimensiones y no ocurren sólo en el ámbito de lo cognitivo; ellos provienen también del ámbito afectivo y emotivo y oponen resistencia al aprendizaje, revelando la lentitud y las regresiones que caracterizan la construcción del pensamiento. Así, muchas respuestas que nos parecen expresiones de falta de capacidad de los alumnos, son de hecho, producciones intelectuales que dan testimonio de estrategias cognitivas provisionarias que ellos utilizan como parte del proceso de construcción de sus aprendizajes.

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

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

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

3. BASES TEÓRICAS QUE FUNDAMENTAN LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA

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

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

alumnos a dominar ciertas capacidades, a través de métodos y ritmos que respondan a sus necesidades particulares.

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

Un aporte importante de la evaluación formativa al concepto de evaluación auténtica es la concepción de la evaluación como un proceso que retroalimenta el aprendizaje, posibilitando su regulación por parte del niño. Así, este puede, junto con el educador, ajustar la progresión de sus saberes y adaptar las actividades de aprendizaje de acuerdo a sus necesidades y posibilidades. La evaluación formativa permite saber mejor dónde se encuentra el alumno respecto a un aprendizaje determinado, para también saber mejor hasta dónde puede llegar (Perrenoud, 1999). Su efecto positivo se relaciona con la toma de conciencia del alumno de su propio proceso de aprendizaje.

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

Integración de los modelos holístico y de destrezas. Durante las anteriores décadas, las relaciones entre la evaluación y la enseñanza/aprendizaje en los programas de lectura y escritura, habían estado preferentemente enmarcadas por la lógica del aprendizaje de dominio (“mastery learning”), introducida al comienzo de los años 60 y que se traduce en un modelo de destrezas. La meta de este modelo consiste en asegurar un determinado rendimiento entre los estudiantes, logrado a través de una secuencia instruccional que incluye una serie claramente identificada de subdestrezas, ordenada desde lo más simple hasta lo más complejo. Esta lógica, cuando no se integra a perspectivas holísticas, tiende a conceptualizar y a evaluar el aprendizaje de la lectura y la escritura como un conjunto de mecanismos ordenados de lo más simple a lo más complejo, que deben ser aprendidos de manera secuenciada, en vez de concebirlas como procesos integrados y complejos de construcción y comunicación de significado, dentro de contextos significativos.

Por el contrario, el modelo holístico (Smith, F., 1986; Goodman, 1986) plantea que la mejor evaluación de la lectura, como asimismo de los procesos de escritura, ocurre cuando los maestros observan e interactúan con los estudiantes, mientras ellos leen y producen textos auténticos con propósitos definidos tales como contestar una carta, escribir una felicitación, elaborar un afiche o planear un proyecto de curso. Este planteamiento refleja la actual comprensión de la lectura y la escritura como procesos interactivos que involucran simultáneamente al lector/escritor, al texto, al contexto y al mediador potencial, todos los cuales al interactuar, influyen la lectura o la producción de textos, impactando en la construcción y comunicación del significado.

Teoría del esquema. Esta teoría plantea que los conocimientos están organizados en esquemas cognitivos y que un aprendizaje ocurre cuando la nueva información es asimilada dentro de un esquema cognitivo previo. Los impulsores de esta teoría (Ausubel, 1968; Rumelhart, 1980) han revivido el término esquema utilizado en el pasado por Dewey, (1953), Bartlett (1932) y Piaget, para aplicarlo al proceso de organización estructurante que ejerce el lector sobre el texto mientras interactúa con él.

Desde este punto de vista, mientras más experiencias tienen los estudiantes con un tema particular, les es más fácil establecer relaciones entre lo que ya saben y lo nuevo que están aprendiendo, formular hipótesis y hacer predicciones sobre el significado de los textos. Dentro de esta perspectiva, los educadores apoyan a los estudiantes a construir una base experiencial de conocimientos y a establecer relaciones entre sus conocimientos previos y lo que está siendo aprendido.

Perspectiva ecológica o sociocognitiva. Otro sustento teórico que apoya el movimiento de la evaluación auténtica está dado por la perspectiva llamada “ecológica” o “sociocognitiva” (Chauveau, 1992). Plantea que la concepción tradicional de la evaluación, generalmente, no toma en cuenta el contexto donde ocurre el aprendizaje específico que se pretende medir y postula que es necesario establecer relaciones entre el aprendizaje, los procesos sociales y los procesos cognitivos. Según este punto de vista, cuando se habla de aprendizaje se estarían planteando dos problemas: uno referido a los aspectos cognitivos que se ponen en juego frente a la tarea y otro referido al espacio o contexto donde ocurre el aprendizaje. Vista así, la evaluación debería detectar las prácticas culturales y recursos provenientes del medio extraescolar que el alumno posee, con el fin de establecer estrategias de aprendizaje y evaluación que se apoyen en ellos.

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

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

Esta perspectiva plantea que los estudiantes dan sentido a su mundo, cuando conectan lo que ellos saben y han experimentado, con lo que están aprendiendo. Ellos construyen significados a través de estas relaciones, cuando los educadores plantean problemas significativos, los estimulan a indagar, estructuran actividades de aprendizaje en torno a conceptos primarios, valoran los puntos de vista y los conocimientos de los estudiantes y comparten con ellos los procesos evaluativos (Brooks y Brooks, 1993).

