



CAPÍTULO 8

Evaluación Diagnóstica

8.1. OBJETIVOS DEL CAPÍTULO

Nos proponemos que, luego de la lectura de este Capítulo¹, usted sea capaz de:

- Introducir cambios que le permitan enriquecer su práctica reflexiva en relación con la evaluación diagnóstica, teniendo en cuenta los distintos aspectos a evaluar y la metodología más conveniente para organizar la tarea y orientar procesos de aprendizaje significativos, en función de la heterogeneidad de los cursantes.

8.2. CARACTERIZACIÓN

El propósito de la evaluación diagnóstica es la obtención de información sobre la situación de partida de los sujetos, en cuanto a saberes y capacidades que se consideran necesarios para iniciar con éxito nuevos procesos de aprendizaje.

“El diagnóstico es una radiografía que facilitará el aprendizaje significativo y relevante, ya que parte del conocimiento de la situación previa y de las actitudes y expectativas de los alumnos”. Santos Guerra (1993)

En este sentido, sabemos que los participantes de un curso tienen diferencias, que pueden ser muy significativas, en cuanto a motivaciones, expectativas, experiencias previas y antecedentes culturales y sociales.

La situación de diversidad inicial en los alumnos que conforman un grupo de aprendizaje, plantea la necesidad de realizar la evaluación diagnóstica y de organizar un proceso de enseñanza en el que no haya integrantes que queden al margen de la misma.

La evaluación diagnóstica cobra especial relevancia en la formación profesional, dada la heterogeneidad de los cursantes.

8.3. LA IMPORTANCIA DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE

Las distintas teorías del aprendizaje coinciden en que aprender, implica cambiar lo que ya se sabe, o lo que ya se hace. No todos los cambios tienen la misma naturaleza, ni

¹ Los ejemplos utilizados en este capítulo son producto de una reelaboración de los materiales producidos por los siguientes consultores/docentes: Sergio Moras, Silvina Subotich, Omar Teira, Lidia Peraggini, Pablo Stringa, Alejandro Spiegel y Néstor Clochiati.

similar intensidad o duración. Los saberes y las maneras de hacer adquiridos previamente, constituyen la base que puede facilitar u obstaculizar el nuevo aprendizaje que se emprende.

“Aprender implica siempre, de alguna forma, desaprender,” expresa Pozo (1998). “Muchas veces, lo difícil no es adquirir una conducta o un hábito, sino dejar de tenerlo”.

Los especialistas que sostienen una concepción de *aprendizaje asociativo*, consideran que cada nueva conducta o conocimiento del sujeto, se basa en el *desplazamiento* o en la sustitución de otro conocimiento previamente adquirido. El cambio, por lo tanto, sería puntual y acumulativo, con una duración que se limita al mantenimiento de la práctica. Por ejemplo: un trabajador está acostumbrado a preparar los materiales y herramientas de una forma determinada y aprende una nueva técnica con la que reemplaza la anterior. Los aprendizajes sucesivos de nuevas técnicas le posibilitarán que, en forma acumulativa, cambie la manera de realizar el trabajo.

Los especialistas que sostienen una concepción vinculada con el *aprendizaje constructivo*, explican el cambio no en razón de procesos de asociación y acumulación, sino por *reorganización de las conductas o del conocimiento*. Desde esta perspectiva, no habría una sustitución sino una integración de los aprendizajes previos a los aprendizajes nuevos, constituyéndose una nueva estructura de conocimiento. En este caso, la nueva técnica se integra con otras y la manera de preparar el trabajo, por parte de la persona, cambia en forma global. Asimismo, el nuevo aprendizaje es más general que local -no se limita a una situación concreta- y, por lo tanto, es más duradero o estable en el tiempo.

Ambas posturas afirman que el aprendizaje implica un cambio que se produce en el tiempo, el cual tiene distintas características. Por ello, coinciden en la necesidad de la evaluación del punto de partida, para apreciar en qué medida se ha producido un cambio determinado. Pero es necesario tener presente que éste no se produce solamente en forma individual, y que además, no es independiente de los contextos concretos en los que se desarrollan los procesos.

En este sentido, la *perspectiva sociocultural*, o *socio-histórica*, permite ampliar nuestra mirada al planificar y realizar la evaluación diagnóstica. Otorga relevancia a los contextos particulares en los que aprendemos en interacción con los otros integrantes del grupo y -con la “ayuda” del docente- en función de nuestras posibilidades.

Es necesario evaluar el punto de partida del sujeto, en cuanto a saberes y capacidades, para poder apreciar en qué medida se producen los cambios que vamos a atribuir al aprendizaje.

Esto nos lleva a plantear el problema de la diversidad en los grupos de aprendizaje, tema que ha sido abordado por distintos autores en las últimas décadas. Los autores manifiestan, con distintos matices y enfoques, que los integrantes de un grupo de aprendizaje tienen diferencias significativas respecto de cuatro dimensiones: motivaciones, capacidades, experiencias previas, y antecedentes culturales y sociales. Aceptar la heterogeneidad exige buscar las mejores formas de conectar e interrelacionar los contenidos abstractos -que significan conocimientos nuevos- con las experiencias subjetivas y los entornos sociales del adulto. En este sentido, señala Cabello Martínez (1997):

Los integrantes de un grupo se diferencian entre ellos por sus motivaciones, capacidades, experiencias previas y antecedentes culturales y sociales.

“Es a partir de la transformación de esos saberes contextualizados -concretos- en saberes transferibles a otros contextos -abstractos-, la manera en que se produce el verdadero *aprender a aprender*, y cómo se alcanza una de las principales metas de la educación: *aprender a pensar, a hacer y a crear* con autonomía e independencia crecientes, no sólo de los tutores-maestros sino también, y fundamentalmente, de las situaciones en las que el aprendizaje tuvo lugar”.

