



**UNIVERSIDAD DEL
AZUAY**

**UNIVERSIDAD DEL AZUAY
FACULTAD DE FILOSOFÍA
ESCUELA DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA TERAPEÚTICA**

**DISEÑO DE UNA PROPUESTA PARA MEJORAR EL PROCESO DE EVALUACIÓN EN EL
COLEGIO C.e.D.F.i.**



**Tesis previa a la obtención del Título de “Licenciado en Ciencias de la Educación con
mención en Psicología Educativa Terapéutica”.**

**AUTORAS: Silvia Lucía López Alvarado.
María Fernanda Solíz Torres.**

DIRECTORA: MST. ELISA PIEDRA MARTINEZ



**CUENCA-ECUADOR
2007**

... una de las cosas más importantes para los educadores, es tener respeto del alma como del cuerpo del estudiante, tener el sentido de sus recursos internos y una suerte de amante y sagrada atención a su identidad misteriosa, que es una cosa escondida que ninguna técnica es capaz de comprender ni analizar.

Jaques Maritain.

DEDICATORIA.

A Francisco, por todo lo que representa en mi vida.

Silvia.

A Martín, mi ángel de la guarda.

Fernanda.

AGRADECIMIENTOS.

Queremos dejar constancia de nuestros sinceros agradecimientos a Elisa, nuestra Directora de Tesis, al Tribunal designado conformado por nuestros profesores Walter y Jorgito, a nuestro Director de Escuela, Miguelito, quienes nos han guiado en la elaboración de este trabajo.

También queremos agradecer al Ing. César Vásquez y al Cuarto Ciclo “C” de Psicología Comunes por ayudarnos en la tabulación de datos.

Al Centro Educativo C.e.D.F.i., directivos, profesores, directores de área, estudiantes y de manera especial a la Rectora MST. Rosa Hurtado y a la Vicerrectora Lcda. Dolores Roura, por la apertura e iniciativa, por su propuesta humana y cálida de educación.

A nuestros alumnos, razón de este estudio, protagonistas y grandes soñadores de un mundo mejor...

Y de manera especial a nuestras familias, quienes constituyen el eje de nuestro accionar, nuestra motivación y fortaleza.

A todos ustedes.

Muchas gracias

ÍNDICE DE CONTENIDOS.

DEDICATORIA.	3
AGRADECIMIENTOS.	4
ÍNDICE DE CONTENIDOS.	5
RESUMEN.	8
ABSTRACT.	9
INTRODUCCIÓN.	10
CAPÍTULO 1:	13
LA EVALUACIÓN: GENERALIDADES.	13
INTRODUCCIÓN.	13
1. LA EVALUACIÓN EN SU CONTEXTO: EL SISTEMA EDUCATIVO Y LA SOCIEDAD.	13
2. LA EVALUACIÓN EDUCATIVA.	19
2.1 CONSIDERACIONES GENERALES.	19
2.2 EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE EVALUACIÓN.	20
2.3 CONCEPTO DE EVALUACIÓN: APROXIMACIONES Y ESTRUCTURA BÁSICA	22
2.4 DIFERENCIAS ENTRE EVALUACIÓN, MEDICIÓN, CALIFICACIÓN Y ACREDITACIÓN.	25
2.5 CLASIFICACIÓN DE LA EVALUACIÓN.	26
2.6 EL PROCESO DE EVALUACIÓN	28
3. DIMENSIONES DE LA EVALUACIÓN.	37
3.1 LA EVALUACIÓN COMO MEDICIÓN. DIMENSIÓN TECNOLÓGICA/POSITIVISTA.	37
3.2 LA EVALUACIÓN COMO COMPRENSIÓN. DIMENSIÓN CRÍTICA/REFLEXIVA.	41
CONCLUSIONES.	43
CAPÍTULO 2:	45
EL CAMINO DE LA MEJORA: PROPUESTAS ALTERNATIVAS DE EVALUACIÓN.	45
INTRODUCCIÓN	45
1. EL CAMBIO DE PARADIGMA.	46
2. EVALUACIÓN CONSTRUCTIVISTA	48
2.1 DAVID AUSUBEL.	48
2.2 VIGOTSKY:	51
2.3 LA EVALUACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA.	53
3. LA PROPUESTA DE EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS.	55
3.1 GENERALIDADES.	55
3.2 ANTECEDENTES Y TENDENCIAS DE LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS.	56
3.3 EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS: GENERALIDADES.	59

3.3.3 DIFERENCIACIÓN ENTRE EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS Y CONCEPCIONES DE LA EVALUACIÓN TRADICIONAL.	64
3.4 TÉCNICAS PARA LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS.	67
3.4.1 ESTRATEGIA DEL PROCESO DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIA.	67
CONCLUSIONES.	79
<u>CAPÍTULO 3.</u>	<u>81</u>
<u>DIAGNÓSTICO EN EL CENTRO EDUCATIVO C.E.D.F.I.</u>	<u>81</u>
INTRODUCCIÓN.	81
1. LA PROPUESTA INSTITUCIONAL DEL C.E.D.F.I. EN TORNO A EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN.	81
1.1 LA EVALUACIÓN.	82
1.2 LA ACREDITACIÓN.	87
2. EN LA PRÁCTICA: LA EVALUACIÓN EN EL C.E.D.F.I.	88
2.1 PERSPECTIVA DE LOS PROFESORES.	89
2.2 PERSPECTIVA DE LOS ALUMNOS.	99
2.3 ANÁLISIS COMPARATIVO.	117
3. EL EXAMEN ESCRITO COMO INDICADOR OBJETIVO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE.	118
3.1 PERSPECTIVA DE LOS MAESTROS.	119
3.2 PERSPECTIVA DE LOS ALUMNOS.	121
4. IMPACTOS DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN AUTOESTIMA Y ESTADO EMOCIONAL DEL ALUMNO.	135
CONCLUSIÓN.	138
<u>CAPÍTULO 4.</u>	<u>142</u>
<u>LA UTOPIÍA DE UNA EVALUACIÓN HUMANA: PROPUESTA ALTERNATIVA DE EVALUACIÓN.</u>	<u>142</u>
INTRODUCCIÓN.	142
1. CONSIDERACIONES GENERALES.	143
2. LA DIMENSIÓN ÉTICA DE LA EVALUACIÓN.	144
3. LOS TRIÁNGULOS DEL CAMBIO: ESTRATEGIAS, CONTENIDOS Y REQUISITOS.	146
4. FUNDAMENTOS: PARADIGMA EDUCATIVO.	148
5. NUESTRA PROPUESTA: LA EVALUACIÓN DE LA EVALUACIÓN: SU COMPENSIÓN.	151
5.1 LA META-EVALUACIÓN EN EL CENTRO EDUCATIVO C.E.D.F.I.	154
6. ELABORACIÓN DE CRITERIOS DE EVALUACIÓN.	155
7. INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA.	159
7.1 LA OBSERVACIÓN.	160
7.2 TÉCNICAS GRÁFICAS.	161
7.3 LA INVESTIGACIÓN.	167
8. PARÁMETROS EN EVALUACIÓN ACTITUDINAL.	168
8.1 LA EVALUACIÓN VIVENCIAL.	170
9. EL PROCESO DE ANÁLISIS.	171
10. ADECUACIÓN DE NUESTRA PROPUESTA DE EVALUACIÓN AL CENTRO EDUCATIVO C.E.D.F.I.	173
CONCLUSIÓN.	175
<u>CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES GENERALES.</u>	<u>176</u>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	179
------------------------------------	------------

ANEXOS.	181
----------------	------------

I. EJEMPLOS DE TÉCNICAS DE EVALUACIÓN.	182
DIAGRAMA JERÁRQUICO.	182
MAPA CONCEPTUAL	183
CADENA DE SECUENCIAS.	184
RUEDA DE ATRIBUTOS.	185
DIAGRAMA EN ALETA DE PESCADO.	186
MESA DE LA IDEA PRINCIPAL.	187
ÁRBOL DE PROBLEMAS.	188
DIAGRAMA POR OPOSICIÓN.	189
CONSTELACIÓN DE IDEAS DIVIDIDA POR ÓRGANOS DE LOS SENTIDOS.	190
RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN CUATRO TIEMPOS.	191
ESCALA DE VALORACIÓN.	192
PRUEBA OBJETIVA: ÍTEMS DE COMPLETAMIENTO.	193
PRUEBA OBJETIVA: ÍTEMS DE RESPUESTA ALTERNATIVA.	194
PRUEBA OBJETIVA: ÍTEMS EMPAREJAMIENTO.	195

RESUMEN.

"Diseño de una propuesta para mejorar el proceso de evaluación en el Centro Educativo C.e.D.F.i." es una investigación que pretende exponer un proceso alternativo de evaluación: ético, útil y viable.

Partimos de una aproximación teórica que aclara concepciones, expone funciones, momentos e instrumentos de evaluación en su macrocontexto, analizando sus repercusiones y tomando los fundamentos del Constructivismo y el enfoque de Competencias como base que sustenta nuestros planteamientos.

Exponemos un diagnóstico integral y detallado de los procesos de evaluación que se viven institucionalmente en el colegio C.e.D.F.i. y partiendo de ellos elaboramos nuestra propuesta: La metaevaluación: que enfatiza los procesos de análisis, la comprensión, el cambio y la mejora...

ABSTRACT.

“The design of a proposal to improve the evaluation process in C.e.D.F.i. High School” is an investigation that pretends to state an alternative evaluation process: ethical, functional and feasible.

We start from a theoretical approximation which clarifies conceptions, states functions, moments and evaluation instruments in a general context, analyzing the consequences and using the fundamental principles from the Constructivism and the Competence approach as the base which sustains our proposals.

We present an integral and detailed diagnosis of the evaluation process used in C.e.D.F.i. High School, and from these results, we made our proposal: The “Meta evaluation” which emphasizes the analytical process, the comprehension, the transformation and the progress.

INTRODUCCIÓN.

La Evaluación Educativa es uno de los elementos más importantes del proceso de enseñanza aprendizaje y sin embargo el menos comprendido y trabajado; durante el transcurso de nuestra vida estudiantil tanto en la educación básica, bachillerato y superior, hemos rendido numerosas pruebas con la errada idea de que el momento de evaluación se restringía al período de exámenes y, por supuesto, no existía otra técnica de evaluación.

Motivadas por la posibilidad de proponer un proceso de evaluación ético y útil, iniciamos este trabajo de investigación: “Diseño de una propuesta para mejorar el proceso de evaluación en el Centro Educativo C.e.D.F.i,” con la firme convicción de que una evaluación positiva, orientada al cambio, era posible, necesaria y urgente. Trabajamos en el colegio C.e.D.F.i. pues su propuesta de educación integral, personalizada y transformadora estaba muy cercana a nuestras utopías en torno al sistema educativo y el proceso de evaluación. Este Centro Educativo nos dio la apertura necesaria para revisar detenidamente los procesos de evaluación que se vivían institucionalmente, cuestionarlos, discutir de manera abierta y realizar los cambios oportunos.

La presente investigación ha sido estructurada en cuatro capítulos, el primero parte de una revisión bibliografía que permita aclarar las concepciones, momentos, funciones e instrumentos de evaluación pero no las plantea de manera aislada si no mas bien, las estudia inmersas en la sociedad y el sistema educativo poniendo especial énfasis en sus repercusiones.

El segundo capítulo toma aportes significativos de las propuestas de evaluación de la corriente constructivista y el nuevo enfoque por competencias que nos parecen oportunos para fundamentar nuestra propuesta.

El tercer capítulo se refiere a todo el proceso de investigación de campo realizada en el Centro Educativo C.e.D.F.i., se incluyen resultados de entrevistas estandarizadas aplicadas a 19 profesores, encuestas aplicadas al 61% de los estudiantes, revisión de Unidades Didácticas, entrevistas con los directivos, aplicación del Test de Inteligencia General de Dominó y psicografías realizadas durante el período de exámenes trimestrales.

Finalmente, en el cuarto capítulo visualizamos nuestra propuesta, elaborada a partir de las necesidades institucionales, de las aspiraciones de los estudiantes y de las

funciones positivas que debe fomentar la evaluación: diagnóstico, diálogo, comprensión, mejoramiento... partimos además de la urgencia de eliminar aquellas funciones implícitas negativas como jerarquizar, oprimir, discriminar, comparar...

Nuestro objetivo general al realizar la presente investigación era el de mejorar el proceso de evaluación en el Centro Educativo C.e.D.F.i a partir de un diagnóstico integral que revele la situación actual y que permita promover alternativas sostenibles.

Iniciamos la investigación con un gran sueño, con la esperanza de marcar un cambio importante, de modificar concepciones y fomentar una cultura de apertura, autocrítica, de debate, flexibilidad y solidaridad, con el reto de construir una propuesta útil y diferente que mire a la evaluación como un proceso y no como un momento final, que enfatice el análisis y que sobre todo mire la dimensión ética de la evaluación.

A continuación exponemos nuestro trabajo, nuestros sueños....





CAPÍTULO 1: LA EVALUACIÓN: GENERALIDADES.

1. LA EVALUACIÓN EN SU CONTEXTO: EL SISTEMA EDUCATIVO Y LA SOCIEDAD

2. LA EVALUACIÓN EDUCATIVA.

2.1 CONSIDERACIONES GENERALES.

2.2 EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE EVALUACIÓN.

2.3 CONCEPTO DE EVALUACIÓN: APROXIMACIONES Y ESTRUCTURA BÁSICA.

2.4 DIFERENCIAS ENTRE EVALUACIÓN, MEDICIÓN, CALIFICACIÓN Y ACREDITACIÓN.

2.5 CLASIFICACIÓN DE LA EVALUACIÓN.

2.6 EL PROCESO DE EVALUACIÓN.

3. DIMENSIONES DE LA EVALUACIÓN.

3.1. LA EVALUACIÓN COMO MEDICIÓN. DIMENSIÓN TECNOLÓGICA POSITIVISTA.

3.2 LA EVALUACIÓN COMO COMPRENSIÓN.

DIMENSIÓN CRÍTICA REFLEXIVA.

CAPÍTULO 1:

LA EVALUACIÓN: GENERALIDADES.

INTRODUCCIÓN.

El presente capítulo expone una descripción general en torno a la temática de la evaluación. Comprende tres aspectos: por un lado, el análisis de la evaluación en su macrocontexto: el sistema educativo y la sociedad; por otro lado nos centramos en el estudio de la evolución en las diversas concepciones, el concepto, estructura, funciones y el proceso que implica la evaluación educativa. Finalizamos con una exposición de dos dimensiones de la evaluación: la tecnológica positivista y la crítica reflexiva.



1. LA EVALUACIÓN EN SU CONTEXTO: EL SISTEMA EDUCATIVO Y LA SOCIEDAD.

“Dedico este libro a la señorita Norma, mi maestra de primer grado, cuyas enseñanzas me motivaron a inventar dolores de cabeza para no estar en el aula; quien me amonestó por hacer fea letra y manchar con tinta mi guardapolvos blanco; quien me introdujo al reino del miedo al examen y al resultado; quien me impuso la memoria en el aprendizaje.

También le dedico este libro a ella –sin ironía- porque haciendo gala de su nombre “Norma” creía con firmeza en su quehacer con la convicción severa que lo que proponía, iba a ayudarme en el aprendizaje y en la vida. ¡Creo que logré sobreponerme!.

No obstante, me agradecería el día de hoy sentarme a dialogar con mi maestra para determinar –hermanadamente- si la tezón podría abrazarse a la conciencia, la prolijidad al placer de lo realizado, lo manchado al descubrimiento del color, el miedo a la curiosidad infantil, la firmeza a la grandiosidad del afecto” (Katz, Regina, 1995, pag 11)

La dedicatoria redactada por Regina Katz en su libro “Los niños dicen lo que sienten”, nos permite reflexionar en torno al íntimo vínculo que existe entre el sistema escolar y la evaluación educativa, están interconectados, se influyen mutuamente y no pueden estudiarse por separado. Así mismo, el sistema escolar nace, se nutre y depende de la sociedad.

“Es por ello, que resulta preciso situarse en una humanidad plagada de dificultades, en las que se le expone al niño y al adolescente a múltiples e innecesarias vejaciones... ¡No es su responsabilidad!. Cuando los niños arribaron a este mundo, ¡ya todo estaba hecho!”...

Regina Katz.

La suerte de niños y adolescentes se debate en el deteriorado contexto de nuestras sociedades en las cuales la cotidianidad de la infancia y adolescencia está íntimamente abrazada al incumplimiento de los más elementales derechos. Vivimos en una sociedad arbitraria, autoritaria, plagada de discriminación, prejuicios y hábitos de control. Es decir una sociedad en la cual la injusticia y el hambre se enquistan en la cotidianidad.

Recordemos que *“La finalidad esencial de la pedagogía es proporcionar medios a los grupos sociales oprimidos para que tomen conciencia de su situación y facilitarles los instrumentos para encontrar métodos de la transformación de la realidad”*

Trend, 1995

Pero, nuestra realidad es otra, el sistema educativo es de limitado acceso y la brecha entre escuelas públicas y privadas es inmensa. Las aulas, la infraestructura,

los recursos didácticos y los métodos de enseñanza son limitados y precarios, muchos programas son caducos y necesitan una reforma inmediata.

Debemos estar muy conscientes de que la vida en la escuela es parte determinante de la vida social del niño. Por ello la importancia de que su abordaje a ésta, le signifique una participación activa y no un sometimiento. Toda experiencia en el circuito educativo se constituirá en el espejo y reflejo de los aconteceres de su ciclo de vida, emergente de aquello que comprendido, vivió, gozó y/o sufrió en la escuela.

A continuación trataremos algunos aspectos del sistema escolar, con el análisis pretendemos compartir para concienciar. Concienciar para modificar. Modificar para superar. Para erradicar.



DEL CONOCIMIENTO DE LOS NIÑOS Y ADOLESCENTES:

“El abuso de poder del adulto no reside en el hecho de haber propuesto un modelo que supone una ayuda indispensable para el crecimiento, sino en haber querido imponerlo como la única manera de crecer; no está en el hecho de haber pretendido controlar la expresión de los deseos, sino en haber declarado los deseos inaceptables”.

G. Artaud.

Los mayores nos sentimos un tanto dueños del aprendizaje. Creemos que lo que nosotros sabemos es patrimonio del mundo adulto, en vez de reconocer el proceso recorrido, largo, difícil, enseñante, que es la vida misma!. Y cuando el niño llega a la escuela, además de ya saber muchas cosas, cuenta con una extraordinaria capacidad perdida por el adulto: *¡la capacidad de asombro!*.

“Carecía de cualquier tipo de afirmación sobre mi misma... ni deseos, ni voluntad, ni gustos. Había sido enteramente moldeada para parecerme en mayor grado posible a un modelo humano que yo no había elegido y que no encajaba conmigo. Día tras día, desde el de mi nacimiento, se me había fabricado: gestos, actitudes, vocabulario. Me habían reprimido las necesidades, las apetencias, los impulsos, refrenándolos, maquillándolos, disfrazándolos, encerrándolos. **Después de sacarme el cerebro, de vaciarme el cráneo de su sustancia se lo rellenó del pensamiento adecuado...** Y cuando se hizo evidente que el injerto había tomado bien, que ya no precisaba de nadie para reprimir las ondas que venían del trasfondo de mi persona, se me dejó vivir, libremente.”

L. Corman.

DE LOS SABERES ABSOLUTOS:

Pese a que se transita por un mundo incierto, en crisis, plagado de incertidumbre, padres y maestros enseñamos verdades absolutas, conceptos casi matemáticos, reglas indiscutibles. Todo tiene respuesta y éstas vienen normadas por las convicciones adultas, por sus paradigmas, por sus certezas acerca del mundo, cuyos resultados no son, por cierto, nada edificantes... De esta forma, se niega al estudiante el derecho a la palabra, a preguntar, a sugerir, a requerir, a expresar, y **¡a fabricar sus propias utopías!...**

La transmisión autoritaria, oficializada, dogmática, nunca logrará que los perceptores de la información se transformen en generadores de nuevos conocimientos. En socializadores entusiastas.

Debemos mirar a nuestros estudiantes como participantes activos del proceso de aprendizaje, es decir, respetar su libertad de expresar opiniones y la posibilidad de manifestar sus criterios en cuestiones que afecten su propia vida, respetar su derecho a desempeñar un papel activo en la sociedad, reconocer su autonomía y su capacidad para generar formas de convivencia, respeto y responsabilidad social desde temprana edad.

DE LOS MAESTROS.

“Parecerían vivir en un mundo prematuramente adulto y sórdido. Insistiendo en que se otorguen permiso para soñar aparecen deseos de contar con espacios apropiados, verdes y agradables en los cuales jugar, hacer deportes y con maestros buenos y más que todo amistosos, joviales y permisivos. ¡cariñosos!” (Katz, Regina, 1995 pag 76).

Es el deseo de nuestros estudiantes, encontrar guías, orientadores y no canales unidireccionales de información en los maestros. Aprender en un modelo orientado a construir juntos el conocimiento: investigando, analizando, criticando y como no equivocándonos; volviendo sobre el error, para comprenderlo y corregirlo. Un modelo que abra las posibilidades de dialogar, discutir y debatir y sobre todo que tome en cuenta la afectividad de los alumnos.

“... solo puede ser pedagogo quien se encuentre capacitado para infundirse en el alma infantil y nosotros los adultos, no comprendemos a los niños porque no comprendemos nuestra propia infancia. Nuestra amnesia infantil es la prueba de cuan extraños a ellos hemos llegado a ser” (Katz, Regina, 1995 pag 32).



DE LA SEPARACIÓN ENTRE LA EXPERIENCIA ESCOLAR Y LA VIDA.

La división entre experiencia escolar y la vida, entre sus múltiples momentos y lugares de aprendizaje, debilita la filiación del estudiante y le aleja del logro de una comprensión y un pensamiento crítico hacia la realidad de su entorno. Pudiendo ser la escuela un terreno donde primen la solidaridad y la cooperación, un laboratorio de vida social, colectiva, grupal y los maestros suscitadores de ese deseo, nos transformamos en compartimentadores por medio de la competencia, la nota, el resultado. Así regañamos, ordenamos, privamos.

DE LA EVALUACIÓN.

La evaluación como un momento solemne: examen, tensión, susto... resultado esperado, cuantificado, numerado... pero, qué se refleja en éstas evaluaciones: ¿las dificultades del estudiante por aprender o las dificultades del sistema por enseñar?

Parecería que solo en la escuela se enseñara como si ese fuera el único espacio en el cual niños y adolescentes aprenden y no hubieran múltiples fuentes, estímulos e intereses extra escolares.

“A los seis años interrumpí mi aprendizaje pues entonces inicié la escuela”

Gabriel García Márquez.

La evaluación propende a encasillar a los alumnos. Esta manera de catalogarlos suele ser permanente. Así, se dividen entre los buenos y los malos, los juiciosos y los revoltosos, los meticulosos y los desprolijos. Su sello significará un estigma para arrastrarlo, cual membrete, a lo largo de los de aprendizaje.

“Las repercusiones psicológicas de la evaluación son importantes ya que, a través de sus resultados, los estudiantes van configurando su autoconcepto. Uno de los referentes que determina la autoestima es el pretendido valor objetivo de la evaluación docente. Obtendrán calificaciones sobresalientes los estudiantes inteligentes y esforzados”.

Regina Katz.

DEL APRENDIZAJE.

Aprendizaje. Esfuerzo. Apertura. Entrega. Sentido común, Creatividad. Es así como el estudiante aprende. Muchas veces los alumnos captan el proceso de aprendizaje escolar y cognitivo como un proceso complejo, difícil y prolongado debido a la gran cantidad de información vacua, distanciada del lenguaje cotidiano del estudiante y que se convierte en un problema de comunicación, comprensión y apropiación altamente preocupante.

Nos preguntamos qué importancia ofrece a un estudiante, por ejemplo: la potenciación, la radicación y la raíz cúbica; igual la nominación de las palabras: agudas, graves y esdrújulas. La concepción de recta como sucesión de punto. Tanto más un cubo dibujado cuidadosamente en el pizarrón por la maestra. Aprender un volumen en un plano. ¡Gran Dilema!

Es preciso sin embargo ir más allá del aprendizaje como problemática de lo cognitivo, es preciso analizar cómo, de qué manera se aprende...

Su contexto, su ambiente, su entorno, sus normas. Porque podemos apreciar en los estudiantes, desde sus percepciones, sus énfasis, desde su comprensión del

lenguaje que captan de nomenclaturas científicas complejas, que los alumnos están ávidos por conocer y les emociona aprender!.

Porque pese a todo lo logran!!!! Aprenden

2. LA EVALUACIÓN EDUCATIVA.



2.1 CONSIDERACIONES GENERALES.

La evaluación se ha convertido en una de las cuestiones preponderantes del discurso y de la actividad educativa pues ésta refleja todas nuestras concepciones (sobre la sociedad, la escuela, la tarea del docente y el aprendizaje de los alumnos y alumnas). Si consideramos que la escuela tiene la misión de hacer una selección de los mejores, la evaluación consistirá en unas pruebas selectivas que permitan hacer clasificaciones. Si la finalidad de la tarea del docente es meter en la cabeza algunas ideas y conceptos, la evaluación consistirá en examinar al estudiante para comprobar cuánto ha aprendido.

Por el contrario, si la finalidad de la escuela es ayudar a equilibrar la desigualdad, la evaluación será un medio para saber como ayudar a quienes más lo necesitan. Si la pretensión del educador es que el alumno aprenda a pensar y a convivir, la evaluación tratará de dar respuesta a esas inquietudes.

“El peligro radica en establecer un doble discurso. Por una parte, el de las intenciones y declaraciones educativas (prevalencia de los procesos sobre los resultados, importancia de los valores sobre el rendimiento, prioridad de funciones

intelectualmente potentes como la crítica, la opinión y la creación frente a otras más débiles, aunque necesarias como la memorización y el aprendizaje de algoritmos) y, por otra, el de una realidad que solamente tiene en cuenta los resultados [...] Un buen alumno será no el que se esfuerza o el que aprende a realizar críticas fundamentales o a pensar con su propia cabeza, sino aquel que supera los exámenes, aunque estos le resulten estúpidos, a final de cuentas lo que le importa al alumno es superar las pruebas, conseguir un buen rendimiento.”¹

Así, la paradoja del sistema educativo se extiende a las familias y a la sociedad. Un buen alumno será no el que se esfuerza o el que aprende a realizar críticas fundamentadas o a pensar con su propia cabeza, sino aquel que supera los exámenes, aunque éstos resulten innecesarios.

La evaluación puede tener muchas funciones en una sociedad, en el sistema educativo y en las aulas. Por ello hacemos un llamado a potenciar aquellas que sean positivas (diagnosticar, comprobar, dialogar, comprender, mejorar...) y eliminar aquellas que sean negativas (jerarquizar, oprimir, discriminar, comparar...).

2.2 EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE EVALUACIÓN.

En la actualidad la evaluación ha adquirido un mayor protagonismo en el ámbito educativo ya que tanto administradores, como educadores, padres, alumnos y la sociedad en general, son más conscientes de la importancia y repercusiones que derivan del hecho de evaluar o ser evaluado.

Son muchos los cambios que se han producido en la forma de concebir y aplicar la evaluación aunque estos procesos de cambio en realidad abarcan varios ámbitos del sistema educativo y están estrechamente ligados a los diferentes modelos pedagógicos y paradigmas científicos.

Castillo y Cabrerizo en su libro: “Evaluación educativa y promoción escolar” (2003), exponen el recorrido histórico realizado por Garanto (1989), distinguiendo en la evolución del concepto de evaluación, aplicada al ámbito educativo, los siguientes momentos fundamentales:

¹ SANTOS GUEVARA: “Evaluar es comprender”, Editorial MAGISTERIO DEL RÍO DE LA PLATA, Buenos Aires 1998.

- **Primer momento: La evaluación como medida:** Finales del siglo XIX y principios del siglo XX, se trata de una concepción de la evaluación basada en la Psicología Conductista. Centrada, sobre todo, en el establecimiento de las diferencias individuales entre personas, utilizaba como técnica predominante y casi excluyente, la aplicación de tests, tanto en el ámbito individual como a nivel colectivo. De este modo la evolución tenía poco que ver con los programas que se desarrollaban en las escuelas.
- **Segundo momento: La evaluación considerada como el grado de congruencia entre objetivos y su grado de consecución:** Esta concepción de evaluación se dió en los años 30 y 40, cuando paso a concebirse la educación como un proceso sistemático, destinado a producir cambios en la conducta de los alumnos por medio de la instrucción. Relacionado con el desarrollo tecnológico del currículo, la evaluación fue considerada como el mecanismo que permitía comprobar el grado de consecución de los objetivos propuestos.
- **Tercer momento: La evolución considerada en la totalidad del ámbito educativo:** Esta concepción de la evaluación se desarrolló en Estados Unidos en las décadas de los 60 y 70, y se produjo como consecuencia de un movimiento de “responsabilidad escolar” surgido principalmente a raíz del progresivo descontento que surgió en el país hacia la escuela pública, a pesar de la gran cantidad de recursos económicos asignados a ella. La nueva concepción que se tiene de evaluación en ese tiempo hace que afecte, no solamente al rendimiento de los alumnos sino a todos aquellos factores que convergen en un programa educativo, esto es: profesor, recursos, contenidos, actividades, organización, métodos, programas, etc.
- **Cuarto momento: Nuevos enfoques y tendencias en la evaluación:** Aparecen en la década de los años 70 y se caracterizaban fundamentalmente por los siguientes rasgos: evaluación orientada a dos niveles: hacia los alumnos y hacia la toma de decisiones sobre el programa o el método; y evaluación entendida como “valoración del cambio ocurrido en el alumno como consecuencia de una acción educativa sistemática”, sobre todo a través de una buena formulación previa de objetivos educativos.

- **Quinto momento: Proliferación de modelos:** Los años 70 y siguientes se caracterizan por la proliferación de modelos evaluativos, que se asocian con los dos grandes paradigmas sobre evaluación: los basados en la evaluación cuantitativa (paradigma cuantitativo); y los basados en la evaluación cualitativa (paradigma cualitativo). Aunque el enfoque de ambos paradigmas sobre evaluación es bien diferente y sus esquemas están claramente diferenciados, ambos coexisten en muchos casos en la actualidad, ya que al igual que en épocas anteriores, no existe un único modo de concebir la evaluación ni de cómo llevarla a cabo. Al ir transformándose el concepto de evaluación se han ido incorporando nuevos elementos provenientes de otras disciplinas que han profundizado y han complejizado su concepción.
- **Sexto momento:** A partir de la década de los 90 se impulsó una evaluación globalizada, formativa e integradora.

2.3 CONCEPTO DE EVALUACIÓN: APROXIMACIONES Y ESTRUCTURA BÁSICA.

Cuando se habla de evaluación son muchas y variadas las interpretaciones por lo que resulta complicado elaborar un concepto único. Si buscamos en un diccionario el significado de la palabra *evaluar*, encontraremos la siguiente definición: “Señalar el valor de algo... Estimar, apreciar, calcular el valor de algo... Estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos” (*Real Academia Española, 2001, p. 1012*).

En general, las palabras evaluación, evaluar y valorar tienen una misma raíz etimológica: *valor*. Este concepto se refiere al grado de utilidad y lleva implícita la idea de dicotomía: positivo o negativo, bello o feo, bien o mal, blanco o negro; así como la idea de jerarquía en cuanto a que juzgamos las cosas como poseedoras de mayor o menor importancia.

Varios autores han formulado algunas aproximaciones al concepto de evaluación que las expondremos a continuación:

Para Jaime Valenzuela²

² VALENZUELA, Jaime: “Evaluación de Instituciones Educativas”, Editorial Trillas, México, 2004, pag 16.

“Podemos definir el término evaluación educativa como un proceso y a la vez como un producto, cuya aplicación nos permite estimar el grado en el que un proceso educativo favorece el logro de las metas para las que fue creado”

Para Pedro Lafourcade:³

“La evaluación es una etapa del proceso educacional que tiene por fin comprobar de modo sistemático, en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieran especificado con antelación”

Para Daniel Stufflebeam⁴:

“Evaluación educacional es el proceso de delinear, obtener y proveer información útil para juzgar alternativas de decisión”.

Para Hilda Taba⁵:

“La evaluación es el proceso de determinar en qué consisten estos cambios y de estimarlos con relación a los valores representados en los objetivos, para descubrir hasta qué punto se logran los objetivos de la educación”.

Si analizamos estos conceptos observaremos que los autores coinciden fundamentalmente en el hecho de que la evaluación es un proceso que debe acompañar el aprendizaje escolar. La evaluación no se limita entonces al momento del examen sino que abarca toda la situación de enseñanza-aprendizaje.

Es preciso recalcar que la concepción que un centro educativo tenga acerca de la evaluación repercutirá directamente la forma como ésta se lleve a cabo, los instrumentos que los docentes utilicen, la pertinencia, utilidad y objetividad de los mismos.

La concepción actual de la evaluación expone una estructura básica característica, sin cuya presencia no es posible concebir la auténtica evaluación. En primer lugar, debemos considerar a la evaluación como un *proceso dinámico, abierto y contextualizado* que se desarrolla a lo largo de un período de tiempo; no es una acción puntual o aislada. En segundo lugar, se han de cumplir varios pasos

³ LAFOURCADE, P: “Evaluación del aprendizaje”, Kapeusz, 1974.

⁴ STUFFEBEAM, D: “Evaluación sistemática”, 1988.

⁵ TABA H: “Elaboración del Currículo”, Troquel, 1974, 410.

sucesivos durante dicho proceso para que se puedan dar las tres características esenciales e irrenunciables de toda evaluación:

- 1. La búsqueda de información:** Para ello es preciso decidir: para qué se busca la información, qué información se necesita, cómo se recolectará (selección de técnicas y diseño de instrumentos de evaluación) y quién lo hará. Posteriormente se deberá decidir los objetivos a evaluar para poder construir y aplicar los distintos instrumentos de evaluación. La información obtenida deberá ser relevante, clara y pertinente. Si esta dimensión falla, las dos siguientes quedan condicionadas y amenazadas.
- 2. Elaboración de un juicio de valor** acerca del significado de la información recolectada: se analizarán e interpretarán los datos recogidos en relación al aprendizaje, a la enseñanza, a la calidad del programa, al instrumento de evaluación, etc. Pretende además explicar las causas que producen estos datos y no otros, mostrar el origen de esos procesos y de esos resultados. Solo así se podrá intervenir eficazmente.
- 3. La Toma de decisiones:** se basa en los pasos anteriores y constituye quizás el elemento primordial de la actividad evaluativa. Es su razón de ser, de ahí deriva su utilidad. La toma de decisiones permite hacer los reajustes y modificaciones necesarias para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea óptimo. Pretende plantear aplicaciones de naturaleza ética, es decir, que tengan en cuenta los valores y que miren con predilección por los desfavorecidos. Ésa es la causa de la justicia. No hacerlo así supondría poner la evaluación (la información, el rigor y el análisis) al servicio de la injusticia.

La realidad educativa en nuestro país limita el proceso de evaluación a la búsqueda de información, generalmente mediante la utilización de instrumentos improvisados y caducos, se mira así a la evaluación únicamente como un requisito que debe cumplirse para la asignación de una calificación que permita o no la promoción escolar.

La Elaboración de juicios de valor queda limitada únicamente a la asignación de una calificación sin que exista un proceso de análisis, comparación e interpretación de los datos obtenidos. Son muy pocos los centros educativos que exigen la

elaboración de informes sobre resultados de aprendizaje o instrumentos de análisis como la tabla de especificaciones, la matriz de doble entrada entre otros.

Finalmente, la toma de decisiones se convierte en una utopía debido a la concepción de la mayoría de docentes en torno a la evaluación como una actividad final, un examen al terminar el período escolar: trimestre, quimestre o semestre.

El Centro Educativo C.e.D.F.i. nos habla de una evaluación integral y se centra principalmente en las técnicas para la recolección de información sin especificar los instrumentos de análisis ni la función de toma de decisiones de la evaluación. Si bien la propuesta institucional del Colegio C.e.D.F.i. se trabajará en el siguiente capítulo, nos adelantamos en plantear que es preciso enfatizar el proceso de análisis de información y la toma de decisiones oportunas como objetivos específicos del proceso de evaluación que deben ser explicitados en la propuesta curricular del centro y conocidos por todos los docentes que conforman la institución.

2.4 DIFERENCIAS ENTRE EVALUACIÓN, MEDICIÓN, CALIFICACIÓN Y ACREDITACIÓN.

Para comprender adecuadamente el concepto de evaluación, es preciso analizar algunas diferencias acerca de los conceptos, evaluación, calificación, medición y acreditación.

- a) **Evaluación:** El concepto de evaluación es el más amplio de los cuatro, y engloba, por lo tanto a los otros tres. La actividad evaluadora es una característica inherente a toda actividad humana “intencional” y que requiere de objetividad y sistematización. Al haber una intencionalidad, una objetividad y una sistematización se hacen necesarias algunas escalas o criterios que sirvan de marco de referencia. Por ello evaluar implica medir.

- b) **Medición:** La medición constituye un conjunto de acciones orientadas a la obtención y registro de información **cuantitativa** (expresada en número su cantidad o grado) sobre cualquier hecho o comportamiento. Así, la medición puede considerarse como una condición necesaria para evaluar pero no es la única. Si bien la evaluación ha sido interpretada como sinónimo de

medida durante el más largo período de la historia pedagógica, en los tiempos actuales está cambiando esa concepción, ya que se es consciente de que el proceso evaluador es mucho más amplio y mucho más complejo que efectuar una simple medición.

- c) **Calificación:** El término calificación se refiere a la expresión que se hace sobre la valoración de la conducta o del rendimiento de los alumnos. La calificación suele expresarse mediante una tipificación numérica o nominal que pretende expresar la valoración de los aprendizajes logrados por el alumnado, y puede expresarse de forma cualitativa o cuantitativa. Se trata, en definitiva, de la expresión de una medición que pretende expresar el grado de suficiencia o insuficiencia de los conocimientos, destrezas o habilidades de un alumno como resultado de la aplicación de algún tipo de prueba, actividad, examen o proceso.

- d) **Acreditación:** Puede ser comprendida como una de las finalidades de la evaluación. La acreditación consiste en una certificación del cumplimiento de los objetivos, a través de las diversas evidencias demostrativas del aprendizaje de los alumnos. “La acreditación se refiere a los aprendizajes fundamentales exigidos por la programación microcurricular y adquiridos por los alumnos, de cuyas evidencias el profesor informa a la institución con fines de promoción. La evaluación y la acreditación son dos procesos paralelos, complementarios e interdependientes, aunque de diferente complejidad”.⁶

2.5 CLASIFICACIÓN DE LA EVALUACIÓN.

Existen numerosas y diversas clasificaciones de la evaluación, describiremos dos de ellas que se ajustan al tema de investigación del presente trabajo:

2.5.1 Según su aplicación en el tiempo.

La evaluación educativa puede clasificarse de acuerdo con su aplicación en el tiempo, ya sea al inicio, durante o al finalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cada momento tiene distintos propósitos, así, tres tipos de evaluación educativa son:

⁶ AUQUILLA, Walter: “Copiados de la Cátedra de Evaluación Educativa”, Universidad del Azuay, 2006.

- a) **Evaluación Diagnóstica:** Se emplea para determinar la situación inicial en la que se encuentra un proceso educativo, su finalidad es que el profesor inicie el proceso educativo con un conocimiento real de las características de sus alumnos, tanto en lo personal como en lo académico. Ese conocimiento es fundamental, ya que permitirá al profesor diseñar sus estrategias didácticas y acomodar su práctica docente a la realidad de todos sus alumnos. No se limita al inicio lectivo sino que debe aplicarse tantas veces como el profesor desee aplicar un nuevo proyecto, programa o plan de estudio.
- b) **Evaluación Formativa:** Sirve como estrategia de mejora para ajustar y regular sobre la marcha los procesos educativos, de cara a conseguir las metas u objetivos previstos. Es la más adecuada para la evaluación de los procesos y suele relacionarse con la evaluación continua. Así, la evaluación formativa permite reorientar, modificar, regular, reforzar, comprobar, etc, los aprendizajes, dependiendo de cada caso particular (de cada alumno y de cada situación de enseñanza- aprendizaje)
- c) **Evaluación Sumativa:** Su aplicación principal es para evaluar la efectividad y eficiencia final de una intervención educativa. Se emplea al final de un período de tiempo determinado, o al final de un proyecto o programa de estudios, como comprobación de los logros alcanzados. Es justamente ésta la que determina la consecución de objetivos planteados y permite tomar decisiones con respecto a la promoción escolar de los alumnos, la obtención o no de una determinada titulación, el aprobado o no de una asignatura.

Es preciso recalcar que los tres tipos de evaluación según el momento de aplicación se complementan para brindarnos información de todo el proceso de enseñanza aprendizaje. La mayoría de centros educativos enfatiza la evaluación final olvidando la evaluación formativa tan importante para reajustar el proceso. Así mismo la evaluación diagnóstica generalmente se la efectúa una sola vez, al iniciar el año lectivo, cuando ésta debería emplearse al inicio de cada proyecto o programa independientemente de si éste se realiza al inicio o a mediados del año lectivo.

2.5.2 Según su orientación o propósito.

Esta clasificación hace referencia al uso que se le darán a los resultados de evaluación:

- a) **Evaluación orientada a la toma de decisiones:** Está encaminada a proporcionar información a personas clave para realizar una toma de decisiones. Permite modificar, reajustar, continuar o terminar una actividad educativa.
- b) **Evaluación orientada a la investigación:** Proporciona información que permite aportar nuevos conocimientos a la comunidad científica. Se puede evaluar mediante diseños experimentales y también utilizando métodos descriptivos.
- c) **Evaluación orientada al valor:** Genera información sobre los méritos de un proceso educativo. Así, al evaluar un programa educativo, el evaluador buscará información que permita determinar cuáles son los efectos que el programa está teniendo, que efectos pretendidos no se está logrando y cuál es la razón beneficio-costos del programa.

2.6 EL PROCESO DE EVALUACIÓN.

Para realizar una evaluación se debe seleccionar un modelo metodológico que conduzca a todas las acciones y decisiones que tome el profesor. Esto no quiere decir que sea inflexible ya que siempre se podrán hacer los cambios según los requerimientos y necesidades del objeto a evaluar.

Entre los pasos del proceso de evaluación tenemos los siguientes:

2.6.1 IDENTIFICACIÓN DEL PROCESO A EVALUAR:

Cuando nos encontramos ante un proceso de evaluación, tenemos en frente una gran variedad de aspectos que se van a evaluar. Por ejemplo, los aprendizajes de los alumnos, las habilidades e intereses de personas en formación, las secuencias didácticas realizadas por los maestros, los materiales didácticos, el funcionamiento de la institución, entre otros.

Debido a la gran variedad y cantidad de aspectos a evaluar, se distinguen dos grandes grupos de situaciones o aspectos que podrían ser objeto de evaluación:

- Los aprendizajes de los alumnos.
- Las acciones de la enseñanza.