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

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

4. TENDENCIAS EVALUATIVAS INTEGRADAS A LA PROPUESTA DE EVALUACIÓN AUTÉNTICA

Los principios, procedimientos y criterios de la evaluación auténtica presentados en este proyecto han recogido los aportes entregados por algunas tendencias actuales, alternativas a la evaluación tradicional. Éstas son:

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

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

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

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

1991). Dentro de esta perspectiva, el término contexto involucra el propósito y la modalidad de la enseñanza y el lugar donde ocurre. Ejemplos de este tipo de evaluación incluyen inventarios de actitudes e intereses, pruebas o tests elaborados por el maestro, proyectos y actividades que involucran la lectura y producción de textos.

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

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

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

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

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

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

La evaluación dinámica de las funciones cognitivas no establece diferencia entre el proceso de enseñanza/aprendizaje y la evaluación; implica mirar el proceso de evaluación no sólo centrándose en los aprendizajes de una persona en un momento dado, sino considerando también su potencial de aprendizaje, el cual representa la diferencia entre lo que los estudiantes son capaces de hacer solos (zona de desarrollo real) y lo que ellos pueden realizar cuando cuentan con el apoyo de otros (zona de desarrollo próximo). La zona de desarrollo próximo es dinámica y cambia constantemente en la medida de que el niño adquiere nuevas destrezas y conocimientos.

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

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

Otro aporte teórico de Reuven Feuerstein (Prieto, D.,1986) que enriquece el proceso de evaluación, se refiere a la caracterización del acto mental como un proceso que consta de tres fases: input, elaboración y output. De acuerdo a esta concepción, cuando un alumno manifiesta dificultades, interesa detectar si estas se localizan en la fase de percepción o recepción de la información (input), en la de elaboración o en la de respuesta (output). En esta perspectiva, la evaluación constituye un proceso rico en información, que considera no solo los productos o respuestas a determinadas instrucciones, sino la forma en que el niño está aprendiendo y los obstáculos que encuentra en su proceso de aprendizaje.

El momento actual de la nueva reforma educativa que la sociedad del conocimiento nos está demandando, es propicio para enjuiciar nuestras formas de evaluar y rescatar su potencialidad como un medio de aprendizaje. Como lo expresa Santos Guerra (1996) “... se hace necesario poner en tela de juicio nuestras formas de evaluar”.

En el contexto de la Especial Singularidad los docentes de este colegio, tenemos la oportunidad privilegiada para atrevernos a innovar no sólo en lo que enseñamos, sino en cómo lo hacemos. Esta propuesta pedagógica plantea una reconceptualización e innovación en el mejoramiento de la calidad del aprendizaje y de la enseñanza.

A fin de cuenta no hablamos de una evaluación del aprendizaje, sino de una evaluación para el Aprendizaje o ASSESSMENT.

5. PROCEDIMIENTOS PARA LA EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DE LOS ESTUDIANTES

Es necesario aclarar que cuando hablamos de evaluación nos referimos al proceso de enseñanza aprendizaje y cuando hablamos de calificación nos estamos refiriendo al producto o resultado final logrado por el estudiante. Por esto:

1° Cada estudiante deberá mantener actualizada, por cada subsector de aprendizaje, una carpeta tipo portafolio en la cual se evidenciará el proceso de aprendizaje.

2° Dicha carpeta incluirá trabajos realizados en clases, tareas, pruebas, tests, trabajos de indagación, correcciones de pruebas e instrumentos de evaluación, tales como: listas de cotejo, escalas de apreciación numérica, escalas de apreciación conceptual, rúbricas y actividades orientadas a la metacognición (resúmenes, síntesis, esquemas, reflexiones, etc)

3° Mensualmente el estudiante deberá llevar a su casa dicha carpeta para ser revisada y firmada por su apoderado.

5° Será el docente de cada asignatura y el apoderado el que se ocupe de chequear sistemáticamente el cumplimiento de esta responsabilidad.

6° Es responsabilidad del estudiante solicitar al docente respectivo la posibilidad de una nueva oportunidad para lograr los aprendizajes.

7° Cada docente mantendrá un registro personal de las evaluaciones de sus estudiantes por asignaturas y ejes temáticos.

8° Al término de cada semestre el docente, con las evidencias de la carpeta, sus registros de evaluaciones y su criterio personal, calificará cada eje temático.

9° Al término del año escolar el estudiante tendrá una calificación tradicional (de 1 a 7) la que será comunicada al Ministerio de Educación con la siguiente tabla de conversión realizada al 60% de exigencia para la nota de aprobación.

| Tramo % | Concepto | Clave | Calificación |
|----------|---------------|-------|--------------|
| 97 – 100 | Sobresaliente | A | 7.0 |
| 84 - 96 | Muy Bueno | B | 6.0 – 6.9 |
| 72 - 83 | Bueno | C | 5.0 – 5.9 |

Proyecto Educativo Institucional - The Wessex School - Concepción, Chile

| | | | |
|----------------|---------------------|----------|------------------|
| <i>60 - 71</i> | <i>Suficiente</i> | <i>D</i> | <i>4.0 – 4.9</i> |
| <i>0 - 59</i> | <i>Insuficiente</i> | <i>E</i> | <i>1.0 – 3.9</i> |

Jorge Cifuentes Flores
Coordinador Académico