La autora señala que, para comprender la diversidad en la educación de adultos, es necesario analizar cómo intervienen las condiciones y factores de tres grandes fuentes:

- La cultura personal (conocimientos y experiencias en lo laboral-profesional). Se refiere a los gustos y aficiones, a los conocimientos y experiencias escolares de anteriores etapas de desarrollo, a otras experiencias de formación realizadas en la edad adulta, a motivaciones, intereses, necesidades y posibilidades de dedicación a proyectos de formación.
- Las culturas del entorno de procedencia: barrio, pueblo, grupo social, cultura familiar, ambiente urbano o rural, entre otras.
- Las formas culturales de los *grupos transcontextuales*, referidos, por ejemplo, a modos de pensar, de sentir y de hacer propios del género, etnia o religión, en los que la persona adulta actúa, se reconoce y participa.

Es necesario interrelacionar los contenidos nuevos con las experiencias y los entornos sociales del adulto para posibilitar el logro de aprendizajes significativos.

Sin dudas, no es posible pensar la enseñanza -y en consecuencia, la evaluación- sin considerar lo que hemos expresado. Hacerlo implicaría organizar un proceso al margen de nuestros alumnos. La consideración de estos aspectos desde los inicios, va a permitirnos seleccionar las estrategias más convenientes para que nuestros alumnos alcancen aprendizajes significativos.

8.4. LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA EN LAS ACCIONES DE FORMACIÓN PROFESIONAL.

Tal como lo hemos manifestado, la necesidad de realizar este tipo de evaluación es indiscutible y ha sido abordada desde diversa bibliografía. Sin embargo, no siempre se realiza una aplicación consecuente en nuestras prácticas. Si bien se admite la existencia de la heterogeneidad en los participantes que suelen conformar el mismo grupo de aprendizaje, existen dificultades para concretar propuestas curriculares que presenten alternativas de respuestas a este problema.

Podemos señalar algunas situaciones características de las acciones de formación profesional, que muestran con claridad la necesidad de realizar la evaluación diagnóstica:

- Los grupos suelen estar integrados por ciertos participantes que tienen años de experiencia laboral, poseen algunas de las competencias requeridas y desean fundamentar lo que hacen empíricamente. Con ellos, participan otros integrantes que nunca han tenido la posibilidad de trabajar en el sector, o que poseen una limitada experiencia en él. Esta situación resulta más evidente cuando se realizan ofertas de formación relativas a sectores de actividad en los que, durante largo tiempo, las acciones sistemáticas de formación han sido restringidas como resultado de la involución de la dinámica productiva. En estos casos, se observan inscripciones masivas en los cursos y diferencias considerables en los perfiles de ingreso de los participantes.
- Las expectativas de los empresarios, los cursantes y los docentes pueden diferir considerablemente. Entre los cursantes, algunos quieren obtener “la teoría que les falta”. Otros desean “saber por qué hacen lo que hacen, y si existen mejores formas de hacerlo”. Los docentes, por su parte, pretenden desarrollar capacidades efectivas en los alumnos.
- Algunos cursantes suelen tener dificultades vinculadas con las competencias básicas (lectura comprensiva, comunicación escrita y manejo de las operaciones matemáticas básicas). Esta situación, fundamentalmente se pone de manifiesto en los problemas que se les presentan a los alumnos para efectuar los cálculos o mediciones requeridos en tareas propias del rol del oficio.
- Los docentes, por lo general, recogen información con diferentes niveles de especificación para realizar un diagnóstico, pero no suelen utilizarla en desarrollos o ajustes curriculares posteriores. Puede ocurrir, incluso, que no brinden al grupo información posible de ser socializada que podría contribuir a mantener la motivación y a posibilitar, en consecuencia, el logro de los aprendizajes.

8.5. OPORTUNIDADES PARA SU REALIZACIÓN.

La evaluación diagnóstica puede ser realizada en distintos momentos.

- **El momento de la inscripción.**

En esta oportunidad, la evaluación diagnóstica se utiliza para evaluar si el postulante tiene el perfil de ingreso requerido para la instancia de formación en la que desea inscribirse, o si debería ser reorientado en otras alternativas de formación.

- **El momento en que el docente comienza a trabajar con el grupo de aprendizaje.**

En esta instancia, se analizan aspectos relativos a las expectativas, intereses, motivaciones, experiencia laboral y personal, saberes y capacidades de los participantes del grupo. Esto nos permite profundizar en el conocimiento que tenemos sobre las condiciones iniciales de los alumnos y las posibles dificultades que se pueden presentar, todo lo cual debe ser considerado para orientar el aprendizaje, optimizar el diseño o la programación, y contextualizar cada situación de enseñanza.

- **El momento en que se considere necesario.**

El propósito en este caso es el de identificar las causas subyacentes a determinados errores -o dificultades en el aprendizaje- que pueden producirse en el desarrollo de los respectivos procesos.

¿Cuándo realizar evaluación diagnóstica?

- En la inscripción.
- Al comenzar a trabajar con el grupo de aprendizaje.
- Cuando surja la necesidad de indagar las causas de las dificultades en el aprendizaje.

8.6. PROPUESTAS PARA REALIZAR EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

En la elaboración de las propuestas, debemos considerar *qué y cómo realizar la evaluación diagnóstica* en relación con los distintos momentos a los que hemos hecho referencia.

♦ EL MOMENTO DE LA INSCRIPCIÓN.