Dentro de estas categorías se incluyen elementos como por ejemplo dimensiones diferentes del aprendizaje que pueden referirse a procesos, resultados o diferentes

niveles de desempeño o actuación. Es decir, cada proceso u objeto de evaluación podría evaluarse en forma global o focalizar en algún aspecto.

En algunas situaciones es necesario abordar aspectos puntuales del aprendizaje o de la enseñanza y no proponer evaluaciones que tomen las situaciones en toda su complejidad.

Es de vital importancia definir el objeto a evaluar ya que en primer lugar imprime calidad y precisión a lo que se desea evaluar. En segundo lugar porque establece condiciones a todas las fases del proceso, ya que objetos diferentes requerirán entre otras condiciones, instrumentos, interpretaciones y decisiones diferentes.

Definir el objeto a evaluar es la primera decisión que el docente debe tomar, dentro de este aspecto es necesario que el maestro precise que desea o que es necesario evaluar. A partir de esta definición se ira encadenando las decisiones incluidas en las siguientes fases.

2.6.2 DEFINIR LA FUNCIÓN DE LA EVALUACIÓN:

Después de definir el objeto a evaluar, es necesario determinar cual será la o las funciones que tendrá el proceso de evaluación. Elola y Toranzos (2000) distinguen cinco funciones: simbólica, política, de conocimiento, de mejoramiento y de desarrollo de las capacidades. Estas funciones no son excluyentes entre sí, sino mas bien pueden combinarse y complementarse.

A continuación se desarrollaran brevemente estas cinco funciones:

- a) **Función simbólica:** Esta función suele atribuirse al proceso de evaluación el carácter de fin de etapa o ciclo independientemente si remite a este proceso o si se encuentra al principio o al fin de un ciclo de estudio. Es necesario que en toda instancia educativa se le asigne al proceso de evaluación el significado de broche final y no visualicen otras funciones u organizaciones, de tal forma que después de dicha evaluación ya no se trabaje más.
- b) **Función política:** Esta función se remite a la capacidad de generar información retroalimentadora que funciona como “soporte los procesos de la toma de decisiones” (Elola y Toranzos pag 6). La evaluación tiene un importante valor instrumental y brinda información que permite mejorar las acciones futuras.

- c) **Función de conocimiento:** En esta función se identifica como central el rol de la evaluación en tanto herramienta que permite ampliar la comprensión de procesos complejos. Cada vez que se emprende un proceso de evaluación se estará ampliando el conocimiento disponible del objeto de evaluación.
- d) **Función de mejoramiento:** La evaluación genera información retroalimentadora que permite la toma de decisiones para lograr el mejoramiento de la situación de la enseñanza. Esta función es una herramienta para la mejora de los procesos-objeto de la evaluación. Al tener un mayor conocimiento de los objetos de evaluación se adquieren elementos para tomar medidas e introducir mejoras en los procesos que ya han sido evaluados. Dichas mejoras remiten cuestiones como efectividad, eficiencia, eficacia, pertinencia y o variabilidad de las propuestas.
- e) **Función del desarrollo de capacidades:** Esta función posee un carácter secundario pero no menos importante en el proceso. Secundario porque no constituye una función prioritaria sin embargo este tiene un impacto importante en la práctica educativa. Elola y Toranzos la definen de la siguiente forma “los procesos de evaluación a través de sus exigencias técnicas y metodológicas, desempeñan una importante función en términos de promover el desarrollo de competencias muy valiosas. Si se aprovechan adecuadamente las instancias de la evaluación, estas contribuyen a incrementar el desarrollo de dispositivos, técnicas institucionales valiosas y poco estimuladas habitualmente. Estas competencias se refieren, por ejemplo, a la práctica sistemática de observaciones y mediciones, de registro de información, de desarrollo de marcos analíticos e interpretativos de la información, de inclusión de la información en los procesos de gestión, de desarrollo de instrumentos para la recolección de la información.....”

Estos dos pasos del proceso de evaluación son relativamente simultáneos y se condicionan mutuamente.

2.6.3 DETERMINAR LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN:

Una vez tomadas las primeras decisiones del proceso de evaluación es necesario concentrarse en un componente fundamental de la tarea a evaluar: los criterios de la evaluación.

Los criterios son aquellos elementos que pueden ser comparados respecto al objeto de la evaluación o algunas de sus características. Determinar criterios de evaluación implica, establecer qué características de las situaciones evaluadas permitirá discernir si cada una de ellas se incluirá o no en las clases consideradas.

El evaluador debe reflexionar sobre los criterios más pertinentes a la situación de enseñanza global y a partir de esta reflexión, establecer cuales serán los criterios que le permitirán analizar las situaciones y discernir si se han logrado los resultados esperados.

Determinar criterios implica discernir qué características de los resúmenes serán consideradas para establecer si se los considera exitosos o no.

Resulta conveniente aclarar que no todos los criterios son adecuados para todas las situaciones. Hay algunos criterios más pertinentes que otros.

Es fundamental recalcar que los criterios deben ser formulados en acuerdo con los estudiantes y tanto ellos como el docente deben estar muy claros en las características que se tomarán en cuenta para la evaluación.

2.6.4 BÚSQUEDA DE INDICIOS:

En este paso lo que se pretende es buscar aquellas señales sobre la existencia del objeto o de alguna de sus características. Se trata de buscar las pistas de la existencia o no de algunas destrezas.

A continuación algunas ideas fundamentales:

- a) Los objetos de evaluación no son directamente observables, son solo manifestaciones visibles de las mismas.
- b) El docente necesita definir que señales tomará como indicadores de existencias del objeto y de que manera las buscará. Existen señales de presencia de las destrezas o determinado desarrollo de las mismas.
- c) Lo que el docente obtiene en los tramos iniciales del proceso de evaluación son, precisamente señales o pistas.

Búsqueda indicios supone la tarea de intentar encontrar señales de algo a lo cual no se accede de manera directa y la comprensión de lo que se obtiene son señales que nos permiten realizar estimaciones pero no evidencias absolutas. Obtener indicios de la adquisición de destrezas refleja una actitud más modesta, que impulsa a evitar apreciaciones apresuradas, a moderar afirmaciones

taxativas, a continuar buscando y realizando comprobaciones hasta lograr mayores garantías.

La tarea del docente implica pensar sobre qué necesita obtener indicios y cómo los buscará.

Un indicio puede ser buscado a través de conductas, manifestaciones, reacciones, realizaciones o productos de los alumnos.

Llegado a esta etapa del proceso de evaluación, el docente aplicará instrumentos, comprobará, observará ejecuciones, analizará producciones, comparará y llevará a cabo otras acciones similares en la búsqueda de señales de los aprendizajes de sus alumnos.

2.6.5 REGISTRO DE INFORMACIÓN:

Los indicios que el docente selecciona deben ser registrados a través de distintas técnicas e instrumentos que permitan recoger la información necesaria para realizar la tarea de evaluación. Es necesario para este paso determinar todos los instrumentos de evaluación y saber utilizarlos de la mejor manera. Estos instrumentos son por ejemplo: entrevistas, encuestas, pruebas, análisis de los trabajos de los alumnos, entre otros.

Con respecto a este punto Elola y Toranzos afirman que:

- a. Una de las principales tareas del evaluador es la construcción de los instrumentos.
- b. Ningún objeto de evaluación debe ser abarcado con un solo instrumento.
- c. Cada uno de los instrumentos de evaluación poseen ventajas y desventajas para su utilización.

La utilización errónea de un instrumento de evaluación impedirá un correcto registro de información, base para los juicios y decisiones posteriores.

Por otra parte una vez elegidos los instrumentos deben tomarse otros recaudos referidos a su construcción o empleo.

La tarea de registrar la información obtenida nos permite contar con documentos, que resultan fundamentales para posibilitar las siguientes etapas del proceso de evaluación.

Son varios los instrumentos que pueden ser utilizados para evaluar a los estudiantes y cada vez se proponen nuevas y más sofisticadas técnicas para procesar, elaborar, analizar y esquematizar la información.

En el capítulo tres expondremos los que consideramos más apropiados y sugerimos como opciones alternativas al tradicional examen escrito. A continuación dedicaremos un espacio para analizar las famosas pruebas o exámenes escritos debido a que su estudio consiste una parte central de la presente investigación.

- EL EXAMEN ESCRITO.



Sabemos que el proceso de evaluación proporciona información que permite tomar mejores decisiones pedagógicas.

Los exámenes son los instrumentos que con mayor frecuencia utilizan los docentes para recoger información acerca de los aprendizajes de sus alumnos y luego, en base a esa información, tomar la decisión de promoverlos o aplazarlos. Los estudiantes también con frecuencia consideran que los exámenes son capciosos, confusos, muy subjetivos o arbitrarios.

Tomar exámenes no es solo una práctica escolar, la construcción de exámenes que brinden resultados objetivos, válidos y confiables es todo un desafío.

Generalmente el principal problema de los exámenes se resume en la siguiente frase:

“Llega el fin de *mes, trimestre, etc.* y aún no tengo notas. Tengo que tomar un examen”

Con esto se hace referencia a la evaluación como producto. Se homologan los términos evaluar y calificar. Sólo se considera a la evaluación sumativa relacionándola exclusivamente con el otorgamiento de calificaciones. Se relaciona

estrechamente evaluación con examen, considerando esta técnica como el único o principal procedimiento de evaluación y sobrevalorando así sus posibilidades.

Generalmente cuando se toman estos exámenes los alumnos ya están fuera del proceso. Sin duda alguna se puede determinar cuánto saben y donde están sus dificultades más importantes pero no se pueden revisar aquellas cosas no aprendidas.

En un planteamiento de evaluación como retroalimentadora del proceso, se pretende mejorar la situación cuando todavía es posible y se pueden hacer modificaciones. Se convierte así la evaluación en el instrumento que permite adecuar la enseñanza al alumno.

Debemos recalcar el hecho de que cada instrumento de evaluación tiene sus ventajas y sus limitaciones por lo que la idea de complementariedad de éstos debe orientar la selección de los instrumentos a emplear. Ningún objeto de evaluación puede ser abarcado en su totalidad por un único instrumento, por lo que debemos abandonar la idea de un instrumento de evaluación absolutamente abarcador. Por otro lado es necesario comprender la importancia de los instrumentos a los que se recurre pues de éstos dependerá la obtención de la información necesaria, base para los juicios y decisiones posteriores.

Según Gregori Barberá: “Si conseguimos diluir el mito que rodea a este instrumento, utilizándolo como complemento de otros e insertándolo en un conjunto, podríamos empezar a tratar a los exámenes como parte de la evaluación de los procesos de aprendizaje”.

“Los exámenes y pruebas han recibido críticas por considerarse que solo miden los resultados de aprendizaje de nivel inferior (reproducción, memorización). Sin embargo, esto no es necesariamente así, existen diferentes tipos de ítems dentro de las pruebas y cada uno está orientado a medir diferente tipo de procesos: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis, etc. Por otro lado, si los ítems de estas pruebas están bien elaborados pueden constituir el instrumento ideal para comprobar comprensión, aplicación u otras destrezas superiores”.⁷

Finalmente es preciso hablar sobre las repercusiones psicológicas de pruebas y exámenes, éstas derivan fundamentalmente de la estrecha relación entre evaluación, examen, calificación y acreditación. Si se toma al examen como

⁷ Íbidem.

instrumento único para promover o no al estudiante, para calificarlo, clasificarlo o reprobarlo, son claras las manifestaciones de estrés, temor, frustración e incluso ira que se generan en torno a los exámenes.

“Las repercusiones psicológicas de la evaluación son importantes ya que, a través de sus resultados, los estudiantes van configurando su autoconcepto. Uno de los referentes que determina la autoestima es el pretendido valor objetivo de la evaluación docente. Obtendrán calificaciones sobresalientes los estudiantes inteligentes y esforzados”.

Regina Katz.

2.6.6 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN:

Se trata de la instancia en el proceso de la evaluación donde se hacen las correcciones. La forma como se lleva a cabo puede que no alcance a transmitir la complejidad de los procesos involucrados. Las prácticas habituales pueden obviar por completo esta etapa limitándose a dar calificaciones según los datos recogidos, sin que estos reciban algún tratamiento.

El análisis y la interpretación de la información recogida en las etapas anteriores son los que otorgan la base para la formulación de juicios de valor en el proceso de evaluación: juicios que a su vez, permitirán tomar las decisiones posteriores de manera racional.

En esta instancia ocupan un lugar central los criterios que se determinaron en la tercera etapa del proceso. Es decir, el análisis y la interpretación de la información se realizan sobre la base de los criterios establecidos los cuales funcionan como marcos o parámetros de comparación.

Los criterios empleados deben ser compartidos con los alumnos. De esta forma se podrán orientar en un proceso de aprendizaje, encontrarán coherencia en las acciones del docente, comprender el funcionamiento de las decisiones que se toman.

A través de dicho análisis el docente trabaja sobre los datos obtenidos. De este modo somete a los datos a un tratamiento que les otorga significación, o sea posibilita su interpretación.

La tarea del análisis de la información puede ser apoyada por algunos instrumentos que la facilitan como por ejemplo la tabla de especificaciones, la matriz de doble entrada entre otras, que serán desarrolladas en el capítulo 3. También permite

analizar los resultados de cada uno de los alumnos en cuanto al logro de sus procesos en relación con los contenidos seleccionados.

2.6.7 ELABORAR INFORMES:

Se trata de compartir los resultados obtenidos ante todo con el alumno. Brindar información adecuada sobre sus logros, sus puntos fuertes y débiles, sus avances, etc. No se debe olvidar que hay personas aparte del alumno que pueden estar interesados en el informe que el docente realice sobre dichos resultados.

A partir de esta afirmación surgen algunos inconvenientes: si se debe compartir toda la información obtenida, si se debe hacer con todos los interesados.

En cuanto a la práctica habitual de las libretas de calificaciones que dan un informe muy apretado, se dice que este informe debería ser más descriptivo e incluso se deben dar algunas recomendaciones.

Esto no significa que se debe dar abundante información a todos los interesados, es necesario establecer que información se da a cada individuo.

Como resultado tenemos que la regla básica al momento de elaborar un informe es que: se debe brindar la información que cada destinatario necesita, de un modo que le resulte claro y comprensible y le permita actuar en consecuencia.

El docente deberá saber resumir los datos de la evaluación para que puedan ser utilizados en la elaboración de informes que provean toda la información necesaria a los destinatarios, con miras a la toma de decisiones.

En los informes el docente debe incluir los datos que sirven de base para posteriores decisiones ya tomadas y o la información que contribuya a determinar la causa de resultados de aprendizaje no planeados o de dificultades del proceso.

Luego de haber presentado el proceso de evaluación, es preciso evidenciar que en general, la práctica evaluativa en nuestro país se realiza de forma improvisada sin la definición de objetivos, funciones y criterios. Los criterios rara vez son discutidos y acordados con los estudiantes sino más bien son arbitrariamente impuestos por el docente. El registro de información generalmente utiliza instrumentos pobremente diseñados o se limita únicamente a exámenes escritos improvisados, no se toma en cuenta la variedad de técnicas complementarias entre sí ni se las adecua al contexto, a las necesidades de cada grupo o de cada estudiante.

Los procesos de análisis e interpretación son pobres y restringidos, elaborados de forma rápida para facilidad del docente con un gran número de alumnos a su cargo.

La Elaboración de Informes es una utopía y lo principal, “la toma de decisiones” muy pocas veces se pone en práctica.

La Centro Educativo C.e.D.F.i. promueve una evaluación objetiva, sistemática, planificada e integral, si bien como dijimos anteriormente la propuesta de esta institución en el tema de evaluación será revisada a profundidad en el siguiente capítulo, es preciso enfatizar que algunos de los pasos previamente mencionados deben analizarse y elaborarse con más formalidad por los docentes. En especial, la selección de criterios, el análisis, interpretación y elaboración de informes deben ser revisados e implementados.

Si ponemos en práctica la concepción de evaluación como proceso y dejamos de sobrevalorar al examen escrito, utilizándolo como un recurso más de toda la gran variedad de técnicas e instrumentos existentes, los alumnos seguramente enfrentarían estas pruebas con menos ansiedad y probablemente sus rendimientos fueran superiores.

... Dos pasiones recorren la educación a lo largo de siglos y siglos: la pasión por la creatividad y la pasión por el control. La primera se vuelca en el aprendizaje, la segunda a la enseñanza; la primera al aprendiz con toda su riqueza y posibilidades, la segunda a la institución, con sus esquemas y rutinas prefijadas; la primera a la aventura de descubrir y de equivocarse para reiniciar la búsqueda, la segunda a la respuesta rígida, al señalamiento de informaciones y de modos de ser; la primera a la creación de conocimientos, la segunda al traspaso de los mismos”

Daniel Prieto.

3. DIMENSIONES DE LA EVALUACIÓN.

3.1 LA EVALUACIÓN COMO MEDICIÓN. DIMENSIÓN TECNOLÓGICA/POSITIVISTA.

La evaluación no es un fenómeno exclusivamente técnico, alejado de dimensiones políticas, la evaluación es un constructo social y cumple unas funciones que interesan a unos y perjudican a otros. No se debe ocultar la naturaleza política y ética de la evaluación.

El proceso de evaluación encierra mecanismos de poder que ejerce el profesor y la institución. Quien tiene capacidad de evaluar establece los criterios, los aplica de la forma que él elige, interpreta, atribuye causas y decide los cambios a efectuarse

La evaluación no solo incorpora procesos de medición y de cuantificación sino también explicaciones causales sobre las mismas. La mayoría de docentes atribuyen el fracaso a causas exclusivamente centradas en los alumnos sin jamás revisar o analizar la eficacia con que cumplen su rol de maestros, la pertinencia de los programas de estudio o la metodología que utilizan. Cuando se atribuyen todas las explicaciones del fracaso a factores ajenos resulta imposible mejorar la práctica profesional, la organización de los contenidos, la metodología de enseñanza, el sistema de evaluación.

Es lógico sin embargo, que en la sociedad “meritocrática” en la que vivimos exista un modelo de evolución que solamente tenga en cuenta los resultados y las calificaciones.



a. CONCEPCIÓN DE EVALUACIÓN

Es una evaluación que consiste, fundamentalmente, en la comprobación de los resultados de aprendizaje en el ámbito de los conocimientos. Se realiza a través de pruebas estandarizadas, iguales para todos, aplicadas en los mismos tiempos y corregidas con criterios similares. La evaluación se convierte en una comprobación del aprendizaje y en un medio de control social.

Se expresa a través de números y se cuantifica en resultados que pueden compararse. Se miden los resultados a través de pruebas, se establecen las calificaciones y se recompensa a los mejores. Conlleva una concepción utilitarista del aprendizaje, de modo que el rendimiento es el único o al menos el más valioso de los indicadores de éxito.

La concepción técnica de la evaluación exige la clasificación de objetivos para que la comprobación del aprendizaje se pueda efectuar de forma clara y precisa. Se simplifica la comprobación, ya que no se ocupa de los efectos secundarios, no se

pregunta por las causas del fracaso y no se plantea cuestiones relativas a la transformación de los procesos.

b. FUNCIONES.

Algunas funciones cobran especial relevancia desde esta concepción:

- **Selección:** a través de la evaluación, el sistema educativo va dejando fuera a quienes no superan las pruebas y van eligiendo a quienes son capaces de superarlas. De hecho, no existe una clara relación entre éxito académico y éxito laboral o social.
- **Comprobación:** la evaluación permite saber si se han conseguido los objetivos propuestos, según una escala de valoraciones. Como la evaluación se realiza siguiendo los objetivos propuestos, la superación de las pruebas sirve de garantía social.
- **Clasificación:** como la evaluación tiene un referente comparativo doble (con los mínimos y con los demás estudiantes), los resultados permiten clasificar a los estudiantes.
- **Acreditación:** la superación de los controles de la evaluación conduce a la acreditación académica y social. Esa acreditación tiene también una escala. De hecho, se utiliza en concursos y oposiciones. La medida de las calificaciones es un indicador relevante.
- **Jerarquización:** la evaluación encierra poder porque quien evalúa impone criterios, aplica pruebas y decide cuáles han de ser las pautas de corrección. Puede incluso, negarse a compartirlas y a discutir las con los alumnos y alumnas.

c. ETIOLOGÍA.

Este modelo se instala en el sistema porque la sociedad desea contar con indicadores cuantificables del éxito o fracaso. Los niveles siguientes del sistema educativo condicionan también la evaluación de los inferiores. De hecho se van endureciendo las dimensiones cuantitativas a medida que avanza el sistema.

Otra causa de la implantación de este modelo es su mayor simplicidad. La cuantificación libera de preguntas profundas ya que todo parece explicable. A esto se añade que los profesores tienen una justificación irrevocable cuando se producen reclamaciones si han aplicado fórmulas matemáticas para la corrección de pruebas objetivas.

d. CONSECUENCIAS.

- **Cultura del individualismo:** la hora de la verdad en la enseñanza es la hora de los exámenes y de los resultados. Cuando se suspende, se ha perdido el curso, independientemente de lo que se haya aprendido. Aunque se insista en la importancia del trabajo cooperativo, la evaluación tiene siempre un carácter individual.
- **Cultura de competitividad:** los compañeros tienden a ser vistos como rivales, ya que se han convertido en competidores. El hecho de que no todos puedan conseguir becas, puestos de trabajo, distinciones, etc. hace que se establezca un clima de competitividad que no siempre respeta las reglas morales del juego.
- **Cultura de la cuantificación:** los informes finales son cuantitativos y se encierran en un número o en una palabra. Aunque se hable de evaluación cualitativa, lo cierto es que al final del proceso de evaluación aparece la calificación en términos de suspenso, aprobado, muy buena.
- **Cultura de la simplificación:** este planteamiento cuantificador que se centra en los resultados evita profundizar en los problemas profundos que subyacen en la práctica educativa. Problemas relativos a la igualdad de oportunidades, a las causas del fracaso, a la adaptación del sistema a las capacidades de cada alumno, etc. la simplificación deja al margen los efectos secundarios, la interrogación sobre objetivos propuestos y, sobre todo, aquellos logros que quedan más allá de la medición que realizan los evaluadores.
- **Cultura de la inmediatez:** el éxito o el fracaso inmediato se producen en cada evaluación sin que se planteen otras cuestiones más alejadas de los intereses del momento. Los estudiantes centran sus esfuerzos en superar las pruebas que deben afrontar y limitan el estudio al momento previo a la evaluación.

El carácter no democrático de la evaluación (pocas veces se negocian los contenidos, los criterios, la aplicación de los mismos, etc.) hace que los alumnos tengan que acomodarse a las exigencias de cada profesor a pesar de su manifiesta irracionalidad o injusticia.

Muchos profesores utilizan de un año para otro los mismos criterios de evaluación sin que la reflexión sobre la práctica, los hallazgos de la investigación educativa, los distintos grupos de estudiantes y su realidad modifiquen mínimamente sus modos de actuación.

3.2 LA EVALUACIÓN COMO COMPRENSIÓN. DIMENSIÓN CRÍTICA/REFLEXIVA.

La evaluación desde esta perspectiva, está entendida como un proceso y no como un momento final. La crítica atraviesa todas las dimensiones del proceso: la formulación de objetivos, la fijación de criterios, el diseño y aplicación de instrumentos, la interpretación de los resultados, etc. Todo está sometido a las exigencias de reflexión, a la interrogación permanente, al debate continuo.

a. CONCEPCIÓN DE EVALUACIÓN.

El planteamiento esencial desde esta perspectiva se refiere a la comprensión que genera el proceso de análisis. La evaluación no es un momento final del proceso en el que se comprueba cuáles han sido los resultados del trabajo. Es un permanente proceso reflexivo apoyado en evidencias de tipo diverso.

La diversidad de medios a través de los cuales se recogen datos de la realidad afecta no sólo a los alumnos sino a todos los elementos del sistema y al contexto en el que se realiza la acción educativa.

El análisis recoge evidencias de la realidad y de él se derivan medidas que no sólo afectan a los alumnos sino a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

b. FUNCIONES.

Las funciones que se potencian desde esta forma de concebir la evaluación son las siguientes:

- **Diagnóstico:** La evaluación entendida como un proceso de análisis permite conocer cuáles son las ideas de los alumnos, los errores en los que tropiezan, las principales dificultades con las que se encuentran, los logros más importantes que han alcanzado.
- **Diálogo:** la evaluación puede y debe convertirse en una plataforma de debate sobre la enseñanza. En este debate han de intervenir las familias, los alumnos y otros agentes preocupados por la educación.
- **Comprensión:** la evaluación es un fenómeno que facilita la comprensión de lo que sucede en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Ésa es su principal característica, su esencial valor.

- **Retroalimentación:** la evaluación ha de facilitar la reorientación del proceso de enseñanza-aprendizaje. No sólo en lo que se refiere al trabajo de los alumnos sino a la planificación de la enseñanza, a la modificación del contexto o a la manera de trabajar los docentes.
- **Aprendizaje:** la evaluación permite al profesor saber si la metodología es adecuada, si los contenidos son pertinentes, si el aprendizaje que se ha producido es significativo, relevante y aplicable para los alumnos.

c. ETIOLOGÍA.

El origen de esta dimensión está en la propia naturaleza de la escuela y de los procesos de aprendizaje y enseñanza que se desarrollan en ella. La coherencia del sistema exige que la reflexión se de en el trabajo diario y en los procesos de evaluación. La naturaleza misma de la escuela exige que se plantee la evaluación, tanto de la institución como de los alumnos, como un proceso de diálogo, comprensión y mejora.

d. CONSECUENCIAS.

La evaluación, así comprendida, se convierte en un elemento generador de rasgos positivos en la cultura escolar, y de cambios profundos y fundamentados. A su vez, la dinámica de la escuela provoca la mejora de los procesos de evaluación.

- **Cultura de la autocrítica:** la escuela promueve la reflexión que conduce a la comprensión de las situaciones, a su explicación. El análisis holístico, contextualizado y procesual tiene en cuenta todos los elementos que inciden en el proceso de enseñanza y aprendizaje y, por consiguiente, las estructuras, el funcionamiento y la actuación de los profesionales. La evaluación no es una simple medición sino un proceso reflexivo.
- **Cultura del debate:** la evaluación según esta concepción fomenta la discusión y el diálogo en torno a planteamientos, condiciones y resultados del sistema. En este diálogo intervienen no solamente los agentes de la actividad docente sino las familias y la sociedad en general.
- **Cultura de la incertidumbre:** este tipo de enfoque de la evaluación procede y genera una actitud incierta ante la experiencia profesional. Desde las “verdades absolutas e indiscutibles”, es imposible plantear cuestiones críticas y reflexivas que permitan la comprensión profunda y el cambio de las situaciones, de las actitudes y de las concepciones.
- **Cultura de la flexibilidad:** cuando las rutinas institucionales y la rigidez organizativa se arraigan en la dinámica escolar, existen pocas posibilidades de

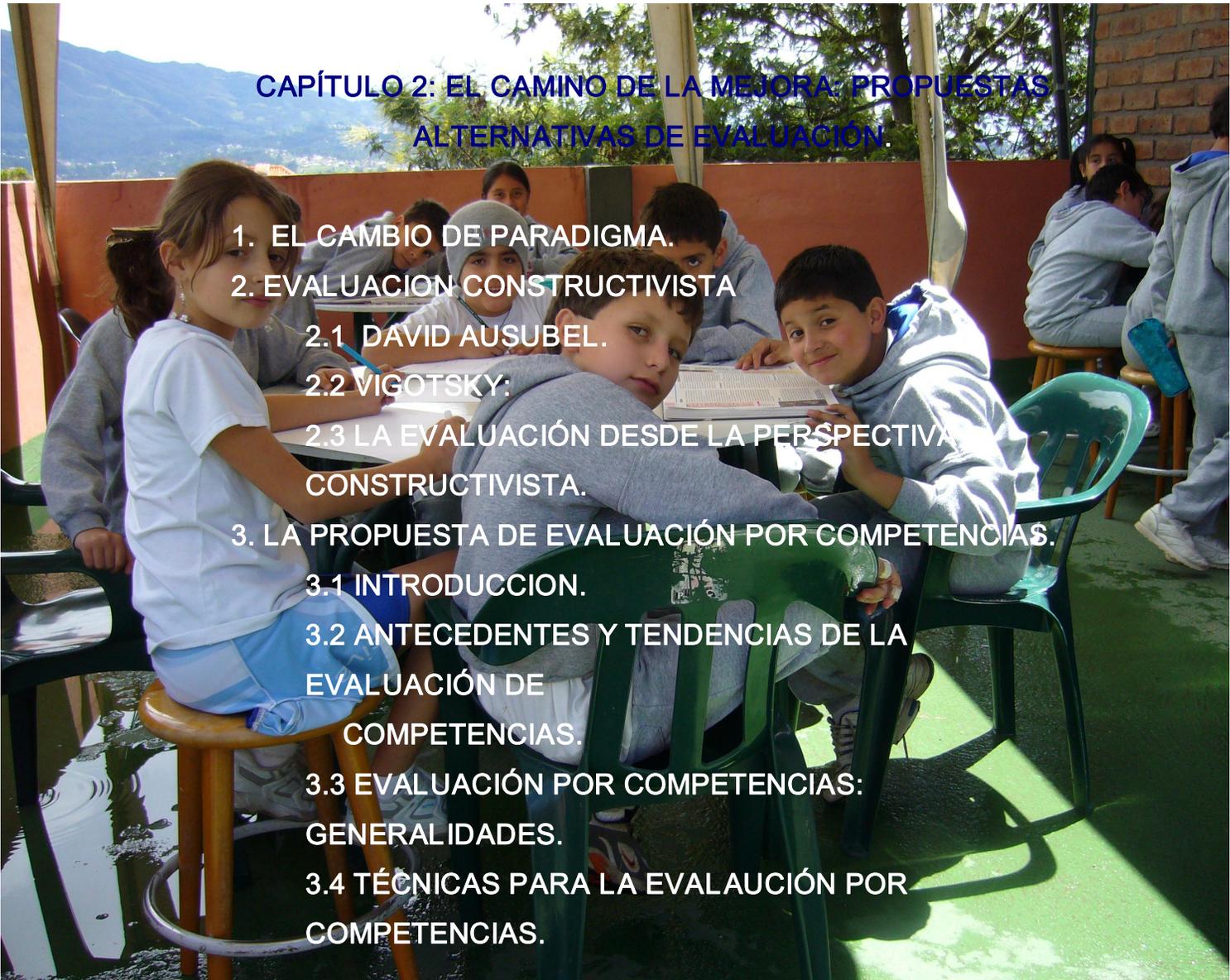
introducir interrogantes que inquieten y modificaciones que afecten de manera sustancial. Los cambios se reducirán a pequeñas variantes, de forma que, muchas veces, no hacen más que mantener, esconder o incrementar los problemas de fondo.

- **Cultura de la colegialidad:** el debate exige actitudes y dinámicas en grupo, ya que no es posible intercambiar opiniones y experiencias desde el individualismo actitudinal e institucional. El paradigma de la colegialidad exige no solo actitudes de apertura y de cooperación sino también tiempos y espacios que posibiliten la práctica colaborativa.

CONCLUSIONES.

Para concluir podemos enfatizar la importancia de estudiar a la evaluación dentro de su contexto, analizar sus repercusiones tanto en el sistema educativo como en la sociedad. Esta visión global nos permite comprender la dimensión social y con ello la importancia de implementar e innovar los modelos de evaluación educativa.

La información aquí expuesta como marco teórico referencial nos permite entender la estructura, funciones y concepciones de la evaluación educativa con miras a facilitar la comprensión de nuestra propuesta a desarrollarse en el capítulo final.



**CAPÍTULO 2: EL CAMINO DE LA MEJORA: PROPUESTAS
ALTERNATIVAS DE EVALUACIÓN.**

1. EL CAMBIO DE PARADIGMA.

2. EVALUACION CONSTRUCTIVISTA

2.1 DAVID AUSUBEL.

2.2 VIGOTSKY:

**2.3 LA EVALUACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA
CONSTRUCTIVISTA.**

3. LA PROPUESTA DE EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS.

3.1 INTRODUCCION.

**3.2 ANTECEDENTES Y TENDENCIAS DE LA
EVALUACIÓN DE
COMPETENCIAS.**

**3.3 EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS:
GENERALIDADES.**

**3.4 TÉCNICAS PARA LA EVALUACIÓN POR
COMPETENCIAS.**

CAPÍTULO 2:

EL CAMINO DE LA MEJORA: PROPUESTAS ALTERNATIVAS DE EVALUACIÓN.

INTRODUCCIÓN

En este capítulo vamos a abordar dos paradigmas de la educación que tienen un importante impacto en nuevas formas de construir el proceso de enseñanza aprendizaje. Su aporte es imprescindible dentro del proceso de evaluación que conlleva a una forma de aprender de manera más significativa.

En primer lugar tomaremos los aportes del Constructivismo cuyas ideas claras y precisas llevan al docente a mirar la educación desde otra perspectiva, orientan el aprendizaje hacia la construcción del nuevo conocimiento relacionándolo con conocimientos anteriores, permitiendo que los nuevos aprendizajes se den en cadena.

Posteriormente expondremos la propuesta de evaluación por competencias la misma que comprende a la evaluación como un proceso de análisis de las transformaciones sistemáticas de la personalidad del alumno durante un ciclo de enseñanza, para su perfeccionamiento a partir de reajustes en el trabajo pedagógico.



1. EL CAMBIO DE PARADIGMA.

Como hemos visto, la evaluación condiciona todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, incluso el modelo de escuela, por ello es imprescindible mejorar la forma de entenderla y practicarla. Es claro que la mejora no viene de un perfeccionamiento matemático de los instrumentos de medida sino de la transformación de su valor y de su uso.

“Es preciso recuperar un cierto sentido naturalista de la evaluación como método de conocimiento. No podemos olvidar un hecho simple, pero decisivo: sólo las informaciones obtenidas por los profesores (la mayoría de ellas por vía de evaluación informal), de acuerdo con sus esquemas de apreciación y en el transcurso de la acción, son las que, seguramente, ellos utilizan con más acierto como información orientadora del curso que siguen los acontecimientos de clase, acomodación del proceso didáctico, elaboración de juicios sobre los alumnos, etc”. Sacristán, 1992,

Es difícil que la evaluación educativa se transforme de manera súbita y automática o por efecto de las leyes que imponen al profesorado cambios, ya que éstos no afectarán a su dimensión profunda. Los enunciados legales en miras a producir un cambio generalmente se encuentran con la realidad de la práctica que contradice o dificulta esos presupuestos. Pretender imponer la evaluación cualitativa sin que se modifiquen las condiciones temporales es una simple declaración de intenciones que llevará consigo una reacción negativa de los profesionales que se verían obligados a realizar algo que no pueden hacer.

“No es fácil que el cambio se produzca sin que se muevan algunos presupuestos y exigencias sociales basados en la competitividad, en la búsqueda de la eficacia, en el individualismo y el pragmatismo más groseros. Las escuelas son buenas si consiguen sus alumnos buenos resultados. Si el hijo obtiene buenos resultados de forma rápida y cómoda la escuela es magnífica. Si se retrasa o si no se consigue aprobar, la escuela es deplorable. Los profesionales, muchas veces, sometidos a presiones externas (sociales, jerárquicas, institucionales), asumen los postulados de eficientismo” (Santos Guerra, M, 1998, pag 26)

Santos Guerra en su libro “Evaluar es comprender”, pag 27-28, plantea que el cambio profundo en los modos de realizar la evaluación proceden de la reflexión rigurosa de los profesionales y afectan a tres esferas fundamentales:

- **Las concepciones educativas:** lo más importante para que se modifiquen en lo esencial las prácticas educativas es que se transformen las concepciones sobre lo que significa la escuela, sobre lo que es la tarea educativa y por ende, lo que es la evaluación.
- **Las actitudes personales:** como la evaluación es un fenómeno comunicativo, es necesario afrontarlo desde actitudes abiertas y dialogantes. El diálogo ha de establecerse entre los administradores de la educación, los profesionales, los padres y los alumnos.
- **Las prácticas profesionales:** no sólo hay que modificar las concepciones y las actitudes. El cambio, la mejora ha de afectar a las prácticas, al quehacer cotidiano. Cuando sólo se transforman los discursos, no sólo se reproducen las rutinas, sino que se genera una reacción descalificadora de la hipocresía institucional.

Todo ello requiere una modificación del contexto y de las condiciones en las que la evaluación se realiza. Es imposible modificar la esencia de las prácticas evaluadoras sin que se ponga en tela de juicio un modo de entender la escuela y la evaluación basados en la competitividad y la eficacia. La evaluación de carácter crítico exige una mayor participación de todos los elementos que intervienen en el proceso de valuación.

Si los padres no modifican sus concepciones de la evaluación educativa, si no entienden que lo principal es aprender, si están obsesionados por los resultados sin plantear qué es lo que esconden o silencian, será difícil pasar de un modelo de evaluación tecnológico a otro de carácter crítico y reflexivo. No es posible la transformación profunda sin que el profesorado reflexione de forma rigurosa y compartida sobre la naturaleza de su práctica profesional.

Santos Guerra, expone que para que la evaluación avance desde posiciones tecnológicas hacia posiciones críticas, tiene que centrarse en tres funciones:

1. **Diálogo:** la evaluación tiene que convertirse en una plataforma de debate entre los diversos agentes de la educación (políticos y profesionales, familias, alumnos y profesores, comunidad escolar y sociedad en general).
2. **Comprensión:** la reflexión sobre la evaluación conduce a la comprensión de su sentido profundo, de sus repercusiones psicológicas y sociales, de su naturaleza y efectos.

3. **Mejora:** el cambio se promueve desde la preparación y el compromiso y la reflexión conjunta de los profesionales. La investigación sobre la práctica evaluadora genera la mejora de la racionalidad, de la justicia y de las situaciones en las que se desarrolla a la evaluación de los alumnos y de las instituciones educativas.

Es preciso someter la evaluación a la permanente reflexión, mejorará el proceso de evaluación educativa es un reto social y un compromiso ético. Empeñarse en que las cosas cambien exige que se centre la mirada en las aulas y los centros, pero también un poco más allá y más arriba: en la política que mueve los hilos de la evaluación. “Con la mirada en el horizonte de una sociedad mejor” (Santos Guerra, M, 1998, 29)



2. EVALUACION CONSTRUCTIVISTA

Para tener clara la idea de lo que trata el constructivismo y su propuesta en torno a evaluación educativa, es necesario analizar los aportes de dos autores que dieron importantes aportes a esta teoría: David Ausubel y Vigotsky.

2.1 DAVID AUSUBEL.

A partir de la década de los 70 las ideas del aprendizaje por descubrimiento de Bruner estaban tomando fuerza. Las escuelas pretendían que los alumnos construyeran su conocimiento a través del descubrimiento de contenidos. Con respecto a esto, Ausubel consideró que el aprendizaje por descubrimiento no debe ser opuesto al aprendizaje por exposición (o recepción). De esta forma dice Ausubel que el aprendizaje se puede dar por descubrimiento o por recepción y

pueden ser igualmente efectivos ya que logran un aprendizaje significativo más no memorístico y repetitivo.

Es así que la teoría de Ausubel era llamada “Teoría del aprendizaje significativo”. De acuerdo con esta teoría los nuevos conocimientos que adquieran los alumnos se incorporan a la estructura cognitiva del alumno. Pero para ello, es necesario que el estudiante relacione los nuevos conocimientos con los anteriormente adquiridos. También es sumamente importante que el alumno se interese por aprender los temas que se está tratando.

La principal ventaja de esta propuesta es que produce una retención más duradera de la información. Otra ventaja sería que facilita la adquisición de nuevos conocimientos con los anteriormente adquiridos, así la nueva información es fácilmente guardada a la memoria de largo plazo. Es activa, ya que depende de la asimilación de las actividades de aprendizaje por parte del alumno. Esta teoría se vuelve personal en el sentido de que la significación del aprendizaje depende de los recursos cognitivos de cada alumno.

Para poder lograr un aprendizaje significativo el maestro debe presentar al alumno un material organizado, ya que de esta forma se puede dar la construcción de conocimientos por parte de los alumnos. Para que los alumnos puedan lograr un aprendizaje significativo, deben poder relacionar los conocimientos nuevos con conocimientos previos. Además los alumnos deben tener una actitud favorable frente a los nuevos conocimientos; en este aspecto el maestro solo puede influir a través de la motivación que les brinde a sus estudiantes.

De esta forma la teoría de Ausubel tiene importantes aportes al constructivismo y por ende a la evaluación constructivista.

El principal aporte es el aprendizaje por exposición, así se promueve el aprendizaje significativo en lugar del aprendizaje memorístico. El modelo del aprendizaje por exposición consiste en exponer o explicar hechos o ideas. En la práctica, este modelo sirve para enseñar relaciones entre varios conceptos, pero antes, los alumnos deben tener una idea de dichos conceptos. Para aplicar este modelo es importante también que los alumnos puedan manipular ideas mentalmente. Para esto, los alumnos deben tener cierta edad cronológica y edad mental.

Otro aporte al constructivismo son los organizadores anticipados. La función que tienen estos organizadores es que hacen de puente entre los conocimientos anteriores con los nuevos. Estos organizadores tienen tres propósitos:

- Poder dirigir su atención a lo que es importante del material,
- Resaltar las relaciones entre las ideas que serán presentadas
- Recordar la información relevante que ya posee.

Estos organizadores se dividen en dos:

- Comparativos: activan los esquemas ya existentes. Señalan las diferencias y semejanzas de los conceptos.
- Explicativos: proporcionan conocimiento nuevo que los estudiantes necesitaran para entender la información subsiguiente. Ayudan al alumno a aprender en especial cuando el tema es muy complejo.

Los aportes de Ausubel son relacionados con los aportes de Vigotsky, Bruner, Piaget y Novak en cuanto a que el aprendizaje debe ser el resultado de una construcción de conocimiento y por lo tanto la evaluación debe ser llevada a cabo en este mismo contexto. Se debe tomar en cuenta los aportes del alumno siempre y cuando haya relación con lo aprendido. En la evaluación se debe tomar en cuenta la relación del nuevo aprendizaje con aprendizajes anteriores.

Novak expone que para evaluar es importante tomar en cuenta los aprendizajes previos de los alumnos y propone entre otras técnicas de evaluación, la técnica de los mapas conceptuales que se dividen en dos procesos:

- De diferenciación progresiva.
- De reconciliación integradora.

Piaget coincide en la importancia de conocer los esquemas de los alumnos. Con respecto a la teoría de Piaget, Ausubel no comparte la importancia de la autonomía y de la actividad, ni los estados de desarrollo como limitantes del aprendizaje. Por lo tanto dice que lo que condiciona es la calidad y cantidad de los conceptos relevantes y las estructuras proposicionales de los alumnos.

2.2 VIGOTSKY:

En primer lugar este autor destaca la importancia social de la conciencia. Consideraba que el medio social es crucial para el aprendizaje, pensaba que este produce la integración de los factores social y personal. Decía que el cambio cognoscitivo es el resultado de la utilización de instrumentos culturales en las interrelaciones sociales y de internalizarlas y transformarlas mentalmente. Este aporte de Vigotsky es constructivismo dialéctico ya que recalca la interacción de los individuos y su entorno.

Vigotsky opinaba que la mejor enseñanza es la que se adelanta al desarrollo. El contexto ocupa un lugar central en el aprendizaje de los alumnos. La interacción social se convierte en el motor del desarrollo.

El aprendizaje de todo individuo es la consecuencia de toda interacción social.

Este autor postula la siguiente concepción de ser humano: “es constructivista, exógeno, considera al sujeto activo, construye su propio aprendizaje a partir del estímulo del medio social mediatizado por un agente y vehiculizado por el lenguaje”. (www. psicopedagogía.com.)

Vigotsky rechaza totalmente los enfoques que reducen la psicología y el aprendizaje a una simple acumulación de reflejos o asociaciones entre estímulos y respuestas. No niega la importancia del aprendizaje asociativo, pero lo considera insuficiente. El conocimiento no es un objeto que se pasa de uno a otro sino que se construye por medio de operaciones y habilidades cognoscitivas que se inducen en la interacción social.

Para Vigotsky el desarrollo de las funciones psicológicas superiores se da primero en el plano social y luego en el plano individual.

Zona proximal de desarrollo (ZPD) es un concepto importante en la teoría de Vigotsky y significa: la distancia entre el nivel real de desarrollo-determinado por la solución independiente de problemas- y el nivel de desarrollo posible, precisado por la solución de problemas con la dirección de un adulto o colaboración de otros compañeros más diestros. En otras palabras podemos decir que es la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial.

En la ZDP maestro y alumno trabajan e interactúan juntos en actividades que el alumno no podría hacerlo solo, es aquí que se incorpora al máximo la idea marxista de actividad colectiva, en las que el que sabe más comparte con el que sabe menos.

Una aplicación fundamental de esta teoría a la educación se refiere al concepto de andamiaje educativo. Este concepto se refiere al proceso de controlar los elementos de la tarea que están lejos de las capacidades del estudiante, de manera que pueda concentrarse en dominar los que pueda captar con rapidez. Se trata de una analogía con los andamios empleados en la construcción, pues tiene algunas funciones esenciales: brindar apoyo, servir como herramienta, ampliar el alcance del sujeto que de otro modo sería imposible y usarse selectivamente cuando sea necesario.

En cuanto al aprendizaje el maestro o tutor al comienzo debe ser el que más trabajo haga y poco a poco ir delegando funciones al alumno de tal forma que se compartan las obligaciones en cuanto a la situación de aprendizaje. Conforme el alumno se vuelve más diestro el maestro va retirando esta situación de andamiaje. Así el alumno se volverá totalmente independiente.

Otro aporte en la educación es la enseñanza recíproca que consiste en el diálogo de profesor a un grupo pequeño de alumnos. Al principio el profesor modela las actividades, después, los alumnos se turnan el puesto del profesor para planificar actividades de forma similar a la forma de planificar del profesor. Posteriormente se hace la misma actividad pero en este caso se planifican preguntas de algún tema en particular al mismo grupo de alumnos. De igual forma los alumnos deben ir tomando el puesto del profesor para aprender a formular preguntas importantes sobre el tema que se está estudiando.

Como conclusión de este modelo de educación se dice que el proceso de aprendizaje debe ser tal que todos los alumnos al final sean igual de competentes unos con otros. Que el aprendizaje sea muy similar entre todos los alumnos para poder pasar a otros temas. Se pasa de ayudarse los que más saben a los que menos saben.

En cuanto a la forma de evaluación de esta teoría el profesor debe evaluar de acuerdo a lo aprendido por cada alumno en particular y al progreso que haya tenido

cada alumno en el proceso de enseñanza, para esto se supone que el profesor conoce a sus alumnos. Además se debe hacer diferentes tipos de evaluación de acuerdo al ritmo de aprendizaje del grupo en general de tal forma que los alumnos no se sientan perjudicados por la forma que son evaluados, hablamos por tanto de una propuesta de evaluación personalizada.

Con este complejo proceso de educación se da un notable desarrollo de constructivismo dialéctico (intercambios sociales). Por eso la importancia de el medio social para el aprendizaje de cada alumno.

Estos dos autores nos dan una clara idea de lo que es el constructivismo y sobretodo como se lo puede aplicar a la educación y a los procesos de evaluación. Ahora tomaremos otras ideas de lo que es el constructivismo.

2.3 LA EVALUACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA.

El contexto constructivista nos ayuda a revalorar el potencial del error en el proceso evaluativo. El error es una fuente de reconocimientos de las potencialidades del evaluado, ya que así se fortalece el aprender a aprender. Por otro lado se toma el riesgo de que se den nuevos errores, esto depende de cómo ha sido el tipo de interacción. De ahí radica la importancia de capacitar al docente en habilidades y actitudes de interacción con el estudiante, más aún cuando se encuentran en problemas de avance de aprendizaje.

En una evaluación, no solo es importante lo que se está evaluando y los instrumentos que se utiliza para ello, sino también el tipo de interacción comunicativa que se construye cuando se evalúa y el contexto de convivencia en la que se transcurre.

Para evaluar de forma correcta debemos centrarnos en qué queremos evaluar y cuáles serán los instrumentos que vamos a utilizar para dicho proceso. También debemos centrarnos en el tipo de relaciones comunicativas que fluirá entre docentes y estudiantes durante el proceso de evaluación.

La fuerte influencia del concepto de medición en el momento de evaluar nos impide poner en práctica esta forma de evaluación ya que en la práctica la evaluación se reduce a algo tan técnico, tan ambiciosamente objetivo que se terminan evaporando los sujetos de carne y hueso. En consecuencia, la evaluación se torna

en algo que en vez de estimular al alumno a responder un desafío, termina por inhibir a la persona.

Si queremos que la evaluación sea constructiva, para los implicados en las acciones evaluadoras, es imprescindible el conocimiento, debate y análisis del conjunto de evidencias que afloran durante el proceso de evaluación.

De esta forma nos encontramos con un problema ético difícil de resolver; como compaginar la preservación de la privacidad y el derecho a saber de los estudiantes.

La salida no está en optar por una posición extrema, sino en reconocer el proceso de desempeño docente como responsabilidad común de profesores y estudiantes que han de potenciar comunidades de aprendizaje mutuo.

Para darse una buena evaluación por parte del docente de deben cumplir con algunas funciones:

- Deber ser Diagnóstica de tal forma que la evaluación profesoral debe caracterizar el desempeño docente en un periodo determinado. Debe constituirse en síntesis de los principales aciertos y desaciertos, de modo que le sirva a una autoridad o jefe de área y a él mismo, de guía para la derivación de acciones de capacitación y de superación que ayuden a la erradicación de sus desaciertos.
- Debe ser Instructiva, es decir, el proceso de evaluación debe producir una síntesis de los indicadores del desempeño docente. De esta forma los docentes se instruyen del mismo y aprenden como desenvolverse en el campo laboral.
- Al ser Educativa nos referimos a la relación que existe entre los resultados de la evaluación y la motivación de los estudiantes y los profesores hacia el trabajo.
- Debe ser Desarrolladora ya que como resultado del proceso educativo, se incrementa la madurez del evaluado. El evaluado se torna capaz de evaluar crítica y permanentemente su desempeño, no teme a sus errores sino aprende de estos y conduce más conciente su trabajo. Lo mismo pasa con los profesores, al evaluar madura en su forma de hacerlo y van construyendo su manera de evaluar a los alumnos.

Una de las precisiones esenciales que deben hacerse como parte del proceso de construcción de un sistema de evaluación de la función de los docentes, es la de sus fines, pues sin duda, ésta es una condición necesaria, aunque no suficiente para alcanzarlos.

Es innegable que los métodos de evaluación en colegios y escuelas han sufrido evidentes cambios. Pero lo importante de estos cambios es que se rescate la importancia de hacer una evaluación permanente y constante.

Una de las mayores interrogantes que surgen en el proceso de enseñanza es el ¿para qué evaluar? Como respuesta a esta interrogante se dice que la evaluación actualmente se interesa en afirmar la autoestima de las personas, que potencia lo mejor de ellas para enfrentar el desafío de aprender, asume el papel que juegan las interacciones, el lenguaje y el diálogo de la convivencia que se construye en el aula.

Finalmente podemos destacar la importancia que tiene hacer actividades en clase en las que los alumnos pongan de acuerdo a sus criterios los indicadores de evaluación y la importancia que tiene la auto evaluación y la coevaluación tanto en alumnos como en docentes.

3. LA PROPUESTA DE EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS.

3.1 GENERALIDADES.



Toda actividad humana se caracteriza por tener en su base un objetivo el cual constituye el elemento regulador de su accionar, en función de alcanzarlo, se debe realizar constantemente una comparación entre los resultados que se va alcanzando y las aspiraciones proyectadas.

El Proceso de Enseñanza Aprendizaje, como actividad en sí, también es regulado a partir de la categoría evaluación, como una vía para garantizar la calidad en la formación integral de los estudiantes. Consideramos que sin algún tipo de evaluación sería imposible dirigir el proceso pedagógico de Enseñanza-Aprendizaje.

La práctica nos ratifica que el sistema de objetivos en cada uno de los estudiantes no se logra de la misma manera, tanto en su amplitud como en su intensidad. El sistema de evaluación es entonces quién nos da la respuesta a la interrogante ¿en qué medida se lograron los objetivos planteados?.

La evaluación no es un elemento final en el cual se piensa después de impartida la clase y solamente cuando es necesario realizar comprobaciones, sino que debe concebirse en el mismo acto de planificación del sistema de clases resúmenes parciales y finales en la clase, así como la forma en que evaluará un elemento o unidad de competencia, que le permitan conocer las transformaciones que en orden formativo se han producido en la personalidad del estudiante, por lo que se debe tener presente a la evaluación como factor regulador en la dirección del proceso pedagógico. La evaluación es una parte inherente del proceso pedagógico y no un elemento aislado, el cual se introduce en ciertos momentos, de modo que el profesor debe tener; ideas precisas en cuanto a qué controlar y cómo realizar el control. Si el profesor no hace esto, trae como consecuencia la elaboración de controles estereotipados y mecanicistas que no pueden reflejar lo que verdaderamente ocurrió en el desarrollo del proceso.

3.2 ANTECEDENTES Y TENDENCIAS DE LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS.

“La evaluación aparece indisolublemente vinculada a la práctica de la educación. De una forma u otra, la evaluación se vinculó al proceso docente desde que este surgió como actividad social. Referencias a los exámenes y sus regulaciones en las universidades medievales, confirman la relación del término con el gradual proceso de escolarización que tuvo lugar en esa época, como resultado de la influencia de diversos movimientos sociales e ideológicos” (GONZALES.J, 2003,3).

El surgimiento de la división en clases junto con una mayor vigilancia de los alumnos y el refinamiento del contenido y los métodos pedagógicos, parecen ser

oleadas de reformas pedagógicas que influyeron en que la enseñanza y el aprendizaje quedaran más expuestos al control y a supervisión.

Sin embargo, muchos autores coinciden en que las complejidades crecientes de la producción la diversificación de los mercados de trabajo, asociados al proceso de industrialización que se produjo en los Estados Unidos, junto al desarrollo de la ciencia como fuerza productiva directa, fueron los factores que más influyeron al perfeccionamiento de la educación y la incorporación de la evaluación en el discurso científico de la educación. Estos factores no sólo modificaron la organización social, sino que contribuyeron a que la escuela se adecuara a las nuevas exigencias del mundo del trabajo que fueron imperando.

Como hemos referido, toda acción educativa es susceptible de ser evaluada. Ello ha ocasionado la proliferación de diferentes modelos y estrategias para evaluar. Sin embargo, poco se ha avanzado en la reflexión sobre los fundamentos teóricos de esta actividad.

Son las teorías o planteamientos teóricos, los que han guiado y condicionado los diferentes proyectos o modelos evaluativos que se han presentado y se presentan en una amplia polémica entre lo teórico y lo técnico. El análisis de estas teorías revela su movimiento y desarrollo histórico, en el que se hace evidente las contradicciones de esta categoría al ser considerada como categoría, como proceso y/o como resultado.

Una ligera revisión de las propuestas de evaluación elaboradas a partir de los años setenta permite afirmar que en el desarrollo teórico y práctico de la evaluación se reflejan tendencias que obedecen a:

- La existencia de una unidad conceptual derivada de los enunciados del campo de la administración científica, en su continua búsqueda por incrementar la eficiencia productiva.
- La búsqueda de modelos y estrategias de evaluación que respondan a una lógica que hace énfasis en lo cognoscitivo y acepta como conocimiento solo aquello que puede ser registrado y fundamentalmente expresado en valores numéricos.

Estos aspectos constituyen ideas predominantes o regularidades en el análisis histórico de la evaluación escolar y su expresión en las teorías psicopedagógicas. Ellas se manifiestan como tendencias en diferentes momentos del desarrollo histórico de la pedagogía en correspondencia con el enfoque asumido en la formación o la capacitación de los profesionales; éstos, en la actualidad se agrupan atendiendo la dimensión conmovisiva en la comprensión de las competencias y a la dimensión estructural — funcional de las competencias en

- a) Enfoques centrados en la competitividad.
- b) Enfoques centrados en la nueva ciudadanía.
- c) Enfoques reduccionistas / conductistas.
- d) Enfoques integradores! contextualitas.

Resulta interesante considerar en este análisis las tendencias que nos resume O. Castro como las más resistentes al paso del tiempo, ellas son:

- a) La evaluación en sentido reduccionista.
- b) La evaluación como centro del proceso.
- c) La evaluación integradora como exigencia intrínseca del acto educativo.

La concepción de la evaluación, como momento o acto que permite juzgar y medir, fue dando paso a un criterio más actualizado en el que se considera como un proceso sistemático de análisis y valoración de los progresivos cambios que ocurren en los alumnos por la acción educativa y como vía de obtención de información para tomar decisiones orientadas a mejoramiento de la actividad educativa.

El análisis de estas tendencias nos pone en condiciones de profundizar en la evaluación del aprendizaje de los alumnos desde dentro del proceso pedagógico profesional y en particular de revelar las características, funciones y requisitos que, en correspondencia con los enfoques de esta última tendencia, debe cumplir el proyecto evaluativo que pretendemos construir.

3.3 EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS: GENERALIDADES.

Definiciones, enfoques, objetivos, diferencias y beneficios de la evaluación de competencias.

Para comprender la propuesta de Evaluación por Competencias es preciso abordar algunos conceptos y aproximaciones generales por lo que a continuación expondremos criterios emitidos por algunos estudiosos de la pedagogía acerca de la evaluación en sentido global antes de abordar el aparato conceptual de la evaluación de competencias laborales como caso particular.

Cronbach añadió elementos que perfilaron la actual concepción de evaluación. Así, por ejemplo, refirió la relación de la evaluación con la práctica pedagógica de tomar decisiones docentes, al considerarla como la recogida y uso de información para tomar decisiones sobre un programa educativo. La inclusión de otros elementos le fueron confiriendo un enfoque más integral a la evaluación, en la medida que tuvieron más en cuenta aspectos que favorecían la corrección del proceso pedagógico a partir de una mayor correspondencia con las exigencias que la sociedad le fue imponiendo a la escuela.

La concepción de la evaluación, como momento o acto que permite juzgar y medir, fue dando paso a un criterio más actualizado en el que se considera como un proceso sistemático de análisis y valoración de los progresivos cambios que ocurren en los alumnos por la acción educativa y como vía de obtención de información para tomar decisiones orientadas al mejoramiento de la actividad educativa

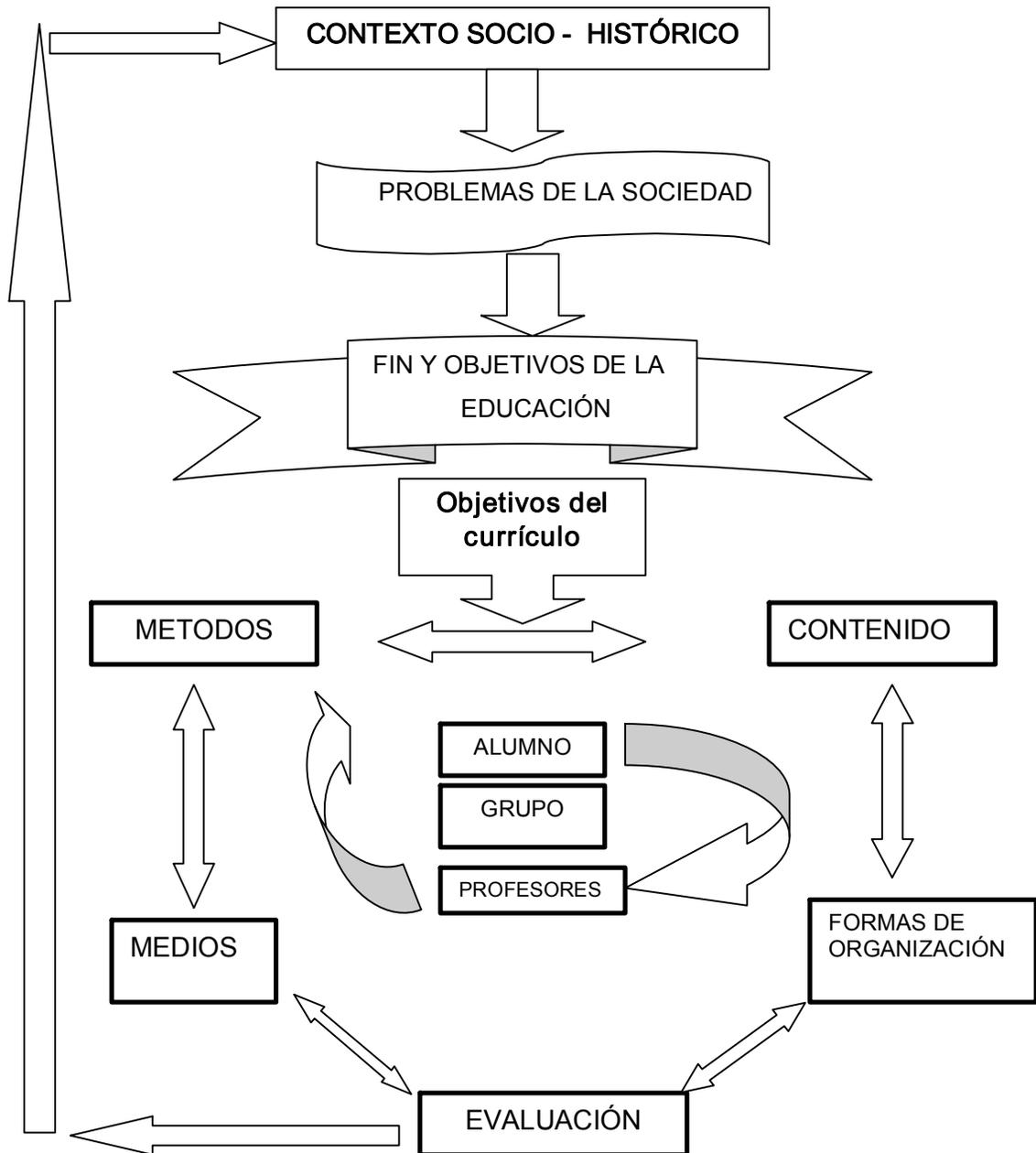
En relación con este análisis, exponemos la definición de evaluación que no sugiere el Dr. Orestes Castro, en la que ambos aspectos están claramente planteados, al considerarla como *proceso de análisis de las transformaciones sistemáticas de la personalidad del alumno durante un ciclo de enseñanza, para su perfeccionamiento a partir de reajustes en el trabajo pedagógico.*

Partiendo de la definición anterior, debemos considerar que la evaluación implica un proceso “tecnológico” que tiene como finalidad guiar la práctica educativa y regular el proceso docente educativo, con el fin de alcanzar objetivos instructivos y educativos que sean valiosos individual y socialmente.

Un aspecto importante a tener en cuenta en el logro de una forma educativa más integral es la relación dialéctica que se establece entre la evaluación y las otras

categorías del proceso pedagógico, ésta relación se manifiesta según el esquema que a continuación se presenta y que ha sido tomado del texto “Evaluación y Certificación de Competencias Profesionales” del Profesor Julio Gonzáles.

Representación de la relación de la evaluación con otras categorías del proceso pedagógico de enseñanza-aprendizaje.



Tomado de: González, J: “Evaluación y certificación de competencias Profesionales”, 2003, 8

“La evaluación por competencias profundiza en la evaluación del aprendizaje, entendida en su acepción más general como evaluación de todo el desarrollo integral del alumno, sin distinguir el aprendizaje de lo instructivo y lo formativo, sin que por ello dejemos de tener en cuenta su interrelación con la evaluación del trabajo del docente, al analizarla como un todo íntegro. El enfoque integrador de la evaluación se basa en la unidad de lo cognitivo y lo afectivo en el aprendizaje, como hecho social y personal, sin la absolutización de lo externo o de lo interno” (GONZALES, J, 2003, 9).

La evaluación por competencias comprende las siguientes fases en el proceso evaluativo: la sistematización de la obtención de información (cuantitativa y/o cualitativamente durante todo el proceso); el análisis y valoración de toda la información obtenida; la precisión de los resultados y la toma de decisiones que permitan reajustar el proceso hacia una mayor eficiencia y calidad, en términos, no solo de conocimientos y habilidades, sino de valores, cualidades y comportamientos ante los problemas sociales y profesionales en esencia de competencias de que revelen el efecto educativo de la actividad pedagógica.

Para comprender la propuesta de evaluación por competencias es preciso partir del análisis de algunos de los aspectos de carácter teórico que sustentan el proceso de evaluación de competencias: definición, principios, funciones y fines.



3.3. 1 Definición de Competencia Profesional.

Podemos entender a una competencia profesional "... como el resultado de la integración, esencia! y generalizada de un conjunto de conocimientos, habilidades y valores profesionales, que se manifiesta a través de un desempeño eficiente en la solución de los problemas de su profesión, pudiendo incluso aquellos no predeterminados" J. Forgas Brioso.

La competencia profesional abarca el conjunto de los' conocimientos y de las habilidades esenciales (invariantes) adquiridas en correspondencia con los objetivos educacionales propuestos. Dentro de las habilidades se incluyen los componentes de la comunicación" interpersonal. No puede subvalorarse la importancia de analizar la influencia de las actitudes en el grado de competencia profesional alcanzado.

Sus características esenciales están determinadas por:

- a. Cómo organiza, retiene y utiliza los conocimientos específicos y generales.
- b. Organización e interacción práctica de las habilidades y actitudes.
- c. Actitud e interacción con las personas que se relaciona (comunicación interpersonal)
- d. Contexto en que se desarrolla, interacciones entre los sujetos y el medio circundante, lo que tiene dimensiones tanto individuales como sociales.
- e. Desarrollo de su actuación en correspondencia con los objetivos educacionales del proceso en cuestión.

El modo de actuación hay que desagregarlo en las funciones básicas que tiene que desarrollar el educando o el profesional y que en general se corresponden con: duales, tecnológicos, investigativos, comunicativos y administrativos. En cada una de estas funciones básicas es necesario el conjunto de problemas que el educando o el profesional debe ser capaz de enfrentar, analizar y resolver con la eficiencia requerida.

A su vez cada problema hay que desglosarlo en actividades y tareas, que son el conjunto de algoritmos o pasos que deben realizarse para dar respuesta o solución a dicho problema. Son una serie de operaciones lógicamente relacionadas, que se

realizan en una secuencia ordenada, tienen un propósito común y están dirigidos a obtener un resultado concreto (impacto).

La evaluación de la competencia se basa en la medición (con determinados procedimientos y técnicas) del grado de aptitud o capacidad demostrada por el candidato para desarrollar una actividad o tarea, de acuerdo con los objetivos educacionales. La evaluación se refiere a su rendimiento y no como la suma de varias partes. Como es imposible evaluar la totalidad del comportamiento, el análisis tiene que ser muestral y centrarse en los aspectos esenciales de su modo de actuación profesional en términos de:

- Frecuencia e importancia de la tarea
- Profundidad de la emisión de acciones y valoraciones.
- Frecuencia de la comisión de errores.

Decimos que es competente el profesional que sea instruido, cuyos conocimientos hayan sido verificados y cuya aptitud y experiencia (pericia) haya sido demostrada.

3.3.2 Evaluación de competencias.

“Proceso de análisis y emisión de juicio de valor con dimensión interna y externa de las transformaciones producidas sistemáticamente en la personalidad de los participantes, puestas de manifiesto en su desempeño para la solución de problemas predeterminados o no, integrando conocimientos, habilidades y valores profesionales en correspondencia con el modelo o patrón establecido en la norma.”
(González, J)

Es necesario al hacer referencia a la evaluación del aprendizaje (de competencias) considerar los siguientes aspectos;

- ¿Qué será evaluado?
- ¿Cuáles son los criterios de evaluación?
- ¿Con qué instrumentos se evaluará?

Los resultados de este proceso sirven al profesor para medir la efectividad del aprendizaje de los estudiantes en cuanto a la apropiación del sistema de

competencias requeridas para su formación lo que se verifica por niveles de complejidad tales como:

- Habilidades elementales previas.
- Elementos de competencia.
- Unidades de competencia.
- Competencia profesional.

Estos aprendizajes se manifiestan a través del desempeño del participante y pueden verificarse en cuanto a:

- Cómo organiza, retiene y utiliza los conocimientos.
- Cómo organiza e integra el sistema de habilidades en la práctica profesional.
- Cómo actúa y se interrelaciona con los demás integrantes del grupo básico de trabajo, el individuo, la familia y la comunidad, así como el medio ambiente circundante.

Con la evaluación buscamos generar información relevante y oportuna, que nos permita la eficiente toma de decisiones y debe ser desarrollada en tres momentos, a saber:

1. Diagnóstico, que nos permitirá determinar los problemas existentes, establecer las prioridades e identificar las necesidades de aprendizaje.
2. Durante el proceso docente-educativo, a través del monitoreo, que permita retroalimentarnos de cómo se está ejecutando, e introducir las adecuaciones que correspondan.
3. Del resultado alcanzado en su trabajo: su impacto.

3.3.3 Diferenciación entre Evaluación por Competencias y Concepciones de la Evaluación Tradicional.

Para diferenciar las concepciones de la Evaluación Tradicional y la propuesta de Evaluación por Competencias tomaremos del MsC. Ing. Julio Gonzáles un análisis detallado que nos permita comprender los cambios introducidos.

Los tradicionales sistemas de evaluación suelen presentar todas o algunas de las siguientes características:

- Evaluación asociada a un curso o programa.
- Partes del programa se evalúan a partir de las materias.
- Partes del programa se incluyen en los examen final.
- Aprobación basada en escala de puntos.
- No se conocen las preguntas.
- Se realiza en tiempos definidos.
- Utiliza comparaciones estadísticas.

La evaluación de competencias laborales se define también como un proceso con las acciones siguientes:

- Definición de los objetivos.
- Recolección de evidencias.
- Comparación de evidencias con los objetivos.
- Formación de un juicio (competente o todavía no competente).

Se caracteriza por centrarse en los resultados del desempeño laboral (definidos en la norma) tiempo no determinado, individualizada, no asociada a un curso o programa de estudio, no compara a diferentes individuos, no utiliza escala de puntuación, su resultado es competente o aún no competente, carácter integrador, se desarrolla en condiciones reales o modeladas, interviene la entidad y el centro formador.

a. Principios Fundamentales en los que se basa la Evaluación por Competencias.

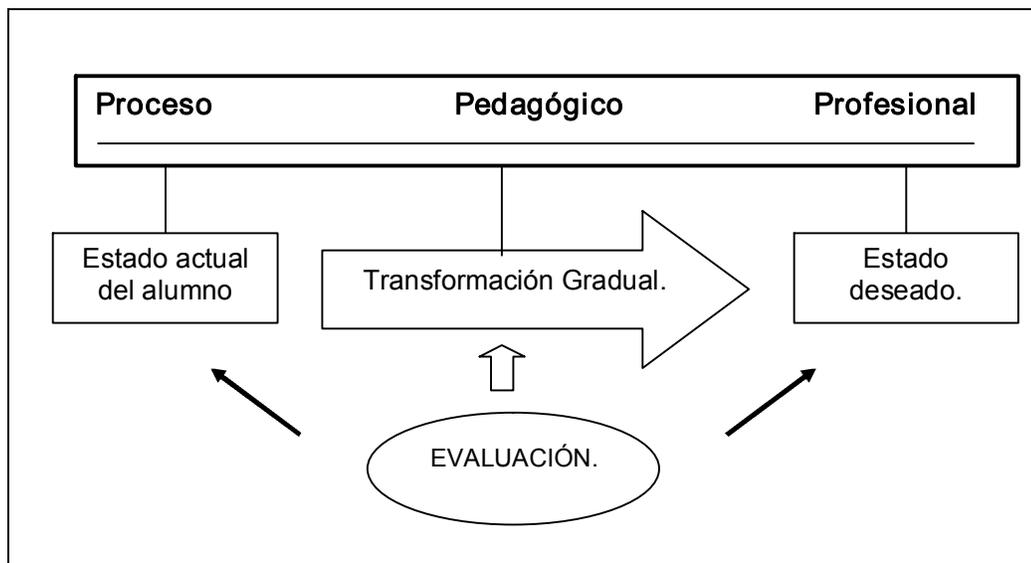
- **El carácter objetivo:** Su esencia consiste en que la evaluación sea capaz de establecer los conocimientos realmente asimilados con solidez por los estudiantes, de acuerdo con el programa. Debe establecer la correspondencia de la evaluación con el contenido que se desea evaluar y no con otro, y la eliminación de todo criterio subjetivo en las apreciaciones del profesor. Mientras más objetiva sea la evaluación, mejor desempeñará su función orientadora.

- **El carácter sistemático:** Su esencia está en que toda evaluación debe efectuarse con regularidad y suficiencia a través de las distintas formas de organización del proceso de enseñanza. Mientras más regularidad y sistematización tenga la evaluación, mejor cumplirá su función instructiva y educativa.
- **El carácter dinámico:** Plan curricular basado en necesidades que pueden ser cambiantes, por lo que se exige el establecimiento de una evaluación continua.

Para ello se deberá contemplar una evaluación externa que hace referencia al impacto social que pueda tener el egresado, es decir, a su capacidad de resolver problemas (dominio de competencia profesional y desempeño profesional) y para cubrir las necesidades que el ámbito social le demanda. A su vez debe efectuarse una evaluación interna que hace referencia al logro académico de los objetivos del plan y de los programas de estudios y a un análisis interno de la estructura curricular la formación y aprendizaje.

b. La evaluación de competencias como proceso.

En ésta se busca evaluar el desarrollo integral del estudiante a partir del desarrollo del proceso en el que se forma. Esta debe proporcionar información de todos los factores que influyen, por lo tanto, en busca de la integralidad debe comprobar, valorar, y reorientar todo el proceso que conduce al rendimiento, tanto en la enseñanza como el aprendizaje según se muestra en el siguiente diagrama (González ,J, 14).



Tomado de: González, J “Evaluación y Certificación de Competencias Profesionales”, 2003,14

Si el proceso es integral, holístico, sistémico, que posee objetivos, contenidos y métodos interrelacionados para lograr las finalidades, entonces la evaluación no puede ser la sistemática ni parcial sino todo lo contrario debe ser continua e integradora.

3.4 TÉCNICAS PARA LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS.

La selección de técnicas para la evaluación de las competencias debe estar proyectada a partir de una estrategia evolutiva que exprese la lógica a seguir en el proceso pedagógico de enseñanza-aprendizaje.

3.4.1 ESTRATEGIA DEL PROCESO DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIA.

Este criterio nos orienta a comprender que la aplicación de un sistema secuencial de acciones y procedimientos para enseñar, presupone necesariamente de una estrategia de aprendizaje, es decir, de instrucción, de desarrollo y educación. Como parte de ellas, en ambas direcciones, debe concebirse una estrategia evaluativa que, en correspondencia con todos los componentes, asegure el elemento retroalimentador de todo el proceso.

En correspondencia con este criterio, O. Castro nos propone una estrategia evaluativa, como modelo secuencial integrado a todo el proceso. El modelo propuesto por este autor se toma como referencia y se deriva de él un sistema de acciones fundamentales, orientadas a potenciar la auto evaluación de los alumnos, como expresión de su independencia y desarrollo.

1. Análisis e interpretación de la norma de competencia (Competencia — Elemento de competencia — Habilidad básica — Criterios de evaluación y de desempeños— Evidencias de desempeño y conocimientos).

En la evaluación, un instrumento esencial para medir los cambios que se producen son los indicadores; ya que los resultados que se obtengan requieren

la comparación con patrones previamente establecidos en las normas de competencias: lo que le confiere una importancia relevante en la evaluación del desempeño profesional. En ocasiones un indicador es capaz de expresar el comportamiento total que se desea evaluar; en otros para analizarlo se requiere la comparación de varios indicadores. La formulación de un indicador no es un acto terminal, sino que se construye por aproximaciones sucesivas.

La evaluación del desempeño está determinada por los siguientes elementos:

- **Criterio de desempeño:** Al definir los criterios de desempeño se alude al resultado esperado con el elemento de competencia y a un enunciado evaluativo de la calidad que ese resultado debe presentar. Se puede afirmar que los criterios de desempeño son una descripción de los requisitos de calidad para el resultado obtenido en el desempeño laboral; permiten establecer si el estudiante alcanza o no el resultado descrito en el elemento de competencia.
- **Campo de aplicación:** definido por el conjunto de circunstancias laborables posibles que determinan la posibilidad de transferir las competencias en diferentes áreas o sectores productivos.
- **Evidencia de desempeño:** hace referencia a una serie de resultados o productos requeridos por el criterio de desempeño y delimitados por el campo de aplicación que permiten probar y evaluar la competencia del trabajador.
- **Evidencia de conocimiento:** hace referencia a la posesión individual de un conjunto de conocimientos, teorías, principios y habilidades cognitivas que permiten al estudiante contar con un punto de partida para un desempeño eficaz.
- **Conocimiento de base:** detalla conocimientos de métodos principios, teorías que se consideren necesarios para un desempeño competente.
- **Conocimiento circunstancial:** detalla conocimientos que permiten a los candidatos tomar decisiones respecto a circunstancias variadas.

La evaluación se caracteriza por ser un proceso sistemático en el que se evidencian dos elementos fundamentales: los objetivos y el contenido de la evaluación. Ambos aspectos están íntimamente relacionados y son al mismo tiempo los que nos dan una respuesta correcta a la pregunta ¿qué debe ser evaluado?; por lo que para esto es preciso analizar, sobre la base de los objetivos, cuáles son los contenidos esenciales y secundarios que se requieren para el logro de los objetivos, es decir, el profesor debe determinar cuáles son los conceptos, las relaciones y los procedimientos esenciales y secundarios del tema que le permitirá determinar lo fundamental que los estudiantes deben dominar en cada unidad o conjunto de unidades, para el proceso de formación y/o capacitación de profesionales basado en competencias, estas especificaciones aparecen plasmadas en las normas de competencia.

La función del profesor es comprobar, evaluar el grado de asimilación consciente de los conocimientos y la habilidad para aplicarlos en situaciones semejantes y en nuevas situaciones. Bajo esta consideración es necesario que los estudiantes comprendan y recuerden determinados hechos y conceptos básicos, así como las generalizaciones de las materias enseñadas y la relación inter materia. Estos productos del proceso de la cognición constituyen un sistema del cual deben apropiarse los estudiantes. Además de dicho conocimiento y habilidades, es imprescindible evaluar el nivel educativo del estudiante, es decir, su sentido de responsabilidad, organización, el espíritu de colaboración en trabajos de equipo, en general el nivel de desarrollo de su personalidad.

La concepción de la evaluación como sistema, implica que el profesor debe planificar desde el inicio de la formación, qué objetivos, contenidos y a qué niveles de asimilación e independencia se evaluarán, de modo que todas las evaluaciones se refieran a los objetivos del itinerario formativo de competencia como un todo, en función de los criterios de desempeño, las evidencias de desempeño, los criterios de evaluación y las evidencias de conocimientos declarados en la norma.

- 2. Organización del proceso de evaluación (Relación entre la evaluación y las otras categorías del proceso de formación - Ingreso de los participantes - Frecuencia — periodicidad — complejidad — flexibilidad — momentos — formas — tipos de evaluación).**

Al concebir la evaluación el profesor debe organizar los distintos controles, para lo cual debe seleccionar actividades que respondan a esos criterios y el nivel de

asimilación que se espera lograr en cada etapa del desarrollo del tema. La tendencia actual es aplicar un sistema de evaluación esencialmente problemático de manera que no conduzca al estudiante a respuestas estereotipadas, reproductivas, es decir, se busca la implicación personal del estudiante.

Para determinar cómo evaluar debe tenerse en cuenta los objetivos que persiguen los diferentes tipos de controles.

Los controles o técnicas evaluativas son todos los medios y procedimientos que se utilizan para tomar muestras de los resultados del proceso pedagógico y cuyo análisis permite hacer un juicio sobre la medida y calidad con que se logran los objetivos.

La evaluación está determinada por los objetivos, pero su calidad depende en gran medida, del número y la calidad de los controles que se apliquen. Un buen profesor controla sistemáticamente su trabajo para garantizar un mejor dirección y su eficiencia.

Los tipos de actividades que pueden realizarse para la comprobación y evaluación de los conocimientos y las habilidades son muy variados, a continuación caracterizaremos algunos:

- **Control sistemático (corriente o continuo).**

Se llama así a las actividades que de modo constante actúan como un control para comprobar los resultados alcanzados en el proceso pedagógico, es decir, comprueban objetivos concretos o que tienen una estrecha relación entre sí y cuyos resultados permiten orientar la dirección que debe seguir el proceso.

- **Trabajos o actividades prácticas (trabajos de clases o extractases)**

Se aplican como actividad de clase o extractase, con el propósito fundamental de comprobar el nivel alcanzado por los estudiantes en el desarrollo de determinadas habilidades en una asignatura. Pueden iniciarse en la clase y continuarse fuera de ella, ejecutarse totalmente en la clase o fuera de ella.

Estos trabajos tienen la ventaja en comparación con los controles sistemático de poder presentar mayor complejidad y por tanto ofrecen al profesor una información más amplia sobre la apropiación de los conocimientos, además de que ellos, por si mismos, constituyen una valiosa forma de adquirir conocimientos independientemente.

Estos trabajos deben ofrecer la oportunidad a los estudiantes para poner en práctica los métodos y procedimientos de investigación que incrementen sus intereses cognoscitivos y propiciar la formación de la concepción científica del mundo a través de la unidad de la teoría con la práctica; para esto se requiere de una organización más precisa para canalizar sus esfuerzos con la debida orientación y que estas actividades sean motivantes.

- **Control parcial (control periódico)**

Se aplica para comprobar el nivel de asimilación alcanzado por los estudiantes, con los objetivos para los que se ha estado trabajando durante cierto tiempo y que representan parcialmente, los objetivos del curso. Se refieren a actividades que se realizan para comprobar el logro de objetivos que exigen mayor nivel de asimilación y un mayor desarrollo de habilidades o elementos de competencia. Comprende conceptos interrelacionados que reflejen lo esencial de varias unidades en un nivel superior de aplicación.

A veces estos trabajos se refieren a grupos de objetivos similares o muy relacionados que se evalúan en una sola actividad para comprobar su dominio. En estos casos el objetivo se consolida en uno solo y funciona como un control sistemático más.

Se plantea que el control parcial puede realizarse mediante preguntas escritas, trabajo práctico o un proyecto de curso, de acuerdo con las características de la asignatura que se evalúa.

- **El proyecto de curso**

Puede ser utilizado en sustitución de un control parcial. El proyecto de curso es una actividad que consiste en un trabajo que permite consolidar los conocimientos y habilidades adquiridos durante el desarrollo de una asignatura y aplicarlos en el análisis y/o solución de problemas, ejercicios, trabajos investigativos, que agrupen el contenido de varias unidades.

- **Prueba final (control o examen final)**

Se aplican en algunas asignaturas para comprobar el nivel obtenido por los estudiantes en determinados objetivos que recorren, integran o generalizan los contenidos de un módulo de todo un curso escolar. Las pruebas finales, cuando existen, se complementan con los controles parciales y pueden abarcar todo el contenido de formación con un carácter integrador y generalizador. En estos exámenes hay una mayor exigencia y complejidad en cuanto al texto del problema y su interpretación.

3. Selección y elaboración de técnicas de evaluación (Protagonismo de los participantes Funciones — Objetivos — Principios de la evaluación).

3.1 Técnicas de evaluación de competencias.

a. Técnicas de evaluación relacionadas con el diagnóstico.

- Técnica de relación concepto — definición
- Prueba de análisis por elementos de competencias.
- Técnica de lluvia de ideas
- Técnica de completamiento de frases.
- Técnica de los diez deseos.
- Técnica de aplicación de escalas valorativas y autovalorativas:

b. Técnicas de evaluación asociadas al proceso de formación y/o capacitación, éstas se clasifican:

Atendiendo a su forma están las:

- Pruebas orales.
- Pruebas escritas o de ensayo.
- Pruebas a libro abierto.
- Pruebas objetivas.
- Pruebas de actuación.

Atendiendo a su contenido están las de

- Solución de problemas.
- Solución de tareas.
- Solución de preguntas.

c. Técnicas de evaluación asociadas al resultado del proceso de formación y/o capacitación.

- Proyectos.
- Ejercicio profesional.
- Tesis.

- Examen integrador.

3.2 ¿Cuál es el papel del estudiante en el proceso de evaluación?

Mucho se ha insistido en el principio de la incorporación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Al tratar la evaluación como uno de sus componentes, es necesario insistir y profundizar en las formas en que puede lograrse esta activa inclusión de los estudiantes en el proceso evaluativo.

Las tendencias actuales vinculadas con la educación, destacan como el profesor debe orientar las actividades de los estudiantes propiciando la autoconciencia y la autoevaluación, prestando gran atención a la motivación de las actividades y otorgando un papel protagónico al estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Debemos considerar al estudiante como un integrante activo del propio proceso de control, teniendo en cuenta que el control es parte inseparable del proceso de enseñanza en el cual el estudiante no solo es objeto, sino también sujeto de la educación y por tanto de la evaluación, el profesor debe dar al alumno, la oportunidad para que realice el control de su propia actividad.

La participación activa del estudiante en el proceso evaluativo no es posible verla solamente en sus momentos aislados de comprobación, es necesario concebirla como parte del propio proceso de enseñanza -aprendizaje. Con ello se revoluciona la posibilidad de formar en los estudiantes las acciones de control y valoración de sus propios trabajos.

3.3 ¿Cómo se pueden manifestar las actividades de los estudiantes en el proceso de evaluación?.