En esta instancia utilizamos la *Ficha de inscripción* para el registro de los datos de identidad, y la *encuesta* (o entrevista) para obtener información sobre el desarrollo profesional de la persona en cuanto a competencias, dominio de técnicas, programas, procedimientos, entre otras variables.

FICHA DE INSCRIPCIÓN

Los primeros datos útiles para la evaluación diagnóstica, los obtenemos generalmente a partir de la ficha que se completa en el momento de la inscripción. En ella se consigna información relativa a datos personales (nombre y apellido, sexo, edad); escolaridad; experiencia laboral (años de desempeño en el sector de actividad; experiencia en otros sectores; ocupaciones desempeñadas; expectativas sobre el curso).

A continuación, mostraremos un modelo de Ficha de Inscripción²:

FICHA DE INSCRIPCION

Fecha / /

Apellido y nombre:

1. Localidad en que vive: Provincia Cap. (cerca) Cap. (Lejos)

2. Edad

3. Sexo: Varón Mujer

4. Último año de escolaridad cursado:

5. Cursos de formación profesional realizados en los últimos 3 años:

6. Certificados obtenidos: detalle la denominación aproximada:

7. ¿Actualmente está trabajando? Si No

8. Su trabajo actual, o alguno que haya realizado a lo largo de su vida, se relaciona con:

<input type="checkbox"/> Mecánica del automotor	<input type="checkbox"/> Pre-prensa
<input type="checkbox"/> Electrónica del automotor	<input type="checkbox"/> Industria gráfica
<input type="checkbox"/> Otras especialidades del mantenimiento automotor	<input type="checkbox"/> Otras actividades relacionadas con la industria gráfica
<input type="checkbox"/> Chofer de automóviles, taxis, colectivos, etc	<input type="checkbox"/> Gastronomía
<input type="checkbox"/> Industria automotriz o de autopartes ¹	<input type="checkbox"/> Pastelería
<input type="checkbox"/> Metalurgia	<input type="checkbox"/> Hotelería
<input type="checkbox"/> Siderurgia	<input type="checkbox"/> Restaurantes
<input type="checkbox"/> Construcciones metálicas	<input type="checkbox"/> Comidas rápidas
<input type="checkbox"/> Otras actividades metalúrgicas	<input type="checkbox"/> Otras de alimentación

> Página 1 de 2

² La Ficha corta de inscripción puede ser sustituida por un cuestionario más extenso, autoaplicado, que posibilite recoger información más detallada sobre los antecedentes vinculados con el desarrollo profesional y expectativas de la persona que se inscribe a un curso determinado.

9. Por favor, detalle su experiencia laboral en el siguiente cuadro considerando sólo los últimos cinco trabajos.

Actividad	Cant. Empleados	Tareas realizadas	Relación de dependencia*
.....
.....
.....
.....

* asalariado, empleado familiar, dueño, changas

10. En un día de trabajo normal, ¿cuáles son las tareas que realiza? Si actualmente está desocupado, describa las tareas realizadas en su última ocupación.

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....

11. ¿Cuál es el motivo por el cual decidió realizar este curso?

- Conseguir trabajo
 - Me lo sugirió el patrón o jefe
 - Perfeccionarme
 - Ascender en mi trabajo
 - Manejar nuevas herramientas, máquinas...
 - Cambiar de trabajo
 - Iniciarme en una nueva actividad o puesto
 - Siempre me gustó o interesó esta actividad
 - Otros (especificar cuáles)
-

12. ¿Realizó otros cursos de formación profesional? Si No

¿Cuáles? ¿Dónde?

.....

13. ¿Tiene pensado realizar otros cursos? Si No

¿Cuáles? ¿De qué temas? ¿Dónde?

.....

14. ¿Cómo se enteró de la existencia de este curso?

.....

.....

> Página 2 de 2

ENCUESTA

La encuesta es otro instrumento que podemos utilizar con el propósito de recabar información para el diagnóstico de competencias y el dominio de técnicas, procedimientos y criterios que se ponen en juego, entre otros aspectos.

A continuación mostraremos un modelo de encuesta³ utilizada en la experiencia realizada en los cursos de “Preparador gráfico digital”.

ENCUESTA

Fecha / /

Apellido y nombre:

1. ¿Posee experiencia laboral en el sector gráfico? Si No
 En caso afirmativo: ¿Cuánto tiempo estuvo vinculado laboralmente al sector? (Cantidad de años)

2. ¿En qué sectores actuó?

- Control de calidad
- Diseño
- Preimpresión digital.
- Preimpresión analógica.(copia).
- Impresión.
- Terminación.
- Ventas.
- Otros (Especificar)

3. ¿Realizó algún curso de capacitación? Si No
 ¿Sobre qué temas?

Tecnología gráfica	<input type="checkbox"/> Si	<input type="checkbox"/> No
Seguridad	<input type="checkbox"/> Si	<input type="checkbox"/> No
Insumos.	<input type="checkbox"/> Si	<input type="checkbox"/> No
Mejora continua	<input type="checkbox"/> Si	<input type="checkbox"/> No
Otros (especifique)		

4. En el caso de haber realizado cursos de tecnología gráfica, complete la información requerida

Tipo de tecnología	Duración	Nombre institución del sector o Instructor
.....
.....
.....

> Página 1 de 2

³ En este caso se utilizó la encuesta como instrumento para recoger información sobre el dominio de los distintos programas, aspecto considerado un requisito de aprendizaje para este perfil.