Se puede manifestar de dos formas básicas:

- **La evaluación de los resultados:**

Es generalmente más utilizado, cuando el profesor propicia la formación de acciones de autocontrol y autovaloración en los estudiantes utiliza la comparación resultado-resultado. El control del trabajo realizado tiene su valor fundamental cuando se analiza en que etapa o momento del proceso se producen los errores, qué formas y procedimientos utilizados no fueron los

adecuados y para lograr esto es preciso utilizar una forma más compleja del autocontrol: el control del proceso.

- **La evaluación del proceso.**

Requiere que el profesor ofrezca a los estudiantes un patrón o modelo de todo el proceso de la actividad. El profesor debe plantearle al estudiante los distintos aspectos o ideas que entran en la respuesta a determinada pregunta, o sea exponer los requisitos del ejercicio o tarea planteada para hallar su solución. De esta manera, el estudiante, comparando su trabajo, puede localizar en qué parte del proceso cometió el error y establecer qué hay que hacer para rectificarlo y llegar a un mejor resultado.

4. Aplicación de técnicas y recolección de evidencias.

Para aplicar las técnicas y recolectar evidencias (Evaluador — Evaluado), se deben tener presente entre otros aspectos:

- Ser objetivo con los resultados de su trabajo: El hecho de que el profesor conozca que la evaluación no se refiere solamente al resultado de la actividad de los estudiantes, sino que valora su propio trabajo, le crea una situación psíquica especial no siempre resuelta por él correctamente. Es necesario que el profesor evite la tendencia subjetiva que este fenómeno hace incidir en la evaluación. Para esto no basta con que conozca todas las orientaciones metodológicas, es necesario que posea determinados rasgos morales.
- Las condiciones en que se aplican las evaluaciones deben ser preparadas de modo que garanticen el trabajo independiente de los estudiantes.
- La necesidad de tener en cuenta el estado emocional de los estudiantes, el estado psíquico especial que en ellos produce durante la aplicación de un instrumento de control. Múltiples experiencias demuestran que tanto los alumnos más aventajados como los que tienen bajos rendimientos experimenten una alteración emocional en el momento de enfrentarse a una evaluación. Este estado de ansiedad, en cierta medida suele actuar como

estimulante de la actividad cognoscitiva; pero si traspasa determinados umbrales, puede producir inhibiciones perjudiciales.

- Aplicarlo de forma individual y multifacético para garantizar el estudio profundo y actividad de cada alumno.
- Crear las condiciones adecuadas al estudiante para la demostración de su rendimiento.
- Realizarla con iguales exigencias, rigurosidad y uniformidad en las normas y criterios técnicos.

Por otro lado, al calificar es preciso:

- Evitar la tendencia de aplicar rígida y mecánicamente la clave de calificación, sin que existan matices en el otorgamiento de los puntos pues esto ocasiona que alumnos con diferentes respuestas, unas de más calidad que otras, obtengan la misma cantidad de puntos, ya que la asimilación no necesariamente se logra con los mismos niveles en todos los estudiantes, independientemente de que se atiendan pedagógicamente sus diferencias individuales.
- Ser justo, ya que una calificación justa ejerce una influencia positiva en el estudiante, pero una calificación injusta puede desalentar al estudiante, enfermarlo y hacerlo dudar; por tanto, el profesor está en el deber de cuidar este aspecto, con vista a garantizar los éxitos futuros de sus educandos en el proceso pedagógico. Una evaluación es pedagógicamente correcta cuando impulsa el desarrollo de los estudiantes en dirección a los objetivos planteados, y no lo inhibe. En la enseñanza práctica, en dependencia del tiempo planificado para cada actividad del programa y las condiciones materiales existentes, será necesario antes de emitir una calificación que el alumno haya ejercitado lo suficiente con vista a poder valorar con justeza la aplicación de los conocimientos y la adquisición de hábitos y habilidades prácticas en el trabajo.
- Para que la evaluación cumpla su papel adecuadamente, no debe transcurrir mucho tiempo entre la relación del trabajo y la comunicación de

los resultados evaluativos, generalmente debe darse a conocer en a próxima clase, luego que el profesor haga un análisis profundo de los errores cometidos, en qué cuantía y cómo concluyó la actividad cada estudiante; pero si es muy importante que al finalizar cada clase (en la enseñanza práctica) se le aclaren a los estudiantes los errores que cometieron y que influirán en su calificación, y se les indique el camino a seguir para erradicar tales deficiencias.

- Al dar la calificación debe:

- Tener en cuenta la unidad entre el respeto a la personalidad del estudiante y las exigencias que se les plantean, y que estén adaptadas a su capacidad de rendimiento.
- Hacer énfasis en las partes positivas del rendimiento.
- Estimular al estudiante a mejorar, a superar sus deficiencias.

5. Comparación - Valoración— Emisión de juicios de valor.

- a) Se inicia desde el análisis de los resultados del diagnóstico y la determinación del pronóstico evaluativo.
- b) Implica la interacción profesor - alumno, en forma personal y como parte de los colectivos que interactúan.
- c) Se produce el análisis y valoración del proceso, lo que permite evaluar los logros alcanzados en términos de rendimiento y del nivel de desarrollo de los recursos de la personalidad, según los niveles de transformaciones que de forma paulatina se van sistematizando.
- d) La calificación queda subordinada a la función pedagógica de la evaluación, la que se considera esencial para la retroalimentación y estimulación.
- e) Tiene lugar la valoración de la calificación individual, grupal y del profesor, las que deben ser argumentadas.

6. Regulación — Retroalimentación.

Una vez concluida la comparación, la valoración y la emisión de juicio de valor, se procede a la regulación y retroalimentación del proceso que:

- a) Incluye el análisis detallado de las dificultades del aprendizaje y sus posibles causas en relación con la instrucción, el desarrollo y la educación de los alumnos, sobre la base de considerar que las posibles insuficiencias y dificultades no son solo de los estudiantes, sino del grupo estudiantil y/o de la dirección pedagógica.
- b) Se determinan los procedimientos de corrección y su instrumentación en el proceso docente educativo.
- c) Como resultado se produce la reafirmación en el estudiante de todos los modos de actuación favorables en su aprendizaje y se desechan los negativos. De igual forma se determinan los ajustes, cambios y recomendaciones que debe tener todo el proceso pedagógico.

Estas etapas se interrelacionan y penetran mutuamente, En ellas tiene lugar diferentes tomas de decisiones por parte de los profesores y estudiantes; estas últimas son las que deben incrementarse en aras de orientar la estrategia adoptada hacia la auto evaluación de los propios educandos, como forma superior y reflejo de su independencia y nivel de desarrollo.

El éxito de esta estrategia estará en trabajo metodológico de los colectivos pedagógicos. Este comprende acciones coordinadas y coherentes sobre la actividad de los docentes y las interacciones que deben producir los diferentes estilos de enseñanza y evaluación sobre los estilos de aprendizaje y auto evaluación de los alumnos. "El trabajo metodológico es una forma cualitativamente superior de dirección educacional, es la manifestación, en el plano didáctico, de una dirección estratégica. Este es un proceso orientado a mantener un equilibrio dinámico entre la organización y el contexto, mediante una constante búsqueda de posibilidades y recursos para adoptar estrategias cada vez más óptimas." (GONZALES, J, 2003, 36).

La evaluación de competencias es un componente esencial del proceso pedagógico. En un sentido amplio constituye un proceso continuo que parte de la determinación de los objetivos y concluye con un juicio de valor sobre el grado de eficiencia alcanzado en los resultados del trabajo desarrollado por profesores y estudiantes para el logro de los objetivos propuestos. Es el elemento regulador, su

aplicación ofrece información sobre la calidad del proceso pedagógico de enseñanza-aprendizaje, sobre la efectividad del resto de los componentes y las necesidades de ajuste, modificaciones u otros procesos que todo el sistema o algunos de sus elementos debe sufrir de acuerdo con resultados obtenidos. El proceso de evaluación de competencias puede culminar con la emisión de un certificado que acredite la preparación del participante para enfrentar las exigencias de mundo del trabajo a través del proceso de certificación de competencias.

7. Certificación.

Un proceso de certificación basado en competencias se desarrolla con base en las funciones productivas que se ejecutan en condiciones reales de trabajo. El certificado se refiere a un desempeño laboral plenamente comprobado y, en modo alguno, a condiciones potenciales o académicas del trabajador.

Un certificado de competencia laboral se refiere a un desempeño concreto en el cual el trabajador ha demostrado ser competente por medio de la evaluación de competencias. La base sobre la cual se expide el certificado es una norma de competencia laboral y, como se estableció en su momento, la norma está construida a partir de las competencias necesarias para desempeñarse efectivamente en una situación concreta de trabajo.



CONCLUSIONES.

En este capítulo hemos expuesto dos propuestas orientadas hacia la posibilidad de construir un aprendizaje significativo en el que se considera a la evaluación como un proceso que permite diagnosticar, regular y retroalimentar. Se considera al error como una posibilidad de aprender y por ende a la evaluación como instrumento indispensable que debe ser diseñado cuidadosamente pues permite ajustar oportunamente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es preciso recalcar que las concepciones formuladas en torno a la evaluación educativa no pueden entenderse de manera aislada pues existen en cuanto a un sistema educativo, a un modelo pedagógico que en lo referente a las propuestas antes expuestas nos orientan hacia la construcción del conocimiento y la adquisición de aprendizajes aplicables a la problemática actual.

El Constructivismo y La Evaluación por Competencias aunque plantean diferentes postulados, son propuestas que promueven el aprendizaje integral, humanístico con calidad científica, técnica y crítica. Su misión se orienta a la formación de seres humanos con la posibilidad de actuar de manera reflexiva, adoptar posturas críticas, tomar decisiones apropiadas y enfrentarse a los problemas de forma exitosa, con autoestima positiva e identidad sólida.



CAPÍTULO 3: DIAGNOSTICO EN EL CENTRO EDUCATIVO C.e.D.F.i.

1. LA PROPUESTA INSTITUCIONAL DEL C.e.D.F.i. EN TORNO A EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN.

1.1 LA EVALUACIÓN.

1.2 LA ACREDITACIÓN.

2. EN LA PRÁCTICA: LA EVALUACIÓN EN EL C.e.D.F.i.

2.1 PERSPECTIVA DE LOS PROFESORES.

2.1.1 ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS.

2.1.2 ANÁLISIS DE UNIDADES DIDÁCTICAS.

2.2 PERSPECTIVA DE LOS ALUMNOS.

2.2.1 ANÁLISIS DE LAS ENCUESTAS.

2.3 ANÁLISIS COMPARATIVO.

3. EL EXAMEN ESCRITO COMO INDICADOR OBJETIVO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE.

3.1 PERSPECTIVA DE LOS MAESTROS.

3.2 PERSPECTIVA DE LOS ALUMNOS.

3.2.1 ENCUESTA.

3.2.2 OBSERVACIONES.

3.3. RELACIÓN CI - RENDIMIENTO ACADÉMICO.

4. IMPACTOS DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN AUTOESTIMA Y ESTADO EMOCIONAL DEL ALUMNO.

CAPÍTULO 3.

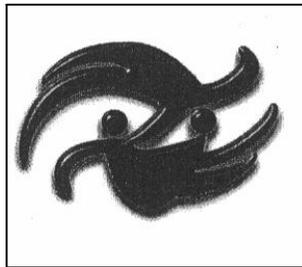
DIAGNOSTICO EN EL CENTRO EDUCATIVO C.e.D.F.i.

INTRODUCCIÓN.

El presente capítulo representa todo el trabajo de campo aplicado en nuestra investigación que culmina con un análisis detallado del proceso de evaluación en el Centro Educativo C.e.D.F.i. Son varias las técnicas de investigación empleadas: entrevistas a los profesores, encuestas a los alumnos, revisión de unidades didácticas, psicografías, tests psicológicos, entre otros, de manera que garantizamos confiabilidad y objetividad en los datos a continuación expuestos.

Para una mejor organización, el trabajo ha sido dividido por temas dentro de los que se incluyen los resultados de las distintas técnicas de investigación distinguiendo la perspectiva de docentes, alumnos y la propuesta institucional.

1. LA PROPUESTA INSTITUCIONAL DEL C.e.D.F.i. EN TORNO A EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN.



“El C.e.D.F.i es una comunidad educativa que promueve una educación integral, personalizada y transformadora, con calidad humana, científica, técnica y crítica. Que desarrolla valores para que los estudiantes asuman la responsabilidad de sus actos y tengan una actitud constructiva de sí mismos y sí mismas y de la realidad en la que viven”⁸.

Su misión es trabajar con niños, niñas y jóvenes, mediante la integración de áreas para desarrollar sus capacidades de observar la realidad física y social, interpretarlas y valorarlas.

⁸ C.e.D.F.i: Visión al 2003.

Institucionalmente, el Colegio C.e.D.F.i, considera que una de las condiciones del éxito del proceso educativo es el carácter que asume la evaluación, como un proceso constante, sistemático y organizado, que apunta a la medición de los logros alcanzados en los aprendizajes concretos, en función de los objetivos formulados. Es fundamental que la evaluación se integre adecuadamente a la propuesta pedagógica general, y a las estrategias de aprendizaje formuladas, para que, se convierta en un elemento de fortalecimiento del proceso educativo.

La evaluación es un proceso constante, porque no se limita solamente a determinados cortes temporales, ya sea mensuales o trimestrales, sino que se desarrolla diariamente a lo largo de todas las actividades.

Es sistemática, pues se rige por un conjunto de indicadores preestablecidos que pretenden medir objetivamente y con un grado de precisión aceptable el nivel de obtención de los objetivos de aprendizaje propuestos.

Es organizada, pues la medición de los logros del aprendizaje no puede hacerse en forma independiente y aislada, sino tomando en cuenta las interrelaciones que existen entre las diversas fases y componentes del aprendizaje (conocimientos, procedimientos, actitudes, hábitos, etc.)

En este proceso distinguimos dos momentos interrelacionados y complementarios:

1. La Evaluación
2. La acreditación

1.1 LA EVALUACIÓN.

La evaluación consiste en un proceso permanente de seguimiento y control de los aprendizajes. Su propósito consiste en un análisis de la calidad de la actividad colectiva e individual y de los logros concretos que se van alcanzando en relación con cada uno de los objetivos propuestos en las diferentes situaciones de aprendizaje dentro de cada área y de cada asignatura.

La evaluación es parte del proceso formativo, y permite retroalimentar los distintos componentes del aprendizaje (objetivos, contenidos, procedimientos, estrategias),

analizar su pertinencia e interrelación, y reajustarlos oportunamente en función de las necesidades del grupo o individuales. Además nos permite apreciar los conflictos y limitaciones existentes, los éxitos y fracasos, así como las causas y condiciones que los provocan, determinan y explican. En este sentido, un aspecto importante de la evaluación es la consideración del error como una forma de aprendizaje que está sujeto a correcciones y rectificaciones y no a una sanción.

La evaluación debe ajustarse estrictamente a los objetivos específicos contemplados en la planificación de cada asignatura, y los instrumentos empleados deberán construirse a partir de los indicadores que permitan medir, con la mayor precisión posible, el nivel de alcance de cada uno de los objetivos propuestos.

Es necesario señalar que son susceptibles de evaluación tanto los estudiantes, como los profesores y el propio proyecto curricular.

a. Tipos de evaluación

Evaluación cognitiva.

En el bachillerato, la evaluación de los objetivos cognitivos no puede limitarse a una comprobación de la capacidad del alumno para repetir un conjunto de informaciones más o menos ordenadas.

De acuerdo con los objetivos formulados en nuestra propuesta de bachillerato, esta evaluación se dirige a medir la capacidad de conceptualización; es decir, la capacidad de comprender conceptos y categorías, de utilizarlos en situaciones concretas relacionando el concepto con la realidad, y de establecer relaciones pertinentes entre conceptos.

Evaluación procedimental.

Se refiere a la medición del desarrollo de destrezas procedimentales, a un saber hacer, para llegar a resultados prácticos, utilizando los conocimientos adquiridos. Esto implica una evaluación guiada por indicadores de: orden, secuencialidad, precisión, creatividad, aplicación a situaciones nuevas, etc.

Evaluación actitudinal.

Se refiere a los logros en el campo de las actitudes: interés, independencia de criterio, autonomía en el trabajo, atención a la diversidad, tolerancia, etc.

En lo actitudinal predomina la autoevaluación; como forma de apreciación de los procesos personales de maduración. En éste los docentes colaboran con la formulación de indicadores e instrumentos que apoyan este proceso en los jóvenes. A esta apreciación propia, que es cualitativa, se suma también la apreciación de los docentes, basada en los mismos instrumentos. La autoevaluación, se la realiza también para la valoración de proceso metacognitivos de los estudiantes, con las mismas características descritas.

b. Evaluación por áreas

Cada una de las áreas que articulan el curriculum del bachillerato tiene sus propias particularidades en cuanto a la evaluación:

En el área de Ciencias Básicas.

La evaluación íntegra los tres tipos de evaluación indicados anteriormente, es decir, la evaluación incorporará necesariamente indicadores para medir logros de aprendizaje en:

- El nivel cognitivo (conocimiento de los conceptos fundamentales de las ciencias),
- El nivel procedimental (manejo de métodos particulares de cada una de las ciencias)
- Y actitudinales (curiosidad científica, apertura a la experimentación, valoración de los logros de cada ciencia, apreciación de sus límites y peligros, etc.)

Los dos primeros niveles requieren de una evaluación de tipo cuantitativo, mientras que el tercer nivel exige una evaluación de tipo cualitativo.

En el área de Asignaturas Formativas

La evaluación es fundamentalmente de carácter cualitativo, a partir de indicadores tales como: capacidad de reflexión, creatividad, originalidad, nivel de profundización, capacidad argumentativa, etc.

En el área de las Materias Instrumentales.

La evaluación se dirige sobre todo a la medición de las destrezas alcanzadas en cada una de las áreas específicas.

c. Instrumentos

Son variados y se ajustan a las particularidades de cada área, de cada asignatura, y del tipo de evaluación que se pretende en cada caso. La construcción de los instrumentos de evaluación se guiará por los siguientes criterios:

- **La objetividad.** El instrumento debe construirse de tal modo que permita una medición precisa de los logros del aprendizaje, evitando al máximo la apreciación subjetiva del maestro. Esto se consigue con el diseño de indicadores precisos para el nivel de logros que se pretende medir.
- **La adecuación a los objetivos de aprendizaje.** Es necesario que los instrumentos diseñados se construyan a partir de la clase de objetivos de aprendizaje propuestos: sean estos de carácter cognitivo, procedimental o actitudinal.
- **La interrelación.** En los momentos de evaluación global, que miden períodos más o menos extensos (mensuales, trimestrales, etc.) los instrumentos deberán necesariamente combinar indicadores que midan las distintas clases de objetivos formulados para ese período.

Entre los tipos de instrumentos de evaluación consideramos:

- **Construcción de mapas conceptuales:** permiten medir aprendizajes en cuanto a la estructura de los conceptos fundamentales de una ciencia, sus rasgos pertinentes, su jerarquización, sus interrelaciones.

- **Ensayos:** permiten medir la estructura organizativa de los conocimientos, la sistematización de informaciones, la capacidad de reflexión, la capacidad argumentativa, la creatividad, el nivel de desarrollo del criterio.
- **Test de selección múltiple:** permiten medir la precisión conceptual, la apropiación de los conceptos, la diferenciación entre conceptos semejantes, la capacidad de establecer relaciones entre conceptos, etc.
- **Resolución de problemas:** permite medir logros procedimentales, utilización de conceptos, relaciones entre el concepto y la situación concreta, aplicación de conceptos, orden, secuencialidad, precisión, etc.

d. Momentos de la evaluación:

- **EVALUACIÓN PERMANENTE:** Medición constante del proceso de aprendizaje de los alumnos:
 - Proceso permanente y de seguimiento.
 - Retroalimenta procesos y permite su reajuste oportuno.
 - Considera al error como una forma de aprendizaje.
 - Propicia la autoevaluación como forma de desarrollo del autoconocimiento.
 - Corresponde al 75% de la acreditación global.
- **EVALUACIÓN PERIÓDICA:** Se desarrolla en períodos claramente identificados y en cada una de las asignaturas:
 - **Evaluación trimestral:** Efectuado durante una semana al finalizar el trimestre, mide el alcance de los objetivos formulados en la Unidad Didáctica para aquel período, tiene carácter cualitativo y cuantitativo. Representa el 25% de la acreditación global.
 - **Evaluación anual:** Realizada al inicio y al fin de cada año lectivo, servirá de referencia para establecer metas y objetivos generales del período. Tiene básicamente dos objetivos: diagnóstico de conocimientos y medición de los resultados del año lectivo.

- **Evaluación del Ciclo del Bachillerato:** Mide las fortalezas y debilidades de los bachilleres.
- **EVALUACIÓN GLOBAL:** Dirigida fundamentalmente por el DOBE, mide aspectos generales del proceso formativo, tiene un carácter integral y de orientación vocacional.

1.2 LA ACREDITACIÓN.

La Acreditación es la actividad por la que se juzgan los logros del proceso de aprendizaje en términos de rendimiento; se refiere a periodos más extensos y delimitados en el tiempo, con una periodicidad establecida. La acreditación implica la asignación de una calificación (cuantitativa y/o cualitativa) que registra globalmente resultados de aprendizajes más abarcadores, a lo largo de un período determinado.

La acreditación posibilita contar con evidencias relevantes que reflejen de modo inequívoco los avances previstos en el conocimiento, hábitos, actitudes, sentimientos, habilidades, etc. En base de los resultados de tales acciones se podrá certificar el aprendizaje, utilizando indicadores adecuados que reflejen de manera objetiva la realidad.

De esta manera, el rendimiento escolar es considerado como la expresión de la calidad del proceso de vida académica de los alumnos en el bachillerato y tiene implicaciones en la promoción de los estudiantes al nivel subsiguiente.

a. Tipos de Acreditación

Las formas de la acreditación en el ciclo de bachillerato son las siguientes:

- Una acreditación mensual.
- Acreditación trimestral
- Una acreditación anual
- Una acreditación del grado de Bachiller en Ciencias Básicas.
- Una acreditación para el Diploma.

Si bien es verdad que la evaluación y la acreditación son procesos interrelacionados y complementarios esta última juzga los logros del proceso de aprendizaje en términos de rendimiento e implica la asignación de una calificación que puede ser cualitativa o cuantitativa dependiendo de la materia.

El objetivo de la acreditación sería entonces certificar el aprendizaje utilizando indicadores adecuados que reflejen de manera objetiva la realidad y obviamente tiene implicaciones en la promoción del estudiante al nivel subsiguiente.

La acreditación trimestral se forma por la suma de dos acreditaciones parciales: la evaluación permanente a lo largo del trimestre (75% de la nota final) y la evaluación periódica trimestral que corresponde al 25% de la acreditación global.



2. EN LA PRÁCTICA: LA EVALUACIÓN EN EL C.e.D.F.i.

El presente subtema pretende exponer la realidad del proceso de evaluación que se vive en el Centro Educativo C.e.D.F.i. Se utilizaron varias técnicas de investigación garantizando en los datos objetividad y precisión.

Hemos considerado pertinente exponer en primer lugar la perspectiva de los profesores basándonos en el análisis de las entrevistas y unidades didácticas; posteriormente revisamos la perspectiva de los alumnos representada básicamente mediante la técnica de la encuesta para finalizar con un análisis comparativo de las dos perspectivas.

2.1 PERSPECTIVA DE LOS PROFESORES.



2.1.1 ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS.

Dentro del diseño de tesis se había propuesto trabajar con 18 entrevistas estandarizadas realizadas a dos profesores por cada área de trabajo del Centro Educativo C.e.D.F.i; sin embargo no todos los profesores mostraron disposición ni interés por colaborar con el proyecto por lo que los resultados expuestos a continuación se basan únicamente en 16 entrevistas.

a. PREGUNTA 1: ¿QUÉ SIGNIFICA PARA USTED EVALUACIÓN?

Son variadas e incluso contrapuestas las concepciones que los docentes de la institución poseen en torno a evaluación. Algunas por ejemplo, se centran únicamente en alguno de los componentes de la misma como la búsqueda de información, la medición o la acreditación, revisemos estas definiciones:

- *“Obtener información sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes en cuanto a sus dificultades, niveles de comprensión, etc”.*
- *“Una forma de comprobar conocimiento y comprensión”.*
- *“Constatar o medir el logro de destrezas”*
- *“Acreditar una nota a un estudiante por el nivel de conocimientos que ha adquirido durante un período”*

Si bien no catalogamos a estas definiciones como erradas si las consideramos aproximaciones parciales que necesitan ser complementadas con los demás componentes que caracterizan a la evaluación.

Por otro lado, varios profesores exponen la visión de la evaluación como proceso que se ajusta a la propuesta institucional del C.e.D.F.i:

- *“Es un proceso integral y permanente que permite identificar y tomar decisiones con respecto a los objetivos y destrezas planteados y que se buscan alcanzar durante el proceso educativo de los y las estudiantes”*
- *“Es un proceso continuo y permanente”*
- *“Es un constante seguimiento de todos los procesos que se dan dentro y fuera del aula”.*

Finalmente uno de los docentes hace una contraposición entre el sentir de la evaluación para los estudiantes y para los maestros:

- *“La evaluación permite a los formadores darse cuenta de cómo fue acogido lo que él enseñó. Para los estudiantes, desafortunadamente, evaluación igual estrés, examen, sanción”.*

Recordemos que la evaluación según la institución no puede orientarse a evaluar únicamente memoria, debería constituir una forma de aprendizaje y adaptación del proceso educativo: *“la evaluación debe apoyar la meta cognición, los alumnos deben aprender del error”.*

b. PREGUNTA 2: ¿CUÁL ES LA IMPORTANCIA DE LA EVALUACIÓN DENTRO DEL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS?.

Dentro de este ítem, la mayoría de los docentes apunta hacia la posibilidad de identificar fortalezas y debilidades que permitan mejorar el proceso y corregir los errores. A continuación exponemos algunas definiciones:

- *“Permite identificar fortalezas y debilidades del método utilizado por el profesor, del proceso en sí y de los estudiantes en su trabajo de grupo y/o individualmente”.*
- *“La evaluación permite evidenciar el avance del proceso, permite reajustarlo y personalizarlo para llegar a la meta”*
- *“La evaluación, si es bien llevada a cabo (autoevaluación) permite a los alumnos darse cuenta de sus conocimientos (los que han adquirido y los que faltan adquirir). Es muy importante que el alumno sepa el porqué, cuándo y cómo será evaluado”.*

Este último enunciado toca un aspecto muy importante del proceso de evaluación, la necesidad de acordar con el alumno los criterios de evaluación por lo que aprovechamos el espacio para sugerir a la institucionalización la opción de mirar al estudiante como un sujeto activo del proceso con quien debe discutirse los criterios, métodos y temas de evaluación.

Para finalizar esta pregunta tomamos de una entrevista la propuesta y la necesidad de diversificar los métodos de evaluación:

- *“Considero que es un elemento importante dentro del proceso de aprendizaje; sin embargo creo que las herramientas de evaluación deberían diversificarse y ser más creativas y más aplicadas a las situaciones del día a día”.*

c. PREGUNTA 3: ¿QUÉ INSTRUMENTOS UTILIZA PARA LA EVALUACIÓN COGNITIVA DE LOS ESTUDIANTES EN LOS APORTES MENSUALES?

Varios instrumentos se mencionan por los profesores dentro de las entrevistas, los más comunes son:

- Trabajos de investigación.
- Deberes (dibujos, lecturas, preguntas, maquetas, poemas).
- Informe de prácticas.
- Revisión de cuaderno.
- Pruebas escritas.
- Lecciones orales y escritas.
- Exposiciones orales.
- Trabajo en clases.

- Dramatizaciones.
- Actuación en clase: disciplina.

Los profesores recalcan el carácter sumativo de los aportes mensuales por lo que garantizan una evaluación procesual. Este aspecto será sujeto de análisis al revisar las unidades didácticas de cada área las mismas que podrán corroborar si en realidad se utilizan variados instrumentos.

Resulta importante además cuestionar la “Actuación en clase entendida como disciplina” como un componente que deba ser considerado dentro de la evaluación cognitiva.

d. PREGUNTA 4: ¿EN TÉRMINOS DE PORCENTAJES ¿QUÉ REPRESENTACIÓN ASIGNA A LA EVALUACIÓN ESCRITA DENTRO DE LA ACREDITACIÓN FINAL (INCLUIDO EL VALOR DEL EXAMEN FINAL 25%)?

En este ítem también encontramos diversidad en las respuestas, así, mientras en las áreas de arte, video y música, los exámenes escritos no tienen un porcentaje significativo, en otras como Biología y el área Técnica alcanza valores entre el 70 y el 80% de la acreditación global de los estudiantes. Es preciso aclarar que deben considerarse las diferencias existentes dentro de las distintas áreas en la metodología utilizada por cada profesor al evaluar.

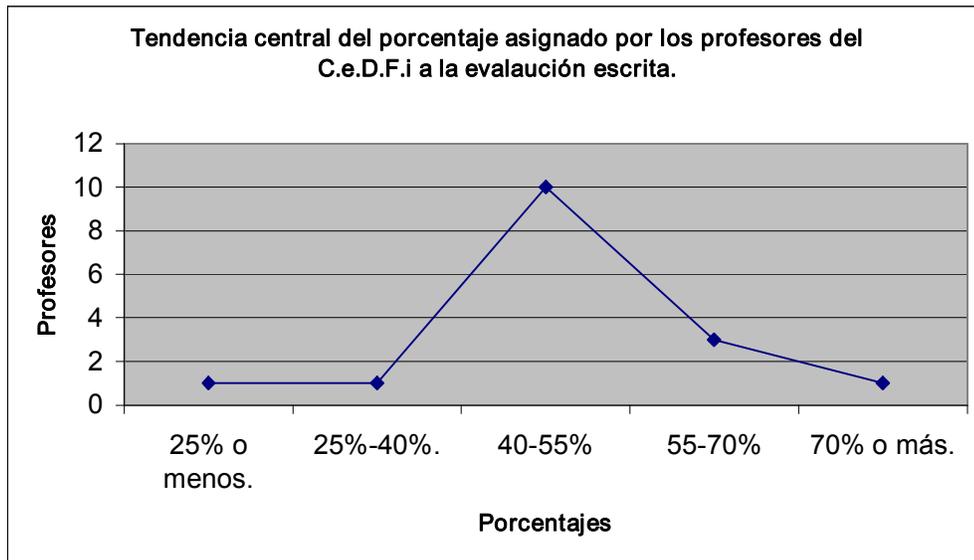
Los puntajes expresados anteriormente corresponden a datos extremos, por ello, en la siguiente tabla expresamos la tendencia central en torno al porcentaje asignado por los docentes a la evaluación escrita.

Aporte 1 (25%)	Aporte 2 (25%)	Aporte 3 (25%)	Examen (25%).	TOTAL 100%.
- 25 % evaluación escrita.	- 25 % evaluación escrita.	- 25 % evaluación escrita.	-100% evaluación escrita.	43.75%
-75% otros.	-75% otros.	-75% otros.		

Entonces, dentro de los aportes mensuales la evaluación escrita corresponde a una cuarta parte de la calificación total: 6.25% de la calificación trimestral, multiplicado por 3 meses: 18.75% más el 25% asignado al examen trimestral nos da un total de 44% (aprox.) como porcentaje asignado a evaluaciones escritas dentro de la acreditación trimestral del estudiante.

La siguiente tabla expresa la moda: tendencia central de los resultados en las 16 entrevistas estandarizadas aplicadas.

PORCENTAJE ASIGNADO.	Nº de profesores.
25% o menos.	1
25%-40%.	1
40-55%	10
55-70%	3
70% o más.	1
TOTAL.	16



Resulta oportuno incluir la apreciación del área de Artes Plásticas que hace un llamado a la necesidad de evaluar cualitativamente pues las calificaciones resultan insuficientes para expresar los juicios de valor que se realizan en torno a las distintas producciones.

La pregunta 5, no se incluye en este apartado pues su análisis corresponde al tema 3.3: “El examen escrito como indicador objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje”.

e. PREGUNTA 6: LAS EVALUACIONES QUE USTED UTILIZA, RELACIONAN LO APRENDIDO EN SU ASIGNATURA CON SITUACIONES PRÁCTICAS Y PROBLEMAS DE LA VIDA COTIDIANA.

En esta pregunta encontramos consenso, prácticamente todos los profesores consideran imprescindible estudiar los contenidos vinculados a la realidad y al contexto actual aunque utilizan la falta de tiempo como justificativo de no hacerlo siempre.

En este punto nos llamó mucho la atención la forma en que cada docente explica la relación de la asignatura que enseña con situaciones de la vida cotidiana y nos gustaría compartir algunas de ellas:

- *“Las ciencias sociales, se preocupan de la construcción de la sociedad, el ser humano es un ser social, productivo, transformador y diariamente trabajamos en temas que a pesar de ser pasado explican nuestro presente y permiten proyectar un futuro mejor. A través de las evaluaciones en Sociales se fortalecen destrezas de análisis, reflexión, argumentación”.*
- *“En la asignatura de Física es indispensable hacer esta relación, caso contrario sería completamente abstracta”.*
- *“La vida es una química continua ya que todo proceso, seres vivos, y la vida en sí es una continua reacción química que nos permite efectuar y ligar estrechamente todo proceso y reacción como parte de la química de la vida?”.*
- *“Sí, sobre todo porque en la materia de biología se pueden analizar los espacios del colegio (áreas verdes) como ejemplos de la parte teórica, de igual forma se habla sobre procesos ecológicos y biológicos locales y globales y lo que con éstos ocurre diariamente”.*

Así cada profesor nos da su aporte desde su visión lo que enriquece en el alumno una perspectiva integral que permite comprender a la escuela y lo que en ella se aprende no como conocimientos aislados, inservibles luego de aprobar los exámenes si no como realidades útiles que le permitirán enfrentarse a los problemas y situaciones de la vida cotidiana con éxito.

Resulta sumamente importante anotar que muchos de los profesores enfatizan la falta de tiempo como excusa que impide poner en práctica y relacionar los aprendizajes con situaciones de la vida cotidiana. Entonces creemos necesario hacer un alto y repensar las concepciones: no se trata de un trabajo extra, complementario que debe hacerse en caso de tener tiempo adicional, nosotras planteamos más bien un nuevo estilo de enseñanza-aprendizaje que contextualiza y aplica todo conocimiento, que no lo estudia aislado como concepto sino que lo pone en marcha como herramienta, lo visualiza, lo proyecta y lo transforma.

Hacemos un llamado a cambiar el esquema del modelo de enseñanza= transmisión de conocimientos por el de aprendizaje=construcción de conocimientos.

f. PREGUNTA 7: ¿CUÁNDO USTED EVALÚA, ACEPTA QUE EL ALUMNO RESPONDA CON SUS PROPIAS INTERPRETACIONES DE LO APRENDIDO?

También en esta pregunta los profesores están de acuerdo en la importancia de la interpretación que cada estudiante hace del conocimiento, se enfatiza la necesidad de acompañar estas respuestas de buenas argumentaciones y procesos de análisis.

En general, los profesores apoyan la creatividad pues consideran que es entonces cuando los chicos ponen en acción todas sus destrezas.

- *“Lo más importante en el aprendizaje es transformar todo lo que se aprende en un análisis deductivo ya que no es una buena aplicación ser transcriptoras sino analistas”.*

Así, los profesores aseguran que sus evaluaciones tienden a despertar la parte crítica y el uso del razonamiento excepto cuando es necesario utilizar a la memoria como herramienta para almacenar fórmulas, nombres científicos, etc”.

g. PREGUNTA 8: ¿CONOCE LA PROPUESTA DE EVALUACIÓN PLANTEADA POR LA INSTITUCIÓN? ¿LA PONE EN PRÁCTICA?.

La mayoría de docentes afirma conocer la propuesta aunque ninguno de ellos comenta nada acerca de la misma. Dos profesores manifiestan no conocerla con precisión e igualmente dos docente hacen hincapié en la necesidad de revisar nuevamente la propuesta con todo el equipo de trabajo para unificarla:

- *“Conozco y procuro estar siempre apegada a la misma, a pesar de que creo necesario un recordatorio a todos los profesores. La pongo en práctica a medida de lo posible y de las necesidades del grupo e individuales”.*
- *“Pienso que la propuesta nos da bastante libertad para dar lo mejor en este sentido, sin embargo es importante unificar, ser más creativos y comprender que es una cuestión institucional”.*

El área de artes plásticas plantea que están discutiendo y definiendo los criterios, instrumentos y formas de evaluación para ese campo en particular haciendo referencia a su disconformidad con las calificaciones a favor de realizar más bien apreciaciones cualitativas.

Finalizamos con el planteamiento de otro docente que se apega bastante a nuestra propuesta alternativa de evaluación:

- *“Sí, sin embargo es importante que poco a poco se vaya mejorando esta propuesta y se incentive a los maestros y estudiantes a utilizar a la INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA como herramienta básica del aprendizaje”.*

2.1.2 ANÁLISIS DE UNIDADES DIDÁCTICAS.

Al revisar las unidades didácticas de las distintas áreas de trabajo de la institución nos llamó la atención encontrar que en algunas como Sociales y Lenguaje no se incluye la forma de evaluación dentro de la unidad; en otras asignaturas como Educación Física, Proyectos y Filosofía los profesores no presentan Unidades Didácticas por lo que resultó imposible revisar los criterios de evaluación.

A raíz de esta situación surgen algunos interrogantes: ¿Conocen los estudiantes en todas las asignaturas la forma en que serán evaluados? ¿Se discute con ellos los objetivos, criterios, instrumentos y momentos de evaluación?. En el tema 3.2.2 presentamos la perspectiva de los alumnos en respuesta a estas interrogantes.

Un punto importante a tratar radica en la gran diferencia existente entre las unidades de cada área académica, más allá del formato que puede considerarse intrascendente nos referimos a la terminología. Se homologan, sustituyen y confunden términos como objetivos, destrezas, contenidos e indicadores

En base a esto, nos permitimos sugerir la oportuna unificación de un modelo adecuado de unidad didáctica además de la revisión de cada uno de los términos antes mencionados que permita clarificar su significado e implicaciones.

De igual manera, se utilizan los términos evaluación, acreditación y calificación como sinónimos, si bien las implicaciones no son mayores, es preciso aclarar la diferencia existente entre éstos.

a. CARÁCTER PROCESUAL DE LA EVALUACIÓN.

Podemos decir que a nivel general los profesores que elaboran unidades didácticas e incluyen en ellas criterios de evaluación, manejan la evaluación como proceso. En general se enlista una serie de actividades a ser realizadas durante el período de duración de la unidad con su puntuación correspondiente.

Cabe recalcar que mientras en algunas asignaturas como biología se encuentran especificadas exactamente las actividades y ejercicios que serán valorados, en otras como inglés, química y área técnica se incluyen únicamente porcentajes generales que serán asignados a tareas, pruebas, trabajo en clase entre otros, sin definir concretamente las actividades.

b. INSTRUMENTOS UTILIZADOS Y PORCENTAJES ASIGNADOS.

En el siguiente cuadro enlistaremos por cada área los instrumentos mencionados con los puntajes o porcentajes asignados:

AREA.	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.
Inglés.	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo en clase y Tareas: 25% - Pruebas y exámenes: 25%. - Proyectos: 25% - Exposiciones y Diario: 25%
Lenguaje.	<ul style="list-style-type: none"> - Deberes: 7 puntos. - Trabajos, ejercicios de aplicación del texto, cuaderno de trabajo: 6 puntos. - Lecciones, pruebas y sustentaciones: 4 puntos. - Lectura: 3 puntos.
Técnica.	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo extra escolar: 20%. - Exposiciones orales y escritas: 10%. - Talleres dentro del aula: 25%. - Pruebas escritas: 35%. - Aporte personal en clases: 10%
Biología.	<ul style="list-style-type: none"> - Se evalúa cada actividad propuesta en la unidad didáctica. 5 Actividades sobre un total de 12 puntos (2-3 puntos por actividad). - Glosario: 2 puntos. - Deberes lecciones: 2 puntos. - Prueba final: 4 puntos. <p>En otras unidades se incluyen instrumentos como indagaciones libres y guiadas, congresos científicos, entre otras.</p>
Química.	<ul style="list-style-type: none"> - Tareas en casa y en clase: 5 puntos. - Participación en clase: 5 puntos. - Pruebas (3): 5 puntos. - Talleres de laboratorio o proyectos: 5 puntos.
Sociales.	<ul style="list-style-type: none"> - Actuación en clase. - Trabajo en clase. - Deberes. <p>No se especifica los puntajes.</p>

Como podemos apreciar, a diferencia de los resultados en la entrevista que plantean una gran variedad de instrumentos y técnicas de evaluación, en las unidades didácticas encontramos que los profesores no utilizan instrumentos creativos y más bien se limitan a tres o cuatro técnicas entre ellas deberes, trabajo en clase sin explorar nuevas posibilidades; en nuestro cuarto capítulo sugeriremos

alternativas útiles que permitan desarrollar en los estudiantes el pensamiento lógico, analítico y creativo.

Resulta interesante revisar los instrumentos que señalan los estudiantes como los más utilizados en cada una de las áreas, esto se especifica en el tema 3.2.2 correspondiente a los resultados en las encuestas aplicadas a los estudiantes.

c. ADECUACIÓN DE LA EVALUACIÓN A LOS OBJETIVOS DE TRABAJO.

En todas las unidades didácticas que pudimos revisar se plantean objetivos, algunas presentan objetivos generales y específicos, otras más bien refieren objetivos académicos, en otros casos se describen destrezas y finalmente algunas proyectan indicadores. Resulta confuso comprender las implicaciones de cada término y lo que pretende describir.

Por otro lado, al ser muy generales los parámetros de la evaluación no se puede determinar si ésta se encuentra adecuada a los objetivos y destrezas. Se plantean los objetivos y la evaluación como elementos aislados sin incluir criterios de evaluación ni los momentos en los que se realizará.

2.2 PERSPECTIVA DE LOS ALUMNOS.



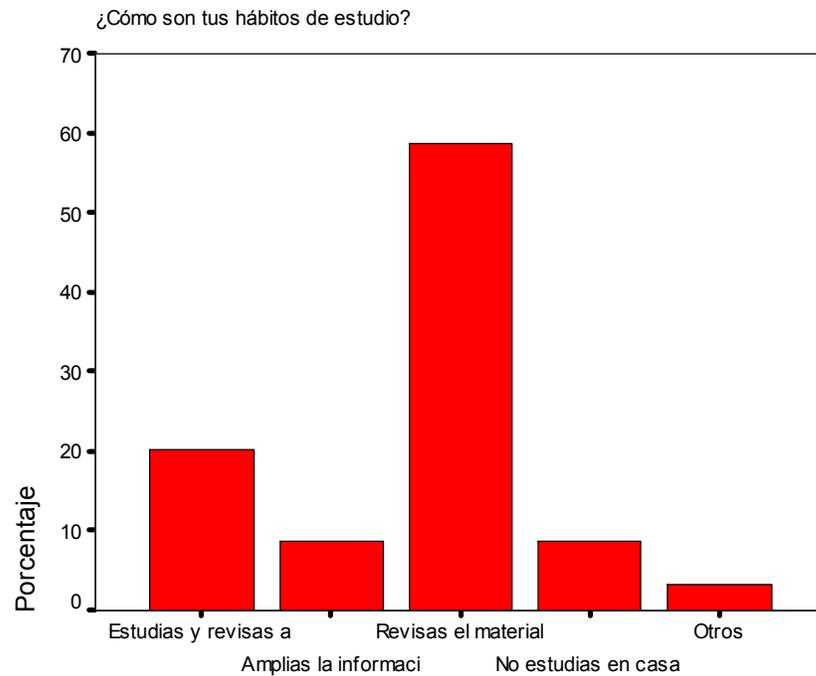
2.2.1 ANÁLISIS DE LAS ENCUESTAS.

PREGUNTA 1: ¿CÓMO SON TUS HÁBITOS DE ESTUDIO?

TABLA DE FRECUENCIAS # 1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Estudias y revisas a diario el material del colegio	30	20.3	20.3	20.3
	Amplias la información investigando en casa	13	8.8	8.8	29.1
	Revisas el material solo el día anterior a pruebas y exámenes	87	58.8	58.8	87.8
	No estudias en casa	13	8.8	8.8	96.6
	Otros	5	3.4	3.4	100.0
	Total	148	100.0	100.0	

GRAFICO #1



ANÁLISIS DE RESULTADOS # 1:

Aquí se aprecia que más de la mitad de los alumnos no se preocupan por revisar el material del colegio con anterioridad sino más bien lo hacen la víspera de pruebas y exámenes.

Sin embargo, hay un notable porcentaje de alumnos que revisan el material diariamente y además otro significativo porcentaje de alumnos que amplían la información. Ese porcentaje acumulado hace concluir que los alumnos son muy responsables en las labores encomendadas.

Otro número de alumnos simplemente no estudian en casa y puede ser por falta de interés o motivación frente a los estudios.

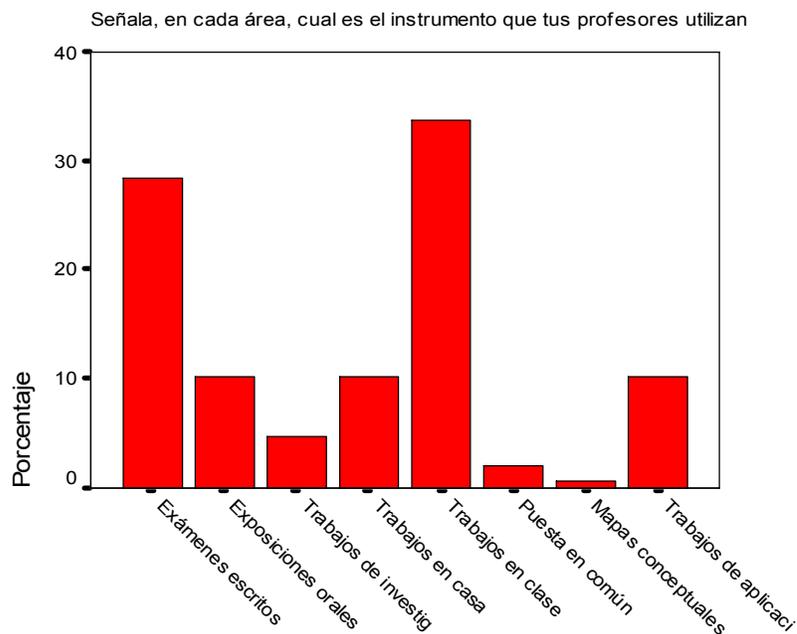
PREGUNTA 2: SEÑALA, EN CADA ÁREA, CUAL ES EL INSTRUMENTO QUE TUS PROFESORES UTILIZAN MAYORMENTE PARA EVALUARTE.

AREA: INGLÉS

TABLA DE FRECUENCIAS #2.1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Exámenes escritos	42	28.4	28.4	28.4
	Exposiciones orales	15	10.1	10.1	38.5
	Trabajos de investigación	7	4.7	4.7	43.2
	Trabajos en casa	15	10.1	10.1	53.4
	Trabajos en clase	50	33.8	33.8	87.2
	Puesta en común	3	2.0	2.0	89.2
	Mapas conceptuales	1	.7	.7	89.9
	Trabajos de aplicación	15	10.1	10.1	100.0
	Total	148	100.0	100.0	

GRÁFICO # 2.1



ANÁLISIS DE RESULTADOS # 2.1:

En esta área los trabajos en clase predominan sobre otras herramientas de evaluación en forma general, sin embargo se aprecia que los exámenes escritos ocupan un lugar importante dentro de las técnicas de evaluación.

Encontramos además, aunque en menor porcentaje, otros instrumentos de evaluación utilizados por los docentes del área de inglés como trabajos de aplicación, exposiciones orales y trabajos de investigación.

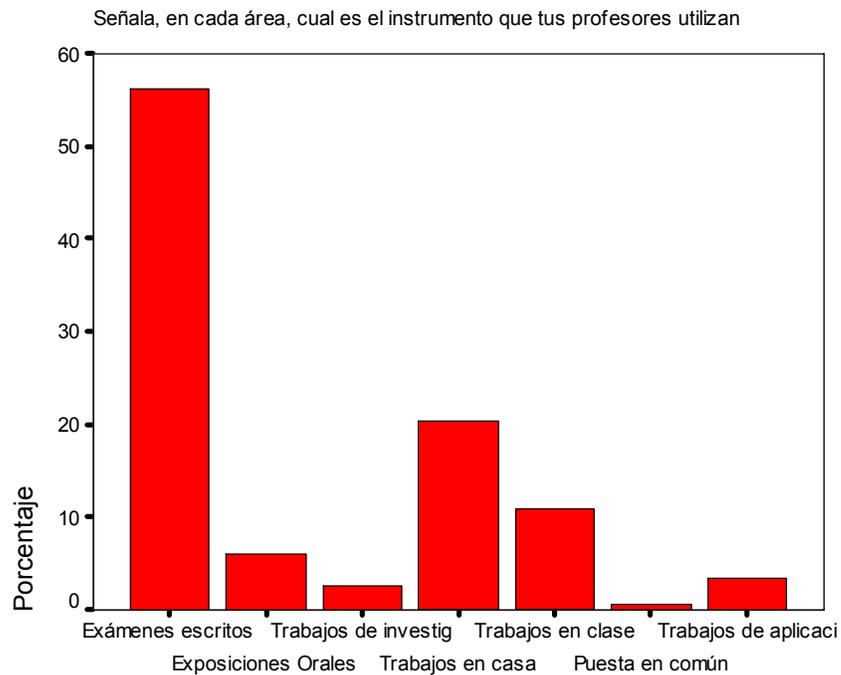
AREA: TÉCNICA.

SEÑALA, EN CADA ÁREA, CUAL ES EL INSTRUMENTO QUE TUS PROFESORES UTILIZAN MAYORMENTE PARA EVALUARTE.

TABLA DE FRECUENCIAS #2.2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Exámenes escritos	84	56.8	56.8	56.8
	Exposiciones Orales	9	6.1	6.1	62.8
	Trabajos de investigación	4	2.7	2.7	65.5
	Trabajos en casa	30	20.3	20.3	85.8
	Trabajos en clase	15	10.1	10.1	95.9
	Puesta en común	1	.7	.7	96.6
	Trabajos de aplicación	5	3.4	3.4	100.0
	Total	148	100.0	100.0	

GRAFICO # 2.2



ANÁLISIS DE RESULTADOS #2.2:

Según los resultados de la encuesta más de la mitad de los estudiantes manifiestan la utilización del examen escrito como herramienta para la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje en el área técnica; aunque en porcentajes menos significativos encontramos los trabajos en casa y trabajos en clase apreciándose un claro predominio de las pruebas escritas.

AREA: LITERATURA.

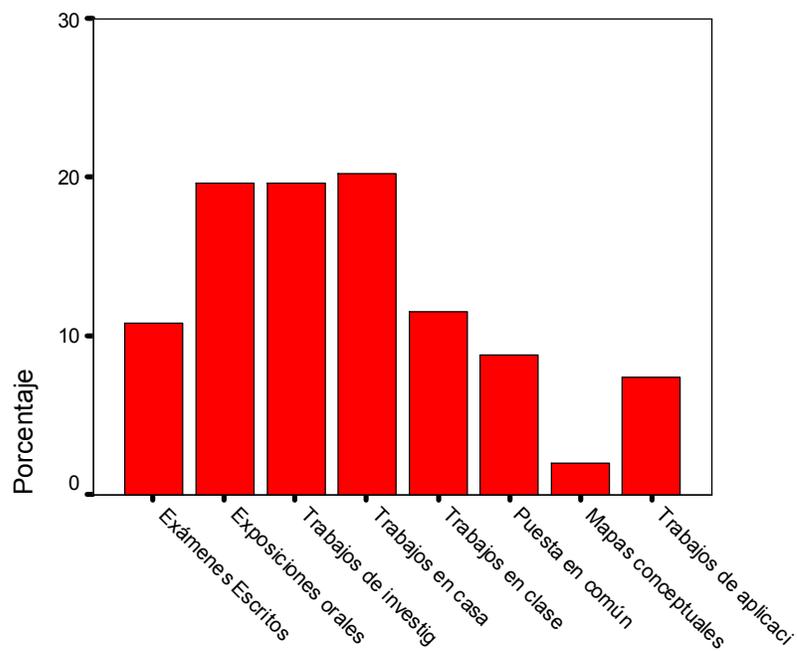
SEÑALA, EN CADA ÁREA, CUAL ES EL INSTRUMENTO QUE TUS PROFESORES UTILIZAN MAYORMENTE PARA EVALUARTE.

TABLA DE FRECUENCIAS 2.3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Exámenes Escritos	16	10.8	10.8	10.8
	Exposiciones orales	29	19.6	19.6	30.4
	Trabajos de investigación	30	20.3	20.3	50.7
	Trabajos en casa	30	20.3	20.3	70.9
	Trabajos en clase	17	11.5	11.5	82.4
	Puesta en común	12	8.1	8.1	90.5
	Mapas conceptuales	3	2.0	2.0	92.6
	Trabajos de aplicación	11	7.4	7.4	100.0
	Total	148	100.0	100.0	

GRAFICO 2.3

Señala, en cada área, cual es el instrumento que tus profesores utilizan



ANÁLISIS DE RESULTADOS 2.3:

En esta área se nota la gran importancia se que da a todas las herramientas de evaluación como indicadores del rendimiento del alumno. Las tres técnicas igualmente utilizadas son los trabajos en casa, trabajos de investigación y exposiciones orales lo que indica que todo trabajo encomendado al alumno es igualmente apreciado en el momento de la calificación.

Según manifestaciones de los estudiantes no se ha eliminado al examen escrito pero éste no es un instrumento que predomine en la forma de evaluación de los docentes en el área de Literatura.

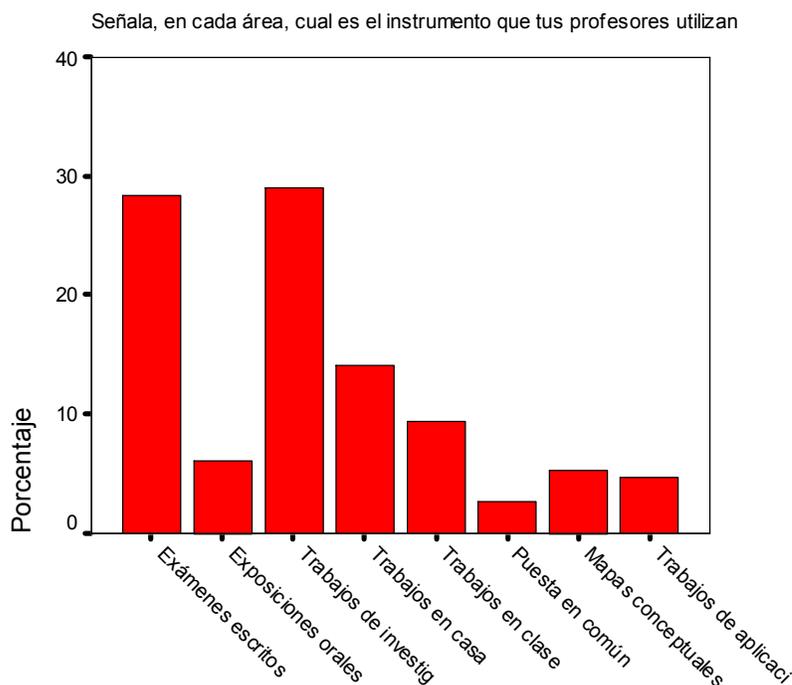
AREA: CIENCIAS.

SEÑALA, EN CADA ÁREA, CUAL ES EL INSTRUMENTO QUE TUS PROFESORES UTILIZAN MAYORMENTE PARA EVALUARTE.

TABLA DE FRECUENCIAS 2.4

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Exámenes escritos	42	28.4	28.4	28.4
	Exposiciones orales	9	6.1	6.1	34.5
	Trabajos de investigación	43	29.1	29.1	63.5
	Trabajos en casa	21	14.2	14.2	77.7
	Trabajos en clase	14	9.5	9.5	87.2
	Puesta en común	4	2.7	2.7	89.9
	Mapas conceptuales	8	5.4	5.4	95.3
	Trabajos de aplicación	7	4.7	4.7	100.0
	Total	148	100.0	100.0	

GRAFICO 2.4



ANÁLISIS DE RESULTADOS 2.4

En esta área se da una importancia significativa tanto a los exámenes escritos como a los trabajos de investigación. Esto puede deberse a que la investigación es una herramienta muy útil para lograr un aprendizaje significativo y los exámenes escritos permiten obtener evidencias tangibles de los logros en el proceso de enseñanza aprendizaje. En general, los resultados de la encuesta evidencian que en el área de química se utilizan técnicas variadas para el proceso de evaluación.

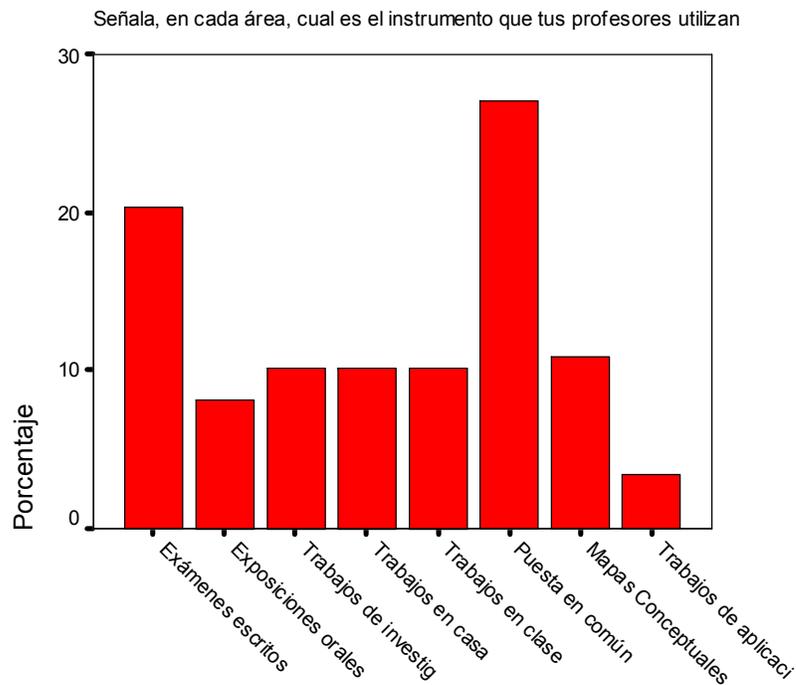
AREA: SOCIALES

SEÑALA, EN CADA ÁREA, CUAL ES EL INSTRUMENTO QUE TUS PROFESORES UTILIZAN MAYORMENTE PARA EVALUARTE.

TABLA DE FRECUENCIAS 2.5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Exámenes escritos	30	20.3	20.3	20.3
	Exposiciones orales	12	8.1	8.1	28.4
	Trabajos de investigación	15	10.1	10.1	38.5
	Trabajos en casa	15	10.1	10.1	48.6
	Trabajos en clase	15	10.1	10.1	58.8
	Puesta en común	40	27.0	27.0	85.8
	Mapas Conceptuales	16	10.8	10.8	96.6
	Trabajos de aplicación	5	3.4	3.4	100.0
	Total	148	100.0	100.0	

GRAFICO 2.5



ANÁLISIS DE RESULTADOS 2.5:

En esta área se aprecia una importancia fundamental a las puestas en común para valorar el rendimiento de los alumnos. La razón puede ser que en estas materias es imprescindible analizar las opiniones y los contenidos apreciados por los alumnos

para así poder asignar una calificación. Por otro lado se observan una gran cantidad de técnicas utilizadas aunque como en los casos anteriores el examen escrito sigue teniendo un porcentaje bastante significativo.

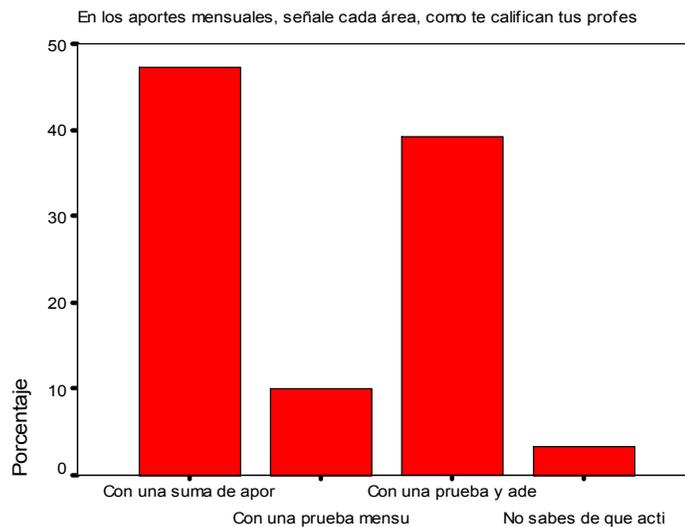
PREGUNTA 3: EN LOS APORTES MENSUALES, SEÑALA EN CADA ÁREA, COMO TE CALIFICAN TUS PROFESORES.

AREA: TÉCNICA

TABLA DE FRECUENCIAS 3.1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Con una suma de aportes basados en distintas actividades	70	47.3	47.3	47.3
	Con una prueba mensual	15	10.1	10.1	57.4
	Con una prueba y además otras actividades	58	39.2	39.2	96.6
	No sabes de que actividades proviene la calificación	5	3.4	3.4	100.0
	Total	148	100.0	100.0	

GRAFICO 3.1



ANÁLISIS DE RESULTADOS 3.1:

En los aportes mensuales se aprecia la evaluación procesual como una suma de aportes, empero entre esas herramientas se observa la aplicación de una prueba entre las actividades utilizadas para evaluar al estudiante.

Podemos evidenciar que es mínimo el porcentaje de estudiantes que no conocen de donde provienen sus calificaciones mensuales pues en las unidades didácticas del área se expone claramente la forma en que serán evaluados.

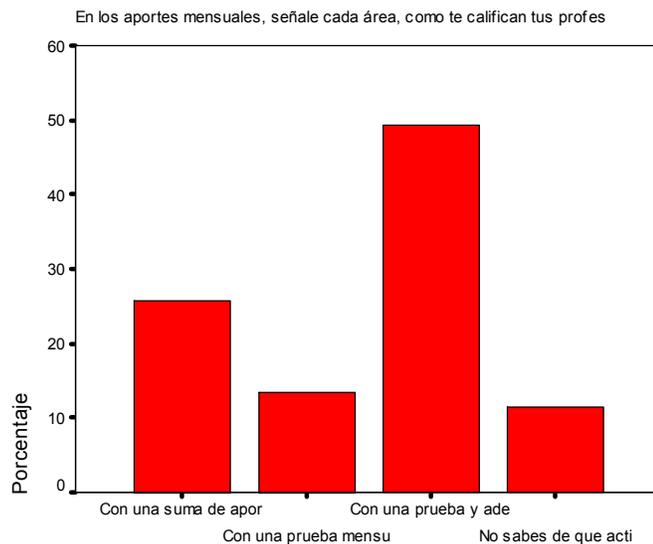
AREA: INGLÉS

EN LOS APORTES MENSUALES, SEÑALA EN CADA ÁREA, COMO TE CALIFICAN TUS PROFESORES.

TABLA DE FRECUENCIAS 3.2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Con una suma de aportes basados en distintas actividades	38	25.7	25.7	25.7
	Con una prueba mensual	20	13.5	13.5	39.2
	Con una prueba y además otras actividades	73	49.3	49.3	88.5
	No sabes de que actividades proviene la calificación	17	11.5	11.5	100.0
	Total	148	100.0	100.0	

GRAFICO 3.2



ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS 3.2:

Una gran parte de los alumnos manifiestan que la prueba escrita es una herramienta normalmente utilizada para el aporte mensual de los estudiantes,

empero se aprecia que no es la única ya que muchos de los alumnos también manifiestan que además de ésta, los docentes del área de inglés utilizan otras actividades para evaluar a sus estudiantes.

Es necesario tomar en cuenta que en esta área existe un importante número de alumnos que no saben de que actividades proviene la nota mensual, por lo que enfatizamos el cuestionamiento anteriormente planteado: ¿Se discute con los alumnos los criterios y momentos de la evaluación?

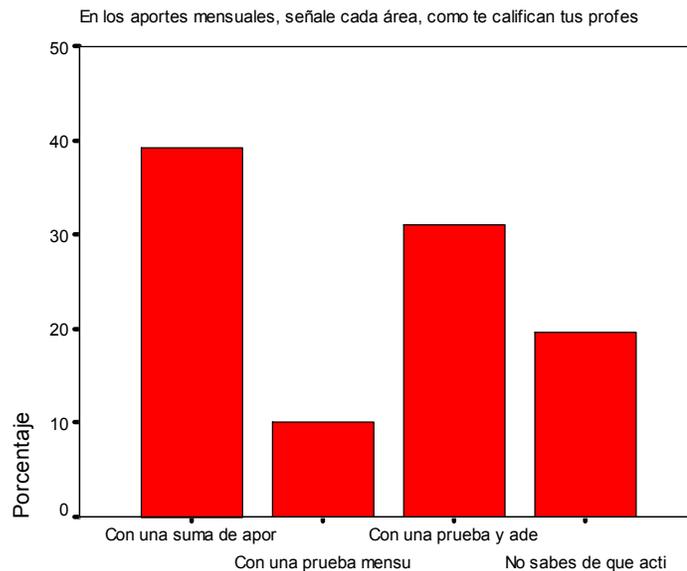
AREA: LITERATURA

EN LOS APORTES MENSUALES, SEÑALA EN CADA ÁREA, COMO TE CALIFICAN TUS PROFESORES.

TABLA DE FRECUENCIAS 3.3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Con una suma de aportes basados en distintas actividades	58	39.2	39.2	39.2
	Con una prueba mensual	15	10.1	10.1	49.3
	Con una prueba y además otras actividades	46	31.1	31.1	80.4
	No sabes de que actividades proviene la calificación	29	19.6	19.6	100.0
	Total	148	100.0	100.0	

GRAFICO 3.3



ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS 3.3:

En esta área se evidencia la importancia que se le da a la suma de diversas actividades para evaluar al alumno mensualmente, sin embargo, también se utiliza a la prueba mensual dentro de estas actividades.

Es preciso tomar en cuenta el gran número de alumnos que no saben de que actividades provienen sus calificaciones ya que probablemente los docentes no discuten con los estudiantes los instrumentos, momentos y formas de evaluación.

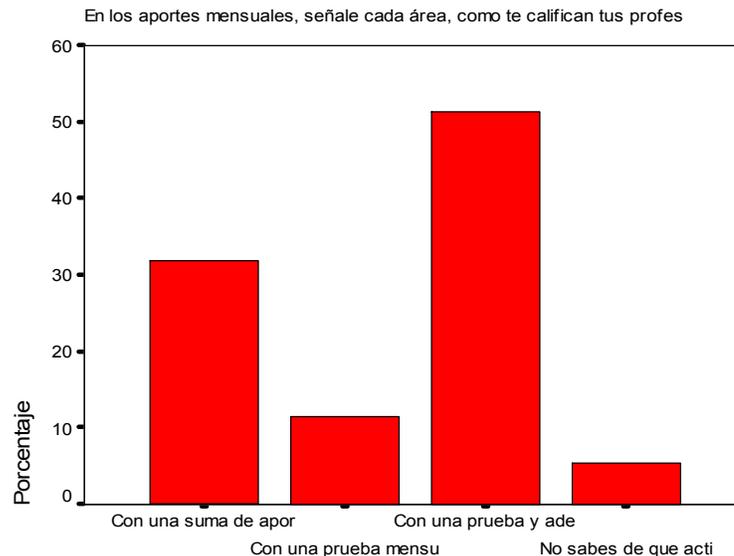
AREA: CIENCIAS

EN LOS APORTES MENSUALES, SEÑALA EN CADA ÁREA, COMO TE CALIFICAN TUS PROFESORES.

TABLA DE FRECUENCIAS 3.4

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Con una suma de aportes basados en distintas actividades	47	31.8	31.8	31.8
	Con una prueba mensual	17	11.5	11.5	43.2
	Con una prueba y además otras actividades	76	51.4	51.4	94.6
	No sabes de que actividades proviene la calificación	8	5.4	5.4	100.0
	Total	148	100.0	100.0	

GRAFICO 3.4



ANÁLISIS DE RESULTADOS 3.4:

Las actividades que se utilizan para evaluar mensualmente al alumno son muy diversas puesto que se manifiesta una gran utilidad de varias técnicas para la evaluación.

Se debe tomar en cuenta también el importante porcentaje asignado a la evaluación escrita dentro de estas técnicas pues es una actividad permanente y su aplicación se evidencia en todos los momentos de evaluación.

No es tan significativo el número de estudiantes que desconocen el origen de las calificaciones.

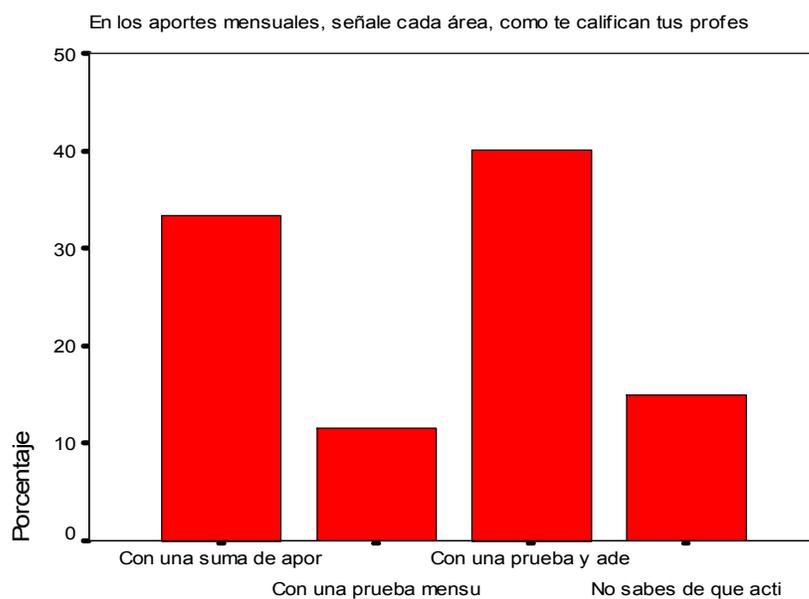
AREA: SOCIALES

EN LOS APORTES MENSUALES, SEÑALE CADA ÁREA, CÓMO TE CALIFICAN TUS PROFESORES.

TABLA DE FRECUENCIAS 3.5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Con una suma de aportes basados en distintas actividades	49	33.1	33.3	33.3
	Con una prueba mensual	18	12.2	11.6	44.9
	Con una prueba y además otras actividades	59	39.9	40.1	85.0
	No sabes de que actividades proviene la calificación	22	14.9	15.0	100.0
	Total	148	100	100.0	

GRAFICO 3.5



ANÁLISIS DE RESULTADOS 3.5:

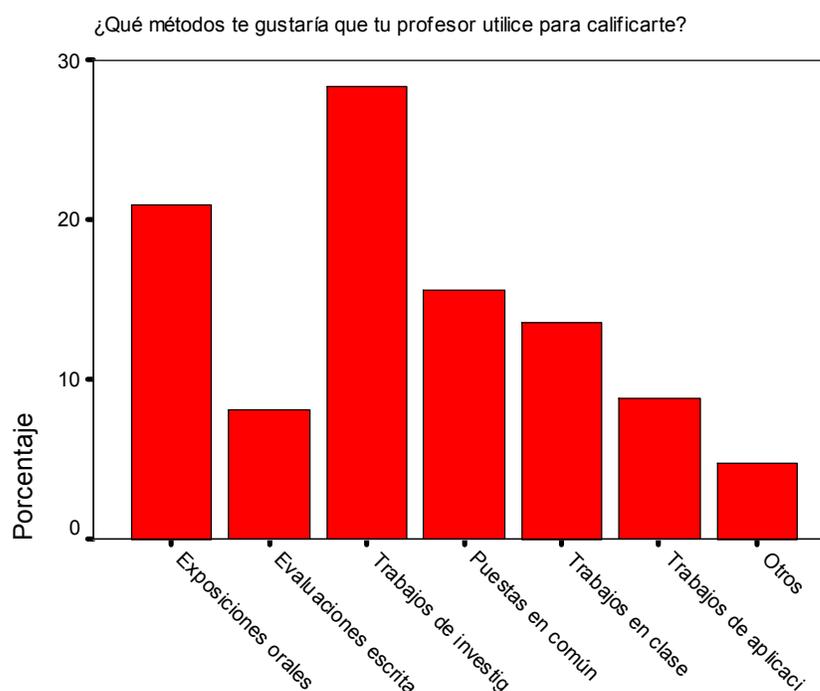
En el área de Sociales se observa la influencia de muchas actividades para poder asignar una evaluación objetiva en los aportes mensuales. Al igual que en las demás áreas, la prueba escrita se incluye dentro de la suma de aportes utilizados en el proceso de evaluación de manera significativa. Un grupo importante de estudiantes desconocen el origen de las calificaciones lo que nos lleva nuevamente al cuestionamiento antes planteado: ¿se explicitan en las unidades didácticas los criterios de evaluación?

PREGUNTA 4: ¿QUE MÉTODOS TE GUSTARÍA QUE TU PROFESOR UTILICE PARA CALIFICARTE?

TABLA DE FRECUENCIAS 4

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Exposiciones orales	31	20.9	20.9	20.9
	Evaluaciones escritas	12	8.1	8.1	29.1
	Trabajos de investigación	42	28.4	28.4	57.4
	Puestas en común	23	15.5	15.5	73.0
	Trabajos en clase	20	13.5	13.5	86.5
	Trabajos de aplicación de conocimientos	13	8.8	8.8	95.3
	Otros	7	4.7	4.7	100.0
	Total	148	100.0	100.0	

GRÁFICO 4



ANÁLISIS DE RESULTADOS 4:

Este resultado en términos de porcentajes es un claro indicador de la importancia que le otorgan los alumnos a la investigación como una herramienta clave para su rendimiento académico. Otras técnicas elegidas por los alumnos son aquellas

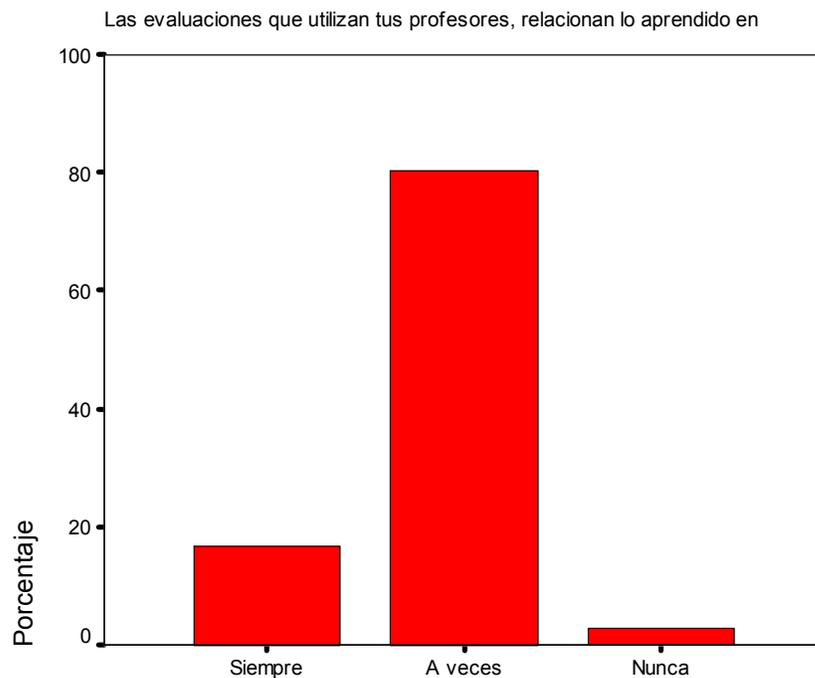
actividades como las exposiciones orales y las puestas en común, esto puede deberse a la alta capacidad de defender el aprendizaje de cada alumno en particular. Los trabajos en clase también son tomados en cuenta por los alumnos aunque en menor número. En cuanto a la evaluación escrita es muy bajo el porcentaje de alumnos que prefieren esta técnica y ello puede deberse a las implicaciones de la misma en el estado emocional del alumno y su directa relación con la acreditación final.

PREGUNTA 5: LAS EVALUACIONES QUE UTILIZAN TUS PROFESORES, RELACIONAN LO APRENDIDO EN LA MATERIA CON SITUACIONES PRÁCTICAS Y PROBLEMAS DE LA VIDA COTIDIANA.

TABLA DE FRECUENCIAS 5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Siempre	25	16.9	16.9	16.9
	A veces	119	80.4	80.4	97.3
	Nunca	4	2.7	2.7	100.0
	Total	148	100.0	100.0	

GRAFICO 5



ANÁLISIS DE RESULTADOS 5:

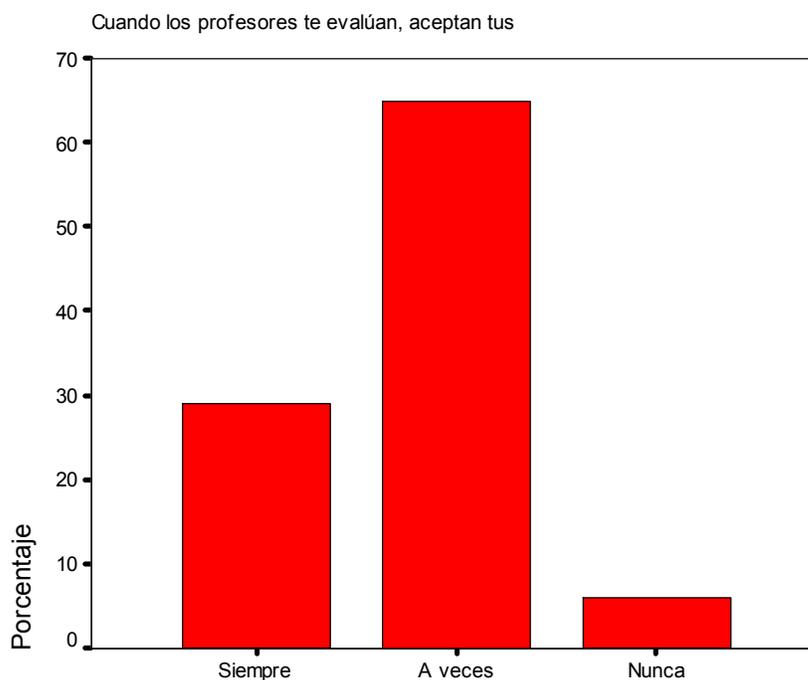
Este resultado es producto de la forma de percibir la materia por la gran mayoría de los alumnos. Se aprecia que no en todas las ocasiones los contenidos de las materias relacionan lo aprendido con situaciones prácticas de la vida cotidiana o que no todas las asignaturas se guían por este principio. Sin embargo se evidencia que el porcentaje de alumnos que responden con la opción “nunca” es mínimo por lo que estos resultados se correlacionan directamente con la perspectiva de los docentes anteriormente expuesta.

PREGUNTA 6: ¿CUANDO LOS PROFESORES TE EVALÚAN, ACEPTAN TUS PROPIAS INTERPRETACIONES DE LO APRENDIDO SIN EXIGIR QUE TRANSCRIBAS LOS CONCEPTOS DE MEMORIA?

TABLA DE FRECUENCIAS 6

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Siempre	43	29.1	29.1	29.1
	A veces	96	64.9	64.9	93.9
	Nunca	9	6.1	6.1	100.0
	Total	148	100.0	100.0	

GRAFICO 6



ANÁLISIS DE RESULTADOS 6:

Los resultados a esta interrogante evidencian el reconocimiento por parte de los alumnos de las ocasiones en que al ser evaluados son válidas sus propias interpretaciones de lo aprendido. Al igual que los profesores, los estudiantes manifiestan que son algunas las ocasiones en las que sus propias interpretaciones son aceptadas como correctas pues en otros casos se requiere de nombres científicos o conceptualizaciones.

2.3 ANÁLISIS COMPARATIVO.

Anteriormente expusimos de manera aislada los resultados de las distintas técnicas de investigación aplicadas, a continuación realizamos un análisis que engloba y contrapone la perspectiva de alumnos y profesores.

Para facilitar la comprensión los hemos agrupado en cuatro grandes ítems:

- **DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN UTILIZADOS Y LOS PORCENTAJES ASIGNADOS:** la principal diferencia radica en lo expuesto por los profesores en las entrevistas estandarizadas y la realidad explícita en las unidades didácticas. Mientras en las entrevistas los profesores exponen variados y creativos instrumentos de evaluación en las unidades didácticas constan tan sólo tres o cuatro instrumentos entre ellos el examen escrito. Por su parte los alumnos manifiestan divergencia de acuerdo a la asignatura, así en Lenguaje, Sociales, Proyectos y Arte se manifiestan instrumentos más creativos mientras que en las áreas: Técnica, Biología e Inglés existe un porcentaje significativo asignado al examen escrito.
- **DEL CARÁCTER PROCESUAL DE LA EVALUACIÓN:** en general, los docentes entrevistados asumen la importancia de aplicar una evaluación procesual acorde a la propuesta institucional, empero en las unidades didácticas se puede apreciar que no siempre se cumple esta situación pues en la mayoría de los casos y como lo expresan los alumnos en las encuestas la calificación mensual proviene de la suma de dos o tres aportes más un examen final.
- **DE LA ACEPTACIÓN DE LAS INTERPRETACIONES DE LOS ALUMNOS:** en este ítem encontramos total concordancia entre las perspectivas de los docentes y los alumnos pues ambos expresan que algunas veces se

aceptan dentro de los exámenes escritos las interpretaciones de los estudiantes mientras que otras se requieren de conceptualizaciones o nomenclaturas científicas. Se enfatiza que en la mayoría de los casos se potencia el análisis crítico y reflexivo, siendo escasas las ocasiones en las que se exige memoria.

- **DE LA RELACIÓN ENTRE LO APRENDIDO A SITUACIONES PRÁCTICAS Y PROBLEMAS DE LA VIDA COTIDIANA:** Al igual que el ítem anterior, en éste existe concordancia entre lo expuesto por los alumnos y los docentes pues ambos exponen que algunas veces sí se relacionan los contenidos de las distintas asignaturas con situaciones prácticas y problemas de la vida cotidiana. Creemos necesario enfatizar la sugerencia descrita anteriormente respecto a la necesidad de potenciar un nuevo estilo de enseñanza-aprendizaje que contextualiza y aplica todo conocimiento, que no lo estudia aislado como concepto sino que lo pone en marcha como herramienta, lo visualiza, lo proyecta y lo transforma.

3. EL EXAMEN ESCRITO COMO INDICADOR OBJETIVO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE.



Resulta importante justificar ¿porqué nos centramos en el análisis crítico de este instrumento de evaluación en particular? La respuesta se sustenta en que en el análisis de las entrevistas realizadas a los profesores, la revisión de Unidades Didácticas y la tabulación de encuestas aplicadas al alumnado, nos encontramos con un instrumento de evaluación que por sí solo corresponde a aproximadamente el 50% de la acreditación trimestral. De ahí radica la necesidad de cuestionar la validez del mismo como indicador objetivo y proponer estrategias para

perfeccionarlo así como instrumentos alternativos que permitan evaluar las mismas destrezas.

Consideramos que la asignación de un porcentaje tan significativo a un solo instrumento de evaluación debe ser revisada y discutida por los directivos, profesores, estudiantes, padres de familia y todos quienes conforman el Centro Educativo C.e.D.F.i.

3.1 PERSPECTIVA DE LOS MAESTROS.

PREGUNTA 5: ¿CUÁL ES SU PERCEPCIÓN EN TORNO A LA EVALUCIÓN ESCRITA COMO INDICADOR OBJETIVO DEL GRADO DE COMPRENSIÓN DE LOS ALUMNOS?



El examen escrito siempre ha sido sujeto de polémica entre dos corrientes: quienes lo consideran un elemento importante e irremplazable dentro del proceso de evaluación y quienes cuestionan su validez.

Nosotras no pretendemos realizar un sesgo hacia ninguna de las dos corrientes mencionadas si no más bien queremos estudiar sus impactos, sus beneficios y plantear condiciones y características que permitan optimizar este recurso. Así mismo, procuramos sugerir instrumentos alternativos pues consideramos que la riqueza del proceso de evaluación dependerá de la posibilidad de utilizar variados recursos e instrumentos adecuados a los objetivos curriculares, con indicadores y criterios de evaluación claros y mas no de de la improvisación de exámenes que evalúen únicamente la memoria.

Revisemos que opinan los docentes respecto al renombrado examen escrito:

- *“Los alumnos se muestran nerviosos ante los exámenes escritos, los exámenes orales o una presentación hacia los compañeros y profesores es más provechoso para todos”.*
- *“El examen no siempre refleja el grado de comprensión o entendimiento de cada estudiante, sin embargo si es un indicador que permite hacer una acreditación”.*
- *“Para mí la evaluación escrita no necesariamente refleja todas las habilidades y destrezas de un estudiante ya que pudiera estar limitada por diversos factores tales como nervios, distracción, circunstancias fortuitas, etc que podrían alterar el resultado de un examen”*
- *“Creo que depende mucho de los que el profesor busca identificar, es decir, las pruebas escritas pueden ser un excelente indicador siempre y cuando el profesor tenga claro hacia que destrezas apunta su búsqueda”.*
- *El examen escrito, al menos en las asignaturas del área técnica es una herramienta válida e importante, ya que ayuda a verificar los niveles de cumplimiento de objetivos y destrezas procedimentales y cognitivas”.*

Como podemos apreciar, entre los profesores también existen quienes cuestionan la validez del examen escrito, quienes lo consideran un recurso válido y quienes condicionan su validez a la posibilidad de diseñarlo de acuerdo a los objetivos previstos y complementarlo con un seguimiento diario del proceso de enseñanza – aprendizaje en cuanto se refiere a la participación de los estudiantes en las actividades de trabajo diario.