5. Indique con una cruz la/s plataforma/s que maneja.

Mackintosh Windows Unix Otras (especifique)

6. A continuación, se presenta una serie de preguntas vinculadas con programas de procesadores de textos, de dibujo, de retoque y de armado. Sólo deberá responder en aquellos casos en que conozca el programa, indicando su nivel de dominio en una escala de 1 a 3

1: hace referencia a Regular nivel de dominio del Programa (manejo en determinados casos y con dificultades)

2: hace referencia a nivel de dominio Bueno del Programa (manejo adecuado en la mayoría de los casos, con dificultades en determinadas situaciones)

3: hace referencia a nivel de dominio Muy Bueno del Programa (manejo adecuado Siempre y en todos los casos)

6.1. Procesadores de texto:

Word Word Perfect

Otros

Productos en que los aplicó	Versión	Lo aprendió	
		En un curso	Por su cuenta
.....
.....
.....

6.2. Programas de dibujo

Illustrator Free Hand Corel Draw

Otros

Productos en que los aplicó	Versión	Lo aprendió	
		En un curso	Por su cuenta
.....
.....
.....

> Página 2 de 4

Este instrumento continúa con preguntas referidas a programas de retoque y armado.

Las respuestas a la encuesta

La evaluación de las respuestas dadas por el alumno, permite decidir si se lo admite directamente en el curso o si necesita previamente completar itinerarios de nivelación, de acuerdo con sus dificultades. Para los itinerarios de nivelación, están previstos determinados módulos. La lectura de algunos aspectos incluidos, nos permite apreciar los interrogantes puntuales que se realizan sobre la plataforma y el dominio de los programas que maneja el postulante, solicitándose, en cada caso, para qué tipo de productos lo aplicó, desde qué versión lo opera y cómo lo aprendió. Es decir, no se le pregunta sólo si conoce o sabe usar determinado programa; se avanza también en cuestiones vinculadas con las experiencias de aplicación.

ENTREVISTA

En razón de las características propias de los alumnos de formación profesional, consideramos conveniente realizar, en todos los casos, una entrevista personal que nos permita recabar información orientada a evaluar sus antecedentes (trayectoria profesional y personal), expectativas, competencias vinculadas con la comunicación, capacidad de gestión (de personal y/o de recursos materiales), y los niveles de responsabilidad alcanzados en su actividad laboral. Tienen también importancia sus intereses, preferencias y actividades habituales, entre otros aspectos.

La entrevista personal posibilita no sólo clarificar aquello que el alumno ha completado en la encuesta, sino también revisar y/o complementar la información requerida.

¿Cómo utilizar la información proveniente de la instancia de inscripción?

La instancia de inscripción debe concebirse como parte de un proceso -y no como un hecho puntual, aislado y reducido a lo administrativo- pues nos permite:

- Evaluar si el postulante tiene el perfil de ingreso requerido para la instancia de formación en la que desea inscribirse.
- Orientar al postulante hacia otras instancias de formación alternativas, en el caso en que resultasen para él más convenientes por no poseer los requisitos de ingreso establecidos. Ejemplos: realizar un módulo introductorio al sector de actividad; reforzar las competencias básicas; cursar un módulo distinto en función de su perfil.

En relación con aquellos que sí reúnen el perfil de ingreso requerido, los datos de la encuesta y de la entrevista permiten:

- Conocer las motivaciones, expectativas y contextos en los que los postulantes se desenvuelven, para ser considerados en las actividades que se realicen.
- Tomar decisiones para prever una enseñanza en algunos aspectos más personalizada.
- Prever alternativas para profundizar el desarrollo de competencias básicas, cuando resulte necesario.

La información recogida en el momento de la inscripción permite:

- Evaluar si el postulante tiene el perfil requerido.
- Orientarlo.

- **El momento en que el docente comienza a trabajar con el grupo de aprendizaje.**

Si bien se trata de información valiosa para determinar la incorporación –o la no incorporación– del postulante a determinado proceso de aprendizaje, la información proveniente de la encuesta o de la entrevista resulta insuficiente para que el docente pueda organizar con ella su tarea y el cursante pueda aprovechar realmente el curso.

Por lo tanto, necesitamos ampliarla, profundizarla y focalizar en función de las características del curso, nuestro conocimiento sobre las condiciones iniciales de los alumnos y de las dificultades que se podrían presentar. Las dificultades estimadas como posibles, deben tenerse en cuenta para orientar el aprendizaje, para optimizar el diseño o la programación y para contextualizar cada situación de enseñanza.

El cuadro siguiente nos posibilitará recuperar algunas ideas centrales de lo que hemos desarrollado hasta el momento y ofrecer una visión sintética de los que vamos a considerar a continuación.

AL COMENZAR UN PROCESO DE APRENDIZAJE	
¿Qué debemos tener en cuenta?	¿Cómo?
Datos provenientes de la inscripción	Análisis con el propósito de ampliar y profundizar la información.
Concepciones previas	Interrogatorio. Resolución de problemas. Diálogo reflexivo.
Otros aspectos que inciden en el aprendizaje: Motivación. Expectativas. Autoestima.	Diálogo. Intercambio grupal. Cuestionario (autoinforme).

El cuadro hace referencia a los distintos aspectos a evaluar y a algunas de las técnicas que pueden emplearse.

LAS CONCEPCIONES PREVIAS DE LOS CURSANTES.

¿Por qué considerar las concepciones previas?

Analicemos los siguientes testimonios:

“En el grupo tengo gente con mucha experiencia y otros que no conocen nada de esto y quieren empezar a trabajar en el sector”. “Hay dos alumnos a quienes les daría por aprobados algunos módulos”.

“Me parece muy difícil que algunos aprueben ya que no saben hacer cálculos imprescindibles para las tareas propias de nuestro rol”.

Estas expresiones son propias de procesos en los que, por distintos motivos, al momento de la inscripción no se ha realizado una buena evaluación diagnóstica para determinar si el postulante tiene el perfil de ingreso requerido en función de la instancia formativa en la que desea inscribirse. Por esta razón, el docente se encuentra con un grupo muy heterogéneo y con una diversidad de puntos de partida que debe considerar para iniciar el nuevo proceso de aprendizaje.

Cabe destacar que, aún en el caso en que la heterogeneidad sea menor, los alumnos difieren -en cuanto a sus saberes previos- en relación con las capacidades y contenidos incluidos en un curso determinado. Es necesario conocer aquello que saben, porque sólo si los nuevos contenidos provocan en ellos la activación de sus esquemas habituales de pensar y actuar, podrán implicarse en un proceso de aprendizaje.

Una característica común a todas las teorías del aprendizaje es concebirlo como un “cambio”. Por ello es necesario considerar, en las diversas fases de la enseñanza, el bagaje de conocimientos previos de los alumnos.

En la formación profesional encontramos adultos que tienen experiencia y hábitos de trabajo pero que, tal vez, no sepan por qué hacen lo que hacen. Asimismo, hay casos en que, cuando aprenden particularmente conceptos complejos, suelen tener dificultades con sus conocimientos previos (teorías implícitas, como las denomina Pozo J. I., 1998), los que resultan incompatibles con las nuevas nociones que se les presentan.

Existen distintas denominaciones para hacer referencia a ello: ideas espontáneas; ideas implícitas; concepciones equivocadas o erróneas.

Tenemos que indagar las concepciones previas de nuestros alumnos porque sólo a partir de su reflexión es posible que se produzca el cambio esperado, producto del aprendizaje.

Con frecuencia, nuestro esfuerzo por enseñar determinado concepto o procedimiento tropieza con los obstáculos derivados de aquello que el alumno aprendió con anterioridad, de modo incidental, y en algunos casos, sin ser consciente de ello.

Al respecto y como ejemplo, podemos citar un problema que se les presenta a los docentes que enseñan los *sistemas de poda en vid*, quienes expresan que se encuentran con “cierta resistencia” de los alumnos cuando intentan introducir un nuevo sistema de poda. Ocurre que, desde hace muchos años, los viticultores de la zona, sus familiares y los conocidos de los cursantes, utilizan otro sistema de poda en vid: el Guyot (mixto), el cual constituye un hecho irrefutable para ellos.

A partir del reconocimiento de la situación, los docentes organizaron para sus alumnos distinto tipo de actividades. Una de ellas, consiste en hacerles observar las hojas de vid que presentan indicios de una enfermedad llamada “hoja de malvón”, producto de los grandes cortes que deben realizarse al utilizar el sistema Guyot que conocen los alumnos. Dichos cortes dejan “grandes heridas expuestas” en la vid, y en consecuencia, existen mayores posibilidades de que la planta se enferme.

Desde esta experiencia –inducida como estrategia por los docentes– se genera en el alumno un conflicto cognitivo: por un lado, el conocimiento sustentado en la tradición familiar y, por el otro, las posibles pérdidas de rendimiento en la producción y el deterioro de la calidad de los frutos.

La evaluación diagnóstica debería posibilitar el conocimiento de estas concepciones previas de los alumnos, ya que influyen decisivamente en el aprendizaje. Si enseñamos al margen de ellas, no se producirá una verdadera asimilación de conocimientos y sólo se logrará una separación entre el nuevo aprendizaje y el conocimiento cotidiano o intuitivo que tienen los alumnos al respecto.

Sin dudas, la información que brinda este tipo de evaluación permite conocer y reconstruir las concepciones previas. Sólo a partir de la reflexión sobre ellas es posible el cambio.

Asimismo, permite transformar los obstáculos en objetivos. El docente experto tiene idea de los posibles obstáculos que se presentan en los alumnos, “por lo tanto, resulta relativamente sencillo para él predecir con cierta exactitud cuáles son los que encontrará en la mente de los alumnos a la hora de organizar el proceso de enseñanza.”

Por ejemplo, suele ocurrir que quienes se inscriben en un curso de *Maquinista flexográfico* asocien el concepto de sistema de impresión exclusivamente con el de offset, y no puedan diferenciar los productos realizados en los diferentes sistemas.

Algunos alumnos, con frecuencia consideran que todos los sistemas tienen limitaciones de impresión o de soporte, cuando el que ellos van efectivamente a profundizar no las tiene. O creen que todas las tintas son iguales y que sirven indistintamente para los diversos tipos de impresión, poniéndose esto de manifiesto en la construcción del concepto de viscosidad.

¿Cómo proceder para indagar en las concepciones previas de los integrantes del grupo de aprendizaje?

Algunas acciones sugeridas:

- Analizar todos los antecedentes disponibles que provengan de la etapa de inscripción, a fin de detectar la información necesaria para ampliar o profundizar el diagnóstico.
- Plantear preguntas, problemas y situaciones en contextos conocidos por los cursantes, a fin de recoger información sobre los conocimientos y capacidades considerados imprescindibles para iniciar determinado proceso de aprendizaje.

¿Qué técnicas podemos utilizar?

- *Interrogatorio (preguntas de distintos tipos)*

El docente organiza previamente una serie de preguntas con el propósito de recoger información que resulte válida en función de los conceptos que quiere profundizar. Pueden ser orales o escritas. Estas últimas tienen la ventaja de que el alumno puede descubrir, a través del tiempo, los cambios que ha realizado desde sus concepciones iniciales, y pueden tener los inconvenientes derivados de las dificultades en la expresión escrita.