Consideramos oportuno incluir en este apartado la apreciación de uno de los docentes en torno al mejor instrumento de evaluación:

- *“El mejor indicador es el poner en práctica los contenidos y éstos se ven reflejados en el manejo de destrezas en clase y en trabajos investigativos”*

Precisamente, nuestra propuesta (descrita en el capítulo 4) orienta hacia la potenciación de la investigación como instrumento de evaluación y construcción de aprendizajes significativos.

Independientemente del análisis realizado en torno al examen escrito, es real y evidente que éste consiste el primer y principal instrumento de evaluación, aquí los profesores nos explican el por qué:

- *“La evaluación escrita consiste un indicador objetivo que prueba los conocimientos reales del alumno a diferencia de otros métodos que resultan bastante subjetivos”.*
- *He optado por asignar una calificación significativa a las evaluaciones escritas ya que la evaluación periódica me ha ocasionado muchos problemas debido a que los estudiantes no entregan a tiempo sus trabajos”.*
- *“El problema radica en el tiempo, por eso considero que una evaluación escrita bien planteada es 100% objetiva”.*
- *“La evaluación escrita es el medio más rápido y cuantificable para medir conocimientos en un momento determinado”.*



3.2 PERSPECTIVA DE LOS ALUMNOS.

3.2.1 ENCUESTA.

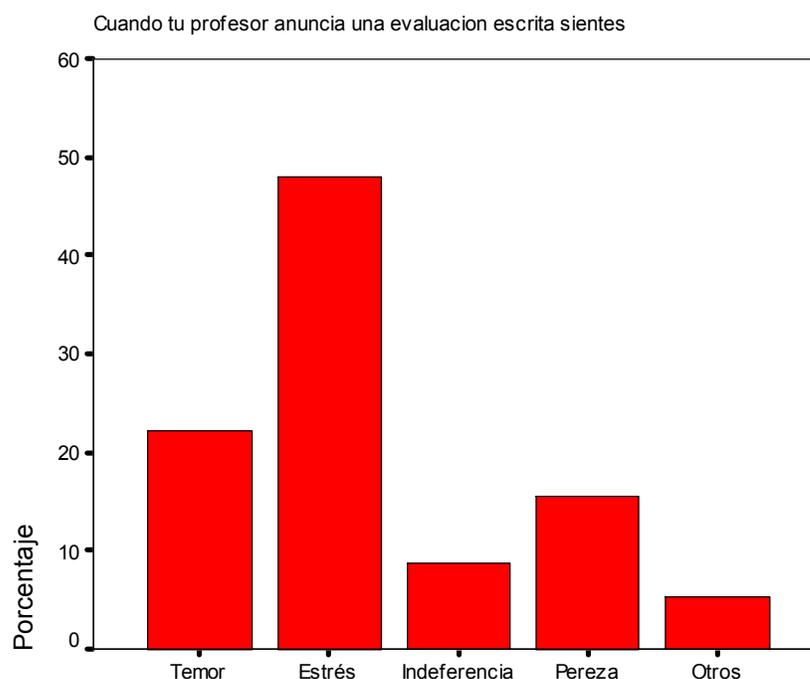
La perspectiva de los alumnos ha sido analizada mediante tres preguntas de la encuesta que tocan el tema del examen escrito, a continuación exponemos los resultados:

**PREGUNTA 7: CUANDO TU PROFESOR ANUNCIA UNA EVALUACIÓN
ESCRITA SIENTES**

TABLA DE FRECUENCIAS 7

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Temor	33	22.3	22.3	22.3
	Estrés	71	48.0	48.0	70.3
	Indiferencia	13	8.8	8.8	79.1
	Pereza	23	15.5	15.5	94.6
	Otros	8	5.4	5.4	100.0
	Total	148	100.0	100.0	

GRAFICO 7



ANÁLISIS DE RESULTADOS #7:

Estos resultados nos indican todos los sentimientos negativos que genera la evaluación escrita en el estado de ánimo de los estudiantes en el momento en que deben prepararse para enfrentarla. El que predomina sobre todos es el estrés en casi la mitad de los alumnos encuestados.

El temor por la evaluación escrita es otro indicador importante debido a la directa relación que existe con las calificaciones y la promoción escolar.

Los alumnos que sienten pereza pueden ser producto de estar en medio de muchas evaluaciones de diferente tipo a la vez o que no les gusta ser evaluados de esta forma.

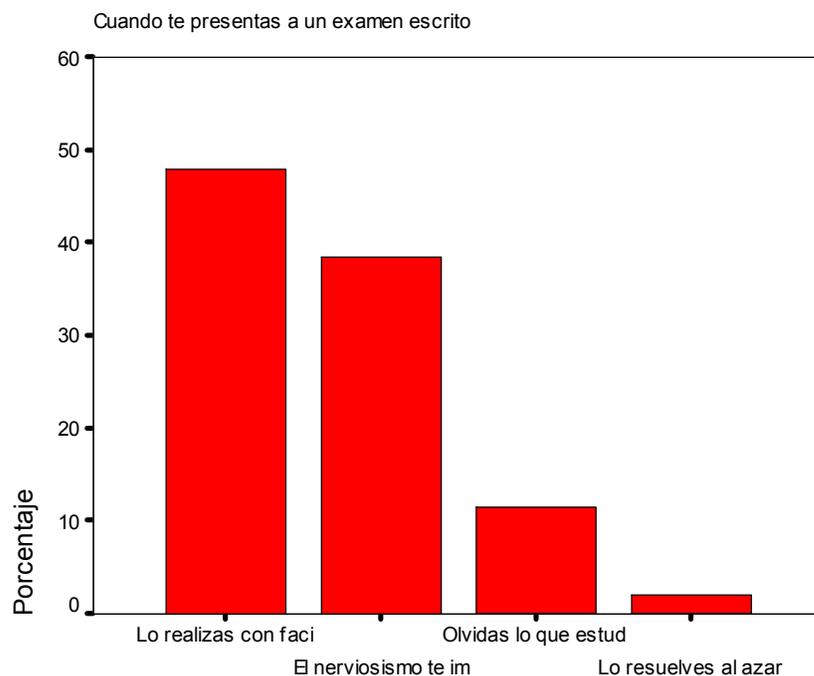


PREGUNTA 8: CUANDO TE PRESENTAS A UN EXAMEN ESCRITO:

TABLA DE FRECUENCIAS 8

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Lo realizas con facilidad	71	48.0	48.0	48.0
	El nerviosismo te impide contestar lo que sabes	57	38.5	38.5	86.5
	Olvidas lo que estudiaste (memorizaste)	17	11.5	11.5	98.0
	Lo resuelves al azar	3	2.0	2.0	100.0
	Total	148	100.0	100.0	

GRAFICO # 8



ANÁLISIS DE RESULTADOS #8:

En esta pregunta se observa un gran número de estudiantes que resuelve con facilidad los exámenes escritos mientras otro gran grupo de alumnos son impedidos por el nerviosismo que no les permite rendir adecuadamente. Es escaso el número de estudiantes que memorizan por tanto olvidan los contenidos el momento de rendir el examen. Muy pocos son lo que lo resuelven al azar.

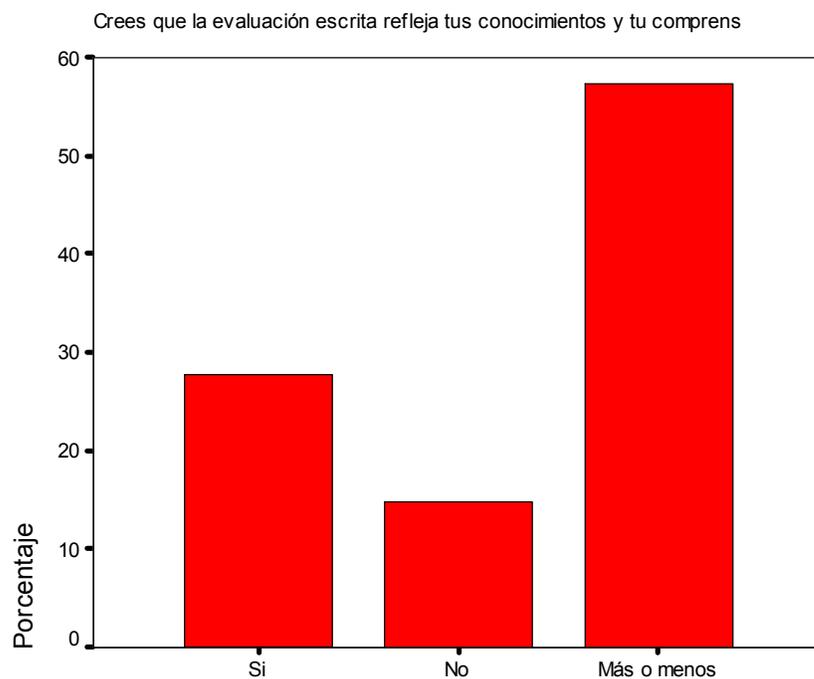
Los resultados en este ítem resultan confusos al compararlos con la pregunta anterior en la que la gran mayoría de estudiantes afirman que los exámenes escritos les provocan estrés y temor. Aparentemente en algunos casos estos estados anímicos no constituyen un impedimento para enfrentar los exámenes escritos mientras que en otros casos claramente lo son.

PREGUNTA 9: ¿CREES QUE LA EVALUACIÓN ESCRITA REFLEJA TUS CONOCIMIENTOS Y TU COMPRENSIÓN?

TABLA DE FRECUENCIAS # 9

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	41	27.7	27.7	27.7
	No	22	14.9	14.9	42.6
	Mas o menos	85	57.4	57.4	100.0
	Total	148	100.0	100.0	

GRAFICO # 9



ANÁLISIS DE RESULTADOS # 9:

Los estudiantes valoran la objetividad de la evaluación escrita, sin embargo la mayoría cree que ésta no refleja siempre sus verdaderos conocimientos. La razón de estos resultados puede deberse a que los factores externos a la evaluación pueden impedir que los alumnos expongan sus verdaderos conocimientos. Otros alumnos pueden rendir mejor en técnicas diferentes más creativas y de aplicación. En el examen escrito hay quienes pueden estar impedidos por episodios de nervios mientras que en otros instrumentos de evaluación los alumnos pueden reflejar sus conocimientos con más tranquilidad.

3.2.2 OBSERVACIONES.

En el periodo correspondiente a los exámenes del primer trimestre se realizaron observaciones en cada uno de los cursos durante la aplicación de las respectivas pruebas trimestrales.

De alguna manera todos hemos vivido situaciones de evaluación y conocemos el ambiente que se vive previo a un examen escrito, cada estudiante en mayor o menor medida presenta síntomas de nerviosismo que en algunos casos bloquea por completo su capacidad de responder adecuadamente el cuestionario y en otros casos no tiene mayor impacto. Si cada uno de nosotros hacemos una introspección podemos ratificar el hecho de que las evaluaciones escritas tienen repercusiones en nuestro estado emocional.

De forma general las principales apreciaciones que pudimos realizar fueron las siguientes:

- Ambiente de nerviosismo generalizado
- Excesiva cantidad de preguntas no siempre con sentido.
- Onicofagia y morder el esfero.
- Intentos por comparar la respuesta o por copiar al compañero.



A continuación presentamos una tabla en la que se incluyen las principales apreciaciones realizadas en cada curso.

CURSO	
Octavo "A". (Matemáticas)	<ul style="list-style-type: none"> - Ambiente de nerviosismo general. - Algunos alumnos presentaron onicofagia y mordieron el esfero. - Gran cantidad de preguntas antes y durante el examen.
Octavo "B". (Sociales).	<ul style="list-style-type: none"> - Algunos alumnos presentaron onicofagia. - Gran cantidad de preguntas sin sentido por lo que los alumnos fueron llamados la atención. - Se genera un ambiente de nerviosismo general debido a un intento de copia.
Noveno "A". (Lenguaje)	<ul style="list-style-type: none"> - Algunos estudiantes mordieron el esfero. - Se realizan varias preguntas aclaratorias. - Ambiente dividido: algunos alumnos se mostraron muy nerviosos otros muy tranquilos.
Noveno "B" (Ciencias Naturales)	<ul style="list-style-type: none"> - Los alumnos presentaron onicofagia y mordieron el esfero. - A nivel general se notaba mucho nerviosismo. - Se presentaron algunos intentos de copia. - El profesor dio una explicación de las consignas antes de comenzar el examen por lo que no hubieron muchas preguntas aclaratorias.
Décimo "A". (Lenguaje)	<ul style="list-style-type: none"> - Algunos alumnos mordieron el esfero. - Se hicieron pocas preguntas aclaratorias. - Ambiente general calmado.
Décimo "B". (Ciencias Naturales)	<ul style="list-style-type: none"> - Algunos alumnos mordieron el esfero. - Ambiente tranquilo al inicio pero se notó mucho estrés cuando se comenzaron a entregar los exámenes. - Se hicieron preguntas aclaratorias al inicio y al final del examen.
Primero de bachillerato "A". (Literatura)	<ul style="list-style-type: none"> - Más de la mitad de los alumnos mordieron el esfero. - Ambiente muy generalizado de nerviosismo. - Los alumnos estuvieron sin la profesora de esta asignatura y al tener un reemplazo para examen

	<p>tenían muchas dudas de las consignas. Debido a esta situación se dieron varios intentos de copia y de comparación de respuestas.</p>
<p>Primero de bachillerato "B" (Física)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ambiente de nerviosismo general. - Muchos alumnos mordieron el esfero y unos cuantos se mordían las uñas.
<p>Segundo de bachillerato "A" (Matemáticas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Antes del examen los alumnos hacían sus últimos repastos y pedían material para el examen: microminas, compás, etc. - Varios alumnos mordieron el esfero. - Ambiente general de nerviosismo y tensión. - Gran cantidad de preguntas aclaratorias. Hablaba más de una persona a la vez. - Se notaba mucha inseguridad ya que los alumnos borraban mucho
<p>Segundo de bachillerato "B" (Mundo Contemporáneo, examen oral)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ambiente más o menos tranquilo. - Cada alumno expuso su presentación en power point y responde a un sistema de preguntas; algunos se apoyan además en trabajo escritos. - Algunos alumnos se mostraron nerviosos antes de dar el examen.
<p>Tercero de bachillerato "A" (Física)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pocos alumnos mordieron el esfero o se mordieron las uñas. - Ambiente dividido: algunos alumnos estaban nerviosos otros mas tranquilos. - Mucha concentración al realizar el examen. - Rara vez alguien levantaba la cabeza, no se observaron intentos de copia. - Algunos alumnos se cogían el cabello o se rascaban la cabeza al realizar el examen.
<p>Tercero de bachillerato "B" (Química)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Algunos alumnos se mordían las uñas y/o el esfero. - Ambiente de nerviosismo generalizado. - Durante el examen los alumnos comentaban con la profesora en torno a la complejidad del mismo. - Preguntas aclaratorias a lo largo del examen.

	<ul style="list-style-type: none"> - Un alumno jugaba con el esfero y hacía ritmos con las manos y piernas. - Se observaron intentos de copia. - Al final del examen los alumnos trataban de responder al azar los enunciados que no recordaban.
--	---

Podemos concluir afirmando los impactos que el examen escrito ejerce sobre el estado emocional del alumno, resulta evidente que durante los exámenes los alumnos muestran altos grados de nerviosismo, ansiedad, temor y estrés. Cada estudiante tiene diferentes maneras de afrontar esta situación y en general la mayoría de chicos logran resolver la prueba pese al ambiente de tensión y nerviosismo generalizado; en muchos casos sin embargo, las respuestas no reflejan el conocimiento real del alumno limitado por la tensión del examen.

Los profesores debemos considerar esta situación pero también debemos preparar a nuestros estudiantes para afrontar un mundo lleno de exámenes no siempre orientados a la retroalimentación y toma de decisiones oportunas sino más bien a la selección y la competitividad. Debemos plantear exámenes que potencien el razonamiento, las funciones lógicas, la creatividad y procurar mantener un ambiente de tranquilidad usando formas creativas de evaluación y asignado porcentajes no tan significativos al tan nombrado examen escrito.

Solamente cuando nosotros los profesores enfoquemos el examen como una herramienta que permita diagnosticar falencias, aprender de los errores, revisar actividades, completar conceptos, ampliar, analizar y cuestionar verdades, los alumnos se sentirán más tranquilos respecto al mismo.

3.3. RELACIÓN CI - RENDIMIENTO ACADÉMICO.



Dentro del proceso de diagnóstico al centro educativo de formación integral C.e.D.F.i. consta la aplicación del test de inteligencia general de Dominó y posteriormente la comparación con el rendimiento académico. Sabiendo que el resultado del promedio de calificaciones esta influenciado por un proceso de evaluación, el objetivo de este análisis es comparar la relación, si es que la hay, entre el rendimiento académico con el coeficiente intelectual de cada uno de los alumnos. Para cumplir con este análisis se aplicó el test de inteligencia a dos estudiantes de cada curso del colegio y la elección se hizo al azar dando un total de 24 alumnos.

Reactivo utilizado: Test de inteligencia de Dominó.

Alumno y curso	Resultado del Test (CI)	Promedio primer trimestre	Observaciones y apreciaciones.
José (Octavo)	80. Inteligencia general muy buena	18,27	El alumno muestra una estrecha relación entre el coeficiente intelectual y su rendimiento académico aunque este podría ser mejor en relación con su capacidad.
Doménica (Octavo)	60. Inteligencia general buena	18,64	La alumna tiene una buena inteligencia general. El promedio de calificaciones demuestra una alta dedicación y estrecha relación con su coeficiente intelectual. Como podemos apreciar esta alumna pese a tener un C.I. notablemente inferior al del alumno anterior, presenta un mejor rendimiento.
Maria (Octavo)	80. Inteligencia general muy buena	18,09	En los resultados de esta alumna se puede apreciar que su coeficiente intelectual es muy bueno. Su rendimiento académico en relación con el CI podría ser mejor.
Francisco (Octavo)	95. Inteligencia sobresaliente.	16,91	De todos los alumnos de octavos de básica este alumno es el que mayor coeficiente intelectual tiene y el que menor

			promedio presenta. No es posible relacionar su CI con su rendimiento ya que se evidencia un claro contraste. Las razones pueden ser varias comenzando desde la falta de dedicación, motivación hasta estados emocionales o factores diversos que intervengan en su rendimiento.
Andrés (Noveno)	40. Inteligencia general buena.	16,45	El rendimiento del alumno es bajo en relación con otros alumnos. Su coeficiente intelectual también es bastante bajo comparado con el de los demás estudiantes.
Ana (Noveno)	80. Inteligencia general muy buena	19,09	El rendimiento de la alumna es muy alto y su coeficiente intelectual también es bastante alto razón por la cual se ve una relación importante de su rendimiento con el resultado del test.
Camila (Noveno)	100. Inteligencia general sobresaliente	18,64	No existe una relación exacta entre el rendimiento académico y los resultados del tests. El rendimiento es muy bueno pero no es sobresaliente como indica su coeficiente intelectual, los factores que ocasionan dicha diferencia pueden ser varios: falta de motivación, dedicación o dificultades en el proceso de evaluación.
Romeo (Noveno)	90. Inteligencia general muy buena	16,55	El percentil del alumno es bastante alto pero no tiene relación con su rendimiento académico. Esto puede deberse a la poca dedicación o motivación a los estudios. El alumno puede tener otro tipo de aptitudes que no se favorecen con la forma de evaluación.
Leo (Décimo)	80. Inteligencia general muy	19,36	En el rendimiento del alumno muestra se aprecia gran dedicación y empeño en los estudios. Sin embargo el coeficiente

	buena		intelectual está dentro de la media de todos los alumnos que tomaron este test. Eso quiere decir que no es posible relacionar el coeficiente intelectual con el rendimiento académico en la mayoría de los casos.
Pamela (Décimo)	95. Inteligencia general sobresaliente	18,73	La alumna muestra dedicación pero no es de las mejores estudiantes y sin embargo el test lo realizó casi sin errores. Esto quiere decir que si queremos relacionar la inteligencia de la alumna con el rendimiento académico, este debería ser mas alto.
José (Décimo)	50. Inteligencia general buena	16,55	El alumno presenta un percentil bueno en cuanto a inteligencia pero no está en la media de los alumnos que tomaron el test. El rendimiento académico también es bajo lo que se relaciona estrechamente con el C.I. del estudiante.
Christopher (Décimo)	20. Inteligencia general regular.	17,64	En este caso la inteligencia regular del alumno relacionada con un rendimiento bastante aceptable evidencia como en la mayoría de casos que no existe una correlación absoluta entre coeficiente intelectual y rendimiento académico.
Gustavo (Primero de bachillerato)	95. Inteligencia sobresaliente	16,18	El alumno muestra un C.I. muy bueno y un promedio no tan alto para el elevado percentil obtenido en el test de inteligencia. En estos casos es necesario averiguar cuales son los factores internos o externos que desfavorecen el rendimiento del alumno, podemos plantear entre ellos la posibilidad de un deficiente proceso de evaluación.
Pamela (Primero de	90. Inteligencia	17	La alumna no presenta relación directa entre el rendimiento y el coeficiente

Bachillerato)	muy buena		intelectual pues existen alumnos que con este mismo CI presentan mejor promedio de calificaciones.
Erick (Primero de bachillerato)	75. Inteligencia muy buena.	17,36	El alumno presenta inteligencia general muy buena y el promedio no esta mal pero se aprecia que pudiera tener mejores calificaciones.
Verónica (Primero de bachillerato).	75. Inteligencia muy buena.	17,45	El percentil y por lo tanto la equivalencia en el test de inteligencia relacionado con el promedio de calificaciones demuestra que la alumna pudiera tener mejor rendimiento.
Julia (Segundo de bachillerato)	90. Inteligencia muy buena.	16,45	El rendimiento académico de la alumna es bajo con relación al alto percentil mostrado en el test. No existe una correlación positiva entre el coeficiente intelectual y el rendimiento académico.
Juan (Segundo de bachillerato)	100. Inteligencia sobresaliente.	18,55	Al igual que en la mayoría de casos no se aprecia una correlación directa entre C.I. y rendimiento académico pues con un Inteligencia sobresaliente las calificaciones podrían ser mucho más altas.
Mateo (Segundo de bachillerato)	80. Inteligencia muy buena.	16,73	No existe mucha relación entre el coeficiente intelectual y el rendimiento académico del alumno. Otros estudiantes con el mismo coeficiente intelectual pueden llegar a tener un promedio muy alto de calificaciones.
Pamela (Segundo de bachillerato)	80. Inteligencia muy buena.	15,82	El coeficiente intelectual de la alumna pertenece a la media de los alumnos que fueron aplicados el test. Sin embargo su promedio de calificaciones es muy bajo. Existen muchos factores que posiblemente explican esta situación pero en lo correspondiente a nuestro estudio nos centramos en el análisis del proceso de evaluación.

Bernarda (Tercero de bachillerato)	95. Inteligencia sobresaliente.	18,82	El valor correspondiente al test equivale al percentil más alto y su promedio de calificaciones muestra una gran dedicación por parte de la alumna a sus estudios aunque podría ser superior.
Raúl (Tercero de bachillerato).	80. Inteligencia muy buena)	16,45	El alumno tiene una inteligencia muy buena y su promedio de calificaciones pertenece a una escala de valores aceptables por lo que no existe estrecha relación con el coeficiente intelectual del alumno.
Estefanía (Tercero de bachillerato)	100. Inteligencia sobresaliente)	19	La alumna muestra una inteligencia y promedio de calificaciones sobresaliente correspondientes a la mayor escala de la tabla de valores. Este ejemplo nos muestra que además de la dedicación y motivación hacia los estudios, en algunos casos hay relación entre la inteligencia general y el rendimiento académico.
Pedro (Tercero de bachillerato)	100. Inteligencia sobresaliente.	19,09	El alumno tiene un percentil muy alto en cuanto al reactivo utilizado además se evidencia que es un alumno muy dedicado según su promedio de calificaciones, su motivación parece ser alta. Su inteligencia influye en su gran rendimiento académico.

Como hemos visto y analizado, no siempre el promedio de calificaciones corresponde al resultado del test de inteligencia, esto nos hace concluir que no hay relación directa y absoluta entre el coeficiente intelectual y el rendimiento académico. Es preciso enfatizar que en la actualidad el rendimiento académico está estrechamente vinculado con la aplicación de exámenes escritos por lo que, aunque de manera muy general, podemos concluir que el coeficiente intelectual no siempre se ve reflejado en los resultados obtenidos por los estudiantes en los exámenes escritos.

Resulta necesario evidenciar que son varios los factores que pueden influir en las situaciones en las que no existe correlación positiva entre rendimiento académico y

coeficiente intelectual, entre ellos tenemos: desmotivación, falta de dedicación, problemas personales y familiares, estado físico de los alumnos, entre otros. Estos factores podrían ser objeto de nuevas investigaciones pues nosotras nos hemos centrado concretamente en el análisis del proceso de evaluación. Por otro lado es preciso considerar que los resultados del reactivo de inteligencia aplicado no pueden considerarse como referentes absolutos de la capacidad intelectual de los distintos estudiantes.

4. IMPACTOS DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN AUTOESTIMA Y ESTADO EMOCIONAL DEL ALUMNO.

Como expusimos en el primer capítulo, las repercusiones psicológicas del rendimiento académico en la autoestima y estado emocional del alumno son claras y evidentes. En un sistema en el que se valoran los resultados y se utilizan las calificaciones para seleccionar, categorizar e incluso estigmatizar a los estudiantes, resulta bastante comprensible el temor y rechazo a la evaluación.

Es claro que la autoestima sobre todo durante la etapa escolar se vincule estrechamente con el rendimiento académico que a su vez está íntimamente ligado a la práctica del examen escrito. Obtendrán calificaciones sobresalientes los estudiantes inteligentes y esforzados. Podemos afirmar entonces que las repercusiones psicológicas de la evaluación son importantes ya que, a través de sus resultados, los estudiantes van configurando su autoconcepto.

Así mismo es importante mencionar la necesidad de ser consistente con la propuesta institucional: prevalencia de los procesos sobre los resultados, importancia de los valores sobre el rendimiento, prioridad de funciones intelectualmente potentes como la crítica, la opinión y la creación frente a otras más débiles, aunque necesarias como la memorización y el aprendizaje de algoritmos y no dejarnos llevar por la cultura del individualismo y la competitividad que solamente tiene en cuenta los resultados, así: un buen alumno será no el que se esfuerza o el que aprende a realizar críticas fundamentales o a pensar con su propia cabeza, sino aquel que supera los exámenes aunque no entienda su importancia.

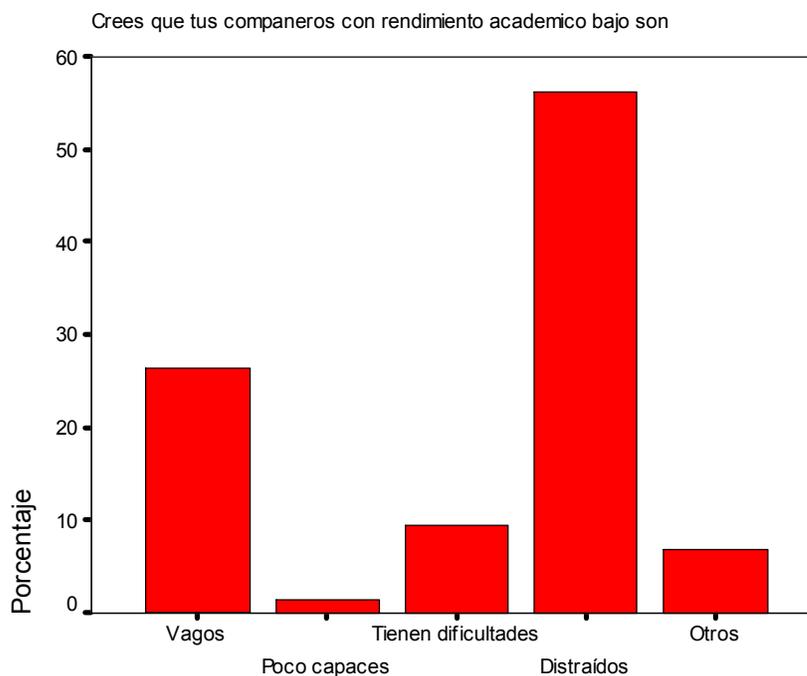
Dentro de este apartado consideramos pertinente incluir los resultados de dos preguntas de la encuesta aplicada a los estudiantes del Centro educativo C.e.D.F.i:

PREGUNTA 10: CREE QUE TUS COMPAÑEROS CON RENDIMIENTO ACADÉMICO BAJO SON

TABLA DE FRECUENCIAS 10

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Vagos	39	26.4	26.4	26.4
	Poco capaces	2	1.4	1.4	27.7
	Tienen dificultades de aprendizaje	14	9.5	9.5	37.2
	Distraídos	83	56.1	56.1	93.2
	Otros	10	6.8	6.8	100.0
	Total	148	100.0	100.0	

GRAFICO #10



ANÁLISIS DE RESULTADOS 10:

La mayoría de los alumnos encuestados perciben a los compañeros con rendimiento académico bajo como distraídos. Un grupo grande de alumnos los perciben como vagos ya que están concientes de que la persona que no se dedica no puede tener buen rendimiento académico.

Algunos alumnos poseen dificultades de aprendizaje y su rendimiento puede ser producto de dichas dificultades, en este cuadro se aprecia que los estudiantes están conscientes de esta situación.

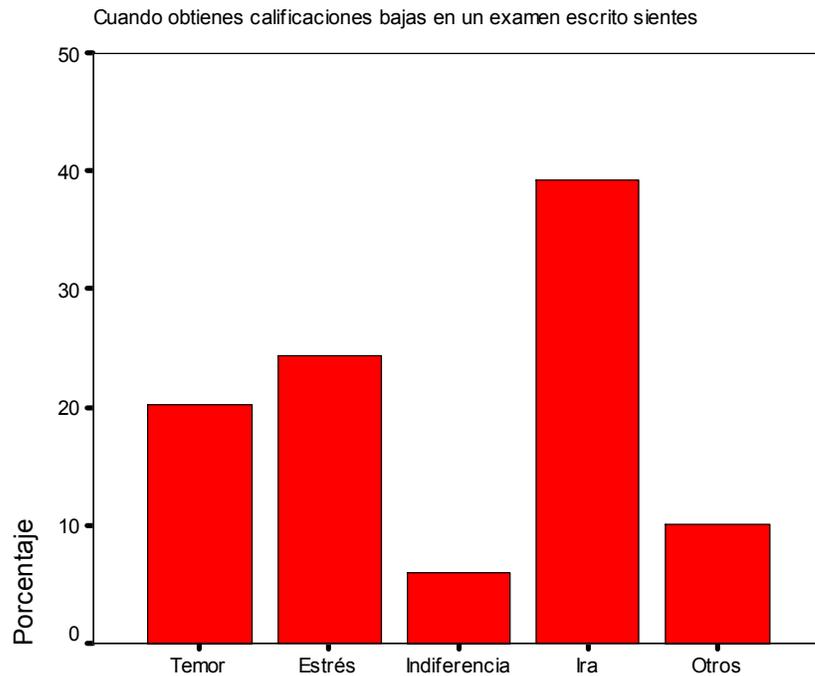
Es poco significativo el porcentaje de alumnos que perciben a ciertos compañeros como poco capaces, así, podemos apreciar que a nivel general los estudiantes no pretenden juzgar a sus compañeros de bajo rendimiento con estigmas de inferioridad sino más aluden sus circunstancias a la falta de estudio y dedicación.

PREGUNTA 11: CUANDO OBTIENES CALIFICACIONES BAJAS EN UN EXAMEN ESCRITO SIENTES

TABLA DE FRECUENCIAS # 11

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Temor	30	20.3	20.3	20.3
	Estrés	36	24.3	24.3	44.6
	Indiferencia	9	6.1	6.1	50.7
	Ira	58	39.2	39.2	89.9
	Otros	15	10.1	10.1	100.0
	Total	148	100.0	100.0	

GRAFICO #11



ANÁLISIS DE RESULTADOS 11:

Gran parte de los alumnos que obtienen bajas calificaciones sienten ira y esto puede ser debido a que consideran que los resultados no reflejan sus conocimientos ni están acordes con su preparación. Otros sienten estrés y temor ya que el tener una baja calificación repercutirá en la acreditación y promoción. La indiferencia se aprecia en estos resultados aunque en menor cantidad de alumnos.

Finalmente creemos necesario hacer una reflexión en torno al estrés: ¿qué es el estrés y cuáles son sus repercusiones en la salud tanto física como mental de un individuo?

La enciclopedia Encarta define al estrés como un proceso físico, químico o emocional productor de una tensión que puede llevar a la enfermedad física. La exposición prolongada al estrés agota las reservas de energía del cuerpo y puede llevar en situaciones muy extremas incluso a la muerte.

Cabe entonces la reflexión: El estrés es causado principalmente por frustraciones, en el caso de los exámenes irá directamente relacionado con la calificación que como expusimos anteriormente definirá al estudiante (autoconcepto). En un mundo lleno de problemas, carencias y situaciones que propician grados de estrés elevados, ¿es realmente necesario evaluar a los estudiantes con elementos que de alguna manera contribuyen o aumentan el estrés de sus vidas?

Bueno, ahora expongamos la versión de un docente del Centro educativo C.e.D..F.i.: *“En una evaluación escrita no se puede hablar de objetividad por cuanto influyen sin duda muchos factores de carácter subjetivos, pero no por ello deja de ser necesaria, los estudiantes deben aprender a controlar emociones para dar a conocer lo que en verdad han aprendido”.*

Es preciso mantener la objetividad en la presente investigación, por ello aceptamos y exponemos el hecho de que una evaluación escrita, formulada de acuerdo a objetivos claros que utilice preguntas de tipo “opción múltiple”, incluyendo la asociación palabra-concepto, imagen-idea-concepto, extracción de “palabras clave” de textos, comentarios, críticas y análisis puede constituir un recurso óptimo para la valoración cognitiva.

La evaluación permanente utilizando diversos métodos que permitan una adecuada valoración a los estudiantes constituirá un recurso más justo y objetivo que permitirá a todos los estudiantes reflejar su real grado de comprensión. Debemos suprimir el elemento temor y estrés de nuestra metodología de evaluación para conseguir veracidad en los resultados.

El punto está en no caer en evaluaciones que exijan únicamente aptitudes de memoria, los alumnos deben ser estimulados a pensar y razonar, la evaluación debe ser entendida por los estudiantes como un proceso continuo que permite diagnosticar falencias para realizar adaptaciones. La evaluación debe además fomentar hábitos de estudio permanentes.

Los docentes debemos estimular el estudio, revisión e investigación periódica en cada una de nuestras materias para de esta manera lograr un avance óptimo y una verdadera “incorporación” de conocimientos aplicables y útiles en los estudiantes.

CONCLUSIÓN.

Para concluir podemos afirmar que la Comunidad Educativa de Formación Integral C.e.D.F.i. promueve dentro de su propuesta institucional una evaluación periódica y que acompañe todo el proceso de enseñanza- aprendizaje para corregir los errores oportunamente y optimizar los recursos. En general se observa un equipo de docentes comprometidos con la propuesta y con una visión muy humana en torno a la enseñanza-aprendizaje, empero, también se evidencian falencias en lo referente a Unidades Didácticas en las que se olvida o margina al tema de la evaluación.

Por otro lado, podemos decir que existe bastante concordancia entre lo expresado por los alumnos mediante la técnica de la encuesta y lo expuesto por los profesores. Nos quedan sin embargo algunos interrogantes: ¿Deben conocer los estudiantes en todas las asignaturas la forma en que serán evaluados? ¿Se debe discutir con ellos los objetivos, criterios, instrumentos y momentos de evaluación? ¿Es posible asignar al examen escrito un porcentaje inferior al actual (45% aprox)? ¿Se puede utilizar la Investigación como técnica que potencialice el proceso de enseñanza-aprendizaje y permita una evaluación más integral?

Estas preguntas serán resueltas en el siguiente capítulo: Nuestra propuesta de evaluación para el Centro Educativo C.e.D.F.i.

CAPÍTULO 4: LA UTOPIÍA DE UNA EVALUACIÓN HUMANA: PROPUESTA ALTERNATIVA DE EVALUACIÓN.

1. CONSIDERACIONES GENERALES.
2. LOS TRIÁNGULOS DEL CAMBIO: ESTRATEGIAS, CONTENIDOS Y REQUISITOS.
 - 2.1 APLICACIÓN DE LOS TRIÁNGULOS DEL CAMBIO A LA REALIDAD DEL CENTRO EDUCATIVO C.e.D.F.i.
3. LA DIMENSIÓN ÉTICA DE LA EVALUACIÓN.
4. EL CAMINO DE LA MEJORA: LA METAEVALUACIÓN: FUNDAMENTOS: PARADIGMA EDUCATIVO.
 5. NUESTRA PROPUESTA: LA EVALUACIÓN DE LA EVALUACIÓN: SU COMPRENSIÓN.
 - 5.1 LA METAEVALUACIÓN EN EL CENTRO EDUCATIVO C.e.D.F.i.
6. ELABORACIÓN DE CRITERIOS DE EVALUACIÓN.
7. INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA.
 - 7.1 LA OBSERVACIÓN.
 - 7.2 TÉCNICAS GRÁFICAS.
 - 7.2.1 Organizadores gráficos
 - 7.2.2 Pruebas para evaluar la capacidad de análisis crítico:
 - 7.2.3 Pruebas para evaluar la capacidad de construcción reconstrucción- crítica:
 - 7.3 LA INVESTIGACIÓN.
8. PARÁMETROS EN EVALUACIÓN ACTITUDINAL.
 - 8.1 LA EVALUACIÓN VIVENCIAL
9. EL PROCESO DE ANÁLISIS.

CAPÍTULO 4.

LA UTOPIÍA DE UNA EVALUACIÓN HUMANA: PROPUESTA ALTERNATIVA DE EVALUACIÓN.

Dime cómo evalúas y te diré que clase de profesional eres.

Santos Guevara.

INTRODUCCIÓN.

El presente capítulo constituye nuestra propuesta de evaluación para el Centro Educativo C.e.D.F.i., desarrollada a partir de algunas aproximaciones teóricas generales que nos han servido de sustento para fundamentar nuestros pensamientos.

La idea central parte de la Metaevaluación: la evaluación de la evaluación, la misma que se orienta a la asignación de un papel prioritario al análisis activo de los resultados, a la naturaleza ética de la evaluación, a la potencialización de sus funciones y a la posibilidad de fomentar el uso una diversidad de técnicas creativas durante un proceso de seguimiento, se orienta entonces al cambio, a la mejora.

Planteamos algunas estrategias que han sido discutidas con los miembros de la Comunidad Educativa de Formación Integral para su oportuna adaptación y ajustes a la realidad de dicha institución, se ha procurado desarrollar una propuesta viable, útil que evidencie paralelamente la interconexión con el sistema educativo y con la sociedad y por ende la necesidad de cambiar nuestras concepciones a macrocontexto.



1. CONSIDERACIONES GENERALES.

En la escuela se evalúa mucho y se cambia poco seguramente porque las evaluaciones no están orientadas a la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje sino sólo a la medición de resultados. De la evaluación se deben derivar acciones orientadas al conocimiento, el debate y la mejora de la realidad más no a la clasificación y al etiquetado. Más importante que determinar contenidos e instrumentos de evaluación resulta saber al servicio de quién y de qué valores se pone la misma.

Es importante considerar que el carácter individualista que tiene la evaluación dificulta la reflexión compartida sobre estos procesos, la evaluación debería consistir un proceso de aprendizaje para el maestro quien a través de la misma, comprenderá si el aprendizaje se ha producido o no y porqué, pero también cómo se establecen los vínculos entre los alumnos y los de éstos con los profesores, cómo se utilizan los resultados de la evaluación para entender y mejorar la práctica y cómo, institucionalmente, hay que revisar lo que se hace con amplitud de miras.

La participación de los alumnos en el análisis del proceso es imprescindible, es necesario que estén presentes para opinar sobre:

- La naturaleza moral: ¿es un proceso justo?.
- Su componente psicológico: Impactos emocionales en referencia a la capacidad de aprobar y suspender.
- La comunicación interpersonal: La evaluación como diálogo retroalimentador.
- Los criterios: Participación en la elaboración de criterios, discusión en la aplicación de los mismos.
- La Comparación: Eliminar la discriminación en razón de clase, raza o sexo.
- Las Consecuencias: La evaluación debe llevar a cambios, permite al profesor modificar sus métodos, criterios, actitudes.

Por otro lado, es indispensable que la forma de evaluar en el centro sea objeto de análisis, se puede grabar una sesión de evaluación en video para discutirla con otros profesionales, con los alumnos, los padres de familia y los directivos; se deben intercambiar experiencias, investigaciones y estudios en torno a la evaluación educativa.

El hecho de que sea el alumno el único evaluado del sistema educativo refleja la jerarquización, irracionalidad e injusticia del sistema educativo. Medir los conocimientos es la dimensión más simple de la evaluación de los alumnos, sin embargo es preciso cuestionarse: ¿lo que se ha seleccionado como conocimiento relevante y significativo lo es realmente para los alumnos?, ¿lo que pregunta el profesor en el examen es, sin lugar a dudas, lo más representativo de lo que se ha explicado, de lo que debería saberse?, ¿lo que pregunta el profesor es captado en su verdadero significado por el alumno que tiene que responder desde su peculiar cultura?, ¿lo que contesta el alumno es realmente lo que sabe?, ¿expresa todo lo que sabe con claridad, orden y precisión?, ¿lo que entiende el profesor de lo que el alumno ha escrito es realmente lo que ha querido expresar con sus palabras?.

Muchas veces, cuando se comprueba el fracaso en la evaluación, en general, los profesores solemos atribuir explicaciones sesgadas como: los alumnos son vagos, vienen mal preparados, tienen un mal ambiente, ven mucha televisión, no tienen ayuda familiar, entre otros.

Si bien estas causas también están presentes, lo peligroso resulta atribuir a ellas toda la explicación de por qué no consiguen buenos resultados en el proceso de evaluación sin poner en consideración factores como la metodología utilizada, la forma de evaluación entre otros.

Lo más importante de esta reflexión sobre la evaluación es que conduzca a la transformación de las prácticas, de su mejora.

2. LA DIMENSIÓN ÉTICA DE LA EVALUACIÓN.

Nuestra propuesta de evaluación no puede plantearse de manera aislada, por ello exponemos un marco general con nuestras concepciones sobre la sociedad, la escuela, los maestros, alumnos y el aprendizaje ideal:



DE NUESTRAS UTOPÍAS...

DE LA SOCIEDAD: La sociedad será vivida en una cultura de solidaridad y de igualdad por lo que la evaluación tratará de ayudar a quienes no tienen medios convirtiéndose en un sistema nivelador y no alimentador de las desigualdades.