Las preguntas pueden ser de distinto tipo, según su estructura. Algunas brindan al alumno la posibilidad de elaborar o componer su respuesta utilizando sus propios términos; resultan valiosas, precisamente, porque permiten indagar aspectos más cualitativos respecto de las experiencias y capacidades de los cursantes. Ejemplos:

¿Cuáles considera que son los riesgos a los que está expuesto un Operador de Horno de fusión en su ámbito de trabajo? ¿Qué sugerencias daría para su protección? ¿Qué tiene en cuenta para el mejor acondicionamiento de su entorno de trabajo?

A través de otras preguntas, más estructuradas, el participante puede seleccionar una alternativa, o escribir una palabra, cifra o símbolo. Son útiles para recoger información proveniente de personas que pueden tener dificultades con la expresión escrita.

También es posible que, en razón de la cantidad de preguntas que deben plantearse, sean experimentadas como “pruebas” el primer día del curso, o como situación que se completa formalmente para cumplir con lo solicitado.

Algunos ejemplos:

En este caso, se pretende indagar el conocimiento relativo a las actividades asignadas al *Operador del horno* en todas las organizaciones del trabajo.

Marque con una cruz si corresponde o no realizar al operador las actividades enunciadas en el siguiente cuadro.		
ACTIVIDADES	Asignadas habitualmente	No asignadas habitualmente
Controlar el caldo		
Analizar en laboratorio.		
Reparar sist. de refrigeración.		
Verificar los noyos.		
Calcular el ajuste del caldo.		
Granallar y/o pasar a piedra.		
Colocar la bóveda.		
Cargar el horno.		
Controlar moldes.		
Limpiar el sector de trabajo.		

En el instrumento que presentaremos a continuación, el propósito es conocer la relación que el sujeto establece entre piezas fundidas y tipos de hornos utilizados.

<p>Complete la primera columna del Cuadro con el nombre de las piezas de fundición que usted conoce.</p> <p>Para cada una de las piezas marque con una cruz (X) la columna correspondiente al tipo de horno con que usted considera que se fabrica.</p>							
Pieza \ Horno	Horno cubilote	Horno crisol	Horno eléctrico por arco		Horno eléctrico a inducción	Horno rotativo	Otros
			Mono	Trifásico			

- *Resolución de situaciones problemáticas*

La evaluación de las concepciones previas también puede realizarse mediante la resolución de situaciones problemáticas. La aplicación de este procedimiento resulta conveniente en aquellos grupos cuyos integrantes trabajan en actividades relacionadas con el perfil, suelen no tener dificultades para el “hacer”, pero sí las tienen para fundamentar lo que realizan.

Seguidamente, presentaremos la evaluación diagnóstica del *Módulo II: Preparación del proceso, correspondiente a la formación del Preparador Gráfico Digital*.

La originalidad de esta propuesta reside en que el alumno no sólo da información sobre sí mismo; tiene además que resolver situaciones de trabajos de imprenta a partir de determinados archivos que se le entregan. La tarea a realizar consiste en controlar los originales identificando sus defectos o problemas, proponer el tratamiento a seguir para corregirlos y decidir la viabilidad del trabajo fundamentando la decisión.

En este caso, el docente utilizó el mismo instrumento a lo largo del proceso, pudiendo identificar los avances y retrocesos en el aprendizaje de sus alumnos. La reflexión durante el proceso, la toma de conciencia de los logros y de las dificultades, resultaron altamente motivadoras para este grupo de trabajo.

MÓDULO II. Preparación del Proceso

Usted encontrará dentro de este sobre distintos tipos de archivos conteniendo pequeños trabajos de imprenta. En la hoja adjunta está la descripción de cada trabajo: libro de administración; folleto de motosierras; agenda 2005; tapa de diccionario; afiche de película y tapa de CD.

La tarea a realizar consiste en:

- Controlar cada trabajo, identificar sus defectos o problemas y proponer el tratamiento a seguir para corregirlo.
- Decidir sobre su viabilidad, fundamentando las decisiones tomadas.

Para ello, tendrá que realizar las siguientes actividades:

1) Complete la tabla que se presenta

Nombre y tipo de archivo	Problema o defecto	Procedimiento para su resolución	Viabilidad del trabajo			Fundamente sus respuestas
			Alta	Media	Baja	

Alta: cuando no se presenta ningún tipo de dificultad para su realización.

Media: cuando las dificultades que se presentan pueden solucionarse tomando alguna/s decisión/nes al respecto.

Baja: las dificultades que se presentan son de tal magnitud que resulta muy difícil su concreción.

2) Mencione las principales dificultades que tuvo para analizar cada uno de los archivos que se entregaron.

.....

3) ¿Por qué cree usted que se le presentó cada una de estas dificultades?

.....

- *Diálogo con los integrantes del grupo*

El diálogo puede utilizarse en las distintas instancias del proceso de enseñanza y con diversos propósitos. En este caso, lo utilizamos para recoger información vinculada con la evaluación diagnóstica. El diálogo es un procedimiento adecuado para trabajar con grupos pequeños, siempre que el docente genere una buena comunicación y pueda recoger la información que necesita en un clima de confianza y de respeto.

El caso concreto que analizamos remite a un diálogo sumamente enriquecedor establecido en un grupo integrado por *maquinistas de impresión*, con experiencia en el sector. En él se comentaron las distintas expectativas respecto del curso, las características del taller y de la máquina con la que trabajaba cada uno, los problemas que se les habían presentado, los que habían podido resolver, en cuáles seguían teniendo dificultades y por qué creían que eso ocurría, entre otras cuestiones.