DE LA ESCUELA: Concebimos a la escuela como un lugar en la que se construye el conocimiento, se potencia el espíritu crítico, la socialización y la recreación de la cultura, así la evaluación no será otra cosa que la reflexión concienzuda sobre estos procesos de desarrollo intelectual y humano.

DE LOS ALUMNOS: Miramos a los alumnos como individuos únicos, capaces y participantes activos del proceso de enseñanza –aprendizaje. Los sentimos protagonistas, actores que conviven en una comunidad de aprendizaje con los demás compañeros y profesores, así la evaluación será un proceso de reflexión compartida.

DEL APRENDIZAJE: Proponemos el aprendizaje como la capacidad de hacer preguntas, de indagar, de explorar conjuntamente, de analizar y de criticar, de dar opinión, de crear y descubrir ideas, dentro de esta concepción la evaluación será un proceso de diagnóstico, estimulación y comunicación.

DEL PROFESOR: Miramos al profesor como un orientador encargado de provocar el conocimiento, de invitar a la incertidumbre, de promover la investigación; así la evaluación será un modo de descubrir si el profesional está desempeñando esos papeles y de aprender a mejorarlos.

La dimensión ética de la evaluación nos propone también detenernos en otros cuestionamientos:

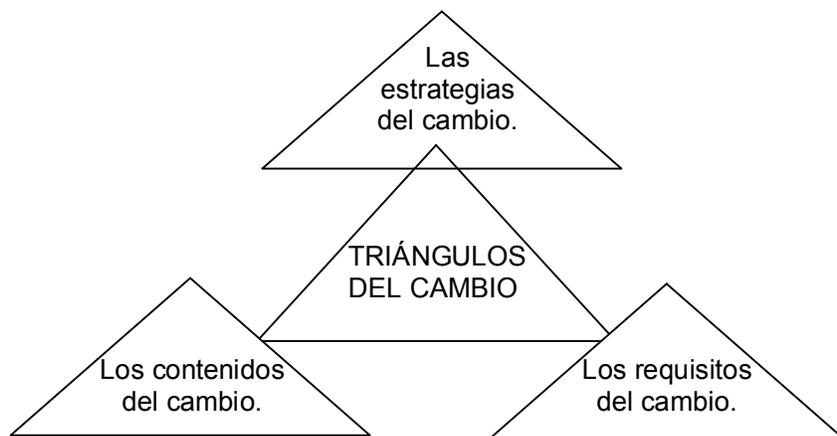
- La evaluación se presenta como justa al tratar a todos por igual desde unas exigencias uniformes pero no se tiene en cuenta que unos parten de situaciones empobrecidas y otros de condiciones privilegiadas.
- Hay centros que practican una selección previa eliminando a aquellos alumnos que están en condiciones desfavorables, de esta manera, dejan fuera a quienes más lo necesitan; al final, los resultados de quienes siguen en estos centros, casi siempre privados, son excelentes y suelen atribuirse a la “eficaz tarea de enseñanza”.
- La evaluación tiene un componente psicológico que consiste en alimentar las expectativas, mejorar el autoconcepto y despertar la motivación aunque todos estos componentes están estrechamente vinculados con los procesos de clasificación y discriminación.

De esta forma, tenemos la convicción de que la transformación del proceso de evaluación requiere la plena conciencia de su dimensión ética, la potenciación de las funciones positivas como la reflexión, análisis y retroalimentación, la apertura a procesos de investigación y debate que permitan mejorar las prácticas evaluativas y con ello la calidad de la educación.

Podemos entonces esbozar finalmente las primeras proyecciones de nuestra propuesta, el camino a la metaevaluación...

3. LOS TRIÁNGULOS DEL CAMBIO: ESTRATEGIAS, CONTENIDOS Y REQUISITOS.

Santos Guevara, en su libro evaluar es comprender nos propone los triángulos del cambio para expresar la dinámica pertinente que permita mejorar la evaluación de los alumnos. Nos dice que la metáfora del triángulo adquiere sentido porque son imprescindibles los tres vértices para que se forme la figura geométrica.



Así mismo, Santos Guevara, describe dentro de cada triángulo, tres elementos necesarios, revisemos cuáles son:

- a. **LAS ESTRATEGIAS DEL CAMBIO:** Este triángulo está formado por los siguientes tres vértices: investigación de los profesionales, perfeccionamiento de los mismos en su práctica a través de la investigación e innovación educativa en la evaluación, como resultante del perfeccionamiento.
- b. **LOS CONTENIDOS DEL CAMBIO:** Este triángulo hace referencia a ¿Qué es lo que necesita mejorarse? En primer lugar, las concepciones sobre la evaluación; luego, las actitudes de los profesores hacia este proceso que les relaciona con los alumnos y, a través de ellos, con la sociedad. Finalmente, las prácticas sobre evaluación, la forma de hacerla y de compartirla con otros profesionales.
- c. **LOS REQUISITOS DEL CAMBIO:** Para que sea posible cambiar esos contenidos a través de la estrategia propuesta por Santos Guevara, hacen falta unos requisitos imprescindibles. En primer lugar, hace falta voluntad por parte de los profesores para mejorar la práctica, en segundo lugar, hace falta tener una formación, evaluar no es una tarea mecánica es un proceso complejo y difícil. En tercer lugar, hace falta tener unas condiciones laborales que hagan posible realizar la investigación, compartir con otros profesionales la discusión y tener un número de alumnos con el que sea posible trabajar con calidad.

Al analizar la realidad del Centro Educativo C.e.D.F.i. podemos afirmar que existen todos los requisitos que permitirán mediante la estrategia planteada trabajar en los

contenidos del cambio, hacia el camino de la mejora, hacia una evaluación procesual, integral y retroalimentadora...

EL CAMINO DE LA MEJORA: LA METAEVALUACIÓN.

4. FUNDAMENTOS: PARADIGMA EDUCATIVO.

Tomamos, para fundamentar nuestro trabajo dos paradigmas educativos relevantes, el cognitivo y el ecológico contextual, a continuación exponemos sus variables sistematizadas en una tabla propuesta por Ximena Vélez en su Módulo de Diseño Curricular y Evaluación pp 58-59. En la última columna, aprovechamos los paradigmas para exponer de forma general nuestra propuesta de evaluación.



VARIABLES	PARADIGMA CONSTRUCTIVISTA	PARADIGMA ECOLÓGICO-CONTEXTUAL.	NUESTRA PROPUESTA DE EVALUACIÓN.
Concepción epistemológica.	Subjetivismo-Racionalismo.	Dialéctico-Realismo	CUALITATIVA, PERSONALIZADA, ORIENTADA AL CAMBIO.
Fundamentos Psicopedagógicos	Aprendizaje significativo por descubrimiento, desarrollo potencial, dialéctico crítico.	Dialéctico, crítico, desarrollo potencial. Sociológico-etnográfico.	Potenciación de la investigación como herramienta de evaluación.
Metáfora Básica.	Organismo como totalidad.	Escenario de la conducta sociológica.	Integral. Relacionada al contexto. Aplicada.
Motivación	Estado de tensión causado por necesidades insatisfechas	que obliga a la persona a reducirla en relación al medio.	El alumno busca aprender, la evaluación es un mecanismo facilitador del aprendizaje.
Aprendizaje.	Proceso que cambia la estructura cognitiva de los espacios vitales.	Proceso que cambia la estructura cognitiva de los espacios vitales.	Evaluar utilizando instrumentos que potencien las funciones superiores de análisis, síntesis y jerarquización, ejm: organizadores gráficos.
Proceso de Aprendizaje.	Centrada en el sujeto que aprende en base a su desarrollo.	Centrada en el sujeto que aprende en base a su desarrollo.	Personalizada, se ajusta a cada estudiante, grupo y contexto.
Tipo de aprendizaje.	Por descubrimiento,	Por descubrimiento,	Incentivar el uso de las preguntas científicas,

	por recepción.	por recepción.	observaciones, análisis de la realidad, indagaciones, experimentaciones e investigaciones como instrumentos de evaluación.
Proceso de enseñanza.	Mediacional centrada en procesos.	Centrada más en el proceso.	Evaluación PROCESUAL, valora el proceso más no los resultados finales. El error es una forma de aprendizaje.
Actuación del maestro.	Reflexivo, Crítico, Mediador.	Técnico, crítico, mediador de cultura.	La evaluación es un proceso de reflexión compartida que permite al docente una mejor comprensión del sistema enseñanza-aprendizaje
Actuación del estudiante.	Reflexivo, crítico, autogestión.	Activo, flexible, contextualizado	El estudiante será un participante activo del proceso de evaluación, estará involucrado en la elaboración de criterios, estructuración de instrumentos, y de manera especial en la reflexión y análisis de los resultados de la evaluación.
Programa de estudio.	Abierto y Flexible.	Abierto, Flexible, contextualizado	La evaluación utilizará diversidad de instrumentos en adecuación a la variedad de temas y experiencias.
Estrategias metodológicas.	Activas, que promueven el descubrimiento.	Activas y socializadoras.	Las estrategias de evaluación también serán activas y socializadoras. Promovemos la

			evaluación grupal, la discusión y la reflexión.
Interrelación Maestro-alumno.	Activa.	Activa y Participativa.	La evaluación como diálogo compartido, respetuoso y constructivo.
Evaluación.	Formativa-criterial, centrada en el proceso.	Cualitativa y formativa.	META-EVALUACIÓN: La evaluación de la evaluación. CUALITATIVA, PROCESUAL, PARTICIPATIVA, ÉTICA.
Recursos Didácticos.	Abundante material concreto, texto para cada alumno, lecturas.	Lo que ofrece el medioambiente.	Evaluación vivencial, utilización de recursos naturales, promoción de la cultura de la protección ambiental. Fomentación de la lectura reflexiva como mecanismo de enriquecimiento y evaluación.
Espacios Educativos.	Ambiente y talleres.	Ambiente social y natural.	La evaluación al aire libre, en el contexto, evitar el ambiente de nerviosismo y estrés.

5. NUESTRA PROPUESTA: LA EVALUACIÓN DE LA EVALUACIÓN: SU COMPRENSIÓN.

Al hablar de metaevaluación, nos referimos a un proceso sistemático de evaluación de la evaluación que permita comprender sus implicaciones, utilidades y beneficios; proponemos pues, la potenciación del análisis de los resultados de la evaluación que muchas veces tras ser cuantificados y clasificados a través de escalas insuficientes, son olvidados.

Aunque etimológicamente el prefijo meta (“después de”) puede tener connotaciones temporales, es preciso aclarar que la metaevaluación no se realiza necesariamente una vez finalizado el proceso de evaluación sino más bien deben ser paralelos.

La función retroalimentada de la evaluación ha sido frecuentemente olvidada, por ello se han repetido evaluaciones y errores de forma indiscriminada, y es claro que cuando se evalúa mucho y se mejora poco, algo está fallando en el proceso.

Creemos necesario aclarar que al proponer la metaevaluación, no pretendemos llevar a cabo un proceso técnico y mecánico, aparentemente riguroso, que aplique criterios o principios de rigor... no se trata tampoco de concluir de manera casi experimental si existe o no validez en la información... se trata mas bien de incentivar a la reflexión para generar comprensión amplia y relevante sobre los programas evaluados; convertimos así a la evaluación en un proceso democrático de discusión.

House (1973) plantea seis contextos básicos de exploración que ha de incluir la metaevaluación:

- **Contexto de constitución:** Estudia los mecanismos de generación de la evaluación, de surgimiento y negociación de todo el proceso. ¿Quién y porqué ha tomado la iniciativa de hacer la evaluación?, ¿Por qué en ese momento?, ¿Con qué intereses?, ¿Qué reacciones ha despertado? ¿Con quién se ha negociado?, ¿Se han efectuado cambios?.
- **Contexto de justificación:** analiza los métodos elegidos para la obtención de los datos, su aplicación, la información a que han dado lugar y el tratamiento que se ha hecho de ella. Este contexto permite saber el ¿cómo? del proceso. Aquí debe analizarse el tratamiento que se ha hecho de los datos, el rigor de la argumentación utilizada, la utilización de información procedente de distintos sujetos y de diferentes métodos.
- **Contexto de presentación:** estudia el contenido y la forma de presentación de los informes, la estructura lógica, la coherencia interna, la extensión, la claridad expositiva, etc. La elaboración de informes exige rigor en la argumentación que se realiza con los datos recogidos y debe orientarse a la comprensión de los lectores.

- **Contexto de negociación:** el informe ha de ser entregado a sus destinatarios de forma rápida, cómoda y directa. Las condiciones de la negociación han de ser razonables en cuanto al tiempo y a las formas de discusión.
- **Contexto de valoración:** analiza las motivaciones, las intenciones, las actitudes, las presiones, los cambios, los imprevistos, etc. que han manifestado los protagonistas (directivos, evaluadores y evaluados) durante el proceso de evaluación. ¿Se ha producido cambios respecto al plan inicial? ¿cómo se han afrontado y solucionado los conflictos? ¿ha reinado un clima de confianza y respeto durante el proceso de evaluación? ¿se ha producido algún sesgo en la utilización de la información? ¿existe coherencia entre las perspectivas de los distintos evaluadores e instrumentos?.
- **Contexto de difusión:** una vez negociados los informes de evaluación, debe procederse a su difusión siguiendo unas reglas que han de estar consensuadas por los protagonistas. Es preciso lograr un equilibrio entre los derechos de los ciudadanos a conocer lo que sucede con la educación y, a la vez, el derecho de los profesionales a la privacidad en el ejercicio de su actividad. La metaevaluación pondrá al descubierto la demora excesiva, adulteración de informes o selección de alguna de sus partes...

De esta manera la metaevaluación se convierte en un espacio de discusión entre los directivos, los evaluadores los evaluados y la sociedad en general para revisar no solo los resultados de las diversas evaluaciones realizadas sino el análisis que se deriva de ellas. La metaevaluación funciona entonces como la garantía de la calidad de la evaluación.

La metaevaluación se encuentra estrechamente vinculada con algunas cuestiones mencionadas por Santos Guevara (1998):

- **Con el rigor:** La finalidad esencial de la metaevaluación es el rigor de la misma. Esta cuestión tiene que ver no sólo con los métodos de exploración sino con todo el proceso que se ha desarrollado: cómo se inicia, que negociación se realiza, qué condiciones la regulan, qué clima se genera...

- **Con la mejora:** la metaevaluación se pregunta por el resultado de la evaluación, por la capacidad de transformación de la práctica evaluada. Se pregunta por el enlace entre la evaluación y la mejora de la práctica, no sólo al final del proceso sino durante el desarrollo del mismo.
- **Con la transferibilidad:** La metaevaluación se pregunta también por las garantías de aplicación de las conclusiones a otras experiencias y contextos.
- **Con la ética:** La metaevaluación también ha de plantear las condiciones éticas en que se desarrolla la evaluación, la finalidad que se le atribuye, las aplicaciones que se desprenden, los posibles abusos que la pervierten...
- **Con el aprendizaje:** Hacer una metaevaluación permite aprender de los aciertos y de los errores. Reflexionar con rigor sobre la evaluación ayuda a comprender el fenómeno y permite elaborar pautas de intervención en situaciones nuevas.

5.1 LA META EVALUACIÓN EN EL CENTRO EDUCATIVO C.e.D.F.i.

Al analizar un espacio que posibilite la ejecución de un proceso de metaevaluación en el Centro Educativo C.e.D.F.i. consideramos pertinente fijar una reunión mensual dentro de cada área académica que permita la realización de un debate abierto en el que se incluyan los docentes del área con su director respectivo, un delegado del consejo directivo, y un representante de los estudiantes. A su vez, el espacio otorgado a las juntas de curso trimestralmente, puede abrir la posibilidad de compartir entre las diversas áreas el proceso de metaevaluación, realizado esta vez por curso.

Sugerimos además la revisión de los criterios de evaluación en unidades didácticas e informes trimestrales pues consideramos que no se analiza el tema de evaluación dejándola en un segundo plano a favor de criterios muy rígidos que pretenden garantizar la optimización del proceso de enseñanza aprendizaje a través de indicadores muy puntuales y escalas de porcentajes. Resultaría importante la oportuna revisión y ampliación del tema de evaluación en los documentos antes mencionados para evitar que se efectúen únicamente cuantificaciones y mediciones parciales del proceso, sin significados, implicaciones ni orientación al cambio y a la retroalimentación.

6. ELABORACIÓN DE CRITERIOS DE EVALUACIÓN.

El aporte tomado de evaluación por competencias se centra específicamente en la definición de destrezas que deben ser cumplidas por los estudiantes en cada una de las asignaturas. La posibilidad de establecer algunos criterios de evaluación procedimental y actitudinal constituye un elemento facilitador que guía los procesos de observación y seguimiento que debe realizar el docente.

A continuación enlistamos, dentro de cada área, algunas competencias que pueden ser tomadas como referentes parciales y que son adaptables a las necesidades por materia y nivel.



ÁREA: TÉCNICA

PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
- Razonamiento Lógico.	- Iniciativa.
- Comprensión de consignas	- Orden.
- Ejecución de ejercicios.	- Cumplimiento de tareas y trabajos.
- Representaciones gráficas y simbólicas.	- Participación en clase y en trabajos prácticos.
- Capacidad de aplicar conocimientos en la práctica.	- Puntualidad.
- Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.	- Capacidad de trabajo en grupo.
- Comprensión de relaciones numéricas.	- Capacidad de trabajar individualmente.
- Utilización de vocabulario técnico.	- Entusiasmo en las tareas

	encomendadas.
- Capacidad para trabajar en equipo.	- Calidad de los trabajos y deberes realizados.
- Comparaciones con conocimientos anteriores.	- Capacidad de Autoevaluación ante las tareas y la calidad de las mismas.
- Inducir y Deducir.	
- Compromiso con la calidad en todos sus trabajos.	
- Relacionar.	
- Aplicar fórmulas.	
- Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.	
- Habilidad para trabajar de forma autónoma.	

AREA: INGLÉS

PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
- Comprensión oral.	- Responsabilidad.
- Comprensión escrita.	- Participación en clase y trabajos de aplicación.
- Lectura comprensiva	- Puntualidad.
- Expresión oral	- Cumplimiento de tareas y calidad de las mismas.
- Expresión escrita	- Capacidad de Autoevaluación y autocrítica.
- Uso de la gramática utilizada en formas de expresión.	- Iniciativa.
- Originalidad y capacidad de creación.	- Colaboración.
- Entender con facilidad los conocimientos nuevos.	- Motivación y Entusiasmo.
- Integración de los conocimientos nuevos con anteriores.	- Tolerancia consigo mismo y con los compañeros.
- Pronunciación.	- Capacidad de trabajar solo y en grupo.
- Capacidad de aplicar los conocimientos con situaciones de la vida cotidiana.	- Planificación del tiempo de trabajo.
- Capacidad para resolver problemas de	

la materia de forma autónoma.	
- Habilidad para trabajar en contextos internacionales.	
- Capacidad de abstracción.	
- Capacidad de análisis y síntesis.	
- Capacidad de actualizarse y aprender permanentemente.	

AREA: LITERATURA.

PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
- Redacción a partir de lo leído.	- Calidad de redacciones.
- Uso correcto de la ortografía y puntuación.	- Puntualidad en entrega de trabajos y deberes.
- Saber realizar una correcta redacción sin errores de concordancia, ortográficos, etc.	- Entender los contenidos nuevos y saberlos relacionar con anteriores.
- Saber analizar una obra literaria.	- Calidad de las investigaciones.
- Capacidad de investigación.	- Colaboración en clases.
- Fluidez Lectora.	- Comportamiento en clases.
- Fluidez Verbal.	- Autoevaluación y autocrítica.
- Lectura comprensiva.	- Creatividad para realizar esquemas.
- Análisis morfológico de oraciones.	- Iniciativa.
- Esquemización de los contenidos.	- Motivación y Entusiasmo.
- Resumir e interpretar poesía.	- Capacidad para planificar el tiempo de trabajos.
- Análisis sintáctico de oraciones.	
- Capacidad crítica y autocrítica.	
- Capacidad creativa.	
- Habilidades para buscar, procesar y analizar información de diferentes fuentes.	
- Capacidad de trabajar solo y en grupo.	
- Capacidad de aplicar conocimientos en situaciones prácticas.	
- Actualización de contenidos por su	

propia cuenta.	
- Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.	

AREA: SOCIALES.

PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
- Lectura Compresiva.	- Colaboración.
- Capacidad de investigación.	- Entrega puntual y correcta de trabajos y deberes.
- Exposición de lo investigado.	- Puntualidad en asistencia y entrega de trabajos.
- Capacidad reflexiva en puestas en común.	- Calidad de sus trabajos de investigación.
- Capacidad deductiva.	- Valoración por la diversidad y multiculturalidad.
- Integración de conocimientos con anteriores.	- Respeto por la diversidad y multiculturalidad.
- Comprensión de consignas para realización de trabajos.	- Compromiso ético.
- Esquematización de conocimientos y contenidos.	- Capacidad crítica y autocrítica.
- Adquisición de juicios.	- Capacidad para trabajar en equipo.
- Ubicación geográfica	- Capacidad para trabajar solo.
- Identificación de todos los eventos de la Historia.	- Actitud en clase.
- Capacidad de abstracción.	- Habilidades interpersonales.
- Habilidad para aplicar los conocimientos con situaciones prácticas.	- Compromiso con su medio socio-cultural.
- Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.	
- Capacidad para formular proyectos.	
- Capacidad de análisis y síntesis.	

AREA: CIENCIAS

PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
- Capacidad de investigación	- Compromiso con la realización de trabajos de calidad.
- Conocimientos generales sobre el área.	- Iniciativa.
- Capacidad de aplicar conocimientos a la práctica.	- Responsabilidad.
- Capacidad para actuar en nuevas situaciones.	- Compromiso con el medio ambiente.
- Capacidad para tomar decisiones.	- Capacidad para realizar trabajos en grupo.
- Capacidad creativa.	- Calidad de las investigaciones.
- Capacidad para motivar y conducir a metas comunes.	- Entusiasmo por la materia
- Compromiso con la preservación del medio ambiente.	- Actitud frente a situaciones nuevas y desconocidas.
- Capacidad de análisis y síntesis	- Capacidad crítica y autocrítica.
- Capacidad de abstracción.	- Capacidad de comunicación
- Compromiso con la actualización permanente.	- Capacidad para planificar el tiempo para sus trabajos.
- Deducciones	
- Organización visual de la materia.	
- Capacidad para formular y gestionar proyectos.	

7. INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA.

Una vez planteados los criterios de evaluación, es preciso preguntarse por los instrumentos, ¿Cuáles? Y ¿cómo aplicarlos?.

La recolección de datos de calidad exige una habilidad y, al mismo tiempo un criterio. Todos los individuos saben observar. Pero no todos somos capaces de interpretar atinadamente, de atribuir sentido y significado a los hechos y a las actitudes.

La adquisición de una destreza, la comprensión de un fenómeno, la manifestación de una actitud, pueden encerrar distintos grados de subjetividad. Existen también otras zonas más abiertas al criterio del valor como por ejemplo las áreas técnicas. Existen diversos modos de acercarse a la realidad con el fin de conseguir datos fidedignos que faciliten la comprensión de lo que se hace. No todos tienen el mismo rigor ni valen para obtener datos del mismo tipo. Resulta importante utilizar diversos modos de recolección y, posteriormente, contrastar las diferencias habidas entre los datos ofrecidos por unos y por otros.

Los instrumentos para la recogida de datos han de ser sensibles a la complejidad de la actividad que se desea evaluar, por ello planteamos instrumentos abiertos y flexibles y por ello también planteamos una diversificación de métodos de exploración de la realidad. El hecho de que sean varios permite contrastar las evidencias recogidas a través de ellos, analizarlas y hacer un tratamiento circular de las mismas, utilizando uno al servicio de la profundización de lo que se ha descubierto con otro.

7.1 LA OBSERVACIÓN.

Podemos entender a la observación como un proceso de búsqueda, como un componente esencial del aprendizaje y como una posibilidad valiosa de comprensión de la realidad.

La observación como instrumento de evaluación tiene importantes ventajas pues permite contemplar la realidad directamente, en su escenario natural y en el momento mismo en que ocurren los diversos fenómenos.

Nosotras proponemos la elaboración de registros cualitativos en base a esta técnica, a nuestro juicio, la utilización de escalas de observación que fraccionan la realidad para efectuar un registro cuantitativo no son aconsejables pues cierran la atención del observador a lo imprevisible y novedoso, descontextualizan a la observación del ambiente en el que se produce y sobre todo empobrece, a través del aparente rigor de la cuantificación, la riqueza de matices de la conducta humana en un escenario tan complejo como el aula.

Por otro lado, sabemos que la observación del aula debe estar guiada por criterios que garanticen el valor de los registros cualitativos propuestos y de las

interpretaciones que se asocian a ellos. Santos Guevara en su libro “Evaluar es Comprender” nos propone las siguientes estrategias:

- **La contextualización y la focalización:** sin la contextualización no tiene sentido la acción de cada estudiante y sin la focalización nos veremos abocados a observarlo todo y siempre.
- **Es necesario combinar adecuadamente objetividad y subjetividad:** el observador no es una cámara registradora que filma de manera aséptica la acción, los personajes que la interpretan y los escenarios en que se desarrolla, pero tampoco puede abandonarse a un ejercicio de búsqueda de lo que se desea ver. No ver lo que pasa es igual de peligroso que ver solamente lo que se desea ver.
- **Es indispensable tener en cuenta la equidistancia necesaria** para no ser un observador tan inmerso en la acción que no goce de independencia de visión y de criterio, ni tampoco un espectador alejado del contenido vital de lo que ocurre en el aula.

7.2 TÉCNICAS GRÁFICAS: *Potenciación de funciones superiores: análisis, síntesis y jerarquización.*

7.2.1 Organizadores gráficos:

Esta herramienta de evaluación consiste en la realización de elementos gráficos que expresen una estructura de significados. Antes de utilizar esta técnica, es preciso tomar en cuenta que los alumnos deben cumplir con ciertas destrezas para su desarrollo tales como: ordenamiento, comparación, clasificación.

Una de las ventajas de la utilización de esta herramienta es que el alumno hace una estrecha relación de los conocimientos entre si y de esta forma llega al aprendizaje significativo.

Cabe mencionar que los organizadores gráficos permiten evaluar y acreditar la comprensión sistémica de la información procesada; la relación entre conocimientos previos con la nueva información y la organización de ideas sobre un tema de estudio.

Nuestra propuesta se basa en utilizar esta técnica de manera que la evaluación pueda constituir un espacio de aprendizaje en el que el alumno debe saber clasificar y ordenar los temas de tal forma que el contexto sea comprensible.

Es preciso señalar que ésta y otras herramientas de recolección de datos son primordialmente utilizables cuando se trata de evaluar el desempeño de los alumnos en el aula de clase. Otra alternativa entonces consiste en utilizar esta técnica para evaluar el trabajo en clase y lo comprendido por los alumnos de forma organizada y gráfica.

Tenemos varios tipos de organizadores gráficos y a continuación vamos a mencionarlos globalmente en vista de que son importantes como alternativas al momento de evaluar; en anexos incluimos ejemplos de algunas de éstas técnicas.

a. Mapa conceptual:

La finalidad de este procedimiento es sintetizar y relacionar los conceptos y contenidos de un tema específico. Esta técnica sugiere que los contenidos se organizan desde los más generales a los más específicos. El mapa conceptual utiliza el enlace que es la palabra que relaciona conceptos entre sí.

En el campo de la evaluación este mapa conceptual permite al alumno demostrar al docente los conceptos de una forma sintética y concreta. Para que sea factible su utilización proponemos se tome en cuenta los contenidos que van a ser mencionados en el mapa conceptual ya que debemos seleccionar los que se prestan para organizaciones a nivel gráfico.

Para hacer evaluaciones diagnósticas de los conocimientos de los alumnos esta técnica resulta también de gran utilidad.

b. Diagrama jerárquico:

Este tipo de organizador consiste en relacionar la supraordinación y subordinación entre ideas de un campo determinado.

Esta herramienta es muy útil en el momento de encontramos frente a una evaluación sumativa o formativa. Una de las destrezas que desarrolla el diagrama es de completar conceptos organizados previamente y que se encuentren en blanco.

Nosotras proponemos que se tome en cuenta este instrumento para reemplazar a las pruebas de ensayo. La razón es que los alumnos en vez de escribir los contenidos; a través de el diagrama, pueden organizar ideas y expresar lo mismo que expresarían en una prueba de ensayo.

c. Cadena de secuencias:

Este tipo de organizador consiste en la expresión de conceptos que contengan secuencias o en las que se tenga que respetar un orden. Por ejemplo, este organizador permite presentar una serie de eventos, fases de un proceso, orden cronológico, etc.

Existen contenidos de ciertas materias que se prestan para realizar este tipo de organizador, por ejemplo Ciencias Sociales.

Este tipo de organizador nos permite evaluar sea de forma diagnóstica, formativa o sumativa y posibilita verificar de una forma muy precisa los contenidos aprendidos por los alumnos.

d. El mapa del carácter:

Este tipo de organizador consta de analizar gráficamente los rasgos de carácter de alguna persona que se quiera estudiar. Después se puede contrastar dichos rasgos y apoyar en eventos específicos de la vida de la persona.

Esta técnica se puede utilizar para describir rasgos, aspectos y acciones de uno o más personajes antes de escribir un cuento o redactar un libro leído previamente.

El mapa de carácter es más utilizado en las materias de sociales para evaluar libros leídos o eventos estudiados en donde intervengan personajes.

e. La rueda de atributos:

Este instrumento permite una representación visual del pensamiento analítico. También da la oportunidad de analizar y profundizar las características de un objeto determinado.

Esta técnica se realiza colocando el objeto que se está analizando al centro del organizador. Luego de esto, se escriben alrededor los atributos principales en varios cuadros.

Esta herramienta es bastante útil para definir de manera correcta un objeto específicamente.

f. La mesa de la idea principal:

Sirve para demostrar gráficamente la relación existente entre una idea principal y los detalles que la apoyan. Para mejorar la comprensión de este mapa se debe escribir la idea principal en la superficie y los detalles en las patas, de ahí viene su nombre.

Esta técnica permite a los alumnos llegar a una generalización sobre un tema, cuando se tiene previo conocimiento de los hechos concretos relacionados con el.

Cuando se realiza de esta forma los alumnos comienzan escribiendo las patas y luego la superficie. La importancia de esta técnica es que desarrolla en los alumnos el pensamiento inductivo, de ahí nuestra propuesta en tomar en cuenta este tipo de organizador.

g. El mapa de un cuento:

Este instrumento puede ser frecuentemente utilizado en la estructura de un cuento o de una historia. Permite estructurar un cuento dividiéndolo en ideas principales y secundarias. Permite desarrollar la iniciativa y creatividad en un alumno el momento de escribir por su propia cuenta una historia.

En el área de Lenguaje es especialmente utilizado este tipo de organizador.

h. Constelación de ideas:

Permite evaluar la comprensión que tiene el alumno sobre un tema estudiado, a través de ideas asociadas en forma similar a una constelación. Esta puede ser libre o asociada a ciertas condiciones, puede ser simple o compleja.

7.2.2 Pruebas para evaluar la capacidad de análisis crítico:

El análisis crítico permite establecer en el objeto de estudio las contradicciones que generan un proceso dinámico en devenir.

El análisis implica confrontación de ideas provenientes de distintas fuentes informativas, así como búsqueda de consensos al interior del grupo de aprendizaje. Para aplicar este tipo de pruebas dando énfasis en el análisis crítico proponemos las siguientes:

- Análisis de casos.
- Dilemas.
- Árbol categorial.
- Concordar y discordar.
- Confrontación de tesis opuestas sobre un mismo problema.
- Cuadros comparativos.
- Árbol de problemas.
- Diagrama en aleta de pescado.
- Preguntas hipotéticas.

A continuación explicaremos la utilidad de algunas de ellas.

a. Preguntas y respuestas hipotéticas:

Sobre un tema estudiado, cada alumno del grupo formula una pregunta cuya respuesta no consta en el material informativo. Luego se pasa a responder hipotéticamente en forma escrita. Dentro del grupo se analizan críticamente los aportes de cada alumno y se los reconstruye por consenso.

b. Árbol categorial:

Se trabaja sobre una serie de ensayos, artículos científicos, editoriales, entre otros materiales que contengan un planteamiento central sustentado por una serie de argumentos, y a la vez, de dicho planteamiento se desprenden algunas consecuencias teóricas o prácticas.

c. Árbol de Problemas:

Se utiliza la analogía de un árbol para describir y analizar gráficamente un problema, el mismo que se ubica en el tronco; las ramas constituyen los efectos y las raíces serían las causas. A su vez de ramas y raíces se desprenden ramificaciones más pequeñas que pueden relacionarse e interconectarse.

d. Diagrama en aleta de pescado:

Al igual que el anterior permite representar de manera gráfica un problema, en cada “escama” se ubicarían las causas del problema y al final se plantea una o varias posibles soluciones.

e. Concordar y discordar:

Esta técnica es de gran utilidad en pruebas objetivas, consiste en presentar al estudiante un listado de afirmaciones sobre las cuales el estudiante debe como su nombre lo dice “concordar” o “discordar”, argumentando su respuesta.

7.2.3 Pruebas para evaluar la capacidad de construcción reconstrucción-crítica:

Este tipo de pruebas enfatiza la evaluación de la capacidad desestructurante y estructurante sobre un objeto de aprendizaje. La desestructuración corresponde al análisis crítico y la estructuración a la síntesis dialéctica, que requiere creatividad.

Para la aplicación de esta técnica tenemos a disposición algunas técnicas:

- Elaboración de crucigramas.
- Redes conceptuales.

- Ordenadores de ideas.
- Recreación de poemas.
- Creación de cuentos.
- Bancos de preguntas
- Elaboración de informes de prácticas de laboratorio o de campo.
- Elaboración de guías prácticas.
- Demostraciones.
- Reconstrucción de modelos.
- Pruebas con libro abierto.

a. Elaboración de crucigrama:

Para su aplicación se sugiere tomar en cuenta que se debe determinar los contenidos a partir de los cuales se va a construir el crucigrama, se debe seleccionar las palabras clave de los materiales bibliográficos de apoyo, comprender a cabalidad el significado de las palabras clave, dentro de un mismo enfoque y su contexto, también se debe enlistar las palabras clave con el significado que se emplearan para las preguntas verticales y en igual numero para las horizontales.

b. Recreación de poemas:

Con los versos de un poema se construye otro poema, para esto se puede recortar cada verso y reubicarlo, de manera que no se vuelvan a repetir dos versos o más en el mismo orden del poema original.

c. Informes de prácticas:

Se trata de la realización de un reporte escrito de un proceso o actividad en una situación de aprendizaje, que puede ser laboratorio o de campo. Consiste en la descripción y análisis de fenómenos observados, a partir de ciertos referentes teóricos.

d. Demostraciones:

A través de ellas se pretende evaluar la capacidad de interrelacionar lo aprendido teóricamente con la práctica en ciertos casos que así lo ameriten. Se puede aplicar en distintos campos científicos o técnicos.

e. Reconstrucción de modelos o prototipo:

En cuanto un modelo o prototipo no es aplicable satisfactoriamente a una realidad determinada, se busca reconstruirlo a partir de un análisis crítico de la relación modelo-contexto.

7.3 LA INVESTIGACIÓN: Preguntas científicas, análisis de la realidad, experimentación.

Desde que nacemos somos seres investigadores por naturaleza, mucho de lo que sabemos es fruto de nuestra incesante necesidad por conocer. Nuestra capacidad de dudar, cuestionar e imaginar nos ha llevado a formular preguntas estimulantes del pensamiento que han dado origen a grandes descubrimientos y creaciones.

Partiendo de nuestra convicción que afirma que *lo aprendido mediante nuestros procesos de investigación difícilmente caerá en el olvido*, creemos oportuno proponer la potencialización de la investigación como herramienta de construcción del conocimiento que a su vez de a lugar un proceso de evaluación periódica e integral que permita reajustes oportunos en el desarrollo de las investigaciones.

De esta forma, se vivirá a la evaluación como un proceso paralelo a la investigación que permitirá revisar y reajustar lo investigado de acuerdo a los cambios y necesidades que se aprecien en el transcurso. Ligamos así la evaluación y la investigación de manera tan estrecha que se interconectan existiendo paralelamente la una en función de la otra y viceversa.

Si bien hemos planteado la investigación como un instrumento alternativo de evaluación, la idea puede resultar muy vaga e imprecisa por lo que queremos enfatizar nuestra concepción en torno a esta herramienta: la investigación ha sido entendida como un proceso complejo y sistemático, como un conjunto de pasos y muchas veces formalidades innecesarias que suelen disfrazar los verdaderos propósitos de ésta: el descubrir, el construir, el responder a una pregunta o plantear soluciones a un problema; nuestra propuesta pretende simplificar la investigación a favor de sus propósitos.

Pero, ¿Cómo evaluar la investigación?, la respuesta ya ha sido planteada anteriormente, la observación es nuestro gran aliado y constituirá la guía

central del proceso de investigación. A continuación exponemos también algunos componentes del proceso de la investigación que pueden por sí solo constituirse en grandes instrumentos potencializadores de las funciones mentales superiores.

- **Preguntas científicas:** Al hablar de preguntas científicas no nos referimos necesariamente a preguntas que deben responderse mediante la experimentación sino a todo cuestionamiento que puede dar origen a un proceso de búsqueda y discusión. Este instrumento puede fomentar la formulación por parte de los estudiantes de las más diversas preguntas de acuerdo a sus intereses que enriquezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje con la guía del educador. De la misma manera, el docente puede plantear diversas preguntas que estimulen en el estudiante los procesos lógicos de reflexión, comparación, análisis, etc.
- **Análisis de la realidad:** El análisis de la realidad puede compararse con una observación semiestructurada cuya información es sometida a un proceso de revisión, comparación, discusión, que permita el planteamiento de alternativas a problemas y conflictos encontrados. De la misma forma este puede constituirse en un instrumento de evaluación en la medida en que el docente plantee al estudiante diversas situaciones de la vida cotidiana para que éste describa, caracterice, problematice y resuelva.
- **Experimentación:** La experimentación nos permite recrear situaciones en un ambiente controlado por el investigador, resulta un excelente recurso de aprendizaje y evaluación pues nos permite manejar variables e hipótesis realizar proceso de deducción e inducción que posteriormente serán comprobados de manera directa.

8. PARÁMETROS EN EVALUACIÓN ACTITUDINAL.

Otro aspecto muy importante por analizar consiste la evaluación actitudinal, si bien en el punto 6 se mencionan algunos criterios planteados por área, el interrogante: ¿Cómo valorar dichos criterios? permanece sin respuesta.

Aunque nuestros planteamientos pueden resultar muy utópicos, mantenemos nuestra firme convicción de que las escalas reduccionistas cuantitativas, empobrecen los resultados a favor de un falso objetivismo con pocas ventajas. Proponemos en contraparte, la utilización de registros cualitativos, en los que se desarrolle un seguimiento permanente y el profesor pueda anotar apreciaciones significativas teniendo como marco de referencia algunos de los criterios antes planteados.

A continuación proponemos un ejemplo:

AREA: SOCIALES.

CRITERIOS	OBSERVACIONES.
<p>PUNTUALIDAD Y CALIDAD DE TRABAJOS.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colaboración. - Entrega puntual y correcta de trabajos y deberes. - Puntualidad en asistencia. - Calidad de sus trabajos de investigación. 	
<p>HABILIDADES PERSONALES E INTERPERSONALES.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacidad crítica y autocrítica. - Capacidad para trabajar en equipo. - Capacidad para trabajar solo. - Actitud en clase. - Habilidades interpersonales. 	

<p>COMPROMISO Y RESPETO POR LA DIVERSIDAD.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valoración por la diversidad y multiculturalidad - Respeto por la diversidad y multiculturalidad. - Compromiso ético. - Compromiso con su medio socio-cultural. 	
--	--

Las observaciones pueden realizarse semanalmente o de acuerdo a las necesidades e imprevistos, de la misma manera se pueden incluir nuevos criterios de evaluación u omitir los que no se consideren necesarios.

8.1 LA EVALUACIÓN VIVENCIAL



Para responder a la pregunta de cómo llevar el registro descriptivo que permita efectuar una adecuada evaluación cualitativa, partimos de uno de los postulados de Loris Magaluzzi en el proyecto Regio Emilia impulsador del diálogo y del cambio, dentro del cuál, la evaluación se vive como un proceso de documentación y soporte del aprendizaje vivencial.

Se parte de la creencia de que la creatividad es una forma característica de pensar y responder al mundo, se promueve en los niños el trabajo en proyectos de acuerdo a temas de su interés, los mismos que son estudiados de manera vivencial.

La evaluación se vive como un proceso paralelo que documenta reflexiones y creaciones, preguntas, opiniones, repuestas y aproximaciones parciales que nacen de los estudiantes, de su curiosidad, iniciativa y su afán por aprender.

No existen criterios, escalas, ni estrictas cuantificaciones que reducen el riquísimo contenido de los proyectos en indicadores que buscan la tan discutida objetividad. La evaluación pretende más bien reajustar el proceso, planificar las acciones del día siguiente de acuerdo a los intereses de los alumnos, reajustar los métodos y enriquecer el proceso.

Por otro lado se habla de los 100 lenguajes del niño, por lo que hacemos un llamado a descubrir y fomentar los lenguajes simbólicos, a abrir nuestra mente hacia la diversidad convirtiendo a la evaluación en un puente que nos acerque a la realidad de nuestros estudiantes, que nos permita conocer sus necesidades e intereses, sus sueños, sus debilidades y potencialidades.



9. EL PROCESO DE ANÁLISIS.

Es importante destacar que en la práctica evaluativa es fundamental analizar las producciones de los alumnos para así poder hacer una valoración tanto de la enseñanza como del aprendizaje.

Frecuentemente el análisis es confundido con el momento de la corrección, incluso muchas veces no se llega siquiera a esta etapa, haciendo que los docentes se queden en la asignación de calificaciones.

A continuación haremos una síntesis del proceso de análisis para así destacar la importancia que éste tiene.

Debemos aclarar que el análisis no es la simple corrección ni la sencilla asignación de calificaciones. El análisis de la información obtenida nos da una base para la formulación de juicios de valor en el proceso de evaluación. Dicho análisis se realiza sobre la base de criterios establecidos los cuales funcionan como marcos o parámetros de comparación.

El proceso de análisis permite tomar las decisiones más adecuadas para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Los criterios que se van a emplear para el proceso de análisis deben ser compartidos por los alumnos, de tal forma que se les permita orientarse en su proceso de aprendizaje. Se debe saber cómo les va y qué deben hacer. Se debe encontrar coherencia en las acciones del docente ya que dichos criterios deben ser iguales para todos. Además se deben comprender el fundamento de las acciones que se ejecutan.

A través del análisis el docente trabaja sobre los datos obtenidos y los dispone de manera organizada, realiza cruces y los compara con otros datos. Dichos datos los somete a un tratamiento que les otorga significación y posibilita su interpretación.

Sin el trabajo de análisis la interpretación no tendría sustento.

El proceso de análisis se puede apoyar en algunos instrumentos que la faciliten como por ejemplo: la tabla de especificaciones, la matriz de doble entrada, la tabla de resultados, etc. Entre sus aplicaciones cabe destacar que son herramientas útiles para analizar los instrumentos de evaluación y comprobar el cumplimiento de los propósitos de evaluación del docente. Además permiten analizar los resultados de cada uno de los alumnos en cuanto al logro de los procesos en relación con los contenidos seleccionados.

La tarea de realizar análisis de la información es lo que permite que los indicios recogidos por el docente se vayan transformando en evidencias. Al interpretar el docente la información obtenida acerca del objeto evaluado, puede realizar valoraciones, compartir los resultados y por consiguiente tomar decisiones.

Por otro lado, la posibilidad de hacer del análisis un momento de reflexión compartida, enriquece el aprendizaje, permite el reconocimiento de aciertos, el oportuno aprendizaje a partir del error y sobre todo la comprensión de la evaluación como algo útil y necesario para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

10. ADECUACIÓN DE NUESTRA PROPUESTA DE EVALUACIÓN AL CENTRO EDUCATIVO C.e.D.F.i.

El día jueves 7 de junio del 2007, organizamos un taller en el Centro Educativo C.e.D.F.i. con el objetivo de exponer ante los directivos y directores de área, el proceso diagnóstico y nuestra propuesta de evaluación. Nuestro objetivo era el de adecuar la propuesta de metaevaluación a la realidad institucional.

El taller inició con una exposición en proyector digitalizado y paralelamente se vivió un diálogo abierto a partir de las inquietudes y cuestionamientos de los invitados. El proceso diagnóstico fue analizado de manera detallada, de la misma forma, la propuesta se explicó detenidamente y se reestructuraron algunos aspectos en función de las sugerencias de los participantes. Finalmente se dejó un espacio de tiempo para que los miembros del taller expusieran sus criterios y opiniones proponiendo estrategias para la adecuación de la propuesta.

A continuación sistematizamos los principales compromisos a los que se llegaron en el taller:

- Se acuerda la necesidad de arrancar un proceso de ajuste de la evaluación en toda la institución, la misma que debe partir de las concepciones en torno a aprendizaje.
- El proceso de evaluación debe ser sistemático y permanente y no debe obedecer solamente a períodos de evaluación que se vivan institucionalmente.
- Es preciso clarificar, en docentes, estudiantes y padres de familia, el significado y contenido de herramientas y las concepciones de lo que la evaluación significa.
- Las herramientas que podamos proponer deben surgir de los indicadores que están definidos en cada área.
- Se debe diversificar los instrumentos de evaluación con el fin de que el aprendizaje sea más dinámico. Este proceso de diversificación de instrumentos de

evaluación se lo debe realizar después de un previo análisis de los contenidos que se van a aprender y posteriormente a evaluar.

- Es fundamental tomar en cuenta la visión del protagonista del proceso de evaluación: los estudiantes tienen que conocer qué, cómo, cuándo se evalúa.
- Más importante que preguntarnos como evaluar es cuestionarnos sobre él ¿para qué evaluar?.
- El error debe constituirse como una oportunidad para el aprendizaje.
- La importancia de la evaluación radica en la urgencia de compartir con estudiantes los resultados y procesos de análisis para que se de una verdadera retroalimentación. Debemos integrar a los chicos a los espacios de análisis de los criterios de evaluación.
- El C.e.D.F.i. considera necesario revisar el proceso de recuperación: Los estudiantes tienen que analizar sus resultados, tiene que haber retroalimentación de manera que los chicos puedan identificar sus debilidades y fortalezas de aprendizaje de ahí los procesos de metacognición, metaevaluación.
- Se recomienda revisar papel de los tutores en el proceso de meta evaluación de cada chico y curso.
- Se sugiere incluir apreciaciones cualitativas en cada materia indicada a cada chico.
- Se evidencia la necesidad de precisar con el DOBE y tutorías, indicadores de observación actitudinal, es necesario visualizar la parte formativa de la evaluación
- La institución considera necesario realizar un trabajo de monitoreo en el campo de la evaluación
- Se plantea como estrategia: mirar los procesos acertados y positivos existentes para mejorarlos y mantenerlos, cuestionándonos cómo y en qué replicarles. De la misma manera trabajar para erradicar aspectos negativos y superar dificultades (No abrir un proceso masivo).
- La calendarización institucional debe ser más estricta y equitativa.
- Se debe ampliar y diversificar los recursos utilizados en las globalizaciones.

Para concluir se analizó a la Comunidad Educativa de Formación Integral C.e.D.F.i. como un PROCESO que al vivirse como tal tiene ciertas ventajas y desventajas. La principal ventaja radica en el hecho de que al ser un proceso constituye una entidad dinámica que se reajusta y transforma de acuerdo a las necesidades y nuevas corrientes. Por otro lado lo negativo está en que al no existir parámetros finales o lineamientos estrictos que rijan o guíen el accionar diario muchos problemas y situaciones particulares se ven sueltas sin un marco de acción.

De esta manera la institución está trabajando en un proceso que ha durado 19 años y que sigue en transcurso. Rosa Hurtado, rectora de la institución, nos dice para concluir la reunión, se ha dado inicio a un trabajo permanente de reajustes en la temática de la evaluación, empero se necesitarán algunos años para consolidar la propuesta.

CONCLUSION.

Tenemos la satisfacción de plantear una propuesta de evaluación centrada en el estudiante, en su afectividad, en sus procesos de adaptación; una propuesta que no se ha estudiado de manera aislada sino en su estrecha conexión con el sistema educativo y con la sociedad.

Planteamos romper esquemas, cambiar viejas concepciones e iniciar un proceso de reflexión compartida que apenas inicia con nuestra propuesta. Se ha sembrado la semilla del cambio, el trabajo está por delante...

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES GENERALES.

Al finalizar este trabajo, afirmamos que nuestros objetivos se cumplieron en su totalidad, la propuesta que hemos planteado, ha sido trabajada coordinadamente con el Centro Educativo de Formación Integral C.e.D.F.i. por lo que constituye una clara posibilidad de mejorar los proceso de Evaluación. Concientes de que nuestro trabajo constituyó más bien un punto de partida sobre el cual deberán surgir nuevos espacios debate, diálogo y discusión, afirmamos que sirvió para lo que fue diseñado: permitió diagnosticar la realidad institucional y trabajar a partir de ésta, estrategias necesarias para mejorar el proceso de evaluación.

Tenemos la satisfacción de haber estudiado a la evaluación en su macrocontexto, en su íntima y estrecha relación con la sociedad, la cultura, el sistema educativo y el proceso de enseñanza- aprendizaje. Proyectamos nuestras ideas con una visión ética, partiendo de la necesidad de plantear grandes utopías, de la urgencia de proponer transformaciones, y de la obligación de denunciar y erradicar viejos estigmas y burdas discriminaciones

La amplia revisión teórica realizada durante este estudio, fortalece nuestras concepciones en torno a la evaluación:

- La evaluación como un proceso reflexivo y permanente que permite diagnosticar, regular y retroalimentar.
- La importancia del proceso de análisis para la recolección de evidencias de la realidad y la consecuente derivación de medidas que no afecten únicamente a los alumnos sino a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La potencialización de las funciones positivas de la evaluación: diagnóstico, diálogo, retroalimentación, comprensión, aprendizaje y la erradicación de aquellas negativas: jerarquización, clasificación, selección, comprobación y acreditación.
- La evaluación como elemento que fomente la cultura de la autocrítica, del debate, de la flexibilidad y de la colegialidad.
- La utilización de variadas y creativas técnicas de evaluación que enriquezcan el proceso dotándolo de información confiable.
- Los aportes del constructivismo en relación a una evaluación en la que el error se acepta como una posibilidad de aprendizaje y se potencian técnicas como organizadores gráficos para garantizar un aprendizaje significativo.

- La propuesta de evaluación por competencias que comprende a la evaluación como un proceso de análisis de las transformaciones sistemáticas de la personalidad del alumno durante un ciclo de enseñanza, para su perfeccionamiento a partir de reajustes en el trabajo pedagógico.

El proceso diagnóstico realizado en la institución revela:

- DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN UTILIZADOS Y LOS PORCENTAJES ASIGNADOS: En las entrevistas, los profesores exponen variados y creativos instrumentos de evaluación mientras en las unidades didácticas constan tan sólo tres o cuatro instrumentos entre ellos el examen escrito. Por su parte los alumnos manifiestan divergencia de acuerdo a la asignatura, así en Lenguaje, Sociales, Proyectos y Arte se manifiestan instrumentos más creativos mientras que en las áreas: Técnica, Biología e Inglés existe un porcentaje significativo asignado al examen escrito.
- DEL CARÁCTER PROCESUAL DE LA EVALUACIÓN: en general, los docentes entrevistados asumen la importancia de aplicar una evaluación procesual acorde a la propuesta institucional, empero en las unidades didácticas se puede apreciar que no siempre se cumple esta situación pues en la mayoría de los casos y como lo expresan los alumnos en las encuestas la calificación mensual proviene de la suma de dos o tres aportes más un examen final.
- DE LA ACEPTACIÓN DE LAS INTERPRETACIONES DE LOS ALUMNOS: Docentes y alumnos expresan que algunas veces se aceptan dentro de los exámenes escritos las interpretaciones de los estudiantes mientras que otras se requieren de conceptualizaciones o nomenclaturas científicas. Se enfatiza que en la mayoría de los casos se potencia el análisis crítico y reflexivo, siendo escasas las ocasiones en las que se exige memoria.
- DE LA RELACIÓN ENTRE LO APRENDIDO A SITUACIONES PRÁCTICAS Y PROBLEMAS DE LA VIDA COTIDIANA: Existe concordancia entre lo expuesto por los alumnos y los docentes pues ambos exponen que algunas veces sí se relacionan los contenidos de las distintas asignaturas con situaciones prácticas y problemas de la vida cotidiana.

Creemos necesario enfatizar la necesidad de potenciar un nuevo estilo de enseñanza-aprendizaje que contextualiza y aplica todo conocimiento, que no lo estudia aislado como concepto sino que lo pone en marcha como herramienta, lo visualiza, lo proyecta y lo transforma.

Por otro lado consideramos oportuno analizar la pertinencia de la metodología utilizada para realizar la presente investigación:

- Las técnicas de investigación utilizadas fueron cuidadosamente seleccionadas y diseñadas de acuerdo a las necesidades del estudio y a la disposición del Centro Educativo. Durante el desarrollo del trabajo se efectuaron algunas modificaciones para optimizar los recursos y garantizar mayor confiabilidad en los resultados.
- Se presentaron algunas dificultades en la aplicación de entrevistas a los profesores de la institución pues no existió colaboración de algunos de ellos quienes se mostraron indiferentes a la investigación y no cumplieron con la entrevista.
- Existieron algunos inconvenientes en la coordinación de espacios de tiempo para la aplicación de las diversas técnicas a los estudiantes y reuniones con los directivos debido al ajustado programa del calendario escolar.

Pese a las dificultades antes mencionadas estamos seguras que la utilidad y aplicaciones derivadas de nuestro trabajo enriquecerán de manera significativa los procesos de evaluación que se viven institucionalmente. Al conversar en un taller final con los directivos, profesores y estudiantes de la institución, concluimos que la semilla del cambio estaba planteada, nuestro estudio permitió que la institución tomara conciencia de sus debilidades y potencialidades, de sus carencias y necesidades y al mismo tiempo se motivara a aplicar una propuesta introducida por nosotros pero trabajada de manera conjunta con y para la institución.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

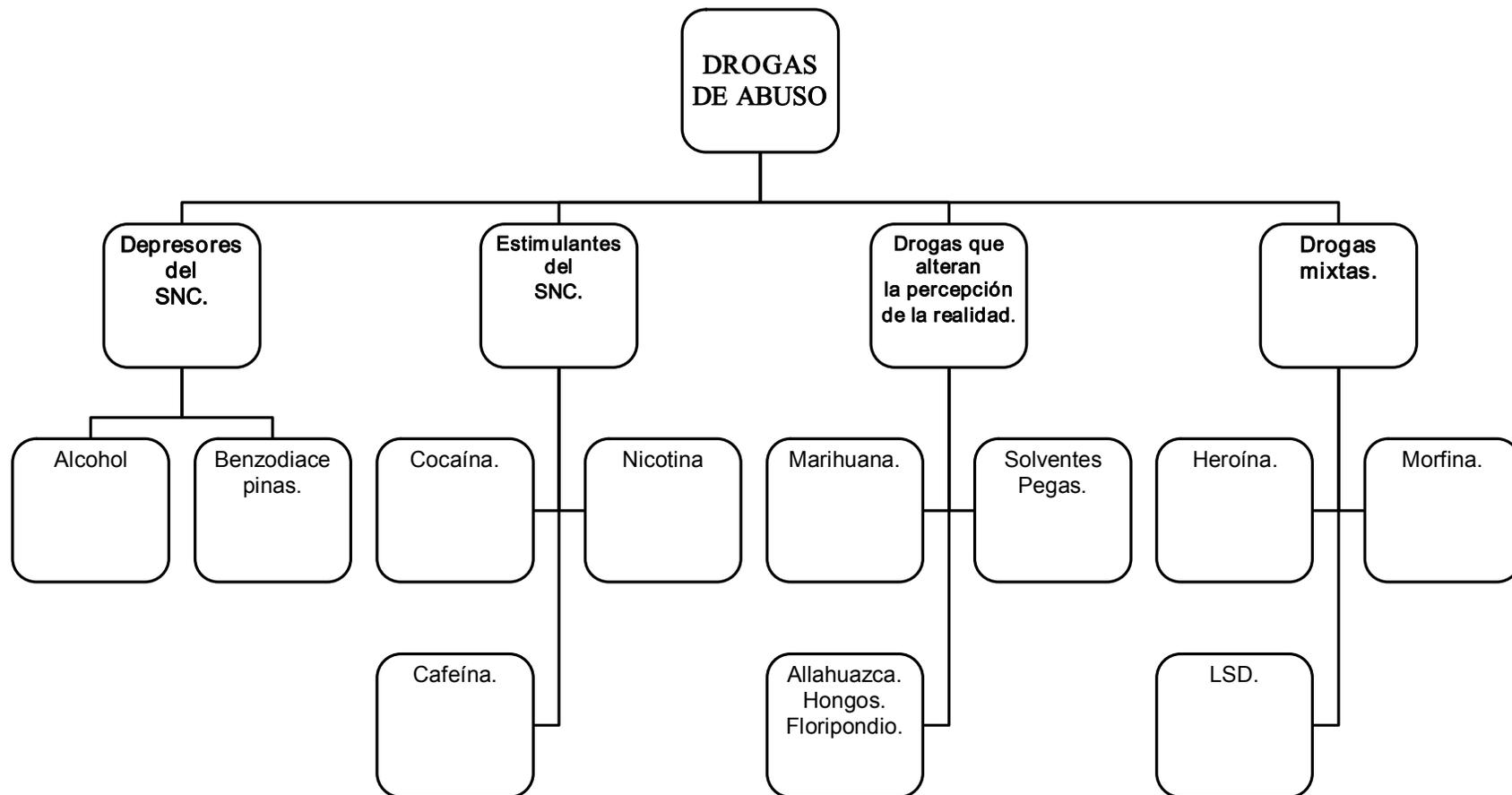
- ACHIG SUBÍA, Lucas. "Investigación social: teoría, metodología, técnicas y evaluación". Editorial "U" ediciones. Cuenca, Ecuador. 2000.
- AGUILAR Ruth. "Metodología de la Investigación Científica". Universidad de Loja. Loja, Ecuador. 1996.
- ALVAREZ, Roberto. "Evaluación y recursos del aprendizaje". INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS MÉDICAS DE LA HABANA [s.a.].
- AUQUILLA, Walter. "Copiados De La Cátedra de Evaluación Educativa". Universidad del Azuay. 2006.
- BARBERA, Vicente. "Cómo elaborar un proyecto curricular de centro". Editorial Escuela Española. Madrid, España. [s.a].
- BARBERA, Vicente. "Cómo elaborar un proyecto curricular de centro, plantillas de trabajo". Editorial Escuela Española. Madrid, España. [s.a].
- CASCIO, Francisco "Vigotsky"
<http://www.monografias.com/trabajos14/vigotsky/vigotsky.shtml>
- *C.e.D.F.i.* "Proyecto de experimentalidad: la integralidad y personalización de la educación en el ciclo básico". Junio de 1997.
- *C.e.D.F.i.* "Innovación curricular en el bachillerato: bachillerato pre-universitario en ciencias básicas". *Septiembre. 2005.*
- *C.e.D.F.i.* "Propuesta de innovación curricular en el bachillerato". marzo de 1999.
- CALLIS, Juan: "DIPLOMADO DE GESTIÓN EN COMPETENCIAS: Indicaciones para la evaluación de los temas y el trabajo final del módulo semipresencial sobre investigación de necesidades de capacitación y formación profesional", Universidad Pedagógica Frank País García, Cuba, 2003
- CASANOVA MA. ANTONIA. La evaluación educativa. SEP / cooperación española, 1998. pp 25-101. http://www.setab.gob.mx/sup_academica/guia_edufisica.doc. 20-09-2006-20:10
- CASTILLO, S. CABRERIZO, J. "Evaluación Educativa y Promoción Escolar". Pearson, Madrid. 2003.
- CRAIG, Grace. "Desarrollo psicológico, Capítulo I: Teorías y métodos de investigación". Editorial Pearson Education. México 2001.
- Enciclopedia Microsoft® Encarta® 99. © 1993-1998 Microsoft Corporation. Reservados todos los derechos.
- FERRANTE, A. GLLI, A. "Programa de formación docente pedagógica". OPS, OMS, EEUU, 1990. Módulos 5,6,7,8.

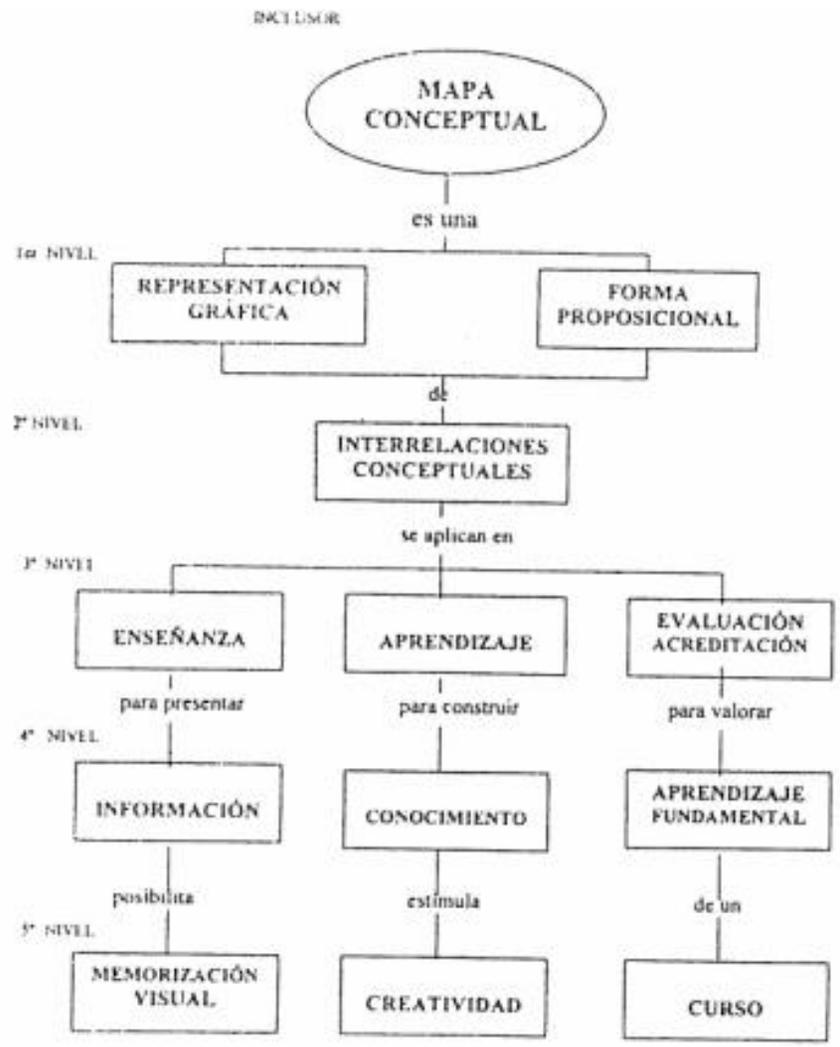
- FORGAS, Jorge: "Diseño Curricular por Competencias: Una alternativa para la Formación de un técnico competente", Universidad Politécnica salesiana, Cuenca, 2003.
- GIMENO SACRISTÁN, J.: "La evaluación en la enseñanza", en GIMENO SACRISTÁN Y PÉREZ GÓMEZ, A: "Comprender y transformar la enseñanza". Morata, Madrid. 1992.
- GONZÁLES, Julio: "Evaluación y Certificación de Competencias Profesionales", Universidad Politécnica salesiana, Cuenca, 2003.
- KATZ, Regina: "Los niños dicen lo que sienten". Editorial UNICEF. Quito, Ecuador. 1995.
- LAFOURCADE, P. "Evaluación del aprendizaje". Kapeusz. 1974.
- MALDONANO, María "El aprendizaje significativo de David Paúl Ausubel" [Http// www.monografias.com/trabajos10/dapa/dapa.shtml](http://www.monografias.com/trabajos10/dapa/dapa.shtml) 21-01-2007 9:30 AM.
- NIETO GIL, Jesús. "La autoevaluación del profesor, ¿Cómo puede el profesor evaluar y mejorar su práctica docente?". Editorial PRAXIS. Barcelona, España [s.a].
- PALOMINO, M, <http://www.monografias.com/trabajos6/apsi/apsi.shtml> 22-01 2007 10:00 AM.
- RODRÍGUEZ, Nelson. "Teoría y práctica de la investigación científica". Editorial Universitaria. Quito, Ecuador. 1998.
- ROMÁN, Martiniano: "Sociedad del Conocimiento y Refundación de la escuela desde el aula", Universidad de Complutense de Madrid, s/a.
- SANTOS GUEVARA.: "Evaluar es comprender". Editorial MAGISTERIO DEL RÍO DE LA PLATA. Buenos Aires 1998.
- SEGREDO Alina, 4 20-09-2006-20:00: <Http://educación.jallisco.gob.mx/consulta/educador/13/13huerta.htm>.
- STUFFEBEAM. D: "Evaluación sistemática". 1988.
- TABA H. "Elaboración del Currículo". Troquel. 1974.
- VALENZUELA, Jaime. "Evaluación de Instituciones Educativas". Editorial Trillas. México. 2004.
- VARIOS. "Manual del curso: Rediseño de la práctica Docente con base en la misión del 2005". Módulo II.
- VELEZ, Ximena: "Módulo de Diseño Curricular y Evaluación", Universidad del Azuay, Licenciatura en Educación Básica, Julio 2006.

ANEXOS.

I. EJEMPLOS DE TÉCNICAS DE EVALUACIÓN.

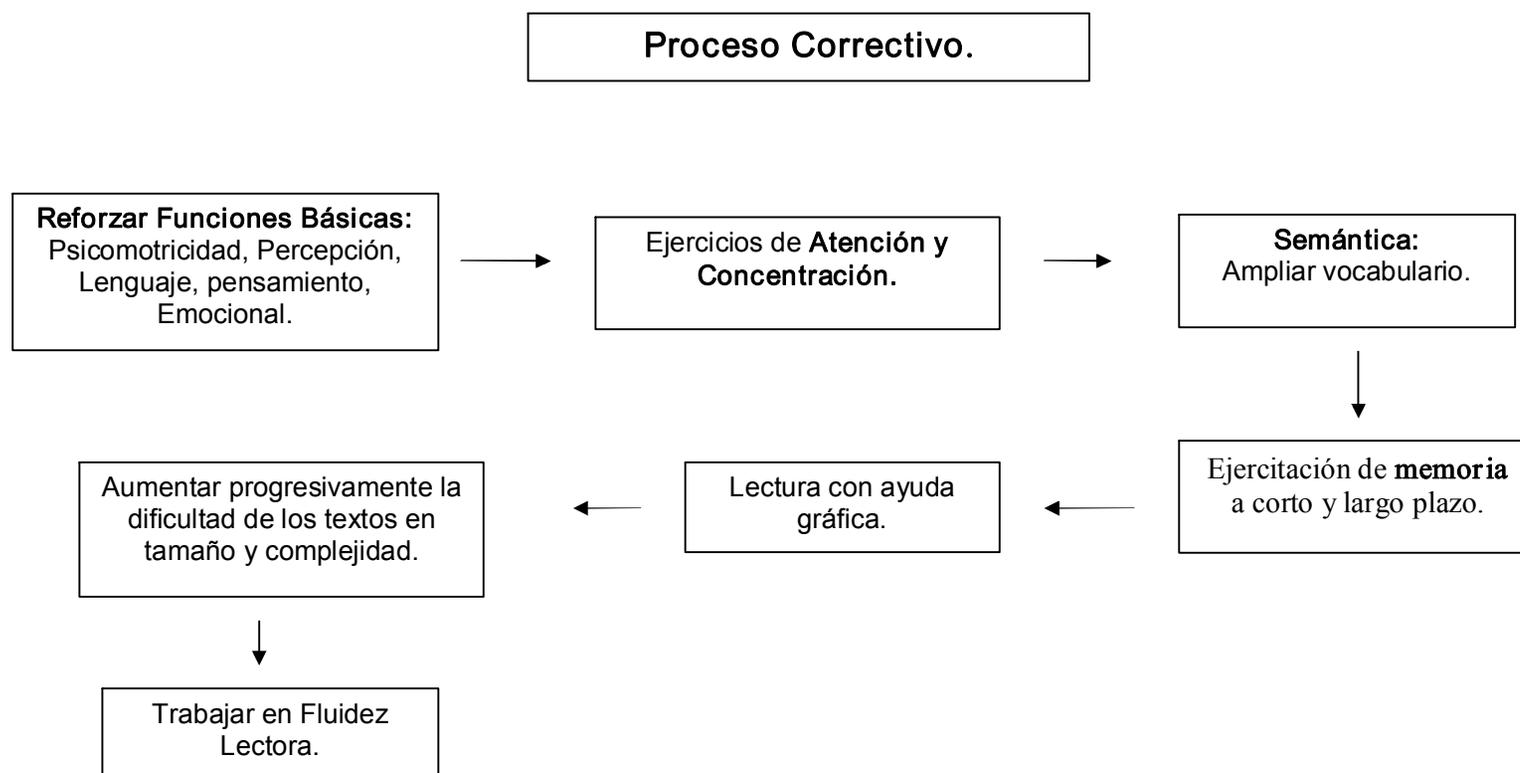
Diagrama jerárquico.





2. Mapa conceptual.

Cadena de Secuencias.



Rueda de Atributos.

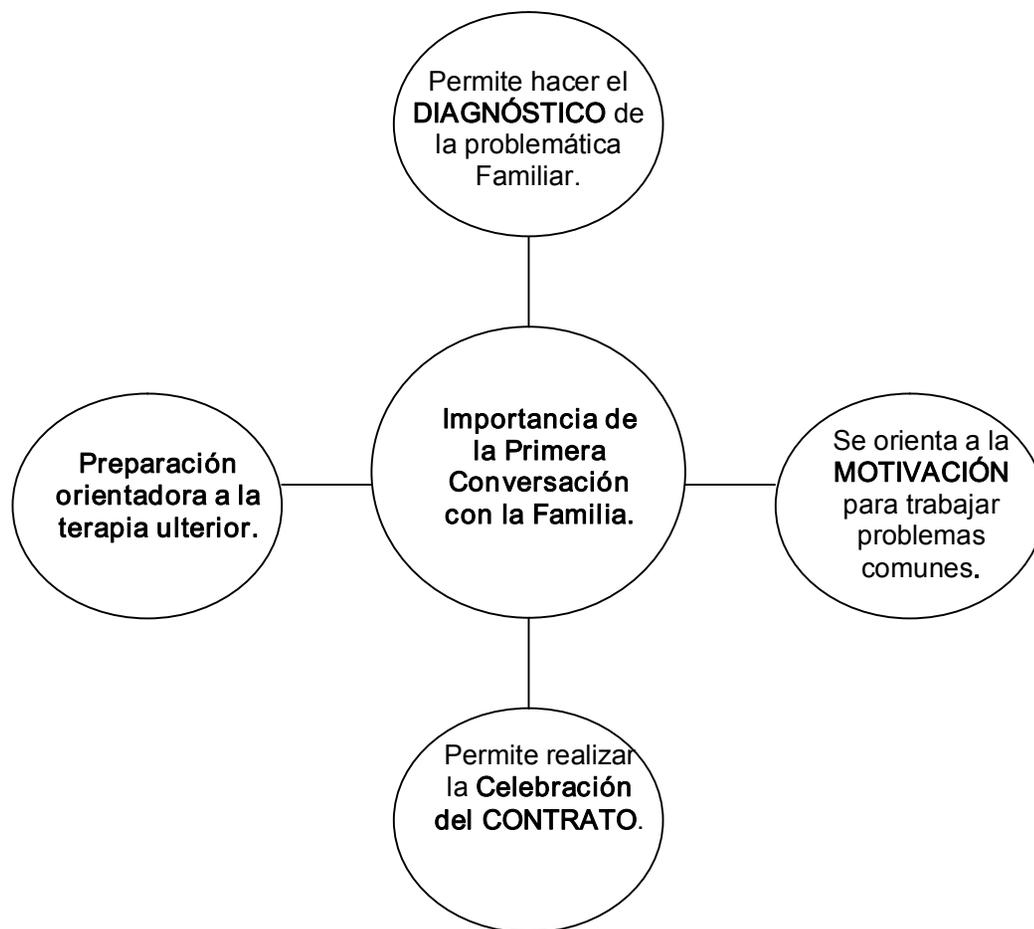
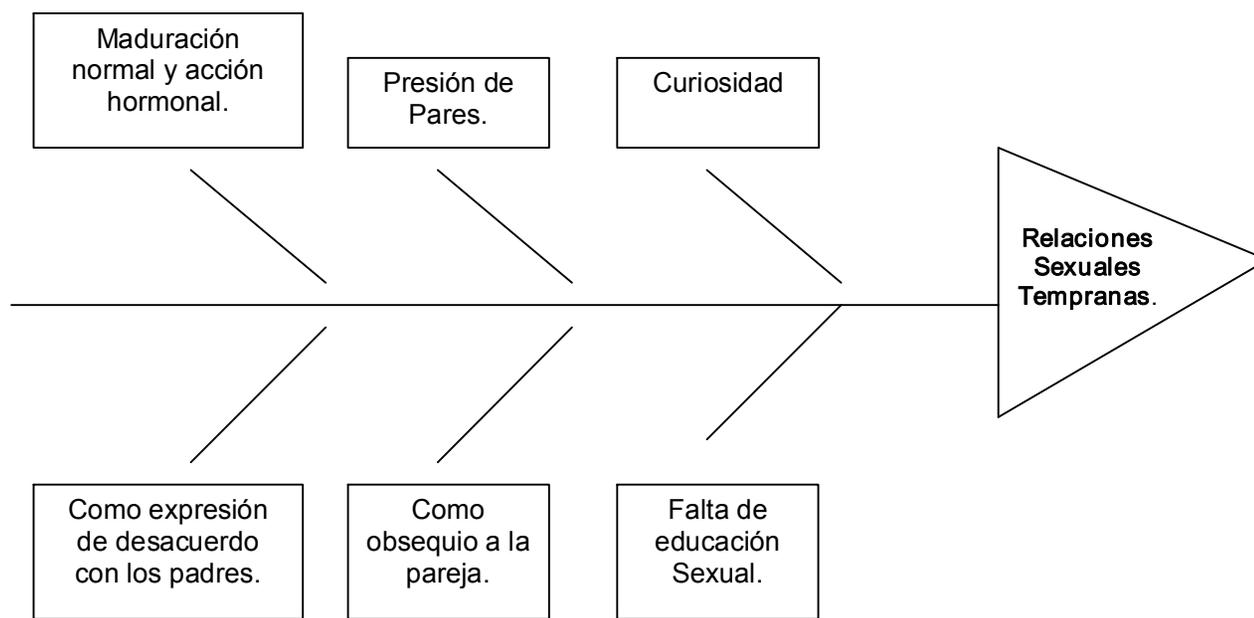
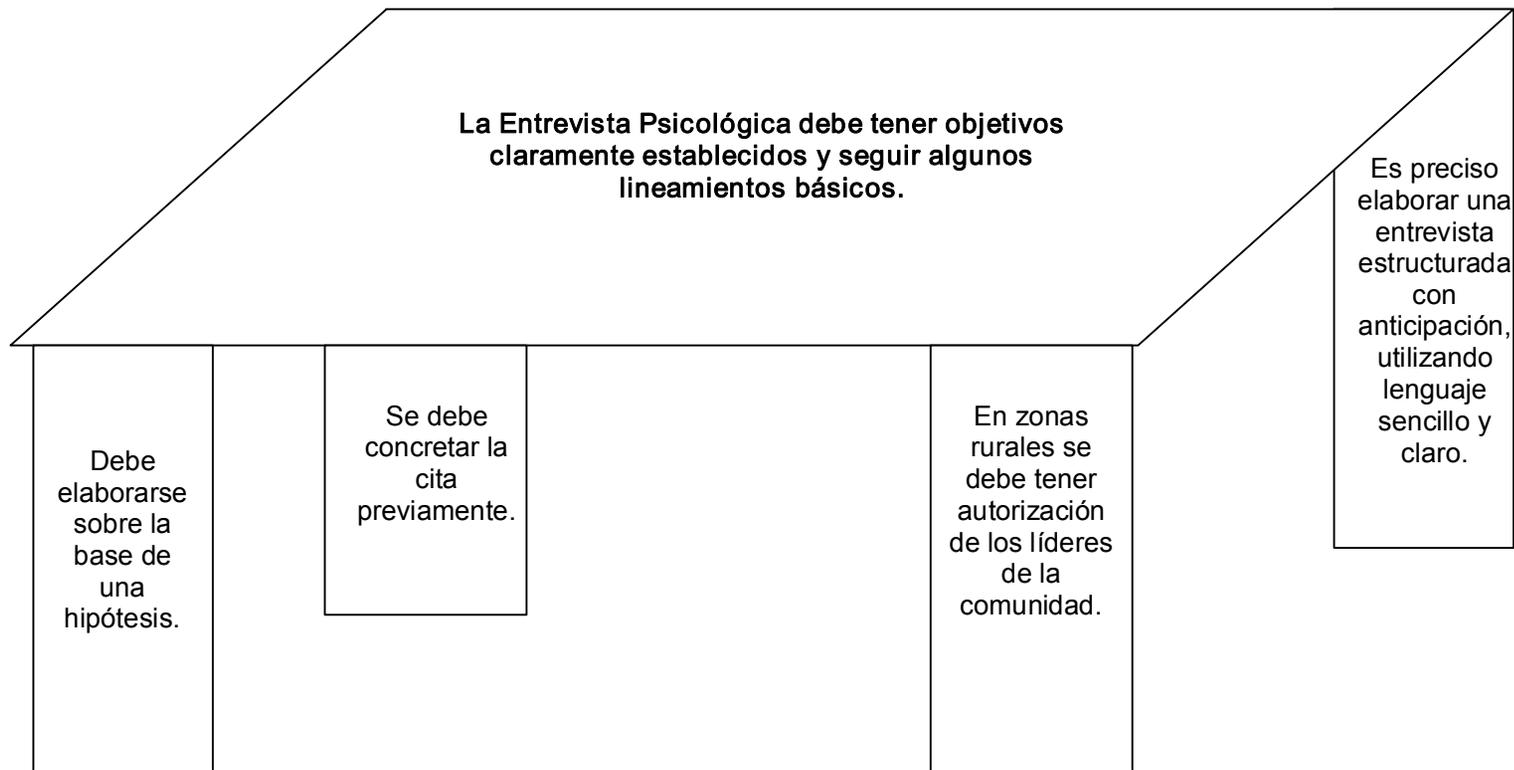


Diagrama en aleta de pescado.



Mesa de la idea principal.



Árbol de problemas.

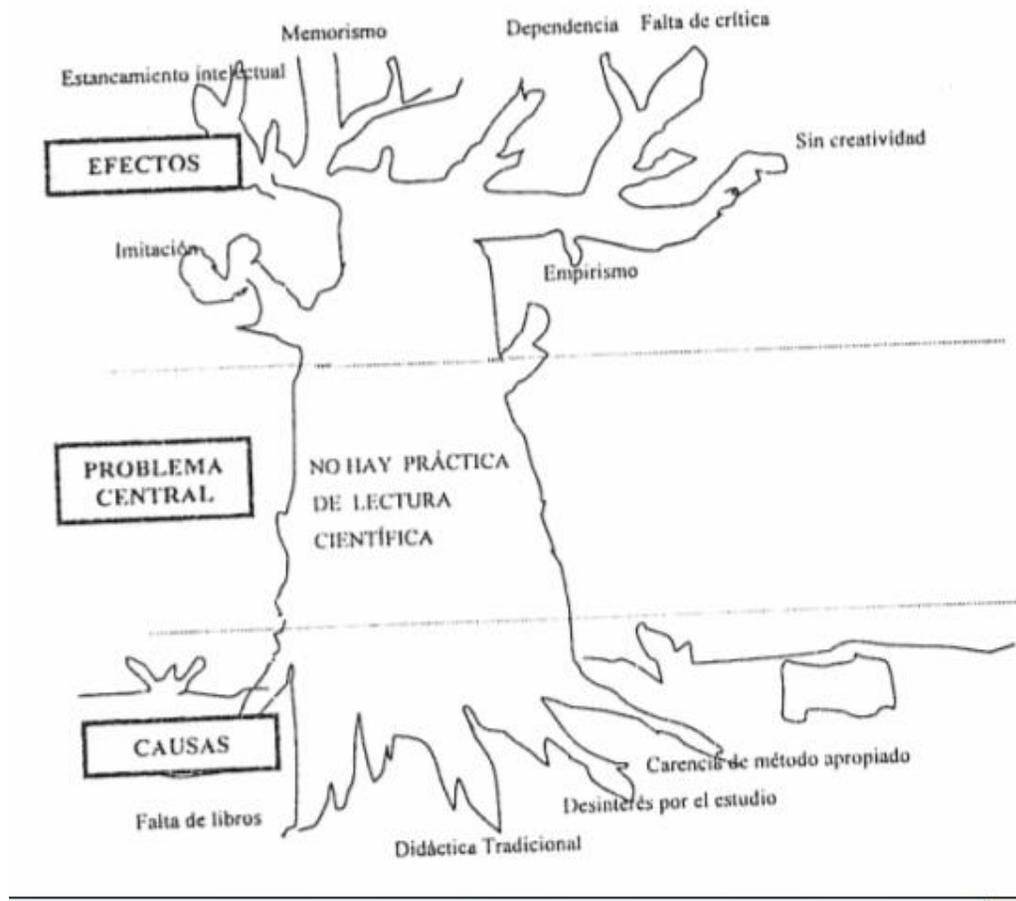


Diagrama por oposición.



Constelación de ideas dividida por órganos de los sentidos.



Resolución de problemas en cuatro tiempos.

3 RESOLUCIÓN.

Estrategias de prevención universal, selectiva e indicada.

Reforzamiento de factores de protección y capacitación para enfrentar positivamente los factores de riesgo.

Se debe trabajar en todos los escenarios: familia, escuela y comunidad con programas continuos y no con intervenciones ocasionales.

INFORMACIÓN.

Los costos invertidos en programas de prevención representan apenas un pequeño porcentaje de la cifra utilizada en propaganda por lo que en la actualidad Europa plantea nuevas alternativas: la reducción del daño y la prevención paradójica.

2 PROBLEMA.

El 10% de estos jóvenes tiene problemas graves de dependencia de alcohol que interfieren con el desarrollo normal de su vida.

Este problema se ve afectado por la publicidad masiva que fomenta el consumo de alcohol y por el incumplimiento de la ley que prohíbe la venta de licor a menores de edad.

1 SITUACIÓN.

Más del 80% de los jóvenes en edades comprendidas entre los 16-25 años consumen alcohol al menos 1 vez a la semana

Escala de Valoración.

ESCALA ABIERTA PARA LA MEDIDA DE LOS TRASTORNOS DE LA ESCRITURA.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN.

Nombre y apellidos:

Edad en años y meses:

Tipo de escritura empleada en la prueba:

- Dictado
- Composición propia.

Mano con la que escribe:

REGISTRO DE TRASTORNOS GRÁFICOS.

ITEM	0	1	2	3
Forma de las letras.				
Dimensión de la letra.				
Inclinación de las letras.				
Inclinación de los renglones.				
Espaciación de renglones.				
Espaciaciones entre palabras en cada renglón.				
Ligamentos entre las letras.				

Prueba Objetiva: Ítems de Completamiento.

1. Completa cada frase con el término adecuado:

- a. La identidad está formada por la actitud ideológica, la actitud ocupacional y la actitud
- b. El primer estado en la formación de la identidad recibe el nombre de Identidad
- c. Lo más importante en el desarrollo de la identidad es la
- d. La Autoridad Racional es la suma de sensibilidad y
- e. El modelo de autoridad que se caracteriza por mucha sensibilidad y poca exigencia se llama
- f. El modelo de autoridad que se caracteriza por ser sensible y exigente en su justa medida se denomina

Prueba Objetiva: Ítems de respuesta alternativa.

1. Escriba en el paréntesis adjunto a la oración, la letra V si es verdadera o la letra F si es falsa la aseveración.

()	La miopía es la incapacidad para distinguir los objetos que se encuentran lejos.
()	En la miopía el cristalino presenta una curvatura inferior a lo normal.
()	Para corregir la miopía se utilizan lentes divergentes o negativos.
()	La presbicia se presenta sobre todo en adolescentes.
()	El astigmatismo se caracteriza porque las personas perciben las imágenes borrosas.
()	Las Hipo acucias son llamadas también Cofosis.
()	Las Hipo acucias de conducción son provocadas por lesión a nivel de cías o centro cortical del cerebro.
()	Las anacucias tienen una buena recuperación.

Prueba Objetiva: Ítems emparejamiento.

1. En los paréntesis adjuntos a la columna A escriba el número que le corresponde de acuerdo con la columna B.

a. Fonema LL ()	1. Oclusivo, Linguovelar, Sordo.
b. Fonema R ()	2. Fricativo, Linguopalatal, Sonoro.
c. Fonema K ()	3. Oclusivo, Bilabial, Sordo.
d. Fonema Y ()	4. Vibrante, Linguoalveolar, Sonoro.
e. Fonema T ()	5. Lateral, Linguopalatal, Sonoro.
f. Fonema P ()	6. Oclusivo, Linguodental, Sordo.
g. Fonema T ()	7. Nasal, Linguoalveolar, Sonoro.
h. Fonema N ()	8. Fricativo, Linguovelar, Sordo.