En ese proceso de diálogo, el docente pudo efectuar un relevamiento de las situaciones productivas que originaban dificultades de resolución a los participantes. Aprovechó la información que surgía para vincularla con los objetivos del curso, realizando la presentación del mismo a partir del aporte de los cursantes. Señaló algunas cuestiones que consideraba necesario ampliar o profundizar respecto de su programación inicial, y destacó otras a las que les dedicaría un tiempo menor en función de la experiencia y de las tareas que realizaban entonces los integrantes del grupo.

LOS ASPECTOS MOTIVACIONALES EN LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA.

Analicemos los siguientes testimonios:

“Dos del grupo están en el curso porque los envió la empresa; el dueño piensa comprar una máquina nueva.”

“A otros dos se les prometió un ascenso, y otro quiere operar mejor la máquina que compró su tío para el taller”.

Hasta el momento, hemos hecho referencia a la incidencia de los conocimientos previos en los aprendizajes. Sin embargo, si analizamos el alcance de estos testimonios, veremos que se relacionan con otra problemática a considerar en la evaluación diagnóstica: la motivación. Es decir, estos comentarios están directamente relacionados con los motivos por los cuales los cursantes han decidido comenzar una instancia de formación.

La motivación puede ser considerada como un requisito, una condición previa del aprendizaje. Sin motivación no hay aprendizaje. Pero tal vez, aún habiendo motivación tampoco haya aprendizaje, en cuyo caso acabará por perderse también la motivación. Estos procesos, motivación y aprendizaje, también se relacionan con la evaluación. Cuando se le brinda oportunamente al cursante una buena información sobre sus logros y dificultades, se favorece la motivación y, en consecuencia, el aprendizaje.

El *aprendizaje asociativo*, al menos cuando se produce de modo explícito, tiende a basarse en motivos extrínsecos (ascenso laboral, mejora de sueldo, premio). Los motivos intrínsecos -como el deseo de aprender- se vinculan más con el *aprendizaje constructivo*, con la búsqueda del significado y del sentido de lo que hacemos.

Si bien los móviles para comenzar un proceso de aprendizaje inicialmente pueden ser extrínsecos o intrínsecos, lo más frecuente es que se produzca una mezcla o combinación de ambas motivaciones. La motivación más eficaz y duradera es el deseo de aprender lo que se está aprendiendo.

La motivación no depende sólo de los móviles que tengamos sino del éxito que esperamos obtener si intentamos alcanzarlos. Esto se vincula con la problemática de las expectativas, que también vamos a considerar.

¿Cómo proceder en relación con la motivación?

La información vinculada con la motivación permite conectar las tareas de aprendizaje con los intereses y móviles iniciales de los alumnos. Por ello, no sólo necesitamos retomar los datos de la evaluación realizada en el momento de la inscripción, sino también indagar, profundizar o completar -mediante el diálogo y el intercambio grupal- información relativa a cuestiones tales como:

- ¿Cuáles son los motivos por los cuales el alumno inicia un proceso de formación?
- ¿Lo envía la empresa o es él quien lo decide?
- ¿Quiere cambiar de trabajo o ascender en la misma empresa? ¿Busca iniciar una nueva actividad o perfeccionarse?
- ¿Cuáles son las situaciones en las que participa cotidianamente?
- ¿Cuáles son aquellas en las que está interesado en participar?
- ¿Cuáles son las situaciones comunicativas que le son familiares?

Esta información nos permitirá generar *contextos de aprendizaje* adecuados para el desarrollo de una motivación más intrínseca. También posibilitará propiciar la autonomía y la capacidad de determinar metas y medios de aprendizaje.

Para mantener la motivación de nuestros alumnos resulta, además, fundamental brindar información oportuna sobre logros y dificultades que se presenten en el desarrollo de las actividades, promoviendo la participación en procesos de autoevaluación y de evaluación grupal.

La motivación es una condición previa del aprendizaje. Conocer aquello que moviliza a nuestros alumnos nos permite seleccionar las actividades que resulten más convenientes.

LAS EXPECTATIVAS

Analícemos los siguientes testimonios:

“Los empresarios los mandan a aprender la teoría que les falta, y ellos quieren ponerle nombre a lo que hacen”.

“Algunos quieren lo básico, y otros, saber la tecnología de última generación”.

Estas expresiones remiten a la necesidad de considerar en la evaluación diagnóstica, la problemática de *las expectativas*. *Si un resultado no nos interesa, no nos esforzaremos por alcanzarlo, y aunque nos interese, nos esforzaremos muy poco si pensamos que no vamos a alcanzarlo.*

Las expectativas no dependen sólo de nuestra historia de éxitos y fracasos sino, sobre todo, de cómo los interpretemos y además, a qué atribuimos nuestra dificultad. Esa atribución, y con ella la motivación, constituye una interpretación, o una construcción muy ligada a las teorías que las personas tenemos sobre nuestras capacidades intelectuales y sobre la autoestima.

Según a qué tipo de causas atribuya mis éxitos y fracasos, cambiarán mis expectativas para el futuro, y con ellas, mi motivación. Si atribuyo mi fracaso a un factor estable, que no va a cambiar inmediatamente –como ser, el docente- se reduce mi expectativa de éxito, y con ella, mi motivación. En cambio, si considero que he fallado en la prueba porque estaba cansado o no estudié lo suficiente, éstas serían causas que puedo modificar si me lo propongo (Pozzo, J., 1998).

¿Cómo proceder para conocer las expectativas e incrementar las vinculadas con el éxito?

Algunos de los interrogantes respecto del postulante que podemos indagar desde el momento de la inscripción, son los siguientes:

- ¿Qué lo decidió a realizar este curso?
- ¿Qué espera de este curso? ¿Cuáles son sus expectativas?
- ¿Por qué se quiere inscribir?
- ¿Cómo se informó del curso?
- ¿Qué herramientas cree usted que le puede proveer el curso?
- ¿Está relacionado directamente con la actividad que realiza?
- ¿Para qué le puede servir?

Las expectativas dependen de:

- Nuestros éxitos y fracasos.
- Cómo interpretemos nuestros éxitos y fracasos.
- A quién atribuimos nuestra dificultad.

Una sugerencia que puede contribuir al incremento del éxito de nuestros alumnos, es la que puede brindarse mediante la *orientación*. Es decir, orientar a quien quiera inscribirse en un curso -y que aspira a desarrollarlo satisfactoriamente-, a que considere sus expectativas en relación con sus capacidades, o a que opte por otra instancia formativa que le resulte conveniente. La orientación estaría dirigida en este caso a reducir la posibilidad de fracaso.

LA AUTOESTIMA

Además de los aspectos considerados precedentemente en relación con la evaluación diagnóstica, es necesario tener en cuenta cómo la imagen propia y la autoestima pueden favorecer, o pueden crear obstáculos, en el logro de los aprendizajes.

Nuestro propósito en relación con esta temática no es el de promover un abordaje teórico sino el de reflexionar, como docentes, sobre la incidencia de estos aspectos en los procesos de aprendizaje y de enseñanza.

Algunos autores utilizan el término *autoconcepto* para referirse a la representación que una persona -en este caso, el alumno- tiene de sí misma. El autoconcepto abarca el conjunto de las dimensiones cognitivas, afectivas y sociales del sujeto; es esta representación en su conjunto la que influye en la manera en que el alumno se aproxima al aprendizaje. Para entender la influencia del autoconcepto en el aprendizaje, es importante considerar que la representación que en un momento dado el alumno tiene de sí mismo, no es una realidad estática; se va modificando.

Esta representación “está lejos de ser una imagen fría y neutra. Muy por el contrario, viene teñida de aspectos afectivos, de valoraciones positivas o negativas sobre aquello que se conoce de uno mismo. A esta dimensión emocional se refiere la autoestima” (Marchesi y Martín, 2000).

La dimensión afectiva y evaluativa de la representación de uno mismo, constituye la base de la autoestima. Una autoestima elevada, vinculada con un concepto positivo de uno mismo, es muy probable que potencie la capacidad de la persona para desarrollar sus capacidades, para que aumente el nivel de seguridad personal, y para que conlleve la satisfacción, el bienestar psicológico y un sentimiento general de competencia que anticipa éxitos futuros. La imagen de uno mismo es un retrato tal como se percibe, mientras que la autoestima implica un juicio de valor.

La autoestima se puede mejorar.

Influyen en ello las personas que se valoran, entre ellas, los docentes.

Una autoestima débil se expresa en insatisfacción general y en una falta de confianza en uno mismo que puede ser desmotivadora y conducir hacia el fracaso.

La autoestima se aprende, fluctúa y puede mejorarse. En ella influyen las personas que valoramos, entre las que pueden estar los docentes.

Algunas señales de nuestros alumnos pueden ser reveladoras de lo poco que se estiman:

- Una autocrítica desmesurada que los mantiene en estado de insatisfacción con ellos mismos.
- Una hipersensibilidad a la crítica, por lo cual se sienten exageradamente atacados o heridos. Cargan la culpa de sus fracasos a los demás, o a la situación.
- Indecisión crónica, no por falta de información, sino por el miedo exagerado a equivocarse.
- Deseo innecesario de complacer. No se atreven a decir que no, por miedo a desagradar o a perder la buena opinión, en este caso, del docente.
- Autoexigencia de hacer “perfectamente” todo lo que intentan, con el consecuente desmoronamiento interior cuando las cosas no salen con la perfección exigida.
- Exageración respecto de la magnitud de sus errores.
- Hostilidad e irritabilidad, siempre a punto de estallar aún por cuestiones de poca importancia.
- Un negativismo que suelen generalizar en las distintas situaciones.

Señales reveladoras de una autoestima positiva son las siguientes:

- Confianza en la propia capacidad para resolver problemas, sin dejarse amedrentar por los fracasos y dificultades que experimente.
- Actuar de acuerdo con lo que cree más acertado, confiando en el propio juicio, sin sentirse culpable cuando a otros le parece mal lo realizado.
- Considerar y sentirse igual a cualquier otra persona, aunque reconozca diferencias relativas a talentos específicos, prestigio profesional o posición económica.

La evaluación diagnóstica no se termina en sí misma. Debe servir para organizar la tarea y orientar los procesos de aprendizaje.

- Creer firmemente y defender, en el caso en que sea necesario, ciertos valores y principios, sintiéndose suficientemente seguro como para modificarlos si nuevas experiencias le hacen ver que estaba equivocado.

¿Cómo proceder para fortalecer la autoestima?

El docente contribuye a fortalecer la autoestima de sus alumnos cuando los acepta incondicionalmente tal como son, genera oportunidades para que expresen sus capacidades, brinda información de retroalimentación (feedback) reforzando lo positivo, promueve espacios de autonomía y libertad, fomenta la responsabilidad, y evita un trato desconsiderado hacia el otro como persona.

En relación con la temática de este Capítulo, queremos destacar que la evaluación diagnóstica no debiera terminar en sí misma; es imprescindible darle continuidad a través del desarrollo de los procesos formativos con el propósito de recoger evidencias, analizarlas, interpretarlas y tomar decisiones que contribuyan al mejoramiento de la enseñanza y del aprendizaje.
